

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

ANADIR LUIZA THOMÉ OLIARI

**OS ATRIBUTOS DO PROFESSOR SUPERVISOR NO PARADIGMA
SISTÊMICO.**

CURITIBA

2006

ANADIR LUIZA THOMÉ OLIARI

**OS ATRIBUTOS DO PROFESSOR SUPERVISOR NO PARADIGMA
SISTÊMICO**

**Dissertação apresentada como
requisito parcial à obtenção de título
de Mestre em Educação do
Programa de Pós-graduação da
Pontifícia Universidade Católica do
Paraná.**

**Orientadora: Prof^a Dr^a Marilda
Aparecida Behrens.**

CURITIBA

2006

Dedico este trabalho de pesquisa ao meu Pai (em memória) e minha mãe que sonhava em ser professora e não conseguiu, apenas por uma questão de gênero, mas se tornou uma grande educadora e formadora de pessoa humana.

Deles herdei valores preciosos, dentre eles, a teimosia que se transformou em perseverança, persistência e disciplina indispensáveis para a conclusão desta dissertação.

AGRADECIMENTO

Agradeço:

À Deus, pela vida, luz e discernimento;

À Marilda Aparecida Behrens, pelo acolhimento e acompanhamento durante todo o tempo, de modo especial nos muitos caos vividos no processo para atingir uma nova organização, fazendo-me alçar vôos para além daquilo que acreditava ser possível;

À Lílian Anna Wachowicz, minha primeira orientadora, pelo afeto e orientação no momento inicial de total caos e indiferenciação;

Ao Flávio Bortolozzi por apontar caminhos;

Aos professores do Programa que com sabedoria passaram seus conhecimentos;

Aos colegas de mestrados, pela troca e compartilhar de sentimentos e emoções;

Aos alunos, ex-alunos, colegas supervisores que com carinho, paciência e empenho responderam as longas questões da pesquisa;

Ao ISBL, de modo especial à Iara, à Sirlei e à Carol, ao atender meus gritos por socorro;

À Adriana, Cristiane e Maira, pelo apoio logístico de: correção, transcrição e tradução;

Ao meu filho Filipe, pela paciência e "dureza" com que me ensinou a utilizar alguns recursos da máquina;

Aos meus filhos Ricardo e Miguel, pela vibração e apoio afetivo;

Ao meu esposo Wilson pelo amor, estímulo, incentivo e aposta no meu potencial;

À Salete e Neli que com ternura escutaram minhas lamúrias e vibraram com minhas conquistas;

À Denise e Rosangela pelo estímulo e delicadeza no empréstimo dos livros preciosos;

Aos familiares e amigos que, com seu carinho, me impulsionaram para frente;

A todos meus clientes e alunos destes 18 anos que contribuíram na construção do no meu modo de ser;

À Marilene Grandesso e Lúcia Sermann que com carinho, dedicação examinaram cuidadosamente cada item deste trabalho enriquecendo-o;

A todos e a cada um de vocês minha eterna gratidão pela ajuda na co-construção deste trabalho. Vocês formaram minha rede de apoio e sustentação na qual me jogava para refletir mais fundo, para relaxar, para chorar, para me apoiar, para organizar e reorganizar, em fim, para tecer junto o complexo. E hoje, para celebrar e comemorar a conquista de um sonho de adolescência que se realiza aos cinquenta.

"Sonhe! Nunca desista!"

“Hino de consagração a Eros*

(Amor, para o pensamento arcaico)

A inteligência sem Eros, te faz perverso.

A justiça sem Eros, te faz implacável.

A diplomacia sem Eros, te faz hipócrita.

O êxito sem Eros, te faz arrogante.

A riqueza sem Eros, te faz avaro.

A docilidade sem Eros, te faz servil.

A pobreza sem Eros, te faz orgulhoso.

A beleza sem Eros, te faz ridículo.

A autoridade sem Eros, te faz tirano.

O trabalho sem Eros, te faz escravo.

A simplicidade sem Eros, te deprecia.

A oração sem Eros, te faz introvertido.

A lei sem Eros, te escraviza.

A política sem Eros, te deixa egoísta.

A fé sem Eros, te deixa fanático.

*A religião sem Eros, se converte em
tortura.*

(Hesídeo, séc. VII a.C.)

*Eros é o “Princípio Motor Cósmico

RESUMO

A sociedade em que se vive hoje experimenta mudanças constantes. De modo especial, no que tange as relações sociais presentes nos diferentes setores da atividade humana. Mudanças essas que provocam embates teóricos e ideológicos, os quais fomentam os processos de formação humana como um todo. Incluem-se aqui as concepções que integram a formação de professores. Nesse contexto da pós-modernidade, em que se vivencia a instabilidade, a complexidade e a intersubjetividade, questiona-se quais atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes) devem estar presentes na prática pedagógica do professor supervisor frente à formação de profissionais (alunos) que são desafiados a adotar o paradigma sistêmico na sua prática de aconselhamento. Assim, esta pesquisa tem como objetivo analisar os atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes) necessários ao supervisor para melhor acompanhar o processo de aprendizagem do papel profissional desse aluno, bem como investigar o referencial teórico sobre a evolução do pensamento científico, os atributos do supervisor e sobre o aconselhamento familiar. Os sujeitos da pesquisa foram: supervisores, alunos e ex-alunos do curso de Especialização em Aconselhamento Familiar do ISBL, na cidade de Londrina. A metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, com enfoque dialético e os instrumentos aplicados foram: análise documental, questionários, diário de campo e sessões de psicodrama. Os resultados foram organizados em quatro eixos temáticos. A contribuição para o aprendizado do aluno no processo de supervisão inclui a participação do aluno, a troca de experiências no grupo e o domínio, a condução, a clareza no esclarecimento das dúvidas e dos casos por parte do supervisor. A contribuição do grupo no processo de aprendizado dos alunos dá-se pela troca de experiências, pela ampliação da visão sobre o caso supervisionado e pela possibilidade do ver-se no outro. O levantamento dos atributos do supervisor apontou: o acolhimento, a humildade, a amorosidade, a ética, domínio da teoria e da técnica, o respeito, a confiança, a disciplina e os limites na coordenação do grupo, além de boa comunicação e relação com o grupo. As mudanças que ocorreram no aluno no decorrer do processo de supervisão foram na área pessoal e profissional em nível cognitivo, de identidade profissional e relacional, de vida pessoal e familiar. Ao analisar este estudo foram apontados autores como: BEHRENS (1996; 2000; 2003), CAPRA (1996; 1882), ESTEVES DE VASCONCELLOS (2002), FELDMAN; MIRANDA (2004), MORAES (1997), MARKERT (1996; 2004) RIOS (2002).

Palavras chaves: paradigma sistêmico, pesquisa, atributos do supervisor, aconselhamento, formação continuada.

SUMÁRIO

RESUMO

INTRODUÇÃO	01
1.1 JUSTIFICATIVA.....	05
1.2 PROBLEMA DE PESQUISA.....	07
1.3 OBJETIVO GERAL.....	08
1.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	08
1.5 METODOLOGIA DE PESQUISA.....	08
2 O PENSAMENTO SISTÊMICO	15
2.1 A EVOLUÇÃO DO PENSAMENTO CIENTÍFICO.....	16
2.1.1 A Pré-História.....	18
2.1.2 A Grécia Antiga.....	19
2.1.3 A Idade Média.....	20
2.1.4 O Renascimento.....	21
2.1.5 A Idade Moderna.....	24
2.2 MODELO TRADICIONAL DA CIÊNCIA.....	30
2.3 O MODELO SISTÊMICO.....	34
2.3.1 A ruptura do Modelo Tradicional e o emergir do Pensamento Sistêmico.....	35
2.3.2 Pressupostos epistemológicos do Pensamento Sistêmico.....	41
2.3.2.1 A tentativa de superação da visão disciplinar.....	44
2.3.3 O pensamento sistêmico e os princípios de funcionalidade dos sistemas em geral.....	47
2.3.3.1 Parte e todo.....	48
2.3.3.2 Contexto.....	50
2.3.3.3 Tendências básicas.....	51
2.3.3.4 Fronteira.....	52
2.3.3.5 Auto-regulação / auto-organização.....	53
2.3.3.6 Espaço e tempo.....	55
2.3.4 Implicações do paradigma sistêmico na educação.....	56
2.3.4.1 Aliança entre as abordagens: visão holística e ensino com pesquisa.....	60
3. O PARADIGMA SISTÊMICO E O ACONSELHAMENTO FAMILIAR	66
3.1 CONCEITUAÇÃO DE ACONSELHAMENTO.....	69

3.2 TEORIA, INDICAÇÕES E OBJETIVOS DO ACONSELHAMENTO.....	70
3.3. HISTÓRICO.....	71
3.4 DIFERENÇA ENTRE PSICOTERAPIA E ACONSELHAMENTO.....	75
3.5 O CONSELHEIRO NUM PARADIGMA SISTÊMICO.....	78
4. O PROFESSOR SUPERVISOR NO PARADIGMA SISTÊMICO.....	83
4.1 O CONTEXTO SISTÊMICO.....	83
4.2 EDUCAR, ENSINAR E APRENDE.....	86
4.3 OS ATRIBUTOS DO PROFESSOR SUPERVISOR.....	88
4.3.1 Competências.....	89
4.3.2 Saberes.....	101
4.3.3 Habilidades.....	108
4.3.4 Atitudes.....	109
4.4 O CONTEXTO DA SUPERVISÃO E A RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO.....	109
4.5 METODOLOGIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA.....	116
4.6 FORMAÇÃO CONTINUADA.....	119
5. CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA.....	122
5.1 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA.....	122
5.2 O UNIVERSO PESQUISADO.....	124
5.2.1 O universo dos supervisores.....	124
5.2.2 O universo dos ex-alunos.....	124
5.2.3 O universo dos alunos em processo.....	125
5.3 PROCEDIMENTOS PARA O LEVANTAMENTO DE DADOS.....	126
5.3.1 Contribuições para a aprendizagem no processo de supervisão.....	127
5.3.2 Contribuições do grupo de supervisão no processo de aprendizagem..	131
5.3.3 Atributos do professor supervisor que influenciam no processo de aprendizagem do aluno.....	133
5.3.4 Mudanças ocorridas ao longo do processo de supervisão.....	142
5.3.5 Outras contribuições.....	149
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
REFERÊNCIAS.....	159
APÊNDICES.....	166
APÊNDICE A - Levantamento das auto-avaliações.....	166
APÊNDICE B - Questionário para os ex-alunos.....	173
APÊNDICE C - Questionário para os supervisores.....	174

APÊNDICE D - Roteiro para o diário de campo.....	175
APÊNDICE E - Esclarecimento sobre os termos: saberes, habilidades e atitudes.....	176
APÊNDICE F - Roteiro das sessões de psicodrama.....	177
APÊNDICE G - Quadro -1 Contribuições dos participantes sobre o entendimento dos atributos do professor supervisor no paradigma sistêmico.....	180

INTRODUÇÃO

A busca de uma reflexão crítica sobre a docência na área de pós-graduação levou a pesquisadora a investigar, por meio desse trabalho, as possíveis contribuições teóricas e práticas dos atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes) que caracterizam o papel do professor supervisor como mediador competente na formação dos profissionais que atuam na relação de ajuda, em especial, no Aconselhamento Familiar.

Em 1998 a pesquisadora foi convidada pela Pós-Graduação ISBL a fazer parte do corpo docente da instituição, como professora da Disciplina Introdução ao Pensamento Sistêmico e como professora supervisora de estágio, em que os alunos realizam práticas em aconselhamento familiar numa abordagem sistêmica, por um período de um ano e meio. Apesar de ter 10 anos de experiência na área de supervisão no curso de formação de psicólogos, a pesquisadora era iniciante na área de supervisão em aconselhamento.

O ISBL é uma instituição confessional evangélica existente desde 04 de março de 1954. Foi fundado por uma Missão - Sociedade Missionária Oriental - com sede nos Estados Unidos, que conta hoje com 26 faculdades e universidades espalhadas em vários países. Iniciou suas atividades como Instituto e Seminário Bíblico de Londrina (ISBL). Em 1984 o mesmo passa a ser denominado de “*Faculdade de Teologia*” e em 2004 de Centro Educacional Evangélico ISBL (doravante ISBL), pois além da graduação em teologia possui a Escola Evangélica de Londrina que oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como, o Webb Language Institute.

Desde a sua fundação, o ISBL ensina teologia a centenas de pessoas que hoje atuam em todo o Brasil e no exterior. Com o objetivo de profissionalização dos que atuam nessa área.

No ano de 1996, o ISBL passa a oferecer cursos de Pós-Graduação exigindo um quadro docente mais qualificado. Em 1997 é implantado o curso de Especialização em Aconselhamento Hospitalar e em 1998 o de Especialização em

Aconselhamento Familiar. Hoje, além desses, o ISBL oferta os seguintes cursos de Especialização: Formação em Terapia de Casal e Família; Capacitação em Mediação.

Para a presente pesquisa, optou-se por centrar a investigação no curso de *Especialização em Aconselhamento Familiar* (atendimento interdisciplinar e multidisciplinar da família), tendo como foco específico a docência na supervisão de estágio. Este curso tem duração de dois anos letivos, no sistema modular mensal, com carga horária de: 375 horas/aula, sendo 210 horas teóricas e 165 horas práticas. É um curso livre, de nível *lato sensu*.

A proposta do *Curso de Especialização em Aconselhamento Familiar* envolve disciplinas como: Elementos efetivos no aconselhamento de casal e família; Metodologia do Estudo de Caso; Introdução ao pensamento sistêmico I, II e III; Ciclo de vida familiar; Questões de gênero; Divórcio, mediação e re-casamento; Problemas na área da comunicação no casal; A família de origem do conselheiro; Atendimento ao casal e suas principais crises; Teoria narrativa e Rede social; Família com idosos, com crianças e com adolescentes; Fases do desenvolvimento infantil; A família com doenças crônicas e terminais, com dependência química e com doenças mentais; Violência familiar; família de origem do conselheiro e técnicas para atendimento em aconselhamento familiar. As mesmas são ministradas por diferentes profissionais.

No primeiro semestre os alunos recebem os conceitos básicos do pensamento e da prática em aconselhamento familiar sistêmico. A partir do segundo semestre, além da carga curricular teórica, inicia-se o estágio supervisionado, onde cada aluno realiza atendimentos a famílias na sua área e local de atuação profissional, além de participar de sessões de supervisão em grupo, com a orientação do professor supervisor de estágio.

Cabe ressaltar que nesta pesquisa poderá ser usado o termo “supervisor” com o mesmo significado, de “professor supervisor de estágio” ou “professor supervisor” e “supervisão” como equivalente a “sessão de supervisão”.

As sessões de supervisão são realizadas em grupos de 12 a 15 alunos, com frequência mensal e duração de 3 horas, por um período de três semestres. Na turma de 2004 (oitava turma – participantes da pesquisa), está

ocorrendo uma mudança metodológica: os alunos estão divididos em dois grupos maiores com duas horas de supervisão e a seguir cada um destes grupos se subdivide em 2 subgrupos menores, para mais uma hora de supervisão. Os subgrupos são atendidos por outras duas professoras supervisoras. Assim, os alunos passam por duas experiências distintas e intimamente relacionadas, mas com a mesma abordagem teórica.

A formação universitária dos alunos é diversificada. São profissionais como psicólogos, teólogos, pastores, padres, pedagogos, médicos, entre outros, oriundos de diferentes cidades e estados. Esta junção de múltiplas profissões, culturas e valores, formam a tessitura do grupo de supervisão possibilitando o olhar sobre o caso com uma ampla visão interdisciplinar, ou seja, contemplando diferentes ângulos do conhecimento.

Neste contexto, acolher e valorizar essas diferenças parece ser importante para melhorar a vinculação, a segurança e a autoconfiança deste grupo que, num primeiro momento, apresenta-se inseguro e ansioso, uma vez que estão iniciando a prática de aconselhamento ou, para alguns que já atuam nessa área, estão mudando o foco de um atendimento individual para o aconselhamento familiar.

A proposta inovadora de superar o atendimento individual para o enfoque familiar gerou a necessidade de investigar as impressões dos alunos sobre essa nova abordagem. O fio sinalizador de que a proposta inovadora proporcionava um caminho mais significativo foi à avaliação dos alunos, suas reações e relatos frente à resposta das famílias a partir das suas intervenções. Assim, por intermédio desse processo de interação recorrente e legitimação do outro, a professora supervisora e os alunos construíram juntos um modo peculiar de oferecer as sessões de supervisão e de ser supervisionado, tendo como base a emoção fundadora particular necessária para a ação que é o amor (MATURANA, 2001).

Como este curso foi pioneiro no Brasil, atuar na supervisão foi para a pesquisadora, um processo solitário, de muitas dúvidas, questionamentos e inseguranças não compartilháveis. Hoje já existem alguns cursos ofertados em Curitiba e Belo Horizonte, mas mesmo assim, essas propostas são conservadoras, no sentido de que mantêm a formação no atendimento individual.

O trabalho em supervisão na disciplina de Estágio Supervisionado é algo complexo formado por superposição de contextos interconectados como: teoria e prática; relação professor e alunos; relação alunos e colegas de grupo; relação conselheiro (aluno) e família atendida; relação aluno e instituição; contexto de valores e crenças do professor, do aluno e da família em atendimento.

Por outro lado, o aluno traz para essa experiência da supervisão, além de toda sua história de vida e de ensino, a sua prática profissional. Assim, é na sessão de supervisão que emergem dúvidas, inseguranças, incertezas e questionamentos. É o momento em que o profissional (aluno) coloca a teoria aprendida na ação prática, construindo assim o seu estilo pessoal.

Compete ao supervisor acolher e buscar junto com o aluno a clareza, a fim de possibilitar uma organização para o aprendizado, de tal forma que ele possa transpor este conhecimento vivido para sua prática profissional.

Percebe-se que o aluno no início de sua prática até a conclusão do estágio passa por momentos característicos. Num primeiro momento, o aluno mostra-se confuso, inseguro, sem norte ou direção. Mostra-se ansioso e com sensação de incapacidade. Isto se expressa em frases como: “E agora?”, “Acho que não vou dar conta”, “Não sei o que fazer, o que perguntar?”, “Não tem um roteiro para eu seguir?”. Cabe ao supervisor possibilitar um espaço para o aluno compartilhar desses sentimentos e sensações, favorecendo um melhor conhecimento de si mesmo, pela percepção de que a grande maioria dos colegas de grupo se encontra vivendo um processo semelhante.

A atitude de acolhimento e respeito tanto do supervisor perante o grupo, quanto dos alunos entre si é fundamental para a formação dos vínculos entre o professor, o aluno e o grupo. Com este cuidado, o professor supervisor possibilita ao aluno superar o impacto inicial do estado de ansiedade. Conseqüentemente, diminuindo a ansiedade, aumenta a percepção e a aprendizagem do profissional, começa a se construir - ou reconstruir - como tal.

Justificativa

Esta pesquisa fundamenta-se nos pressupostos teóricos do paradigma sistêmico, na teoria de papéis do psicodrama e no levantamento dos atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes) do professor supervisor.

A evolução histórica mostra que os paradigmas científicos vão se modificando constantemente: segundo Assmann (1998), não há paradigma permanente, eles são historicamente relativos e naturalmente seletivos. Está na natureza humana a necessidade da busca do conhecimento, mas o modo como o homem vê, pensa e se inclui nele difere de tempos em tempos. A educação passa também por transformações em seus múltiplos aspectos.

Com o paradigma tradicional que se desenvolve a partir do século XVII (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002), ocorre a fragmentação do conhecimento, a divisão das ciências em áreas, cursos e disciplinas; a supervalorização da visão racional, isto é, a primazia da razão sobre a emoção; a separação do espírito, do corpo e da mente; o privilégio da ciência e não da ética (valores, sensibilidade, arte); a valorização do objetivo, do mensurável e minimização da subjetividade.

No final do século XIX, ocorrem, por intermediação dos cientistas, denúncias de insatisfação e insuficiência do paradigma tradicional. A vida precisava ser entendida dentro do contexto e nas interconexões dos sub-sistemas, pois o todo é mais do que a mera soma de suas partes. A realidade é complexa, o que torna necessário um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar para compreendê-la.

Portanto, no início do século XX emerge o paradigma sistêmico que evolui a partir da Teoria Geral dos Sistemas com Bertalanfy, no final da década de 1940, para uma instância novo-paradigmática, proposta por Esteves de Vasconcellos (2002). Esse pensamento abarca conceitos como: complexidade, instabilidade, totalidade, intersubjetividade, interconexões, interdependências das partes, padrões de relações, interdisciplinaridades, intuição, subjetividade, retroalimentação, circularidade, auto-regulação, entre outros. Esse pensar sistêmico, holístico ou ecológico é possuidor de características de redes e de sistemas integrados e de complexidade organizada (CAPRA, 1996).

Essa nova forma de pensar também influencia a educação, uma vez que possibilita a superação da fragmentação do todo e, conseqüentemente, do conhecimento. Vários autores, entre eles: Behrens (2000, 2003), Cardoso (1995) e Moraes (1997), propõem a superação da reprodução do conhecimento para a sua reconstrução e produção. Nesse sentido, busca-se a recuperação do ecossistema, da dimensão religiosa e emocional o que exige a agregação de novos valores como: sensibilidade, ética, cidadania, amor e paz. É importante que as pessoas possam refletir criticamente, defender, construir e produzir suas idéias com iniciativa, criatividade e autonomia. O professor é, então, o mediador entre o conhecimento elaborado e a produção. Ele elege os conteúdos significativos e orienta os alunos a buscar informações ou referenciais, pois não é possível passar todo o conhecimento aos mesmos, especialmente porque o conhecimento é provisório e relativo. O aluno é ativo, autônomo, sujeito e produtor do seu próprio conhecimento. Esse processo sistêmico acolhe a visão do diferente aproveitando dos talentos de cada um, pois se trata da busca da unidade na diversidade.

Os atributos, considerados como qualificações do professor supervisor engloba competências, saberes, habilidades e atitudes. A literatura apresenta esses termos como equivalentes, outras vezes, como diferente. Esses pontos de convergência ou divergência são influenciados pelas mudanças ao nível de mercado, da evolução da tecnologia e da ciência, e pelas diferentes autores em acordo com seus enfoques teóricos.

Desses termos o que gera maior polêmica é o conceito de competência que nesse trabalho será apresentado à visão de alguns autores, mas de modo especial, será utilizado como base as contribuições de Markert (2004) que apresenta um conceito dialético e as de Rios (2002) que propõe o conceito de “saber fazer bem”. Contribuições essas que possibilitam identificar o professor competente nas dimensões política, técnica e relacional mediadas pela dimensão ética.

Se competência é “fazer bem feito” ser competente requer desempenho no papel. Moreno (1978), fundador do psicodrama, define papel como unidade social de conduta logo, as funções de um determinado papel estão de acordo com a sociedade em que se vive, ou melhor, em que se desempenha o referido papel.

Problema de pesquisa

A partir da reflexão sobre esta prática profissional como professora supervisora de estágio, foram surgindo os seguintes questionamentos:

- O que ocorre neste processo dialógico de supervisão que proporciona ao aluno e ao professor supervisor o crescimento e a aprendizagem da sua prática?
- A forma mais humanizada do supervisor acolher e orientar o aluno possibilita um atendimento mais humanizado as famílias atendidas pelos mesmos?
- Que atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes) o professor supervisor precisa ter para atuar como mediador nas sessões de supervisão?

A partir desses questionamentos foi possível construir o seguinte problema:

Quais atributos que estão presentes na prática pedagógica do professor supervisor frente à formação de profissionais (alunos) que são desafiados a adotar o paradigma sistêmico na sua prática de aconselhamento?

Objetivo geral

Analisar os atributos presentes na prática pedagógica do professor supervisor, levantando possíveis contribuições para a formação de professores supervisores numa abordagem sistêmica.

Objetivos específicos

1. Investigar o referencial teórico sobre os atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes) do professor supervisor na prática pedagógica;
2. Pesquisar os referenciais teóricos (pressuposto epistemológico) que caracterizam o paradigma sistêmico;
3. Levantar as contribuições dos participantes (alunos e egressos) referentes aos atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes), presentes na prática pedagógica do professor supervisor de estágio;
4. Analisar o posicionamento dos professores supervisores sobre os atributos (as competências, saberes, habilidades e atitudes) necessários para caracterizar a prática pedagógica numa abordagem sistêmica;
5. Relacionar os atributos do professor supervisor levantados na pesquisa, ao referencial teórico do paradigma sistêmico.

Metodologia de pesquisa

Nesta pesquisa se utilizou a *abordagem qualitativa*, por ser mais relevante aos propósitos desse estudo, uma vez que a pesquisadora tem relação direta com o objeto a ser estudado e busca descrever os fatos. Também por que se enquadra dentro das cinco características básicas do modelo de pesquisa qualitativa proposto por Borgdan e Bilklen (1994): 1. os dados são coletados no seu ambiente natural e o pesquisador tem um contato direto e prolongado com este ambiente, sem qualquer manipulação intencional; 2. todos os dados são considerados importantes, mesmos os triviais, e na sua maioria são apresentados de forma descritiva; 3. o pesquisador é mais atento com relação ao processo do que com relação ao produto; 4. ele tem preocupação com o significado que o participante dá as coisas ou situações de vida e 5. a análise dos dados coletados se dará por um processo indutivo de uma visão mais ampla para uma mais focada.

A pesquisa ocorreu no ambiente de trabalho da pesquisadora onde a mesma atua como professora supervisora, assim, os dados foram coletados e construídos entre a mesma, os 24 alunos atuais e os 37 ex-alunos, das três últimas turmas. Além da contribuição de 5 professores supervisores.

O enfoque da metodologia da pesquisa foi o *dialético*, em que ocorreu um processo contínuo de trocas, interação e construção, entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa. Assim, o enfoque dialético e a abordagem qualitativa possibilitaram o diálogo com os mesmos num processo de interação e construção do real, enfocando fenômenos relacionais, subjetivos e complexos. Conseqüentemente, pesquisador e pesquisandos são envolvidos no processo de transformação, de relação e de construção do conhecimento.

De acordo com o exposto, a pesquisadora e participantes, como requer o método dialético, se envolveram diretamente na construção do conhecimento. Nesta construção é necessário estar sempre lutando contra as armadilhas e as ilusões da própria consciência, uma vez que essa é sempre tendente a desvincular-se da realidade e a escorregar em seus próprios declives (SEVERINO, 1999). Daí a importância da contextualização dos acontecimentos.

Deste modo, esta pesquisa exigiu da pesquisadora clareza de percepção a fim de diminuir o processo de interferência na observação; um policiamento contínuo para transformar o familiar em estranho (ANDRÉ, 2004) e vigilância sobre sua consciência com constante uso de autocrítica com relação às crenças, valores, ideologia e poder presentes na relação. Também procurou ter em mente que a realidade pesquisada, é formada pelos indivíduos reais, seus mundos internos, suas ações e suas condições materiais de vida. Por conseguinte, o conhecimento humano engloba a complexidade e precisa se dar como processo.

Nesta pesquisa o processo de construção do conhecimento, ocorreu nos momentos de coleta das informações e registro dos dados, por meio de instrumentos de investigação que permitiu o uso da percepção, do sentir e do falar com os participantes e momentos de escrever com um olhar crítico sobre o que foi coletado na prática, e na teorias com os diferentes autores.

Portanto, no intuito de ampliar a coleta de dados e de compreender a realidade como um processo de contínuo movimento, faz-se uso de quatro

instrumentos: a) análise documental, b) técnica do psicodrama, c) questionários e d) diário de campo:

a) *análise documental* - é uma fonte valiosa, de onde podem ser retirado evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador com baixo custo.

Os documentos analisados foram os trabalhos apresentados pelos alunos ao concluírem o Curso de Aconselhamento Familiar. Cada aluno elabora por escrito um *Estudo de Caso* de uma das famílias atendidas durante o período de supervisão. O último item do Estudo de Caso é uma avaliação da supervisão e uma auto-avaliação. São sete o total de turmas já formadas, entretanto, para esta pesquisa foram analisados 37 trabalhos das três últimas turmas.

A análise desses documentos possibilitou o levantamento de quatro eixos temáticos que foram aprofundados nas questões do questionário, e organizaram o trabalho de classificação das contribuições dos participantes da pesquisa;

b) *técnica do psicodrama* - esse foi criado por Jacob L. Moreno. Suas bases filosóficas estão na fenomenologia e no existencialismo; suas raízes teóricas e históricas no teatro grego, hassidismo e judaísmo; como eixos do seu corpo teórico têm: a criatividade, a espontaneidade, a busca da verdade pela ação e a visão de homem com um ser em relação (MARTÍN, 1984). Assim, o psicodrama compõe-se de um embasamento filosófico, um corpo teórico e um arsenal de técnicas.

Foi escolhido este recurso por possibilitar um contato mais próximo com os alunos, a fim de levantar com eles em dois momentos - início e final do curso - o que percebem, pensam e sentem sobre o processo de supervisão, a necessidade da mesma e sobre os atributos do professor supervisor. Levantou-se com esse instrumento as mudanças ocorridas nos alunos e na forma dos mesmos ver o processo de supervisão.

Uma sessão de psicodrama caracteriza-se por três fases: aquecimento, dramatização e comentário. A fase de dramatização pode ocorrer através de uma cena ou na representação icônica.

Nesta pesquisa optou-se pela representação icônica com figuras por ser extremamente expressiva, por possibilitar o “falar” coisas que na linguagem oral não apareceriam e pela facilidade de manuseio. Posteriormente, essas figuras foram analisadas, em função de suas características expressivas e do que foi verbalizado sobre elas, num comparativo entre os dois momentos do processo vivenciado pelos alunos. A apresentação da análise foi em forma de relato;

c) *questionário* – esse recurso possibilita um retrato mais amplo do objeto de estudo. A população atingida com o questionário foi composta de 37 ex-alunos, que possuíam endereço eletrônico. Os questionários foram encaminhados e respondidos por via eletrônica, exigindo menor tempo e custo para a pesquisadora, embora exigiu uma redação mais cuidadosa na formulação das questões e da carta de apresentação. Outro questionário foi aplicado em 5 professores supervisores, a fim de contribuir com outra dimensão na análise, ou seja, à visão docente.

Com o objetivo de dialogar com os participantes da pesquisa, as questões foram abertas, pois estas não prevêm as respostas e “deixam ao indivíduo a completa liberdade de se expressar como quiser, de formular a seu modo a resposta à questão colocada” (MUCCHIELLI, 1979, p.35). Por outro lado, esse tipo de questionário demanda cuidado do pesquisador na sua formulação e sua apuração é trabalhosa, pois exige a análise do conteúdo. Ao escolher os moldes de um questionário, o pesquisador precisa ter uma “vigilância constante” em todas as etapas da utilização do mesmo, desde a escolha do universo, a construção da amostra, a formulação e aplicação do questionário, bem como na codificação e na apuração dos resultados a fim de procurar evitar desvios e distorções. (MUCCHIELLI, 1979, p.16).

Na tentativa de evitar distorções Mucchielli (1979) sugere alguns cuidados: 1. É importante delimitar o universo da pesquisa; 2. A amostra deve representar significativamente este universo; 3. As questões precisam ser elaboradas de modo a obter não meros palpites vagos ou ocasionais, mas a posição - opiniões, sentimentos, reações representativas do sujeito que responde. Assim como, evitar as “deformações involuntárias” (MUCCHIELLI, 1979, p.51) que podem ocorrer na utilização do questionário. Para tal, o enunciado deve ser claro com palavras neutras não tendenciosas de induzir a uma resposta desejada, ou fechada em *sim* e *não*. É importante que as questões sejam em menor número possível, não

sendo longas ou complexas. Na distribuição, colocá-las em ordem crescente de dificuldade ou por nível de exposição do sujeito e a diagramação e tipologia devem facilitar a visualização e o posterior levantamento dos dados.

Como o questionário foi auto-aplicado, seguiu-se a recomendação de colocar de modo breve e claro uma nota de introdução geral que explique os objetivos da pesquisa, a entidade pesquisadora, como responder o questionário e uma motivação sobre a importância de suas respostas.

A literatura tem apontado a dificuldade de retorno dos questionários por Internet. Foi o que ocorreu também nesta pesquisa. Porém, os que retornarem mostraram a motivação dos ex-alunos em participar do processo investigatório por isto, acabaram sendo significativos. Entretanto, como foram poucos, optou-se por se entregar pessoalmente para mais sete ex-alunos, com os quais, a pesquisadora ainda mantém contato.

Todos os questionários foram avaliados qualitativamente através da análise do conteúdo, o que foi tarefa complexa e trabalhosa;

d) *diário de campo* - é um instrumento que permite registrar a apreensão das vivências teórico-práticas realizada pelos alunos. Assim possibilitou, que o aluno anotasse, ao término de uma das sessões de supervisões, de um modo sucinto e simples o que sentiu, pensou e percebeu em si, no grupo e no professor supervisor. De modo especial, as interferências deste contexto sobre seu aprendizado.

A pesquisadora forneceu roteiro com frases inacabadas a fim de que os alunos construíssem a continuação das mesmas de acordo com sua percepção objetiva, descrevendo o ocorrido ou sua percepção subjetiva projetando a valoração pessoal do que viu ou viveu.

O processo de coleta de dados sofreu reajustes e ao final do trabalho de pesquisa, a pesquisadora realizou uma análise qualitativa de todo o material coletado. Para esse trabalho, coube a reflexão de André (2004, p. 44 e 45): “O processo de análise dos dados qualitativos é extremamente complexo, envolvendo procedimentos e decisões que não se limitam a um conjunto de regras a serem seguidas”. E os caminhos de saída dependem da experiência do pesquisador, da leitura exaustiva das anotações e do ir além do conteúdo manifesto

aprofundando-se no desvelamento das mensagens implícitas, dimensões contraditórias e pontos sistematicamente omitidos.

Assim como todo o processo de pesquisa, esse também exigiu da pesquisadora uma postura de flexibilidade para fazer os ajustes necessários à realização da pesquisa, uma vez que o conhecimento foi sendo construído e reconstruído no decorrer de todo o processo, mediante a aproximação da realidade, o aprofundamento da teoria e a busca de novos conhecimentos.

Esse trabalho compõe-se de quatro capítulos sendo o primeiro: *O Pensamento Sistêmico* o qual traz um apanhado histórico da evolução do pensamento científico desde a pré-história até os dias atuais, com uma visão do paradigma mecanicista e um aprofundamento do sistêmico, fazendo-se a correlação com a educação. Contempla-se neste capítulo autores como: Bertalanffy (1977), Behrens (2000) Capra (1996; 1982), Cardoso (1995), Lara (1991), Moraes (1997), Morin (1997; 2002), Esteves de Vasconcellos (2002).

O segundo capítulo - *O Pensamento Sistêmico e o Aconselhamento* - apresenta de forma sucinta o que é o aconselhamento, seu histórico, as semelhanças e diferenças com a psicoterapia e algumas características necessárias ao conselheiro. Aparecendo autores como: Danon (2003), Feldman e Miranda (2004), Scheeffler (1983).

No terceiro capítulo – *O Professor Supervisor no Paradigma Sistêmico* - se encontra várias facetas do professor supervisor, as controvérsias sobre os conceitos de competência, saberes, habilidades e atitudes; o contexto de supervisão; a formação continuada sempre situando dentro da abordagem do paradigma sistêmico. Dos autores citados, entre outros: Behrens (2000,2003), Moraes (1997), Moran (2000), Morin (2001, 2005), Pimenta (1999).

O quarto capítulo – *Os Caminhos Trilhados pela Pesquisa* – apresenta a descrição da pesquisa, a contribuição dos participantes, o levantamento dos dados que foi organizado seguindo os 4 eixos temáticos: 1) o que no processo de supervisão contribuiu com o aprendizado do aluno; 2) de que forma que o grupo de alunos contribuiu para o processo de supervisão; 3) quais atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes) do supervisor que contribuíram para o processo e 4) quais mudanças ocorreram nos alunos no decorrer do processo de

supervisão. Contempla autores como: Yus (2002), Minuchin (2000), Maturana (2001), Todd (1997; 2000).

Assim, nessa pesquisa tentou-se fazer um levantamento da evolução e pressupostos do pensamento científico, dos atributos do professor supervisor, correlacionando: a prática com a teoria e a teoria com a prática de modo que ambas se interconecte, interdependa e se co-construa.

2. O PENSAMENTO SISTÊMICO

“O que o homem vê depende tanto daquilo que ele olha como daquilo que sua experiência visual-conceitual prévia o ensinou a ver.” (KUHN, 2001, p.148).

Hoje, o modo de ser do mundo, da sociedade na qual se vive, a Civilização e a Ciência são frutos de um processo longo, em que ocorreram mudanças paradigmáticas significativas. Assim, para entender e contextualizar o paradigma sistêmico torna-se necessário investigar a história da evolução das ciências, isto é, os pressupostos em que os cientistas vêm embasando seus trabalhos no decorrer dos tempos, compreender a forma tradicional de pensar cientificamente e investigar o paradigma que está emergindo (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

A palavra “*sistema*” ou “*sistêmico*” é utilizada freqüentemente na literatura científica atual e no exercício de diferentes atividades de profissionais em várias áreas de atuação. Na introdução do livro *Teoria geral dos sistemas* publicado por Bertalanffy em 1968, como proposta de sistematização desta teoria, o autor afirma que a palavra *sistema* estava no topo da lista das palavras mais utilizadas na literatura da época.(ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

O termo *pensamento sistêmico* será usado nesta dissertação como o *paradigma da ciência contemporânea*, proposto por Esteves de Vasconcellos (2002). Os termos: novo-paradigmático (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002), paradigma sistêmico (CAPRA, 1996 e ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002), paradigma holístico (CAPRA, 1996), paradigma emergente (BEHRENS, 2000; BOAVENTURA SANTOS, 1989; MORAES, 1997), paradigma da complexidade (MORIN, 2002) e paradigma ecológico (CAPRA, 1996, CARDOSO, 1995) são encontrados na literatura para designar o mesmo paradigma. Cabe ressaltar que Capra (1996) afirma ser o uso da denominação “sistêmico” o termo científico mais técnico.

Pretende-se, portanto, neste capítulo abordar o significado de paradigma; as diferentes etapas do desenvolvimento das ciências com suas mudanças paradigmáticas até o surgimento do paradigma sistêmico. Nesse processo investigativo pretende-se apresentar o modelo tradicional das ciências, para então trabalhar, num terceiro momento, o aprofundamento no paradigma sistêmico.

2.1. A evolução do pensamento científico

A evolução histórica mostra que os paradigmas científicos vão se modificando constantemente. Segundo Assmann, (1998) não há paradigma permanente: eles são historicamente relativos e naturalmente seletivos. A evolução da humanidade é contínua e dinâmica; mudam-se os valores, as crenças, os conceitos e idéias acerca da realidade e da forma de olhá-la. Os paradigmas são necessários, nos fornecem um referencial que possibilita, organiza e dá modelo de como entender a realidade. Por outro lado, limita nossa visão de mundo. É com este enquadramento que construímos nosso conhecimento, nossa teoria e nossa prática.

A vida é um processo de mudança contínua e infinita. O homem é um ser complexo e incompleto. Busca a cada momento sua completude mudando, de tempos em tempos, sua forma de lidar com os problemas na tentativa de solucioná-los. Processo igual ocorre com o pensamento científico que muda a forma de explicação dos fenômenos que ocorrem na natureza, assim criam-se novos paradigmas.

A palavra *paradigma* tem sua origem do grego *parádeima* que significa modelo, padrão (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2002). O ser humano constrói seus paradigmas e olha o mundo por meio deles, são os “óculos” com que se efetua a leitura da realidade, do “certo”, do “errado”, do que se faz e da forma com que se faz. Kuhn, o primeiro autor a usar o termo paradigma, diz: “Considero ‘paradigmas’ as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de

praticantes de uma ciência” (KUHN, 2001, p.13). Em outro momento, refere-se ao conjunto de crenças e valores subjacentes à prática científica.

Para se fazer ciência, segundo ele, existe a tentativa de forçar a natureza a entrar, no modelo, nos esquemas conceituais, teóricos fornecidos pela comunidade científica. Quando os fenômenos não se encaixam dentro deste modelo ocorrem as *anomalias*, gerando crise na ciência, condições para as *revoluções científicas*. A observação e a experiência nas ciências podem e devem restringir drasticamente a extensão das crenças admissíveis, porque de outro modo não haveria ciência. Assim, as descrições são parciais e omitem elementos arbitrariamente circunstanciais, que aos cientistas futuros serão elementos iluminadores para novas descobertas. “Um elemento aparentemente arbitrário, composto de acidentes pessoais e históricos, é sempre um ingrediente formador das crenças esposadas por uma comunidade científica específica numa determinada época” (KUHN, 2001, p.23). Estes acidentes pessoais e históricos possibilitam a descoberta de fatos que iluminam a ciência, possibilitando, em alguns casos, o surgimento de um novo paradigma, sinal de maturidade científica.

Para que ocorra a mudança de paradigma Kuhn (2001) aponta alguns argumentos relevantes: o novo paradigma deve ser de precisão e de qualidade superior ao anterior; ser capaz de resolver os problemas que levaram o antigo a uma crise; sua teoria deve ser mais clara e mais adequada ou mais simples que a anterior e deve também possibilitar a fé na capacidade do novo paradigma em resolver os grandes problemas com que se defronta. Não precisa ser nem racional, nem correto, mas que tenha algo que faça o cientista sentir que está no caminho certo. Um novo paradigma não surge abruptamente e nem por acumulação de conhecimentos, mas por transformação dos princípios que os organizam e da somatória de um trabalho coletivo de estudos e descobertas que proporcionam o surgimento de nova maneira de explicar os fenômenos.

A crise paradigmática provoca mal estar na comunidade científica, mas por outro lado, faz emergir para alguns cientistas a consciência do momento oportuno para uma profunda renovação de suas concepções (CARDOSO, 1995). Entretanto, a mudança de paradigma é um processo difícil, lento e a adesão não pode ser forçada, pois implica na ruptura de idéias, conceitos e valores antigos. Morin (1997) enfatiza que a mudança de premissas implica no colapso de toda uma

estrutura de idéias. Em seu livro *Estruturas das Revoluções Científicas*, Thomas Kuhn (2001), coloca esta situação de mudança, como dificuldades de *conversão* para o novo paradigma e cita duas colocações feitas por dois cientistas:

Darwin, numa passagem particularmente perspicaz, escreveu: 'Embora esteja plenamente convencido da verdade das concepções apresentadas neste volume (...) não espero, de forma alguma, convencer naturalistas experimentados cujas mentes estão ocupadas por uma multidão de fatos, concebidos através dos anos, desde um ponto de vista diametralmente oposto ao meu (...) [Mas] encaro com confiança no futuro – os naturalistas jovens que estão surgindo, que serão capazes de examinar ambos os lados da questão com imparcialidade'.

Max Planck, ao passar em revista a sua carreira no seu *Scientific Autobiography*, observou tristemente que 'uma nova verdade científica não triunfa convencendo seus oponentes e fazendo com que vejam a luz, mas porque seus oponentes finalmente morreram e uma nova geração cresce familiarizada com ela'. (KUHN, 2001, p.191).

Pode-se perceber que essas mudanças de paradigmas ocorrem de tempos em tempos. Portanto, apresenta-se a seguir, de modo simplificado, a linha do tempo da evolução das ciências, olhando para a História como um caminho para compreender o surgimento do paradigma sistêmico.

2.1.1 A Pré-história

Na pré-história todos os fenômenos da natureza eram atribuídos aos deuses, logo, a verdade era sobrenatural, revelada por inspiração divina. O acesso a verdade se dava por meio de ritos ordenados por alguns poucos iniciados, que tinham o poder de contato com os deuses. É o período característico dos mitos, em que o conhecimento se fundamenta na magia. O mito (*mythos*) é uma forma de conhecimento inspirada pelos deuses, sem preocupação de colocá-lo a prova (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

O homem constrói seu primeiro paradigma capaz de explicar e organizar a natureza, a vida social e o mundo psíquico tendo como bases paradigmáticas à existência de dois mundos: este mundo (o da realidade) e o outro (o sobrenatural).

Assim os fenômenos naturais eram explicados por forças sobrenaturais; as doenças físicas não passavam de castigos divinos; as perturbações psíquicas ou as genialidades revelavam incorporações demoníacas; e as normas e leis sociais expressavam sempre a vontade dos deuses. Os homens estavam à mercê dos deuses e os *curandeiros iluminados* exerciam a função de mediadores entre estes e o outro mundo (CARDOSO, 1995, p.20).

2.1.2 A Grécia Antiga

A segunda fase do desenvolvimento científico ocorre na Grécia Antiga, entre os séculos VIII e VI a.C., a *Era da Teoria do Conhecimento Clássico*. Tudo se explicava como parte da natureza: a verdade nela está. O escravo é escravo dado sua natureza, a maçã cai porque é natural ela cair. A natureza tem uma ordem, uma causa e um efeito. A busca de verdade se dá pela razão. Segundo Esteves de Vasconcellos (2002) pode-se considerar este um momento privilegiado e único da História da humanidade, pois ocorre um salto qualitativo: a *descoberta da razão* (BEHERENS, 2003; CARDOSO 1995; CAPRA, 1996; MORAES 1997 e MORIN, 2002), do *logos*, isto é, o reconhecimento pelos gregos de que a razão, a alma racional, pode ser usada como instrumento de conhecimento do mundo, das coisas, da natureza. É a razão sobre o objeto. O conhecimento científico é racional, discursivo e demonstrativo. Quem chega à verdade são os filósofos que pensam a natureza.

Com o objetivo de buscar a verdade, continua Esteves Vasconcellos (2002), surgem na Grécia Antiga duas racionalidades: a racionalidade matemática, cujo fundamento da verdade está no mundo das idéias, no abstrato (no subjetivo), representado pela figura de Platão, e a racionalidade lógica onde toda e qualquer explicação está na própria realidade (no objetivo), representado por Aristóteles. Ambas se opõem ao mito, colocando-o como pseudoconhecimento, simples opinião e não se constituindo ciência, apenas crença. O *logos*, a *episteme* se opõe ao mito. Temos aqui um arcabouço da nossa racionalidade ocidental: existe uma forma

melhor de conhecer o mundo, uma forma correta, válida e aceitável. O preço a ser pago e as consequências da adoção dessa racionalidade é

(...): sacrifício do sujeito: exclui-se o subjetivo e submete-se tudo a razão; Expurgo do sensível: não às sensações e percepções; Eliminação do tempo histórico: busca-se a essência apenas, sem olhar as circunstâncias.(DOMINGUES, in ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002, p. 58).

Por outro lado, encontra-se também neste período uma das raízes do pensamento sistêmico com Heráclito, com o princípio de que tudo passa e se transforma. É o eterno vir a ser. O rio que cruzamos hoje não é o mesmo que cruzamos ontem. “Também para o pensar holístico, nada é estático, tudo flui eternamente num movimento contínuo de expansão e recolhimento, de nascimento e morte.” (CARDOSO, 1995, p.50).

2.1.3 A Idade Média

Na Idade Média – Século I até século XIII – surge a *Teoria do Conhecimento*, que afirma que a verdade está posta: há um criador que é Deus, o Sumo Bem. O homem é entendido como criatura de Deus. Ele se define na relação com o absoluto. A verdade se acessa pela fé, na crença das Escrituras Sagradas. A verdade da razão era a verdade da fé. A igreja tinha o monopólio da cultura.

Reconheciam os medievais que a razão humana pode descobrir muita coisa, pode pesquisar, raciocinar, inventar. Mas existem verdades supremas que a razão não chega a conhecer, pensavam eles. Essas Deus revelou. Estão na Bíblia. A Igreja conhece essas verdades, as prega, as conserva (...) a cultura da Idade Média era teocêntrica, isto é, tinha Deus no centro, como valor supremo (LARA, 1991, p.25)

Logo, o conhecimento é graça e iluminação divina. A racionalidade do pensamento é aceita, mas acima dele está à fé. Pode-se ver claramente isto, por intermédio de Santo Agostinho e de São Tomás de Aquino, dois grandes filósofos/teólogos importantes desta fase histórica. Santo Agostinho dizia que a

razão é incerta, pois para saber, o homem depende da iluminação divina. Afirmava também que era um erro na razão ter sido colocada como o maior poder do homem. Já São Tomás de Aquino afirmava que a razão só podia servir-se dos seus poderes se fosse iluminada pela graça de Deus, concedendo à razão um poder relativo. (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

Esse período histórico apresenta mudanças na ontologia e na epistemologia. Na ontologia o mundo é criado. Então há um criador e uma criatura. A criatura se desenvolve pois recebe as condições do criador. A verdade é lida na vontade do criador e está posta nas leis sagrada. A produção de conhecimento é a partir dos textos sagrados e nada além deles. Na epistemologia, a fé apresenta-se aos textos sagrados, não há opção de acreditar ou não em outras fontes, uma verdade descoberta pela razão não pode se opor às verdades reveladas, a igreja domina e tem o monopólio da cultura. A religião era o valor fundamental onde Deus cristão é o centro, nascendo o Teocentismo.

A partir disso, estrutura-se toda a cultura e a civilização organiza-se dentro do conflito entre a razão e a fé (LARA, 1991). Este paradigma propôs a separação entre matéria e espírito (CARDOSO, 1995).

Trata-se de um período em que a preocupação maior foi a salvação da alma após a morte, ocorrendo pouca inovação científica e muita repressão aos que ousavam discordar dos textos bíblicos que se arriscavam a morrer na fogueira (MORAES, 1997).

2.1.4 O Renascimento

No Renascimento - séculos XIII ao XV - muitos estudiosos começaram a fazer críticas à maneira como se procurava explicar os fenômenos da natureza, usava-se a razão e a lógica, mas, “não se observavam e não se controlavam os fatos que se queria explicar” (LARA, 1991.p.14). O Renascimento surge como recusa em aceitar a magia (Pré-história), a razão (Grécia Antiga) e a fé (Idade Média) como fonte de conhecimento. Pois, aceitando essas três, o homem não podia ser considerado livre: ou ele se submetia aos deuses, ou à natureza ou ao

criador. Ele precisava, para se tornar livre, “pegar em suas mãos” a produção do conhecimento não se submetendo mais a estas formas de tirania. Visto dessa forma, este período caracteriza-se como um grito de emancipação do homem. A nova cultura não devia mais se centrar em Deus, mas no homem e a partir dele focaliza-se o cosmo, a natureza e talvez o próprio Deus. O feudalismo começa a desintegrar-se. Ocorre a ruptura da unidade religiosa provocada pela Reforma defendida por Lutero e Calvino (LARA, 1991). Passa-se para o período do antropocentrismo em que o

homem não é mais visto como criatura, portanto, na sua relação para com o Absoluto, ele é visto como criador, ante a natureza, na qual se encontra; dela se distingue, enquanto racionalidade; sobre ela deve atuar, celebrando assim sua liberdade. O homem se liberta de um enfoque que lhe impunha valores como a admiração, a adoração, a obediência, o respeito e o desapego. Joga-se, com entusiasmo, a construir valores novos: individualidade, liberdade, criatividade, participação e enriquecimento (LARA, 1991, p.28).

Neste período surgem dois movimentos: o *Humanismo* e o *Naturalismo*. O Naturalismo retoma o determinismo e reformula a busca da “natureza”, ela vai ser considerada como campo de estudo e de atuação do homem para aperfeiçoá-la. Pode ser considerado como uma reação ao sobrenaturalismo da Idade Média: precisa-se de um novo método para abordar a natureza. Pode-se citar neste momento Copérnico e Galileu. (LARA, 1991)

Com Nicolau Copérnico (1473-1543), segundo Capra (1982) começou a revolução científica, em que a ciência enfrenta a Igreja e um dogma de mais de mil anos, quando afirma que o homem e a terra não eram o centro do Universo, mas sim que a Terra era quem girava em volta do Sol. O homem foi retirado de sua posição orgulhosa de centro absoluto da criação de Deus.

Galileu (1564-1642), físico, matemático e astrônomo italiano, confirma a teoria de Copérnico: com seu telescópio observou cientificamente os fenômenos celestes e utilizou primeiramente os conceitos matemáticos para explicar as leis da natureza, passando a ser conhecido como o *pai da ciência moderna*. Galileu considerava a natureza um livro aberto escrito em cifras matemáticas. Apresenta dois aspectos que perduram até nossos dias: a abordagem empírica e o uso de uma descrição matemática da natureza. Para tanto, a ciência deveria se restringir aos estudos de propriedades que poderiam ser medidas e quantificadas e aspectos como o som, a cor, o sabor, o cheiro, deveriam ser consideradas como

mera projeção mental ou qualidades secundárias, e estariam, portanto, fora da esfera científica. Existe a intenção de controlar a natureza, sendo retomada mais tarde por Isaac Newton (CAPRA, 1982; MORAES, 1997).

Tanto Newton como Galileu, perceberam as dimensões matemáticas e geométricas dos fenômenos da natureza e propuseram leis do movimento (MORAES, 1997). Com a comprovação da teoria copernicana e a oposição à filosofia aristotélica - que considerava o universo estático e hierarquicamente organizado, tendo a terra por seu centro - Galileu gerou muita polêmica com suas proposições. Porém, não pretendendo entrar em choque com a Igreja, tentou apaziguar defendendo a separação entre Fé e Ciência: a Igreja seria soberana em assuntos morais e religiosos enquanto a ciência basearia a construção do conhecimento na experiência e na razão.

O movimento humanista, por outro lado, enfatizava o valor da razão humana, não negava o valor da religião, mas defendia, contudo, que “antes de apelar para Deus, o homem tem de valorizar e explorar sua humanidade, sua razão, seus sentimentos, sua força natural” (LARA, 1991, p.26). O *Humanismo* é representado por Maquiavel, Thomas Morus, Erasmo e Lutero. Eles voltam-se para o homem e seus textos são apologias ao homem como o “ser” diferente em toda a natureza e o que o torna diferente é a razão. Defendem o valor do homem, que tem condição de viver bem pela capacidade de discernimento do certo e do errado por intermédio da razão. O humanismo é visto pelos historiadores como a expressão do acontecer do homem responsável pelas grandes navegações e pela reforma protestante. (LARA, 1991).

O Renascimento, na visão de Lara (1991) é um período caracterizado pela dúvida, tudo é questionado, em que, entretanto, não emerge uma proposta de estrutura epistemológica. Para os filósofos

tinham ficado grandes perguntas: que significava ser homem? Onde se encontra fundamentalmente o poder do homem: na originalidade da razão ou na concretude da experiência? Onde colocar o centro das significações existenciais, agora que Deus vai sendo posto de lado ou entre parêntese? O que é preciso realmente fazer para que o homem aconteça? (LARA, 1991, p. 30).

Dessas dúvidas nasce a certeza proposta por Descartes na Idade Moderna.

2.1.5 A Idade Moderna

A primeira fase da modernidade vai do século XV até o século XVII, com o rompimento das idéias propostas no período medieval e, conseqüentemente da confiança nos velhos caminhos para a produção do conhecimento. A fé e a contemplação não eram mais consideradas vias satisfatórias para se chegar à verdade, pois busca-se um meio (o método) para se chegar à certeza, ao verdadeiro conhecimento, a fim do homem possuir e controlar a natureza (ANDERY, et al, 1999).

Esta fase tem como questão básica, segundo Lara (1991), o fundamento último do conhecimento que garanta a certeza e a objetividade do mesmo. A problemática relativa ao valor e aos limites do conhecimento humano adquire, nesta era, uma agudez ímpar, já que o homem descarta conscientemente a possibilidade de apoiar-se em algo que não seja ele mesmo. É de seu próprio centro que lança os olhos ao redor à procura do horizonte da racionalidade.

Os tempos modernos, confirma Esteves de Vasconcellos (2002, p.59), são o cenário para uma revolução na história do pensamento científico. A questão da ciência aparece forte no século XVII com a separação da filosofia e da ciência. A ciência pode se bastar sem a filosofia. “Foi Descartes quem enfatizou que o método da filosofia seria a especulação ou o método reflexivo, enquanto o da ciência (das ciências empírico-positivas) seria a experimentação ou o método matemático”.

Assim, nesse novo padrão de racionalidade centrado nas matemáticas, a natureza é automatizada, reduzida a partes mensuráveis e observáveis, as leis que a governam são as da linguagem dos números e da medição. Esse projeto padrão de ciência universal baseada na ordem e na medida deveria se estender a todos os campos de domínio, do universo físico ou mundo social, político e moral. Foi primeiro dirigido para o mundo das coisas: astronomia e física nos séculos XVI e XVII e em seguida ao mundo dos homens: as ciências humanas, nos séculos XVII e XVIII. (ESTEVES DE VACONCELLOS, 2002).

O homem tinha duas formas de se encarar e de encarar a realidade, optando pelo empirismo ou pelo racionalismo. Estas duas tendências filosóficas marcam essa fase da Idade Moderna no embate com a cultura medieval buscando no homem, o fundamento da nova cultura, embora discordavam na forma de vê-lo. A tendência racionalista tem seu auge com Descartes (1596-1650) na França e a empirista com Bacon (1561-1626) na Inglaterra. (LARA, 1991)

Apresentam-se a seguir, de forma sucinta, as principais correntes que surgem dessas formas de pensar e seus principais representantes.

O *Empirismo* é uma corrente que tem como idéia fundamental: o que existe de real é o mundo dos fatos, dos fenômenos e a razão baseada no sentido será captada pela experiência. Os conhecimentos válidos e verdadeiros, embora não tenham caráter absoluto, são captados pela atitude metodológica de leitura contínua na observação dos fatos: a experiência. A veracidade desta leitura depende da continuidade da experiência futura. A verdade está sempre se fazendo ou refazendo mediante os fatos. Essa forma de pensar retira do homem o conhecimento sensível, a intuição e a transcendência. Assim, “o homem é convidado pelo empirismo a passar do dogmatismo das verdades acabadas para o ceticismo ou relativismo das verdades em contínua construção”. (LARA, 1991, p.40). Então, surge e afirma-se um novo tipo de saber que recebe o nome de *ciência experimental*, na qual se valoriza o objeto, busca-se eliminar a influência do observador por meio do controle experimental. Nesse período aparecem pensadores como: Locke, Hobbes, Hume e Francis Bacon.

Destaca-se Bacon (1561-1626) argumentando que a fonte do conhecimento está nos fatos, estes convalidam a razão e devem ser cuidadosamente observados. O bem estar do homem depende do controle obtido por ele sobre a natureza e para conhecê-la precisa entrar em contato com ela no acontecer dos fatos por meio de um método. O homem ao buscar a verdade comete erros, pois sua percepção é parcial, distorcida pelas crenças, valores, história de vida e dos estados de ânimo do momento que busca determinado conhecimento. Assim como, por exemplo, a linguagem é usada para exprimir o que se pensa e se percebe, ela assume significado que vulgarmente se fez ao longo do tempo,

geralmente vago, impreciso e parcial podendo gerar controvérsia. A percepção precisa ser corrigida pela experiência. Bacon denomina esses erros de *ídolos*:

Os primeiro são os *ídolos da tribo* que são falhas inerentes a própria natureza humana, falhas tanto dos sentidos quanto do intelecto, comuns a todos os homens. [...] os segundos erros são os *ídolos da caverna*, que são distorções que se podem interpor no caminho da verdade, em função das características individuais do estudioso (...)o farão abordar seu objeto de estudo a partir de um prisma determinado. (...) O terceiro tipo de ídolo são os *ídolo do foro*, que são falhas provenientes do uso da linguagem e da comunicação entre os homens. As palavras que usamos limitam nossa concepção das coisas porque pensamos sobre as coisas a partir das palavras que temos para exprimi-las. (...) o último, há os *ídolos do teatro*, que são distorções introduzidas no pensamento pela aceitação de falsas teorias, de falsos sistemas filosóficos. (BACON, in: ANDERY et al, 1999, p.195 e 196).

Para Bacon, a razão da estagnação das ciências está na utilização de métodos que partem da tradição e de idéias pré-concebidas ao invés de partirem dos sentidos ou das experiências. Ele propõe que se realize um grande número de experiências ordenadas e diversificadas das quais se tiram os axiomas e os submetem a novos experimentos. Se há diferenças na percepção, o erro esta nos sujeitos, logo, a garantia do conhecimento é o método. Ele cria então o *Método Indutivo* que dá valor ao objeto eliminando o que não faz parte do mesmo. (ANDERY, et al,1999)

Bacon propõe ainda, em seu método, que se efetuem descrições pormenorizadas dos fatos observados com tabulações de registro das observações feitas, contendo uma tábua com o índice de ocorrência do fenômeno, outra com os casos de ausências do mesmo e outra com o registro das variações da intensidade do fenômeno. Ressalta que para se chegar a uma mentalidade científica, é necessário expurgar os *ídolos* e estar aberto aos fatos observados. Só assim o conhecimento científico dará ao homem poder sobre a natureza (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002; ANDERY, et al, 1999).

Na corrente do *Racionalismo*, como afirma Lara (1991), o homem pode chegar, pela razão, às verdades de valor absoluto, portanto, não está limitado ao conhecimento dos fatos. O homem conhece a razão, a realidade meta empírica, isto é, a essência dos fatos. No Racionalismo, a verdade é considerada como tal se aprovada no crivo da razão. Tal corrente de pensamento tem um cunho sócio-político, pela perspectiva de dar respostas aos desafios da sociedade em ascensão,

que era baseada no comércio, estava em conflito religioso e não podia mais encontrar fundamentos na racionalidade divina enquanto reveladoras de seus desígnios como na Idade Média.

René Descartes (1596-1650), físico e matemático francês, foi denominado, “*Pai do Racionalismo Moderno*”. Viveu numa época de incertezas em que as crenças e valores estavam abalados pela destruição da unidade política, religiosa, das incertezas na fé e no conhecimento, necessitando de um corpo de conhecimento que solucionasse essa insatisfação (ANDERY et al, 1999). Sua grande preocupação era encontrar uma maneira do homem conhecer e chegar à verdade: é preciso duvidar de tudo aquilo em que se acredita utilizando a *dúvida metódica*, só assim, chega-se a verdade primeira que será o alicerce na construção do conhecimento. Percebe-se o racionalismo de Descartes: “ele afirma que nem a fé, nem a tradição, nem mesmo o conhecimento sensível, aquele que os sentimentos nos fornecem, são dignos de crédito absoluto. Resta, por isso, só a razão” (LARA, 1991, p.36).

Com Descartes, a ciência vive uma profunda revolução quando este propõe que “toda a ciência é conhecimento certo e evidente”. E acrescenta: “Rejeitamos todo conhecimento que é meramente provável e consideramos que só se deve acreditar naquelas coisas que são perfeitamente conhecidas e sobre as quais não pode haver dúvidas” (In: CAPRA, 1995, p.53).

Mas, se até quando se raciocina cometem-se erros, é preciso então descobrir um método infalível de aquisição da verdade: é o método das idéias claras e distintas. É o método analítico por meio da indução e dedução. Descartes vê o mundo de forma matemática e adota o raciocínio matemático no seu método, propõe então, os quatro preceitos da lógica:

O primeiro era o de jamais acolher alguma coisa como verdadeira que eu não conhecesse evidentemente como tal: isto é, de evitar cuidadosamente a precipitação e a prevenção, e de nada incluir em meus juízos que não se apresentasse tão clara e tão distintamente a meu espírito, que eu não tivesse nenhuma ocasião de pô-lo em dúvida. O segundo, o de dividir cada uma das dificuldades que eu examinasse em tantas parcelas quantas possíveis e quantas necessárias fossem para melhor resolvê-las. O terceiro, o de conduzir por ordem meus pensamentos, começando pelos objetos mais simples e mais fáceis de conhecer, para subir, pouco a pouco, como por degraus, até o conhecimento dos mais compostos, e supondo mesmo uma ordem entre os que não se precedem naturalmente uns aos outros. E o último, o de fazer em toda parte enumerações tão complexas e revisões tão gerais, que eu tivesse a certeza de nada omitir. (DESCARTES, 1973, p. 45-46).

Descartes tenta desenvolver uma ciência que produza a verdade, sem deixar dúvidas para a comunidade científica. Tem preocupação com a causalidade dos fenômenos e na comprovação pela explicação lógica. Argumenta que o erro ou o engano está no uso incorreto do método ou no desprezo pelo mesmo. Para ele, é através do método que o homem chegará a ser senhor e possuidor da natureza. (ANDERY et al, 1999).

O ponto central do pensamento tradicional (cartesiano) é a concepção de que os fenômenos podem ser analisados e compreendidos se forem reduzidos às partes que os constituem. Ao conhecer uma parte de um sistema, chegar-se-á ao conhecimento de seu funcionamento. Assim, separa-se o corpo da mente, privilegiando sempre a mente como sendo superior aos aspectos do corpo e reduz o universo material e os seres vivos como uma máquina com um funcionamento perfeito, sendo governado por leis matemáticas exatas. (CAPRA, 1996)

Descartes é considerado a figura central na origem da Ciência Moderna, chamada também de *Paradigma Cartesiano*. Assumiu posição dualista a respeito da questão ontológica da relação entre o pensamento e o ser, possibilitando outras diversas separações: o mundo material e o espiritual; o corpo e a mente; a filosofia e a ciência; estando também aqui as raízes da disjunção entre cultura humanista e cultura científica. (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

Com Isaac Newton (1642 -1727) - físico e matemático inglês - a Ciência Moderna passa a se edificar em torno das Ciências Físicas, não mais em torno da Matemática como era até então. Elaborou a primeira grande síntese da Física concentrando seu trabalho em volta das Leis da Mecânica, da Teoria da Gravitação Universal, da Teoria da luz e da cor e da Teoria corpuscular da luz. Teve também contribuições importantes na matemática. (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

Ao terminar o Século XVII, segundo Lara (1991) evidenciava-se claramente a superação da cultura medieval com: a desclericalização da cultura e sua secularização; a substituição da Igreja pelo o Estado; a formação os Estados Nacionais; a formação das Monarquias Absolutas; o cisma religioso que possibilita

várias confissões cristãs; e a mudança da economia, com o fortalecimento da riqueza comercial.

Na segunda fase da Modernidade (final do Século XVIII até o início do Século XIX), busca-se a compreensão da pessoa, de sua personalidade por meio de quantificadores matemáticos; a Psicologia torna-se ciência separando-se da Filosofia com Wilhelm Wundt (TELFORD, 1968). Emergem várias teorias psicológicas, dentre elas, a Teoria Comportamental. Todas com a tentativa de explicação do comportamento humano no enquadro da simplificação de “causa e efeito”. Também emerge a tentativa de explicação do comportamento social pelos quantificadores matemáticos, com a Sociologia proposta por Comte.

A corrente Positivista aparece na proposição de Augusto Comte (1778-1857) filósofo francês, fundador dessa escola filosófica. Afirmava que cabia à Filosofia coordenar os resultados das diversas ciências, a fim de harmonizá-los. O filósofo será assim, um especialista em generalidades. Estabelece três etapas do desenvolvimento do pensamento humano – a “Lei dos Três Estágios”. A primeira etapa é a teológica, em que a explicação dos fenômenos é dada pela ação de seres míticos. A segunda é a metafísica: a explicação se dá por abstrações racionais, possibilitando várias teorias sobre o mesmo fenômeno. E, a terceira é a positiva onde a explicação da natureza se dá por meio da observação e da experiência, buscando as leis gerais regentes dos fenômenos, com o objetivo de conhecer para prever os acontecimentos. Porém, essas leis não podem ir além do que é permitido pela experimentação e pela dedução matemática, o que ultrapassa esse limite é metafísico e não tem valor. (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

Baseado na “Lei dos Três Estágios” Comte hierarquizou as ciências, as que haviam atingido a etapa positiva das que não haviam. Esta classificação afastou as disciplinas científicas da Filosofia, que deixam o estado metafísico e se constituem como ciência, ao passar para o estágio positivo. (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002).

No Positivismo o conhecimento está fundamentado no objeto e o sujeito deve anular-se para que o mesmo apareça; configura-se a exigência da objetividade, conseqüentemente da neutralidade, onde as afirmações do cientista devem ser impessoais, apresentando apenas os resultados e afirmações da pesquisa fornecidas pela experiência e observações confiáveis e fidedignas. Assim,

como as afirmações devem ser impessoais, o que é posição pessoal, de juízos e valores não é científico (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2002).

Inicialmente este padrão de cientificidade para as Ciências do homem, segundo Domingues (In: ESTEVES DEVASCONCELLOS, 2002) foi fértil, mas cedo se percebeu a limitação deste modelo para abordar o homem e a sociedade, devendo as Ciências Humanas buscar seu próprio padrão de cientificidade.

Pelas limitações desse modelo científico, na Terceira Fase da Modernidade (Séculos XIX e XX) começam surgir os desconfortos e os conflitos na utilização dos padrões de cientificidade e de produção de conhecimento. Aparecem cientistas e pensadores que explicam de modo mais satisfatório os fenômenos e as situações da realidade exigindo para tal um novo modelo de cientificidade. Entre eles: Einstein, que questiona a suposta simplicidade do universo colocando à baila a complexidade em que o Tempo e o Espaço são realidades relativas (Capra, 1996); Freud, com a noção de inconsciente, sendo o primeiro a validar a subjetividade de modo científico explicando a personalidade pela estruturação do *id* e o *superego* como parte inconsciente que determina nosso modo de ser (TELFORD, 1968); Carl Marx, afirmando que o progresso, o desenvolvimento é gerado pela contradição, pela dialética (SEVERINO, 1999).

Assim, pode se fazer uma nova leitura do mundo: complexo, relativo, inconsciente e contraditório, em que o drama da pós-modernidade é buscar o equilíbrio entre a razão e a emoção; a simplicidade e a complexidade, e os quantificadores matemáticos com o inconsciente e a contradição.

A emergência do novo paradigma no final do século XX, segundo Vasconcellos (2002), é, numa perspectiva de integração, marca de um ponto de não retorno, um salto qualitativo equiparável à emergência do *logos* que estabeleceu a racionalidade epistêmica e que "... as várias separações marcadas na linha do tempo foram propostas com a pretensão de preservar o rigor e a precisão do conhecimento científico, mas que o preço que se paga é o das rupturas, o da fragmentação do saber". (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2002, p.65).

2.2 O Modelo Tradicional da ciência

O Modelo Tradicional, também denominado de Ciência Clássica, Cartesiana ou Newtoniana, emerge como já visto, na Idade Média, a partir do século XVII (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002) sob forte influência do Renascimento, dos grandes descobrimentos. Nesse modelo de ciência o homem é o senhor do mundo: pode transformar, explorar, servir-se e escravizar a natureza, extraindo dela, mesmo sobre tortura, todos os seus segredos e a terra não é mais vista como “mãe nutridora”. (CAPRA, 1982)

A proposta de Galileu sobre a Ciência voltar-se para as propriedades quantificáveis foi extremamente bem-sucedida, mas teve um ônus, apontado por R. D. Laing como:

Perderam-se a visão, o som, o gosto o tato e o olfato, e com eles foram-se também a sensibilidade estética e ética, os valores, a qualidade, a forma; todos os sentimentos, motivos, intenções, a alma, a consciência, o espírito, a experiência com tal foi expulsa do domínio do discurso científico. [...] nada mudou mais o mundo nos últimos quatrocentos anos que a obsessão dos cientistas pela medição e quantificação (In: CAPRA, 1982, p.51).

Esta idéia é reforçada e complementada por Moraes (1997), quando argumenta que a Descrição Reducionista representou certo perigo a partir do momento em que o método analítico foi interpretado como a explicação mais completa e a única abordagem válida do conhecimento. Assim como, valorizar os aspectos externos das experiências e ignorar as vivências internas do indivíduo.

Na tentativa de sintetizar esse **paradigma tradicional**, mecanicista, incluem-se a seguir os três pressupostos epistemológicos fundamentais que embasam essa forma de pensar citados por Esteves de Vasconcellos (2002):

a) **a crença na simplicidade**, em que é possível a separação da menor parte para se entender o todo complexo e a busca da relação causa e efeito: a cada fenômeno observado corresponde uma causa, têm-se assim, relações causais lineares. O cientista tenta ultrapassar a complexidade da realidade mediante a simplificação, isto é, divide o todo em partes, retira-as do seu contexto para serem analisadas e classificadas. Na classificação ocorre a exclusão pela atitude “ou-ou”: “ou este ou aquele”, “ou isto ou aquilo”;

b) **a crença na estabilidade**, em que se acredita na estabilidade do mundo, além de invariável, determinado e reversível. Assim, se pode conhecer, prever e controlar os fenômenos. Busca-se uma explicação do porquê os mesmos ocorrem por meio da observação das relações causais funcionais simples, experimentação e/ou verificação empírica com resultados quantificáveis, a fim de exercer o controle e formulação de lei geral única;

c) **a crença na objetividade** como critério de ciência para se atingir a versão única do conhecimento (uni-verso), em que é possível conhecer objetivamente o fenômeno tal com ele é na realidade, produzindo conseqüentemente o conhecimento mais verdadeiro sobre o mundo. Para que isto possa ocorrer o cientista deve ficar de fora, numa posição privilegiada onde possa ter uma visão abrangente, objetiva sem se envolver com sua subjetividade ou com suas próprias opiniões. “Se existe uma realidade única deverá existir uma única descrição, uma melhor ou única versão, um uni-verso, que corresponderá à verdade sobre essa realidade. (...) só o *expert* no assunto conhece essa verdade (...)” (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002, p. 90). Assim, a ciência procura distanciar o observador do sistema observado na intenção de possibilitar um melhor acesso à realidade e “... um dos critérios de *certeza*, ou uma das garantias de que aquela afirmação é verdadeira, advém da realização de observações em condições reprodutíveis, em que vários observadores possam observar a mesma situação” (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002, p. 91) e cujos registros sejam submetidos a procedimentos estatísticos para avaliar o grau de fidedignidade, isto é, de concordância. Deste modo a pesquisa pode ser considerada confiável, verdadeira e digna de fé.

Os paradigmas influenciam todos os campos da ação humana inclusive na Educação. Nesta, com o Paradigma Tradicional, ocorreu a fragmentação do conhecimento, a divisão das Ciências em áreas, cursos e disciplinas; a fragmentação das instituições em departamentos estanques; emergiram os especialistas, os detentores do saber em uma área específica que se colocam em posição de superioridade frente aos demais. Esses atuam em domínios disjuntos com dificuldade de comunicação entre si, mesmo nos momentos de atuação multidisciplinar, sendo comum ouvir: “Isto não é da minha disciplina, área ou especialidade”, “Não quero invadir seara alheia”.

Também ocorreu a supervalorização do racional, isto é, a primazia da razão sobre a emoção em virtude da preocupação com a coerência lógica nas teorias e em eliminar dos discursos científicos a imprecisão, a ambigüidade e a contradição.

Assim, a Física foi a primeira disciplina a desprender-se da Filosofia e a receber o *status* de Ciência pelo seu trabalho com os sistemas mecânicos quantificáveis estabelecendo, por conseguinte, os critérios universais de abordagem científica tornando-se o paradigma da Ciência.

O *determinismo* possibilita práticas instrutivas, assim como o “sentir-se culpado” por não saber conduzir bem os alunos ou filhos quando estes não se comportam como deveriam (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002); separa o espírito, o corpo e a mente; privilegia a ciência e não a ética (valores, sensibilidade, arte); valoriza o objetivo, mensurável e ignora a subjetividade.

Na escola a repercussão do Modelo Tradicional fez com que se reduzisse o aluno a mero espectador, exigindo dele cópia, a memorização e a reprodução do discurso. A experiência do aluno não conta. Este deve ficar apenas no espaço de sua carteira, silenciando sua fala, impedido de expressar suas idéias. Sem criatividade, torna-se um ser subserviente, obediente, castrado e destituído de outra forma de expressão e solidariedade. O que vale é o conhecimento historicamente acumulado e repassado como verdade absoluta. O ensino é fragmentado em diversas matérias, e o professor assume a função de transmitir o conhecimento, sendo considerado “dono do saber”. O processo de ensino se baseia mais no resultado - ou produto. O aluno é recompensado pela “boa conduta” e punido pelos “erros” ou tentativas de expressão. (MORAES, 1997).

O Paradigma Tradicional traz consigo vantagens e desvantagens, de acordo com Moraes (1997) e Capra (1996). A visão tradicional ou cartesiana do mundo, apesar de ser questionada, possibilitou o desenvolvimento científico-tecnológico atual e grandes saltos evolutivos na história das civilizações, seja pela democratização dos conhecimentos, seja pelas técnicas extremamente eficazes para a construção de novos conhecimentos ou pela presença de um espírito científico de investigação aberta. É um pensamento dotado de clareza, organização e objetividade que valida publicamente o conhecimento.

Por outro lado, constata-se que o ser humano é visto como uma máquina que pode ser dissecado em partes, assim como todos os fenômenos complexos, gerando a necessidade das superespecializações. Este paradigma provocou a fragmentação do pensamento e do modo de ver a realidade, excluindo o pensador do seu próprio pensar. Perdeu-se em termos de sensibilidade, estética, sentimentos e valores pela importância dada ao mensurável e quantificável. Gerou-se uma concepção de vida em sociedade pautada na competitividade, no isolamento, no individualismo, no materialismo desenfreado com a crença no progresso material a ser alcançado pelo crescimento econômico e tecnológico como fim em si mesmo, sem preocupação com as conseqüências na sociedade, na natureza e no próprio ser humano. Ruíram os alicerces religiosos que davam sustentação aos valores, repercutindo num modelo de vida e de ciência “materialista, determinista, destruidora, cheia de certezas, que ignora o diálogo e as interações que existem entre os indivíduos, entre ciência e sociedade, técnica e política” (MORAES, p.43, 1997). Conseqüentemente, o homem submergiu a um processo de fragmentação, de atomização e desvinculação, alienando-se da natureza, do trabalho e de si mesmo, ficando a cultura dividida, os valores mais individualizados e os estilos de vida mais patológicos. Na citação a seguir, Moraes (1997) retrata de modo claro e contundente as desvantagens do mecanicismo para o homem:

Dividido no conhecimento, dissociado em suas emoções e em seus afetos, com a mente técnica e o coração vazio, sem um trabalho digno e satisfatório, compartimentalizado no viver e profundamente infeliz. Tendo à sua disposição um arsenal tecnológico sem precedentes na história da humanidade, o homem foi criando um mundo desditoso, talado por guerras, em permanente estado de conflito. Um mundo onde já não mais se conjugam os verbos compartilhar e cooperar, onde não mais há compaixão e solidariedade no cotidiano das pessoas. [...] o racionalismo tornou-se uma forma de controle e dominação da natureza e do homem pelo próprio homem, ao produzir aplicações tecnológicas tão ameaçadoras quando desvinculadas de uma compreensão metafísica mais ampla.(p.43).

Dado esse quadro da situação do homem e do planeta, é “lógico” se pensar que fica contido no íntimo de cada ser o desejo de mudança para algo melhor e mais integrado. Urge a necessidade de um paradigma que abarque uma nova visão da realidade possibilitando a evolução e a reconstrução da humanidade, isto é, da própria vida em todas as suas dimensões. Emerge o *Paradigma Sistêmico* como alternativa de resolução.

2.3 O Modelo Sistêmico

No início do século XX, o modelo de Ciência Clássica (Modelo Tradicional) proposto pela Física, que só considerava científico o que se enquadrasse no modelo linear de causa-efeito, de objetividade e de controle das variáveis com medidas precisas, mostrou-se insuficiente para lidar com as contradições insuperáveis, a desordem e a incerteza por ela mesma detectadas. Surge assim, a necessidade de um novo modelo de ciência.

2.3.1. A ruptura do Modelo Tradicional e o emergir do Pensamento Sistêmico

Entretanto, a ruptura começa no final do Século XIX, quando a visão Tradicional, mecanicista que se tornou a base natural de todas as ciências começava a perder o seu poder de influência, como teoria que fundamenta a ocorrência dos fenômenos naturais dado ao surgimento de novos fatos e novas interpretações. Essa ruptura entre o mundo moderno e o contemporâneo, caracteriza o final de uma história e o começo de outra (MORAES, 1997). Teve, segundo Capra (1996), a Biologia como pioneira e recebeu influências da Psicologia Gestalt, da Ciência da Ecologia e, com grande efeito, a Física Quântica.

A psicologia Gestalt contribuiu com o reconhecimento da totalidade, com aspecto da percepção em que nos organismos vivos não se percebem elementos isolados, mas padrões perceptuais integrados. Afirma que o todo é mais que a soma das partes. Portanto, um sistema não pode ser visto e compreendido apenas ao se analisar uma de suas partes.

Com a Ecologia surge uma nova concepção em que se percebe a total integração entre os componentes animais e vegetais da terra, com estudos sobre comunidade e rede. Existe o organismo, as partes dos organismos e a comunidade vivendo de modo interdependente, sendo integrados numa totalidade. “Na natureza, não há ‘acima’ ou ‘abaixo’, e não há hierarquias. Há redes aninhadas

dentro de outras redes” (CAPRA, 1996, p.45). O mundo é visto como uma rede de relações, envolvendo conexões, interconexões, movimento, fluxo de energia, inter-relações em constante processo de mudança e transformação. Portanto, o pensamento sistêmico é não linear, dinâmico e processual e a noção de rede foi a chave para os recentes avanços científicos.

Na área da Biologia, de acordo com Capra (1982), embora a abordagem reducionista tenha sido muito bem sucedida, a insatisfação ocorreu pelo fato de que os fenômenos biológicos que não se podiam explicar em termos reducionistas eram considerados indignos de investigação científica. E estes fenômenos eram relacionados com a função do sistema vivo como totalidade e com suas interações com o meio ambiente.

Algumas das descobertas de grande contribuição para que o paradigma tradicional perdesse sua força no início do século XIX (que serão retomadas adiante), de acordo com Moraes (1997), Behrens, (2003), Bronowski, (1977) e Capra (1982) foram: as teorias relacionadas com a evolução das espécies iniciadas por Lamarck e proposta por Charles Darwin onde o mundo não mais é visto como uma máquina perfeita construída por Deus, mas, os seres vivos são formados pela evolução de formas mais primitivas, sobre a influência do meio ambiente; os novos conceitos da termodinâmica, mostrando uma complexidade do Universo maior do que Descartes e Newton haviam imaginado. Assim como, a idéia de processos irreversíveis, caos, ordem e desordem e a Teoria Quântica descrita por Max Planck (1900), que introduziu o conceito de átomos de energia ou *quantum*.

Entretanto, é Einstein que em 1905, possibilita a grande investida contra o paradigma Tradicional com a Teoria da relatividade e dos fenômenos atômicos.

A partir de Einstein, segundo Moraes (1997) o Universo passou a ser visto com um todo indiviso e ininterrupto e o mundo concebido em termos de movimento, fluxo de energias e processos de mudança. Entretanto a autora chama a atenção para o fato de ter sido Heráclito (540 - 470 a.C.) o primeiro a considerar que na realidade do mundo tudo se movimenta e que as mudanças renovam o mundo.

O fogo, por exemplo, era para Heráclito (In: ANDERY et al,1999) o elemento básico único da natureza. Era o elemento primordial que possibilitava a transformação, o fluir, o movimento, pois possui movimento contínuo, e manifesto, e cujo contato, transforma tudo. Os fenômenos, para o pensador grego, continham em si os opostos em contínua tensão: o equilíbrio dava-se pela predominância ora de um, ora de outro oposto. Era esta tensão dos opostos que mantinha o fenômeno ao mesmo tempo diverso e uno, em constante movimento e constante transformação. Assim, atribuía-se o valor da saúde em face da doença e do repouso frente à fadiga. Concebia-se o universo sem começo e sem fim, fruto de perpétua transformação. Portanto, não era um universo imóvel, mas em movimento contínuo. O movimento era a única característica imutável do universo.

Mas a primeira oposição ao mecanicismo, de acordo com Capra (1996) ocorreu de fato com o Movimento Romântico na Arte, na Literatura e na Filosofia, no final do século XVII e no século XIX, representados por William Blake e Goethe. Blake levantava críticas a Newton e ao mecanicismo e Goethe que apontava para as qualidades, o dinâmico, o desenvolvente, os padrões de relações, a totalidade. Conceitos básicos do pensamento sistêmico contemporâneo.

Alguns outros acontecimentos também contribuíram para o enfraquecimento do Paradigma Tradicional, complementa Capra, a invenção do microscópio, que possibilitou o surgimento da microbiologia, da biologia celular, mas não possibilitou mudanças de paradigmas. Essas aconteceram só no século XIX, com a Teoria da Evolução (Darwin, Lamarck, Mendel) que obrigou os cientistas a abandonarem a idéia newtoniana de mundo - como uma máquina construída pelo Criador - para o conceito de um sistema evolutivo em constante mudança, deixando claro que o Universo se organiza no sentido da desordem para a ordem e para a complexidade crescente.

Entretanto, a maior oposição foi a descoberta do mundo subatômico (Capra, 1982), que colocou em questão o conceito de realidade da matéria - fundamento da visão mecanicista (tradicional) - ao afirmar que no nível subatômico não se pode dizer com certeza que a matéria exista em lugares definidos. Pode-se dizer que ela apresenta uma certa tendência a existir e que os eventos apresentam uma certa tendência a ocorrer, expressa em termos de probabilidades. Assim, com

essas descobertas da Teoria da Relatividade e da Teoria Quântica questiona-se pressupostos da visão de mundo reducionista cartesiano o que, por sua vez, causa maior impacto nos físicos que nos biólogos:

Na década de 20, a teoria quântica forçou-os (os físicos) a aceitar o fato de que os objetos materiais sólidos da física clássica se dissolvem, no nível subatômico, em padrões de probabilidade semelhantes a onda. Além disso, esses padrões não representam probabilidade de coisas, mas sim, probabilidade de interconexões. As partículas subatômicas não têm significado enquanto entidades isoladas, mas podem ser entendidas somente como interconexões, ou correlações, entre vários processos de observação e medida. [...] Na teoria quântica, nunca acabamos chegando a alguma 'coisa'; sempre lidamos com interconexões. É desta maneira que a física quântica mostra que não podemos decompor o mundo em unidades elementares que existem de maneira interdependente. Quando desviamos nossa atenção dos objetos macroscópicos para os átomos e as partículas subatômicas, a natureza não nos mostra blocos de construção isolados, mas em vez disso, aparece como uma complexa teia de relações entre as várias partes de um todo unificado (CAPRA, p. 41, 1996).

O pressuposto de reduzir o todo em partes menores fica derrubado com essa visão de mundo indivisível, dinâmico, em evolução, formado por uma complexa teia de relações e interconexões entre as partes. Isto fica particularmente esclarecedor na expressão de Heisenberg, um dos fundadores da física quântica, quando diz: “O mundo aparece assim como um complicado tecido de eventos, no qual conexões de diferentes tipos se alternam, se sobrepõem ou se combinam e, por meio disso, determinam a textura do todo”. (In: Capra, 1996, p. 42).

Em vista disso, as partes já não podem mais ser entendidas como entidades isoladas, mas como elemento de interação e interconexão com outros elementos determinados pela dinâmica do todo.

Outras proposições que colaboraram para a crise do Paradigma Tradicional, de acordo com Moraes (1997), a Teoria das Estruturas Dissipativas e o Princípio da Ordem Através das Flutuações, pelas investigações de Ilya Prigogine, prêmio Nobel de Química de 1977. Segundo Capra (1996, p.149 e150) “A chave para ao entendimento das estruturas dissipativas está na compreensão de que elas se mantêm num estado estável afastado do equilíbrio”. As estruturas dissipativas:

são sistemas abertos, considerados complexos organizacionais sem equilíbrio, ou quase sem equilíbrio, e que caracterizam os sistemas vivos. [...] como complexos organizacionais abertos, refletem sua interação com o meio ambiente, com o qual as estruturas dissipativas estão trocando, constantemente, energia, mantendo assim um fluxo dinâmico e infundável. (MORAES, 1997, p.65).

Torna-se inevitável pensar no ser humano, numa família, nos alunos como um complexo organizado em interação com suas partes e com o meio sempre em busca de um equilíbrio que jamais será encontrado de modo estático, mas sempre encontrado em movimento e em troca contínuos, num processo irreversível de aprendizado, crescimento, mudança e evolução.

Sobre a teoria proposta por Prigogine, Moraes (1997) afirma ainda que ela

nos induz a uma percepção de que, em vez da eternidade, temos a história; no lugar do mecanicismo, temos a interpenetração, a interconexão, a espontaneidade e a auto-organização. Da reversibilidade passamos para irreversibilidade e evolução. Em vez da 'ordem' no universo, temos a 'desordem' crescente, a criatividade e o acidente. No lugar da estabilidade e do determinismo, encontramos a instabilidade, as flutuações e as bifurcações, levando-nos a compreender a existência de uma mudança de perspectiva com característica de segunda metade do século XX. (p.68).

Esta concepção de mundo possibilita um olhar não simplista, nem linear ou fragmentado da realidade, mas contempla a aceitação do diferente da diversidade, do complexo, do movimento, da evolução, do processo de desequilíbrio e do caos, da desordem para uma nova ordem. Engloba o processo de autonomia, a capacidade de decisão e escolha, principalmente em momentos de perturbação ou situações de maior desorganização – frente às bifurcações. Por outro lado, revela a crença no acaso, no inesperado e, acima de tudo, no potencial espontâneo, criativo, inovador e transformador existente nos sistemas vivos, inclusive no homem, na dimensão das interinfluências e interconexões no coletivo. Pela capacidade de auto-regulação abre-se para a humanidade a esperança de um novo porvir. Moraes (1997) expõe de modo muito claro:

A visão de Prigogine em relação às sociedades traduz uma profunda visão coletiva, uma nova perspectiva cultural, um reconhecimento profundo de que a vida é possível numa perspectiva mais elevada. Sua teoria nos alerta para o fato de que a vida possui uma capacidade de inovação ilimitada, seja na arte, na ciência ou na sociedade, decorrente da compreensão de que tanto as moléculas como as ondas cerebrais, os indivíduos e as sociedades possuem um potencial ilimitado de transformação, cujos limites desconhecemos. Resgata, também, a esperança, embora estejamos conscientes das dificuldades e das contradições atuais.(p.69).

Já a Biologia Organísmica, na visão de Capra (1996), contribuiu com algumas das principais características do pensamento sistêmico: a identificação

e utilização dos conceitos de organismo, organização e de padrões de configurações ordenadas; a organização dos sistemas vivos com natureza hierárquica originando as estruturas multiniveladas, a concepção de rede e os diferentes níveis de complexidade, a “complexidade organizada” – a vida se fundamenta numa teia de relações ou de sistemas dentro de sistemas, conectados com outros, em níveis diferenciados de complexidade. Vale destacar que, segundo Capra (1996), foi Lawrence Henderson quem utilizou, pela primeira vez, o termo “sistema” tanto para organismos vivos como para sistemas sociais.

Dessa época em diante, um sistema passou a significar um todo integrado cujas propriedades essenciais surgem das relações entre suas partes, e ‘pensamento sistêmico’, a compreensão de um fenômeno dentro do contexto de um todo maior (CAPRA, 1996, p.39).

Sendo este o verdadeiro sentido da origem da palavra “sistema”, do grego *synhtanai* – “colocar junto”. Por conseguinte, pensar, entender e ver “as coisas sistemicamente significa, literalmente, colocá-las dentro de um contexto, estabelecer a natureza de suas relações” (CAPRA, 1996, p.39).

Heisenberg (1927) contribui também para a superação do Modelo Tradicional quando formula seu “princípio de incerteza” em que não se pode ter ao mesmo tempo, em Mecânica Quântica, valores bem determinados para a posição e para a velocidade. Para ele, toda a descrição da natureza contém determinantes da incerteza essencial e irremovível. O futuro não pode ser previsto com completa segurança por quem observa um fenômeno no presente, assim como, não se pode conhecer por completo o presente. O princípio da incerteza mostrou na Física Quântica precisamente que o acontecimento e o observador não são separáveis. Assim como, o próprio ato de observação interfere e altera o objeto, ao invés de captá-lo “tal como ele é na realidade” (BRONOWSKI, 1977; VASCONCELLOS, 2002; MORAES, 1997).

Estas situações exigem um pensar complexo que permita abordar as contradições, as incertezas em vez de excluí-las, reintegrando o observador na sua observação.

A mudança paradigmática não depende de argumentação racional, mas das preferências e da aceitação dos pressupostos, da estrutura pessoal do cientista ou profissional que a escolhe. “Ora, se o paradigma, faz parte da estrutura

do cientista, o mundo que este cria depende de seu paradigma, de sua epistemologia, de seus valores e crenças”. (ESTEVEES DE VASCONCELLOS, 2002, p.162) Assim, é o cientista e não a ciência que se torna novo-paradigmático. E esta mudança é irreversível, sem volta. Na mesma linha, Morin (2002) traz a necessidade da reforma do pensamento, enquanto Maturana e Varela (In: ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002) ressaltam como ponto fundamental a reflexão do cientista sobre suas experiências, as implicações epistemológicas e ontológicas de suas escolhas, as quais direcionarão sua forma de ver e agir no mundo, inclusive para fazer ciência.

Quando um cientista ultrapassa para o paradigma sistêmico, continua Esteves de Vasconcellos (2002), ele não é mais o mesmo, passa por uma metamorfose. Amplia o foco, resgata e integra a ciência tradicional, não resgata a epistemologia desta ciência, mas alguma das teorias e técnicas, das quais pode lançar mão quando necessitar. Só que o fará de modo completamente diferente. Morin (In: ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002) adverte que o pensamento complexo não rejeita a clareza, a ordem, o determinismo, é apenas insuficiente e que é muito difícil pensar de maneira complexa dada a submissão aos modos mutilantes e disjuntos do pensar tradicional.

2.3.2 Pressupostos epistemológicos do Pensamento Sistêmico.

O Pensamento Sistêmico é uma nova forma de ver a realidade, isto não significa dizer que o Modelo Tradicional ou a Física Newtoniana Cartesiana estejam errados ou ainda que a Teoria Quântica e da Relatividade sejam certas, mas sim que a comunidade científica tomou consciência de que as teorias científicas são aproximações da verdadeira natureza da realidade e que uma teoria é válida em relação a uma certa gama de fenômenos, os que se situam além dessa gama a ciência deixa de oferecer explicações necessitando-se de novas teorias (CAPRA, 1982). Louis Pasteur adverte que: “A ciência avança através de respostas provisórias, conjeturais, em direção a uma série cada vez mais sutil de perguntas que penetram cada vez mais fundo na essência dos fenômenos naturais” (In: CAPRA, 1982, p. 95).

Com a evolução do pensar científico e mesmo com a utilização dos termos “sistema” e “pensamento sistêmico” por outros cientistas, segundo Capra, (1996), o pensamento sistêmico passa a ser organizado enquanto uma teoria verdadeiramente científica, com a Teoria Geral dos Sistemas postulada pelo biólogo Ludwig Von Bertalanffy que afirma: “a teoria geral dos sistemas é uma ciência geral de ‘totalidade’, o que até agora era considerada uma concepção vaga, nebulosa e semimetafísica” (In: CAPRA, 1982, p. 53).

No **Pensamento Sistêmico novo-paradigmático**, Esteves de Vasconcellos (2002) sistematiza três pressupostos epistemológicos: o da **complexidade**, da **instabilidade** e da **intersubjetividade**.

O pressuposto da **complexidade** busca a contextualização dos fenômenos e reconhece as causas recursivas dada à impossibilidade de explicação dos fenômenos pelo pressuposto da simplificação, já citado anteriormente, (no item - modelo tradicional da ciência).

De acordo com esse pressuposto, devemos mudar as crenças básicas para se pensar complexamente. Diz Esteves de Vasconcellos (2002): “em vez de acreditar que vamos ter como objeto de estudo o elemento, ou indivíduo, e que teremos de delimitá-lo muito bem, precisamos passar a acreditar que estudaremos ou trabalharemos sempre com o *objeto em contexto*”.(p.111). Ela continua afirmando que na contextualização amplia-se o foco dos elementos para as relações que ocorrem entre eles, sendo que nenhum dos dois desaparece, pois ambos são importantes. O pesquisador distingue o objeto de seu contexto, sem perder de vista sua inserção, sem isolá-lo. É uma operação lógica contrária as disjunções, reduções e simplificações. Pode-se ver com isso, sistemas amplos e complexos. Passa-se do pensamento disjuntivo para o integrador, da atitude excludente de ou/ou para a atitude de inclusão de e/e. Esteves de Vasconcellos ainda complementa:

Contextualizar é reintegrar o objeto no contexto, ou seja, é vê-lo existindo no sistema. E ampliando ainda mais o foco, colocando o *foco nas interligações*, veremos uma *rede de padrões interconectados*, veremos *conexões ecossistêmicas*, veremos *redes de redes* ou *sistemas de sistemas* (p.112).

Pensar desta maneira significa “pensar em sistemas complexos, cujas múltiplas interações e retroações não se inscrevem numa causalidade linear - tal causa produz tal efeito – e exigem que se pense em *relações causais recursivas*” (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002, p.114). A recursividade vai além da idéia de retroação, refere-se ao processo em que o produto é produtor do próprio processo que o produz, é causalidade complexa difícil de se pensar e de se entender.

O pressuposto da **instabilidade** refere-se ao fato do reconhecimento dos cientistas de que não é mais possível a crença num mundo estável, acabado, mas que é necessário acreditar num mundo em processo contínuo e inacabado de transformação, no “tornar-se”, no “eterno vir a ser” contemplado pelo filósofo Heráclito, na imprevisibilidade, na irreversibilidade e na incontrollabilidade dos fenômenos (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002). Usam-se aqui termos como: *processo, desordem, caos, auto-organização e mudança*.

Por fim, o pressuposto da **intersubjetividade** reconhece a impossibilidade de um conhecimento objetivo do mundo, dadas as múltiplas versões da realidade com diferentes domínios lingüísticos de explicações. Pois é por meio da linguagem que são vistas as coisas. “Substitui-se a preocupação com a verdade pelo reconhecimento de *múltiplas verdades*, de diferentes *narrativas*, não mais sobre a ‘realidade tal como ela existe’, mas sobre a experiência” (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002, p. 141). A realidade não existe independentemente do observador, isto é, objeto e sujeito só existem relacionalmente e um contém o outro. Por sua vez, o conhecimento daquela é relativo às condições de observação ou aos diferentes aspectos que o observador escolhe para descrevê-la, podendo-se ter diferentes explicações do mesmo fenômeno por diferentes observadores. É o que dá origem à diferentes teorias. Vale ressaltar que nenhum ponto de vista é capaz de abarcar a realidade ou objeto como um todo. A intersubjetividade não é um espaço da verdade, mas do consenso, do acoplamento estrutural entre diferentes observadores, onde o conhecimento é construído conjuntamente.

Estes três pressupostos epistemológicos - a complexidade, a instabilidade e a intersubjetividade – explica Esteves de Vasconcellos (2002), estão interconectados, mantêm relação recursiva e fechada em que não se pode fazer uso de um sem o outro: necessita-se dos três para se utilizar qualquer um deles. O

cientista ou profissional que trabalha com eles contextualiza o fenômeno, amplia o foco de observação e percebe as circunstâncias em que este fenômeno ocorre, as relações intra-sistêmicas e intersistêmicas, os sistemas de sistemas e as relações recursivas; trata-se de um processo em curso, um sistema em constante mudança com capacidade de auto-organização. Percebe também que participa da constituição da “realidade” em que trabalha, inclui-se no sistema de observação e atua na perspectiva de co-construção das soluções, mas que não controla o processo evolutivo do sistema.

Esse paradigma sistêmico propõe um homem indiviso, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, sentimentos e intuições. Torna-se necessário superar a fragmentação do conhecimento e das estruturas do funcionamento educacional. Uma das propostas é pela postura de *transdisciplinaridade*.

2.3.2.1. A tentativa de superação da visão disciplinar

Com a tentativa de superar a fragmentação dos conteúdos e disciplinas, ocasionada pelo Paradigma Tradicional, torna-se necessário entender o conjunto de termos: *disciplinaridade*, *multi* ou *pluri disciplinaridade*, *interdisciplinaridade* e *transdisciplinaridade* como conceitos associados à transformação da ciência.

A organização disciplinar instituiu-se no século XIX, desenvolveu-se no século XX, com o progresso da pesquisa científica. Segundo Esteves de Vasconcellos (2002) o termo *disciplinaridade*

é usado para se referir à compartimentação do conhecimento, do mundo entre as diversas disciplinas científicas, *multi* e *pluri* refere-se a uma justaposição de disciplinas que não se comunicam, por exemplo, num curso em que se ministram disciplinas de diferentes áreas. (p. 179).

Uma disciplina, para Morin (2002, p.37), “pode ser definida como uma categoria que organiza o conhecimento científico e que institui nesse conhecimento a divisão e a especialização do trabalho respondendo à diversidade

de domínios que as ciências recobrem”. Situa-se num conjunto científico mais vasto, mas com autonomia de fronteiras, linguagem, de elaborar ou utilizar técnicas e teorias que lhe são próprias.

Aponta ainda Morin (2002) vantagens e desvantagens da disciplinaridade: de um lado delimita um domínio de competência sem o qual o conhecimento tornar-se-ia fluido e vago, por outro lado, constrói seu objeto correndo o risco da hiperespecialização do investigador e da “coisificação” do objeto estudado, negligenciando as relações com objetos de outras disciplinas ou com o universo do qual faz parte.

Nessa situação, a fronteira disciplinar, com sua linguagem pode isolar o contato com outras disciplinas proibindo qualquer circulação estranha na sua parcela de saber. Faz-se, então, necessária a abertura, a porosidade ou a ruptura das fronteiras disciplinares a fim de circular conhecimento, conceitos e resoluções de problema. Que uma noção corrente num sistema de referência possa se tornar inovadora em outro tipo de sistema. É necessário também: as transferências de esquemas cognitivos de uma disciplina à outra; possibilitar as sobreposições e interferências e a construção de concepções organizativas que permitam articular domínios disciplinares num sistema teórico comum. Logo, “A constituição de um objeto simultaneamente interdisciplinar, polidisciplinar e transdisciplinar permite criar a troca, a cooperação e a policompetência” (Morin, 2002, p.43). Exemplo disto é a Ciência Ecológica, que articula conhecimentos e aportes de diferentes disciplinas.

A **polidisciplinaridade**, para Morin (2002, p.48 3 49) “constitui uma associação de disciplinas em torno de um projeto ou de um objeto que lhes é comum. As disciplinas são chamadas para colaborar nele, assim como técnicos especialistas são convocados para resolver esse ou aquele problema.”

Já a **interdisciplinaridade**, pode ser considerada um intercâmbio mútuo, uma integração recíproca entre as várias ciências ou disciplinas. Segundo Yus (2002, p.184) ela atinge um nível mais profundo que a multidisciplinaridade uma vez que “duas ou mais disciplina se integram em torno de um mesmo tema ou de um problema, fazendo desaparecer momentaneamente suas fronteiras”, na tentativa de ampliação da visão e de utilização do conhecimento de modo mais integrado com a vida, tendo como resultado, alternativas melhores.

E a **transdisciplinaridade** é a integração global de várias ciências. É o que permeia, o que está entre, através e além das disciplinas simultaneamente, tendo como imperativo a unidade do conhecimento. Busca uma aproximação amplamente integradora, em nível de maior profundidade e complexidade (YUS, 2002).

De acordo com Morin (2002), ela se caracteriza:

por esquemas cognitivos que atravessam as disciplinas, às vezes com uma tal virulência que as coloca em transe. Em resumo, são redes complexas de inter, poli e transdisciplinaridade que operaram e desempenham um papel fecundo na história das ciências (p.49).

Por outro lado, o autor alerta sobre as vantagens e desvantagens da interdisciplinaridade, as quais dependerão da forma como será a relação estabelecida entre as disciplinas:

A interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas encontram-se reunidas [...] sem, entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação às exigências do vizinho. Ela pode também querer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico (MORIN, 2002, p.48).

As idéias de inter e transdisciplinaridade para Morin (2002) são importantes por possibilitar a contextualização envolvendo condições culturais e sociais; ultrapassar as conservas; criar condições para que a disciplina possa ser ao mesmo tempo aberta e fechada facilitando a comunicação, as trocas e a unidade; devolver ao indivíduo o direito a reflexão, a discussão e a crítica, enfim, o direito de pensar e repensar o saber.

Para que ocorra a transdisciplinaridade é necessário, segundo o mesmo autor, um paradigma da complexidade que veja a unidade na diversidade; que ao mesmo tempo em que disjunte possa associar; que ocorra a substituição da causalidade unilinear e unidirecional pela causalidade circular e multirreferencial; que substitua a rigidez clássica por uma dialógica capaz de conceber noções simultaneamente complementares e antagônicas; que aconteça o conhecimento por meio da separação das partes, pelo reconhecimento da parte no interior do todo e do todo no interior da parte; que possibilite o conhecimento específico pela cultura geral e diversificada capaz de resolver problemas específicos e estimular a inteligência geral; que gere pensamento do contexto e do complexo. Enfim, “A

transdisciplinaridade só representa uma solução quando se liga a uma reforma do pensamento” (MORIN, 2002, p.18).

Frente ao exposto, é preciso a tomada de consciência da necessidade de um inter-relacionamento explícito e direto entre todas as disciplinas, na tentativa de superação do processo histórico de racionalização do conhecimento que culminou com a vivência de desarticulação do saber, tanto por parte dos estudantes como dos professores.

2.3.3 O Pensamento Sistêmico e os princípios de funcionalidade dos sistemas

A seguir, pretende-se discorrer sobre alguns dos princípios de funcionamento dos sistemas que podem nortear a avaliação da funcionalidade ou disfuncionalidade dos mesmos. De modo particular das famílias, ou de grupos de alunos, com os quais se trabalha. Considerando “*funcional*” o que é adequado ao contexto, espaço e tempo produzindo crescimento, aprendizagem e mudança. E “*disfuncional*” o oposto: o inadequado ao contexto e momento, produzindo enrijecimento, estagnação e paralisação. A funcionalidade e disfuncionalidade estão diretamente ligadas ao momento e ao contexto: o que é funcional num contexto pode ser disfuncional noutro, ou no mesmo contexto, em outro momento. O grau de funcionalidade de um sistema pode ser utilizado como critério de saúde do mesmo.

Vale ressaltar a proposta de Bertalanffy (1977, p. 61) de uma Ciência Geral da “Totalidade”, em que os princípios fundamentais são propriedades gerais que aparecem em todos os campos de investigação, em todas as disciplinas científicas, sendo válidos para os sistemas em geral, independentes das entidades ou elementos que os constituem. Pode-se ver claramente na citação abaixo:

[...] podemos aspirar a princípios aplicáveis aos sistemas em geral quer sejam de natureza física, biológica quer de natureza sociológica. [...] verificaremos que existem modelos, princípios e leis que se aplicam aos sistemas generalizados qualquer que seja seu tipo particular e os elementos e ‘forças’ implicadas. Uma consequência de existência de propriedades gerais dos sistemas é o aparecimento de semelhanças estruturais ou isomorfismos em diferentes campos. Há correspondência entre princípios que governam o comportamento de entidades que são intrinsecamente de todo diferentes. (BERTALANFFY, 1977, p.56).

No caso do trabalho específico de aconselhamento familiar sistêmico, a família é considerada um sistema. “*Sistema*”, definido de modo geral e amplo pelo mesmo autor como um conjunto de elementos em interação ou de componentes em estado de interação. O que deve ficar evidenciado nesta definição é a existência de elementos e de interação entre os componentes do sistema, tornando-os, partes interdependentes.

Cada parte estará de tal forma relacionada com as demais, que uma mudança numa delas acarretará mudanças nas outras. Deste modo, para compreender o comportamento das partes, torna-se indispensável levar em consideração as relações. (ESTEVES DE VASCONCELLOS, p.199, 2002).

Ressalta-se ainda que o sistema não se caracteriza pela mera soma das partes, mas como totalidade de partes com suas inter-relações, portanto, se torna inteligível o estudo de suas partes isoladamente uma vez que as propriedades sistêmicas (relações) são destruídas quando o sistema é dissecado (CAPRA, 1996, MORIN, 2002 e MORAES, 1997). Pode-se argumentar com isso a importância de observar a família e avaliar os princípios de funcionalidade nas relações que se estabelecem entre seus membros.

2.3.3.1 Parte e todo

Conforme o exposto, o pensamento sistêmico trabalha com as partes e com o todo num contexto relacional. Vê a realidade como um todo integrado e não com somatória de partes. As características das partes são encontradas no todo e do todo nas partes enquanto interconexões, possibilitando a identidade do sistema.

Essa visão da relação parte todo foi trazida fortemente segundo Capra (1996) pela Física Quântica na década de 20, com o conceito de que “os objetos materiais sólidos da física clássica se dissolvem, no nível subatômico, em padrões de probabilidade semelhantes à onda. Além disso, esses padrões não representam probabilidade de coisas, mas probabilidade de interconexões” (p.41). As partículas não têm significado quando isoladas, só podendo ser entendidas nas

probabilidades de interconexões. Portanto, as partes podem ser identificadas, mas não podem ser entendidas separadas do todo pela análise como na visão tradicional. Vista que as propriedades essenciais de um sistema vivo ou organização que emergem das interações e das relações entre as partes “são propriedade do todo, que nenhuma das partes possui. Essas propriedades são destruídas quando o sistema é dissecado, física ou teoricamente [...] e a natureza do todo é sempre diferente da mera soma de suas partes” (CAPRA, p.40,1996).

Assim, as partes devem ser compreendidas dentro do contexto do todo maior, a partir da organização do todo. O mesmo diz Morin (2001, p.37). “O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo”.

Na prática, pode-se observar que o comportamento do aluno ou de um membro da família terá significado muito diferente quando analisado e entendido isolado, do que quando entendido nas inter-relações com os demais membros. Se analisado em separado pode-se até diagnosticá-lo de inadequado ou de doente, mas no contexto do sistema o mesmo comportamento pode ser funcional, pois ajuda na manutenção do equilíbrio (homeostático) do sistema.

O sistema é formado por uma estrutura hierarquizada de superposição de níveis de sistemas, sistema dentro de sistema ou *sistemas de sistemas*. Os membros individuais de um sistema podem ser subsistemas ou sistemas, isto é, ao mesmo tempo em que são *partes* num determinado nível, são considerados *todo* num nível hierárquico diferente. Koestler (1967) usou a palavra *holons* para designar os sistemas que são simultaneamente todo e parte. Já Esteves de Vasconcellos (2002) utiliza os conceitos de *subsistema* e *supra-sistema*. “Um sistema pode ser considerado de subsistema em relação ao nível hierárquico imediatamente superior [...] ou um supra-sistema em relação ao nível hierárquico imediatamente inferior” (p.205). Lembrando que a contribuição de Maturana, com seu referencial da “Biologia do Conhecer”, aponta que é o observador que fará emergir a distinção entre um sistema, subsistema e supra-sistema dependendo do seu foco de estudo.

Vale destacar aqui que o observador é parte do sistema observado e Moraes (1997) argumenta que:

Tanto a teoria da relatividade quanto a teoria quântica implicam a necessidade de olhar para o mundo como um todo indiviso, no qual todas as partes do universo, incluindo o observador e seus instrumentos, fundem-se numa totalidade. Um todo indivisível em movimento fluente caracterizando o efetivo estado das coisas. A totalidade é o ponto vital. (p.68).

A parte é tão importante quanto o todo, ao que afirma Bertalanffy: “Quanto mais as partes se especializam em certa maneira, tanto mais se tornam insubstituíveis e a perda da parte pode conduzir ao desmoronamento do sistema total” (1977, p.102). Em geral, nas situações práticas com famílias observa-se que em situações de morte ou da saída de um elemento considerado estruturante, pode ocorrer desorganização, desestruturação ou mesmo, desintegração familiar.

A idéia da importância e da complexidade do todo ser equivalente às partes, assim como a presença do todo no interior da parte, formando a rede de conexões que irá formar a complexidade nos mais diversos níveis, também é compartilhada por Morin (2001). De modo que, ao se avaliar uma família, é natural perceber que as características físicas, biológicas, emocionais e de valores estão presentes nos membros que a compõem e que cada membro contribui na manutenção dessas características. Pode-se afirmar que um membro não está somente dentro da família, mas que a família está também dentro do membro (através de seus hábitos, das influências em suas estruturas mentais etc).

2.3.3.2 Contexto.

O pensamento sistêmico é contextual, analisa o fenômeno colocando-o no contexto mais amplo (CAPRA, 1996). Para Morin (2002):

O pensamento contextual busca sempre a relação de inseparabilidade e as inter-relações entre qualquer fenômeno e seu contexto, e deste com o contexto planetário. O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidades que são simultaneamente solidárias e completivas [...] que respeitem a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.[...] Se todas as coisas são

causadas e causantes [...] torna-se impossível conceber as partes sem conceber o todo e tampouco o todo sem conceber as partes. (p.19 e 20).

Logo, buscar ver o fenômeno no contexto é pensar em sistemas complexos, diz Esteves de Vasconcellos (2002). Não se pode pensar em trabalhar com a complexidade sem perceber e estudar o contexto, ou seja, sem considerar as relações e as interligações entre todos os elementos envolvidos no sistema. Por outro lado, colocar o foco nas relações não faz desaparecerem os elementos que se relacionam.

Vê-se a importância da compreensão do contexto histórico, social, econômico, espiritual, de valores morais e éticos que fazem parte desta teia complexa para se validar o conhecimento. Para Morin (2002), “Um conhecimento só é permitido na medida em que se situe num contexto. [...] Do mesmo modo, um acontecimento só é inteligível se é possível restituí-lo em suas condições históricas, sociológicas ou outras.” (p.56). Portanto, é pela contextualização do conhecimento que se determina as condições de sua inserção e os limites de sua validade.

2.3.3.3 Tendências básicas

As partes de um sistema estão interconectadas entre si e são interdependentes. Na interação, cada parte - *holon* possui duas tendências básicas: a *integrativa* e a *afirmativa*. A *integrativa* possibilita ao *holon* funcionar como parte de um sistema maior, mostrando interdependência e integração, a fim de tornar o sistema viável, mantendo sua identidade. A *afirmativa* possibilita que a parte funcione como um todo, para preservar sua individualidade, mostrando autonomia. (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002, p.205). As tendências se estabelecem na interação entre as partes, isto é entre os elementos de um sistema, em que para a saúde ou manutenção do mesmo as duas tendências precisam estar em equilíbrio. Haja vista, o que Capra (1996) expõe:

Essa duas tendências – a auto-afirmativa e a integrativa – são, ambas, aspectos essenciais de todos os sistemas vivos. Nenhuma delas é, intrinsecamente, boa ou má. O que é bom, ou saudável, é um equilíbrio dinâmico; o que é mau, ou insalubre, é o desequilíbrio – a ênfase excessiva em uma das tendências em detrimento da outra. (p.27).

Na sociedade atual percebe-se a ênfase dada à forma de pensamento racional, analítico, reducionista e linear e para valores como expansão, competição, quantidade e dominação, que são característicos da tendência auto-afirmativa, negligenciando seus contrários: pensamento intuitivo, de síntese, holístico, não-linear e valores como: conservação, cooperação, qualidade e parceria. Vive-se um momento em que a tendência auto-afirmativa esta em evidência, em desequilíbrio com a integrativa. (CAPRA, 1996).

Na prática, é comum observar o desequilíbrio no funcionamento de casais competitivos ou em situação de dominação e em famílias com adolescentes que vivenciam o conflito entre pertencer e ser interdependentes, que mesmo dependentes da família querem, ao mesmo tempo, ser autônomos e independentes das normas existentes na mesma. A funcionalidade está no equilíbrio entre ambas as tendências, em que os membros possam se sentir pertencentes à família, possibilitando a manutenção da coesão familiar e, por outro lado, possam sentir-se diferenciados e com relativa autonomia e liberdade de ação. O excesso de força integrativa gera sistemas com elementos muito dependentes, indiferenciados ou simbiótico, assim como, o excesso de força afirmativa gera a saída dos membros do sistema, uma vez que perdem a identificação com o grupo, pois não seguem as normas do mesmo.

Vale ressaltar que a mesma leitura pode ser feita no grupo de alunos em suas relações entre os iguais e com o professor. Torna-se importante a atuação do professor no estímulo das relações, buscando sempre o equilíbrio entre os contrários: o pertencer e ser autônomo, a autonomia e a dependência, a cooperação e a competição, a dominação e a parceria, a qualidade e a quantidade, o racional e o intuitivo, a análise e a síntese, entre outros.

2.3.3.4 Fronteiras

Um sistema mantém relacionamentos internos com suas partes, mas mantém *interações intersistêmicas*, ou seja, conexões com outros sistemas, formando uma rede dinâmica de interdependência e influências mútuas, em níveis cada vez mais amplos. O elemento que limita o sistema e que tem função de

possibilitar as relações e as trocas de energia, matéria e informações é denominado de *fronteira*. Bertalanffy (1977, p. 286) afirma que:

Qualquer sistema enquanto entidade que pode ser estudada em si mesma deve ter limites, quer espaciais quer dinâmicos. Estritamente falando, as fronteiras espaciais só existem na observação ingênua, pois todas as fronteiras são, em última análise, dinâmicas.

Sendo elas dinâmicas, não se pode traçar com exatidão os limites do sistema. As fronteiras possuem diferentes graus de “permeabilidade”: “desde fronteiras ‘muito permeáveis’, tornando o sistema aberto muito suscetível às influências de seu ambiente, até fronteiras ‘quase impermeáveis’ reduzindo muito as trocas possíveis [...] com seu ambiente.” (ESTEVEZ DEVASCONCELLOS, 2002, p.209).

Ao se abrir o sistema para o ambiente, a fronteira exerce a função de abertura em que permite a entrada de energia, material e informação, mas este mesmo sistema necessita de fechar-se em si mesmo para processar as informações colhidas exercendo a fronteira a função de fechamento. Bertalanffy (1977) afirma que para o sistema evoluir, ele se utiliza da energia obtida dos materiais que importa do meio externo, mas necessita das leis internas de organização para a viabilização de utilização e transformação do sistema. “Em um ser vivo, inúmeros processos químicos e físicos acham-se ‘ordenados’ de tal modo que permitem ao sistema vivo perdurar, crescer, desenvolver-se e reproduzir-se”.(p.191).

2.3.3.5 Auto-regulação / auto-organização

O termo *auto-organização*, conforme Capra (1996, p.36), foi usado por Kant pela primeira vez e de modo semelhante às concepções atuais, quando “Argumentou que os organismos, ao contrário das máquinas, são totalidades auto-reprodutoras e auto-organizadoras”. Kant argumenta ainda que a parte pode ser pensada como um órgão capaz de produzir outras partes, de modo que cada uma reciprocamente pode produzir a outra.

É um princípio estudado pela cibernética que define que todo o sistema tem a capacidade, de por força de seus membros, chegar ao equilíbrio homeostático, otimizando a obtenção da meta desejada pelo sistema, ou quando o próprio sistema exibe um comportamento adaptativo às variações do meio. “O que torna possível a auto-regulação são os mecanismos de retroalimentação: recebendo informação sobre os resultados de seu desempenho passado, o sistema se torna capaz de ajustar sua conduta futura.” (ESTEVEZ DE VASCONCELLOS, 2002, p.220).

Os organismos vivos, para Bertalanffy (1977) podem evoluir de um estado para outro mais diferenciado – *diferenciação progressiva* - pois os mesmos possuem grande capacidade de adaptação às variáveis ambientais, mantendo contínua transformação de seus componentes, em que a estabilidade e a mudança são consideradas características essenciais da vida. Essa idéia pode ser complementada pela idéia de Laszlo (1972, in: ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002), em que os sistemas naturais mantêm-se em ambientes em mudança ou criam-se em resposta aos desafios do ambiente quando o sistema não pode enfrentá-los com a estrutura existente. A *autocriatividade* é considerada como pré-condição para a evolução, o desenvolvimento e o progresso.

A auto-organização para Capra (1996, p. 80) "é a emergência espontânea de novas estruturas e de novas formas de comportamento em sistemas abertos, afastados do equilíbrio, caracterizados por laços de realimentação internos [...]."

Também é um princípio a ser trabalhado, segundo Moraes (1997), com grande ênfase na educação. Quando se acredita no potencial criativo, espontâneo e da capacidade de renovação e superação do aluno por ele mesmo, saindo do caos para uma nova organização, diferenciada e cada vez mais complexa. Para Prigogini (in: Moraes, 1997) a auto-organização

procura estabelecer uma nova ordem nos sistemas caóticos. Esse conceito esclarece a capacidade de renovação e a criatividade permanente existentes no universo, demonstra também que os sistemas vivos podem escapar à entropia e alcançar novos estágios de desenvolvimento, uma nova ordem superior não previsível, uma nova complexidade com base em elementos mais simples. (p.147).

Quando se associa à esta visão o conceito de que os organismos vivos são sistemas abertos, complexos organizacionais sem ou quase sem equilíbrio e em constante diálogo com a natureza - diálogo este sempre novo e criativo - pode-se conceber um processo de ensino-aprendizagem não mais pautado numa estrutura linear de causa e efeito, resultante de uma ou outra causa, mas como resultante “da construção realizada pelo indivíduo em razão de sua capacidade de auto-organização, dos processos internos, da capacidade de auto-construção.” (MORAES, 1997, p.147), em que uma fase prepara o organismo para a próxima.

2.3.3.6 Espaço e tempo

Para Einstein, *espaço* e *tempo* são relativos. “Não há espaço nem tempo absolutos, mas sim medidas de distância e de tempo que dependem do movimento do observador. E pelo fato de dependerem de um sistema de coordenadas, são, portanto, *relativos*.” (MORAES, 1997, p.59). Estão intimamente ligados entre si e com o observador como cita Bronowski (1977):

(Einstein) mostrou que não há um ‘agora’ universal; existe apenas um ‘aqui e agora’ para cada observador, de modo que o espaço e o tempo estão inextricavelmente entretecidos e são aspectos de uma única realidade. Além disto, a estrutura do espaço não pode, por sua vez, desligar-se da matéria que está integrada. (p. 62) (grifo nosso).

Complementa este pensamento a idéia de Prigogine (1991, in: MORAES, 1997) sobre a irreversibilidade do tempo como um dos conceitos chaves de sua teoria – a *flecha do tempo*: conseqüentemente os processos de vida, do ser, estão num movimento contínuo de mudança e transformação. Ele afirma ser improvável que os acontecimentos sejam retroativos. Um organismo nasce, atinge a maturidade e morre, portanto tem uma história. Para este autor, a flecha do tempo pode ser desprezada no nível subatômico, mas não na escala macroscópica, onde estão inseridos os organismos vivos. Ela indica a irreversibilidade das reações químicas, ou seja, a irrupção de um tempo irreversível (MORAES, 1997, p.66).

O *tempo* é construção e podemos influir nele. Para Prigogine: “Não podemos ter esperança de predizer o futuro, mas podemos influir nele [...] as visões

do futuro e até as utopias desempenham um papel importante nessa construção [...]. Há pessoas que temem as utopias, eu temo a falta delas” (in: MORAES, 1997, p.69).

Faz-se necessário refletir neste momento, qual é o espaço e tempo que se vive? Qual é o “aqui agora” de hoje? Se o tempo e a evolução são relativos a cada indivíduo, o tempo do aluno não é o tempo do professor; o dos pais não é o do filho; o da família não é o do conselheiro. O tempo e o espaço vividos por uma família de filhos pequenos não é o mesmo do de filhos adultos, dependendo assim de qual momento do ciclo de vida familiar se encontre.

2.3.4 Implicações do paradigma sistêmico na educação

O paradigma tradicional (newtoniano-cartesiano) possibilitou crescimento em inúmeras áreas do conhecimento humano com grande destaque nas áreas da Medicina, Biologia e Genética. Segundo Behrens (2003, p.29), os últimos cinquenta anos têm-se caracterizado por um progresso científico e tecnológico sem precedentes na História da humanidade. Esse progresso tecnológico, científico e eletrônico não ficou restrito à comunidade científica, mas influenciou muito a educação, o dia-a-dia das pessoas em geral.

Com a evolução do mundo eletrônico encurtaram-se as distâncias de tempo e espaço; a velocidade e a quantidade de informações e conhecimento mudam a cada instante, o que torna impossível a absorção destes pelo homem; os avanços da tecnologia distanciam um homem de outro. Isso cria no ser humano a perda de sensibilidade do belo e da própria identidade, gerando um estado de angústia, desafio e desequilíbrio. Gera um quadro social de *stress*, competitividade, ganância, violência, percepção de mundo fragmentada e egoísta e de miopia ecológica. (BEHRENS, 2003; YUS, 2002).

Esse panorama somado à impossibilidade de explicação de muitos fenômenos que ocorriam mesmo dentro das Ciências Exatas impulsionou os cientistas e intelectuais das mais diversas áreas a buscarem novos referenciais. Morin (2002, p.35) cita que “para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo é necessário a reforma do

pensamento”. A realidade é complexa, o que torna necessário um pensar mais abrangente, multidimensional, contextualizado e multidisciplinar para compreendê-la.

Surge, então, um pensamento sistêmico que privilegie o todo, não as partes como ocorria nos últimos três séculos. Este pensar sistêmico, holístico ou ecológico (CAPRA, 1996) dá ênfase ao todo, nas interconexões e na interdependência das partes. É possuidor de características de redes e de sistemas integrados e de complexidade organizada. A vida é vista como processo e o ser humano como um ser complexo, incompleto e indivisível. Esta forma de pensar possibilitou a superação da fragmentação do todo e, conseqüentemente, do conhecimento.

Para Yus (2002) a educação dentro deste contexto de fragmentação necessita que o educador tome consciência da mesma e busque restabelecer conexões em todas as esferas da vida, em todos os tipos de relações (J. MILLER, 1996, in: YUS, 2002): relação entre pensamento linear e intuição; entre mente e corpo, entre os diferentes domínios de conhecimento; entre o eu e a comunidade, entre o eu e o Eu. Entretanto, cabe ao aluno analisar e tomar consciência dessas relações e de suas habilidades para transformá-las, caso seja necessário.

Nesse paradigma, para Moraes (1997), é indispensável ter uma proposta pedagógica que reconheça a educação com sistema aberto e o ser humano como um indivíduo com multidimensionalidades.

Reconhecer o ser humano com multidimensionalidades, segundo a autora, é considerá-lo dotado de múltiplas inteligências, com diferentes estilos cognitivos, por conseguinte, seu processo de conhecimento é complexo, envolvendo os aspectos físicos, biológicos, mentais, psicológicos, estéticos, culturais, sociais e espirituais. Esse reconhecimento contribui para o resgate do ser humano, o que significa uma educação não só voltada para o lado racional do aluno ou para o conhecimento (conteúdos disciplinas) do paradigma tradicional, mas também voltada para a utilização de todo seu potencial criativo: talentos, intuição, sentimentos, sensações e emoções. Com essa integração de corpo e mente, cérebro e espírito, provavelmente facilita-se a expressão de novas formas de solidariedade e cooperação nas relações humanas. Também defendido por Yus (2002) como *educação integral*.

Uma proposta pedagógica que reconheça a educação como sistema aberto (MORAES, 1997) ou *educação integral* (YUS, 2002) possui algumas características importantes: busca uma educação associada à vida, conectada com a realidade dos indivíduos e contextualizada histórica e culturalmente; que concebe a interconectividade dos problemas e não os compreende isoladamente, uma vez que tem a tarefa de substituir a separação das partes por integração, a desarticulação por articulação, a descontinuidade por continuidade, tanto na parte teórica quanto na práxis da educação.

Ressalta ainda Moraes (1997), que fenômenos educacionais devem ser percebidos como processos, na complexidade das suas inter-relações, sendo ao mesmo tempo determinantes e determinados, em movimento e em permanente estado de mudança e transformação. Do mesmo modo, o conhecimento requer processos de construção e reconstrução mediante a ação do sujeito sobre o ambiente e pelas trocas energéticas nos processos de assimilação, acomodação e auto-organização, isto é, por meio das relações interativa e dialógica entre aluno, professor e ambiente:

Quem educa também aprende, transforma-se no próprio ato de educar, na relação que se estabelece entre professor e aluno. O aprendiz, por sua vez, ao aprender, também educa, com base na unidialidade existente na relação educador-educando e educando-educador. Ao falar do educador, reconhecemos sua posição de educando e vice-versa. (MORAES, p.72, 1997).

O professor, nessa perspectiva ensina e aprende a conviver com as incertezas e indeterminações. Para isso, replaneja os inesperados, estimula o diálogo e a reflexão. Mantém-se aberto à comunicação, facilitando o fluxo de energia e os mais variados movimentos do pensamento com proposições de situações-problema, desafios, conexões entre o conhecido e o pretendido. (MORAES, 1997).

O aluno é participativo, ativo, criativo dotado de inteligências múltiplas e assim a ênfase é dada à totalidade, à globalidade da pessoa.

Nesse contexto de ver o aluno em sua totalidade, Yus (2002) destaca a espiritualidade como fator indispensável. Ela contribui com a construção da paz no planeta, é desprezada pela visão tradicional, e entendida aqui como: “o estado de conexão de toda a vida, de experiência do ser, de sensibilidade e

compaixão, de diversão e esperança, de sentido e reverência e de contemplação diante dos mistérios do universo, assim como do significado e sentido da vida” (p.22). Engloba a cooperação, o equilíbrio entre os opostos, entre os contrários com a inclusão do diferente.

Refletindo sobre essa posição de Yus(2002), o maior ganho parece estar em possibilitar ao aluno – e (por que não?) ao professor - a busca de um novo sentido à vida, além daquele valorizado e priorizado na sociedade capitalista que massificou o “ser” em função do “ter” e, por conseguinte, a educação foi “obrigada” a reproduzir a mesma ideologia.

Os conhecimentos referentes à Física Quântica também influenciaram a Educação, estimulando a ocorrência do diálogo amoroso do ser humano consigo mesmo, com a sociedade e com a natureza. Trouxe o conceito de *rede*, em que todos os conhecimentos estão interconectados em processo contínuo de mudança e transformação, em contínuo movimento e fluxo de energia. Há a desordem, a instabilidade, as flutuações e as bifurcações que fazem emergir a esperança, a criatividade, o diálogo e a auto-organização. (MORAES, 1997).

Passa-se assim, da “Sociedade de Produção em Massa”, onde se reproduz conhecimento, para a “Sociedade do Conhecimento”, onde se produz o mesmo. Passa-se do conhecimento sigiloso para o disponível. (BEHRENS, 2003).

A “Sociedade do Conhecimento” busca a recuperação do universo, da religiosidade e do emocional; agrega novos valores como sensibilidade, ética, cidadania, amor e paz. Nela, é importante que as pessoas possam refletir criticamente, defender, construir e produzir suas idéias com iniciativa, criatividade e autonomia. O “poder” está com as pessoas que produzem conhecimento e têm competência, não somente titulação.

Nessa Sociedade do Conhecimento, o professor é o mediador entre o conhecimento elaborado e a produção. É quem elege os conteúdos significativos e orienta a busca das informações ou referências, uma vez que não é possível deter todo o conhecimento. Este é provisório e relativo. A tecnologia está a serviço da aprendizagem. Acolhe o diferente, aproveitando dos talentos de cada um. Busca a unidade na diversidade. Questiona qual é o papel social do professor e qual é a

responsabilidade do aluno na tentativa de torná-lo sujeito e produtor do seu próprio conhecimento.

2.3.4.1 Aliança entre as abordagens: holística, progressista e ensino com pesquisa.

Para executar uma prática pedagógica consistente, competente e compatível com as características do paradigma sistêmico, anteriormente citado, é necessário, segundo Behrens (2003), que se forme uma teia entre a visão sistêmica ou holística, a progressista e o ensino à pesquisa. “Essa aliança se justifica e se torna necessária em função das características de cada abordagem”. (BEHRENS, 2003, p.60). A visão holística ou sistêmica visa a superação da fragmentação, vê o homem como totalidade e com inteligências múltiplas e busca a formação profissional humana, ética e sensível; a visão progressista tem como meta a transformação social, instiga as parcerias, o diálogo e a discussão coletiva, e o ensino com pesquisa visa a superação da reprodução pela produção do conhecimento com autonomia, espírito crítico e investigativo.

A seguir, se tratará mais detalhadamente cada uma das abordagens analisando os itens: escola, aluno, professor, metodologia e avaliação, de acordo com Behrens (2003):

a) abordagem Holística ou Sistêmica

Com o intuito de investigar a abordagem holística ou sistêmica optou-se por investigar as proposições de Behrens (2003), Cardoso (1995), Crema (1995), Moraes (1997), Capra (1996), Prigogine (1991), Boaventura Santos (1989), Yus (2002) e em especial pelo documento do GATE “Global Alliance For Transforming Education” (1991).

A escola, na abordagem holística, é o local de liberdade e busca o que há de melhor dentro de cada pessoa; visa o completo desenvolvimento do indivíduo; valoriza a razão, intuição, sentimento e espiritualidade; o ensino deve enriquecer e aprofundar as relações consigo mesmo, com a família, com a

comunidade, com o planeta e com o cosmo, resultando em pessoa, sociedade e economia sãs, onde se viva a solidariedade, a justiça, a compaixão e a paz.

O professor que optar por essa visão, busca desempenhar seu papel com sensibilidade, autonomia, criatividade e embasamento científico; torna-se amigo parceiro e colaborador do aluno, isto é, são ambos co-aprendizes e co-criadores; é preocupado com o semelhante e com a vida na sociedade e no planeta; trabalha com visão do todo, respeita e contextualiza o aluno na família, na escola, na sociedade e no cosmos; estimula seus alunos à busca de valores perdidos na sociedade moderna; é crítico, reflexivo, exigente, democrático; passa aos alunos os conteúdos essenciais e orienta-os sobre como aprofundá-los.

O aluno na abordagem sistêmica pode ser um sistema aberto, um ser de relações, único, indiviso e valioso; possuidor de inteligências múltiplas, com potencialidades a serem desenvolvidas nas dimensões física, intelectual, emocional e espiritual; tem liberdade para escolher os métodos e os procedimentos disciplinares, indagar, se expressar e crescer como pessoa.

Na metodologia holística professor e aluno, em parceria, buscam construir caminhos criativos em direção da autonomia e da qualidade nos processos pedagógicos, através de uma prática crítica, produtiva, reflexiva e transformadora; as disciplinas são interconectadas e integradas num todo e com o todo; busca a interdisciplinaridade, a interdependência, os métodos que possibilitem a utilização dos dois hemisférios cerebrais e das inteligências múltiplas e o desenvolvimento individual e coletivo.

A função básica da avaliação sistêmica é fornecer informações que facilitem o processo de aprender; visa o todo e o processo; é realizada de modo gradual e contínua com atividades individuais ou coletivas; implica a proposição de critérios a serem acordados com os alunos no início do processo; possibilita a auto-avaliação a partir dos critérios propostos e focaliza a produção de conhecimento significativo, crítico e transformador;

b) abordagem progressista

Essa abordagem é representada, segundo Behrens (2003) por autores como: Paulo Freire (1992) - seu precursor, Synders (1974), Mizukami (1986).

A escola na abordagem progressista estabelece um clima de troca, inter-relação e transformação buscando a autonomia e autogestão. É uma instituição libertadora, crítica e democrática. É politizada e politizadora, e trabalha com as diferenças.

O professor que optar por essa abordagem, é sujeito do processo; estabelece uma relação horizontal com os alunos; é mediador entre o saber e o ser; lidera pela competência; busca produzir conhecimento pelo diálogo; possibilita a vivência grupal; preocupa-se com consciência crítica e as mudanças sociais.

Por outro lado, o aluno nesta abordagem também é sujeito crítico do ato do conhecimento buscando autonomia. É sério, ativo, criativo, co-responsável e dinâmico. Estabelece relação de diálogo e parceria com o professor e com o mundo. É participante da ação educativa, inconcluso, inacabado. Busca a produção do conhecimento sendo pesquisador crítico. Confia em si mesmo, é sujeito da *práxis*, na qual aprende e ensina.

A metodologia na abordagem progressista, e caracteriza por: comunicação dialógica numa relação horizontal, ação libertadora e democrática, trabalho coletivo, reflexão crítica, interdisciplinaridade, reflexão e análise dos problemas sociais, assim como, pela ação-reflexão-ação.

A avaliação progressista visa o processo como um todo; professor e aluno participam da composição dos critérios; é contínua, processual e transformadora; contempla momentos de auto-avaliação e de avaliação grupal, sem caráter punitivo;

c) abordagem Ensino Com Pesquisa

A abordagem ensino com pesquisa é sustentada pelas idéias de autores como: Pedro Demo (1996), Libâneo (1998), Cunha (1997).

Nessa abordagem, a escola é um ambiente produtivo, inovador, transformador e participativo onde professor e alunos são sujeitos do processo. Gerem juntos projetos para inovar e produzir conhecimento. São co-responsáveis pela aprendizagem.

O professor, nessa abordagem, é dinâmico, articulador, mediador crítico e criativo no processo pedagógico. Ele produz seu próprio conhecimento, torna-se parceiro experiente e estimula o aluno a fazer o mesmo. Reflete e critica sua própria experiência e dela extrai conhecimentos.

O aluno é visto como um sujeito ativo, autônomo, criativo, que sabe pensar. Pode assim, dominar, renovar e transformar as informações construindo seu próprio conhecimento. Sabe viver com cidadania e com ética.

A metodologia dessa abordagem valoriza a produção crítica e reflexiva do saber, a união da teoria com a prática e a capacidade de problematização e investigação. Estimula a pesquisa como atitude cotidiana; o trabalho com projetos; os trabalhos coletivos com a busca de resultados. Valoriza com isso, a autonomia produtiva de professores e alunos; as idéias divergentes e inquietantes e a utilização de meios eletrônicos modernos. O erro é visto como processo de aprendizagem em busca do acerto. Busca-se a redução gradativa do tempo de aulas expositivas; a criação de parcerias com empresas; o trabalho com conteúdos significativos e relevantes e o conhecimento interdisciplinar.

Na abordagem ensino com pesquisa, a avaliação é contínua, processual e participativa; os critérios são discutidos e construídos junto com os alunos; sabe-se com clareza a problematização e os resultados esperados; valoriza-se a produção do conhecimento e o desempenho geral e global dos alunos. Com isso, a avaliação perde o caráter punitivo e dá ênfase à discussão aberta entre professor e aluno, fazendo-se uso da avaliação e auto-avaliação.

Além do entrelaçamento dessas três abordagens, existem outras propostas - inclusive outras embasadas em outros paradigmas - todas elas com o objetivo de buscar melhores respostas aos problemas ou dificuldades do cotidiano escolar. Entretanto, sabendo-se do exposto neste capítulo, de modo especial: a evolução histórica na construção do conhecimento, as mudanças paradigmáticas ocorridas, os pressupostos que embasam o paradigma tradicional e o sistêmico com a perspectiva do professor como mediador e produtor de conhecimento, não se pode mais pensar linearmente. Vive-se na Sociedade do Conhecimento, que exige pensar e apreender a realidade de modo mais complexo, multidisciplinar e interdisciplinar. Tudo está interconectado formando uma grande teia. Cada vez mais está se

tomando consciência de que cada “ser” influencia, com suas atitudes, todo o funcionamento da vida e do universo, da mesma forma que recebe influências.

Precisa-se de uma visão planetária ou ecológica em que o homem não domine a natureza, mas, faça parte dela. Onde o desenvolvimento da ciência, da técnica e da tecnologia não ignore os problemas da humanidade nos aspectos físico, sociais, psíquicos, espirituais, éticos e morais, que transformam os homens em seres individualistas, egocêntricos, sem noções de ética e solidariedade, não vivendo o significado do amor e da compaixão. A abordagem Tradicional (mecanicista), que analisa o mundo em partes independentes, nem a dominação da natureza, segundo Moraes (1997) não funcionam mais.

Entretanto, apesar dessa proposta novo-paradigmática, percebe-se no ensino que o conhecimento ainda é marcado profundamente pela racionalidade, sendo mais forte a reprodução do conhecimento que a produção do mesmo; a estrutura física e administrativa - currículos prescritivos, a forma como o saber é trabalhado, a construção do espaço físico por departamentos, a disposição das carteiras nas salas de aulas - reforçam os princípios consagrados do paradigma da ciência tradicional como: a compartimentalização, a precisão, a linearidade, a hierarquização, a causalidade, a quantificação, a reprodução, a competitividade. Este funcionamento dificulta as redes de relações, a troca de experiências e a socialização do conhecimento.

Neste contexto ainda, a pesquisa científica está, na sua maioria, sobre o domínio e os interesses das multinacionais, ocorrendo produção do conhecimento, na maioria dos casos, descontextualizado em relação às necessidades do cotidiano social, com pouca importância à socialização dos conhecimentos na busca das transformações sociais.

Entretanto, percebe-se a preocupação de alguns professores e alunos que buscam uma nova forma de ver essa realidade, buscando a produção individual e coletiva, a rede de relações, a preocupação com o complexo, com a provisoriabilidade do conhecimento, com a transdisciplinaridade e a intersubjetividade. Assim como, essa temática já aparece nos congressos e encontros científicos com maior frequência.

Se o paradigma condiciona a “visão de mundo” e segundo Kuhn (2001) ele passa por três fases: a primeira de incorporação lenta, a intermediária de ritmo rápido e produtivo e a última de declínio por não ser mais útil para a explicação dos fenômenos que ocorrem, em qual fase do paradigma sistêmico estamos? Será que o professor e a produção de conhecimento estão adentrando no novo paradigma que abarca a complexidade, a instabilidade e a interdisciplinaridade que permite o articular, religar, contextualizar e globalizar ou é apenas um momento de transitoriedade e dúvidas com foi a era renascentista de onde emergiu o paradigma tradicional, mecanicista? Estamos frente a uma “crise paradigmática” (Kuhn, 2001), uma “crise de percepção” (Capra,1994), ou estamos frente uma crise de valores básicos fundamentais em que aparece, em muitos educadores, pessoas e profissionais das mais diferentes áreas, o desejo de se retomar o paradigma da Grécia antiga com a educação *Paidéia*, no século V a.C., como a arte de formar “homens obras de arte, éticos e criadores” ? (SALIS, 2002).

Independentemente das respostas que se possa dar, os dados de realidade comprovam o momento de crise, por vários sinais: violência exacerbada, egoísmo, individualismo, destruição da natureza. Segundo Yus (2002), embora seja difícil afirmar que se está diante da mudança de paradigma, é fácil constatar a existência de fortes representações de reflexões nas mais diferentes áreas que apontam para a deficiência do paradigma vigente, assim como as propostas do paradigma sistêmico começam a dar respostas mais acertadas para os problemas. Sabe-se que tudo na natureza é cíclico, que da crise, do caos parte-se para uma nova organização. Cabe a essa nova organização restituir ao homem e, por extensão, a natureza o que foi perdido com o advento do pensar tradicional, do capitalismo e mais recentemente, da globalização desenfreada e descomedida.

3. O PARADIGMA SISTÊMICO E O ACONSELHAMENTO FAMILIAR

“Sou um viajante e um navegador e, a cada dia, descobro alguma nova região dentro da minha alma”. Kahlil Gibran.

Neste capítulo busca-se contextualizar o *aconselhamento*, descrevendo sua definição, histórico, origens, objetivos, indicações e suas diferenças da *psicoterapia*, no cenário da pós-modernidade, contracenando o conselheiro, a família e o indivíduo.

A família, denominada por Moreno (1978) como “*placenta social*”, é quem nutre a criança nos seus primeiros vínculos sociais. O indivíduo é um subsistema da família e esta é um subsistema da sociedade maior, ficando assim, sujeita a toda a influência das contingências da pós-modernidade. Em que, por sua vez, também influencia. É de se esperar que também ela esteja em crise entre os valores tradicionais e os pós-modernos. Danon (2003, p.17) afirma que o espírito humano está saturado da sedução material e “o desconforto e confusão se manifestam com crescente insistência [...] se tornam presságios de uma crise de crescimento”, assim como estimula uma revisão das convicções a respeito do ser humano e das qualidades consideradas necessárias para sua realização pessoal e social. Continua a autora: “pode-se antever muito trabalho para todas as pessoas capazes de reconhecer as novas exigências emergentes e com capacidade de procurar as estratégias mais apropriadas para responder às novas e imateriais necessidades.”(p.17). O indivíduo e a família precisam ser guiados para uma reorganização interna, possibilitando a redescoberta de valores de liberdade, responsabilidade, cooperação, solidariedade e do diálogo fraterno, entre outros, para se reapropriar do potencial de sabedoria e criatividade que possibilita dar respostas novas e funcionais a cada situação que se apresente com consciência, auto confiança, e determinação.

Na prática, percebe-se de modo notório que as famílias hoje buscam mais a ajuda na psicoterapia e no aconselhamento, assim como tem aumentado a busca de profissionais das diferentes áreas pela formação em aconselhamento e em psicoterapia familiar sistêmica.

A família, hoje, está sobre os valores da permissividade, do individualismo (cada membro tem seu espaço e suas coisas pessoais), do descartável, do pragmatismo e do imediatismo. Entretanto, algumas famílias possibilitam um certo “filtrar” ou processar estes valores, dada sua própria estrutura interna, fazendo uso da *ação comunicativa* proposta por Habermas (In: GOERGEN, 2001) onde se validam as normas e as leis éticas e conseguem através do diálogo e do entendimento mútuo preservar valores essenciais como afetividade; cooperação; respeito pelas diferenças individuais; exposição aberta do que cada um pensa e sente, responsabilizando-se pelas conseqüências; os conflitos são expostos, negociados e resolvidos; as expectativas são explicitadas; as normas são questionadas/validadas e estabelecidas sem sanções, enfim, é um padrão de funcionamento que proporciona a manutenção do equilíbrio familiar e da consciência crítica. O que possibilita, no seio familiar, a passagem da subjetividade para a intersubjetividade, formando indivíduos espontâneos, solidários, autoconfiantes e conscientes de si e das suas ações.

Outras, ao contrário, fazem uso da *ação instrumental* de Habermas (In: GOERGEN, 2001), em que os espaços são mediados pelo poder e pelo dinheiro, resultando em padrões disfuncionais de falta de solidariedade, respeito, diferenciação, espontaneidade e autonomia. É muito provável que estas famílias, se conscientes de suas dificuldades, busquem ajuda externa, podendo ser com um terapeuta ou um conselheiro. Quando não buscam ajuda, é comum emergir fortes sintomas ou sinais como doença mental, sintomas ou doenças físicas, ou ainda quadros como inseguranças, baixa auto-estima, ansiedade, insônia, agressividade ou violência, abusos, distúrbios alimentares entre outros tantos. Isto pode ser entendido como uma tentativa de um ou mais membros da família pedir socorro para que alguém de fora, ajude esta família a recuperar sua *ação comunicativa*.

As famílias não buscam ajuda por uma série de motivos, que vão desde a falta de consciência de suas limitações, resistência a mudanças, falta de informação sobre o trabalho de psicoterapia até, o que é mais triste, a impossibilidade de atendimento por questões financeiras, caracterizando um serviço elitizado.

Por outro lado, as famílias e os indivíduos submetem-se a esse quadro de influências pelo medo de perder sua identidade e pela necessidade de

pertencer ao grupo, pois o homem é visto como um ser de relações consigo mesmo, com os outros e com a natureza. Ele vai se construindo num processo contínuo, num eterno devir. Tomar consciência destas relações e da forma como as mesmas se estabelecem é o processo de formação da sua personalidade. A possibilidade de mudança está na capacidade de alterar essas relações. A terapia ou o aconselhamento familiar possibilita o refletir sobre o funcionamento familiar que, por menor que seja esta família, tem grande influência sobre o indivíduo, uma vez que é seu primeiro grupo social. É através dela que recebe e aprende modelos de como viver, conviver, lutar, se acomodar, lidar com o poder e a dominação, enfim, sobreviver a todos os embates sociais.

A partir deste ponto de vista para o atendimento das famílias, o profissional precisa entender qual é o contexto sócio, econômico, político e cultural desta família. Qual a ideologia no sentido de concepção de mundo que norteia as interações no seio familiar com o meio circundante, para que se conduza, através de um processo reflexivo, a uma tomada de consciência. Assim, possibilita-se o trabalho com a *consciência crítica* citada por Saviani: "... a consciência crítica é precisamente aquela que se sabe condicionada e, mais do que isso, sabe o que e porquê a condiciona. Diferentemente, a consciência ingênua não se sabe condicionada." (1996, p.168).

Cada vez mais é urgente ter-se consciência de si próprio, daquilo que se ama, dos próprios talentos, capacidades e possibilidades, bem como das interconexões que ligam o indivíduo a cada aspecto do mundo circundante, apontando Danon (2003) para o desafio de hoje que é: "encontrar a via de equilíbrio entre uma realidade externa em transformação e uma interna em evolução na direção da criação e a realização de um projeto existencial próprio, inserido num contexto planetário"(p.18).

O aconselhamento é uma profissão para o terceiro milênio, afirma Danon (2003), justificada pela necessidade de despertar e ativar todos os recursos e potenciais de cada pessoa para que possa agir pela sua própria cabeça, de buscar autonomia e visão de futuro a fim de melhor resolver seus conflitos, proporcionar versatilidade intelectual para lidar com a transitoriedade do conhecimento, criar espírito de solidariedade facilitando a boa convivência com os outros. Essas são condições exigidas pela pós-modernidade que se enfraqueceram pelo descuido e

dificuldades do sistema educacional e familiar ao se subjugar à supervalorização da racionalidade, objetividade e certeza.

3.1 Conceituação de aconselhamento

O termo aconselhamento é utilizado com o mesmo significado do termo da língua inglesa “Counseling”, mantido em muitas obras sem tradução, assim como, conselheiro e counselor. Feltham e Dryden (1995) citam a dificuldade de se definir counseling dado à variedade de significações deste termo, mas propõem uma definição básica:

Il Counseling è una relazione fondata su principi e caratterizzata dall'applicazione di una o più teorie psicologiche e di un insieme riconosciuto di abilità comunicative – modificate dall'esperienza, dall'intuizione e da altri fattori interpersonali – alle preoccupazioni, problemi e aspirazioni intime dei clienti. (p.83)

Traduzido pela pesquisadora como: “O *counseling* é uma relação fundada sobre princípios e caracterizada pela aplicação de uma ou mais teorias psicológicas, juntamente com o reconhecimento de uma habilidade comunicativa - modificada de experiência, intuição e outros fatores interpessoais - os problemas, preocupações e aspirações íntimas dos clientes”.

Para estes dois autores, é muito mais uma forma de facilitar do que dar conselhos ou diretrizes. Uma forma de oferecer oportunidade para explorar, descobrir e clarear o modo de vida a fim de possibilitar mudanças. Assim, o objetivo do aconselhamento é promover no indivíduo um funcionamento sadio e focalizá-lo na resolução do problema, podendo-se utilizar teorias psicológicas, mas envolvendo processos relacionais, comunicacionais, intuitivos, entre outros.

Counseling é definido por K. Burnett (1977, In: DANON, 2003, p.25) como: “um processo entre duas pessoas, *counselor* e cliente, cujo objetivo é aquele de habilitar o cliente a tomar uma decisão em relação a escolhas de caráter pessoal”. E por Danon (2003, p.25) como: “um conjunto de habilidades, atitudes e técnicas para ‘ajudar a pessoa a ajudar-se’. Partindo do pressuposto de que uma pessoa já tem em si os recursos necessários, propõe-se criar as condições para fazê-los emergir”.

3.2 Teoria, indicações e objetivos do aconselhamento

O aconselhamento é uma profissão emergente que provoca muitas discussões, mas causa menos estigmas ao cliente que buscar a psiquiatria, ressaltam Feltham e Dryden (1995). Mas, Scheefffer (1983) argumenta que ao se analisar as teorias de aconselhamento, observa-se que não possuem as características básicas das teorias científicas de caráter formal, algumas com estruturação um pouco mais elaborada e outras elementares, com pressupostos vagos, pouco estruturados e que carecem de elementos comprobatórios. Por outro lado, o conselheiro “necessita de uma teoria. Mesmo não sendo formal ou axiomática, ou absolutamente precisa e definitiva, ela representará a estrutura básica de suas atividades.” (SHEEFFFER, 1983, p.12).

Uma teoria de aconselhamento, para a autora, apresenta especial valor para a prática e possibilita as seguintes vantagens:

a) ajuda a explicar as ocorrências na relação de aconselhamento; b) assiste o aconselhador na predição, na avaliação e no aperfeiçoamento dos resultados; c) proporciona um ponto de referência para realização de observações sistemáticas em aconselhamento; e d) encoraja a coerência de idéias sobre aconselhamento, bem como a produção de novas idéias. (p.11).

A Associação Americana de Counseling (1992, in: FELTHAM e DRYDEN, 1995) reconhece que toda pessoa em algum momento de sua vida precisa de ajuda e conselhos. A relação de ajuda sempre existiu e é buscada voluntariamente sem que a pessoa isente-se de sua responsabilidade, bem como é uma relação em que a pessoa não se sente “doente”, apenas busca melhorar o que está lhe causando desconforto ou sofrimento, conseqüentemente, melhora sua relação consigo mesmo e com o mundo. Entretanto, Bordin (in: SCHEEFFFER, 1983) argumenta que o cliente em aconselhamento é mais crítico, exige soluções imediatas e pode se sentir menos comprometido, comparado ao que busca a psicoterapia.

Danon (2003) complementa que o aconselhamento implica que o aconselhado esteja num nível de ansiedade que já não consiga controlar sozinho, estando bastante mal para buscar ajuda, mas bastante bem para empenhar-se na

resolução de seus próprios problemas. Implica, ainda, uma motivação alta, escolha ativa e pessoal, não podendo ser obrigado por ninguém, pois precisará assumir as responsabilidades da decisão tomada de enfrentar, discutir e buscar solução para seus problemas.

O aconselhamento pode ser indicado para pessoas relativamente ajustadas que são capazes de manter relacionamentos, mas que se sentem pressionadas e precisam enfrentar ou resolver problemas específicos e situações emergências, tomar decisões, superar crises, melhorar o relacionamento consigo mesmo e com o outro, ou separar-se de alguém. O processo de aconselhamento está mais focado nas dificuldades relacionais, atuais e pontuais do que nas dificuldades intrapsíquicas de distúrbios da personalidade, sendo, normalmente, um processo de curta a média duração. (SCHEEFFER, 1983; FELTHAM E DRYDEN, 1995; DANON, 2003).

Os objetivos do aconselhamento são semelhantes aos da psicoterapia, irão depender, segundo Scheeffer (1983), da escolha teórica do conselheiro, assim poderão ser, entre outros: facilitar ao cliente a obtenção de maior autoconhecimento e auto-realização como pessoa, proporcionar a aprendizagem de comportamentos adaptativos e levar o cliente a realizar escolhas acertadas.

No aconselhamento familiar cuja abordagem foca as relações (interconexões e retroalimentações), diferenciando-se da tradicional que foca no problema, podem-se acrescentar os seguintes objetivos: melhorar o padrão de comunicação, de trocas afetivas e dos relacionamentos, fortalecer os vínculos, realizar enfrentamentos de situações conflitivas, trabalhar limites, papéis e funções, estabelecer fronteiras em sub-sistemas ou supra-sistemas e buscar conjuntamente, alternativa de soluções, com cooperação, autonomia e responsabilidade.

3.3 Histórico

O aconselhamento, segundo Danon (2003), emerge na Década de 50 nos Estados Unidos, tendo como defensores Carl Rogers e May, e nos anos setenta na Europa, em particular na Inglaterra, no serviço de orientação como instrumento de suporte, nos serviços sociais e no voluntariado. Na Itália chega na

Década de 80, mas só se difunde na década seguinte. Pela dificuldade de tradução, é mantida a palavra original da língua inglesa com a exclusão de um “l” - *counseling*.

Entretanto, para Lewis (1970, in: SHEEFFER, 1983), a publicação de Carl Rogers, *Counseling and Psychotherapy* possibilitou a tendência, que continua até hoje, de identificar aconselhamento com psicoterapia, uma vez que antes eram atividades independentes: a psicoterapia relacionada à psicanálise e à psicologia clínica, enquanto o aconselhamento era realizado por psicólogos especializados na orientação vocacional e matrimonial e nos serviços de orientação escolar, ocorrendo evidentes insatisfações por parte dos aconselhados.

Por conseguinte, a teoria de Rogers, além de destruir a diferença entre psicoterapia e aconselhamento, oferecia aos conselheiros uma técnica não-psicanalista que podia ser apreendida e utilizada por eles, ampliando sua atuação e o nível de satisfação dos aconselhados (SHEEFFER, 1983).

O aconselhamento está presente de modo peculiar em cada país. Nos países anglo-saxônicos, de acordo com Danon (2003), é muito usado num enfoque preventivo, de orientação e formação. Na educação, é utilizado mais intensamente nas escolas superiores e universidades frente aos problemas de adaptação e inserção dos estudantes. Nos serviços de higiene mental, com adulto para posterior encaminhamento à terapia mais profunda. Também é utilizado nos centros de consultas pré e pós-maritais, na assistência social, nas indústrias, na administração e no âmbito privado.

Na Itália, continua a autora, pela SICO - Sociedade Italiana de Counseling, é possível traçar um quadro de três âmbitos com diversas especializações em cada um deles:

No âmbito Comunitário encontra-se o *Counseling* psicopedagógico, utilizado na escola e na formação; o *Counseling* de comunidade, utilizado como facilitador da comunicação em grupos com dificuldades (exemplos: cárceres, centros de recuperação de drogados, orfanatos), a fim de facilitar a convivência, removendo tudo o que dificulta uma convivência mais colaborativa; o *Counseling* espiritual, com a orientação espiritual e religiosa.

No âmbito de trabalho utiliza-se o *Counseling* empresarial, para resolução de problemas a nível emocional, de relacionamento, de comunicação.

Tem também caráter preventivo. Há ainda o *Counseling* vocacional, mais voltado para o reforço do conceito de si mesmo, através de uma correta escolha de carreira, mais que a simples orientação profissional, assim como colabora com o indivíduo para que conheça melhor suas potencialidades e na elaboração de projetos de trabalho.

No âmbito sócio-sanitário encontra-se o *Counseling* psicológico, sendo exclusivo dos psicólogos por fazer uso de apoio mais especializado; o *Counseling* sócio-sanitário, utilizado para reflexão sobre a qualidade do relacionamento da equipe dos cuidadores e destes com os pacientes; o *Counseling* médico, utilizado na consulta para avaliar, além da parte médica os afetos, o grau de satisfação no trabalho, valores, espiritualidade, qualidade das relações interpessoais, flexibilidade, capacidade de adaptação e senso de humor que são partes integrantes da saúde; o *Counseling* na arte, para estimular a criatividade; o *Counseling* em âmbito particular, com pessoas que precisam de encorajamento para recuperar a própria força e prosseguir em seu caminho, sempre atento para possíveis encaminhamentos; o *Counseling* na relação de casal, na preparação ao casamento, assim como na resolução de dificuldades relacionais e pequenas dificuldades sexuais; o *Counseling* de aconselhamento para a morte, na preparação para enfrentar a morte com maior serenidade, trabalhando os tabus existentes sobre ela, vivenciados mais fortemente pelos pacientes terminais de AIDS e câncer e o *Counseling* telefônico, que possibilita além do anonimato no pedido de ajuda, o apoio e a orientação de encaminhamentos quando necessários.

O primeiro campo de aplicação em larga escala foi nos Estados Unidos, com a re-inserção dos veteranos de guerra depois da 2ª. Guerra Mundial. Tendo em vista a grande demanda de pessoas para ofertar apoio e consultas, fazia-se necessário uma modalidade mais rápida de psicoterapia e nem por isto menos eficaz. (DANON, 2003).

Nessa mesma situação, a terapia familiar teve sua gênese e impulso, em que o governo americano “ajudava” as famílias traumatizadas pela morte de um membro na guerra ou pela desorganização gerada na família pelo envio de um componente para servir ao governo.

Na época, era comum o psicólogo fazer uso dos princípios teóricos e práticos da terapia breve, originada da demanda criada pelos planos de saúde que

só pagavam 10 sessões de psicoterapia, em que os pacientes submetidos ao processo de terapia deveriam apresentar melhoras. Essa era a condição necessária para o profissional continuar sendo credenciado. Tal abordagem, mais os princípios teóricos emergentes da teoria geral dos sistemas, possibilitou a criação ou o surgimento desta modalidade: terapia familiar.

A terapia familiar, segundo Nichols e Schwartz (1998), surge nos meados da década de 1950, sendo desenvolvida por um grupo heterogêneo de investigadores que trabalhavam em contextos e propósitos diferentes, o que resultou em muitas abordagens em terapia de família, com maneiras diferentes de conceituar e tratar as famílias. Com a terapia familiar, o foco do trabalho passa do indivíduo para a família, porque não implica somente na mudança do indivíduo em questão, mas em promover mudança em toda a família, onde todos e cada membro da família muda e continua a provocar uma mudança sincrônica no outro. Assim, apesar de ser uma intervenção a princípio breve, possibilita uma mudança duradoura. Entretanto, alguns aspectos básicos de personalidade são melhores trabalhados na psicoterapia individual.

Existem, para Feltham e Dryden (1995), mais de trezentas variações de psicoterapias cujas teorias e práticas coincidem significativamente com as do aconselhamento. Assim como na psicoterapia, no aconselhamento existem várias abordagens teóricas, entre elas: existencial, Gestalt, logoterapia, psicossíntese, análise transacional, PNL, ecopsicologia, integrada de grupo, *Co-counseling*, comportamental, centrado no cliente. O conselheiro escolhe uma delas para nortear seu trabalho prático (DANON, 2003 e SCHEEFFER, 1983). Portanto, o Aconselhamento Familiar tem suas raízes na terapia familiar, seguindo seus pressupostos teóricos e práticos, embasados no paradigma sistêmico.

No Brasil existem várias instituições que ofertam cursos de aconselhamento em abordagem individual, sendo o ISBL a instituição pioneira em cursos de pós-graduação em aconselhamento sistêmico, a partir de 1987. Coordenado por Iara Monteiro de Castro, esses cursos foram implantados seguindo modelo dos EUA.

3.4 Diferença entre psicoterapia e aconselhamento

A tendência de identificar a terapia com o aconselhamento inicia-se, para Lewis (1970, in: SHEEFFER, 1983), com a publicação de Carl Rogers na década de 40 e continua até hoje. Afirma Scheeffer (1983) que embora a diferenciação não exista em termos absolutos, evidenciam-se algumas diferenças significativas e a não-diferenciação entre ambas torna-se mais evidente na teoria que na prática propriamente dita. Para Danon (2003), a linha divisória entre ambos não é clara, assim como nada o é, nos aspectos relacionados à dimensão interior do indivíduo. Por conseguinte, muita terapia é aconselhamento, e muito aconselhamento tem função de psicoterapia. Entretanto, tentar-se-á expor algumas semelhanças e diferenças ou a área de competência de cada abordagem.

A diferença entre as duas para Wolberg (1961, in: SCHEEFFER, 1983) é que o aconselhamento foca o apoio e a reeducação, portanto, é indicado para pessoas de ego forte ou de ego muito enfraquecido em que a terapia não seria útil, e essa, por sua vez, foca o *insight* e a reconstrução, conceituando-a como:

tratamento, por meio psicológicos, de problemas de natureza emocional, no qual uma pessoa treinada estabelece deliberadamente uma relação profissional com o paciente, objetivando remover, modificar ou retardar sintomas existentes de padrões de comportamento perturbado, e de promover crescimento e desenvolvimento positivo da personalidade. (p.15).

O aconselhamento, de acordo com Scheeffer (1983, p.15), “é conceituado como educativo, preventivo, de apoio, situacional, voltado para a solução de problemas. Lida com material consciente e enfatiza a normalidade”. Para ela, a terapia é uma relação mais prolongada que trabalha com exploração profunda, com distúrbios da personalidade, com o inconsciente, o neurótico, o remediar e o reconstruir. Ambas abordagens objetivam o desenvolvimento positivo da personalidade, só que na terapia, o objetivo é obtido pela eliminação da patologia. Da mesma forma, Patterson (1966, In: SCHEEFFER, 1983, p. 14) já admitia “que o aconselhamento se refere (sic) ao trabalho com clientes menos perturbados ou com clientes que apresentam problemas específicos, sem relativo comprometimento da

estrutura da personalidade, usualmente atendidos em ambiente não-médico”. A psicoterapia está no outro extremo, trabalha com clientes muito perturbados e em ambiente médico.

Danon (2003, p.38) expõe que a doença mental é de competência da psiquiatria: “a psicoterapia diz respeito à área do desconforto e do sofrimento psíquico, [...] em que o indivíduo é portador [...] de um quadro desarmônico da personalidade, cujas origens podem ser profundas e distantes no tempo”. Situação que exige uma intervenção delicada e complexa a fim de re-harmonizar as bases da personalidade e reconstruir a estrutura relacional, oferecendo os elementos necessários para uma vida sadia e equilibrada e que o aconselhamento tem um raio de ação aparentemente mais limitado, voltado para problemas específicos que requeiram escolhas ou ajustamentos que envolvam esquemas de interação responsáveis, criativos e satisfatórios do paciente para consigo mesmo, com os outros e com o mundo. O aconselhamento, continua a autora, foca mais o “aqui e agora” que o passado, utiliza mais estratégias de escuta, compreensão e integração do sintoma, buscando sentido para a vida e para os acontecimentos, o que possibilitará provavelmente, uma mudança na forma de ver as coisas, e no próprio comportamento.

Na mesma perspectiva estão Feltham e Dryden (1995), que confirmam existir uma confusão muito grande entre os dois termos e diferenciam ambas as abordagens da seguinte forma: o aconselhamento se ocupa da apresentação e solução do problema num processo relativamente breve e não tem nada a fazer com a transferência e com a estrutura da personalidade. A psicoterapia, por sua vez, utiliza a transferência, ocupa-se da estrutura de personalidade, opera a nível profundo da mesma e da capacidade adaptativa, num processo mais longo de tempo. Por outro lado, complementam os autores, a psicoterapia breve pode durar menos tempo que o aconselhamento e um aconselhamento pode modificar a personalidade mais que um processo de psicoterapia.

Continua Danon (2003): a diferença acaba por ser apenas uma questão de contrato: na psicoterapia o trabalho é sobre os conflitos recentes e remotos em que se inicia o trabalho sobre a pessoa como um todo, sem saber qual a duração, já no aconselhamento, o trabalho é por um tempo determinado e sobre um problema específico, procurando se mantêm em torno dele. A duração poderá se

alongar, “mas sem colocar em discussão a estrutura de personalidade do cliente”. (p.39) Enfim, como diz Carl Rogers (in: Danon, 2003, p.39), “o counseling mais intenso e bem sucedido não é distinguível de uma psicoterapia da mesma forma intensa e bem sucedida [...] mais do que algo de diferente da psicoterapia, o counseling é substancialmente ‘um novo modo’ de fazer psicoterapia.”

Embora céticos quanto uma diferenciação absoluta, Vance e Volky (1962, in: Scheffer, 1983) propõem um modelo tridimensional, para melhor compreender os processos de aconselhamento e psicoterapia. Esse modelo é composto por três dimensões: “tratamento de patologia” e “tomada de decisão” como diferenciadores da psicoterapia e do aconselhamento, respectivamente, e a terceira dimensão -”redução das discordâncias psicológicas” – na qual as duas atividades se sobrepõem, tornando difícil a diferenciação.

A psicoterapia é primordialmente exercida por psicólogos clínicos e médicos com formação específica, já o aconselhamento pode, além destes, abranger profissionais de outras áreas. Entretanto Scheffer (1983) faz a seguinte advertência:

Embora não se almeje que todos os que trabalham em aconselhamento e em psicoterapia sejam peritos em ambas as áreas, é recomendável que a formação desses profissionais se realize no sentido de proporcionar sólida base psicológica e competência em alternadas metodologias de diagnóstico e de assistência psicológica, a fim de que seja proporcionado ao cliente o tipo de ajuda que corresponda às suas necessidades reais. (p.21)

Pela exposição da idéia dos diferentes autores, em diferentes épocas, a diferenciação entre psicoterapia e aconselhamento sempre foi fonte de debates, mas a nenhum momento chegou-se a uma diferenciação em termos absolutos ou conclusivos. Entretanto, parece que alguns itens são confluentes na opiniões sobre os mesmos: as diferentes teorias psicológicas que embasam as diferentes abordagens em psicoterapia, embasam também as diferentes abordagens em aconselhamento, não tendo este uma teoria própria. O foco de atuação de ambos fica um pouco mais claro quando se pensa na idéia de contínuo, onde num dos extremos está a normalidade e no outro a patologia, ficando mais para o aconselhamento o extremo da normalidade e para a psicoterapia o extremo da patologia ou da re-estruturação da personalidade, pensando que na zona intermediária eles se sobrepõe. Mesmo assim, parece ficar mais claro o limite do que

o conselheiro não deve buscar como foco do trabalho do que uma diferença propriamente dita. Ou seja, é área específica da psicoterapia o trabalho com a estruturação da personalidade no que se refere a eliminação de mecanismos patológicos, enquanto que o reforço ou maximização dos recursos pessoais é o maior foco do aconselhamento, entretanto, também utilizado pela psicoterapia, inclusive enaltecido em algumas abordagens.

Por outro lado, a pesquisadora, ao refletir sobre o aconselhamento e a psicoterapia numa abordagem sistêmica novo-paradigmática, embasado nos autores pesquisados e na longa experiência como psicoterapeuta e supervisora em aconselhamento, acredita que esta diferenciação parece tornar-se muito mais sutil e imperceptível, uma vez que se trabalham conceitos como funcionalidade e disfuncionalidade e não com o conceito de saúde e doença. Também, em ambas se trabalha, dentre outros fatores: o tempo presente muito mais que o passado; os padrões comunicacionais recursivos; a forma muito mais que o conteúdo; o esclarecimento ou enfrentamento dos conflitos ou padrões geracionais e intergeracionais; as fronteiras; a ampliação da rede social; os papéis e as funções.

Em nível de objetivos, ambas buscam fortalecer os pontos fortes do sistema, o lado saudável, a capacidade de resiliência levantando alternativas de saída junto com os participantes do sistema, devolvendo ao mesmo a capacidade de auto-regulação. Talvez a diferença que poderia ser apontada está relacionada ao foco do trabalho, pois na terapia pode estar no inter ou intrapsíquico, e no aconselhamento fica apenas no relacional, isto é, no interpsíquico. Embora, muitas vezes, quando se trabalha o interpsíquico pode-se, re-significar o intrapsíquico.

A pesquisadora acredita que mais do que a preocupação com a diferenciação destes termos deve estar a preocupação com a formação do conselheiro.

3.5 O conselheiro num paradigma sistêmico

O aconselhamento é realizado por profissionais de diferentes áreas de formação, entre eles, psicólogos, orientadores educacionais, assistentes sociais, médicos, pedagogos, teólogos, submetidos à formação e treinamento específicos.

O Conselheiro deverá ser possuidor de um conjunto de habilidades, atitudes e recursos teóricos e técnicos para ajudar a pessoa ou a família a “ajudar-se”. Partindo-se do pressuposto que o sistema (família, casal ou indivíduo) tem em si os recursos necessários para buscar alternativas de resolução frente às dificuldades, que é livre para agir de modo criativo e responsável, cabe ao conselheiro criar condições para fazer emergir as potencialidades e levá-lo não à “cura”, mas ajudá-lo a crescer e a desenvolver-se, assumindo com criatividade, liberdade e responsabilidade as suas próprias escolhas, as suas condutas e os êxitos e fracassos de sua própria vida, desapegando-se dos inúteis sentimentos de culpa, de injustiça e de inferioridade que o transforma em vítima (DANON, 2003).

Ao conselheiro, a mesma autora recomenda um trabalho de formação profissional que se transforme numa verdadeira formação pessoal, a fim de desenvolver as atitudes e habilidades relacionais e uma comunicação de qualidade que não são possíveis de serem apreendidas nos livros. Argumenta a autora que as habilidades comunicativas nos níveis intra e interpessoal é um dos principais instrumentos no trabalho de aconselhamento e que existe uma forte correlação “entre quanta *atenção, escuta e compreensão* damos às diversas exigências da nossa complexa personalidade e quanto conseguimos depois expressar essas capacidades para com os outros.” (p.24, grifo do autor).

Nos estudos realizados sobre os resultados das diferentes abordagens em psicoterapia nos anos oitenta, segundo Danon (2003) Feldman e Miranda (2004), evidenciou-se que um dos elementos fundamentais para o bom resultado de uma interação não pode ser creditado somente a fatores técnicos ou pela abordagem teóricas, mas co-envolvem, necessariamente, atitudes do terapeuta e a qualidade da relação e que, para conquistar a confiança do paciente, o terapeuta deve contar mais com a empatia do que com a técnica. Sendo assim, o aconselhamento é definido por Danon (2003, p.42, grifo do autor) “como *uma arte mais do que uma técnica*. [...] É um percurso pouco estruturado que se baseia mais na pessoa do counselor em sua relação com a pessoa do cliente, do que em procedimentos específicos.”

Do exposto sobre a pesquisa pelos autores, pode ser entendido que o conhecimento técnico é importante, mas que o vínculo formado e como a relação ou o relacionamento é conduzido é que possibilita a “cura”, isto é, o melhor resultado

do processo de aconselhamento. Assim, o conselheiro deve ouvir com atenção e cuidado os aconselhados porque o relacionamento que se está formando leva a “cura” dos mesmos. A técnica ajuda, mas o vínculo “cura”. As famílias e indivíduos buscam e criam vínculos e relacionamentos com quem os oferece e essa relação, se bem conduzida, contribui para a “cura”. O aconselhamento, mais que um processo ou uma técnica, é um relacionamento assentado na empatia e outras atitudes que serão abordadas a seguir e que devem ser desenvolvidas com prioridade, no processo de formação do conselheiro.

Ainda segundo Feldman e Miranda (2004) e Danon (2003), o aconselhamento requer do conselheiro a escuta ativa e empática - que significa ter a capacidade de se coloca no lugar do outro - exige para isso uma atitude de presença total do conselheiro na sessão, cuja atenção está verdadeiramente centrada no cliente, é um escutar e acolher com o “coração”; não fazer projeções sobre o interlocutor, atribuindo-lhe características que não lhe pertencem, não olhá-lo com pré-julgamentos ou preconceitos, mas acolhê-lo com gentileza e respeito na sua unicidade e peculiaridade, criando um clima favorável à comunicação. A partir do reconhecimento do outro, o conselheiro - pela qualidade de sua presença - estabelece um diálogo, não para impor suas idéias, crenças ou conselhos, mas para fazer aflorar os recursos, potencialidades e alternativas de resolução do próprio sistema, quer seja a família, quer seja o indivíduo. O conselheiro deve, ainda, ter a capacidade de perceber as discrepâncias e incoerências no cliente e comunicá-las, assim como, a capacidade de expressar de modo claro os sentimentos escondidos ou aflorados pelos relatos e os sentimentos gerados na própria relação de ajuda, tanto do aconselhado como do conselheiro, a fim de que possam ser reconhecidos, aceitos e integrados. Finalmente, deve explicitar com elementos simples, objetivos e concretos a experiência vivida e verbalizada pelo aconselhado.

Mesmo que em alguns momentos o conselheiro até acredite não estar fazendo nada, a capacidade de escuta é um recurso de fundamental importância, uma vez que, segundo Feldman e Miranda (2004), as pessoas buscam ajuda por não se sentirem amadas e por falta de algumas habilidades na vida que as levam a entrar em crises sucessivas de insatisfação consigo mesmas, com os outros e com o mundo, gerando confusão e desorganização interna. Ao falar sobre essas dificuldades, se escutam e são escutadas, possibilita-lhes a ordem e a organização

do pensamento e das suas experiências, assim como, pelo compartilhar aliviam a tensão e a ansiedade. Nesse processo compreendem-se melhor, aumentam a auto-estima, podem encontrar saídas para seus problemas, pois sentem-se validadas e amadas incondicionalmente. Esse amor incondicional preenche ou re-significa o vazio interior da falta de amor sentido e vivenciado no decorrer de suas vidas.

Ainda algumas habilidades que, segundo Danon (2003) são menos consideradas, nem por isso menos eficazes: a curiosidade, que possibilita mais intimidade com a vida do cliente; a autenticidade, que ressoa no outro positivamente; a aceitação e o respeito como base para o relacionamento; o otimismo, que desperta a esperança na expectativa de uma boa resolução e o humor, que quando usado com parcimônia e nos momentos certos, possibilita novos pontos de vista, como a capacidade de desidentificar-se pelo rir de si mesmo, e de diminuição da intensidade e do peso do que é vivido.

O papel do conselheiro não se caracteriza em dar conselhos, mas como relação de ajuda. Para Feldman (2002), a ajuda é uma somatória de quatro dimensões: disponibilidade, afetividade, habilidades técnicas e habilidades interpessoais, sendo que se uma delas faltar, irá comprometer a relação e o resultado. Uma delas pode ser mais importante temporariamente em determinada situação e as duas habilidades técnica e interpessoal só serão eficazes quando acompanhadas das dimensões internas: a disponibilidade e a afetividade.

Frente esse quadro de atitudes e habilidades do conselheiro, fica evidenciado que a formação desse profissional deve estar embasada nos pressupostos teóricos e práticos da abordagem escolhida e em que esteja em destaque a formação pessoal do conselheiro, visto que seu desempenho depende muito de suas características pessoais internas, pois são elementos importantes para ativar nas outras pessoas o processo de mudança e crescimento. Por exemplo, a medida que o conselheiro sente-se livre e responsável, é capaz de despertar no outro o mesmo desejo. Nesse contexto, o supervisor, de modo especial, deverá zelar por uma formação integral do conselheiro, criando espaços onde o conselheiro possa refletir sobre si mesmo, utilizando-se da história do próprio cliente a fim de conhecer melhor suas facilidades e limitações para desempenhar sua tarefa com mais segurança, paixão, critério e competência, obtendo resultados mais satisfatórios.

Vale ressaltar neste momento que, com a fragmentação referendada no modelo mecanicista, passou-se a exigir do conselheiro e terapeuta atitude de *neutralidade*, de *imparcialidade* frente aos atendimentos e interpretações de testes ou laudos, sendo os registros dos comportamentos ou relatos, impessoais e objetivos (ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002). Entretanto, sabe-se de antemão da impossibilidade de não influenciar, dado o próprio envolvimento exigido no processo de aconselhamento. Conseqüentemente, gera-se também na área do aconselhamento e da psicoterapia, a necessidade de mudança do paradigma tradicional para uma visão de totalidade e complexidade, reconhecendo a intersubjetividade, a interdependência nas redes de interconexões. Nessa perspectiva do conceito de rede e interconectibilidade, o trabalho de aconselhamento com famílias possibilitará uma orientação mais humanizada das mesmas e, conseqüentemente, uma repercussão dessa mudança num raio maior de ação e abrangência dentro da sociedade.

A experiência pessoal e profissional da pesquisadora, ao longo do seu trajeto, como psicoterapeuta e como supervisora mediando e acompanhando os alunos tanto na prática da psicoterapia como do aconselhamento, e a pesquisa teórica que tem corroborado com o que tem sido vivenciado na prática, permitiu confirmar a grande dificuldade na diferenciação destas duas formas de intervenção no processo de ajuda, tanto nos aspectos teóricos como nos práticos.

Essa vivência do dia-a-dia tem mostrado que: alguns casos atendidos por psicoterapeutas sem resultados obtiveram melhora com as intervenções do conselheiro; é o conselheiro quem deve perceber suas limitações frente ao caso e junto com o cliente (família, casal ou indivíduo) avaliar as mudanças ocorridas e as dificuldades a serem enfrentadas para fazer os possíveis encaminhamentos ou não. Podendo fazer uso do espaço de supervisão para ampliar a visão sobre o caso.

Outra consideração a ser tecida é que a maior freqüência dos casos atendidos pelos conselheiros pertence a uma clientela que dificilmente irá buscar a psicoterapia, por ser esta ainda, um serviço elitizado.

4. O PROFESSOR SUPERVISOR NO PARADIGMA SISTÊMICO

“O verdadeiro mestre é aquele que sempre nada sabe e está sempre se preparando”.(SALIS, 2002, p.50)

Ao pensar sobre os atributos e na formação do professor supervisor num momento em que a profissão de professor, por um lado, é desqualificada e questionada sobre sua real necessidade e, por outro, é colocada como foco de estudos, não se pode negar que essa formação receba múltiplas influências: o contexto atual das ciências com suas mudanças paradigmáticas; as novas tecnologias e o fenômeno da globalização na economia, entre outras. Para abarcar esse contexto, exige-se uma nova forma de ver a realidade, integrando a complexidade dessas múltiplas influências. Também faz parte dessa contextualização um levantamento do referencial teórico sobre o educar, o ensinar e o aprender; as competências, saberes, habilidades e atitudes do professor; a sua metodologia e sua relação com o aluno. É o que se abordará neste capítulo.

4.1 O contexto sistêmico

As intensas transformações econômicas, científicas e tecnológicas ocorridas na história da humanidade - de modo especial nos últimos trinta anos - influenciaram profundamente as relações familiares, sociais, culturais e laborais, isto é, todos os campos da ação humana e, por conseguinte, a educação.

Essas transformações, no campo da ciência, possibilitaram por um lado sua evolução e por outro, ao separar as ciências positivas das humanas, a filosofia da ciência e ao estabelecer como modelo de ciência o padrão originado da matemática e da física, tem-se como consequência padrões reducionistas e fragmentados nas mais diferentes áreas.

Portanto, numa análise mais abrangente, essa fragmentação ilude a humanidade e torna o terreno fértil para o capitalismo, para a exploração das pessoas, da natureza e do meio ambiente, facilitando o surgimento de injustiças

sociais, competição, violência e destruição abusiva do nosso planeta. Essa fragmentação exige uma mudança para um pensar complexo, levando em consideração que os grandes problemas são transversais, multidimensionais e planetários. (MORIN, 2002). Emerge assim, a Teoria Sistêmica.

O pensamento sistêmico acredita na urgência de uma reforma de pensamento para uma educação emancipadora e busca criar espaços de reflexão, amadurecimento e construção de conhecimentos e saberes. Visa também promover o diálogo, numa perspectiva transdisciplinar, que se articula na unidade e na multiplicidade das idéias e práticas que, mesmo diversas ou antagônicas, são também complementares. Torna necessário superar a fragmentação do conhecimento e das estruturas do funcionamento educacional (MORIN, 2002). Na Teoria Sistêmica, os opostos ligam-se numa teia de complexidade que incluem o todo e a parte, o dia e a noite, a tristeza e a alegria, a prosa e a poesia, a sabedoria e a loucura.

Assim, o homem é visto como um ser indiviso, que participa da construção do conhecimento não só pelo uso da razão, mas também aliando as emoções, sentimentos e intuições. A emoção pode desdobra-se no comportamento afetivo, mas não se reduz só a ele. Como argumenta Humberto Maturana (2001; 2004), é mais precisamente, o atributo que impulsiona as ações humanas e estrutura o sujeito. Como consequência, a razão não é o contrário da emoção, como se aprende no pensar reducionista e dualista, mas sim um estado de ser dessa atividade cognitiva. Isto é, o sistema racional tem um fundamento emocional. Todo ato de conhecimento é uma construção de um sujeito observador que vê, explica, classifica e qualifica os fenômenos a partir de uma emoção constitutiva fundamental.

Assim, para Maturana (2004) existem duas emoções pré-verbais: a “*rejeição*” e o “*amor*”. Na rejeição, opera uma cognição pautada pela separação, pela negação e pela exclusão do outro em relação ao observador. Quanto ao amor, este constitui as condutas que aceitam o outro como um “legítimo outro” na convivência. Rejeição e amor não são, entretanto, opostos entre si porque a ausência de um não leva ao outro, sendo mais apropriado dizer que ambos têm como oposição a *indiferença*. O autor, ainda complementa, que é no plano das consequências do agenciamento do amor ou da rejeição que se configuram caminhos cognitivos divergentes. A rejeição nega a convivência; o amor a constitui. Quanto à indiferença, esta não agencia conhecimento, não provê valores, não posiciona o sujeito, não

opera ação pelo linguajar, não é oposição nem adesão. É mais propriamente um estado de inércia, desprovido de aptidão e vontade para colocar-se frente a qualquer coisa. Um estado de apatia e torpor. A rejeição e o amor são, ao contrário, operantes, estados cognitivos dinâmicos, em ação. O primeiro opera pela recusa prévia frente a um fenômeno, a um valor, a uma circunstância. O segundo opera pela inclusão, pela solidariedade.

Portanto, num contexto sistêmico, o professor tem papel fundamental na superação da fragmentação do conhecimento instigando o aluno a trabalhar com os dois hemisférios cerebrais através do desenvolvimento harmonioso de suas dimensões física, intelectual, emocional e espiritual. O professor sabe respeitar as diferenças e busca conhecer as capacidades e potencialidades de seus alunos para desenvolvê-las na sua plenitude. Acredita que os alunos são capazes, que têm emoções, que são inventivos e têm condições de estabelecer relações dialógicas em trabalhos coletivos, participativos, criativos e transformadores. O aluno é visto como um ser complexo, competente, contextualizado e com inteligências múltiplas, criativo e com autonomia para produzir seu próprio conhecimento envolvendo todas as suas dimensões.

A escola tem o papel de favorecer o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor em todas as suas relações. O espaço escolar deve ser apropriado para que aconteça a produção de conhecimento e o desenvolvimento do sentido de integração de suas partes, bem como das responsabilidades sociais advindas com o conhecimento construído. A metodologia proposta precisa acompanhar a visão epistemológica do paradigma sistêmico. A ação pedagógica enfoca o conhecimento como provisório e relativo, estimulando a análise e a capacidade de compor e recompor dados, informações e argumentos. O currículo interdisciplinar favorece a interligação dos conhecimentos, pois possibilita a parceria pedagógica através da proposição de projetos criativos, trabalhos coletivos, atividades e estratégias diferentes que provocam uma aprendizagem significativa. Os conteúdos são trabalhados buscando o desenvolvimento harmonioso do aluno no seu intelecto, sentimento e espírito. Há equilíbrio entre os pressupostos teóricos e práticos que possibilitam as relações inter e intrapessoais dos seres humanos. A avaliação nesta abordagem visa o processo e o crescimento gradativo do aluno para acompanhar o seu desenvolvimento. Ela é participativa, pois professor e alunos definem os seus

critérios. Utiliza o erro para desafiar o aluno a encontrar o caminho para o acerto. Respeita o aluno e a complexidade da sua pessoa, bem como seus limites e qualidades. A avaliação não é punitiva, mas sim instigadora do crescimento do aluno (BEHRENS, 2003 e MORAIS, 1997).

Numa perspectiva semelhante, no livro *Pedagogia para el Desarrollo Sostenible*, Gadotti (2000) anuncia seis temas que devem fazer parte da *Agenda da Educação no Século XXI*: (1) promoção da vida; (2) equilíbrio dinâmico para desenvolver a sensibilidade social; (3) congruência harmônica que desenvolve a ternura e o estranhamento; (4) ética integral; (5) racionalidade intuitiva que desenvolve a capacidade de atuar como um ser humano integral e (6) consciência planetária que desenvolve a solidariedade planetária.

4.2 Educar, ensinar e aprender

Dentro do contexto sistêmico, torna-se importante diferenciar o ensinar, o educar e o aprender.

O ensinar, para Moran (2000), é a organização de atividades didáticas para a compreensão do aluno sobre determinado conhecimento. É um processo social em parte previsível. Para o ensino de qualidade, necessita-se de uma organização inovadora, dinâmica, com professores preparados por inteiro, e alunos motivados a aprender.

Educar, para o mesmo autor, vai além do ensinar, integra ensino, vida, ética, conhecimento, reflexão e ação para a produção e transformação da sociedade. É construção de identidade, de caminho pessoal e profissional. Ela ocorre em todos os campos da vida e é captado por todos os sentidos.

O desafio apontado por Moran (2000) é caminhar para a integração do ensino e educação de qualidade. Para isso, precisa-se de pessoas que façam essa integração em si mesmas e que a transmitam no social. Para efetivar essa integração, cria-se a necessidade de mudança na visão sobre educação e seus processos. Encontram-se neste caminho algumas situações que dificultam essa integração, como a presença de processos desiguais da aprendizagem, da evolução

peçoal e social de cada aluno, a dificuldade de gerenciar o emocional para integrar a teoria e a prática, a contradição entre o que se fala e o que se faz e o autoritarismo nas relações interpessoais.

No caso do professor, foco deste estudo, exige-se dele maturidade, curiosidade, entusiasmo e abertura para o diálogo que motiva o aluno a aprender, criando espaços de trocas em que ambos saem enriquecidos. Segundo Moran (2000), a realização para essa mudança na educação depende, acima de tudo, de “educadores maduros intelectuais e emocionalmente, pessoas curiosas, entusiasmadas, abertas, que saibam motivar e dialogar. Pessoas com as quais valha a pena entrar em contato, porque desse contato saímos enriquecidos” (p.16).

O aprender está diretamente ligado à interação, livre, respeitosa, autônoma entre o professor que motiva e o aluno que deseja aprender. O aluno só aprende se tiver o desejo e estiver motivado, cabendo ao professor a tarefa de criar as condições de motivação, mostrando que é do aluno a responsabilidade do aprender. Esse processo interativo e participativo caracteriza o educar para a autonomia e que segundo Moran (2000, p.16): “somente podemos educar para a autonomia, para a liberdade, com processos fundamentalmente participativos, interativos, libertadores, que respeitem as diferenças, que incentivem, que apóiem, orientados por pessoas e organizações livres”.

O aluno aprende vivendo, sentindo, experimentando, estabelecendo vínculos e conexões, fazendo pontes de ligação e alimentação entre a reflexão e a ação, entre a experiência e a conceituação, entre a teoria e a prática. Equilibrando e integrando “o sensorial, o racional, o emocional, o ético, o pessoal e o social”. (MORAN, 2000, p.23).

Aprende-se também pelo pensamento divergente, pela concentração, pela interação com os outros, pelo interesse e necessidade, pela criação de hábitos pela credibilidade de quem ensina e como ensina, pelo estímulo positivo, pelo prazer e ambiente agradável. “Aprendemos realmente quando conseguimos transformar nossa vida em um processo permanente, paciente, confiante e afetuoso de aprendizagem. Processo permanente que nunca acaba” (MORAN, 2000, p.24).

4.3 Os atributos do professor supervisor

Por “*atributos do professor supervisor*” compreende-se as qualidades atribuídas ao mesmo. Segundo o dicionário Michaelis (1998) o termo *atributo* significa as qualidades do ser; a qualidade atribuída ao sujeito ou objeto; aquilo que é próprio a alguém. Pode-se dizer que as competências, saberes, habilidades e atitudes são partes desses atributos.

Os conceitos de competência, saberes, habilidades e atitudes variam na literatura de acordo com a época, pelas transformações e exigências da sociedade. Também modificam-se de acordo com os diferentes autores, uma vez que os mesmos se embasam em diferentes teorias. Deste modo, são formulados conceitos com significados diferentes que, muitas vezes, geram confusão ou dificuldade de entendimento ao tratar-se dessas questões tanto no campo teórico, como na sua utilização prática, - nos campos profissional, educacional e social. Assim, percebe-se que esses conceitos com frequência confundem-se, em muitos momentos usados como equivalentes e em outros momentos, como diferentes.

A seguir se trará das contribuições de alguns autores para referendar os conceitos, possibilitando uma reflexão sobre os mesmos, na tentativa de tornar mais compreensível seu significado. Portanto, não há a pretensão de diferenciá-los ou mesmo de esgotar os seus significados, em vista da complexidade e da dificuldade de separar o sentido exato de cada um deles, já que tantos os autores como os documentos consultados não os deixam claro.

4.3.1 Competências

As controvérsias que se apresentam na utilização do termo *competências*, de modo especial na Educação, referem-se tanto ao seu conceito - que com frequência é tomado como sinônimo de aptidão, conhecimento e habilidade ou outros termos similares - quanto ao seu uso na literatura, nos cursos de atualização, ou nos documentos oficiais, muitas vezes tomado como “objetivo educacional”.

Assim, as primeiras percepções que a pesquisadora teve ao entrar em contato com o tema deste estudo foram as reações e as colocações dos diferentes profissionais da área de Educação: “Ah! É algo interessante, atual e muito discutido”; “Ah! É muito polêmico, abrangente e impreciso”; “Foi um desastre para os professores a obrigatoriedade de se trabalhar com as competências”; “É algo que já passou”. Essas declarações permitem perceber oposições e o quanto polêmico é o termo no cotidiano.

À medida que a pesquisadora adentrava na literatura foi percebendo o quanto esses diferentes comentários, que num primeiro momento pareciam antagônicos, tinham fundamento. Nessa busca obteve respostas para algumas questões, levantando outras tantas perguntas, como em qualquer processo de apreensão do conhecimento.

A seguir, apresenta-se o posicionamento de diferentes autores na tentativa de contribuir para o conhecimento sobre o tema competência (s).

O conceito de competência emergiu na educação com o desenvolvimento industrial pela necessidade de mão-de-obra qualificada para ocupar as funções industriais. Era urgente ter profissionais qualificados para o “saber fazer” sendo eficiente, eficaz e produtivo. A educação sofre influência disso, reorganizando os currículos do ensino, que eram centrados nos saberes disciplinares, para as competências observáveis e mensuráveis (TANGUY, 2003) a fim de lançar no mercado profissionais técnicos competentes. A mesma autora (2003, p.63) afirma que competência “representa aptidão para realizar, em condições observáveis, conforme exigências definidas.”

Um autor que tem exercido grande influência na realidade educacional brasileira é Perrenoud (1999), que afirma não existir definição clara e partilhada de competência, mas a conceitua como o conjunto de conhecimentos, habilidades, capacidades e atitudes direcionadas para a ação e que se torna o diferencial competitivo do indivíduo e/ou da organização. Explica a ascensão da competência na escola como uma espécie de *contágio* do mundo do trabalho, numa tentativa de modernizar-se e inserir-se nos valores da economia de mercado com gestão de recursos humanos e busca da qualidade total. Para este autor, o indivíduo pode ser treinado para várias competências (simples, amplas ou específicas), que são construídas lentamente ao longo da vida em função das situações enfrentadas

com freqüência. Construir uma competência significa aprender a identificar e a encontrar os conhecimentos pertinentes. Uma abordagem por competências, para o autor, exige um novo tipo de profissionalismo, identidade e formação inicial e contínua.

Percebe-se tanto em Tanguy como em Perrenoud a utilização de alguns termos similares. Em Tanguy os termos *aptidão* e *competência* possuem equivalência já em Perrenoud aparecem termos como *habilidades*, *capacidades* e *atitudes* fazendo parte da explicação do termo competência.

Expõe-se a seguir as idéias e conceito de mais dois autores, com os quais a pesquisadora comunga de suas idéias e que de certa forma norteará o processo dessa pesquisa. São eles: Werner Markert, com um conceito dialético exposto no seu livro *Trabalho, comunicação e competências* e Terezinha Azerêdo Rios, com o conceito de “saber fazer bem”, no seu livro *Ética e competência*.

Markert (2004) analisa as mudanças ocorridas no sistema de trabalho, produção e serviços e desenvolve o conceito de competência envolvendo as relações dialéticas entre *trabalho* e *comunicação*, embasado na Teoria Crítica de Habermas. Mostra a importância da inter-relação com o outro como um ser diferente, não pertencente ao jogo de dominação, poder e dinheiro. A competência é vista de modo integral não só como formação da parte técnica e prática, mas principalmente da política, social e relacional a fim de formar profissionais transformativos no mundo do trabalho e no mundo da vida, consolidando o sujeito para o exercício da cidadania.

O processo pedagógico no ensino das competências nesta teoria não pode ser tradicionalista. Precisa devolver ao indivíduo a capacidade de compreensão integral de mundo e das relações político-sociais, contra o domínio atual da informação segmentada que recebemos continuamente através da mídia. Assim como precisa rearticular as aspirações pessoais com os direitos sociais na democracia e no sistema de produção. É imprescindível a reconstrução da capacidade de pensar e compreender em um contexto social integral. (MARKERT, 2004).

É importante, diz Markert (2004), a geração da competência de estabelecer relações entre sentimentos concretos e contexto social para poder-se

aprofundar orientações políticas na consciência do homem. É necessário reconstruir a compreensão entre a vida particular e estruturas sociais para a formação da consciência. E, no processo pedagógico de ligação do conhecimento cotidiano *versus* estrutura social vigente precisa-se ampliar através de reflexões, as dimensões técnico-laboriais, sócio-comunicativas e político-histórico, a fim de formar profissionais transformativos. Essa estrutura social precisa vincular dialeticamente três níveis de experiências que se encontram, geralmente, na consciência dos indivíduos: (1) as visões e os interesses manifestados pelos homens; (2) os mecanismos psíquicos e cognitivos da alienação formados no cotidiano e (3) as condições objetivas e sociais da vida que determinam as formas do “ser”, do “como fazer” e da interação com os outros homens.

Ainda segundo Markert (2004), a educação por competência integra três dimensões de ações: conhecimento e qualificação (ação instrumental); organização e cooperação (ação estratégica); interação e comunicação (ação comunicativa).

Educação por competência integral significa formação para a capacidade de poder planejar autonomamente; de transferência de conhecimentos adquiridos na educação geral para o mundo do trabalho e para a vida; capacidade crítica de agir no mundo futuro de uma maneira autoconsciente. Dessa forma, ter-se-á professores e alunos críticos e reflexivos, o que significa “*profissionais transformativos*”- o profissional que se apropria do mundo na sua totalidade, transforma seu ambiente profissional em um espaço democrático e integra a teoria libertadora com a *práxis* transformadora (MARKERT, 2004).

Rios (2002) define como competência o “*saber fazer bem*” com dupla dimensão: a *técnica* e a *política*. A dimensão técnica representa o “domínio dos conteúdos de que o sujeito necessita para desempenhar o seu papel, aquilo que se requer dele socialmente, articulado com o domínio das técnicas, das estratégias que permitam que ele, [...] ‘dê conta do seu recado’, em seu trabalho”. (p.47) A partícula *bem* indica tanto a dimensão técnica quanto a dimensão política no sentido de fazer bem feito o trabalho e do ir ao encontro do que é desejável, valorizado e com as necessidades historicamente definidas, em determinada sociedade.

Ambas dimensões, técnica e política, de acordo com Rios (2002), estão mediadas pela dimensão ética. A dimensão técnica da competência não está

no tecnicismo ou no *fazer o bem*, no ser “bonzinho” ou “boazinha”, mas no *fazer bem*, no sentido das funções específicas do educador: do saber, do querer e do poder, com a responsabilidade ligada ao compromisso político e moral - excluído aqui o politicismo, o moralismo e a dominação. Não basta saber, é preciso querer. Mas não basta o querer e o saber se não existe a consciência do dever e do poder (no sentido de possibilidades e limites) para acionar os mecanismos de transformação na escola e na sociedade que se pretende construir. Tendo-se a compreensão e a dimensão do entrelaçamento destes conceitos, pode-se caminhar em busca da competência do educador.

Rios ressalta (2002) que

É preciso pensar que o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens. (p.65)

Esta pesquisa se fundamenta na teoria de Rios, compreendendo a competência como o *saber fazer bem feito*. A pessoa é competente no papel que desempenha. O papel está em acordo ou é determinado pela sociedade em que se vive.

Para Moreno (1978), fundador do Psicodrama, *papel* é a unidade social de conduta. Fazem parte do papel o denominador coletivo e o diferenciador individual. Ao desempenhar o papel a pessoa recebe um *script* social que determinará como deve ser desempenhado o mesmo. Essa parte do papel designa-se *denominador coletivo*. O *script* contém o denominador coletivo que é formado pelas expectativas dos outros e as exigências do contexto social de como o papel deve ser desempenhado. Entretanto, a pessoa, por escolha ou por não dar conta de corresponder às demandas contido no *script*, imprime sua forma pessoal de desempenho ao que se denomina de *diferenciador individual*, ou seja, aquele jeito pessoal de fazer aquilo. Aparece aqui o estilo pessoal de ser como professor, por exemplo. É o diferenciador individual que faz a diferença num grupo de pessoas que desempenham o mesmo papel. Assim, há inúmeros professores supervisores, mas cada um tem seu jeito próprio de ser como professor, embora todos desempenhem o mesmo papel. Numa analogia com a Língua Portuguesa, o papel significa o nome do

cargo, a denominação social. Seria o *substantivo*. E o indivíduo desempenha o papel realizando as ações que caracterizam o mesmo, isto é, as funções, equivalentes aos *verbos*. Para cada papel há um grupo de funções correspondentes.

Pensando no professor supervisor (papel), temos um grupo de ações (funções) que o este deverá realizar para que possa desempenhar seu papel. A forma como ele desempenha estas funções é que vai torná-lo competente ou não. Assim, a competência está situada no modo como se realizam as funções. Essas são agrupadas em três dimensões da competência: dimensão técnica e dimensão política - proposta por Rios - e dimensão relacional proposta por Markert, sendo que as três estão entrelaçadas pela ética.

Na dimensão técnica está todo o saber de teorias e conhecimentos científicos, específicos das diferentes áreas, assim como o saber prático e do senso comum; a dimensão política engloba as diversas escolhas, as estratégias, a forma de lidar com o poder, o vínculo com a instituição e o compromisso social; a dimensão relacional envolve o afeto, a comunicação, a cooperação e a capacidade de manutenção do diálogo e do vínculo.

Nesta era da pós-modernidade, as questões éticas inquietam os profissionais que anseiam pela competência, particularmente frente aos pressupostos epistemológicos do paradigma sistêmico. A seguir, apresenta-se as reflexões de alguns autores sobre estas questões, com o intuito de refletir e buscar algumas soluções ou saídas.

Primeiramente, faz-se necessário esclarecer os conceitos de *ética* e *moral*. Segundo Rios (2002), no cotidiano esses conceitos confundem-se ou identificam-se. Isso se justifica pela origem etimológica. As raízes *ethos*, do grego e *mores*, do latim têm mesmo significado: costume, jeito de ser. O costume, continua a autora, não existe na natureza, nos remete à cultura. É uma valoração para a ação humana criada pelo próprio homem, nas suas relações uns com os outros. Logo, o costume é construído e reconstruído pelo homem de tempos em tempos e está em acordo com a comunidade social em que convive.

Entretanto, Rios (2002) diferencia a ética da moral: “A ética se apresenta como uma reflexão crítica sobre a moralidade, sobre a dimensão moral do comportamento humano” (p. 23). Pode-se dizer que é no espaço da moralidade que

se aprova ou não o comportamento dos sujeitos. A moral indica se o comportamento deve ser considerado *bom* ou *mau*, enquanto a ética busca o fundamento que norteia esse comportamento. De modo claro, profundo e largo, problematiza e traz a consciência os valores pertinentes a este comportamento. Enfim, pode-se sintetizar a ética como o “espaço de reflexão crítica, sistemática, sobre a presença dos valores na ação humana” (RIOS, 2002, p. 19.), sempre relativos a uma dada sociedade e a sua historicidade.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* da Secretaria da Educação Fundamental - PCNs (BRASIL, 1997), apontam também que as duas palavras, ética e moral, são utilizadas como sinônimos e faz sua diferenciação. Traz a ética como um dos temas transversais a ser trabalhado em todas as disciplinas com o objetivo de “propor atividades que levem o aluno a pensar sobre sua conduta e a dos outros a partir de princípios, e não de receitas prontas.” (p. 69). O conhecimento deve instrumentalizar o aluno para o melhor convívio em sociedade, possuindo critérios e hierarquia de valores com alguns requisitos fundamentais como solidariedade, cidadania, respeito mútuo e justiça. Requer o viver de modo altruísta, o que significa viver mais com os outros e para os outros, de modo colaborativo e pensante, não apenas fazendo parte da “massa”. A ética é concebida nos PCNs como a filosofia da moral, como “pensamento reflexivo sobre os valores e as normas que regem as condutas humanas” (pg. 69). Não é a imposição, mas o parar e pensar sobre, o refletir. A reflexão deve ocorrer antes e depois da ação. É o pensar sobre o conhecimento. O pensar pode envolver as normas de condutas adotadas por um grupo de profissionais (código de ética) e os princípios que dão rumo ao pensar sem estar, de antemão, ligados a regras e princípios rigidamente estabelecidos ou moralistas, entendida aqui a moral no sentido pejorativo.

Um dos fatores de desenvolvimento da autonomia moral vem do respeito que se adquire às regras, que se inicia com o respeito às pessoas que as impõe. Primeiro respeita-se às pessoas e depois, as regras. Na relação com as pessoas temos dois tipos de respeito: o *unilateral* e o *mútuo*. O respeito unilateral estabelece-se em relações de desigualdade em que ocorre coação, medo, imitação, inconsciência, egocentrismo. Estabelece-se a moral do dever - a heteronomia. Já o respeito mútuo está presente na relação de igualdade de poder, em que as pessoas interagem com cooperação, trocas equilibradas, diminuição do egocentrismo e

tomada de consciência. Estabelece-se a moral do bem, em que se considera o outro além de si mesmo por escolha própria. Aqui é possível compreender e construir regras - ser autônomo. (MENIN, 1996).

As civilizações, a ciência, a história e a vida também passam por constante evolução. Seria um erro pensar que os homens têm as mesmas regras morais as mesmas respostas às questões éticas. As sociedades mudam, assim como os homens que as compõem. Portanto, essas questões devem ser compreendidas e enfocadas no contexto histórico e social (BRASIL, 1997). Para Rios (2002), um saber e os valores não podem ser vistos como significações estáticas, como algo único, absoluto e imutável. É na própria história das civilizações que se percebe a presença dos valores em mutação e os diferentes valores em diferentes culturas.

As transformações ocorridas na sociedade pós-moderna, para Libâneo (1998), também afetaram o campo ético com mudanças preocupantes. A padronização do descartável nos gastos e hábito de consumo vai sendo levada também para a vida moral. Acentuando-se o individualismo e o egoísmo, os indivíduos valorizam mais seus interesses imediatos e pragmáticos do que os princípios, valores e atitudes voltados à vida coletiva e solidária, ou mesmo de respeito à vida.

A evolução da ciência possibilitou a evolução de um pensar tradicional de obediência total, em que o foco de estudo é o objeto e o sujeito deve se manter neutro, em que o sujeito “não sabe” pensar porque pensam e vêem por ele (a economia, a política, a igreja, a educação), para um pensar de “desobediência”, de desordem, de uma nova forma de ver e pensar a realidade, pautada no pluralismo e relativismo éticos. O foco volta-se para o sujeito que precisa com urgência aprender a pensar e a assumir suas escolhas e conseqüências. Tem-se a necessidade de uma ética que oriente, ao invés de impor, que possibilite vários caminhos alternativos à escolha do sujeito, que ensina o indivíduo a se cuidar, a ter respeito, visando escolhas de responsabilidade frente à vida. Vale ressaltar que os PCNs (BRASIL, 1997) ao abordarem a base para a escolha de conteúdos, citam: “A ética é um eterno pensar, refletir, construir. E a escola deve educar seus alunos para que possam tomar parte nessa construção, serem livres e autônomos para pensarem e julgarem” (p.72).

Frente a essa demanda, torna-se necessário refletir sobre quais atitudes ou posturas um professor competente deve possuir. Entendendo aqui como professor competente o proposto por Rios (2002, p. 9 e 10): “Ser competente é saber fazer bem o dever. Ao dever se articulam, além do saber, o querer e o poder”. O predicado “bem” refere-se tanto à verdade do conhecimento quanto das atitudes. Para isso, a autora enaltece a formação constante do educador; a necessidade do mesmo ser exigente, não se contentando com o pouco e com o fácil, mas buscando ser um intelectual atuante no processo de transformação da sociedade e, por fim, a qualidade do trabalho com a presença de uma dimensão ética da competência.

A dimensão ética possui caráter de mediação e articulação, superando a dicotomia das outras dimensões da competência. Sendo que a dimensão ética deve fazer parte da competência profissional em qualquer espaço da atuação do indivíduo. Ao abordar a questão ética na dimensão política, a autora aponta para a responsabilidade ligada à noção de compromisso. O comprometer-se com o aluno - não só com o lado afetivo do mesmo, o que ocorre com maior frequência - mas buscar discutir os valores morais dominantes na nossa sociedade, ajudando desvelar os elementos presentes na ideologia. Na dimensão técnica, mostra que o conhecimento é resultante da relação dialética sujeito-objeto, é historicamente situado e construído. Assim, por mais que se busque a objetividade, jamais se terá a neutralidade. Há, também, vontade, escolha e intencionalidade do gesto do educador, tanto com relação ao conhecimento quanto com relação à forma de transmissão do mesmo, com suas possíveis conseqüências. Numa sociedade de interesses antagônicos, o que o educador decide fazer com o saber (conteúdo, método, sistema de avaliação) é significativo e relevante para que sua ação seja dita competente.

A competência na questão ética requer do docente compromisso e comprometimento, que por sua vez, requerem adesão a partir de uma escolha pessoal para a ação, interligando consciência, saber, vontade, dever e poder.

Esclarecido o que se entende por ética e competência, pode-se abordar a ética no paradigma sistêmico. Na concepção clássica, a ética não possui fundamento científico porque supõe o sujeito e a ciência exclui o mesmo. Assim, separou-se o conhecimento da ética, levando a ciência a não enxergar as graves conseqüências geradas pelo progresso científico (MORIN, 2005). Diz Morin (2005)

que a noção de ética mudou muito e os princípios éticos, nesse novo paradigma, são basicamente a dignidade humana, a paz, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade pelas escolhas e pelas conseqüências futuras e a defesa do meio ambiente.

Complementa Esteves de Vasconcellos (2002) que nos cursos de Ciências Aplicadas, a disciplina de “Ética Profissional” trabalha diferentes concepções como bem e mal, direitos e deveres, certo e errado, que acabam geralmente desembocando numa ética normativa, num “código de ética” previamente estabelecido e específico para cada uma das diferentes profissões, sendo que o profissional não teve nenhuma participação e implicação no mesmo. Mas na perspectiva do paradigma sistêmico, ressalta a autora, “a postura ética do cientista é uma implicação necessária e inevitável dos seus pressupostos epistemológicos” (p. 177), em especial, o da co-construção da realidade por trazer o sujeito do conhecimento para o âmbito da ciência. Por conseguinte, a solução para as questões éticas não está no cumprimento de um código ou estatuto elaborado por um grupo e executados por outro mediante fiscalização. Mas sim pela participação comprometida do sujeito em suas ações.

O sujeito é um ser ético e a ética, para Morin (2005), se manifesta em cada um de maneira imperativa, como exigência moral. O imperativo se origina de duas fontes: uma fonte interior ao indivíduo e outra externa. Na fonte interior, o indivíduo sente no espírito a injunção de um dever, enquanto a externa representa a cultura, as crenças, as normas de uma sociedade. O autor acredita que “Há, certamente, também uma fonte anterior, originária da organização viva, transmitida geneticamente. Essas três fontes são interligadas como se tivessem um lençol subterrâneo em comum” (p.19). Formam um tripé inseparável: indivíduo, sociedade e espécie. Estas três fontes estão no coração do indivíduo, no ser sujeito composto por dois princípios complementares e antagônicos ao mesmo tempo: o *princípio da inclusão* (para o “nós”) em que o “eu” instintivamente se inscreve na relação com o “outro” (grupo, família, comunidade); o *princípio da exclusão* (para si), que é uma necessidade vital em que ninguém pode ocupar o espaço egocêntrico onde o “eu” se expressa, garantindo a identidade singular do indivíduo (MORIN, 2005). Isso significa que o indivíduo carrega dentro de si o potencial egoísta e altruísta, a morte do outro e o amor pelo outro e aciona esses potenciais de acordo com o momento

ou circunstância, ou fixa-se em um dos potenciais. *“Todo olhar sobre a ética deve reconhecer o aspecto vital do egocentrismo assim como a potencialidade fundamental do desenvolvimento do altruísmo”* [grifo do autor] (MORIN, 2005, p.21).

Existem, para Morin (2005), forças antagônicas tanto no indivíduo como na sociedade. No indivíduo co-existem o princípio natural da inclusão - que possibilita ao mesmo participar da comunidade impulsionando-o para o amor, o altruísmo e a solidariedade - e princípio do egocentrismo - que o estimula ao egoísmo. A sociedade cria regras que impõe aos indivíduos um comportamento solidário, mas comporta rivalidades, competições e lutas. Torna-se necessário pensar numa ética complexa com postura de religação, de inclusão dos opostos. Como diz Morin (2005, p.21), *“Todo olhar sobre a ética deve perceber que o ato moral é um ato individual de religação; religação com um outro, religação com uma comunidade, religação com uma sociedade e, no limite, religação com a espécie humana”* [grifo do autor].

A ética complexa, segundo o mesmo autor, é dialógica, modesta, frágil, incerta, inacabada, vulnerável, uma vez que enfrenta problemas de ambigüidade, contradição, imperativos antagônicos e insuficientes; lida com a incerteza, a transitoriedade, o conflito entre o preservar o interesse imediato (o pessoal) e em médio prazo (a responsabilidade com as gerações futuras). Ressalta ainda o enfrentamento do problema do desvio ético ligado às ilusões do espírito humano e às incertezas das ações. Entretanto, longe de renunciar o agir por medo das conseqüências, diz Morin, deve-se assumir a incerteza, reconhecer os riscos e elaborar estratégias usando a autonomia de consciência, o sentido de responsabilidade e o pensar bem. Para ele, o “pensar bem” engloba os fundamentos do pensamento complexo. Entre eles: o religar; a busca do conhecimento poli ou transdisciplinar; o reconhecer da multiplicidade na unidade e a unidade na multiplicidade, da parte e do todo, do contexto e do complexo, das relações circulares, da autonomia; o não dissociar o indivíduo, a sociedade e a espécie, embora sejam potencialmente antagônicos. Estimula a consciência do autoconhecimento, da solidariedade e da responsabilidade buscando regenerar a ética, “com ações que não ordene, mas organize, não manipule, mas comunique, não dirija, mas estimule” (MORIN, 2005, p. 64).

O profissional que opte pelos pressupostos sistêmicos e que atue eticamente, segundo Foerster (1973, In: ESTEVES DE VASCONCELLOS, 2002), precisa questionar sempre se suas ações estão abrindo alternativas para o sistema, afim de escolher autonomamente um caminho melhor; se são condizentes com a crença de que o sistema é auto-organizador, e que não impõe soluções que *a priori* poderiam ser consideradas melhores, pois não é um especialista em soluções, mas sim em buscar a criação de contextos de autonomia e em trabalhar com as relações. Deve questionar também se suas ações proporcionam experiências fortes, em que se percebe que não há verdades melhores ou pré-estabelecidas e se suas ações participam na construção de melhores soluções as quais respeitem a todos, tendo inclusive consciência das conseqüências para as gerações vindouras.

Depois dessa exposição das idéias dos diferentes autores, levantam-se algumas considerações:

Para um professor ter competência e ética, sua ação docente deve oportunizar a si próprio e ao aluno um processo contínuo e infinito de intercomunicação, interligação e religação. Assim, o docente precisa ser capaz: de aprender e ensinar; de religar o conhecimento técnico ao humano e sensível; de ensinar e viver a prática de religar a própria interioridade e individualidade, resgatando ou fortalecendo o auto-respeito, a auto-estima, a confiança em si; de sentir-se e de levar o outro a sentir-se como um ser único e diferente, ao mesmo tempo em que pertencente a um sistema maior, a uma comunidade social e cultural, tecendo, assim, redes sociais de interação, respeito e amor com outros seres humanos e com o cosmo. Enfim, de ser capaz de lidar, sem restrições ou moralismos, com os conceitos de egocentrismo, altruísmo, heteronímia e autonomia.

O docente competente busca atuar de modo que suas ações possam contemplar um ato moral de religação nos mais diferentes níveis e campos, tais como: emoção e razão, ciência e consciência, corpo e mente, inteligência e intuição. Busca também ver o aluno como um ser integrado, não-segmentado, unindo a teoria à prática, as diferentes áreas do conhecimento e a pessoa à natureza.

É aquele que tem clareza de sua missão, cuja ação seja transformadora e pautada por uma postura ética de inclusão do sujeito e do objeto e no reconhecimento do outro. Aquele que tem consciência de que sua ação é técnica

e política, uma vez que não há neutralidade, mas sim, intencionalidade com escolhas comprometidas. Aquele que lança mão de todo seu arsenal técnico, político e ético, não para impor, mas para orientar e propor a seus alunos alternativas, a fim de ensiná-los a pensar, levando-os da heteronomia para a autonomia. É aquele que busca desenvolver nos alunos o senso crítico nas suas escolhas de responsabilidade frente à vida. Leva-os ao “saber para ser” como fim último, do processo de aprendizagem. Pretende suscitar também a esperança num mundo mais inteiro e integrado, onde possa-se priorizar valores morais como a solidariedade, a fraternidade, a justiça, a cidadania e a paz.

Enfim, a competência está na capacidade de desenvolver ações que envolvam as dimensões técnica, política e relacional, mediadas pela dimensão ética. Conseqüentemente, ter-se-á um professor competente, comprometido e capaz trabalhando na formação de alunos cidadãos e futuros profissionais transformativos. Ambos com autonomia de posicionarem-se contra as injustiças sociais, políticas e econômicas. Autônomos para posicionarem-se frente às atitudes antiéticas, desenvolvendo processos de companheirismo, solidariedade, de ajuda mútua, de responsabilidade social e de espírito de cidadania. Contribuintes na formação de seres pensantes, autônomos, críticos, criativos e transformadores e na construção de uma sociedade que leve em consideração o sentido da existência, da humanidade, e da vida sadia e digna a todos os seres do planeta.

4.3.2 Saberes

Na conceituação do termo *saberes*, muitos autores utilizam a palavra *conhecimento*. Entre eles: Tanguy (2003, p.63), definindo saber como “conjunto de conhecimentos que o aluno domina e que a ele pertencem particularmente (aprendizagem passadas e atuais ou aprendizagens informais)”; Perrenoud (2001,p. 147-148) o define “como um conjunto de conhecimentos que apresentam um certa unidade em virtude de suas fontes ou de seu objeto”.

Por outro lado, Pimenta (1999) ao falar sobre saberes, aponta para a importância de diferenciar *saber* de *informação* e de *conhecimento*, diferenciando-os com a explicação das fases do conhecimento. Já Azzi (1999) afirma que o

processo de elaboração do saber é ainda empírico, faltando ao professor a organização intencional no saber que constrói e que a construção do conhecimento requer investigação e sistematização com base metodológica e explícita textualmente, utilizando-se de duas citações Vieira Pinto (1979):

O saber constitui-se numa fase do desenvolvimento do conhecimento, onde 'apesar de existir já a autoconsciência do saber, é a fase que o homem apenas sabe que sabe, mas não sabe *como* chegou a saber' (Vieira Pinto, 1979:28). Pois, 'no nível do saber o homem organiza o conhecimento e formas preliminares, surgidas para atender as necessidades práticas imediatas, porém não alcança o plano da organização metódica' (Vieira Pinto, 1979:29). (In: AZZI, 1999, p.44).

Aprofundando-se na literatura, percebe-se que a conceituação e classificação dos saberes também são relativas em cada autor. Optou-se então, por apresentar a classificação de Pimenta (1999) e ater-se nos sete saberes propostos por Morin (2001), haja vista ser este autor um dos expoentes dentro do paradigma sistêmico, o qual norteia este trabalho de pesquisa.

Ao debater sobre a formação da identidade do professor, Pimenta (1999) propõe a *mobilização dos saberes* como o primeiro passo para a formação do professor propondo três tipos de saberes da docência: *saberes da experiência* - aqueles acumulados pela experiência, enquanto aluno, com diferentes professores no decorrer de sua vida. Pela experiência, consegue-se identificar e diferenciar o bom professor, aquele que é didático e aquele que não o é. Também se incluem nesta categoria, os saberes organizados na prática diária como professor, por meio de processos de reflexão sobre essa prática; *os saberes de conhecimento* - em que *conhecer* significa mais do que ter a informação. É operar sobre ela num processo de reflexão a fim de se chegar ao conhecimento e à sabedoria necessária para a construção humana. "Conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade" (PIMENTA, 1999, p. 22). Por fim, *saberes pedagógicos* - que representam todo o arsenal didático ligado aos recursos do saber: ensinar, relacionar-se com os alunos e com os conteúdos e a maneira de despertar o interesse e a motivação dos mesmos. A autora aponta para o fato de que para saber ensinar, estes três saberes deve se fazer presente, "não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se faz

necessário os saberes pedagógicos e didáticos” (1999, p.24). Assim como eles precisam ser reinventados e re-significados a partir da prática social da educação, como ponto de partida e como ponto de chegada.

Morin (2001), ao abordar os saberes necessários para a reforma do pensamento dos professores como possibilidade de mudanças de paradigmas, propõe sete que estão aprofundados em seu livro: *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, e que serão colocados a seguir de modo sucinto:

a) *as cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão*. O autor argumenta que todo o conhecimento está sujeito a erros e ilusões. Isso é visto de modo claro quando se analisa o passado: certos conhecimentos que eram tidos como verdadeiros, hoje são apenas ilusões.

O conhecimento é oriundo dos processos de percepção da realidade e expresso por meio da utilização da linguagem. Logo, a formação do conhecimento pelas palavras, idéias, conceitos e teorias, além de ser tradução e reconstrução do real, é objeto de projeção de nossos desejos, medos, sentimentos e afetos que podem aumentar o risco do erro. A mesma afetividade que pode nos cegar é a que gera o impulso para a busca do conhecimento, para o estabelecimento do comportamento intelectual racional. Segundo Morin (2001) há um eixo de mútua influência entre o intelecto e o afeto, não ocorrendo dominância de um sobre o outro, sendo ambos inseparáveis. Em vista disso, cabe à educação resgatar a unidade entre o afeto e a razão, reconhecendo por um lado o amor, afeto, arrependimento, o irracional, o obscuro e por outro lado, o lógico, o determinismo e o racional. Também cabe à educação buscar a origem dos possíveis erros, ilusões e cegueiras. Os erros podem ser mentais, intelectuais e da razão, e as cegueiras são paradigmáticas.

Os erros mentais são originados na mente do ser humano por não haver “nenhum dispositivo cerebral que distingue a alucinação da percepção, o sonho da vigília, o imaginário do real, o subjetivo do objetivo” (MORIN, 2001, p.21), e por 98% do sistema neurocerebral ser constituído do funcionamento interno. Um mundo psíquico que contém necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens e fantasias infiltrando-se na forma de ver e conceber o mundo. Também, inconscientemente, a memória seleciona as lembranças que convêm e esquece as desfavoráveis, assim como, a mente pode mentir pela necessidade de auto-justificar-se e de projetar sobre o outro a causa do mal.

Os *erros intelectuais* aportam o sistema de idéias (teorias, doutrinas, ideologia) que, além de estarem sujeitas aos erros, possuem proteção contra os erros e ilusões nelas inscritos, uma vez que resistem às informações que não são convenientes ou que não podem assimilar, tornando-se, por vezes, convencidas e invulneráveis à qualquer crítica ou denuncia de erro (MORIN, 2001).

Os *erros da razão* estão em como se lida com ela, se é utilizada de modo aberto ao diálogo com o real, com o que se opõe. O ser humano tem uma verdadeira racionalidade que não é apenas teórica e crítica, mas autocrítica. Quando se fecha às informações, suas crenças e teorias, não se abrindo para a racionalidade crítica, principalmente sobre os erros e ilusões, tem-se a racionalização, que é a fonte dos erros, como foi, por exemplo, o modelo mecanicista e determinista (MORIN, 2001).

As cegueiras paradigmáticas acontecem em porque o paradigma efetua a seleção, a determinação e o controle dos conceitos, das operações lógicas e das categorias da inteligibilidade e comanda discursos e/ou teorias. “Assim os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles” (MORIN, 2001, p. 25). O paradigma pode elucidar e cegar, revelar e ocultar ao mesmo tempo;

b) os princípios do conhecimento pertinente - O que ocorre hoje é a supremacia do conhecimento fragmentado, repassado pelas disciplinas que freqüentemente geram impedimento no estabelecimento de vínculo entre as partes e a totalidade. Assim, faz-se necessário a substituição por um modo de conhecimento que seja capaz de apreender os objetos em seu contexto, complexidade e conjunto. “É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo”.(MORIN, 2001, p.14).

O problema atual é como acessar e organizar as informações sobre o mundo percebendo e concebendo o contexto, o global, o multidimensional e o complexo quando aprendeu-se a fragmentar o conhecimento e a informação. Esse é o desafio da educação que, para Morin, torna necessária uma reforma paradigmática e não pragmática. É necessária a reforma do pensamento. A educação deve promover a inteligência geral que abarque ao complexo, ao contexto, a

multidimensionalidade e dentro da concepção global que se percebe a relação e a reatuação entre parte e todo;

c) *ensinar a condição humana* - A educação do futuro deverá ser centrada no ensino da condição humana, ou seja, da identidade humana, uma vez que isso hoje não é ensinado em nenhum lugar. A identidade humana é composta de múltiplas dimensões:

O ser humano é a um só tempo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-lo, de modo que dada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos (MORIN, 2001, p.15).

Para o indivíduo reconhecer a sua humanidade comum ao mesmo tempo em que a diversidade cultural inerente ao que é humano. Isso implica situá-lo no mundo, no contexto, no universo. É perceber que se está simultaneamente dentro e fora da natureza. O pensamento e a consciência possibilitam tanto a aproximação, o conhecimento quanto o distanciamento do mundo físico. "Somos originários do cosmo, da natureza, da vida, mas, devido à própria humanidade, à nossa cultura, à nossa mente, à nossa consciência, tornamo-nos estranhos a este cosmo, que nos parece secretamente íntimo" (MORIN, 2001, p.51). Quando se olha para o universo de modo racional e científico nos afastamos dele, assim como se afasta o fato do desenvolvimento além do mundo físico, na plenitude do humano.

O homem é um ser biológico com imersão na cultura. Mantém o circuito entre o cérebro, a mente e a cultura; a razão, o afeto e a pulsão; o indivíduo, a sociedade e a espécie. Não se pode compreender a complexidade humana dissociada dos elementos que a constituem. "Todo desenvolvimento verdadeiramente humano significa o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e do sentimento de pertencer à espécie humana" (MORIN, 2001, p.55). Este homem complexo não pode ser conhecido somente por meio da razão, mas muito mais pela poesia, literatura, autoconhecimento e vivências nas relações;

d) *ensinar a identidade terrena* - Na era planetária em que se vive, segundo Morin (2001), a mundialização é evidente, subconsciente e onipresente. Por meio de situações como a comunicação instantânea (televisão, telefone,

Internet), a utilização de produtos e costumes de vários países, a influência sócio, política e econômica da globalização, o mundo torna-se cada vez mais um todo onde cada parte faz mais parte do mundo e o mundo, cada vez mais, parte da parte. Por outro lado, vive-se a segmentação e os antagonismos entre religiões e nações; modernidade e tradição; ricos e pobres; Oriente e Ocidente; razão e emoção. A estes antagonismos juntam-se os interesses estratégicos e econômicos das grandes potências e das multinacionais voltadas para o lucro. Dessa forma, o desenvolvimento criou mais problemas que soluções e conduziu a crises planetárias profundas (MORIN, 2001).

Frente a isso “o destino planetário do gênero humano [...], o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indiscriminável a cada um e a todos devem converter-se em um dos principais objetos da educação”. (MORIN, 2001, p.15). Deve-se aprender a ser, viver, dividir e comunicar-se. Não só pertencer a uma cultura, mas sentir-se terreno. Abandonar o sonho de domínio do universo pelo sonho de bom convívio, pela consciência ecológica, cívica de responsabilidade e solidariedade, e espiritual que se origina do exercício complexo do pensamento que nos permite a crítica, a autocrítica e a compreensão mútua;

e) enfrentar as incertezas - a incerteza surgiu com a quebra do mito da certeza do progresso histórico, isto é, com a tomada de consciência da incerteza histórica e pelo seu processo de evolução não-linear. A evolução e o progresso ocorrem de modo descontínuo, não podem ser previstos, ocorrem de processos de transformações com a desorganização e reorganização. A história conhece assim: “turbulências, bifurcações, desvios, fases imóveis, êxtases, períodos de latência seguidos de virulências, [...]. Ela tem sempre duas faces opostas: civilização e barbárie, criação e destruição, gênese e morte (...)” (MORIN, 2001, p.83).

Cabe à educação “ensinar princípios de estratégias que permitam enfrentar os imprevistos, o inesperado e a incerteza e modificar seu desenvolvimento, em virtude das informações adquiridas ao longo do tempo” (MORIN, 2001, p.16);

f) ensinar a compreensão - A compreensão, segundo Morin (2001), poder ser de duas formas: a *intelectual* e a *compreensão humana*. A primeira se consegue via informação, inteligibilidade, clareza e explicação dos dados. É,

portanto, objetiva. A segunda vai além da explicação, é um conhecimento de sujeito a sujeito, incluindo um processo de empatia, identificação e projeção. É intersubjetiva e demanda abertura, simpatia e generosidade. Ela é condição e garantia de solidariedade intelectual e moral da humanidade, é a missão espiritual da educação.

Ocorrem inúmeros progressos da compreensão do planeta, mas parece que o avanço da incompreensão é ainda maior. Não se ensina a compreensão mútua. A incompreensão de si é uma fonte importante da incompreensão do outro, quando alguém não se olha ou mascara suas carências ou fraquezas pode tornar-se implacável com as carências e fraquezas dos outros (MORIN, 2001). Outras fontes de incompreensões são as idéias pré-concebidas, as racionalizações, as justificativas, a incapacidade de autocrítica, a arrogância, o desprezo, as discriminações e recusas e a busca de culpados.

A forma reducionista e simplista de analisar o todo também gera a incompreensão, uma vez que pela parte julga-se o todo e inutilizam-se ou neutralizam-se as demais partes. Ao se observar a personalidade de um indivíduo só nos traços favoráveis ocorrerá o desconhecimento dos traços negativos e vice-versa. Assim, “a ética da compreensão é a arte de viver que nos demanda, em primeiro lugar, compreender de modo desinteressado. Demanda grande esforço, pois não se pode esperar nenhuma reciprocidade” (MORIN, 2001, p. 99,). É compreender as raízes da incompreensão do outro, mesmo que o outro seja incapaz de me compreender.

A compreensão é favorecida, segundo Morin (2001), pelo “bem pensar” que implica apreender em conjunto as contradições do ser humano, o texto e o contexto, o “ser” e seu meio ambiente, o local e o global, o multidimensional; pela introspecção, uma vez que a auto-análise permanente permite a compreensão de carências, fraquezas, fragilidades, insuficiências ou faltas de cada um, abrindo caminho para a compreensão do outro. Desse modo, perceber-se-á que todos necessitam de mútua compreensão pela consciência da complexidade humana por meio de uma atitude de simpática e tolerância com o outro;

g) a ética do gênero humano. A antropoética - que significa uma ética não ensinada por meio de lições morais, mas formada na mente de cada sujeito ao tomar consciência de que é humano e, ao mesmo tempo, indivíduo, parte

da sociedade e parte da espécie. “Carregamos em nós esta tripla realidade. Desse modo, [carregamos] todo desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana”. (MORIN, 2001, p.17).

4.3.3 Habilidades

O termo *habilidade* também acompanha o desenvolvimento da sociedade. Em cada época e espaço histórico são exigidas ou priorizadas determinadas habilidades em detrimento de outras. Por exemplo, com a divisão do trabalho nas indústrias, passou-se a exigir mais a habilidade do fazer mecanicamente e repetitivamente a mesma ação a fim de melhorar o ritmo e a produtividade do trabalho, em detrimento das habilidades de expressão e comunicação.

Durante a década de setenta, os conhecimentos, as habilidades e as atitudes estiveram vinculadas ao “saber técnico”, sendo exigido do indivíduo que executava uma determinada atividade a destreza e os conhecimentos de conteúdo técnicos. Com a introdução da automatização, criou-se a necessidade do trabalhador adquirir outras habilidades, como a decodificação de símbolos verbais e escritos, a resolução de problemas dos novos processos de trabalho e a capacidade de antecipar as respostas a certos problemas (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2000). Atualmente, priorizam-se as habilidades de ações integrativas e comunicativas.

Mais uma vez, a conceituação do termo aparece na literatura sem um consenso entre os diferentes autores e as diferentes épocas. O dicionário Michaelis (1998) traz *habilidade* como equivalente à aptidão, engenho, destreza, astúcia, capacidade, inteligência e qualidade do hábil, considerando o que tem capacidade para fazer uma coisa com perfeição e conhecimento do que executa, que é competente e revela destreza e engenho. Com relação a essas equivalências, pode-se considerar que habilidades são os atributos das pessoas diretamente relacionadas à prática das ações no dia-a-dia ou numa determinada profissão. É o

“saber fazer”. Envolve as dimensões cognitivas, motoras e atitudinais capazes de transformar situações.

4.3.4 Atitudes

Atitude pode ser explicada como um conjunto de respostas simbólicas, forma de proceder ou postura com relação a uma pessoa, objeto ou situação. Considerada também como um estado de espírito de uma pessoa com relação a um dado valor ou a uma situação-problema. Indica o que um indivíduo está disposto a fazer. As atitudes são determinadas por fatores internos – pelas pulsões e afetos do próprio indivíduo, assim como por fatores externos – grupo social a que pertence, por exemplo, grupo familiar, político, religioso, étnico, profissional. A atitude, por vezes, manifesta-se por comportamentos não-verbais e de modo implícito. Está intimamente ligada a valores, interesses e motivações (DELAY e PICHOT, 1993).

As atitudes, segundo Coll, Pozo, Sarabia e Valls (1998, p.122), podem ser definidas como *“tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação”* (grifo do autor). Possui três componentes básicos a serem levados em consideração, principalmente quando se trabalha com as mudanças de atitudes. São eles: o *cognitivo*, relacionado aos conhecimentos e crenças; o *afetivo*, envolvendo os sentimentos e preferências e os de *conduta*, englobando as ações manifestas e as declarações de intenção. Apesar da diferenciação do termo, complementam os autores, *atitude* é muitas vezes utilizado como equivalente a temperamento, estado de ânimo, valores, opinião, crenças, hábitos e habilidades ou inteligência.

4.4 Contexto da supervisão e a relação professor-aluno

O contexto de supervisão é tão importante quanto o contexto da terapia ou do aconselhamento e qualquer um que assume a função de supervisor,

segundo Roberts (2000), assume uma tarefa complexa, multidimensional e de múltiplos níveis. Assim, é indispensável que o supervisor tenha consciência que: ele é parte integrante do processo de tratamento e cada elemento que compõe o sistema é um mundo de pontos de vista diferente.

Portanto, não se tem respostas certas na lida das questões de supervisão, e o modo como se vê o mundo permite ou limita que se maximizem as maneiras de abordar ou solucionar os problemas. Frente a isso, o autor afirma que é papel do supervisor criar um contexto que facilite a aprendizagem e a mudança. Contexto esse colaborativo, de escuta, respeito mútuo, de não julgamento pejorativo, em que as experiências do supervisor e supervisionado são utilizadas. Contexto de estímulo ao diálogo aberto frente às visões conflitantes de raça, gênero e cultura a fim de testar as opiniões, os valores e os julgamentos dos indivíduos, gerando benefício a todos, inclusive aos clientes. O autor afirma ainda que em ambientes que se estimula o aprender, o manter-se preso ao estereótipo e ao preconceito são menos prováveis.

Não é tarefa fácil atuar num contexto de supervisão que tem o foco está no aprendizado do pensar sistemicamente e do agir coerentemente com esse paradigma. Pois para Russell (1998), aprender a pensar sistemicamente leva muitos anos de prática até tornar-se algo automático. Para o supervisor o desafio é muito maior, uma vez que tem como unidade de análise, entre outros elementos, o sistema de supervisão, o aluno e o sistema do cliente. A supervisão requer que o aluno demonstre sua orientação teórica, articulando sua ação consistente e coerente em sua prática.

No contexto do paradigma sistêmico, a postura do professor com relação ao aluno implica na descoberta de caminhos de mediação a serem buscados em conjunto num contexto educativo em que “o professor deverá ter a sabedoria de ser aberto para a formação integral do aluno, que sempre se apresenta com um conjunto de situações (econômicas, históricas, pedagógicas, sociais e filosóficas) no seu contexto histórico”.(BEHRENS, 1996, p.39)

Quando se objetiva transformações no processo educativo, é preciso buscar parcerias para produzir e divulgar o conhecimento produzido, a fim de socializá-lo e discuti-lo criticamente. É fundamental ter o aluno e o aprendizado como centro e não se contentar com a mera reprodução das idéias. “A busca de

autonomia, de criação e de investigação são pressupostos presentes na ação docente do professor que se preocupa com o futuro dos seus alunos”.(BEHRENS, 1996, p.39)

Na área específica de supervisão, Todd (2000) cita que o alvo principal do supervisor é levar o aluno à auto-suficiência, à auto-supervisão. O autor descreve condutas para o supervisor atingir esse objetivo: explicitar ao aluno que irão trabalhar juntos na auto-suficiência, tornando-se parceiros; ajudar explicitamente o supervisionado a fazer um balanço de suas capacidades e habilidades; auxiliar o aluno a entender seus próprios estilos de aprendizado; a descobrir uma abordagem teórica e prática congruente consigo mesmo; a encorajá-lo a formular alvos e perguntas para trazer à supervisão, pois quanto menor a preparação para a supervisão, maior será sua dependência do supervisor; e também ajudar o supervisionado a manter-se focado na discussão dos casos ou material trazidos; encorajá-lo a aprender com o “*feedback*” que recebe dos clientes, reconhecendo quais tipos indicam que a intervenção atingiu o alvo e quais indicam necessidade de ajustes; estimular o aluno a valorizar as pequenas mudanças e a não se condenar por aprender devagar. O supervisor deve ser transparente, deixando claras suas colocações e dar, ao mesmo tempo, liberdade para que o supervisionado esclareça as suas dúvidas; gerar alternativas e não respostas pois na supervisão nenhuma pergunta tem uma única resposta; promover generalizações a fim de que o aluno aprenda a aplicar os princípios a outras situações; refletir sobre as necessidades de contextualizar as recomendações recebidas levando em consideração as diferenças de cada um; separar um tempo no final da supervisão para o “*feedback*” e reflexão do processo de supervisão, contribuindo para que o supervisionando perceba melhor o modo como aprende e, finalmente, encorajar a busca de outros recursos além da supervisão, como por exemplo, a troca com colegas.

Na mesma perspectiva, uma pesquisa realizada com supervisores de Terapia Familiar e de Casal na Universidade Feminina do Texas levantou o que qualifica o supervisor como competente: a relação professor-aluno saturada de valores (respeito, consideração, validação do outro); a relevância dada à autonomia e ao desenvolvimento do aluno; a formação ativa do aluno que envolve tanto o ensino, como a relação, num processo de interação de interesses mútuos; a permissão para que o aluno seja um profissional singular, criando seu próprio estilo

e não sendo um clone do seu supervisor. O supervisor deve ter conhecimento e entender os pressupostos teóricos, além de ter experiência intensa como terapeuta para poder ajudar o outro (aluno) a fazê-lo também; ter disponibilidade para ser um eterno aprendiz com os clientes, supervisionados e situações novas, acreditando não saber tudo, tendo disponibilidade a aprender como aluno e com os alunos (THOMAS, et al, 2000).

Na análise dessa relação, a ênfase deve estar na reflexão sobre o papel do professor e do aluno em que ambos constroem-se e transformam-se mutuamente, uma vez que seus papéis são complementares e interdependentes. Segundo Behrens (1996, p.43), não há transformação do aluno sem o professor e do professor sem o aluno. Não se cresce sozinho, precisa-se do outro. Cabe ao professor supervisor a postura de mediador e orientador das fontes de conhecimento e ao aluno, a postura de agente essencial no processo educativo na busca de autonomia pela inovação, criatividade e criticidade. A relação entre eles deve estar pautada na comunicação franca e aberta, estabelecendo uma relação dialógica de validação do outro que possibilite a transformação e a construção do indivíduo como ser integral, tanto do professor como do aluno estagiário.

O estágio faz parte do contexto da supervisão e é considerado um espaço privilegiado, uma vez que auxilia o aluno a compreender e enfrentar o mundo do trabalho. Contribui também para a formação de sua consciência política e social, assim como possibilita a aplicação da teoria na prática. É importante que este espaço não seja algo burocrático, de uma carga horária a ser cumprida, mas tenha uma função prática reservada, numa dimensão dinâmica, profissional, produtora de trocas de serviços e de possibilidades, de abertura para mudanças, aprendizagens e crescimento pessoal e social. Dessa forma, o estágio contribui com a função social de expansão da Universidade. Se o aluno estagiário estiver bem adaptado e motivado ao desempenho de seu papel (no cumprimento das funções) e apoiado ou orientado pelo seu supervisor, caminhará mais tranquilamente para atingir a competência como profissional.

Cabe ainda ao supervisor, segundo Lipchik (2000), criar no contexto da supervisão um clima emocional de respeito e de confiança em que o supervisionado sinta-se confortável e seguro na relação com o supervisor, a fim de que as idéias e as conversas terapêuticas possam acontecer e, conseqüentemente,

resultando em benefício ao estagiário. Também cabe ao supervisor entender e respeitar os pontos de vista e a ação do supervisionado; propor exercícios para desenvolver o posicionamento de respeito e curiosidade com o cliente que atende, mantendo entre eles os limites necessários para esse trabalho. Por outro lado, continua o autor, o crescimento do supervisionado vai além do nível pessoal, pois inclui um corpo teórico específico de como aplicar isso para o benefício dos outros. Assim, a supervisão caracteriza-se como um processo duplo: primeiro traz à tona as forças e os recursos do supervisionado, segundo, reforça e ensina alguns conceitos.

Para tanto, o supervisor deve ter experiência profissional na utilização dos pressupostos teóricos e práticos que fundamentam a prática profissional que irá supervisionar, pois ocorrerá uma transposição desses pressupostos teóricos e práticos para o processo da supervisão. Segundo Yingling (2000), a medida que aumenta a habilidade do supervisor, aumenta também a do supervisionado e a medida que possui falta de confiança no uso e no conhecimento das técnicas de intervenção, bloqueia a supervisão efetiva para o supervisionado.

O supervisor, segundo Lipchik (2000), tem um papel importante no desenvolvimento dos supervisionados, não só quando é capaz de apontar o que eles estão fazendo certo, mas também quando aponta para o que podem fazer para garantir seu crescimento continuado, para irem além, mas quando consegue perceber como cada aluno em particular se motiva para aprender melhor. Alguns são motivados por elogio, outros por ansiedade. Avalia se estão se movendo em direção aos objetivos a que se propuseram. Aponta para área de crescimento que os supervisionados não perceberam ainda, abrindo com isso, possibilidades para que se utilizem disso.

Ao aluno, no seu estágio, torna-se importante definir seus objetivos de aprendizagem, realizar passos para alcançá-los (LIPCHIK, 2000). Este deve também supor uma produção de conhecimento através de um processo criador e recriador, não se limitando apenas à pura transferência e “aplicação” de teorias ou de conteúdos (PICONEZ, 1991).

Ao analisar o processo de supervisão, busca-se olhá-lo como um processo complexo, composto por interconexões e interações entre vários sistemas. No contexto de realização dessa pesquisa, por exemplo, tem-se o sistema escolar

representado pelo supervisor e estagiário e o sistema familiar que vem buscar ajuda numa outra instituição na qual o aluno estará realizando seu estágio de aconselhamento familiar. Estes diferentes níveis formarão o sistema de aconselhamento e vão tecendo o complexo. O modo como será gerenciada toda esta situação repercutirá intimamente em todos os elementos envolvidos e, logicamente, na competência do desempenho dos papéis e no resultado das intervenções, no processo de aconselhamento.

Assim, a supervisão também é uma relação que envolve prática-teoria-prática em que, através da reflexão, busca-se entender a dimensão essencial da problemática vivida pelo estagiário, em que os problemas vividos na prática tornam-se o objeto principal do conhecimento e o conteúdo da prática educativa. Na relação dialógica de franqueza, abertura e respeito, a troca de opiniões e experiências entre os alunos mediados pelo supervisor contribui para a elaboração de novos conhecimentos e novas percepções sobre a realidade ou sobre a problemática trazida. A veracidade desse novo olhar é verificada novamente na própria prática.

Diz-se “novas percepções” porque o processo de percepção é seletivo, a pessoa não é capaz de captar a realidade total, mas só aquilo que sua mente abarca. Isso depende do seu referencial interno (valores, conceitos, preconceitos, teorias, história de vida pessoal, etc.) que lhe possibilitará captar a realidade. O aluno, ao trazer sua percepção para o grupo de supervisão, possibilita a colocação da percepção dos colegas e do professor supervisor e cria, então, condições para que o mesmo tenha uma nova percepção da realidade. Ou seja, inclui, vê “coisas” que sozinho não percebia. Assim constrói-se no coletivo.

A supervisão na sua prática reflexiva tem também um papel importante: o de levar o estagiário a tornar-se consciente de que sua prática de aconselhamento reflete não apenas o conhecimento teórico adquirido, mas também a forma como foi marcado pelas suas vivências pessoais como indivíduo, de modo muito particular, pelos professores, supervisores e conselheiros ou terapeutas - caso tenha se submetido a processo pessoal de aconselhamento ou terapia. Na fase inicial da aprendizagem dos papéis pela identificação, o aprendiz apropria-se de modelos básicos para serem copiados ou reproduzidos e a partir dos quais começa

criar o próprio estilo de aconselhamento. Neste momento ele é capaz de tornar-se diferenciado dos outros.

Esse processo de identificação (apropriação do modelo) e separação (diferenciação pela re-elaboração crítica) é parte natural da evolução na formação dos sujeitos. O que acontece, na maioria das vezes, é que as pessoas não se conscientizam da existência destes processos e não se colocam frente a esses modelos básicos com postura crítica que possibilitam a ruptura de padrões. Dessa forma, tanto o supervisor quanto o supervisionado precisam estar atentos aos seus modelos internos, a fim de possibilitar mudanças significativas. Isso fica claro na citação de Kenski (1991) em que fala da profissão de professor:

...o professor fica de certa forma atrelado a modelos retirados de exemplos de prática docente de professores que marcaram sua vivência escolar (nem sempre positiva), e passa a considerá-los 'sua identidade', tornando-se personagem que interpreta um papel de professor. Dessa forma, ele não consegue dar o 'salto', estabelecer seu espaço crítico e criar, através de identificações e separações, a sua própria identidade de mestre.(p.42)

Pode-se dizer que para a construção da identidade profissional onde se goze de autonomia e liberdade, o profissional precisa construir o próprio modelo - o *estilo pessoal* de atuação - através de um processo complexo de interligações e interações entre as experiências vividas, valores recebidos e o conhecimento teórico-prático.

o profissional que não consegue investigar questões específicas de sua área de conhecimento ou que não tenha tido oportunidade de pesquisar-se a si mesmo necessariamente não terá condições de projetar seu próprio trabalho, de avaliar seu desempenho e de contribuir para a construção do conhecimento de seus alunos (FAZENDA, 1991, p. 55).

Pode-se considerar que o mesmo processo ocorre com o conselheiro na construção do seu cliente. Piconez acrescenta que por todo esse trabalho de levar os alunos à reflexão sobre si mesmo, o professor supervisor passa a ter um contato mais direto e mais marcante com os mesmos, assim, é importante que o professor tenha bem claro o tipo de profissional que ele pretende contribuir para formar. (PICONEZ, 1991, p.40)

4.5 Metodologia da prática pedagógica

O desafio atual do educador, segundo Moran (2000), é ajudar a tornar a informação significativa e escolher entre tantas, a verdadeiramente importante e a compreendê-la de modo abrangente e profundo, para facilitar o aprender. O educador precisa estar atento e utilizar meios atraentes para cativar o aluno a dar prosseguimento, com interesse e motivação. Ressalta o autor que o conhecimento se dá por meio da comunicação, interação, contextualização, equilibrando processos de interação com interiorização, embora o contexto atual convide mais à interação, dado todos os estímulos e volume de informações recebidas. Um dos eixos da mudança na educação é transformá-la num processo de comunicação autêntica e aberta entre professor e alunos, incluindo toda a comunidade escolar. De forma a tornar um contexto comunicacional, positivo, participativo, interativo, vivencial, ético e não-autoritário. Torna-se importante variar a forma de dar aula, planejando, improvisando, prevendo e ajustando-se às situações.

Na supervisão, Minuchin (2000) argumenta que o pressuposto básico é a ênfase em apreender e desenvolver o estilo e a personalidade do supervisionando. Uma vez que ele é o instrumento único no processo terapêutico e ao mesmo tempo limitado pela própria história, personalidade, jeito pessoal de ser. Na terapia ele faz uso dos diferentes aspectos de si mesmo. Ele faz parte do sistema, não pode observar e experimentar de fora. “Para ser efetivo como membro deste sistema, ele deve responder às circunstâncias de acordo com as regras do sistema mantendo, ao mesmo tempo, o mais amplo uso possível de si mesmo” (MINUCHIN & FISHMAN, 1990, p. 12). Portanto, cabe ao supervisor criar situações a fim de atender as várias maneiras das pessoas aprenderem para que possam sair da supervisão mais ricos e expandidos. Para tanto, pode-se fazer uso da exposição, dando suporte, amando, seduzindo ou sendo fonte de *stress*; focando nas forças ou nas arestas e pontos estreitos; usando sentimentos negativos ou positivos, criando contexto de dramatização para a vivência de experiências alternativas. Também pode estimular e encorajar o estudante a examinar suas facilidades e dificuldades e perceber seu próprio estilo de trabalho: seus pontos fortes e deficientes, o modo

particular no qual ele transforma seus conceitos teóricos em estratégias e os meios pelos quais estas são utilizadas ou aplicadas no seu desempenho profissional.

O supervisor poderá, na sessão, utilizar as mesmas técnicas e intervenções que utiliza no campo da terapia (YINGLING, 2000, RUSSELL, 2000, MINUCHIN, 2000) como: diálogo continuado, perguntas circulares, dramatizações, metáforas, identificação de influência da família de origem, gênero, etnia; utilização de espelhos unidirecionais com atendimento ao vivo, filmagem das sessões (que possibilita o parar quantas vezes for necessário para comentários), avaliações e sugestões, *role-playing*.

O mais importante nesse processo de supervisão sempre é o crescimento do cliente ou do supervisionado antes do conforto do terapeuta ou supervisor. Lembrando sempre que a “cura” não está na técnica, mas vem do sistema e da interconexão que se faz, não existindo, pois, especialistas ou *expert*, mas sim, uns com mais facilidades ou recursos, do que outros.

Uma das formas de facilitar o acesso a “cura” é fazer uso da intuição. Esta é diferente da criatividade, embora contribua nos processos criativos. Para Yus (2002, p.82) ela “é como uma espécie de visão repentina de algo, sem utilizar nenhum raciocínio intermediário. [...] é um conhecimento direto, sem filtro da lógica, sem mediador”. É semelhante ao sentimento e muitas vezes denominada de pressentimento, sua característica fundamental é o caráter imediato, não implicando em exatidão, correção ou bondade moral, mas clareza e compromisso.

Conforme Salis (2002, p.118), a palavra “intuição” vem do grego e é composta etimologicamente por dois radicais: “*Di*” (dois) e ‘*esthis*’ (sentimento), daí a palavra ‘estima’ em nossa língua. Literalmente significa sentir a dois, quer dizer, captar e compreender com a intervenção ou juntamente com Deus”. Os gregos consideravam a intuição um elemento divino que deveria ser desenvolvido pelo homem. Ela precedia a razão, pois esta não era considerada como fonte da verdade e por não existir uma verdade que não fosse iluminada e criadora. Logo, era importante o conhecimento conquistado na medida que atingisse a libertação pela intuição e sensibilidade e não pelo conhecimento meramente intelectual.

Era assim conferida enorme importância à aprendizagem e uso da intuição, para manter a lucidez, conseguida quando se parava para uma reflexão

serena, sem correr contra o tempo. “A serenidade na busca da intuição não deveria ser confundida com morosidade; haveria um ritmo certo para cada um, que se manifestava quando se sentisse em paz e sem ansiedade” (SALIS, 2002).

Esse aspecto não-racional e intuitivo no processo de aprendizagem, para Yus (2002), também se faz necessário hoje para uma educação em que se pretenda envolver todas as potencialidades do aluno, toda a capacidade do cérebro. Entretanto a intuição não é valorizada na escola tradicional. Pelo contrário, é desestimulada e, o que é pior, é desprezada com coerência epistemológica, porque dentro do paradigma tradicional a única forma de pensamento “correto”, é o lógico, analítico, seqüencial, linear e racional. Esse sim, é valorizado, estimulado e desenvolvido nas salas de aula.

Se “a forma como conhecemos afeta tanto o que conhecemos quanto aquele que conhece (nosso estado de ser e de bem-estar), o que se assume no conhecimento é configurado e, ao mesmo tempo, reforçado pelo contexto sociocultural.” (YUS, 2002, p.80). Por conseguinte, se a intuição não é valorizada, um dos hemisférios do cérebro é pouco estimulado ou menos utilizado, se sobrepondo assim, o lado da racionalidade, da objetividade. A não utilização da mesma, para Yus (2002), traz conseqüências para a saúde mental observadas em dois planos: *o diálogo interno*, pela frustração da tendência intuitiva fica carregado de categorizações e cálculos, podendo gerar ansiedades e obsessões, muitas vezes canalizadas para os excessos da droga, álcool, televisão, trabalho. E *o diálogo externo* que é a forma de relação com o mundo e com o outro, fica caracterizado pela objetividade positivista que reforça a desconexão, podendo ocorrer a supervalorização do ego, estado de narcisismo, não amadurecimento social ou de consciência crítica ocasionando estados depressivos e de alienação.

Esses dois planos de diálogo podem ser comparados com o modo como os jovens eram educados na Educação Paidéia (Grécia Antiga). O diálogo interno correspondendo ao momento que o mestre ensinava a arte de silenciar e ouvir a voz interior e o diálogo externo, ao momento que estimulava os jovens ao diálogo através da expressão do que sentiam na mente e no coração, com coragem, sem medo da exposição, de modo a serem transparentes e verdadeiros. Salis (2002, p.117) também argumenta que “o homem moderno não sabe mais se valer de sua

intuição, se é que ainda sabe que ela existe. Somente conhece sua pretensa lógica, e morre em hospitais de luxo, buscando sucesso e status”.

Não estimular a intuição, para Hart (1998, in Yus, 2002), também pode ser considerado como falta de sabedoria, uma vez que esta se diferencia da inteligência porque inclui

a capacidade de autoconhecimento, o conforto com a ambigüidade, a habilidade de escuta, a tendência de desautomatizar rotinas de pensamento, e uma habilidade para mover-se além dos limites contextuais, para reestruturar e sintetizar, tal como ‘descobrir o problema” (p.81).

Com isso, levanta-se a importância do desenvolvimento integral tanto do supervisionado como do supervisor.

4.6 Formação continuada do supervisor

O ser humano, a vida, as ciências e a natureza, estão em constante movimento, transformação, crescimento e aprendizagem, num processo infinitamente inacabado. Assim, o estado de completude, inerente ao desenvolvimento humano, é algo a ser buscado, portanto, ele deve servir de caminho e não de fator que gera angústia ou desistência do processo de formação de cada um, como pessoa e como profissional. Dessa forma, sempre se tem algo a aprender e a ensinar, ao mesmo tempo em que se ensina, aprende-se. E é essa troca constante que gera o engrandecimento e o enriquecimento pessoal, afetivo, cognitivo, financeiro, espiritual - entre outras dimensões - que formam o indivíduo na sua totalidade.

Na sociedade contemporânea, existe o questionamento sobre a necessidade da profissão de professor e a desqualificação e desvalorização do mesmo. Pimenta (1999) contrapõe-se com veemência a essas idéias mostrando a necessidade do professor como mediador nos processos constitutivos da cidadania do aluno. Cita que é imperativa a necessidade de recuperar a formação do professor a partir da análise das práticas pedagógicas e docentes. A atividade do professor

não é burocrática, em que se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas, mas pelo contrário, a atividade é dinâmica, na qual o professor deve possuir um arsenal de conhecimentos, habilidades e atitudes que o permita se construir a partir do seu dia-a-dia no enfrentamento das necessidades, dos desafios e das dificuldades emergentes, num processo de formação de sua identidade como professor. “A identidade não é um dado imutável nem externo, que possa ser adquirido. Mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado” (PIMENTA, 1999, p.18).

O professor, como qualquer outro profissional, necessita de uma formação - quer seja ela formal ou informal - para construir sua identidade profissional e atingir um nível desejado de desempenho de suas funções. Entretanto, o professor é um profissional que, muitas vezes, por falta de capacitação pedagógica, apresenta sérios problemas na sua ação didática, escolhendo ao livre arbítrio os métodos que vai utilizar em sala de aula. O que com freqüência ocorre é a busca por um modelo interno que, segundo Behrens (1996, p.50), “invariavelmente, se reporta a um professor que o sensibilizou pela competência ou pelo relacionamento fraterno, em suas lides escolares. A partir daí tenta imitá-lo e reproduzir a ação docente desencadeada no processo em que foi aluno”. Entretanto, é outra realidade, é outro grupo de alunos, outro momento e outro contexto, conseqüentemente, não atingirá a mesma repercussão ou resultados tanto na eficácia da transmissão do conteúdo como no relacionamento.

Para enfrentar esta problemática faz-se necessário segundo Morin (2002), “a reforma do pensamento” que deve originar-se a partir do interior, dos próprios professores - e não de fora - por meio de uma participação ativa, reflexiva, crítica e constante em programas de formação continuada a fim de que se autorize a criar novas formas de atuação e a alçar vôos mais desafiadores, saindo do estereotipo tradicional do professor transmissor de conhecimento frente à alunos passivos, isto é, da mera repetição do modelo interno de como ser professor, para criar seu estilo próprio compatível com as exigências da pós-modernidade.

Na mesma perspectiva, Perrenoud (2000) afirma que as leis, os decretos, podem facilitar o processo, mas compete a cada um envolver-se no processo de mudança e de formação continuada. Entre outras condutas citadas pelo autor, está o esforço do professor em desenvolver uma pedagogia ativa e

cooperativa, envolver-se com os princípios éticos, questionar-se e refletir sobre sua prática, individualmente ou em grupo; participar da formação de novos profissionais e de procedimentos de trabalho em equipe e de inovação.

A profissionalização é uma transformação estrutural que ninguém pode dominar sozinho [...] é uma aventura coletiva, mas que se desenrola também, largamente, através das opções pessoais dos professores, de seus projetos, de suas estratégias de formação (PERRENOUD, 2000, p.178).

Frente a isso, torna-se indispensável também ao professor supervisor, a busca incessante pelo autoconhecimento e pela autoformação, a partir de um processo de reflexão sobre si mesmo, sua história, seus valores, sua própria prática, sua problemática, seus modelos internos, suas vivências e experiências por meio de projetos pessoais mais do que por expectativa explícita da instituição, do poder organizador ou do Estado.

Neste contexto, a pesquisadora acredita que o levantamento dos atributos do professor supervisor possa fornecer subsídio para a formação continuada do mesmo, avançando na re-construção ou re-significação do seu processo educativo compatível com as exigências da pós-modernidade.

5. CAMINHOS TRILHADOS NA PESQUISA

Neste capítulo se descreverá o processo da trajetória da pesquisa de campo. Serão relatados os procedimentos, o levantamento e análise das contribuições dos participantes, fazendo relações com as idéias de autores que abordam a temática pesquisada.

5.1 Procedimentos da pesquisa

Nesta pesquisa se fez uso da *abordagem qualitativa*, por parecer mais relevante aos propósitos do estudo e por buscar descrever os fatos em que todos os dados serão considerados significativos. Sendo os mesmos coletados no ambiente natural da pesquisadora, portanto, a mesma mantém relação direta com o objeto a ser estudado. Também, se optou por esta abordagem por se dar atenção ao processo e ao significado que o sujeito atribui aos dados.(BORG DAN E BILKLEN 1994).

O enfoque da metodologia de pesquisa foi o *dialético*, em que ocorreu um processo contínuo de trocas, interação e construção, entre a pesquisadora e os participantes da pesquisa, por meio da apreciação das respostas dadas pelos mesmos.

O universo da pesquisa foi composto de supervisores que optam pelo paradigma sistêmico em sua prática, alunos em processo e ex-alunos do curso de Especialização em Aconselhamento Familiar do ISBL, que juntos com a pesquisadora se debruçaram sobre a prática, a fim de tecer suas considerações e opiniões. Também em paralelo, se buscou ouvir os diferentes autores com os pressupostos teóricos que fundamentam uma prática, dentro do paradigma sistêmico.

Assim, esse processo dialético de interinfluências entre prática e teoria, possibilitou a re-significação e reconstrução de ambas, tornando possível à

coerência do discurso com a prática. Uma vez que, as transformações geradas foram significativas tanto para os alunos como para a pesquisadora no alinhamento do pensar sistêmico. Ao se agir de acordo com esses pressupostos rompeu-se com o velho, o que não significou destruir toda a construção do passado, mas apenas a focalização na construção do novo, uma vez que a atualidade exige do professor uma alta conectividade entre teoria e prática, possuir instrumentalização técnica e domínio da tecnologia vigente.

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram: análise documental, questionário, diário de campo e sessões de psicodrama. Da seguinte forma:

Foram levantadas as contribuições das auto-avaliações (Apêndice A) que os ex-alunos das últimas três turmas escreveram nos seus Trabalhos de Conclusão de Curso. Esse levantamento permitiu organizar quatro eixos temáticos que nortearam o trabalho da pesquisa, sendo eles: (1) o que no processo de supervisão contribuiu com o aprendizado do aluno; (2) de que forma que o grupo de alunos contribuiu para o processo de aprendizagem; (3) quais atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes) do supervisor que contribuíram para o processo de supervisão e (4) quais mudanças ocorreram nos alunos no decorrer do processo de supervisão;

Assim, os dados obtidos nestes eixos temáticos nortearam a elaboração dos questionários-piloto destinados aos ex-alunos (Apêndice B) e aos supervisores (Apêndice C) e do roteiro do diário de campo, respondido pelos alunos em curso (Apêndice D). Esses instrumentos foram aplicados no início de agosto de 2005 em quatro elementos com as mesmas características da população envolvida na pesquisa. Também com cada cópia dos três instrumentos, foi encaminhada uma folha contendo esclarecimentos sobre os termos: habilidades, saberes e atitudes (Apêndice E) que os participantes da pesquisa poderiam consultar, caso sentissem necessidade de esclarecimentos;

Esse procedimento possibilitou uma contribuição significativa para a confirmação e validação da maioria das questões e a necessidade de reformulação de alguns enunciados que não estavam totalmente claros. Os participantes que responderam os questionários-piloto relataram que o instrumento exigia reflexão para ser respondido e que os termos competências, saberes, habilidades e atitudes

eram difíceis de serem diferenciados, mesmo fazendo uso da folha de definições em anexo. Essa folha objetivava esclarecer o conceito de cada um dos termos. Posteriormente, muitos dos participantes da pesquisa também manifestaram os mesmos comentários;

Às duas sessões de psicodrama vivenciadas pelos alunos em curso, seguiram roteiro pré-organizado (Apêndice F) também em conformidade com os eixos temáticos.

5.2 O universo pesquisado

O universo pesquisado foi composto por um grupo efetivo de: 4 supervisores que optam pelo paradigma sistêmico em sua prática e que trabalham no ISBL, 10 ex-alunos do curso de Especialização em Aconselhamento Familiar e 24 alunos em processo. Portanto, o grupo que participou efetivamente da pesquisa totalizou 38 elementos e 37 contribuíram com seus trabalhos de conclusão do curso.

5.2.1 O universo dos supervisores

Dos cinco supervisores convidados a responder os questionários, apenas um se isentou em responder. O grupo participou da pesquisa pode ser caracterizado como: todas são do sexo feminino, psicólogas, professoras supervisoras do ISBL, com experiência de supervisão variando de 1 a 19 anos, com muita disposição em colaborar. Os questionários foram respondidos entre os meses de agosto a outubro de 2005.

5.2.2 O universo dos ex-alunos

Os questionários para os ex-alunos foram enviados via Internet para os que possuíam endereço eletrônico e que haviam concluído o curso nos três

últimos anos - isto é, 2002, 2003 e 2004 - totalizando um grupo de 37 elementos. Foram enviados os primeiros *e-mails* no final de agosto para todos, sendo que destes voltaram 17 *e-mails* acusando erro no endereço. Como até o final de setembro não havia retornado nenhum questionário respondido, em outubro foi feito novo envio, com carta nominal para os 20 participantes com endereço supostamente correto. Destes, 7 voltaram, acusando erro de endereço.

Passado uma semana, só 1 questionário voltou respondido, então optou-se por entregar o questionário pessoalmente para 7 ex-alunos. Desses, 4 devolveram o questionário pessoalmente e 3 enviaram a resposta posteriormente via Internet. Posteriormente, também retornaram mais 2 *e-mails* com o questionário respondido, totalizando 3 contatos efetivos via Internet. Assim, o grupo dos ex-alunos que responderam ao questionário foi composto por 10 elementos com a seguinte caracterização: 7 do sexo feminino e 3 do sexo masculino; com idade variando de 26 a 67 anos e com formação básica em: Serviço Social, Psicologia, Direito e Odontologia.

Esta fase da pesquisa gerou apreensão e ansiedade pelo não-retorno dos questionários pela Internet levando a pesquisadora a buscar alternativas de solução, exercitando a criatividade, a paciência e a flexibilidade.

5.2.3 O universo dos alunos em processo

O roteiro de diário foi respondido por 14 alunos em processo, sendo que esses alunos foram convidados a participar no final de uma sessão de supervisão, em outubro de 2005. Devido à extensão e o tempo dedicado a este procedimento, optou-se por uma única aplicação e mais próxima ao término do processo de supervisão, a fim de possibilitar uma vivência maior no mesmo. Este grupo pode ser caracterizado como: todos são alunos do curso de Aconselhamento Familiar, 10 do sexo feminino e 4 masculino, com formação profissional básica em: Teologia (pastores, freiras, padres), Turismo, Psicologia, Arquitetura, Pedagogia, Letras, Engenharia Civil e Terapia Ocupacional.

Essa mesma população (alunos do curso de aconselhamento) também vivenciou duas sessões de psicodrama. Uma na primeira sessão de

supervisão em agosto de 2004, em que participaram 22 alunos e outra na última sessão de supervisão, em dezembro de 2005, em que participaram 14 alunos. Essa diferença no número de participantes ocorreu porque 2 alunos iniciaram posteriormente o processo de supervisão, 8 interromperam o curso e 2 outros não estavam presentes na última sessão. Assim, o número de alunos que participaram nas sessões de psicodrama totalizou 24. Isto é, 8 participaram só da primeira sessão, 2 só da última e 12 participaram nas duas sessões, com os quais foi possível fazer o comparativo de como estavam no início e no final do processo de supervisão.

Com a finalidade de manter o foco da pesquisa, ambas sessões seguiram roteiro pré-estabelecido (Apêndice F). Também - como a turma de alunos é dividida em dois subgrupos para o momento da supervisão e se havia optado por abranger o maior número dos alunos em curso - foram realizadas duas primeiras sessões e duas últimas, totalizando quatro sessões de psicodrama. Nessas sessões foram utilizadas dramatizações icônicas com figuras, sendo todas filmadas, com autorização dos participantes, para possibilitar a transcrição das mesmas.

5.3 Procedimento para o levantamento de dados

Para a organização dos dados contidos nos questionários, devido ao volume de informação, optou-se pela análise de conteúdo agrupando as respostas mais evidenciadas entre alunos, ex-alunos e professores supervisores. Isto é, foram eleitas as respostas que apresentavam caráter significativo para análise em cada um dos cinco eixos de perguntas: o que no processo de supervisão contribuiu para o aprendizado do aluno; de que forma o grupo de alunos contribuiu no processo de aprendizagem; quais atributos (competências, saberes, habilidades e atitudes) do supervisor que contribuiriam no processo e quais mudanças ocorreram nos alunos no decorrer do processo de supervisão.

Para o levantamento das sessões de psicodrama, optou-se pelo mesmo critério utilizado nos questionários: eleger as figuras e falas de caráter mais

significativo para a análise, apresentadas em duas tabelas. A primeira mostra, na primeira coluna, as figuras e falas significativas de como cada aluno estava no início do curso e na segunda, com estava no final do curso. A segunda tabela mostra as expectativas que os alunos tinham sobre o processo de supervisão e ou com relação ao papel de professor supervisor. Essas expectativas foram consideradas pelos alunos, na última sessão de psicodrama, atingidas.

Para garantir a não-identificação dos participantes que responderam o instrumento, adotou-se o seguinte critério: “S” para supervisor seguido por números de 1 a 4; “E” para ex-aluno precedidos de números de 1 a 10 e “A” para aluno precedidos de 1 a 14. Entretanto, para as sessões de psicodrama, como não foi possível manter o mesmo código para o mesmo aluno, pois no questionário não foi solicitada a identificação pessoal, convencionou-se “AP” e números de 1 a 24. Os números representam o total de participante em cada sub-grupo.

A fase de organização dos dados exigiu da pesquisadora, trabalho árduo e dedicação minuciosa, possibilitando o aprendizado e desenvolvimento de atitudes como paciência - principalmente para aprender a lidar com as novas tecnologias - a curiosidade em descobrir e desvendar as situações, a humildade de buscar ajuda, além de autodisciplina e organização, a fim de dar conta do levantamento no tempo disponível.

5.3.1 Contribuições para a aprendizagem no processo de supervisão

As respostas retratam três pontos importantes para o aprendizado do aluno no processo de supervisão: a participação ativa e reflexiva do próprio aluno, a troca de experiências no grupo e o domínio, a condução, a clareza no esclarecimento das dúvidas e dos casos por parte do supervisor. Entretanto, nos três subgrupos aparecem com menor frequência a participação do aluno e com maior frequência a influência do supervisor, o que parece ser ainda uma postura arraigada e impregnada da postura tradicional, que faz parte da vivência no histórico escolar desta população, em que o professor é ativo e o aluno geralmente apresenta pouca

participação. Para embasar a afirmativa do que contribuiu para a aprendizagem, elegeram-se as seguintes opiniões:

Dos alunos:

“Não adianta eu ter o material e não saber utilizar ele, então eu fui aprendendo com o relato dos colegas, relato dos casos. Eu fiz muitas anotações, dos casos que outros alunos traziam, eu ia fazendo anotações do que foi aplicado, como foi utilizado pra que eu pudesse depois, no meu caderno, estar repassando novamente, pra que eu pudesse estar digerindo tudo isso, porque não é fácil.” Participante AP14

“É necessário a gente parar e refletir, a gente vai nessa corrida, é tanta coisa que a gente só lembra na semana do curso. Não estou sozinha nessa; às vezes é necessário a gente parar e refletir um pouco que rumo eu vou tomar nessa correria; a gente vai ficando assim apavorado: que rumo vou tomar? o que vou fazer da vida?” Participante AP22

“É muito legal você parar para pensar, muito legal essa energia que vem de estar olhando meus sentimentos, ver o que está acontecendo comigo para poder estar...(*signal de mexer ou movimentar com as mãos*)” Participante AP1

“Eu também achei isso, essa parada (*signal de pare com as mãos*), porque na correria do dia a dia não deu para fazer isso.” Participante AP10.

“Tem umas coisas que eu estou tentando levar a campo, que no meu dia a dia eu tento analisar, para poder associar porque as palavras para mim não têm nada de familiar, os termos, tudo, então de repente eu estou descobrindo em coisas comigo, no meu dia a dia, com a minha família, eu vejo: ah isso é isso, e eu começo a identificar as coisas teóricas; e é um exercício pra (*faz signal de desenrolar*)... porque na hora de repente você não pode perguntar o que é isso, e o que é aquilo, e normalmente quando você faz uma coisa extra-científica ou sem nenhum conhecimento a primeira coisa que você pergunta é porque então? Eu tenho treinado com isso.” Participante AP5.

“Os atendimentos ao vivo dos colegas, os simulados durante a aula, as orientações da professora a respeito das dúvidas” Participante A3.

“O conhecimento de modo geral e o domínio que a supervisora nos dá” Participante A5

“As experiências compartilhadas, os diferentes pontos de vista e a maior bagagem de experiência e conhecimento que o supervisor nos passa” Participante A8.

“O esclarecimento quanto os atendimentos. A postura do supervisor perante o caso e alunos. O acolhimento do supervisor com o aluno diante do problema apresentado. A motivação diante do caso, se o supervisor estimula ou não para desmembrar o caso” Participante A12.

“Como conduzir a sessão; os estudos de casos diversos; perguntas ao grupo, como viu os casos; exemplos de casos ao vivo, como conduzir; liberdade de expressão; disciplina nas colocações por parte da professora em corrigir”. Participante A14

Dos ex-alunos:

“Um espaço para expor as dúvidas, ser avaliada e orientada. Também achei ter contribuído o fato da supervisão ser em grupo, pois além de partilhar a experiência de outras pessoas, isto serviu de parâmetro quanto ao me aprendizado. Mas sem dúvida a discussão do caso e a orientação recebida foi de grande diretriz e possibilidade e aprendizado.” Participante E1

“Aprendi a: organizar a visão do caso, conhecer novas maneiras de intervir, trabalhar meu *self* e nas supervisões em grupo, aprendi com os casos dos outros.” Participante E3

“A postura do supervisor sempre muito compreensivo, aproveitando todas as intervenções que o aluno faz, procurando sempre alargar o foco das questões discutidas, sempre indicando bibliografias que podem ajudar, e as trocas de experiências com os alunos.” Participante E5

“Alta competência da supervisora, a saber: seu profundo conhecimento de psicologia (várias escolas) e sua capacidade de transmitir aos supervisionados, soluções para os mais variados problemas que lhe são apresentados.” Participante E8.

Da visão dos supervisores:

“As reflexões sobre o caso clínico exposto pelo aluno-terapeuta levando-o a rever suas dúvidas, gerando novos recursos e novas histórias.” Participante S1.

“Acredito que a participação do grupo e a experiência prática e teórica do supervisor; recomendação de leitura correlata aos casos; assiduidade; atendimento e supervisão ao vivo” Participante S3.

“O direcionamento que o supervisor dá, ele tem o ‘poder’ de colocar o aluno no ‘prumo’, tem condições de deixar claro pro aluno o caminho que ele deve percorrer e a segurança na qual ele faz isso”. Participante S4.

Pode-se correlacionar as contribuições dos participantes com o que vários atores expõem, entre eles: Behrens, (2003, 1996), Moraes (1997) e Yus (2002) sobre a importância do aluno e da aprendizagem ser o centro da educação, das parcerias, da produção individual e coletiva, da socialização do conhecimento e, mais especificamente, o que J. Miller (1996, In: YUS, 2002) expõe sobre as propostas pedagógicas. Segundo ele, essas podem ser agrupadas em três orientações básicas: a *pedagogia da transmissão*, que vê o ensino na obtenção de conhecimentos; a *pedagogia da transação*, mais interativa, mas ainda num nível mais cognitivo e a *pedagogia da transformação*, cuja meta é o desenvolvimento da pessoa global, utilizando estratégias de resolução criativas de problemas complexos, aprendizagem cooperativa e a globalização ou a interdisciplinaridade, que estimula os estudantes a realizarem diferentes tipos de conexão, conseqüentemente, com aprendizagem significativa para suas próprias vidas e da comunidade. Afirma

também que o professor holístico pode fazer uso das três, mas a última com maior preferência.

Ainda nesse eixo, foi perguntado aos supervisores o que eles consideravam importante o aluno aprender no decorrer do processo de supervisão. Nas respostas obtidas, cada um deu um enfoque específico, isto é, não houve coincidências, mas complementação dos temas, mostrando uma preocupação com uma visão de totalidade, de transformação e não de fragmentação. Por este motivo optou-se por apresentar todas as contribuições:

“Fazer associação da teoria com a prática. Aprender a fazer perguntas pertinentes (levando em conta que esse é um dos principais instrumentos terapêuticos). Fazer uso de sua criatividade, espontaneidade. Fazer a contextualização de cada problema apresentado. Aprender que ele não é responsável pelo sucesso da terapia (é uma co-construção).” Participante S1.

“O manejo terapêutico; as abordagens sistêmicas; a ouvir o supervisor e os colegas; a discutir e expor o caso e a importância da super-visão.” Participante S2

“O desenvolvimento do vínculo com a família, casal ou indivíduo; desenvolvimento do terceiro ouvido e a visão do todo; que o processo é uma co-construção de uma nova realidade na qual fazem parte o supervisor, o grupo, o supervisionado e o cliente.” Participante S3

“A direção, saber onde realmente ele quer chegar, com clareza e sabedoria. Participante”S4.

As contribuições das supervisoras demonstram posicionamento mais voltado para o paradigma sistêmico, logicamente diferente do proposto pela escola tradicional que, segundo vários autores, dentre eles: Freire (1992), Yus (2002), Moraes (1997), Behrens (2003), valoriza a transmissão do conhecimento lógico e racional, adquirido e acumulado ao longo dos séculos. Enquanto que no paradigma sistêmico valoriza-se a experiência, isto é, o que é vivenciado dentro do que se ensina. Isso pressupõe métodos ativos, contextualização, professores e alunos participativos e criativos, foco no presente, utilização dos conhecimentos passados para a solução de problemas atuais com visão de futuro. Pressupõe também, totalidade integrada em que tudo está interconectado.

Com relação a experiência, Yus (2002) argumenta que ela foi a base da aprendizagem do homem desde seu surgimento. Essa possibilitou o transcender de sua evolução diferenciada dos outros animais, uma vez que o homem é dotado do poder de refletir, de observar e de modificar seus encontros

(experiência) com o mundo, buscando a satisfação de suas necessidades. Por outro lado, Freire (1992) denomina a *aprendizagem passiva de educação bancária* que, segundo ele, se torna um ato de depositar no aluno o saber acadêmico, este por sua vez, recebe, memoriza e decora, conseqüentemente, impossibilita a ação, a criatividade, a transformação e o próprio saber, pois para isto necessita-se de invenção, reinvenção e busca inquieta e permanente no mundo, com o mundo e com os outros.

5.3.2 Contribuições do grupo de supervisão no processo de aprendizagem

Com relação supervisão em grupo e a contribuição dos elementos, as respostas apontam para três modos distintos e significativos de contribuir no processo de aprendizagem: pela troca de experiências, dada a variedade e o número de casos discutidos em supervisão; por ampliar a visão sobre o caso pelos diferentes olhares, múltiplas visões e a visão de profissionais com diferentes formações e finalmente, como “caixa de ressonância”, “parâmetro” ou “espelho”, em que os alunos se vêem no outro, por meio de um processo de identificação com o vivenciar e o falar do outro, o que provavelmente possibilita um olhar diferenciado sobre si mesmo. Entretanto, esta última maneira não é trazida pelos supervisores. Alguns complementaram o exposto falando da importância do vínculo e do relacionamento entre os elementos do grupo como facilitadores da aprendizagem.

Relato dos alunos:

“Outros olhares sobre um fato, perspectivas diferentes sobre uma mesma história; ouvir sobre as dificuldades, erros e acertos dos colegas ajuda (sic) a ‘enxergar’ melhor minhas potencialidades meus erros e ajuda a ouvir melhor e pensar de forma sistêmica”. Participante A1.

“Pelo fato de eu perceber que as dúvidas não eram somente minhas” Participante A4.

“Opiniões e dicas. Erros e acertos. Motivação em momentos de desânimo”. Participante A8.

“Trocas de experiências. Pontos de vista diferentes - diversidades de opiniões. Complementação – cada um contribui com sua visão e experiência”. Participante A10

“Esclarecimento, a amizade, a postura empática, o tirar as dúvidas. O mostrar caminhos e direção que não se consegue ver”. Participante A12.

“Eu vejo assim que eu tenho umas dúvidas e que eu posso usar esse espaço e que de repente são as dúvidas de outras pessoas aqui, então eu não estou sozinha, então eu tenho aqui minha pranchetinha à mão e eu saio daqui com mais.” Participante AP11

“A gente vai se descobrindo no falar do outro: isso também aconteceu comigo, e é bom ouvir isso, é mais tranquilizante. Participante AP5

“Acho que um sentimento geral é essa busca de orientação e segurança, a gente esta entrando numa nova fase. E agora nós vamos começar a lidar direito com todas essas realidades. Nós estamos todos mais ou menos no mesmo nível (*olha para a turma sinalizando uma linha de igualdade*), no mesmo patamar, procurando auto-afirmação.” Participante AP8

“Eu acho que a gente viu que é normal, que os temores que a gente tem os outros também têm, porque as vezes a gente pergunta: puxa, será que eu vou dar conta disso? Mas eu vi que todo mundo tem isso.” Participante AP3.

“Eu acho que dá um sentimento de alívio. Eu me senti aliviada porque a gente compartilhou e a professora tá sabendo de como cada um tá. Isso parece que dá pra dar uma relaxadinha”. Participante AP6

“Praticamente as perspectivas são as mesmas, os mesmos ideais, os mesmos objetivos, os mesmos sentimentos. Não é só a gente que está passando por isso. Não fico tão inseguro porque você olha que o outro também está inseguro com essa situação. Vai criando uma identidade no grupo. Participante AP22.

“Eu percebi assim, que os medos são similares, está todo mundo com o mesmo medo, ansiedade: como é que eu vou atender? Até que ponto eu posso? O que eu não posso? Essa coisa de medo, de insegurança apareceu bastante.” Participante AP1

“Estão arraigadas no meu passado, virar uma página, e nessa reconstrução desse novo bem mais baseado em tudo o que nós vimos e aprendemos da teoria e dos atendimentos de vocês, da supervisão que eu acho muito bom, às vezes o caso não é nosso, mas eu tinha essa dúvida, mas às vezes eu não tinha quando aparecia eu já sabia o que fazer; isso pra mim foi uma surpresa e eu quero estar agora decolando esse avião, eu me sinto assim, não vou ser modesta não. Verdadeiramente foi muito gratificante para mim, mais ainda tem que decolar, e eu agradeço a supervisora, a vocês que achei que tudo colaborou para meu aprendizado”. Participante AP5

“Eu aprendi muito tentando ajudar os outros colegas aqui, os casos. E as pessoas tentando me ajudar também, e essa troca, essa ajuda mútua é muito importante para a vida também, não só nesse momento para a gente conseguir viver sempre trocando, tendo humildade para ouvir as outras opiniões.” Participante AP24

Relatos dos ex-alunos:

“Em dois aspectos principais: 1º. A troca do grupo, a discussão em conjunto, o aprendizado com a vivência do outro, com formação e conhecimentos diferentes; 2º. Como parâmetro. Percebendo que as dúvidas, temores, insegurança, eram próprias do processo.” Participante E1.

“Ampliando mais a visão, com mais sugestões de atuação, fornecendo assim uma equipe terapêutica.” Participante E4.

“Através da troca de experiências, com outros profissionais de diferentes formações que não da psicologia. Esta visão foi muito importante, pois ajuda a compreender as questões do paciente de uma forma muito mais rica.” Participante E5.

“Com os casos que traziam de sua prática; no relacionamento que vivemos nos encontros; com as dificuldades que colocavam e que sentiam; com o desejo que demonstravam de aprender.” Participante E7.

“Os colegas davam também ótimas sugestões e faziam críticas muito construtivas para o meu crescimento. A experiência de cada um (a) fortalecia meu processo de crescimento nos atendimentos.” Participante E9.

“Fazendo perguntas em relação aos atendimentos que eles (alunos) vinham fazendo, contribuindo com conhecimentos teóricos e com estratégias de intervenção já adotadas por eles. Além disso, davam *feedback* uns aos outros, o que contribuiu bastante.” Participante E10.

Relato dos supervisores:

“Acrescentando múltiplas visões da situação problema; dando *feedback* da atuação do aluno como terapeuta para seu aperfeiçoamento; sugerindo alternativas de intervenção.” Participante S1

“Percebo ser muito importante, pois a empatia e o vínculo do grupo ajudam na validação das colocações do supervisor e do próprio grupo.” Participante S3

As contribuições anteriormente citadas vêm de encontro com Yus (2002), que afirma que a participação ativa, os debates e as discussões em grupo auxiliam os alunos nos processos de tomada de decisão em que se dá conta de que podem existir muitas soluções para uma mesma situação, percebem pontos de vistas diferentes, são estimulados à cooperação e à observação das necessidades dos outros, desenvolvem a comunicação e as habilidades de interação social em que emergem situações que fazem uso do elogiar, incentivar, apoiar aos demais, preparando-os para o seu papel social (YUS, 2002). Estas condições são indispensáveis para o desenvolvimento do papel de conselheiro.

5.3.3 Os atributos do professor supervisor que influenciam no processo de aprendizagem do aluno.

Por esse eixo temático ser o foco maior deste trabalho e como as respostas dadas pelos participantes demonstraram confusão na utilização dos termos: competência, saberes, habilidades e atitudes, isto é, revelaram uma não-diferenciação entre os mesmos, optou-se por colocar neste quadro todos os relatos. Conforme pode ser observado no Quadro 1 em anexo (Apêndice G).

Essa dificuldade também ficou evidenciada num estudo de caso recentemente realizado, com professores do ensino noturno, da rede municipal de Betim (MG). A pesquisa foi realizada no momento em que estava sendo implantado o currículo por competências. Os professores apresentaram pouca clareza em relação ao significado, com dificuldade na definição e na diferenciação desse termo (COSTA, 2005).

Frente a esse quadro e a opção por apresentar todas as contribuições dos participantes foi elaborado num quadro a partir dos seus relatos (Apêndice G). A distribuição desses nas colunas correspondentes aos quatro atributos (competências, saberes, habilidade e atitudes) obedeceu aos critérios ou entendimento de cada participante, ao responder as respectivas perguntas do questionário ou roteiro de diário de campo.

Assim, baseado na intensa leitura dessas contribuições e com o conhecimento teórico sistematizado, foi possível organizar relações entre as representações dos participantes e as idéias dos diferentes autores.

Portanto, os atributos que foram identificados na pesquisa tanto teórica quanto pela vivência, somada as contribuições dos participantes (Apêndice G) designam o professor supervisor dentro da dimensão de competências, saberes, habilidades e atitudes. E as características de cada um desses atributos, a partir das percepções dos participantes, passa agora a ser analisada e iluminadas pelos pressupostos teóricos, corroborando então, ao que a teoria propõe.

Vale reforçar que a focalização foi buscar com os participantes, quais os atributos que o professor supervisor deve possuir para “ser competente”, dentro do paradigma sistêmico, a fim de que possam ser agentes geradores de mudança e de re-ligação (Morin, 2005). Assim, a seguir são colocados os itens apresentados e re-elaborados que surgiram no levantamento dos dados de modo a ser possível ter um perfil deste professor:

- Conduzir a sessão de supervisão de modo criativo, espontâneo, com capacidade de percepção de si mesmo, dos alunos e do caso que está sendo discutido. Também com percepção das pessoas, fatos e falas, sendo um observador interessado nos supervisionados e sensível às suas reações. Ter pensamento rápido e curiosidade sobre tudo o que possa ocorrer durante as sessões de supervisão.

Vale ressaltar a advertência de Morin (2001): o nosso conhecimento está sujeito a erros e ilusões. O conhecimento é oriundo de nossa percepção e é expresso por meio da utilização da linguagem. Essa comunicação de informações está sujeita a ruídos e perturbações assim como, “as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados e codificados pelos sentidos. Daí resulta, sabemos bem, os inúmeros erros de percepção que nos vêm de nosso sentido mais confiável, o da visão”. (MORIN, 2001, p.20).

- Ter paciência e tranqüilidade para discutir opções e alternativas de solução do caso por meios de perguntas diretas e objetivas direcionadas ao grupo de alunos, a fim de fomentar a participação de cada um, expondo sua forma de ver a situação. Isto possibilitará dinamismo, o circular das idéias e uma multi-visão ou uma visão mais completa do caso em discussão. Estimular também o aluno a participar e a se sentir valorizado pela contribuição uma vez que a supervisão é um processo de co-construção e validação do saber, do supervisionando e do supervisor.

Yus (2002) enfatiza: a qualidade e a contextualização do conhecimento, das idéias e respostas, mais do que a quantidade, é o “saber mais com menos informação”; a não-valorização das respostas corretas, mas da exploração de questões reflexivo-provocativas e semi-abertas que estimulam a capacidade de expressão dos alunos e a aprendizagem colaborativa pela diversidade de pontos de vistas. Assim como o esforço em criar um clima de apoio e respeito com a diversidade, isto é, o modo de ser, a forma de se expressar e as opiniões e limitações dos outros.

- Manter no grupo um clima de respeito, disciplina e limite, por meio da escuta serena e de colocações orientadoras e positivas, usando de integridade,

flexibilidade, sinceridade, assertividade e amorosidade. Um supervisor preocupando-se com a individualidade de cada aluno, com seu tempo de aprendizagem, seus limites e seus valores, isto é, respeitando as diferenças individuais. Procurando em nenhum momento julgar, desqualificar ou discriminar o supervisionando. Neste contexto é provável que o supervisor proporcione ao aluno um ambiente favorável para que o mesmo possa expor suas dificuldades, ansiedades, medos, dúvidas e incertezas ou fracassos assim como, as conquistas e os avanços, estabelecendo um *fluir* no processo de conversação.

A partir das contribuições apontadas pelos participantes, vale complementar que Maturana e Vandern-Zoller, em seu livro *Amar e brincar* (2004), apontam para o fato de que o ser biológico existe como ser humano e se efetiva nos relacionamentos com os outros. Esses relacionamentos ocorrem num processo recorrente do ato de conversar, considerado pelos autores como o entrelaçamento das emoções decorrentes do *fluir* de um domínio de ações a outro, o que denomina de *linguajar*. Este se apóia num suporte emocional que pode mudar seu próprio curso, assim como o *fluir* emocional, do mesmo modo que a mudança no *fluir* emocional modifica o *linguajar*.

Assim o conversar é uma convivência entre ações e emoções, sendo que “é a emoção que define a ação. É a emoção a partir da qual se faz ou se recebe um certo fazer que o transforma numa ou outra ação, ou que o qualifica como um comportamento dessa ou daquela classe” (p.10). Afirmam ainda que é na configuração do emocionar-se que se conserva a cultura fazendo com que persista e tenha história. Logo, uma cultura não se mantém porque é boa ou vantajosa. Uma nova configuração do emocionar é que fundamenta uma nova cultura. Em vista disso, um fator de grande influência sobre a qualidade da ação do professor é a emoção que a determina, e o modo como lida com as configurações do emocionar dos alunos permitindo ou não o vivenciar e o conversar, a fim de possibilitar uma nova cultura, um novo modo de convivência, gerando transformações.

- Ter domínio das mais diferentes situações que emergem nos processos de grupo e dos casos para serem supervisionados, mas de modo especial nas situações difíceis e conflitivas, agindo com maturidade, bom senso e equilíbrio emocional, sendo atencioso, acolhedor, sensível e perspicaz. Possibilitando

assim, colocações pertinentes, adequadas e produtivas por parte do supervisor.

Pelo levantamento das colocações dos participantes parece que deixam transparecer a importância e necessidade do supervisor buscar seu autoconhecimento por meio de auto análise ou psicoterapia e da busca de seus valores e história da família de origem, a fim de facilitar a interação com maturidade e equilíbrio emocional, assim como, de possuir uma boa bagagem de conhecimento teórico e dos processos de grupo. Por outro lado, Yus (2002, p.44) “também reconhece que um ambiente colaborativo e cooperativo ressalta a aprendizagem efetiva e cria algumas relações humanas positivas”.

- Possuir domínio da teoria a que se propõe a supervisionar e grande experiência na prática profissional de manejo terapêutico, que lhe garanta passar tranquilidade e segurança ao aluno que, pelo seu momento profissional, se encontra inseguro. Assim como buscar sempre se atualizar, estar em permanente formação, em reciclagem constante para o aprofundamento teórico e ter o domínio de um bom número de técnicas terapêuticas e de trabalho em grupo. Mas, isto só garante competência se o supervisor for capaz de passar aos alunos seus conhecimentos com facilidade, por um lado, com simplicidade, humildade e clareza de idéias e pensamentos e por outro lado, sendo ousado, questionador e desafiador, levando o aluno a adentrar por caminhos não conhecidos por ele até então. E este irá com segurança quando se estabelecer um vínculo de confiança e afetividade em que sinta que o supervisor é além de profissional, uma pessoa que torce pelo outro e vibra com as mudanças e as conquistas do supervisionado.

Não existe o já aprendido, pois o aprendizado é um processo para a toda a vida. “O verdadeiro mestre é aquele que sempre nada sabe e está sempre se preparando” (SALIS, 2002, p.50). Para Behrens e Sant’Ana (2003) a Sociedade do Conhecimento exige dos profissionais a busca constante por atualização geral e específica, sem perder a visão do todo. Porém, ao docente torna-se necessário a visão do pesquisador “aliada ao domínio técnico-científico de sua área de atuação e, [...] uma formação didático-pedagógica crítica e reflexiva, adequada às práticas educativas, bem como a opção por trabalhos coletivos que elas pressupõem” (p.27).

Sendo desta forma garantida a preocupação de R. Miller (1997, in: YUS,2002), quando afirma que nosso conhecimento técnico tornou o mundo perigoso para a vida como a ameaça de bombas nucleares, químicas e biológicas ou o envenenamento gradual da água.

Vale destacar o que Behrens (1996, p.68) cita como desejo dos alunos sobre o bom professor:

o domínio do conteúdo da disciplina e da metodologia do ensino; o bom relacionamento com os alunos; a clareza nas explicações; a experiência profissional, a paciência, a compreensão e a dedicação; a capacidade de realizar aproximações da realidade do mundo atual com o conhecimento proposto.

- Entendem que a supervisão é um processo e para tal, torna-se importante que o supervisor utilize sua memória para lembrar das supervisões anteriores, a fim de apontar ao aluno a evolução dos atendimentos e da sua própria evolução. Mostrar-se empático, aberto, disponível a servir e ter compreensão e compaixão nos pontos fracos ou erros, entendendo e fazendo entender que estes são oportunidades de aprendizagem e crescimento. Por outro lado, animar, motivar e estimular, instrumentalizando os pontos fortes do aluno, indicando literaturas, mas, acima de tudo, afirmando que ele pode confiar no próprio potencial. O bom supervisor deve ainda cultivar nos alunos e ensiná-los a cultivarem em si mesmos atitude positiva diante das adversidades com a crença de que é possível haver mudanças e de que sempre existe a terceira saída ou alternativa para que ocorra a verdadeira oportunidade de escolha.

O estudante, segundo Minuchin & Fishman (1990), deve ser estimulado e encorajado a examinar suas facilidades e dificuldades e perceber seu próprio estilo de trabalho: pontos fortes e deficientes, modo particular no qual ele transforma seus conceitos teóricos em estratégias e os meios pelos quais estas são utilizadas ou aplicadas no seu desempenho profissional. Para que isso se realize é necessário que haja sensibilidade, habilidades e competência do supervisor a fim de criar um “clima mágico” entre ambos, onde o estudante possa “(...) desenvolver uma confortável dependência do supervisor, confiando no seu auxílio para resolução de momentos difíceis” e confusos (MINUCHIN e FISHMAN, 1990, p. 17).

Vale ressaltar que fica muito forte nas contribuições dos participantes três grandes grupos de atitude do supervisor que, na crença da

pesquisadora, dão os alicerces para a construção do “grande edifício” do aconselhamento que possibilita as mudanças terapêuticas: o sistema terapêutico formado pelo supervisor, grupo de alunos, o conselheiro e família aconselhada onde se influenciam mutuamente e tecem juntos os processos de supervisão e do aconselhamento. Processos estes em que a mudança de um ressoa no outro.

Os três grupos de atitudes são: a atitude de aceitação, acolhimento, empatia e interesse incondicional pelo outro como ser por inteiro, único, portador de “erros” e “acertos”, de dúvidas e inseguranças, de valores e de uma bagagem genética, cultural, religiosa e étnica; a atitude de respeito, seriedade, preocupação, cuidado e a disponibilidade em ajudar o outro em suas dificuldades quer seja na pessoa do aluno ou do caso que o mesmo trás para ser discutido e por último, a atitude ética frente ao direcionamento para a solução e as alternativas de mudanças dos casos discutidos, frente aos limites profissionais de cada aluno e no que se refere a outros profissionais da mesma área ou de outras áreas afins.

Pelo exposto anteriormente, pode-se considerar essas atitudes como a de dar atenção, ou cuidar de alguém. Para Dotti (In: YUS, 2002), isso equivale a amar o outro, podendo também ser usado como um dos critérios de avaliação efetiva do ensino. O *amar*, para esse autor, contém quatro elementos: o *cuidado* que se efetiva num interesse ativado pela vida e crescimento do outro; a *responsabilidade* com o desejo de responder às necessidades do outro; o *respeito*, que é o reconhecimento da unicidade do outro e o *conhecimento* que é revelado pela participação e identificação íntima.

Assim para o autor, a verdade e o amor são entidades relacionadas e interdependentes no processo de conhecimento, e só é professor aquele que for capaz de manter um interesse ativo pela vida e pelo crescimento do outro, compartilhando de sua alegria, ativando os seus sonhos, esclarecendo suas confusões, apontando suas limitações e sentindo a energia fluir para o projeto do outro.

Complementa Yus (2002, p.70) com a idéia de que

A aprendizagem se produz melhor em um ambiente positivo em que possam ser estabelecidas relações interpessoais positivas e sejam dadas algumas condições de comodidade e ordem; um contexto em que o aluno se sinta considerado, reconhecido, respeitado e valorizado.

Os alunos esperam isso do professor supervisor e, à medida que percebem este espaço de acolhimento, respeito e orientação, sentem-se seguros para atuarem no contexto de aconselhamento, mostrando de modo muito claro as interconexões das partes com o todo e das interinfluências de redes.

São colocadas a seguir as colaborações dos alunos em forma de citações e no quadro nº 2 com as figuras e falas sobre o que esperam do processo de supervisão, obtidos na sondagem com as sessões de psicodrama que corroboram com a idéia citada.

“o que eu espero da supervisora: que me acolha, que torça comigo, que me dê carinho quando eu precisar. A gente sabe que muitas vezes a gente precisa de colo; não é sempre que a gente pode ter colo e não é de qualquer um, aqui é o momento certo e o que eu espero da supervisora, um colo bem acolhido”. Participante AP16

“eu acho que segurança também a gente precisa obter aqui, e daí chegar lá no aconselhamento mais segura”. Participante AP4

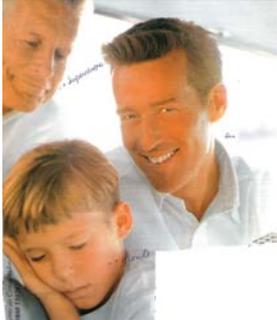
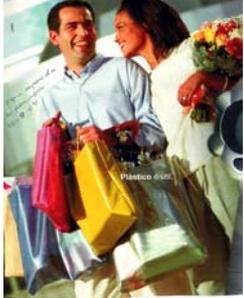
“Eu queria me sentir assim, livre, leve e solta levando minha supervisora comigo. Eu tenho muita segurança no respaldo da faculdade, na sua supervisão já percebi que quanto a isso eu posso ficar descansada, mas eu não consigo desencahar e pegar um caso”. Participante AP6

“Tenho muita preocupação em entrar na vida da pessoa, eu acho isso muito delicado, os problemas são muito sérios, do que a gente observou das pessoas cadastradas ninguém está aqui para brincar. Então isso me deixa insegura, eu me preocupo muito com isso... Será que vou entrar na vida dessa pessoa e será que eu vou corresponder àquela expectativa? Participante AP6.

“O que eu espero da supervisora é uma direção, uma ajuda na parte técnica em relação as perguntas, nas dinâmicas. Porque tem momentos que você não sabe o que fazer”. Participante AP7

“As mesmas perspectivas de estar crescendo evoluindo, querendo se firmar através da supervisora, criando uma expectativa muito grande sobre ela, como se ela fosse dar conta de tudo não é? (ri) colo para todo mundo, então isso mais ou menos que permeou aqui nas falas”. Participante AP15

Quadro-2 O que os alunos esperam do processo de supervisão e do professor supervisor na sondagem das sessões de psicodrama.

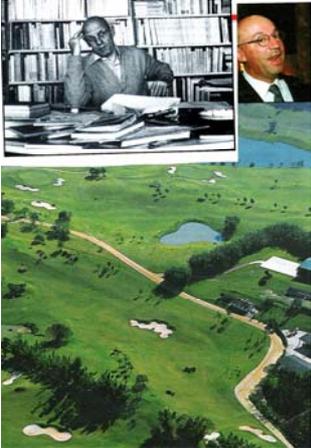
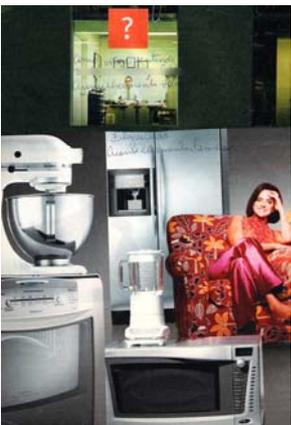
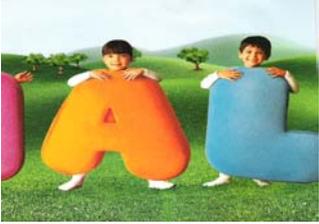
 <p>“Alguém que esteja junto comigo meditando, olhando para o horizonte, mostrando as condições ou caminho que eu deva seguir caso eu esteja meio perdido... Que eu possa compartilhar as dificuldades e receber orientação”. Part. AP14.</p>	 <p>“Vejo a supervisora como uma mãe de um bebe que pode acolher você, dar colo, ensinar realmente como se fosse uma mãe.” Part. AP17.</p>	 <p>“Quero apoio, união muito grande e orientação que venha atender a mim e às pessoas que estou trabalhando.” Part. AP2.</p>
 <p>“Uma família... sossego, aconchego. Que a supervisora olhe para mim e para o meu cliente. Espero me abastecer cientificamente e emocionalmente.” Part. AP5.</p>	 <p>“É uma nova descoberta, espero adquirir segurança, direção e orientação segura porque estão surgindo várias dúvidas.” Part. AP8.</p>	 <p>“Caminhar de mãos dadas com amparo, apoio e segurança. Espero esse alimento que sacia minha fome do saber”. Part. AP9</p>
 <p>“Espero encontrar alegria que venha passar tranquilidade: ‘olha é assim mesmo, ... para chegar e falar, se quiser chorar, a gente precisa disso. Um espaço para falar das tristezas, alegrias e dos casos, do que absorveu, ... deste tipo de coisa.” Part. AP4.</p>	 <p>“Tive a amizade, companheirismo e transmissão de conhecimento da supervisora para saciar a fome do saber”. Part. AP9.</p>	 <p>“Alegre e solta e que a hora que eu gritar por socorro, que eu não saiba o que fazer com os casos que eu possa ser atendida” Part. AP10.</p>

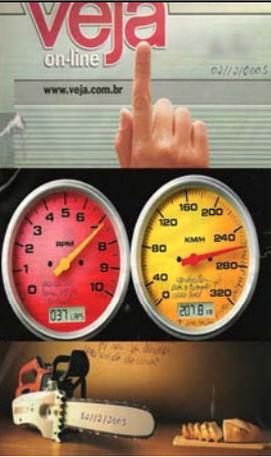
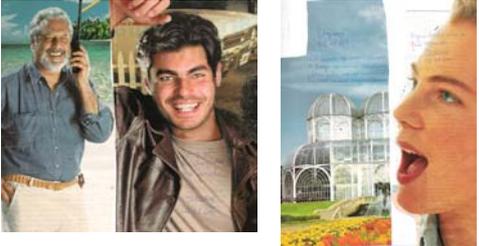
Acredita-se que, se o supervisor estiver com humildade, atento ao que foi colocado neste eixo e tendo prazer em ensinar - um ensinar como um ato de amor que se reflete no desejo e interesse do professor de que os alunos apreendam, muito mais do que no desejo de mostrar o que sabe e o quanto sabe. Este professor com certeza se sentirá competente e ouvirá de seus alunos: *“Ele sabe o que quer, sabe o quê e o como fazer e sabe onde quer chegar, por isso faz muito bem”* (Participantes: A4 e A5).

5.3.4 As mudanças ocorridas ao longo do processo de supervisão

Pelas contribuições, tanto dos supervisores como dos alunos e ex-alunos, percebe-se que ocorreram mudanças significativas nos mais diferentes níveis: a nível cognitivo de aprendizagem, a nível de identidade profissional, a nível relacional com ampliação da rede social e ao nível de vida pessoal e familiar, o que fica demonstrado no quadro da sondagem inicial e final com as sessões de psicodrama, a seguir:

Quadro-3 Sondagem inicial e final sobre as mudanças ocorridas ao longo do processo de supervisão na sondagem com as sessões de psicodrama.

Part.	Como estou (início do curso)	Como estou (final do curso)
AP14	 <p>“Estou executando bem a função, mas sem identidade de conselheiro.”</p>  <p>“Pensativo e meditando muito porque nunca fiz aconselhamento... e estou lidando com a vida deles.”</p>	 <p>“Com muita informação para digerir e vejo novos horizontes a serem conquistados. Eu não quero parar. Consegui minha identidade com conselheiro”</p>
AP17	 <p>“Me sinto sozinha, perdida, com um ponto de interrogação. E com um monte de recursos sem saber usufruir deles.”</p>	 <p>“Hoje continuo tendo dificuldades mas me sinto feliz e vencedora por ter concluído o curso e vencido as dificuldades.</p> <p>Conclui que não gosto desta área, irei fazer outra faculdade. Tenho pouca experiência, sou nova e com dificuldades pessoais”.</p> 
AP9	 <p>“Minha luta é contra a fome do conhecimento, eu quero ler, ler, tenho muita vontade de ajudar todos que eu possa. Se tiver problema de depressão, vou lá e leio muito sobre...”.</p>	 <p>“Cada conhecimento recebido é uma peninha nas asas, cada pena é um conhecimento a mais. Consegui asas para voar. Agora estou treinando, começando a voar, e voando, vendo as coisas do alto a gente tem uma visão mais ampla.”</p>

<p>AP5</p>	 <p>“a gente está aprendendo e ganhado muito, a gente está se conhecendo. A vida de todos nós é como um peão é importante manter ele rodando...me abastecer científica e emocionalmente.</p> <p>Espero rodar pela vida com muito discernimento e segurança para obter paz e é através da supervisão me indicará o caminho recebendo da supervisora ajuda energética para que rode com equilíbrio”.</p>	 <p>“Sinal de alerta para planejar mais, olhar mais os clientes, ler mais fixar tudo o que aprendi.”</p> <p>2 tempos o que corria atrás do vento e hoje o tempo que aproveito com coisas boas para mim para depois dar as famílias”</p> <p>“Preciso cortar muitas coisas arraigadas no passado para poder decolar mais livremente.”</p>
<p>AP4</p>	 <p>“Mulher se protegendo...é o que a gente precisa para não absorver tudo o que as pessoas falam, pois nossa tendência é absorver tudo e isto faz mal. Estou fechada não sei qual chapéu colocar, o que fazer, como olhar o ser humano como um todo”.</p>	 <p>“Hoje mais relaxada para fazer muitas coisas, aplico também nas células na igreja, e mudei com meus filhos e marido”.</p> <p>“Hoje eu posso ver além das lutas e preocupação da sequidão. Posso olhar e ir em frente com grande aprendizado e amadurecimento.”</p>
<p>AP7</p>	 <p>“Eles estão com medo, preocupados sem saber o que fazer com vontade de gritar como eu. É sério porque ajudar as pessoas eu levo muito a sério, é a vida delas. Eu quero dar o melhor par que o problema seja sando, mas me frustro um pouco pela falta de preparo”.</p>	 <p>“Me sinto mais maduro e seguro, feliz por ter chegado ao final, sei andar. As coisas se encaixaram e hoje sei como construir (bem! Pelo menos começar), as idéias estão mais organizadas. Estou boquiaberto com o que ouvi e aprendi”.</p>

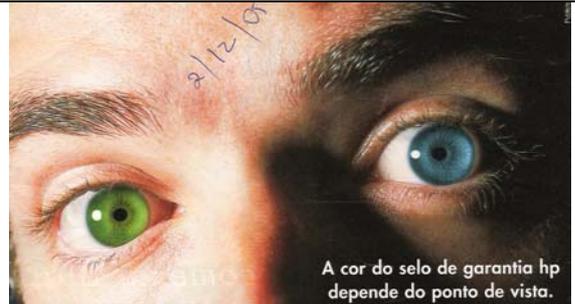
AP15



Somos todos partes de uma mesma engrenagem



” A gente é um grupo aprendendo junto. Quero voar alto conseguir os objetivos e fazer parte do grupo”.



A cor do selo de garantia hp depende do ponto de vista.



”Continuar olhando para o futuro, buscando novas possibilidades, enxergar o mundo com os olhos deferentes, ver o ser humanos como é, diferente um do outro. Tinha certeza

que ia dar certo e ser feliz. Vejo pontos obscuros que necessita ser clareado, preciso buscar mais.”

AP2



”Estou na espera, estou bem, confiante segura, não comecei ainda, mas quero mais conhecimento.



”Aprendi muito, mas tenho muito a aprender.”



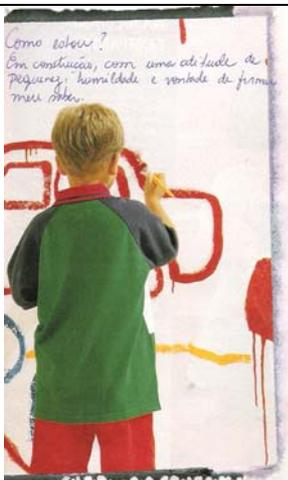
”A comunicação e a busca de relacionamento é muito importante”.



”Me sinto confiante, apoiada e segura.”

Você tem capacidade para ir mais longe.

AP8



”Uma das atitudes mais propensa para quem quer lidar com o comportamento humano é essa atitude de mudar, de pequenez, de abertura, de querer crescer sempre mais. Estou em construção, com atitudes: pequenez, humildade e vontade”



POLO MODA VERÃO

”Minha visão mudou a ampliação de possibilidades de saída diante do problema, não existe uma única saída, muitas visões (visão circular)”.

”Família alegre e feliz circulando dentro de várias letras”.

A nível pessoal, relatam estarem mais confiantes, melhorado a auto-estima, ouvem com menos intimidação o que os outros têm a dizer sobre sua pessoa, estão mais atentos às suas ressonâncias internas geradas no atendimento as famílias aconselhadas. Tornaram-se mais flexíveis, tolerantes e pacientes consigo mesmos e com os outros. Conforme colaboração:

Dos alunos:

“Eu não sei onde eu estou aqui (*risos*) inserido no meio do grupo, meio perdido, a verdade, a gente sabe que vai chegar no final, mas, às vezes, a gente se sente assim: a gente não sabe direito quem a gente é; qual é a cara que a gente leva, quem sou eu na verdade, o que eu estou fazendo aqui, o que vai acontecer comigo; qual vai ser a cara que eu vou definir lá na frente. Eu espero que a supervisora consiga definir aqui quem sou eu: como pessoa e como conselheiro. E da supervisora a gente espera que haja muita tranquilidade e paciência para levar a gente a esse estágio de identificação.” Sujeito AP22

“A princípio nós somos como crianças, temos que começar devagarzinho, engatinhando, aí a gente levanta e anda e depois vai se firmando. Participante AP19

“Como pessoa aprendi a ser mais flexível comigo mesma e com os outros.” Participante E5

“Mas é, valeu como uma boa experiência, conhecer essas crianças e ver que com relação aos demais aqui da sala ver o que dificulta, essa coisa de não ter experiência, de ser nova, de nunca ter trabalhado, e comecei aqui e na faculdade também. Esse curso é uma provação, mas me ajuda no lado pessoal também, tem a questão de ser tímida, ser conselheira, então ajuda no meu treinamento na sala de aula e na supervisão. Tenho que voltar a fazer minha terapia que eu havia parado, rever essas minhas questões.” Participante AP17

Quero ir em frente com grande aprendizado e amadurecimento, eu aprendi muito, eu amadureci extraordinariamente, até para a minha vida lá em casa. Primeiro lugar o que esse curso fez (*tom emocionada*) me assombra, mas é isso, mexeu na minha casa. Não que eu era isso ou era aquilo, não, mas em muitas coisas eu mudei com o meu marido a nível de ministério. Pra mim eu tiro o chapéu (*emocionada ainda*). Hoje eu tiro o chapéu pra esse curso (*convicta*). Participante AP4

Dos ex-alunos:

“Tenho maior satisfação no trabalho e desenvolvimento da auto-imagem/auto-estima.” Participante E10

“Aprendi muito para a minha própria vida em todos os sentidos. A supervisão me esclareceu situações aumentando minha percepção, como também confirmando ou não algumas suposições. Em muitas situações, serviu de alavanca. Me trouxe segurança, tranquilidade no atendimento e encorajamento a examinar meu próprio estilo terapêutico” Participante E4

“Uma maior consciência dos meus valores, um respeito maior pelos dos outros e uma compreensão maior do ser humano.” Participante E5

“Acho que tive a oportunidade ímpar de aprender para a minha própria vida e penso que sempre estarei aberta para mudanças.” Participante E3

Dos supervisores:

“Tornaram-se mais confiantes. Aprenderam a lidar com suas ressonâncias. Aprenderam a ouvir o grupo sem se sentirem intimidados.” Participante S1

“As mudanças a nível pessoal ocorreram no intrapsíquico e no relacional. A principal mudança que percebo é a empatia e as novas possibilidades de escolhas que, quando estimuladas nos clientes, abrem possibilidades também para o supervisionados.” Participante S3

O processo educativo, para Yus (2002), deve instrumentalizar os alunos para a descoberta de seus talentos, de seu potencial oculto, estimular sua auto-estima e as responsabilidades pessoal e coletiva sem tensão ou pressão, a partir das experiências de vida dos próprios estudantes e do estímulo à imaginação, a simplicidade e a criatividade. O autor continua dizendo que:

Para os educadores holísticos a educação é um processo de desenvolvimento do interior para o exterior, um processo de autodescoberta, de aprender a responder perguntas essenciais como ‘Quem sou eu?’, ‘O que posso ser um dia?’, e ‘Qual é a minha missão na vida?’. (p.40).

No que tange as mudanças profissionais, relatam mudanças paradigmáticas no modo de ver, entender e fazer. Sentem-se mais seguros profissionalmente, percebem melhor o funcionamento da família em dificuldade, conseguem organizar o caso e planejar as estratégias de intervenção. Mudaram a forma de fazer as perguntas durante as sessões. São mais afetivos, honestos e próximos dos clientes e se sentem mais preparados, isto é, com mais recursos para auxiliá-los. Têm consciência que não são os responsáveis para resolver os problemas das famílias, mas para conduzi-las na busca de soluções, apontando ou levando-as a ver alternativas de saída ou de mudança. Levam-nos a se ajudarem. Mas quem irá realizar a mudança são as próprias famílias. Das contribuições destacam-se:

Dos alunos:

“Possibilitou mudar com relação ao contato honesto e transparente das emoções do terapeuta, usando isto para ajudar o cliente, ou seja, ampliando o que ‘eu estou sentindo’ para o que o cliente provoca nos outros, em seus relacionamentos.” Participante A1

“Me ensinou também a não importar e direcionar pela minha forma de pensar e nem me sentir responsável e obrigada a solucionar o problema e sim ajudá-los a se ajudarem.” Participante A2

“Possibilitou mudar certas atitudes e postura com relação às pessoas e maneira de pensar.” Participante A.5

“Mudei atitudes, comportamentos, crenças e alguns mitos introjetados.” Participante A9

“ Mudou o meu conceito rígido de uma visão totalmente [ultra] passada e poder rever pontos positivamente mais práticos, de um atendimento melhor.” Participante A11

“Possibilitou mudar os paradigmas culturais.” Participante A13

“Como psicóloga, eu me senti meio tecnicamente robotizada, tentando pegar aquilo que a gente aprendeu na graduação, meio que sem rumo, estava me sentindo assim no início, e aí eu vejo que a gente é um grupo, que a gente vai aprendendo junto; eu espero que desse grupo quem vai conduzir para progredir, para se harmonizar, para fluir é a supervisora, então eu acho assim, que nós somos partes da mesma engrenagem, então um ajuda o outro na perspectiva de aprendizado de melhora dessa relação; então eu vejo assim a supervisora: buscando com isso voar bem alto, com a aprendizagem da sistêmica. Eu não sei como os outros estão se sentindo, mas eu vejo assim, que a sistêmica é o canal. Eu acho que a base das relações, é o convívio das pessoas, então eu estou achando maravilhoso, me identifiquei muito, muito mesmo, então eu acho que vou voar tão alto que ninguém vai me segurar.” Participante AP15

“Depois desse curso, eu acho que a minha visão mudou, de ponta-cabeça, principalmente no que se refere à ampliação de possibilidades, de saída diante de um problema, não existe uma única saída. Então esse curso mudou muito o meu pensamento, de muito mecanicista, diretivo, linear, para um pensamento, um pouquinho mais circular, mais amplo. Porque a abordagem sistêmica ela revoluciona toda a forma da gente trabalhar, por mais que a gente tenha certo conhecimento e experiência de repente a gente fica assim diante dos casos: puxa e agora?! É tão diferente, tão bonito a forma de trabalhar.” Participante AP8

“Hoje eu me sinto mais preparada para atender aos chamados para aconselhar quando solicitada num pedido de socorro. O meu crescimento deve-se às pessoas que me obrigaram a redefinir minha visão, não estou tão presa, espero estar sempre de olhos bem abertos para perceber as reais necessidades das pessoas, não é só ouvir, mas estar sempre atenta, hoje eu não vou poder mais contar com a supervisão (*tom de pesar*)”. Participante AP10

Dos ex-alunos:

“Possibilitou ampliar os objetivos dos atendimentos de família, capacitando a traçar planos de intervenção, trabalhar relacionamentos, dificuldades apresentada pelo sistema familiar, bem como contribuir par sua reorganização.” Participante E1

“Acredito que aprendi a ver a família como um todo e não apenas considerando paciente identificado, o que ajudou muito a quebrar preconceitos e paradigmas antes estabelecidos”. Participante E2

“A supervisão me trouxe segurança, apoio, troca, mais sensibilidade para com o cliente, mais assertividade nas intervenções. Aprendi a olhar-me integralmente, não na parte. Profissionalmente, contribui para ampliar minha visão, ir buscar novas conquistas e acreditar sempre”. Participante E7

Dos supervisores:

“Ficaram mais sensíveis, perceptíveis, atentos aos problemas e as falas. Eles se tornaram mais profissionais, afetados aos problemas e com vontade, desejos de ajudar mais, de contribuir mais.” Participante S2.

5.3.5 Outras contribuições

A questão: “Quais contribuições que você daria para aprimorar o processo de supervisão?” só foi direcionada para os alunos e ex-alunos, para avaliar o nível de satisfação dos mesmos com relação ao processo de supervisão, ou possíveis sugestões para mudanças.

A resposta da maioria dos participantes denotou um bom nível de satisfação. Alguns se restringiram as contribuições sobre o funcionamento burocrático: maior carga horária, mais encontros no mês, menor número de alunos, exigências de relatórios - contendo pontos fortes e fracos da supervisão, o que mais impactou durante a sessão - e uma sistematização dos casos supervisionados. Outros sugeriram um aprofundamento em alguns casos com maior correlação teórica, bem como oferecer mais técnicas e tarefas para serem utilizadas nas sessões de aconselhamento. Contudo, vale ressaltar que apenas dois colocaram como aprimoramento o maior empenho em ouvir mais e participar mais.

Com relação ao espaço para outras considerações apresentado no instrumento, todos os alunos e alguns ex-alunos utilizaram. As contribuições tinham o foco no trabalho e pessoa do supervisor, assim como agradecimentos pela oportunidade de participar da pesquisa:

“Foi muito enriquecedor. Quando comecei fazer a supervisão, só achava interessante e válido quando podia expor o meu caso. O que pude logo ver e sentir que estava aprendendo muito com os outros casos. Fiquei motivada e passei a prestar mais atenção. Foi mais prazeroso nestas horas.” Participante A2

“A supervisora é uma pessoa muito simpática, eficiente e competente. Age com equidade na sala. Ela está no lugar certo, fazendo a coisa certa.” Participante A4

“Foi muito bom participar desta pesquisa e que o conhecimento adquirido em supervisão contribuiu muito para o meu conhecimento e prática profissional.” Participante A9

“A supervisão é um processo sempre vantajoso quando o aluno também contribui, mas é o supervisor quem direciona a maior parte desse processo além da boa postura e conhecimento, também é importante a simpatia e acolhimento.” Participante A13

“A supervisão é um momento muito especial na vida do conselheiro porque é o lugar onde ele pode falar de suas percepções do caso e como acha que pode intervir, como não pode e tratar seu próprio *self*, tornando-se cada vez mais individual e ao mesmo tempo mais enriquecido de conhecimento para as futuras relações de ajuda”. Participante E3.

“A supervisora não se preocupa somente em ajudar o supervisionado, mas em ajudar as pessoas que são atendidas pelo mesmo.” Participante E4

Com relação ao que poderiam sugerir sobre possíveis aprimoramentos do processo de supervisão, as contribuições foram mais burocráticas demonstrando características satisfação como o processo ou com pouca expressão, uma vez que, apresentaram poucas sugestões de alterações. Entretanto, as contribuições expressadas no espaço para outras considerações, parecem ser de muita valia, por se tratar de um espaço livre e aberto em que poderiam ou não utilizar o mesmo, e pelo próprio teor das falas.

Essas falas mostraram o envolvimento, satisfação e enriquecimento dos participantes em fazer parte da pesquisa. Deixaram claro, a validade, motivação, prazer e a riqueza da modalidade de supervisão em grupo com a construção individual e coletiva. Reforçaram ainda, alguns atributos do supervisor já levantados anteriormente como: a preocupação não só com o conselheiro, mas com as pessoas atendidas por ele, bem como, a necessidade de simpatia, acolhimento, boa postura, conhecimento teórico-prático, eficiência e competência do supervisor, estando no lugar certo e fazendo a coisa certa. Desta maneira contribui com o crescimento pessoal e profissional do supervisionado que sai enriquecido para as relações futuras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Se ouço, esqueço”.
“Se vejo, às vezes lembro”.
“Mas se faço, *Entendo*”.
Confúcio, Século VI a.C.

O contexto histórico das últimas décadas vem se caracterizando pelas mudanças paradigmáticas, sociais, econômicas e tecnológicas, a destacar a velocidade com que o conhecimento vem se renovando e se ampliando. Desta forma, faz-se necessário um repensar de modo crítico e reflexivo sobre a educação, a ação docente e, de modo muito particular, na formação continuada do professor supervisor, a fim de que ele possa estar preparado para enfrentar as demandas e exigências desse período histórico pós-moderno.

Para tanto, esta pesquisa focou os atributos do professor supervisor no processo de desempenho do seu papel com competência e ética numa prática pedagógica inovadora, embasada nos princípios epistemológicos do paradigma sistêmico. Uma vez que a ciência e o conhecimento passaram por diferentes etapas da evolução, valorizando hoje a complexidade, a intersubjetividade e a instabilidade.

A trajetória desta pesquisa caracteriza-se pela reflexão sobre a prática da pesquisadora e pelo processo de escuta acurada das contribuições dos participantes e dos diferentes autores no estudo da arte. Optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, em que foram apreciadas as respostas dadas por alunos, ex-alunos do curso de Especialização em Aconselhamento Familiar do ISBL e supervisores que adotam como linha de trabalho o pensamento sistêmico, sendo que os mesmos trabalham nessa instituição.

Neste momento em que se organizam as considerações finais, cabe destacar que todo o conhecimento deve estar situado no seu contexto, sendo sempre transitório e inacabado. Além do que o processo de análise leva no seu bojo a subjetividade e todo o ponto de chegada é também o ponto de partida. Assim, fecha-se um ciclo e inicia-se outro. Nessa perspectiva, construir essas considerações não é tarefa fácil. Essa tarefa que se torna ainda mais difícil, quando

se acredita que a idéia simplista, de causa e efeito, apodera-se fortemente de nosso espírito, como argumenta Bronowski (1977):

Temos a maior dificuldade em libertar-nos de seu domínio, mesmo quando examinamos problemas científicos com escrupuloso cuidado [...] e, inconscientemente, em profundidade, recaímos a todo o momento nessa idéia, que se converteu no modo natural de considerar todos os problemas. (p. 57).

Assim, lançou-se mão do paradigma sistêmico para olhar e analisar a realidade e tecer as considerações a seguir:

A investigação permitiu perceber que a supervisão deve ser um espaço seguro que proporcione momentos de reflexão a fim de gerar mudanças no supervisionado nos diferentes níveis: cognitivo, afetivo, pessoal, técnico, profissional, espiritual. Como esse processo de aprendizagem ocorre de modo integral e interligado, essas mudanças provavelmente se refletirão no desempenho do aluno-profissional, resultando num atendimento mais humanizado às famílias aconselhadas.

A pesquisa revelou três pontos importantes para o aprendizado do aluno no processo de supervisão: (1) a participação ativa e reflexiva do próprio aluno, (2) a troca de experiências no grupo e (3) o domínio, a condução, a clareza no esclarecimento das dúvidas e dos casos por parte do supervisor.

O grupo, no processo de supervisão, funciona como um eco de si mesmo, possibilitando ao aluno ver-se num grande espelho em que pode visualizar seus pontos fortes, suas limitações, e, acima de tudo, seu potencial e seus “tesouros escondidos”. Portanto, cabe ao supervisor auxiliá-lo a “escavar” o seu próprio ser em busca desses tesouros. Cabe ao grupo contribuir de três modos distintos e significativos: pela troca de experiências, pela ampliação da visão do caso e como “caixa de ressonância”, “parâmetro” ou “espelho”.

Com relação aos atributos do professor supervisor, a investigação apresentou uma série de considerações que formam um possível perfil de um supervisor competente, relatadas a seguir.

O supervisor deve buscar o desenvolvimento cognitivo e técnico por meio de um processo reflexivo de formação continuada, assim como o autodesenvolvimento de modo integral, o que significa cuidar de todos os aspectos

do seu ser como o cognitivo, o mental, o emocional, o físico, o social e o espiritual, uma vez que ele próprio é considerado um instrumento de intervenção.

O Supervisor precisa ter experiência técnica adquirida pelos saberes da experiência, juntamente com os saberes teóricos adquiridos pela busca incessantes de construção do conhecimento na pesquisa, torna-se necessário para transmitir ao aluno segurança e tranqüilidades, condições essas, de facilitação para a ação profissional do mesmo.

Por conseguinte, o professor deverá ter consciência da dimensão técnica, já explicitada anteriormente, aliada à política e à relacional no desempenho do seu papel. A dimensão política está pautada na premissa que toda ação emana de um ato político, sendo assim impossível manter-se neutro e imparcial, pois as escolhas do supervisor - quer de conteúdo, quer de orientações ou pontuações - demandam intencionalidade e estão sob a influência da intersubjetividade, que a interconecta com a dimensão relacional. Contudo essa requer a capacidade de perceber a complexidade do contexto de supervisão, englobando os diferentes níveis de interação que vão tecendo o sistema terapêutico. Esse sistema é composto pelo supervisor, aluno, elementos do grupo de supervisão e a família atendida, além das interconexões entre cada um desses elementos. Logo, o supervisor faz parte do processo de intervenção do aluno com as famílias.

A dimensão relacional também abrange a busca de uma relação com o supervisionando o menos complementar possível, mantendo apenas, a hierarquia necessária. Isso significa manter a autoridade sem autoritarismo, mas com clareza das funções de cada um, criando um contexto de organização e disciplina. É essa organização que possibilita o crescimento e a aprendizagem. A pesquisa apontou também a importância de visar uma relação pautada na escuta, sensibilidade, afeto, amorosidade, validação do outro, aceitação e acolhimento do diferente e do respeito pela individualidade de cada um, englobando a unidade na diversidade. Por último, é fundamental criar um clima de mútua confiança entre supervisor e aluno e entre os colegas, a fim de facilitar a troca e a participação ativa de todos os elementos na checagem de suas crenças, preconceitos, opiniões, saindo assim do dogmático e do pré-determinado.

Para facilitar essa relação o supervisor deve possuir atitude positiva de motivação e estímulo, de modo especial, valorizando as experiências de

intervenções com resultados significativos realizadas pelo aluno e desafiando-o a realizar vôos mais altos com o enfrentamento de adversidades, limitações ou pontos fracos. Bem como deve possibilitar o *feedback* sempre que necessário, seja sobre a relação, o modo como cada um aprende melhor, os pontos fortes, os pontos fracos, o que foi feito de modo relevante ou o que pode se fazer a mais para ampliar as alternativas de solução das dificuldades.

Vale acrescentar que esta maneira do professor desempenhar seu papel e, de modo particular, na dimensão relacional, vem de encontro com as características do profissional reflexivo proposto por Schön (1992) que enaltece a postura de “dar razão ao aluno” com atitudes de: escuta, prestar atenção nele, ter curiosidade sobre ele, procurar as razões que o leva a dizer certas coisas, entender seu processo de aquisição de conhecimentos dando espaço para o erro e a confusão. Também se permite ser surpreendido pelo que o aluno faz. Complementa ainda o autor: “Este tipo de ensino é uma forma de reflexão-na-ação que exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta” (p. 82). Também faz parte desse ensino a valorização de representações figurativas de experiência da realidade do aluno, do seu fazer, que o professor o auxiliará a coordenar com as representações formais, isto é, com o saber escolar.

Além de estar atento às dimensões técnica, política e relacional, o supervisor deve mediar estas, primando por uma postura ética de religação, respeito e validação do outro, estimulando sempre o sair da heteronomia para a autonomia, isto é, sair do *fazer porque o outro determina* para o *fazer pela crença pessoal do que deve ser feito*.

Portanto, o professor supervisor deverá lançar mãos desses atributos no seu trabalho cotidiano para possibilitar um processo de aprendizagem integral, gerando mudanças significativas a nível pessoal e profissional. O que, provavelmente, possibilitará a formação de profissionais protagonistas de sua história que realizarão ações criativas, inovadoras, transformadoras e, conseqüentemente, serão competentes e transformativos, ao invés de profissionais reprodutores de estilo do supervisor.

Parece relevante, tanto para o professor supervisor como para o supervisionado, fazer uso de si mesmo como instrumento de intervenção. Portanto,

além da busca do conhecimento cognitivo e técnico, devem buscar o autoconhecimento e cultivar em si algumas atitudes como: humildade, generosidade, acolhimento, paciência e liberdade de expressão. Ao supervisor cabe buscar o prazer de ensinar fazendo-o como um ato de amor. Cria-se assim, no espaço de supervisão, um ambiente de confiança, respeito e encorajamento, mostrando alternativas de saída. Conseqüentemente, o supervisor será continente para acolher respeitosamente e incondicionalmente o aluno como ele é. Reconhece seus valores, talentos, medos, inseguranças, anseios e limitações. Possibilita ao supervisionado o reconhecimento como ser único, condição esta necessária para que possa se apoderar dos seus pontos fortes, instrumentalizando-o para a utilização de ambos no seu dia-a-dia como profissional competente, ético e transformativo.

Optando pelos pressupostos do paradigma sistêmico, o professor supervisor precisa encontrar caminhos metodológicos que transponham os conceitos mecanicistas e positivistas de transmissão do conhecimento para uma perceptiva de construção do mesmo. Deve buscar a superação do modelo em que os conhecimentos são oferecidos prontos e acabados, estimulando a memorização por parte do aluno para um modelo que estimula a conquista de autonomia, da criatividade com propostas inovadoras e ousadas.

Portanto, a pesquisa corrobora, nesse sentido, apontando a necessidade de utilização, de forma criativa e espontânea, de recursos pedagógicos inovadores que possibilitem a motivação, o interesse constante dos alunos e a sua participação ativa e efetiva. Ressalta também a preocupação em oportunizar meios para uma aprendizagem que integre os diferentes níveis do ser humano, devolvendo aos alunos a capacidade de expressão e comunicação, trabalhando tanto o lado pessoal quanto o profissional do mesmo.

Esse desafio contagia professor e aluno para que, em parceria, cada um com suas funções peculiares, desenvolvam-se e construam-se mutuamente. O professor acredita no potencial do aluno, na sua capacidade de auto-organização e, conseqüentemente, no envolvimento e responsabilidade do mesmo como construtor de seu próprio saber, sem deixar de questionar a realidade que observa. E é com essa crença que o professor torna o aluno um indivíduo reflexivo, já que o supervisor muitas vezes torna-se um referencial para o aluno na sua futura vida profissional.

Nesse processo de construção, a escola, o supervisor, o conselheiro e a família são partes de uma rede interligada de relações e, junto com toda a movimentação da sociedade, podem buscar subsídios a fim de conseguirem desenvolver uma parceria para uma transformação saudável e possível de ser realmente vivida.

Com relação à parceria, Cardoso (1995) apresenta a idéia que todos os fenômenos do universo estão intrinsecamente relacionados e interligados. Nela, a história da sociedade e da humanidade se constrói a cada dia como uma responsabilidade compartilhada. Assim, espera-se parceria intensa entre as pessoas de uma mesma comunidade e em seus diferentes grupos relacionais, buscando sempre o equilíbrio entre interesses e as necessidades individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que se respeite e se garantam as diferenças individuais, objetivando sempre a unidade e a inteireza.

No contexto dos resultados dessa pesquisa, da sistematização teoria apresentada e da vasta experiência da pesquisadora são colocados a seguir, de modo espontâneo, intuitivo e criativo, algumas colocações pessoais no que se refere aos limites, à proposta de continuidade, ao questionamento e às aprendizagens pessoais vivenciadas no decorrer desta pesquisa.

Acredita-se que os limites desta pesquisa estão na dificuldade de tempo para a realização de cruzamentos mais apurados entre as contribuições dos supervisores, com os alunos e ex-alunos e em não se ter ouvido a voz dos clientes (famílias) atendidos no decorrer deste processo. Também se encontrou dificuldades pela pouca literatura específica na área de aconselhamento familiar.

De todo modo, propõe-se como continuidade - ou aprofundamento de pesquisa - a busca pelos fundamentos teóricos e práticos do aconselhamento familiar, a fim de possibilitar uma estruturação dessa modalidade, uma vez que na prática tem-se apresentado resultados significativos no encaminhamento para a construção de famílias mais saudáveis, harmoniosas e felizes. E, por conseguinte, contribuindo para uma possível sociedade mais humana e funcional.

A pesquisadora optou pelo uso do termo “supervisor”, no corpo do trabalho por ser esse o termo utilizado no cotidiano e por ter sido reconhecido historicamente. Entretanto, questiona, neste momento, o uso dessa nomenclatura,

uma vez que este termo nasce no paradigma tradicional e os pressupostos teóricos deste novo-paradigma e os dados constatados nesta pesquisa deixam claro o aspecto de co-construção do conhecimento, da relevância das inter-relações, dos processos e das relações de parceria. Além disso, acredita-se que esse questionamento possa ser fundamentado na proposta de Vasconcellos (2002) quando alerta que não existe “uni-verso”, mas “multi-versa”, portanto, múltiplas visões. No mesmo sentido, a argumentação de Schön (1992) que ao falar do aluno reflexivo, compara este, ao aluno no *atelier de design*, onde ele próprio é o construtor: concebe, projeta, desenvolve, arruma, cria, re-cria e chega à construção e apropriação do conhecimento.

Portanto, esse tipo de ensino e aluno não necessitam, de um professor com uma “super-visão”, mas com uma “inter-visão”; não precisa de alguém que é o “dono do saber”, mas daquele que pode compartilhar e mediar o caminho para a construção e apropriação do conhecimento.

Frente ao exposto, sugere-se um re-considerar dessa denominação – supervisor – de um re-configurar do nome e da sua identidade dentro desta abordagem sistêmica, uma vez que o termo supervisão não abarca as exigências deste paradigma.

Na visão da pesquisadora, esta pesquisa pode vir a contribuir com o re-desenhar da nova identidade desse professor, cujas ações deverão ser reflexivas e orientadas pelas dimensões técnica, política e relacional mediadas por uma postura ética. Quanto à denominação, propõe-se o que já está sendo utilizado na Terapia Comunitária – “intervisor” e “intervisão” – considerando ser esta denominação mais condizente com uma prática construída na ação conjunta entre professor (intervisor) e aluno estando assim, mais próxima dos pressupostos do paradigma sistêmico.

Pessoalmente, este trabalho de pesquisa veio concretizar uma busca por sistematização de justificativas teóricas e práticas de um trabalho que já vinha sendo elaborado no cotidiano de dezoito anos. Isso possibilitou uma re-elaboração e uma re-significação da posição pessoal da pesquisadora, quanto aos conhecimentos, às relações com as pessoas e com seus sistemas. Conseqüentemente, a re-elaboração da rede de conectividade consigo mesma, com os outros e com o planeta, tendo hoje maior consistência e sinergia.

Por outro lado, reforçou as crenças na possibilidade de mudança (reforma) do pensamento e dos professores, num processo de formação contínua. Sendo essa pautada na reflexão crítica sobre a prática do dia-a-dia; na valorização do trabalho do professor, quando voltado para a transformação do indivíduo e de sua rede social, além da crença na possibilidade do professor ser competente não só quando possuidor de uma bagagem de conhecimento técnico e didático, mas quando, também é capaz de ver-se e ver o aluno como: uno, diverso e em eterna evolução.

A confirmação dessas crenças reforçou a busca constante da pesquisadora em ofertar aos alunos condições para uma aprendizagem integral, re-ligando os aspectos racionais e emocionais, num processo recíproco pautado na amorosidade, na validação e no respeito e confiança mútuos. Condições essas que a impulsionam ao desenvolvimento como professora protagonista de um "ser", de um "saber" e de um "fazer" que transforma e se transforma, num processo dialético de construção pessoal e profissional.

A reflexão sobre este trabalho também, oportunizou a tomada de consciência sobre o quanto foram oportunos e valiosos seus questionamentos, dúvidas e inquietações na sua prática profissional, uma vez que isso mobilizou a busca por respostas. Possibilitou a compreensão da extensão e da profundidade do seu papel profissional, no que se refere à responsabilidade e ao compromisso técnico, ético, político e social. Bem como aprendeu a olhar com ternura para seu próprio ser inacabado, vendo nele a oportunidade de aquecer e renovar as paixões da sua própria alma na busca de novas perguntas e respostas. Isso sem deixar de acreditar na ciência criadora, na ciência a serviço dos homens; na submissão da máquina a exigência dos valores; na arte e na dimensão espiritual. Tendo como meta a luta pela humanização da técnica, da máquina e do próprio homem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nillda & GARCIA, Regina Leite (orgs). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

ANDERY, Maria Amélia. et al. *Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica*. 8. ed. São Paulo: EDUC, 1999.

ANDRÉ, Marli E. D. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org) et al. *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

ASSMANN, Hugo. *Metáforas novas para reencontrar a Educação*. São Paulo: Unimep, 1998.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida et al. *Docência Universitária na Sociedade do Conhecimento*. Curitiba: Champagnat, 2003.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba: Champagnat, 1996.

_____. *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2. ed. Curitiba: Champagnat, 2000.

BERTALANFFY, L. V. *Teoria geral dos sistemas*. Td. Francisco M. Guimarães. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

BOGDAN, Robert & BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Denis e CREMA, Roberto. *O novo paradigma holístico*. São Paulo: Summus, 1991.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Brasília: Mec/Secf, 1997.

BRONOWSKI, J. *O senso comum da ciência*. Td. Neil Ribeiro da Silva. Vol. IV. Coleção O homem e a Ciência. Belo Horizonte: Itatiaia, 1977.

CAPRA, Fritjof. *A teia da vida: Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix, 1996.

_____. *O ponto de mutação*. Td. Álvaro Cabral. São Paulo: Editora Cultrix, 1982.

CARDOSO, Clodoaldo. *A canção da Inteiraça: Uma visão holística da educação*. São Paulo: Summus, 1995.

COLL, César, POZO, Juan Ignacio, SARABIA, Bernabé e VALLS, Enric. *Os conteúdos da reforma: Ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes*. Td. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

COSTA, Thais Almeida. A noção de competência enquanto princípio de organização curricular. *Revista Brasileira de educação*. V.29. Campinas-SP: Autores Associados, Maio/ago, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. Aula Universitária: Inovação a Pesquisa. In: Morosini, Marília & Leite, Denise. *Universidade Futurante*. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

DANON, Marcella. *Counseling: uma nova profissão de ajuda*. Td. Adalto Luiz Chitolina. Curitiba: Sociedade Educacional e Editora IATES, 2003.

DEFFUNE, Deise; DEPRESBITERIS, Lea. *Competências, habilidades e currículos de educação profissional: Crônicas e reflexões*. São Paulo: Editora Senac, 2000.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

DESCARTES, René. *Os pensadores – Discurso do Método*. São Paulo: Abril, 1973.

DUTRA, Luiz Henrique de A.. *Introdução à teoria da ciência*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

ESTEVES DE VASCONCELLOS, Maria José. *Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus, 2002.

FAZENDA, Ivani et al. *Metodologia da pesquisa educacional*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

FAZENDA, Ivani. O papel do estágio nos cursos de formação de professores. In: PICONEZ, Stela C. B. (coord) et al. *A prática de ensino e estágio supervisionado*. Caminhas: Papirus, 1991.

FELDMAN, Clara e MIRANDA, Márcio Lucio. *Construindo a relação de ajuda*. 14. ed. Belo Horizonte: Crescer, 2004.

FELDMAN, Clara. *Atendendo o paciente*. Perguntas e respostas para o profissional de saúde. 2. ed. Belo Horizonte: Crescer, 2002.

FELTHAM, Colin & DRYDEN Windy. *Dizionario di counseling: A cura di. Eduardo Td. Paola Crimini*. Roma: Sovera Multimídia, 1995.

FREIRE, Paulo & SHOR, Ira. *Medo e ousadia*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____ *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da Educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATE - GLOBAL ALIANCE FOR TRANSFORMING EDUCATION. Educação 2000. Uma perspectiva holística. In: Yus YUS, Rafael. *Educação integral uma educação holística para o século XXI*. Td. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artemed, 2002.

GOERGEN, P. *Pos – Modernidade, Ética e Educação*. São Paulo: Editora Autores Associados, 2001.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1987.

KENSKI, Vani Moreira. A vivência escolar dos estagiários e a prática de pesquisa em estágio supervisionado. In: PICONEZ, Stela C. B. (coord) et al. *A prática de ensino e estágio supervisionado*. Caminhas: Papirus, 1991.

KINCHELOE, Joel L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-modernismo*. Td. Nize Maria Campos Pellanda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

KUHN, Thomas. *A estrutura das revoluções científicas*. 16. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

LARA, Thiago Adão. *Caminhos da razão no ocidente*. Vol.3 A filosofia ocidental do renascimento aos nossos dias. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

LIBÂNEO, JOSÉ Carlos. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 1998.

_____. *Democratização de Escola Pública: A Pedagogia Histórico-Crítico Social dos Conteúdos*. São Paulo: Loiola, 1986.

LIPCHIK, Eve. Solution-focused edeas guide supervision: an interview with Eve Lipchik, M.S.W. In: AAMFT, *Reading in family therapy supervision: selected articles from the AAMFT Supervision Bulletin*. Washington, DC: American Association for Marriage and Family Therapy, 2000.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2002.

MARKERT, Werner. (org.) *Trabalho, qualificação e politecnia*. Campinas: Papirus, 1996.

_____. *Trabalho, Comunicação e Competência*. Campinas: Autores Associados, 2004.

MARTÍN, Eugenio Garrido. J. L. *Moreno: psicologia do encontro*. São Paulo: Livraria duas Cidades LTDA, 1984.

MATURANA, Humberto R. e VANDEN-ZÖLLER, Gerda. *Amar e brincar. Fundamentos esquecidos do humano*. Td. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MATURANA, Humberto. *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Org. Cristina Magro e Victor Paredes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MENIN, Maria Suzana de Stefano. Desenvolvimento moral. In: PIAGET, Jean, et al. *Cinco estudos de educação moral*. Org. Lino de Macedo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996. (coleção psicologia e educação)

MICHAELIS. *Moderno dicionário da língua portuguesa*. São Paulo: Companhia Melhoramento, 1998.

MINUCHIN, Salvador. Supervisors as social engineers: creating familu therapy-friendly organization: an interview with Salvador Minuchin. In: AAMFT, *Reading in family therapy supervision: selected articles from the AAMFT Supervision Bulletin*. Washington, DC: American Association for Marriage and Family Therapy, 2000.

MINUCHIN, Salvador & FISHMAN, H. Charles. *Técnicas de terapia familiar*. Td. Cludini Kinsch, Maria Efigênia F. R. Maia. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MIZUKAMI, Maria da Graças. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 1997.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: BEHRENS, Marilda; MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. São Paulo: Papirus, 2000.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. Td. Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Cultix, 1978.

MORIN, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. 3. ed. Barcelona: Gedisa, 1997.

_____. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Td. Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho (orgs). São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *O método 6: ética*. Td. Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 2005.

MUCCHIELLI, Roger. *O questionário na pesquisa psicossocial*. São Paulo: Livraria Martins Fonte Editoras, 1979.

NAFFAH NETO, A. *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo: Plexus, 1997.

PERRENOUD, Philippe. *10 novas competências para ensinar*. Td. Patícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artemed, 2000.

_____. *Construí as competências desde a escola*. Td. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artemed, 1999.

_____. *Ensina. Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PICONEZ, Stela C. B. (coord) et al. *A prática de ensino e estágio supervisionado*. Caminhas: Papirus, 1991.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.) et al. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

POPPER, Karl. *Conjecturas e refutações: pensamento científico*. Brasília: Editora UNB, 1982.

RIOS, Terezinha A. *Ética e competência*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROBERTS, Harriet. Contextual supervision involves continuous dialogue with supervisees. In: AAMFT, *Reading in family therapy supervision: selected articles from the AAMFT Supervision Bulletin*. Washington, DC: American Association for Marriage and Family Therapy, 2000.

SALIS, Victor D. *Paidéia para formar um homem “obra de arte, ético e criador:” no séc.XX ou os doze Trabalhos de Hércules para o caminho do Herói e busca da eternidade*. São Paulo: editado e impresso pelo autor, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Introdução a uma ciência pós-moderna*. 2. ed. Biblioteca das Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, s/d.

_____. *A crítica a razão indolente – contra o desperdício da experiência*. Vol. 1. São Paulo: Cortez, 2000.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. AV.; SILVA JR., C. L. (Org.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1996.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHEEFFER, Ruth. *Teorias de aconselhamento*. São Paulo: Atlas, 1983.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NAVOA, Antonio. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A pós-graduação, o conhecimento e a formação do professor. In: *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: UNESP, 1999.

_____. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

SOEIRO, A. C. ; SAAD, C. A . *Psicodrama e psicoterapia*. 2. ed. Ver. e ampl. São Paulo: Ágora, 1937.

TANGUY, Lucie e ROPÉ, Françoise. *Saberes e Competências. O uso de tais noções na escola e na empresa*. 4. ed, Campinas: Papirus, 2003.

TELFORD, Charles W. e AWREY, James. *Psicologia: uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento*. São Paulo: Cultrix, 1968.

THOMAS, Frank, COFFEY, Adam, SCOTT, Shari e SHAPPEE, Kristi. (How) am I competent to supervise? In: AAMFT, *Reading in family therapy supervision: selected articles from the AAMFT Supervision Bulletin*. Washington, DC: American Association for Marriage and Family Therapy, 2000.

TODD, Thomas C. Self-supervision? A goal for all supervisors. In: AAMFT, *Reading in family therapy supervision: selected articles from the AAMFT Supervision Bulletin*. Washington, DC: American Association for Marriage and Family Therapy, 2000.

TODD, Thomas C.; STORM, Cheryl. L. *The complete systemic supervisor: context, philosophy and pragmatics*. USA: Allyn and Bacon, 1997.

YINGLING, Lynelle C. What is a systemic orientation – really? In: AAMFT, *Reading in family therapy supervision: selected articles from the AAMFT Supervision Bulletin*. Washington, DC: American Association for Marriage and Family Therapy, 2000.

YUS, Rafael. *Educação integral: uma educação holística para o século XXI*. Td. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artemed, 2002.

Apêndice A - Levantamento das auto-avaliações

Recorte das informações contidas na auto-avaliação de 37 ex-alunos, organizadas em eixos temáticos a partir da leitura das respectivas auto-avaliações.

1. Mudanças Pessoais:

Relato 1: “Seria difícil definir meus sentimentos em cada sessão de atendimento. Várias coisas se misturavam: angústia (o que fazer agora?), desânimo (não está dando nada certo), cuidado (será que E.vai conseguir segurar o emprego?), impaciência (quanto tempo E. vai precisar para entender isso ou aquilo), empatia (sua dor é muito grande, chore), alegria (você conseguiu!), desafio (é preciso estudar mais para orientar), de incompetência (como ajudar?), de tranquilidade (deu certo! a terapia familiar sistêmica é um grande instrumento de ajuda!).

Relato 2: mostra o envolvimento do aluno e levanta a questão de como o supervisor poderá levar o aluno a não envolver-se, levando-o a auto avaliação pela reflexão e percepção de suas emoções.

“Esse caso tem mexido bastante comigo pessoalmente. Tenho sofrido junto, e confesso que me envolvi emocionalmente. Fiquei ansioso algumas vezes e fui tentado a dar a solução mais rápida para a família. Talvez esse envolvimento tem a ver com a idade dos filhos. Eu também tenho uma filha de nove e outra de sete anos. Fica então difícil de não se envolver, cheguei a compartilhar e orar junto com as minhas filhas para a solução desse caso. Tenho certeza que isso também tem ajudado no processo.”

Relato 3: “Atender esta família foi um desafio para mim, senti minha impotência como conselheira, o desânimo e a falta de crença de mudança nesta família. Acredito que meus pontos fortes tenham sido a minha objetividade, a sensibilidade e o acolhimento. Meus pontos fracos foram a insegurança, o medo em atender um caso de risco e o desânimo frente a complexidade e rigidez desta família”.

Relato 4: “Observei que por vezes este atendimento irritava-me profundamente, pois havia por parte do marido pouca disposição na aceitação dos problemas provocados por ele, provavelmente por esta ter sido uma experiência vivida por mim. Também a esposa muito reticente colocando muitas vezes a culpa em outras pessoas e não assumindo suas fraquezas e dificuldades nas relações estabelecidas por ela e que

com a qual não conseguia ter empatia, embora me esforçando para levar a bom termo este atendimento.

Embora o caso tenha sido difícil proporcionou-me uma visão mais clara das minhas potencialidades, bem como as limitações que encontrei em lidar com alguns nós que foram surgindo durante os atendimentos. Posso dizer que este não foi o trabalho que esperei mas que me proporcionou grande crescimento pessoal e profissional.”

Relato 5: “Houveram momentos gratificantes, mas houveram vários momentos de frustração ansiedade e sentimento de fracasso. Inúmeras vezes me senti com uma gama de fatos e dados, sem conseguir traçar uma direção e segui-la até o fim . As coisas mudavam, o rumo tinha que mudar, e isso me angustiava e me sentia incapaz.”

Relato 6: “Tenho limites. Indicar um “PI” (membro de uma família) para um outro profissional não é demérito nenhum; nem tão pouco, um atestado de incapacidade ou de incompetência, antes o reconhecimento até profissional, de que tenho limites pessoais, profissionais e mesmo ministeriais.”

Relato 6: “Um dado momento quando descobri que havia caso de adoção, fiquei surpresa, pois como conselheira, quando tenho conhecimento disso procuro passar para outra conselheira e fui tomada de surpresa. Penso que isso poderia ser um ponto negativo, no entanto serviu muito para minha reflexão pessoal, e para desmistificar alguns pré-conceitos que poderiam estar influenciando a minha vida profissional”;

Relato 7: “como também sou uma pessoa bastante sensível, acabei me identificando em vários pontos com esta família. Pude refletir mais sobre o que penso sobre a vida e enfrentar suas dificuldades. Foi importante também para quebrar alguns preconceitos e a não julgar as pessoas sem conhecer toda a sua história”;

Relato 8: “Desde o início resisti muito a fazer atendimento ao vivo, dado que, achava que estava expondo as pessoas que confiaram em mim. Trabalhando-me, vi que esta resistência é um fator muito presente em minha vida pessoal, sigilo é sigilo, ou seja, dificuldade pessoal de me expor. A partir desta constatação foi mais fácil reverter minha posição e enxergar o trabalho exigido pela Faculdade como meio para meu enriquecimento pessoal e uma forma de estar ajudando melhor as pessoas”;

Relato 9: “Ao ouvi-la fui descobrindo que no meu coração havia espaço para eles e senti o desejo de ajudá-los. Não sabia como, me julguei impotente, pensei em indicar um profissional qualificado para essa tarefa difícil, mas após algumas sessões mudei de idéia e compreendi que tinha condições e meios de continuar dando a minha contribuição”;

Relato 10: “ o que me fez sentir bem com esta família foi ter criado um bom vínculo, com cada um deles, isto tem facilitado os movimentos que eles tem conseguido , enquanto família. Este vínculo me liberou a tratar de uma questão tão difícil, como é, por exemplo, a eminência da morte”;

2. Mudanças ocorridas a nível profissional:

Relato 1: “A prática do aconselhamento familiar trouxe a realização de conceitos tão comentados nos referenciais teóricos, mas que neste momento ganharam vida. Abarcar a relação deste casal trouxe um aprendizado importante: para haver conquistas leva-se tempo. Levou tempo para chegar até aqui, a vida é um processo e é através do processo que nem sempre é percebido que acontece a mudança.”

Relato2: “Percebi algumas falhas como: fazer as vezes aliança com ele ou com ela, impaciência com a lentidão na mudança e no não cumprimento das tarefas. Pude aprender neste caso que o tempo da pessoa não é o meu tempo. Eles não precisam necessariamente responder às minhas expectativas. Aprendi a não colocar expectativas quanto o processo que é de cada pessoa, isto é, ser mais gratuita no acompanhamento das pessoas.”

Relato 3: “As situações vivenciadas fizeram com que eu buscasse respostas e saídas nos livros, em sala de aula e na supervisão. Foram lições de vida, experiências que servirão de base para os próximos atendimentos.”

Relato 4: “Em suma, foi uma experiência única que, tenho certeza, em muito contribuiu para minha formação e aperfeiçoamento profissional, na medida em que me possibilitou exercer na prática os conhecimentos teóricos adquiridos e pessoal abrindo-me novos horizontes de pensamento.”

Relato 5: “Os aspectos positivos foram o aprendizado em lidar com uma dinâmica bastante tumultuada, com muitas mudanças em tão pouco tempo. Isso levou “a necessidade de tomar atitudes e mudar estratégias também rapidamente, requerendo manejo permanente.

Relato 6: “Aprendi no atendimento a essa família que muitas vezes a agitação e o barulho da vida cotidiana abafam tudo aquilo q torna possível ter uma vida compartilhada e acabamos olhando para as desigualdades, criando dificuldades e não prestamos atenção aos padrões q tornam possível a vida familiar.”

Relato 7: “O que mais me gratifica é ver as conquistas acontecendo a cada semana na vida conjugal deles. Infelizmente a maioria dos casais tem dificuldades de enxergar seus potenciais, e ficam presos as suas derrotas, mas com ajuda esses horizontes são alargados e eles próprios passam a ver suas vitórias”;

Relato 8: “ Meu caso foi fundamental para meu aprendizado, pois tive que aprender a flexibilizar em relação a alguns valores e crenças para poder ajudar a família de forma mais eficaz”;

Relato 9: “tudo foi um grande aprendizado para saber esperar o movimento de cada cliente”;

Relato 10: “ a aprendizagem se deu no sentido de constatar que o indivíduo se desenvolve dentro de um contexto primário que é a família e que os problemas emocionais e relacionais que as pessoas desenvolvem dependem da medida e da forma que estas se movimentam juntas através da vida”;

3. Postura e atitudes do supervisor:

Relato 1: “As supervisões foram momentos de grande significado, pois foi ali que pudemos fazer a junção da teoria com a prática, tirar duvidas acrescentar conhecimento aprender a interagir com o que então nos era desconhecido”.

Relato 2: “a supervisora sempre esteve disposta a orientar, foi muito bom. Como já disse, aprendi muito tanto pessoalmente como profissionalmente.

Relato 3: “A supervisão me auxiliou, não apenas na condução deste caso e outros casos que acompanhei, mas visualizei a aplicação de técnicas e a postura do conselheiro. Senti-me encorajada na supervisão a dar continuidade aos atendimentos apesar da complexidade do caso. Senti um ambiente favorável para expor as dificuldades, sem medo de julgamento, tanto por parte da supervisora quanto por parte dos alunos”.

Relato 4: “De inicio a tranqüillidade da supervisora gerava em mim angustia e inquietude. Todavia, com o passar do tempo percebi que com toda aquela paciência ela atendia a todos, e quando não, os casos atendidos eram, às vezes, mais enriquecedores que o meu, e me passavam mais opções de trabalho que as

necessárias ao meu atendimento. Fui me aquietando e aprendendo, com sua postura profissional, a trabalhar minha ansiedade”.

Relato 5: “A supervisora foi muito atenciosa e possuía bastante experiência e competência profissional para supervisionar aos alunos”.

Relato 6: “ humildade e encorajamento por parte da supervisora e grupo diante das dificuldades apresentadas e percebidas. Paciência, tolerância, flexibilidade e empatia por parte do supervisor diante das resistências e medos que enfrentei diante do novo, e de tantas dificuldades, enquanto aluna durante as supervisões. Pontualidade para iniciar e terminar as sessões”

Relato 7: “a supervisora foi especialmente importante no meu aprendizado na medida em que respeitou cada uma das profissionais na sua forma de atuar, procurando auxiliar sempre de forma a validar e valorizar as opiniões e crenças de cada um”;

Relato 8: “no início do trabalho estava insegura quanto ao atendimento, mas através das supervisões a supervisora com sua flexibilidade, tolerância e paciência nos transmite coragem e confiança nos dando respaldo e orientações de como conduzir o caso”;

Relato 9: “a supervisão foi imprescindível para a desenvoltura dos casos. As intervenções da supervisora deram confiança e coragem para continuar ajudando as famílias e viverem harmoniosamente”;

Relato 10: “Só poderemos ajudar alguém quando houver em nós o espaço necessário para acolher o outro. (Aprendi com minha supervisora Anadir)”;

4. Importância do grupo de supervisão:

Relato 1: “Em cada supervisão as colocações dos colegas e as orientações que iam sendo passadas serviram como balizas para vir caminhando. Isto me deu segurança porque todos nós tínhamos as mesmas expectativas. O que diferenciava eram os temas dos casos. Com isso, a aproximação das dentro e fora do grupo é se deixar ser complementado pelo outro”.

Relato 2: “A supervisão teve um papel fundamental no aprendizado prático de estudo dos casos, tanto dos que eu levei, quanto dos que os colegas levaram. Sem ela eu teria me perdido em muitas situações do aconselhamento. A supervisão me deu segurança para trabalhar os meus casos, por caminhos firmes, sabendo me

separar da realidade das pessoas. Por isso, me sinto hoje bem a vontade no trabalho de aconselhamento familiar.”

Relato 3: “Com as supervisões, o caso foi sendo conduzido até atingir alguns objetivos propostos no início”.

Relato 4: “o aprendizado que tive enquanto profissional em cada caso estudado, fazendo diminuir a minha ansiedade em falar. Consegui, conseqüentemente, o tempo de falar de meu caso passou a não ter tanta importância, pois as dúvidas iam sendo esclarecidas com a apresentação de cada caso supervisionado, deixando-me bastante segura para os atendimentos”.

Relato 5: “o que sei é que sentirei saudades e isso significa que houve muitos aspectos positivos. O grupo sempre se mostrou tolerante às mudanças que se fizeram necessárias, sempre houve respeito por parte de todos”;

Relato 6: “A supervisão me auxiliou, não apenas na condução deste caso e outros casos que acompanhei, mas visualizei a aplicação de técnicas e a postura do conselheiro. Senti-me encorajada na supervisão a dar continuidade aos atendimentos apesar da complexidade do caso. Senti um ambiente favorável para expor as dificuldades, sem medo de julgamento, tanto por parte da supervisora quanto por parte dos alunos”.

Relato 7: “A princípio não tinha noção de como poderia fazer o aconselhamento familiar e, em função da minha insegurança, fiquei trabalhando em sessões individuais. Em supervisão pude perceber o quanto estava adiando o verdadeiro propósito do atendimento e encorajei-me a fazer uma sessão em família. Foi surpreendente como o conteúdo se desenrolou rapidamente, mas confesso que, pela minha inexperiência, me senti bombardeada de informações e com pouca habilidade para fazer correlações eficazes para a família. Conforme fui conhecendo e aplicando as técnicas sistêmicas e com o decorrer das supervisões em grupo, pude compreender como é a prática da teoria Sistêmica dentro de um Aconselhamento Familiar, compreender os conceitos – sistema, sub-sistema, triangulações, etc”;

Relato 8: “ A supervisão não só me deu suporte e orientação, como sugeriu técnicas mais adequadas às diversas situações que se apresentavam”.

Relato 9: Acredito que as supervisões foram parte prática do curso que trouxe um conhecimento e experiência profissional de grande valor. Foi o conhecimento essencial para se fazer um elo entre a teoria e a prática adquiridas no curso. Além

disso, o meu grupo de supervisão era muito bom. Todos estavam dispostos a ouvir os casos com empatia e tentar ajudar uns aos outros.”

Relato 10: “O primeiro caso foi muito difícil para mim, a supervisão me mostrou que eu havia me envolvido emocionalmente e a partir daí foi ainda pior, a ponto de eu perder o controle da situação terapêutica e a paciente, mas de ter ganho muita experiência e aprendizagem.”

Relato 11: “Embora em algumas supervisões o tempo fosse insuficiente para supervisionar todos os casos, pude aprender muito com os casos das colegas”;

Relato 12: “ponto que foi positivo na supervisão foi o relato de atendimento das outras alunas”;

Relato 13: “Pude constatar na prática o que havia recebido na teoria. O foco do problema centrado exclusivamente em um membro da família, a manifestação imediata de que o pai não vem para uma sessão e que os demais não são importantes. Este quadro, pela minha inexperiência, quase me engalfinha não fosse a pronta intervenção da supervisora”;

Relato 14: “As supervisões enriqueceram-me grandemente, pois pude ver como todos nós que queremos trabalhar com famílias enfrentamos muitos obstáculos principalmente os nossos problemas internos e como temos que desenvolver em nós a capacidade de frustração”.

Apêndice B - Questionário de pesquisa para os ex-alunos

Dados de identificação:

No.(Coloque aqui a combinação de três números de 0 a 9, sem repetir-los):_____ Idade:_____ Sexo: ()Mas. ()fem.

Formação Básica:_____

Anos de formado em Aconselhamento Familiar_____

Responda livremente as questões abaixo.

1 (I). No processo de supervisão o que você acredita ter contribuído para seu aprendizado?

2. (I) Como ou em que a supervisão o auxiliou na sua atuação prática como conselheiro?

3. (II) De que modo os colegas de grupo contribuíram com seu aprendizado no decorrer do processo de supervisão?

4. (III) Considerando seu processo de aprendizado no papel de conselheiro ao decorrer das sessões de supervisão, responda os itens abaixo identificando os atributos presentes na atuação do professor supervisor que contribuíram nesse processo. Cite os que foram relevantes:

a) Quais saberes se fizeram presente

b) Quais atitudes foram importantes.

c)Quais habilidades contribuíram

d) Qual (is) competência (s)?

5 (IV). Que mudanças pessoais ou profissionais ocorreram ao longo do processo de supervisão?

a) profissionais

b) pessoais.

6. (V) Quais as contribuições que você daria para aprimorar o processo de supervisão?

7. (V) Outras considerações que você achar importante.

Data _____/_____/_____.

Apêndice C - Questionário de pesquisa para os supervisores.

Responda as questões abaixo considerando um processo de supervisão em grupo e no enfoque do paradigma sistêmico.

- 1.(I) No processo de supervisão o que você acredita que mais contribui para o aprendizado do aluno?
2. (I) O que você considera importante que o aluno (supervisionado) aprenda no decorrer do processo de supervisão?
- 3.(II). De que forma o grupo (de supervisionados) contribui no aprendizado do aluno?
4. (III) Que saberes (conhecimentos) precisam ser proposto para a qualificação do professor supervisor?
5. (III) Que atitudes você considera importante que o supervisor tenha no decorrer das sessões de supervisão
6. (III) Que habilidades você espera de um professor supervisor?
7. (III) Qual (is) competência(s) você consegue identificar na atuação do supervisor?
8. (IV). Ao longo do processo de supervisão, você percebe que ocorrem mudanças no aluno? Em caso afirmativo:
 - a) Quais mudanças ocorrem a nível pessoal (no aluno)
 - b) Quais mudanças ocorrem a nível profissional (no aluno)...
9. Outras considerações que você achar importante.

Data ____/____/____

Identificação (coloque duas letras quaisquer sem repeti-las) _____

Tempo de experiências como supervisor _____

Apêndice D - Roteiro para escrever o diário

(complemente as frases abaixo livremente, mostrando o que você verdadeiramente sente, pensa e percebeu durante as sessões de supervisão)

1. (I) O que contribuiu hoje para meu aprendizado foi
2. (I)A supervisão me possibilitou mudanças.
 - a) nível pessoal...
 - b) a nível profissional...
3. (II).A contribuição do grupo no meu aprendizado foi ...
4. (III) Os saberes que percebi hoje na atuação do(a) professor(a) supervisor(a) são ...
5. (III) As atitudes que percebi na atuação do(a) supervisor(a) hoje foram ...
6. (III). As habilidades que percebi na atuação do(a) professor(a) supervisor(a) são ...
7. (III) Pude identificar na atuação do (a) supervisor (a) as seguintes competências...
8. (IV) Quais as contribuições que você daria para aprimorar o processo de supervisão...
9. Gostaria de acrescentar que...

Data, ____/____/____

No. (colocar a combinação de dois números sem repeti-los) _____

Apêndice E - Esclarecimento sobre os temas: saberes, atitude e habilidades

SABERES: conjunto de conhecimentos que o professor domina e que a ele pertença uma vez que foi adquirido por vivências passadas e atuais por meio de um processo de aprendizagem formal ou informal. Os saberes envolvem o conhecer de modo integrado e global.

ATITUDE: Pode ser explicada como um conjunto de respostas simbólicas, forma de proceder ou postura com relação a uma pessoa, objeto ou situação. As atitudes são determinadas por fatores internos – pelas pulsões e afetos do próprio indivíduo, assim como, por fatores externos – pelo grupo social em que pertence, por exemplo, familiar, político, religioso, étnico, profissional entre outros. A atitude, na maioria das vezes, se manifesta por comportamentos não verbais e de modo implícito. Está intimamente ligada a valores, interesses e motivações.

HABILIDADES: São os atributos das pessoas diretamente relacionadas à prática das ações no dia-a-dia ou numa determinada profissão. É o saber fazer. Envolve as dimensões cognitivas, motoras e atitudinal capazes de transformar situações.

Apêndice F – Roteiro das sessões de psicodrama

Roteiro da Vivência Psicodramática para o primeiro dia de supervisão

1. Aquecimento:

Respirar profundamente e serenamente, à medida que respirar ir soltando as tensões ... Sentir o corpo todo relaxado... Sentir –se calmo e relaxado.

Pensar na atividade de atendimento com as famílias, quais sentimentos, emoções, pensamentos vem a mente, se tem dúvidas, medos, inseguranças, certezas... para quem já atende como está sendo a mudança para a abordagem sistêmica...para os que nunca atenderam como está sendo este início... como estou neste momento do curso...que facilidade e dificuldades estou tendo...

Com relação a supervisão como estou com relação ao grupo, ao conteúdo e a supervisora...quais as expectativas....enfim, o que espero da supervisão e supervisora.

Quando ficar claro este quadro de: como estou me sentindo hoje como conselheiro, como supervisionado; o que espero da supervisão e o que eu espero da supervisora, escolha intuitivamente uma ou mais figuras que possam expressar isto.

2. Dramatização

Colocar no chão da sala muitas figuras recortadas de revistas. Cada um a seu tempo levanta e escolhe quantas figuras forem necessárias para representar o que está vivendo.

Em seguida um por um apresenta suas figuras para o grupo dizendo o que significa para si a figura.

Os demais e a supervisora podem perguntar o que sentir necessidade para ficar clara a colocação.

3. Comentário

Quem tiver vontade poderá falar com se sentiu e o que percebeu com a atividade.

Fecho final de como a supervisora percebeu a dinâmica do grupo.

Roteiro da Vivência Psicodramática para o último dia de supervisão

1. Aquecimento:

Fechem os olhos e eu vou falando; algumas coisas que vocês possam estar relembando de todo esse tempo que vocês ficaram aqui conosco. Nesse um ano e meio. Então respirem bem fundo e relaxem ... soltem toda a tensão ... soltem os ombros ... sintam-se bem. Respira profundamente e serenamente... Pense em como foi todo esse processo de supervisão... que coisas foram fáceis ... favoráveis..., que contribuíram com o aprendizado de vocês: os casos, o grupo, as supervisões, as supervisoras; o que foi difícil... o que impediu ... o que dificultou o aprendizado de vocês... pensa lá no início, que expectativas vocês tinham... E se essas expectativas foram atingidas ou não ... expectativas com relação aos atendimentos, com relação ao grupo, com relação à supervisão, a supervisora.

Como você está hoje como conselheiro, pontos fortes que você tem, pontos fracos, o que você precisa melhorar; quando ficar claro para vocês podem ir abrindo os olhos e procurar e escolher intuitivamente, uma ou duas figuras que mostrem: como eu estou hoje saindo desse curso, desse processo de supervisão, e o que contribuiu com a minha aprendizagem em todo esse processo;

Pensar na atividade de atendimento com as famílias neste período de um ano e meio, quais sentimentos, emoções, pensamentos vem a mente ... tem dúvidas, medos, inseguranças, certezas...como foi a mudança para a abordagem sistêmica ... como foi o processo com as famílias,que resultados conseguiram ... para os que nunca haviam atendido como estão se sentindo agora depois de atender ... as famílias fizeram mudanças... em fim: como estou neste momento de final de curso... Com relação a supervisão como foi o processo até aqui ... a relação com o grupo ... o conteúdo ... a relação com a supervisora... as expectativas foram supridas....quais atributos ou características da supervisora contribuiu com seu aprendizado...

Quando ficar claro este quadro de como estou me sentindo hoje, como foi o processo de supervisão e quis os atributos da supervisora que contribuíram para meu aprendizado escolher uma ou mais figuras que possam expressar isto.

2. Dramatização

Colocar no chão da sala muitas figuras recortadas de revistas.

Cada um, a seu tempo, levanta e escolhe quantas figuras forem necessárias para representar como está e o que viveu no decorrer do processo de supervisão .

Entregar as figuras que escolheram no primeiro dia. Pedir para que façam, por escrito, uma análise comparativa.

Um por um apresenta suas figuras para o grupo dizendo o que significa para si a figura.

Os demais e a supervisora podem perguntar o que sentir necessidade para ficar clara a colocação.

3. Comentário

Quem tiver vontade poderá falar com se sentiu e o que percebeu com a atividade.

Fecho final de como a supervisora percebeu o processo do grupo.

OBS: Estas vivencias serão filmadas.

Apêndice G – Quadro 1: Contribuições dos participantes sobre o entendimento dos atributos do professor supervisor no paradigma sistêmico.

Contribuição dos alunos:

Part.	Competências	Saberes	Habilidades	Atitudes
A1	“A tranquilidade para discutir o problema, a percepção aguçada do que pode estar acontecendo, capacidade de fazer perguntas diretas e objetiva”	“Conhecimento dos ciclos de vida da família atendida e do supervisionado; capacidade para iniciar caminhos para o processo de individuação; conhecimento do conflito interno da ma pessoa abusada sexualmente discriminação do conflito (se existir) interno do supervisionado.”	“Facilidade em transmitir conceitos, clareza de idéias, objetividade, percepção dos sentimentos dos supervisionados.”	“Aceitação do momento de vida do terapeuta, compreensão da influência deste momento na terapia, abertura par indicar mais de um caminho (sem fechar a questão mas abrindo possibilidades diversas).”
A2	“É criativa e interage muito bem com o grupo”	“Ampla conhecimento na área perceptiva pela segurança, retorno e orientação dada para cada caso e situação apresentados, nível intelectual alto e postura profissional ótima.”	“Perspicácia e eficácia. É segura e se mantém entre profissional e amiga através da boa comunicação, postura física. Tem apresentado interesse significativo para o lado humano.”	“Muito acolhedora, mantendo firme seu lugar de hierarquia, sem nenhum interesse, a não ser de cumprir seu papel e sem discriminação de raça, cor, religião ou outros.”
A3	“Em transmitir sua idéias, conhecimentos, opiniões respeitando sempre”	Não respondeu.	“Habilidade para fazer perguntas ao paciente para criar situações, para utilizar informações recebidas”	“Segurança, firmeza, empatia, compreensão.”
A4	“Quanto os problemas apresentados de maneira tão difícil para nós, a supervisora respondia e direcionava as possíveis soluções de maneira tão espontânea que os mesmos pareciam tão ‘fáceis’. Isto só pode vir de uma pessoa que tem competência”	“Nota 10. Admiro a percepção e o conhecimento que ela tem. Percebo que ela não apenas procurou conhecer o suficiente para desempenhar um bom trabalho, mas continua buscando, para melhorar cada vez mais.”	“Ela é muito hábil. Acredito que sabe o que faz e por isso faz muito bem.”	Também nota 10. A supervisora sempre veio para o trabalho com bastante disposição e sempre que questionada pelos alunos, manteve uma postura de respeito para com todos. E eu creio que durante um ano de encontros, tudo correu maravilhosamente em sua vida por isso, nota 10.”

Part.	Competências	Saberes	Habilidades	Atitudes
A5	“Sabe o que quer, o que fazer e onde quer chegar”	“Sabe como dominar certas situações. Sempre quer aprender mais.”	“Domina bem o assunto tratado, é capaz de transformar certas situações.”	“Sabe acolher as pessoas, falar e expressar o que deseja.”
A6	“Segurança, tranquilidade”	Clareza de raciocínio, objetividade e autoridade pelo fato de dominar o assunto.”	“Facilidade em expor o conteúdo.”	“Acolhimento em relação aos alunos. Sempre disposta a ajudar.”
A7	“Grande percepção, capacidade de abertura (não fecha em única possibilidade – hipótese)”	“Capacidade ímpar, linguagem não verbal.”	“Muita serenidade e capacidade.”	“Respeito pelos valores diferentes dos seus, abertura para sua aceitação.”
A8	“Manter sempre a disciplina e o respeito do grupo”.	“Essenciais para nossa orientação, assim como a experiência como profissional.”	“Bom senso, sinceridade e muita habilidade em facilitar as discussões”.	“Ótimo, com muita maturidade e jogo de cintura.”
A9	“Saber ouvir, falar adequadamente, conhecimento teórico”.	“Domínio da teoria e prática sistêmica.”	“De um nível muito bom acredito que por sua vivência e prática.”	“Ética sem preferências de um ou de outro aluno. Neutra nas colocações e feliz nos seus procedimentos.”
A10	“Competência profissional, competência para ensinar, supervisionar, fazer análise das situações e sessões. Competências nas estratégias a serem usadas pelos orientandos nas sessões.”	“A supervisora demonstrou conhecimento teórico e prático que veio enriquecer as supervisões isso fez com que suas intervenções fossem pertinentes, adequadas e produtivas.”	“Manejo na condução da supervisão. Boa percepção das pessoas, atos e falas. Profissional observadora, interessada nos supervisionandos, sensível às reações das pessoas, paciente, equilibrada, sabe ouvir os outros, faz circular as idéias.”	“Postura profissional; ética profissional; intervenções adequadas; colocações (observações) pertinentes; facilitadora de trocas de experiências. Segura e confiante em seu trabalho.”
A11	“Domínio. Equilíbrio emocional em certas sucessões de casos intrigantes.	“Dinâmica de perceber; manobra da relação de casos; facilidade do entrosamento ao grupo e a visão psicológica do educador.”	“resposta anterior (4.III).”	“Resposta anterior (4.III).”
A12	“1. Que é uma pessoa que estuda e esta sempre estudando. 2. Participa de palestras, congressos e repassa isso para o aluno. 3. Lê, tem motivação, gosta do que faz.”	“Poder perceber a dinâmica da situação apresentada, se o supervisor dá uma motivação para continuar, com a família, indicação de livros. É importante saber o que poderá acontecer.”	“Ter percepção. Ser atenciosa, simpática. Ter acolhimento.”	“1. Mostrar uma direção a seguir com o caso. 2. Mostrar uma clareza de idéias e pensamentos. 3. ser atenciosa e mostrar empatia. 4. Esclarecer da melhor forma sobre o caso e que se deve fazer.”
A13	Comunicativa, organizada, domínio de grupo e sensível (perceptiva).”	“De grande nível de experiência.”	“De elevada diplomacia e tato.”	“De coerência, dinamismo e empatia.”

Part.	Competências	Saberes	Habilidades	Atitudes
A14	Atenciosa, responsável, conhecedora do assunto.	“Quero parabenizar a professora quanto ao conhecimento, o qual tem contribuído para comigo(...)para a minha aprendizagem.”	“São capazes nas dimensões cognitivas motoras e eficazes nas dimensões de transformar situações.”	“Ótima postura, respostas precisas, orientações seguras de um modo geral familiar, profissional, ética religiosa.”

Contribuição dos ex-alunos:

Part.	Competências	Saberes	Habilidades	Atitudes
E1.	O domínio da teoria e a grande experiência prática. Esta competência trouxe segurança da supervisora, bem como segurança transmitida ao grupo”	“Domínio da visão sistêmica, grande experiência de atendimentos de família, bem como, experiência em supervisão.”	“Destacaria duas habilidades importantes: a memória excelente da supervisora, lembrando das exposições das supervisões anteriores, apontando a evolução do atendimento. Também percebo como importantíssimo a capacidade de concentração, mantendo o controle da supervisão durante todo o tempo.”	“O incentivo e o olhar positivo frente o processo em que passávamos. Foram mais destacado os ‘acertos’ que os ‘erros’, os pontos positivos que os negativos. Esta atitude serviu de motivação, levando-me a ver o crescimento e o aprendizado.”
E2	“Não entendi o termo”	“O conhecimento acadêmico e a experiência profissional.”	“A forma como eram conduzidas as supervisões, dividindo o tempo para que todos pudessem esclarecer suas dúvidas foi muito importante para o crescimento de cada um. Além disso, a oportunidade que todos os alunos tinham de poder falar sobre o que pensavam de cada caso também foi de grande valor para que as supervisões fossem mais dinâmicas.”	“A empatia, atenção, preocupação da supervisora diante dos casos relatados.”

Part.	Competências	Saberes	Habilidades	Atitudes
E3	Priorização de importâncias, percepção, instrução, amor (no sentido de escolher ouvir a história e aceitação do outro), capacidade de se conectar aos casos sem fazer parte dele. Não ser indiferente. Torce pelo outro e vibra com as mudanças.”	“O supervisor com os seus saberes têm uma grande influência durante a supervisão no sentido de sua percepção e reação as mais diferentes situações trazidas pelos conselheiros. Os seus recursos internos (saberes) darão a condição à sua percepção do momento dos aconselhamentos e conselheiros.”	“Flexibilidade, assertividade, clareza e discernimento, instrução e questionamento.”	“Respeito pelas diferenças individuais, pelas limitação do conselheiro tendo uma postura de aceitação incondicional permitindo o tempo de aprendizado externo e de mudanças internas dos conselheiros. Capacidade de acolher sugestões e também aprender no curso da supervisão. Flexibilidade.”
E4	“Saber instruir, amorosidade e percepção.”	“Os saberes do supervisor tem grande influência e importância na percepção quanto ao caso que o conselheiro traz.”	“O saber ensinar técnicas e conhecimentos de uma forma clara e simples. Questionamento e assertividade”	“Aceitação incondicional por parte da supervisora na questão do tempo de aprendizagem do conselheiro, Flexibilidade. Compaixão.”
E5	Clareza na explicação, conhecimento profundo sobre os assuntos abordados.”	“A longa experiência do professor supervisor em lidar com as questões familiares e as maneiras mais adequadas em compreender algumas situações que ele vivenciou em sua prática que nos são passadas e que auxiliam bastante quem está iniciando.”	“A empatia, simplicidade e paciência.”	“A paciência, empatia dom relação as dificuldades manejo de determinada situação. A exploração de determinadas falhas do terapeuta que são exploradas de forma positiva, que contribuem para a formação do terapeuta. A segurança que nos é passada sobre as intervenções que precisam se feitas.”
E6	O seu conhecimento, a espontaneidade como terapeuta e supervisora.	“Conhecimento na abordagem que acredita e atua, como a sistêmica; conhecimento no psicodrama; conhecimento na terapia corporal; conhecimento na terapia de grupo.”	“A assertividade. A habilidade de entender os casos. A rapidez em visualizar os casos. O ser adequada como terapeuta e o como supervisora.”	“Valida minha capacidade como terapeuta. O não julgamento. O apoio nos erros e acertos.”
E7	Conteúdo teórico prático, integridade, vê o toda, apresenta alternativas, é sincero para dizer o que percebe. É flexível.”	“O conteúdo teórico do supervisor frente aos casos apresentados assegura-nos a eficácia nas intervenções; as experiências de seu consultório também foram de grande ajuda.”	“Liderança. Simpatia. Disposição de servir. Interação com o grupo.”	“A humildade. Percebia que não havia por parte do supervisor o mostrar o quanto sabia, mas o quanto estava interessado em nos ajudar individualmente e enquanto grupo. Além de profissionalismo, autoridade (quando necessário), limite.”

Part.	Competências	Saberes	Habilidades	Atitudes
E8	“Sensibilidade, perspicácia e dinamismo.”	“O sólido conhecimento de psicologia (várias escolas) e o seu amplo conhecimento em Terapia Sistêmica.”	“Precisão na detecção dos problemas. Precisão em apontar a solução adequada ao caso.”	“Serenidade ante os relatos dos casos. Capacidade de ouvir os relatos de procedimentos adotados, sem julgamento, mas direcionando pra a solução adequada. Capacidade de animar e motivar os supervisonandos.”
E9	“Ouvir as dúvidas dos alunos referentes aos casos apresentados; dar pistas de solução diante dos problemas apresentados; incentivar os alunos a percorrer o próprio caminho psicoterapêutico.”	“Em primeiro lugar um conhecimento prático das diversas situações apresentadas pelo grupo de supervisão; em segundo lugar conhecimento teórico muito bom no que diz respeito à área específica da psicologia e da abordagem sistêmica; um conhecimento geral muito bom das ciências em geral.”	“Conhecimento de técnicas diversas muito boas pra aplicação nos atendimentos; sugestões baseadas na própria experiências que foram muito enriquecedora; perspicácia na condução da análise dos casos trazidos para supervisão; coragem em sugerir práticas que mexiam até com os alunos menos experientes.”	“Uma atitude de respeito Dante do aluno supervisionado, entendendo suas limitações e ao mesmo tempo uma assertividade muito boa quando essa era necessária; uma postura ética no que se refere a outros profissionais de áreas afins; demonstração de um desejo muito grande de que os alunos aprendessem bem e ao mesmo tempo valorização dos resultados dos alunos.”
E10	“Todo um conjunto de conhecimento teórico e prático que a tornou competente para desenvolver a atividade de supervisão.”	“Todo o conhecimento sobre a abordagem sistêmica que a professora-supervisora domina, bem como os conhecimentos sobre psicologia clínica que ela possui.”	“A professora supervisora demonstrava ter muita experiência em aconselhamento familiar que estavam sendo atendidas pelos membros do grupo. Ela demonstrava saber fazer aquilo a que se propôs e com muito conhecimento teórico também.”	“A percepção que a professora-supervisora tinha do grupo de alunos, seus valores, seu respeito aos membros do grupo, sua motivação pra ensinar e sua disponibilidade em auxiliar e orientar.”

Contribuições dos supervisores:

Part.	Competências	Saberes	Habilidades	Atitudes
S1	“Compete ao supervisor: proporcionar um ambiente favorável para que o aluno exponha seus dificuldades, sem medo de julgamento; legitimar a ação desse aluno; dar feedback para o aperfeiçoamento do aluno-terapeuta.”	“Reciclagem constante. Aprofundamento do conhecimento teórico. Conhecimento de técnicas terapêuticas. Bastante tempo de experiência.”	“Didática (clareza no ensinar); flexibilidade; bastante experiência clínica.”	“Não ser precipitado em emitir pareceres. Valorizar a visão ‘feeling’ do aluno-terapeuta pois é ele que está em interação com o indivíduo ou família. ajudar o aluno em suas ressonâncias, considerá-lo como pessoa integral.”
S2	“Compete-lhe atitudes, habilidades e saberes ditos até então. Tem que ter acima de tudo CAPACIDADE para, e por isso deve buscar essas habilidade.”	“...A própria teoria/abordagem. As técnicas para lidar com grupo. O manejo terapêutico, os enquadres. Saber ouvir e o devolver com sabedoria. Outras habilidades tais como atenção, percepção, memória etc. Ter uma boa devolutiva com argumentos e idéias.”	“Boa memória, atenção percepção, curiosidade, capaz de levantar hipóteses, criativo, pensamento rápido.”	Tranquilidade, ser afetivo, ser acolhedor, ser interessado pelos alunos e pelos casos, ser atencioso com todos.”
S3	Acredito que as competências são co-construídas a partir das vivências na família, nos grupos religiosos, étnico, na academia, nos relacionamentos profissionais e sociais.”	“Conhecimento e domínio da teoria a que se propõe a supervisão, experiência com grupo, experiência clínica com um número de horas suficientes para a aprendizagem da técnica a ser ensinada.”	“Pensamento claro e objetivo. “Didático ao expor suas idéias. Uso claro de metáforas para exemplificar e elucidar. Atenção e abertura para o que é diferente. Ser reflexivo e ponderado.”	“Atitude positiva diante das adversidades e crenças de que é possível haver mudança. Coerência em seus vínculos afetivos com os supervisionados. Acolhimento e respeito às diferenças forma geral.”
S4	Levar o aluno a compreensão do caminho seguido, os porquês e as resultantes.”	Interpretação – para entender o que o aluno supervisionado esta realmente querendo passar; Flexibilidade – para aceitar a opinião do aluno. Segurança – onde o aluno busque o caminho a partir do que foi dito.”	“Compreensão da insegurança; empatia alta; ajuda mútua.”	“Parar e fazer avaliação junto ao supervisionado iluminando o caminho para que os mesmos possam chegar lá sozinhos depois.”

