

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MARISSONI DO ROCIO HILGENBERG

**HABILIDADES SOCIAIS MANIFESTAS E AUTO-RECONHECIDAS: UM ESTUDO
SOBRE SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES**

**PONTA GROSSA
2006**

MARISSONI DO ROCIO HILGENBERG

**HABILIDADES SOCIAIS MANIFESTAS E AUTO-RECONHECIDAS: UM ESTUDO
SOBRE SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada para obtenção do título
de mestre na Universidade Estadual de Ponta
Grossa, na Área de Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Virgínia Bernardi
Berger

**PONTA GROSSA
2006**

Ficha catalográfica elaborada pelo Setor de Processos Técnicos BICEN/ UEPG

Hilgenberg, Marissoni do Rocio
H644h habilidades sociais manifestas e auto-reconhecidas: um
estudo sobre subjetividade de professores. Ponta Grossa, 2006.
168 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Ponta
Grossa – Pr.

Orientador: Prof. Dr.Maria Virgínia Bernardi Berger

1. Relações interpessoais. 2 - Subjetividade. 3 - habilidades
sociais. 4- Habilidades interpessoais. IT.

CDD: 370.71

TERMO DE APROVAÇÃO

MARISSONI DO ROCIO HILGENBERG

"HABILIDADES SOCIAIS MANIFESTAS E AUTO-RECONHECIDAS: UM ESTUDO
SOBRE SUBJETIVIDADE DE PROFESSORES"

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no
Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes
da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora


Prof^a. Dr^a. Maria Virgínia Bernardi Berger
UEPG/PR


Prof^a. Dr^a. Sheila Maria Rosin Cella
UEM/PR


Prof^a. Dr^a. Esméria de Lourdes Saveli
UEPG/PR


Prof. Dr. Ademir José Rosso
UEPG/PR

Ponta Grossa, 27 de novembro de 2006

Dedico à minha filha Clara Daia, pela sua compreensão e carinho enquanto eu estudava e escrevia, e por sua grandeza – de sonhos, capacidades e realizações – que me alimenta de alegrias.

AGRADECIMENTOS

A **Deus**, pela dádiva da vida!

Aos meus pais, **Eloina L. D'Amico** e **Neivon W. Hilgenberg**, por terem sido instrumentos divinos ao me gerarem e trazerem ao mundo, e por estimularem em mim a sede de conhecimento.

Às professoras **Mabel de Bortoli** e **Rosana Nadal de Arruda Moura** que me encorajaram e auxiliaram na elaboração do anteprojeto de pesquisa, para a seleção do Mestrado.

Às **minhas irmãs**, pelo incentivo ao estudo, e em especial a **Idnéia H. Schemin**, pelo modelo plantado na minha adolescência, de que o conhecimento pode levar-nos “longe”, além mar inclusive.

Ao **SESC – Serviço Social do Comércio**, entidade na qual trabalho, pelo apoio indispensável oferecido de diversas formas, entre elas a dispensa semanal para estudo no primeiro ano, através da Direção de Recursos Humanos do Paraná, na pessoa de Paulo Schubert e da Direção da Unidade de Ponta Grossa naquele ano, na pessoa de Myriam Gélédan.

À **Profª Drª Maria Virgínia Bernardi Berger**, pela dedicada orientação à construção desta dissertação e, pela imensa capacidade de utilizar suas habilidades relacionais em nossos encontros.

A **todos os professores do mestrado**, pela partilha dos seus conhecimentos e pelo profissionalismo em conduzir-me na construção de conhecimentos novos, respeitando meus tempos e momentos.

A **todos os professores convidados** que aceitaram preencher o formulário para coleta de dados.

A **Maurício A. dos Santos**, meu namorado, pelo encorajamento constante às tarefas de cada momento e pela companhia compreensiva nos momentos de desânimo ou de irritação.

A **Marcos Lima**, colega de mestrado, pelo apoio especial numa das disciplinas e, pelo constante convite para o café nas horas de intervalo das leituras – nosso alento.

À **Maria Margareth Z. Tabalipa** e **demaís amigos** que sempre mantiveram acesa a chama de minha persistência, por vezes enfraquecida pelos saltos intelectuais que me eram exigidos.

A **Júlio César Darú**, meu ex-esposo, pelo constante incentivo ao estudo e apoio financeiro.

A **todas as pessoas grandes** que se dispuseram a cruzar meu caminho e deixar um pouco de si – o exemplo da atitude incansável de superar-se, de ser melhor do que se foi ontem, para fazer mais pelo mundo, que conta com tudo de cada um de nós a cada momento.

RESUMO

Esta pesquisa teve por objeto de estudo as habilidades sociais manifestas e auto-reconhecidas de um grupo de professores. O referencial teórico foi construído a partir de Del Prette e Del Prette (2001), Rodrigues (1996) e Rey (2003; 2004). As questões orientadoras foram: como o professor tem construído seu saber relacional? Quais instâncias educativas têm contribuído para que o professor desenvolva suas habilidades interpessoais? Quais habilidades sociais são manifestas nas situações de relação interpessoal? Há coerência entre habilidades sociais auto-reconhecidas e as expressas em situação de relação interpessoal? A pesquisa orientou-se pelos seguintes objetivos: identificar os espaços sociais reconhecidos pelos professores como espaços de formação para as relações interpessoais; identificar unidades de sentido subjetivo em relatos de episódios vividos por professores; comparar as competências sociais manifestas com as habilidades sociais auto-reconhecidas. Configurou-se como pesquisa qualitativa, fenomenológica e interpretativa. Os instrumentos de coleta de informações consistiram em um roteiro de questões sobre a história de formação para as relações interpessoais; relato de episódio; questionário com questões abertas e fechadas. Participaram como sujeitos da pesquisa, sete professores. Os resultados da análise demonstraram que: a construção do saber relacional do professor deu-se por vias informais e extracurriculares; as instâncias que contribuíram na formação do professor para as relações interpessoais foram: o local de trabalho, a família, os movimentos ou pastorais da igreja católica, o convívio com as pessoas no dia-a-dia, e terapias psicológicas voltadas para o desenvolvimento da inteligência intrapessoal; as unidades de sentido subjetivo – como se vê, como vê o outro e a situação de conflito – produzidas e expressas pelos professores nos relatos de episódio, revelaram-se diversas e singulares, geradoras de novas opções de ação e sintetizam emoções e significados constituídos em diferentes momentos e espaços sociais da história de vida de cada um; as habilidades sociais mais evidenciadas nos episódios relatados foram a de Automonitoria e Assertividade. A menos evidenciada foi a Empatia. A auto-avaliação dos professores sobre as habilidades sociais confirmou o resultado da análise dos relatos de episódios, de que as habilidades de automonitoria e assertividade são as mais desenvolvidas nesse grupo de sujeitos, contudo, revelou contradição em relação à habilidade de empatia, uma vez que os professores se auto-avaliaram com bom índice de capacidade empática o que não foi evidenciado no relato de episódios. O inventário de habilidades evidenciou também que os sujeitos da pesquisa reconhecem como tendo bem desenvolvidas as habilidades de comunicação, de trabalho, de trabalho educativo, de expressão de sentimentos positivos e de civilidade. A condição de sujeitos foi essencial para a ruptura dos limites imediatos que a situação de conflito parecia impor e pela modificação desses limites gerando novas opções de ações e encaminhamentos futuros. Conclui-se que as relações interpessoais são um espaço complexo e contraditório para constituição e expressão da subjetividade do professor.

Palavras-chave: Relações interpessoais. Subjetividade. Habilidades sociais. Formação de professor.

ABSTRACT

This study aimed to study the social skills of a group of teachers, the manifest ones as well as the ones recognised by the teachers. The theoretical background was based on DEL PRETTE and DEL PRETTE (2001), RODRIGUES (1996) and GONZALEZ REY (2003; 2004). The guiding questions were: How is the teacher building his/her relational knowledge? Which educative sectors are contributing to the developments of teacher's interpersonal skills? Which social skills are manifested in situations of interpersonal relation? Is there any coherence between the social skills recognised by the teachers and the ones expressed in situations of interpersonal relation? The research was conducted to achieve the following objectives: to identify social spaces which are recognised by teachers as formative spaces of interpersonal relationships; to identify units of subjective sense in the reports of experiences provided by the teachers; to compare the manifest social competencies with the social skills recognised by the teachers. It was a qualitative, phenomenological and interpretative research. The data were collected through a set of questions about the history of teachers' formative process that resulted in interpersonal relationships; report of experience; questionnaire with opened and closed questions. The subjects of this research were seven teachers. The findings of this study showed that: the teacher's knowledge of interpersonal relationships has been achieved through informal and extracurricular means; the factors that contributed to teacher education regarding the interpersonal relationships were: workplace, family, groups of Catholic religion, daily contact with many different people, psychological therapies designed to develop the intrapersonal intelligence; units of subjective sense – how you see yourself, the others and the conflicting situation – produced and expressed by the teachers in their report of experiences, which revealed itself unique and diverse, providing new options for actions and synthesising emotions and meanings that were part of their life history in different moments and in different social spaces. The report of experiences showed that the most evident social skills were self-monitoring and assertiveness and the less evident was empathy. The teachers undertook a self-assessment of their social skills and it confirmed the results of the analysis of the report of experiences, that is the self-monitoring and assertiveness skills are more developed in this group of teachers. However, it revealed some contradictions in relation to the empathy skill since the teachers showed good results in this skill, but it was not evident in the report of experiences. The skill inventory also showed that the teachers who took part in the research believe that their skills to communicate, work, express their positive feelings as well as civility and educational work are well developed. The fact that the teachers engaged in the role of subjects of this study was essential to cross the limits that the conflicting situation seemed to impose and also by the modifications of these limits, which provided options for new directions and future actions. It is possible to conclude that the interpersonal relationships are a complex and contradictory space to constitute and express teacher's subjectivity.

Key words: interpersonal relationships; subjectivity; social skills; teacher education

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1	- Habilidades manifestas	100
QUADRO 2	- Avaliação pessoal, dos colegas e dos alunos quanto às suas habilidades sociais	102
QUADRO 3	- Fenômenos interativos presentes no ambiente escolar	105
QUADRO 4	- Habilidades sociais auto-reconhecidas – automonitoria (questões abertas)	107
QUADRO 5	- Habilidades sociais auto-reconhecidas – automonitoria (questões fechadas)	108
QUADRO 6	- Habilidades sociais auto-reconhecidas	109
QUADRO 7	- Habilidades de civilidade	111

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO 1 - RELAÇÕES INTERPESSOAIS	27
2.1 CONCEITOS	27
2.2 FENÔMENOS DA INTERAÇÃO HUMANA	31
2.3 HABILIDADES SOCIAIS	41
2.4 A COMPREENSÃO DO SUJEITO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE	54
CAPÍTULO 2 - HABILIDADES SOCIAIS MANIFESTAS E AUTO- RECONHECIDAS DE PROFESSORES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE INDICADORES	65
3.1 HISTÓRIA DE FORMAÇÃO E RELATO DE EPISÓDIO	66
3.1.1 História de formação	67
3.1.2 Relato de episódio	71
3.2 HABILIDADES SOCIAIS AUTO-RECONHECIDAS	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	114
REFERÊNCIAS	119
APÊNDICE A - Artigo apresentado na V ANPED SUL	125
APÊNDICE B - Relatos de episódio	142
APÊNDICE C - Dados da História de Formação	152
APÊNDICE D - Instrumento sobre habilidades sociais auto- reconhecidas	159
APÊNDICE E - Dados sobre habilidades sociais auto-reconhecidas	164

INTRODUÇÃO

Partimos do pressuposto de que a educação é um fenômeno social, isto é, intermediado por relações entre seus sujeitos. Isto não significa que essas relações transcorram sem conflitos, de maneira natural e automática, como tendentes ao bem-estar ou como promotoras eficazes do desenvolvimento crescente desses sujeitos - professor, aluno, equipe técnico-pedagógica, pais - que se influenciam mutuamente no processo de formação humana.

As relações interpessoais na escola, segundo Aquino (1996), são geralmente tratadas por outros autores a partir do pressuposto de que é o professor o maior responsável, o determinante, aquele que age, provocando no aluno apenas reações. Não se pode discordar do papel importante do professor nas relações interpessoais na escola, de sua responsabilidade para com elas, de seu dever de intencionalidade, porém, não se pode esquecer os outros elementos da relação, todos os partícipes da escola, contribuintes do resultado final, do qual nem sempre o professor é o protagonista.

Vemos como necessário olhar para as relações professor-aluno, não com ênfase no processo "cognitivo" de ensino-aprendizagem nas diversas áreas de conhecimento – dimensão priorizada por Libâneo (1985) e Mizukami (1986) –, mas também, em função do processo "integral" de formação do homem que sente, pensa, decide e age - faculdades do homem apontadas por Powell (2001), que deve compor um todo harmonioso quando se pretende uma pessoa madura, capaz de um relacionamento a nível visceral, isto é, propício à abertura emocional e honestidade – considerado por ele o segundo nível de maior e melhor comunicação interpessoal.

Meu trabalho com a educação ao longo dos já 20 anos, conta com experiências em instituições escolares formais públicas e privadas, percorrendo um caminho por diversas funções nos níveis fundamental e médio de ensino, como professora, auxiliar de secretaria, diretora escolar e orientadora educacional; também numa entidade de educação para o trabalho - o Centro de Educação Profissional de Ponta Grossa (SENAI), como orientadora educacional; ainda em instituição religiosa, como membro das coordenações das pastorais: vocacional, da juventude e de catequese, na diocese de Ponta Grossa; numa entidade de promoção do bem-estar social - o Serviço Social do Comércio (SESC), como coordenadora de cursos; e atualmente em escola estadual, como pedagoga.

Nessa constante ação educativa fui percebendo que, superadas as dificuldades de conteúdo científico ou religioso, nos casos específicos, e de procedimentos metodológicos, o trabalho proposto e as pessoas que dele faziam parte quedavam muitas vezes por dificuldades relacionais, ou superavam a realização de seus objetivos devido ao bom desempenho nas relações interpessoais, quando não, este compensava as falhas de conteúdo.

Pude observar muitos projetos e propostas de professores serem ignorados, em virtude da falta de habilidade interpessoal, que envolve a capacidade para o diálogo e as habilidades de comunicação e empatia, assim como vi trabalhos receberem apoio e valoração, mesmo com claros comprometimentos de conteúdo e de forma, apenas porque havia eficiência na persuasão do autor sobre seus interlocutores.

Do cotidiano na sala de aula às conversas entre professores e destes com outras pessoas da comunidade, observei também, a inquietude de muitos docentes com a indisciplina dos alunos, cujo comportamento dificulta a aprendizagem. É

importante ressaltar que, segundo Antunes (2002) há três focos de indisciplina na sala de aula a ser atendido: a escola, o professor e o aluno. Portanto, o aluno é apenas um dos elementos provocativos da indisciplina que muitas vezes é reflexo das falhas nas medidas profiláticas que devem a escola e o professor adotar. Some-se a essa inquietude do professor, seu desgaste emocional com a frustração sentida pelos resultados do processo educativo aquém da expectativa docente, o que pode levar o profissional da educação à síndrome de burnout¹, que o impede até de se inquietar, ou seja, nem mais consegue envolver-se e preocupar-se com a busca da solução do problema, antes, abstém-se dele.

Percebi ainda, que essa abstenção nas situações conflituosas, antes de ser apenas um sintoma da síndrome, pode ser uma característica de nosso tempo de "alta modernidade" ², que se impõe gerando solidão e isolamento pela sensação de falta de pontos de ancoragem sobre o qual poder-se-ia construir um caminho em direção ao outro.

Recentemente, chegando a uma escola pública para assumir a função de Pedagoga, deparei-me com a gritante situação da indiferença das pessoas umas com as outras – não só comigo que estava chegando, mas também entre muitas das que compunham o quadro de funcionários daquela escola – através da atitude de não olhar ou desviar o olhar, olhar sem falar, falar com alguém sem dirigir-lhe o olhar, não se aproximar das pessoas, esquivar-se das pessoas que se aproximam, isolar o outro numa sala de espera por mais de duas horas, enfim, um quadro de grande falta de habilidades de comunicação e civilidade.

¹ É uma síndrome através da qual o trabalhador da área de serviços, encarregado de "cuidar", perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil. (CODO, 2000).

² Período em que, segundo Guiddens (1991), se manifesta a perda da crença no progresso, tão prometido e vislumbrado pelo industrialismo que, servindo também às guerras, trouxe grandes perdas, destruição e retrocesso.

Isto, ao meu ver, relaciona-se também diretamente com a contemporaneidade do ideário econômico-político neoliberal, o qual fundamentado no individualismo, considera a natureza do homem marcada por paixões inatas pré-sociais, como as ligadas a autopreservação, à reprodução e ao amor a si mesmo e defende que são esses interesses próprios (egoístas) que movem a iniciativa humana para o bem-estar pessoal, o qual como consequência, geraria o bem-estar da sociedade. Dessa forma, imagina-se que o todo é simplesmente a soma das partes, e que, portanto, a satisfação das necessidades de cada um levaria ao bem comum, quando na verdade, se cada um "puxar a corda" para um lado, não teremos mais o todo, o coletivo se rompe, a comunidade com seus interesses comuns a serem atendidos deixa de existir e dá lugar, única e exclusivamente, às individualidades. É a lógica capitalista - do lucro, do levar vantagem - permeando, dirigindo as relações entre as pessoas, transferindo conceitos da relação dos sujeitos com as coisas para a relação dos sujeitos com outros sujeitos, a ponto de coisificando as pessoas, essas caírem no desencanto, no esvaziamento da consciência de seu ser e conseqüentemente na apatia.

Isto é perceptível, num país como o Brasil, com tantos problemas sociais e culturais onde, se existe solidariedade e altruísmo, contudo coexiste a falta de compromisso sócia e da preocupação com o outro em camadas econômico-social-cultural melhor favorecidas de nosso país, a ponto de uma pesquisa discutir a "invisibilidade pública"³ de trabalhadores não qualificados oriundos de classes economicamente desfavorecidas. (COSTA, 2002).

³ Caracterizada como humilhação social, sofrimento de rebaixamento político, moral e psicológico longamente experimentado por cidadãos das classes pobres. A invisibilidade pública é cegueira psicossocial, parece ser tanto mais automatizada quanto menor for o sentimento de comunidade que o cego tenha com o indivíduo que não foi visto.

A pesquisa retrata a situação de um psicólogo que, durante seis anos, trabalhou meio período como gari na Universidade de São Paulo (USP), onde também fazia parte do programa de Mestrado como estudante. Sua inserção no grupo de garis deu-se pela opção do método de “investigação participativa”. O estudo demonstrou que no período em que exerceu a função de gari, as mesmas pessoas com as quais convivia enquanto aluno na USP e o cumprimentavam e abraçavam, não o reconheciam enquanto gari por causa do uniforme. O pesquisador conclui que nas condições de trabalho e nos comandos hierárquicos se reconhece signos de opressão e rebaixamento, uma vez que o olhar personalizante, olhar de reconhecimento interpessoal, perde espaço para o olhar humilhante, olhar objetivante, olhar reificado e reificante, gerando a experiência de sujeição que faz falar no corpo e no olhar suas respostas mais violentas: o corpo e o olhar dos garis podem parecer sem vida, quase petrificados.

Esse fenômeno revela a ameaça iminente de que o "descompromisso", baseado na falsa nobreza de respeito à liberdade do outro, torne-se uma ideologia hegemônica e condene a humanidade a uma reclusão individual patológica, o ensimesmamento, que está na contra-mão de nossa natureza social e processo civilizatório.

Cabe aqui lembrar que, vivendo em agrupamentos cada vez maiores como as cidades, o homem nasce hoje na condição legal (juridicamente estabelecida) de cidadão, o que não significa a efetivação da sua cidadania, entendida aqui como exercício do direito à vida plena, isto é, acesso aos bens que lhe são necessários e às condições democráticas de participação.

Se há uma condição legal diferente da efetiva, quanto à cidadania, isto aponta para o caráter processual de construção da mesma, considerando ainda que,

isto se dá dialeticamente nos espaços interno e externo do indivíduo, como bem acentua Covre (2002). E se cidadania é construção e é processo, passa a ser objeto de educação, trabalho de educador que, na sua relação com o outro se torna e torna cidadão os seus pares.

Nesse contexto, surgem algumas proposições para a educação. A pedido da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), uma comissão de especialistas em educação do mundo todo contribuiu para o apontamento de tendências da Educação para o séc. XXI, constantes no documento que recebeu o nome do presidente da comissão, Relatório Jacques Delors, concluído em 1996. Neste relatório apontam-se quatro pilares básicos da educação: "Aprender a conhecer"; "Aprender a fazer"; "Aprender a ser" e "Aprender a viver juntos", este último, ao meu ver, nada mais é que, uma resposta aos perigos de isolamento do homem.

Também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) encontramos a preocupação de colocar esses "pilares" na organização curricular, propondo outras aprendizagens que não só do conteúdo científico (aprender a conhecer) e procedimental (aprender a fazer), mas também os atitudinais (aprender a viver e aprender a ser), visando à formação do educando como pessoa e como cidadão.

Anteriormente e referendando os PCNs, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/ 1996 que em seu Título V, capítulo II, seções III e IV propõe como objetivo do Ensino Fundamental, a formação básica do cidadão mediante compreensão, entre outras, do ambiente social e como uma das finalidades do Ensino Médio, o aprimoramento do educando como pessoa humana. (BRASIL, 1996).

O advento do século XXI trouxe a necessidade de redefinir as concepções que dão suporte à formação de professores, vista ainda pelo modelo da racionalidade técnica como aplicação de regras, advindas da teoria e da técnica, à prática pedagógica. Segundo Imbernón (2000, p. 8 apud MIZUKAMI, p. 11-12), tornou-se necessário

[...] superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes da instituição educativa, aproximando-se ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição.

Essa perspectiva amplia e re-significa a concepção do saber escolar, colocando-o em diálogo com o saber dos alunos, com a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. A situação da instituição escolar se torna mais complexa, ampliando essa complexidade para a esfera da profissão docente, que já não pode mais ser vista como reduzida ao domínio dos conteúdos das disciplinas e à técnica para transmiti-los.

Agora, afirmam Mizukami et al. (2002, p. 12),

exigi-se do professor que lide com um conhecimento em construção - e não mais imutável - e que analise a educação como um compromisso político, carregado de valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento das pessoas e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza.

Portanto, aprender a ser professor, nesse contexto requer um outro tipo de aprendizagem que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, tão importantes quanto os conhecimentos. A provisoriedade das certezas pedagógicas é discutida por Barbosa (1997), sob o ponto de vista epistemológico e por Pereira (2003), a partir do trabalho pedagógico.

Esse novo contexto, nos leva

[...] a valorizar a grande importância que têm para a docência a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação. (IMBERNÓN, p. 14, apud MIZUKAMI et al, 2002, p. 12).

Em perspectiva crítica, dirigida à educação do docente para o século XXI, Torres (1999) aponta uma formação que inclua educadores de sala de aula, diretores e supervisores, integrando as dimensões administrativa, curricular e pedagógica.

A formação docente emergente é também relacionada ao conceito

[...] da aprendizagem permanente que considera os saberes e as competências docentes como resultados não só da formação profissional e do exercício da docência, mas também de aprendizagens realizadas ao longo da vida, dentro e fora da escola. (MIZUKAMI, et al, 2002, p. 31).

A atenção dos pesquisadores voltou-se para as histórias de vida dos professores a partir de Nóvoa (1992), cuja temática foi sendo desenvolvida sob diferentes enfoques por Kramer (1999); Souza (2001); Miranda (2004); Moraes (2004).

Outro paradigma é proposto por Rivilla e Dominguez (1995 apud Mizukami et al., 2002, p. 100-104), os quais em seus estudos sobre a formação docente propõe um modelo de formação colaborativa. O termo colaboração, segundo Ferreira (1986, p. 343) significa "trabalho em comum com uma ou mais pessoas". Sob o ponto de vista desses autores, a escola é compreendida como centro de formação e nesse sentido passa a ser um espaço sócio participativo ampliado e qualitativo da formação, a partir da análise dos processos de pensamento dos participantes. Analisando e privilegiando as bases do trabalho colaborativo na

escola, considerada um centro de formação, os autores apresentam um esquema para a atuação dos professores no sentido de reflexão e investigação conjuntas.

Nesse modelo a colaboração é base de todo o trabalho desenvolvido pela equipe, privilegia-se a autonomia do coletivo dos professores da escola em relação ao currículo, à elaboração e à realização de seus planos curriculares. O docente situa-se como protagonista de seu trabalho e em sua formação destacam-se as destrezas de comunicação, de intercâmbio pessoal e social, de interação na classe, administrativas, técnicas e de conhecimentos básicos. Outros pontos a serem considerados são os pensamentos, imagens e crenças, bem como os dilemas em ação e as tarefas para a efetivação de processos de trabalhos colaborativos. Sob essa perspectiva a formação do professor tem como ponto de partida a auto-análise de sua ação e de seus pensamentos. O professor e a equipe de profissionais podem melhorar a ação docente desde que estejam abertos à reflexão sobre os dados e processos mais representativos de suas ações, tanto pessoais como cooperativas.

Embora a literatura sobre formação docente descreva conhecimentos, comportamentos, valores, processo de atribuição de significados e de tomada de decisões dos professores, ainda não dispomos de uma teoria de aprendizagem profissional que explicita como esses elementos se relacionam e como esse processo ocorre ou pode ser produzido/construído eficientemente, alerta Mizukami. (2002, p. 62).

Como e porque os professores fazem o que fazem quando estão ensinando? Como agem e porque agem dessa ou daquela forma na sala de aula? É possível fazer predições sobre o comportamento do professor em sala de aula? Essas questões deram origem aos estudos de Schoenfeld (1997 apud MIZUKAMI et al, 2002, p. 62-66) sobre o "ensino - em - contexto". Sob essa ótica o ensino é um

ato dinâmico, responsivo por parte do professor ao que acontece em interação com os alunos, ocorre em e é função de um contexto institucional. O professor, ao ensinar, encontra-se constantemente monitorando o que ocorre durante a aula e agindo com base em percepções e interpretações sobre o que está acontecendo. Trata-se de uma teoria de ensino contextualizada e não generalizada. Os componentes principais desse modelo são crenças, metas, objetivos e conhecimento do professor, não havendo prioridade de um sobre os outros: eles se afetam mutuamente. Focaliza a sala de aula tal como é vista pelo professor. Embora focalize o processo de forma reducionista centrado apenas na sala de aula, trata-se de um modelo sensível ao contexto imediato, à história pessoal do professor, de sua história com seus alunos, de suas crenças, metas e planos de ações ativados com alta prioridade. Este modelo implica no conhecimento preciso de configuração de crenças. Embora se reconheça que o relacionamento entre crença e ação não é direto, o mesmo ocorrendo com as crenças entre si, a literatura indica, no entanto, que as crenças têm forte efeito na configuração de comportamentos, que são freqüentemente dependentes de contexto, que tendem a serem ativadas em grupo e que crenças conflitantes podem competir entre si quanto às prioridades. Para Schoenfeld (1997), as crenças representadas em um modelo de "ensino em contexto" também deveriam ter essas prioridades, bem como alguns aspectos das crenças, dos valores e do estilo do professor são consistentes e permitem predições mesmo em aulas que não são familiares. Encontramos estudos voltados às crenças, saberes e práticas dos professores em Sadalla (1997); saberes e práticas em Monteiro (2001) e Caldeira (1995).

A dimensão relacional do trabalho do professor vem ganhando espaço nos estudos e pesquisas sobre formação docente, Berger (2001, p. 108) demonstrou em

seu estudo que os professores durante o processo de construção coletiva do projeto político pedagógico da escola, fizeram proposições cujo conteúdo expressava o desejo de "integração, entrosamento, abertura ao diálogo, valorização das idéias e respeito de uns para com os outros, apoio pedagógico e administrativo". Segundo os professores havia falta de união e ajuda mútua, falta de cooperação na escola como um todo, falta de ética, de diálogo e solidariedade. O clima gerado em uma escola, explica Berger (2001, p. 109), não é fruto do pensamento de um só membro, é um produto cultural, e deve ser considerado não como objetivo ou subjetivo, mas como intersubjetivo.

Portanto, é fato que as relações interpessoais constituem um campo de trocas subjetivas que configuram a subjetividade social da instituição escolar. O modo como os professores se comportam nas relações interpessoais, revelam aspectos de sua subjetividade, ou seja, sua maneira de pensar e sentir sobre o contexto em que estão inseridos, a partir de suas histórias. A questão sobre como os professores desenvolvem habilidades sociais e aprendem a relacionar-se remete necessariamente ao estudo da subjetividade. O sujeito professor é subjetivamente constituído ao longo de sua história e desenvolve processos de subjetivação em cada uma das suas atividades. Os sentidos subjetivos produzidos em cada uma dessas atividades constituem subjetivamente outras, em um processo permanente de integração, organização e mudança que tem de ser captado em seu caráter processual. Essa dinâmica segundo Rey (2004, p. 127) altera completamente a maneira fragmentada e estática pela qual estudamos as diferentes atividades humanas e seus processos de motivação correspondentes.

Em decorrência dessas reflexões, veio o questionamento: como o professor constrói seu saber relacional? Quais instâncias educativas contribuem para que o

professor desenvolva suas habilidades interpessoais? Quais habilidades sociais são manifestas nas situações de relação interpessoal? Há coerência entre habilidades sociais auto-reconhecidas e as expressas em situação de relação interpessoal?

Qual teoria de aprendizagem poderia explicar como o professor aprende a se relacionar? Assim como o professor constrói saberes e conhecimentos de múltiplas naturezas, dentre esses saberes incluía-se o saber relacionar-se com seus colegas de trabalho e alunos. No percurso da pesquisa, conflitos cognitivos e epistemológicos nos levaram à compreensão de que nosso objeto de investigação exigia um estudo mais profundo sobre a natureza da psique humana. Encontramos respaldo no conceito de subjetividade proposto por Rey (2004, p. 141), teórico da abordagem histórico cultural de Vygotsky:

[...] a subjetividade é um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionada: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca e, ao mesmo tempo, cada um está constituído pelo outro.

Passamos a questionar a pretensão de explicar por meio de uma teoria de aprendizagem, como o professor aprende a se relacionar, uma vez que essa questão remete ao processo de constituição da subjetividade, a qual a partir da história pessoal e social, gera ou produz os sentidos que se expressam em ações. Sob essa ótica as relações interpessoais são espaços simultâneos de constituição e expressão do sujeito e, portanto, são complexas e não lineares. Optamos assim, por adotar o conceito de subjetividade para compreender não só o movimento de como o professor se expressa nos seus relacionamentos, mas também como os relacionamentos contribuem na constituição de sentidos desse sujeito e que o fazem manifestar esta e/ou aquela habilidade social.

Justificamos o interesse por essa pesquisa pelo fato de que a produção científica sobre as relações interpessoais no âmbito da formação do professor tem sido tangencial. Encontramos dois artigos que fazem referência ao tema, o primeiro “Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno” (TASSONI, 2000) em que o foco de estudo está voltado para a influência dos fatores afetivos da relação professor-aluno na aprendizagem. Nesse estudo a inter-relação é analisada e discutida como uma variável significativa para a aprendizagem dos alunos. No segundo, “Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula”, Souza (2002) procura compreender as motivações subjetivas pelas quais a inter-relação se dá em sala de aula.

No artigo de Souza (2002), encontramos a dinâmica consciente e inconsciente da relação professor-aluno, mais especificamente, o fenômeno da transferência elucidado por Freud, em que o sujeito transfere sentimentos, amorosos ou hostis, vividos anteriormente com as figuras paternas, para qualquer outra pessoa, no caso o professor. Num primeiro momento a autora aponta para uma via de mão única de construção da subjetividade, a do aluno através da transferência que faz. Em seguida refere-se a outro mecanismo presente na relação professor-aluno que é o jogo da sedução, segundo o qual o desejo do professor de que seu aluno faça e seja “algo” se entrelaça com o desejo do aluno de fazer e ser esse “algo” que o professor quer dele. Nesse aspecto, sob a ótica de Rey (2004), percebe-se “sutilmente” a via de mão dupla na construção da subjetividade, a do aluno e também a do professor, que atendem às expectativas um do outro por uma única pretensão: a satisfação de serem amados.

Encontramos ainda uma dissertação que se aproxima do tema: “A competência interpessoal e a sua importância para a qualidade do ensino superior”

(YOUSSEF, 2000), em que o foco de estudo foi a percepção de diretores de curso, professores e acadêmicos acerca das relações interpessoais e sua relação com a qualidade no ensino superior. Esse estudo evidenciou que para os diretores o relacionamento interpessoal é fundamental para a qualidade de ensino e que deve ser desenvolvido no âmbito da instituição como um todo; para os professores e acadêmicos a importância está em tornar visível a proposição dos cursos de que haja ambiente propício para a participação do aluno, considerado sujeito ativo do processo de aprendizagem, além de também propiciar amadurecimento pessoal e profissional.

Também encontramos uma tese intitulada "Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento: comparando pais e mães de pré-escolares" (SILVA, 2003), cujo foco de estudo é aprofundar o entendimento das relações pais-filhos, comparando as Habilidades Sociais Educativas Parentais (HSE-P) de diferentes grupos:

- a) pais x mães;
- b) pais (mãe/pai) de filhos com indicativos escolares de problemas de comportamento x pais (mãe/pai) de filhos com indicativos escolares de comportamentos socialmente adequados.

A pesquisa conclui que há diferenças na forma como pais e mães lidam com seus filhos, o que pode ser explicado, em parte, por práticas culturais que priorizam a mãe na educação dos filhos. Os resultados indicam ainda que as habilidades sociais que mais diferenciam os grupos são aquelas utilizadas em momentos de interação positiva. Verificou-se que ambos os grupos relatam HSE-P e também estratégias coercitivas nas interações com filhos, não sendo possível, no entanto, precisar nesse estudo "quanto" as intervenções ajudam os pais a aproveitarem tais

habilidades para a promoção de melhores interações pais-filhos e redução/eliminação de comportamentos considerados como “indesejados”.

Entre os livros publicados, encontramos “Psicologia das relações interpessoais: Vivências para o trabalho em grupo” (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001) que discute os paradigmas dos estudos de relações interpessoais, apresenta o conceito de competência social, situa contextos de demandas por habilidades sociais, descreve inúmeras dessas habilidades sociais, entre elas as de trabalho, em especial as educativas, propõe vivências para a promoção de habilidades sociais e um novo padrão relacional baseado na interdependência, na aceitação e solidariedade. Aproveitamos desta obra para subsidiar nossa investigação sobre as habilidades sociais do professor.

No livro “As relações interpessoais na formação de professores” (PLACCO; ALMEIDA, 2004) encontramos uma coletânea de artigos que tratam da importância desse investimento na formação – inicial ou continuada – do professor, pelo favorecimento das relações interpessoais nos processos de ensino-aprendizagem e também pela necessidade de se estabelecer uma relação de pessoa para pessoa em sala de aula. Um dos artigos, assinado por Placco (2004), enfatiza a análise das relações em sala de aula enquanto propiciadoras de desenvolvimento de professores e alunos, pois em meio à relação pedagógica de construção de conhecimento, ambos se desenvolvem como pessoas e interferem no desenvolvimento do outro. Assinala ainda que habilidades de relacionamento interpessoal e social são como tantas outras, aprendidas e desenvolvidas no viver junto e que dessa aprendizagem ninguém sai igual. A autora traz por fim seus estudos sobre o contínuo processo de sincronicidade (co-ocorrência) das dimensões

política, humano-interacional e técnica, no qual qualquer interferência em qualquer dos pólos geraria interferência nos demais.

Pretendemos com este estudo contribuir para a construção de conhecimento sobre a subjetividade docente, focalizando as habilidades sociais manifestas e auto-reconhecidas.

Objetivamos identificar unidades de sentido constituintes da subjetividade do professor e por ele expressas em situações de interação; localizar na história de vida os espaços sociais que forneceram elementos de subjetivação, e apreender mediante a análise de episódios vividos pelo sujeito/professor o processo de constituição e expressão da sua subjetividade, tendo por parâmetro o relato sobre a história de formação e a auto-avaliação realizada a partir de um repertório de habilidades sociais.

Em síntese os objetivos foram: identificar os espaços sociais reconhecidos pelos professores como espaços de formação para as relações interpessoais; identificar unidades de sentido subjetivo em relatos de episódios vividos pelos professores; comparar as competências sociais manifestas com as habilidades sociais auto-reconhecidas.

Configuramos a pesquisa de natureza qualitativa, fenomenológica e interpretativa, com informações de campo e documental.

Participaram do estudo 4 (quatro) professores graduados em Pedagogia, 1 (um) em Matemática, 1 (um) em Letras e 1 (um) em Educação Física.

O espaço social de pesquisa foi a cidade de Ponta Grossa, em sua rede de ensino municipal, estadual e particular, não privilegiando o professor vinculado a apenas uma dessas redes.

O referencial teórico sobre habilidades sociais foi construído a partir de Del Prette e Del Prette (2001), os fenômenos de interação humana a partir de Rodrigues (1996), e a constituição do sujeito e subjetividade a partir de Rey (2004). Para análise dos indicadores, utilizamos os pressupostos da pesquisa qualitativa em Psicologia, de Rey (2002).

Nosso estudo apresenta e discute conceitos de relações interpessoais e avança no estudo de fenômenos da interação humana, de habilidades sociais e do sujeito sob a perspectiva da teoria histórico-cultural da subjetividade.

No segundo capítulo consta a pesquisa empírica sobre relações interpessoais e professores, bem como a análise e discussão dos indicadores obtidos.

CAPÍTULO 1

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Olhar para a subjetividade e habilidades sociais dos professores exige uma maior compreensão de relações interpessoais, fenômenos da interação humana, habilidades sociais e a produção de sentido pelo sujeito, o que veremos a seguir.

2.1 CONCEITOS

Algumas questões emergem de imediato: o que são relações interpessoais? Quais os fenômenos da interação humana que podemos identificar? Quais as necessidades de desenvolvimento de habilidades sociais? Como desenvolver a competência relacional?

Na busca por respostas, vamos ao encontro das reflexões e descobertas da Psicologia Social, ciência que segundo Rodrigues, estuda o comportamento do indivíduo em sociedade, em interação com outras pessoas.

[...] Estudo científico de manifestações comportamentais de caráter situacional suscitadas pela interação de uma pessoa com outras pessoas ou pela mera expectativa de tal interação, bem como dos estados internos que se inferem logicamente destas manifestações. (RODRIGUES, 1998, p. 22).

Este conceito da ciência Psicologia Social, ao delimitar seu objeto de estudo, já aponta dois elementos fortes e presentes na interação que são as variáveis individuais e situacionais do comportamento, as quais serão levadas em conta nesta

pesquisa. As primeiras compreendem os fatores internos como valores, idéias, sentimentos, características hereditárias, experiências vividas e outros. As variáveis situacionais compreendem fatores externos como estímulos sociais, condições do meio, fatos e processos do entorno do indivíduo, o que realmente imprime o caráter social às relações interpessoais.

Na obra de Moscovici (1997), encontramos as relações interpessoais como consequência e efeito, portanto, das interações provocadas, por exemplo, no ambiente de trabalho. Segundo a autora supracitada, os sentimentos que brotam do indivíduo podem influenciar os comportamentos "recomendados" socialmente que vinham sendo praticados. Isto equivale a dizer que há uma força individual que atua, a qual recebeu da autora inicialmente, o nome genérico de: "sentimento", mais tarde, referido como "base interna de diferenças" que inclui não só os sentimentos, mas também os conhecimentos, preconceitos, gostos, crenças, valores, enfim, um mundo interior, diferente e particular que, vai exigir dos outros, num grupo, a habilidade do respeito às diferenças para que haja sinergia. Portanto, a sinergia é considerada como critério valorativo dos relacionamentos interpessoais em um grupo de trabalho.

O relacionamento interpessoal pode tornar-se e manter-se harmonioso e prazeroso, permitindo trabalho cooperativo, em equipe, com integração de esforços, conjugando as energias, conhecimento e experiências para um produto maior que a soma das partes, ou seja, a tão buscada sinergia. (MOSCOVICI, 1997, p. 35).

Para que a sinergia ocorra, contudo, é necessário que todos do grupo adquiram "competência relacional", ou seja, a habilidade de lidar adequadamente com pessoas e situações - ressaltando que é uma competência reconhecida para alguns profissionais e em especial para o professor. Presume-se então, uma aprendizagem e para tal, um treinamento, cujo caminho se inicia pelo

autoconhecimento, o qual segundo Moscovici (1997), só pode ser obtido com a ajuda de outros. A relação interpessoal torna-se nessa perspectiva um fim e um meio.

Porém, como trabalhar *diretamente* os sentimentos ou, a base interna que influencia os relacionamentos? Essa pergunta anuncia a interface do inconsciente e as relações interpessoais, aspecto não contemplado por Moscovici (1997).

Na obra de Weisinger (1997), relacionamento interpessoal é definido como aproximação de pessoas para trocas através de meios significativos e adequados, enfatizando a expressão "destreza interpessoal" como o elemento que possibilita as trocas.

A palavra troca, aqui, lembra o princípio do mercantilismo (do comércio, do lucro) e por que não, também do utilitarismo (alteração imediata de ordem pragmática).

Embora seja uma visão reducionista das relações, traz sua contribuição para o mundo industrializado e tecnológico, o qual exige cada vez mais rapidez e eficácia nas ações e interações humanas.

Weisinger (1997) utiliza o termo "destreza interpessoal" no mesmo sentido que Moscovici (1997) atribui à "competência relacional" – habilidade de lidar adequadamente com pessoas e situações.

O relacionamento interpessoal, qualquer que seja, é estabelecido segundo Weisinger (1997), para atender três objetivos: suprir necessidades mútuas; relacionar-se com o outro ao longo do tempo e; trocar informações sobre sentimentos, pensamentos e idéias.

Para atingir esses objetivos é necessário percorrer dois caminhos: a análise do relacionamento e a comunicação no nível adequado.

A teoria indica os passos de várias técnicas, para se obter melhores resultados nos relacionamentos, em especial para si mesmo.

Não obstante, a análise do relacionamento e o conhecimento dos níveis de comunicação são de extrema importância, desde que todos os envolvidos se utilizem dessas técnicas, não para dominar, mas para equilibrar e fazer crescer o relacionamento interpessoal.

Na obra de Gardner (1994), são nomeadas entre outras, as Inteligências Pessoais, a saber:

- Inteligência Intrapessoal: como capacidade de acessar nossa própria vida sentimental – nossa gama de afetos e emoções.
- Inteligência Interpessoal: como a capacidade de discriminar e detectar os vários humores dos indivíduos ao seu redor e, capacidade de ler as intenções e desejos – mesmo ocultos – de muitos outros indivíduos e, de posse deste conhecimento, agir influenciando um grupo de indivíduos díspares a comportar-se ao longo de linhas desejadas.

A Inteligência Intrapessoal e a Interpessoal se entrelaçam na constituição da Inteligência Pessoal uma vez que para o conhecimento de si próprio utiliza-se de lições aprendidas a partir da observação de outras pessoas e, o conhecimento dos outros se baseia nas discriminações internas que o indivíduo faz de si mesmo.

Na Inteligência Pessoal, a simbolização se mostra essencial, uma vez que interpretar rituais, códigos religiosos, sistemas míticos e totêmicos como códigos simbólicos, dá ao sujeito um potencial maior para entender a gama inteira de experiências pelas quais ele e outros em sua comunidade podem vivenciar. As obras “He”, “She” e “We” de Johnson (1993) são exemplos do uso da simbolização para entendimento de processos de desenvolvimento pessoal, onde histórias mitológicas

explicam as diferenças específicas e complementares da natureza feminina e masculina, bem como, sobre como se expressam nos relacionamentos.

O elemento chave das inteligências pessoais - o “senso de eu” - surge como combinação ou fusão do nosso conhecimento intra e interpessoal, portanto, a capacidade de conhecer-se e de conhecer os outros é uma parte tão inalienável da condição humana quanto à capacidade de conhecer objetos ou sons.

Ressaltamos, que não se trata de primeiro conhecer-se para depois conhecer o outro, mas sim que, o conhecimento se dá necessariamente na simultaneidade.

Esse processo ou via de mão dupla – o conhecer-se e conhecer o outro – caracterizam os fenômenos da interação humana.

2.2 FENÔMENOS DA INTERAÇÃO HUMANA

A compreensão das relações interpessoais que ocorrem na escola e circunscrevem a figura do professor, são analisadas a seguir sob a ótica de Heider (1970, p. 33-95; 199-246; 274-310) e Rodrigues (1996; 1998).

Encontramos na obra desses dois autores temas sobre a Percepção Social, a Influência Social, Atitudes Sociais, Processo Decisório, Formação de Atração entre as pessoas, Agressividade e Altruísmo; e Fenômenos Grupais.

Selecionamos para nosso estudo os temas que julgamos mais presente no exercício do trabalho docente, cuja síntese que vem a seguir foi fundamentada em Rodrigues (1996).

a) Percepção Social

Refere-se à percepção de outrem por meio dos órgãos dos sentidos, necessitando de boas condições ambientais como luminosidade, sonoridade, temperatura e outros, filtrada por nossos preconceitos, interesses, estereótipos, valores, atitudes, que conduzirão à formação de um conceito. Em Rodrigues (1996, p. 17-24) temos então que, a percepção social, ou o conceito que fazemos de outrem, é formado a partir das características do estímulo e da bagagem psicológica do percebedor.

O estudo sobre o processo de atribuição contribui para a compreensão da percepção social, elucidando nossas tendências ao conferir causalidade aos fatos. A primeira tendência verificada é justamente, a de que procuramos conhecer as causas, motivos do comportamento nosso e das outras pessoas. Outra tendência é de atribuímos nossas ações e dos outros a fatores internos (nossas próprias disposições e intenções) e externos (pressão social, características da situação). A terceira tendência refere-se a um erro de atribuição, ou seja, quando atribuímos na maioria das vezes às ações de outrem, causas internas, e às nossas ações, causas externas.

Quantas vezes observamos colegas professores ou nos observamos, atribuindo ao erro ou dificuldade do aluno uma causa interna, como por exemplo: desatenção, desinteresse, perturbação emocional? E, mesmo sem qualificação necessária, emitimos ainda, levemente, até diagnósticos patológicos como é o caso da hiperatividade, desconhecendo completamente seu quadro de sintomas e suas diferenças com outras patologias como o Transtorno de Humor Bipolar, por exemplo?

É importante salientar que a bipolaridade na infância não se manifesta com episódios claros de humor elevado ou deprimido, e sim com humor misto: alta oscilação, irritabilidade, turbulência, distração e condutas desafiadoras e impulsivas. Estes quadros podem ser confundidos com déficit de atenção e hiperatividade. (LARA, 2004, p. 57).

Quando se esgotam os recursos de culpabilidade interna do aluno por suas dificuldades, nós, professores, ainda mantemos a atribuição da causa no lado do aluno, agora não mais causas internas, mas externas, é o caso das referências à situação familiar em que ele vive. Raramente, no entanto, fazemos ou vemos nossos colegas professores fazerem, uma análise contextual da dificuldade do aluno, incluindo a atividade pedagógica, afinal o professor faz parte da realidade do aluno, portanto, ou favorece ou desfavorece seu acerto. Podemos até concluir que há uma causa interna no aluno, mas não podemos abdicar de investigar as causas ambientais e as causas internas no professor - os estereótipos e preconceitos que intervêm na percepção do fato.

b) Influência Social

Consiste no fato de uma pessoa induzir a outra a um determinado comportamento desejado pelo agente da influência. Como explicar o exercício de poder de alguém sobre outrem? Segundo Rodrigues (1996, p.25-32), os “recursos de poder” são utilizados pelo agente, de acordo com cada tipo de poder exercido:

- Poder de Coerção – recurso: “punir” as pessoas.
- Poder de Recompensa – recurso: “beneficiar” as pessoas.
- Poder de Referência – recurso: “ser gostado”, valorizado pelas pessoas.
- Poder de Conhecimento – recurso: “saber mais” que as outras pessoas sobre determinado assunto.

- Poder Legítimo – recurso: “estar investido” de poder. Ex: prefeito, diretor, pai.
- Poder da Informação – recurso: “argumentar” fortemente, dar uma boa idéia, sugestão ou solução. “Saber muitas coisas” superficialmente.

Contudo a influência social inclui também, além do poder, as formas de persuasão regidas por determinados princípios e regras:

- Princípio do Contraste: agravar a situação verbalmente para que a realidade seja mais facilmente aceita, ou seja, quando desejamos que um eventual erro nosso não seja punido severamente, primeiro fazemos o outro acreditar que fizemos coisas muito piores, e no momento em que a sua ira estiver para ser desencadeada, revelamos a verdade, que então terá o efeito abrandado.
- Regra da Reciprocidade: dar para receber. Fazer aos outros o que queremos que nos façam;
- Comprovação social: alegar que a maioria está conosco, concorda com nosso posicionamento, nossa idéia ou atitude.

Considerando o acima exposto, voltamo-nos para nosso objeto de estudo inquirindo: Quais os recursos de poder e formas de persuasão utilizadas pelos professores nas interações com a Escola?

Que a influência de uns sobre os outros é inevitável nós sabemos, porém, não basta ter consciência dos mecanismos do poder para refletir sobre a validade de usá-los e em que situações. Esse é só um passo para a libertação das amarras, dos grilhões, das armadilhas, pois, quem sempre viveu sob o peso das armas do poder que se impõe, não conhece o caminho do poder reconhecido e atribuído pelo outro -

a autoridade pessoal. Essa é muitas vezes a diferença entre uns e outros professores, aos quais as respostas dos alunos de uma mesma turma diferem tanto. Há um caminho, pois, de exercícios a fazer, de construção de algumas habilidades pessoais e competências profissionais para conquistar a autoridade pessoal. Contrariamente ao que se pensa, a franqueza com o aluno, a liberdade real dada ao aluno ou a qualquer pessoa, aproxima-o mais de nós do que qualquer outro recurso usado. É possível assim, cometer o engano de considerar a liberdade um recurso de poder ou forma de persuasão, porém, desta forma não se constitui, uma vez que, quem adere à proposta franca e livre o faz igualmente por volição livre.

c) Formação de atração entre as pessoas

Para dar a conhecer os fatores que favorecem a formação de amizades e de inimizades entre as pessoas, duas teorias são apresentadas por Rodrigues (1996, p.51-58):

- Teoria do Equilíbrio: o termo equilíbrio adquire aqui o sentido de harmonioso e, um relacionamento harmonioso é na verdade um relacionamento onde há coerência entre gostar de uma pessoa e termos pontos de vista semelhantes a ela ou; não gostarmos de uma pessoa e termos pontos de vista diferentes dela. Como nem todas as situações são equilibradas, experimentamos tensão e somos instigados à mudança, tendo para isso dois caminhos:
 - Mudar de posição: uma das partes cede formando uma relação harmoniosa ou, rompe-se o relacionamento.

- Diferenciação: separa-se a “parte” da pessoa com quem estabelecemos uma relação equilibrada e procura-se evitar a “parte” com a qual nossa relação é desequilibrada.

Ainda pelo princípio do equilíbrio, explica-se a situação em que pessoas procuram associar-se a outras que possuem justamente o que lhes falta, isto é, procuram a complementaridade na outra pessoa.

- Teoria da Proximidade: a psicologia científica vem resolver um impasse da sabedoria popular que oscila entre a defesa de que a proximidade entre as pessoas favorece a atração, assim como a distância é que favorece, afirmando que a proximidade física facilita a atração interpessoal e, faz isso com base em duas razões:
 - Conveniência: é mais cômodo fazer amizade com quem está próximo.
 - Ausência de tensão: encontrar freqüentemente com uma pessoa, conduz a uma procura de relações amistosas.
 - Outros fatores que explicam a proximidade física como causa de atração interpessoal são: oportunidade de interação; oportunidade de maior conhecimento; simples familiaridade; possibilidade de reformulação de preconceitos; identidade de valores e preferências.

Não é desconhecida a atração que muitos alunos têm por seus professores e vice-versa, no entanto, quando não é esta a relação, ficamos, uns e outros à espera de que a parte contrária ceda. Quando nenhum dos dois abre mão de seu posicionamento acontece o rompimento, é quando o professor, por exemplo, coloca o aluno pra fora da sala, ou o aluno fica indiferente às ações e proposições do professor, do qual ele não pode se livrar tão logo. A expectativa do professor, em geral, é a do respeito do aluno por ele, o que podemos entender como expectativa

que o aluno faça a diferenciação daquilo que não concorda no professor, porém, emergem as questões: Os professores “respeitam” pontos de vista diferentes de seus alunos? A proximidade diária tem sido fator de relações interpessoais e grupais amistosas ou de conflitos?

d) Agressividade e Altruísmo

Conforme Rodrigues (1996, p. 91-97), podemos definir comportamento agressivo como qualquer comportamento cuja finalidade é causar dano a outrem.

A condição para se determinar e considerar o ato agressivo, não é só o dano causado a outrem e sim, estabelecer se houve “causalidade pessoal” (intencionalidade) ou “impessoal” (devido a fatores que escapam à “vontade” do agente). Mesmo sem dano a outrem, alguns atos podem ser considerados agressivos, quando houve intenção e algo interrompeu a seqüência de atos que conduziram ao dano desejado. Só será considerada agressividade quando houver a intenção (causalidade pessoal). E o poder legítimo e de informação, exercido sobre alguém para que este pratique o ato agressivo? Neste caso, discute-se a co-responsabilidade do agente e do superior que deu a ordem. A discussão é de ordem ética, jurídica e psicológica.

Sobre a origem do comportamento agressivo, em outras épocas, acreditou-se que alguns possuíam o “instinto” agressivo. Hoje, considera-se o comportamento agressivo como resultado de várias causas, sejam psicológicas, neurológicas, sociológicas, ambientais entre outras.

Dentre as causas psicológicas, aparecem:

- Aprendizagem: educação dada pelos pais, que só atendem o pedido de um filho quando ele é agressivo ou, que repreendem agressivamente os maus comportamentos do filho em vez de repreender com firmeza. Como se aprende por imitação, há uma discussão sobre o efeito de filmes e programas de televisão com cenas de violência. Uns dizem que influencia negativamente, outros dizem que serve de “catarse” - simbolicamente a pessoa se imagina sendo agressiva como personagem da TV e assim evita a agressividade real.
- Fatores situacionais: frustração, provocação, perda.

Outras causas são apontadas:

- Distúrbios neurológicos: grave lesão cerebral, ausência ou excesso de certas substâncias químicas no cérebro, ou seja, neurotransmissores e outras.
- Sociológicas: pobreza, opressão, cultura delinqüente, injustiça social.
- Ambientais: bebida alcoólica, tráfico e, consumo de drogas.

Quanto ao comportamento altruísta, dizemos daquele que visa causar bem a outrem sem expectativa de retribuição, no entanto, uma ação que gera bem a outrem independente da vontade do agente, não pode ser considerada altruísta, pois falta o elemento da intenção.

Das causas apontadas para o comportamento altruísta, surgem: a aprendizagem (igualmente à agressividade) e, principalmente o fator situacional, como no caso de estarmos diante de alguém em perigo, é mais provável que façamos alguma coisa para ajudar se estivermos sozinhos, pois em grupo há difusão de responsabilidade, e um deixa para o outro tomar a iniciativa.

Na sociedade capitalista torna-se cada vez mais rara a ação altruísta, visto que os indivíduos são estimulados e conduzidos à competição e à satisfação de seus interesses pessoais, bem como, a dar apenas na medida em que recebermos em troca. O altruísmo há que ser desenvolvido, estimulado nos professores, com o objetivo de provocar e acompanhar a sua evolução, num movimento que se inicia na centração do homem em si mesmo e depois, pela descentração, torna-o capaz de transcender a si mesmo para ir até o outro.

Quer isso dizer, em primeira aproximação, que não podemos progredir até os limites de nós mesmos sem sair de nós mesmos, unindo-nos aos outros, de modo a desenvolver por essa união um acréscimo de consciência – em conformidade à grande Lei de Complexidade. (CHARDIN, 1978, p. 81).

e) Fenômenos Grupais

Alguns fenômenos podem ser identificados em Rodrigues (1996, p.99-106):

- Coesão grupal: é a quantidade de pressão para que os membros permaneçam no grupo.

Vantagens: maior satisfação dos membros; maior comunicação entre os membros; maior influência dos grupos entre os membros; maior atividade do grupo.

- Formação de normas sociais: são padrões ou expectativas de comportamentos partilhados pelos membros de um grupo.

Vantagens: pode substituir o “poder” de um (que provoca tensão) pela fiscalização de todos; facilitam a vida em grupo.

- Liderança: é harmonizar suas características inatas ou adquiridas (persistência, inteligência, autoconfiança, criatividade) com as finalidades do grupo e seu contexto. O líder nasce do grupo. Tipos: autocrática; democrática e; permissiva (laissez-faire).

Vantagens: na liderança democrática, os liderados são menos dependentes do líder; na liderança autocrática, há maior produtividade.

- Status: é o prestígio desfrutado por um membro do grupo. Pode ser subjetivo e/ou social.

Benefício: a congruência entre status subjetivo e social gera boa adaptação.

- Justiça distributiva: é o problema de alocação de recursos escassos. Estudado por filósofos, juristas e psicólogos.

Benefícios que se buscam para ser tratado com justiça. Há três princípios sobre a melhor distribuição de recursos:

- O justo é o proporcional: distribui-se conforme os investimentos de cada um. (Isto vem de Aristóteles – filósofo, Ruy Barbosa – jurista, Stacy Adams – psicólogo).
- O justo é o igual para todos: independente dos investimentos.
- O justo é dar mais a quem necessita mais.

É preciso estar atento aos grupos de alunos que se formam naturalmente, ou que provocamos a formação, para ajudá-los a melhor equacionar os possíveis conflitos e orientá-los até, a uma autopercepção dos processos vividos no grupo.

Há que se considerar, que as situações sociais são capazes de fazer emergir comportamentos que só nelas são exibidos pelas pessoas que delas participam.

2.3 HABILIDADES SOCIAIS

Muitas são as demandas, no ambiente escolar, de competências sociais dos alunos, professores, equipe técnico-pedagógica e dos pais inclusive, porque entendemos todos como partícipes do sistema Escola.

Quando trouxemos anteriormente alguns conceitos de Relações Interpessoais, evidenciamos duas expressões similares usadas por autores diferentes: a destreza interpessoal e a competência relacional.

Encontramos uma terceira expressão similar àquelas, usada por Del Prette e Del Prette (2001): a “competência social”, mas em que elas diferem afinal? Essencialmente, esta última expressão vem carregada de igual valor do outro nas relações interpessoais, e isto eleva a funcionalidade de um repertório de habilidades sociais para fins de crescimento mútuo.

Defendemos a idéia de que as pessoas socialmente competentes são as que contribuem na maximização de ganhos e na minimização de perdas para si e para aquelas com quem interagem. (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2001, p. 33).

Ainda sobre a competência, o conceito enseja avaliação, uma qualificação dos efeitos do desempenho (comportamento) social do sujeito em diversas situações.

Na perspectiva dos autores supracitados, para a avaliação da competência social do sujeito, há que se levar em conta não apenas os resultados externos – para si e para o outro, mas também a capacidade do indivíduo de articular seus pensamentos, sentimentos e ações – os sistemas pessoais – em função dos seus objetivos e valores e das necessidades do meio em que vive.

De acordo com Rey (2004), as relações interpessoais constituem espaço de constituição e expressão da subjetividade do professor, portanto, podemos considerar que elementos dessa subjetividade se fazem representar, entre outras formas, por um repertório de habilidades sociais manifesto. Trouxemos para este estudo, o delineamento de algumas habilidades sociais apontadas por Del Prette e Del Prette (2001, p.58-102).

a) De automonitoria

Segundo Del Prette e Del Prette (2001), a automonitoria refere-se à capacidade do sujeito de observar, descrever, interpretar e regular os seus sistemas pessoais: cognição, emoção, ação, em diversas situações. Trata-se de monitorar seu desempenho, de se tornar consciente e capaz de nomear seus sentimentos, pensamentos e descrever sua ação.

A quem falta esta habilidade, abunda a impulsividade, a falta de introspecção e reflexão e, a baixa percepção do outro.

A automonitoria permite conhecer as próprias potencialidades e pontos vulneráveis para melhor estabelecimento de metas.

Também favorece o enfrentamento de situações complexas (note-se que o termo aqui não é “sucesso” e sim “enfrentamento”); melhora da auto-estima e autoconfiança; e até mesmo ajuda a outras pessoas em situação de conflito interpessoal.

b) De comunicação

O interesse aqui é na comunicação como mediadora entre as pessoas, e como tal, as habilidades manifestas são verbais e não-verbais, acontecendo concomitantemente na maioria das vezes.

É interessante destacar que a comunicação verbal, geralmente, é mais consciente, explícita e racional. E a comunicação não-verbal, apesar de mais complementar porque ilustra, através de posturas, gestos, expressões faciais e movimentos do corpo, é a que provoca a decodificação da maior parte das mensagens.

Algumas habilidades de comunicação implicadas nas relações interpessoais são sugeridas:

- Iniciar, manter e encerrar conversação: ao iniciar é importante aproximar-se da pessoa ou do grupo, apresentar-se, observar e ouvir o outro, discriminar seus interesses, fazer perguntas, demonstrar senso de humor, pedir e expressar opinião, expressar sentimentos positivos, fazer pedidos ou propostas, apresentar “feedback” positivo e elogiar. Para a manutenção da conversa é importante oferecer informação livre, ou seja, além do perguntado, isso facilita que o outro explore o assunto, se respondemos apenas “sim” ou “não”, não surgem alternativas novas. Para o encerramento da conversa, geralmente usamos de sinais, verbais ou não, indicativos da necessidade de sair, é o caso de olhar rápido para o relógio, pegar as chaves, desviar a direção do olhar, reduzir a fala, mudar a entonação da voz e tantos outros.
- Fazer e responder perguntas: envolve flexibilidade para utilizar e decodificar perguntas com diferentes formas, conteúdos e funções. Com

relação à forma as perguntas podem ser abertas ou fechadas, difusas ou dirigidas (a alguém em especial). Quanto aos conteúdos e funções, as perguntas podem ser avaliativas, estimuladoras, retóricas, esclarecedoras ou confrontadoras. Entre as habilidades de resposta estão: o silêncio, a recusa em responder, a resposta não pertinente, o humor como fuga, a devolução, a evasiva, o desvio do assunto ou a resposta direta e aberta, ao que foi explicitamente perguntado ou implicitamente colocado.

- Gratificar e elogiar: esta habilidade presente em alguns profissionais, por exemplo, o professor, torna-o mais eficiente como modelo de conduta. O elogio é o comentário positivo sobre e para outra pessoa ou sobre uma de suas ações. Com o risco da manipulação ou bajulação, o elogio só é percebido como sincero quando expressa coerência entre o pensar, o sentir e o agir de quem elogia e entre o que, quem, como e quando é elogiado.
- Pedir e dar *feedback* nas relações sociais: é importante não confundir *feedback* com elogio e crítica, ele é um mecanismo de regulação de desempenho que geram determinados resultados. Para isso é necessário ouvir e prestar atenção ao comportamento do outro; falar diretamente à pessoa chamando-a pelo nome, mantendo contato visual, voz calma e audível; descrever o desempenho dele e não avalia-lo; referir-se ao comportamento como momentâneo e não como característica da sua personalidade; zelar pela objetividade.

Esta não é uma prática que faça parte da nossa cultura, somos mais acusadores e defensivos, o que revela o medo da perda da auto-estima.

Se este medo é forte a ponto de impedir o *feedback*, é porque temos pouca segurança em nós mesmos, pouco desenvolvemos nossa auto-estima, confundindo muitas vezes humildade com timidez, autoconfiança com exibicionismo e, com isso obnubilamos nossa auto-consciência.

c) De civilidade

Trata-se aqui do domínio das normas sociais básicas ou códigos de convivência. Aquilo que se observa no comportamento do outro e o identifica como uma pessoa “educada”, “gentil”, de “fino trato” segundo o senso comum.

São comportamentos exigidos e percebidos nos pequenos contatos sociais como, por exemplo: na apresentação social a outrem ou a um grupo, nos cumprimentos, nas despedidas e nos agradecimentos. Nessas situações aparecem as “palavras mágicas” (expressão tão usada por educadores – pais e professores): por favor, com licença, desculpe-me, obrigada.

Duas coisas podem geralmente prejudicar a aplicação desta habilidade, o desconhecimento pelo sujeito das normas e cultura do seu grupo e/ou do grupo ao qual pretende participar; e também as falhas na aprendizagem das regras como: a falta de bons modelos e isolamento ou convivência social restritas. Além destas questões, faz-se necessária ainda, a capacidade do controle da ansiedade, pois ela pode tornar inadequada a forma de aplicação das regras, antecipando os momentos ou mesmo fazendo o indivíduo ignorar a necessidade de manifestar este ou aquele comportamento.

d) Assertivas

Assertividade significa ser “totalmente sincero e totalmente cordial ao mesmo tempo”, como dizia Powell (1988, p. 137), ou seja, ser honesto sem ferir o outro, ser verdadeiro consigo e com o outro.

Sob esse aspecto, ressaltamos o ponto de convergência entre o conceito de “competência social” de Del Prette e Del Prette (2001), o conceito de “destreza interpessoal” de Weisinger (1997) e “competência relacional” de Moscovici (1997), ou seja, todos os sujeitos da relação são igualmente importantes.

Constituem repertório de habilidades assertivas:

- Manifestar opinião, concordar, discordar: expressar uma opinião envolve tanto concordar quanto discordar. As divergências sempre ocorrerão, mas sua contribuição na construção de relações de confiança, honestas e saudáveis, depende muito, se as enfrentamos tendo por princípio o direito à liberdade de expressão e o respeito às diferenças de pensamento. Assim, a preocupação não será convencer o outro ou desmerecer seus argumentos, mas tão simplesmente apresentar-lhe idéias e sustentá-las com fatos e referências, possibilitando que ele também faça o mesmo.
- Fazer, aceitar e recusar pedidos: todos nós temos necessidades e muitas delas só podem ser satisfeitas pelos outros, por isso fazemos e recebemos pedidos, que só serão atendidos quando houver possibilidade e disponibilidade, além dos pedidos serem avaliados como razoáveis. Mas há quem avalie o pedido como abusivo e não consiga recusar atendê-lo por medo de reação agressiva ou término da relação, por não ter desenvolvido a habilidade da recusa ou porque a ansiedade

é tanta que lhe impede de recusar. A maneira apropriada de recusar um pedido abusivo é dizer não sem desculpar-se ou apresentando breve justificativa. Convém ressaltar que atender pedidos razoáveis e pertinentes às nossas possibilidades e disponibilidades é sinal de solidariedade e cooperação.

- Desculpar-se e admitir falhas: sabemos que esta não é uma tarefa fácil, pois altera nosso autoconceito e auto-estima. Desculpar-se significa admitir equívocos como objetivo de superar divergências no relacionamento. Consiste em pedir desculpas sem justificativas, sem comparações, sem promessas. Dizer “desculpe-me” requer autoconhecimento, auto-estima, por isso para uns é tão fácil e para outros, quase impossível, mas há que se desenvolver pelo exercício.
- Expressar raiva e pedir mudança de comportamento: fala-se aqui na expressão adequada e não desabafo descontrolado. A expressão de sentimentos negativos é importante para garantir a autenticidade da relação, prevenir problemas de relacionamentos e evitar sintomas orgânicos, pois já sabemos de quantas doenças que têm causa psíquica. A expressão da raiva deve envolver automonitoramento para tornar possível o controle dessa emoção e favorecer a tolerância à frustração. O procedimento mais indicado é falar ao outro do seu comportamento que nos desagradou e não da pessoa como um todo; falar de nossos sentimentos diante daquele comportamento considerado inconveniente; descrever o comportamento que desejamos que o outro tenha e pedir-lhe aquela mudança sem aproveitar para pedir tantas

outras; mostrar em que essa mudança pode ajudar, as conseqüências positivas que ela pode trazer a ambas as partes.

Outros sentimentos são pouco desejados como vergonha, inveja, medo e tristeza. Alguns destes a sociedade até aceita, outros rejeita, porém, devemos sempre reconhecê-los em nós, para só então, decidir assumi-los ou combatê-los.

- Interagir com autoridades: devido a um estereótipo de que pessoas com prestígio e conhecimento num campo, têm conhecimento em todos os outros, por exemplo, o vereador também passa a ser autoridade intelectual, o padre também passa a ser autoridade administrativa, o professor além de autoridade intelectual passa a ser também autoridade política, cria-se uma inacessibilidade, uma barreira à interação. Para desfazer as barreiras é preciso compreender o papel e a legitimidade da autoridade do outro; controlar a ansiedade; perceber qual é o momento e situação mais favoráveis; clareza e fluência verbal para expor o que se pretende; ser capaz de alterar o próprio comportamento de acordo com mudanças na situação de interação. Podemos ainda detalhar esta habilidade em outras inclusas como: apresentar-se, falar sobre um problema de cada vez, fazer perguntas, agendar novos encontros e fazer referências a apoios de outras instituições.
- Lidar com críticas: fazer ou receber crítica exige observar os critérios de veracidade (se há um fato ou apenas percepção de um fato?), forma (crítica feita de maneira apropriada?), ocasião (é o melhor momento?), e objetivo (é um desabafo ou pretende produzir mudança?).

Quanto à forma adequada de se fazer crítica é importante dirigir-se direta e exclusivamente à pessoa; falar do comportamento e não da pessoa, deixando claro que o comportamento é reprovável e não a pessoa é o comportamento, a ação que é má e não a pessoa; controlar a emoção evitando o tom de desabafo; fazer a crítica em particular e com cuidado de não provocar excessivo desconforto.

Algumas vezes é prudente não enfrentar o interlocutor com a crítica, por seu estado emocional perturbado e probabilidade de reação agressiva. Pode ser melhor também, ignorar uma crítica injusta, quando percebemos que quem a fez não tem compreensão sobre a situação (por motivo de idade ou doença, por exemplo).

e) Empáticas

A empatia é a capacidade de compreender e sentir o que o outro pensa e sente em determinada situação e comunicar-lhe adequadamente que o compreende. Portanto, a empatia exige a integração entre razão (para interpretar os sentimentos e pensamentos do outro), afetividade (para experimentar a emoção do outro, de forma controlada) e ação (de expressar compreensão e sentimentos relacionados à situação vivida pelo interlocutor).

É importante ressaltar que a empatia se faz necessária geralmente em extremos emocionais, negativos (perdas, decepções, constrangimento, vergonha, raiva) ou positivos (boas novas, sucesso, felicidade).

Expressar empatia é dar apoio, conforto e consolo em necessidades de compreensão e afeto.

A empatia exige algumas regras de comunicação empática:

- A verbalização não deve ser avaliativa, deve centrar-se no que o interlocutor está dizendo, indicar a compreensão racional e emocional e apontar a disposição para algum tipo de ajuda.
- O desempenho não verbal deve ser coerente com o verbal, através de contato visual, postura, proximidade e gesticulação.
- Os componentes paralingüísticos como volume, entonação, velocidade e pausas, devem ser coerentes com o conteúdo verbal e não verbal.

É preciso cuidar para não confundir reações empáticas e pró-empáticas, estas últimas geralmente estão carregadas de prescrições e conselhos, o que pode consolar, mas gera muitas vezes, atitudes conformistas. Além disso, pode gerar, no outro, cautela, desconfiança, aumentar sentimentos de culpa e desvalia.

Enfim, a demonstração genuína de empatia requer sinceridade, pois esta se encarrega de integrar razão, emoção e ação para transmitir segurança ao outro.

f) De trabalho

São aquelas que objetivam tornar as relações interpessoais no trabalho um instrumento do cumprimento de metas, da manutenção do bem-estar da equipe e do exercício do respeito aos direitos de cada um.

- Coordenar grupo: é a capacidade de mobilizar os participantes do grupo para agirem em função dos objetivos estabelecidos. Uma das qualidades mais importantes do coordenador ou do líder do grupo é conseguir o envolvimento, a participação de todos. Para isso, algumas técnicas são úteis como a de fazer perguntas pertinentes e instigadoras, parafrasear, resumir, valorizar as contribuições de cada um, estabelecer normas em conjunto, mostrar disposição e bom humor, controlar os

ânimos em momentos críticos, mediar conflitos, relembrar objetivos, incentivar e mostrar os avanços do grupo. Mas o grande segredo da competência do coordenador é defender os interesses coletivos, ao que o grupo responderá com confiança.

- Falar em público: Exige controle da ansiedade além de componentes cognitivos como o conhecimento das características do público para quem se vai falar, domínio do conteúdo e preparação dos recursos da apresentação. Há ainda os componentes metacognitivos que são o automonitoramento ao longo da apresentação e a prontidão para os imprevistos necessários provenientes das reações dos ouvintes. Também há que se considerar os componentes interpessoais que incluem habilidades verbais de fazer e responder perguntas, elogiar, resumir e parafrasear contribuições e lidar com críticas e imprevistos. Ainda são importantes o tom de voz, a velocidade da fala, a terminologia utilizada, o controle do uso de chavões e repetições, o controle visual, os gestos, a postura e a expressão facial.
- Resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos: esta habilidade pode ser dificultada tanto por elementos situacionais quanto pessoais. Propõe-se então, um esquema para organizar o processo da solução de problemas, primeiro é importante definir o problema, depois levantar as alternativas, depois ainda avaliar cada alternativa, em seguida escolher uma alternativa, ou seja, tomar a decisão e por fim, implementar e reavaliar a decisão tomada.
- Habilidades sociais educativas: são aquelas requeridas por quem tem a intenção de promover o desenvolvimento e a aprendizagem do outro.

Em especial encontra-se aqui a figura do professor, mas também dos pais e líderes comunitários. Podemos identificar quatro classes de habilidades sociais educativas:

- De apresentação das atividades: explicitar o objetivo ou produto esperado da atividade e os comportamentos intermediários requeridos; estabelecer as conseqüências para os desempenhos e a consecução satisfatória da atividade; promover a participação do aluno, despertar sua curiosidade, motivar e desafiar.
- “Habilidades de transmissão dos conteúdos: expor oralmente com clareza; verificar a compreensão, apresentar modelos; fazer pergunta que exige maior ou menor elaboração; fazer pausa para o aluno elaborar a resposta; parafrasear, repetir, complementar e resumir as respostas dadas; encorajar; esclarecer dúvidas; observar o desempenho; orientar individualmente; corrigir e solicitar mudança de comportamento; prover *feedback*.
- Habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos: fazer com que um aluno observe o desempenho de outro; direcionar a pergunta de um para outro colega; solicitar e valorizar a cooperação além do *feedback* e do elogio entre os alunos.
- Habilidades de avaliação da atividade: o mais importante é explicitar critérios e condições, além de desenvolver a auto-avaliação dos alunos.

O trabalho em grupos menores de alunos é ótimo meio para se desenvolver, desde que orientados, as habilidades sociais em geral,

mas também atitudes e valores de respeito, cooperação e solidariedade.

Das habilidades sociais educativas, as relacionadas à apresentação de atividades, à transmissão dos conteúdos e, à avaliação, são em geral muito trabalhadas na formação do professor, o que parece escapar a uma abordagem enfática são as habilidades de mediação de interações educativas entre os alunos.

g) De expressão de sentimento positivo

As necessidades afetivas fazem parte do cotidiano de qualquer pessoa saudável e, as habilidades de expressar sentimento positivo são as que as pessoas têm mais dificuldades, como manifestar aprovação genuína, amor e compaixão.

- Fazer amizade: geralmente as interações entre amigos têm caráter cooperativo e não competitivo, onde a crítica franca é trocada de forma construtiva, voltada para o bem-estar e felicidade do outro.
- Expressar solidariedade: podemos dizer que a capacidade de solidarizar-se é natural no homem, visto que ela garante o desenvolvimento, a evolução e a sobrevivência, não só pessoal, mas de todos os seres vivos e do planeta inclusive.
- Cultivar o amor: todos nós temos necessidade de amor e, no entanto, muitos dizem ter dificuldades em expressar o sentimento do amor em forma de carinho ou cuidado, que envolve tanto a comunicação verbal quanto não verbal ou gestual.

Estas habilidades sociais podem, tanto constituir a subjetividade do professor – se estiveram presentes no seu espaço social em algum momento

histórico, quanto representar elementos de sua subjetividade – se observadas no espaço-tempo da sua prática docente.

2.4 A COMPREENSÃO DO SUJEITO SOB A PERSPECTIVA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DA SUBJETIVIDADE

O desenvolvimento de uma teoria histórico cultural da subjetividade, segundo Rey (2003, p. 234), se inspira em um pensamento dialético orientado não pelas sínteses finais das contradições que perpetuam o racionalismo, tanto na dialética hegeliana quanto na marxista, mas pelo desenvolvimento contraditório de sistemas complexos que podem ser qualificados como sistemas distantes do equilíbrio e que se organizam no curso contraditório de sua própria processualidade, entre os quais se destacam a subjetividade e a sociedade.

a) A categoria Sujeito

A definição de um homem constituído subjetivamente em sua própria história, em que o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer de sua história, fazem da categoria sujeito uma peça - chave para entender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos sociais como dos individuais.

A categoria sujeito permite compreender os sentidos e significados de suas diferentes atividades e formas de relação e como resultado das complexas sínteses da experiência individual que acompanham as diversas formas de expressão

subjetiva do homem. O indivíduo, na qualidade de sujeito, define cada vez maiores responsabilidades dentro dos diferentes espaços de sua experiência social, gerando novas zonas de significação e realização de sua experiência pessoal. A condição de sujeito, portanto, é essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que o contexto social parece impor, e é responsável pelos espaços em que a pessoa vai modificando esses limites e gerando novas opções dentro da trama social em que atua.

As opções produzidas pelo sujeito não são apenas opções cognitivas dentro do sistema mais imediato de contingências de sua ação pessoal, mas verdadeiros caminhos de sentido, que influenciam a própria identidade de quem os assume e que geram novos espaços sociais que supõe novas relações e novos sistemas de ações e valores.

Outro aspecto da categoria sujeito é a participação, pois está sempre situado em uma região da prática social. Esse é um aspecto central no reconhecimento do caráter social da subjetividade individual. O sujeito está comprometido de forma permanente em uma prática social complexa que o transcende e, diante disso, tem que organizar sua expressão pessoal, o que implica a construção de opções pelas quais mantenha seu desenvolvimento e espaço pessoal dentro do contexto dessas práticas. A saúde física e mental está muito relacionada à capacidade do sujeito de produzir sentidos ante seus conflitos.

b) Conceito de Subjetividade

A subjetividade, segundo Rey (2003, p. 222), só aparece de forma explícita em S. L. Rubinstein e é representada nos trabalhos de Vigotsky pela sua representação da psique como sistema complexo e em constante desenvolvimento,

que se caracteriza por formações complexas de sentido que não têm uma natureza universal. O sentido definia a experiência humana dentro de um registro complexo de caráter histórico, em que cada momento atual da vida do sujeito representa um momento produtor de sentido, tanto pelo lugar do sujeito em relação com a experiência vivida, como pela forma como os outros sentidos constituídos em sua história pessoal passavam a ser elementos constituintes do caráter subjetivo dessa nova experiência.

O sujeito, portanto, é constituído subjetivamente e suas ações são uma fonte constante de subjetivação que chega a ser constituinte dos próprios processos nos quais se constitui. O sujeito, em sua atividade consciente, se caracteriza pelo exercício constante de sua atividade pensante, reflexiva, o que não é um processo cognitivo, mas um processo de sentido, pois a construção se produz sempre dentro de um sistema de sentido, que é precisamente o que define sua importância para o desenvolvimento do sujeito. O sujeito aparece nos momentos de sentido em que pensa, e é a sua capacidade geradora de sentidos por meio do pensamento um dos elementos centrais no desenvolvimento da sua capacidade para produzir rupturas. No exercício de sua capacidade pensante, o sujeito se constitui como elemento central do caráter processual da subjetividade.

O sujeito, afirma Rey (2003, p. 235), é sujeito do pensamento, mas não de um pensamento compreendido de forma exclusiva, em sua condição cognitiva, e sim de um pensamento entendido como processo de sentido, ou seja, que atua somente por meio de situações e conteúdos que implicam a emoção do sujeito. O pensamento se define como um processo psicológico, não somente por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão, que não é automática, mas construída pelo sujeito

mediante complexos desenhos intencionais e conscientes, nos quais também não se esgota seu caráter subjetivo.

c) A categoria Sentido

A categoria Sentido permite visualizar a especificidade da psique humana e incorporar um atributo ao social: o caráter subjetivo dos processos sociais. Com isso desvanece a dicotomia objetivo – subjetivo, que era inseparável da dicotomia interno-externo. A subjetividade não é o oposto do objetivo, é uma qualidade da objetividade nos sistemas humanos produzidos culturalmente. Conforme explicita Rey (2004, p. 125), a subjetividade permite uma reconstrução não só da psique individual, como também das várias formas de produção psíquica, próprias dos cenários sociais em que vive o homem, assim também como da própria cultura. A cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que se expressa nela, e sim uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida não como expressão direta de atributos objetivos a ela e sim pela forma como o homem e a sociedade produziram sentidos subjetivos diferenciados diante dela a partir de suas histórias. O sentido subjetivo é conceituado por Rey (2001, p. 16) como

[...] organização subjetiva que se define por uma articulação complexa de emoções, processos simbólicos e significados que toma formas variáveis e que é suscetível de aparecer em cada momento com uma organização dominante.

O sentido define a experiência humana dentro de um registro complexo de caráter histórico, em que cada momento da vida do sujeito representa um momento produtor de sentido, tanto pelo lugar do sujeito em relação com a experiência vivida, como pela forma como outros sentidos constituídos em sua história pessoal passam a ser elementos constituintes do caráter subjetivo dessa nova experiência .

A dimensão relacional do social é essencial na constituição da subjetividade individual. É por meio da relação com os outros que se vai constituindo a subjetividade individual. A categoria de sentido sempre está associada ao sujeito, em suas posições, em suas tensões e nas conseqüências de suas ações e relações nos diferentes espaços sociais em que se movimenta. Portanto, o sentido sempre transita pelo singular e se produz no singular. Não há sentido universal, pois todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista. Podemos dizer, de acordo com Rey (2004, p. 138), que há um sujeito quando há produção de sentido, quando há diferenciação e singularidade. Sem isso, o sujeito fica anulado por determinações objetivas externas.

A produção de sentidos subjetivos ultrapassa a capacidade imediata de conscientização da pessoa e as emoções imediatas que atuam como causas concretas em cada situação vivida. O processo de configuração de um sentido subjetivo é um processo histórico mediato, em que a expressão comportamental é o resultado de uma longa evolução de elementos diferentes. Esses elementos vão se constituindo como sentido subjetivo só em sua relação necessária com outros elementos que aparecem na delimitação de uma zona da experiência do sujeito através de sua história pessoal. O cenário da produção de sentidos é o sujeito em seu caráter diferenciado e em sua ação, em sua integração inseparável com a personalidade que o constitui. Contudo, essa personalidade não é uma abstração despersonalizada, e sim a configuração histórica de sentidos de um sujeito particular. Reconhecer o sujeito implica reconhecer sua constituição diferenciada, sua capacidade de expressar o mundo de seus sentidos subjetivos através das relações que estabelece com os outros.

O material empírico da pesquisa - questionários, relatos de episódio, repertório de habilidades - nos permitem compreender o que é que o sujeito professor sente, pensa, questiona sobre os relacionamentos interpessoais nos vários espaços de sua vida profissional. Assim, nos episódios as tramas ocultas de sentido que atravessam os processos de relações interpessoais são responsáveis pela produção de sentido dos protagonistas nesses espaços de relações.

d) Subjetividade Individual e Social

A construção de conhecimento sobre os processos de subjetivação individual decorrentes das relações interpessoais contribui para a compreensão da subjetividade social da escola. De conformidade com Rey (2003, p. 206), a condição de sujeito individual se define somente dentro do tecido social em que o homem vive, no qual os processos de subjetividade individual são um momento da subjetividade social, momentos que se constituem de forma recíproca sem que um se dilua no outro e que têm de ser compreendidos em sua dimensão processual permanente. A ação dos sujeitos que compartilham o espaço social escolar gera elementos de sentidos e significados nesse mesmo espaço, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual de cada professor. Entretanto, essa subjetividade individual está constituída em um sujeito ativo, cuja trajetória diferenciada é geradora de sentidos e significações que levam ao desenvolvimento de novas configurações subjetivas individuais que se convertem em elementos de sentido contraditórios com o *status quo* dominante, nos espaços sociais escolares nos quais o sujeito atua. Esta condição de integração e ruptura, de constituído e constituinte que caracteriza a relação entre o sujeito individual e a subjetividade social, segundo Rey (2003, p. 207), é um dos processos característicos de desenvolvimento humano.

Ao considerar os processos de sentido do outro, se abre no espaço institucional da escola a possibilidade de assimilar em sua riqueza as lógicas diferenciadas dos sujeitos que nela se integram.

e) A dimensão afetiva na subjetividade individual

As emoções conforme afirma Rey (2003, p. 242), representam estados de ativação psíquica e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico. As emoções são verdadeiras unidades que mostram a ecologia complexa em que se desenvolve o sujeito, e as mesmas emoções respondem a todos os espaços constituintes dessa ecologia. Nesse sentido, as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana.

A emoção caracteriza o estado do sujeito ante toda ação, ou seja, as emoções estão estreitamente associadas às ações, por meio das quais caracterizam o sujeito no espaço das relações sociais, entrando assim no cenário da cultura. O emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura, o que por sua vez se vê na gênese cultural das emoções humanas.

O sentido subjetivo da emoção se manifesta pela relação de uma emoção com outras em espaços simbolicamente organizados, dentro dos quais as emoções transitam. Desta unidade entre o simbólico e o emocional, sem que um desses momentos seja reduzido ao outro, se define o sentido subjetivo. As emoções compõem, portanto, as relações complexas no espaço das diferentes ações humanas, que têm lugar em contextos sociais específicos, especificamente neste estudo a Instituição Escolar, no âmbito das relações interpessoais.

A integração da esfera afetiva na construção do macro sistema da subjetividade permite, segundo Rey (2003), compreender as emoções, como

expressão do sentido de todo processo ou configuração subjetivos, o que de fato supera a fragmentação histórica entre o cognitivo e o afetivo, situando-se a relação entre esses processos em uma nova qualidade da psique que é seu sentido subjetivo.

A integração do afeto na vida psíquica é o processo pelo qual o afeto ganha sentido subjetivo, e é precisamente em sua definição incipiente de sentido em que Vigotsky tenta colocar os processos psíquicos dentro de uma representação sistêmica, contraditória e em constante desenvolvimento que permita superar a fragmentação elementar dominante na psicologia, que se consolida pelas metodologias de medição. As emoções representam um momento essencial na definição de sentido subjetivo dos processos e relações do sujeito. Uma experiência ou ação só tem sentido quando é portadora de uma carga emocional. (REY, 2003 p. 249).

Portanto as emoções se definem no nível subjetivo por seu sentido, dimensão na qual a emoção sempre representa um momento de um sistema que não aparece de forma imediata na aparência daquela. A complexidade dos registros emocionais nas relações intersubjetivas demonstra a impossibilidade de compreendê-las se excluirmos a dimensão de sentido a qual constitui um aspecto essencial na definição do subjetivo, em que o sentido não pode ser visto como emoção ou significado de forma abstrata, mas como a expressão de uma nova síntese, que só pode ser compreendida dentro do movimento permanente dos significados e das emoções dentro das quais se define o sentido subjetivo. A construção teórica do sentido constitui segundo Rey (2003, p. 251), um dos aspectos mais polêmicos dentro da ciência humana no momento atual.

De acordo com a tradição sócio-cultural tem-se a tendência de compreender o sentido como uma particularidade do significado, o que de fato reduz sua natureza ao significado. Porém, ao recorrer a Vygotsky como fonte dessa interpretação e fazer uma arqueologia das categorias empregadas por ele, constata-se que Vygotsky teve uma forte tendência em definir suas categoria de forma dialética em

permanente contradição, que se complementam na definição de um processo ou de uma forma de organização da psique, mas que ao mesmo tempo entram em contradição em um caminho de tensões infinitas, dentro do qual um elemento nunca se reduz a outro. A partir da visão dialética que inspirou Vygotsky, torna-se difícil entender, segundo Rey (2003, p. 251), que Vygotsky tenha criado dois termos para que um designasse a forma particular ou singular do outro, o que nunca fez na construção de suas categorias. Portanto nesta compreensão histórico - cultural, a subjetividade apareceria como forma de organização da psique que tem no sentido subjetivo sua principal unidade constitutiva.

A compreensão da psique humana como sistema de sentidos permite formular uma definição ontológica da psique, a qual facilita compreender as configurações subjetivas da personalidade como a síntese dos diferentes momentos e espaços sociais em que se produz o desenvolvimento da pessoa.

A categoria de sentido subjetivo permite a representação de cada experiência do sujeito em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituídos em nível subjetivo. O sentido, afirma Rey (2003, p. 252), é responsável pelas formas diferentes de expressão no nível psíquico das experiências histórico sociais do sujeito. O sentido é subversivo, escapa ao controle, é impossível de predizer, não está subordinado a uma lógica racional externa. Estaria, portanto, submetido ao inconsciente?

O sentido se impõe à racionalidade do sujeito, o que não implica a sua associação só ao inconsciente, pois um mesmo sentido transita por momentos conscientes e inconscientes, até mesmo de forma contraditória.

Em “Pensamento e Linguagem”, Vygotsky (1991) introduz a categoria de sentido associado à palavra como uma expressão integral da psique na palavra:

O sentido da palavra é o agregado de todos os elementos psicológicos que aparece em nossa consciência como um resultado da palavra. O sentido é uma formação complexa, dinâmica e fluida que possui várias zonas que variam na sua estabilidade. Finalmente, o sentido de uma palavra depende da compreensão da palavra como um todo e da estrutura interna da personalidade. (VIGOTSKY, 1987, p. 275-276 apud REY, 2004, p. 12).

f) O "outro" no espaço das relações interpessoais

A psicologia, segundo Rey (2004), tem analisado o outro no espaço direto e imediato das relações entre as pessoas, omitindo o outro como espaço social complexo, momento de uma subjetividade social que se delimita como campo simbólico de sentido e dentro do qual o sujeito concreto precisa encontrar-se consigo mesmo.

Essa forma de encontro está mediada pela organização subjetiva dos espaços sociais em que o sujeito atua, os quais influenciam a subjetividade não apenas através de um outro em um espaço concreto de intersubjetividade, mas também pela ação permanente de processos simbólicos e de sentido que se produzem em dimensões diferentes do sistema da subjetividade social. (REY, 2004, p. 7).

Sob a perspectiva histórico-cultural o outro não existe como acidente comportamental, o outro existe numa seqüência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico, tanto pela produção simbólica delimitada nesse espaço de relação, como pela produção de sentido que a acompanha. Por sua vez, estes complexos sistemas de relações entre as pessoas sempre são parte dos espaços institucionais nos quais os relacionamentos têm lugar. Nas relações interpessoais o outro se torna significativo no desenvolvimento da pessoa, porém, somente quando se converte em um sentido subjetivo, que está sempre associado à emocionalidade, o que difere da concepção de que há um determinismo externo quanto à influência do outro no desenvolvimento da pessoa.

O sentido subjetivo como produção singular, pressupõe um posicionamento diferenciado da pessoa, a qual entra em tensão com as diferentes alternativas que a pressionam em direções distintas daquelas para as quais o sentido a orienta. Caso a pessoa se deixe pressionar, o sentido de sua implicação em um relacionamento, ou atividade pode mudar, tomando rumos que não expressem o desenvolvimento da pessoa em relação ao outro. A produção de sentidos é, portanto responsável por vínculos contraditórios porém, autênticos e que crescem no diálogo. A eliminação do sentido subjetivo acarreta a eliminação do diálogo, a delimitação dos sujeitos se desvanece e é substituída por um espaço social monolítico e dirigido desde uma posição de poder, no qual o que aparece como unidade está definido pelo medo e a subordinação.

Neste estudo as categorias sujeito, sentido e o conceito de subjetividade são essenciais para a compreensão de como o professor age, reage e toma decisões nas reações interpessoais.

CAPÍTULO 2

HABILIDADES SOCIAIS E AUTO-RECONHECIDAS DE PROFESSORES: ANÁLISE E DISCUSSÃO DE INDICADORES

Na escolha de caminhos e procedimentos para essa pesquisa optou-se inicialmente por um estudo documental sobre a presença da disciplina específica de Psicologia das Relações Humanas na grade curricular de Formação do Professor – o qual resultou em artigo apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - V ANPED Sul (Apêndice A). Tínhamos por pressuposto que a formação para as relações interpessoais se dá muito mais de forma assistemática e processual no decorrer da vida do que unicamente por meio de um programa de curso, entretanto procedemos a pesquisa documental como ponto de partida para demonstrar que a organização da grade curricular de formação do professor privilegia aspectos cognitivos e metodológicos em relação aos aspectos sociais implicados no trabalho coletivo da escola e da sala de aula.

Na seqüência focalizamos o sujeito professor, sua história de formação e relatos de episódio vividos no exercício da profissão. Posteriormente essas informações foram complementadas via um repertório de habilidades sociais.

Participaram do estudo 4 (quatro) professores graduados em Pedagogia, 1 (um) em Matemática, 1 (um) em Letras e 1 (um) em Educação Física, escolhidos aleatoriamente e que aquiesceram à pesquisa.

3.1 HISTÓRIA DE FORMAÇÃO E RELATO DE EPISÓDIO

Elaboramos um roteiro de questões com o objetivo de orientar o relato do professor – por escrito – sobre sua história de formação para as relações interpessoais e nortear a descrição de um episódio de interação social por ele vivido no exercício de sua profissão.

Quanto à “história de formação”, nossos interesses principais foram identificar o significado atribuído à formação para as relações interpessoais e os espaços sociais reconhecidos como espaços de formação nesse aspecto.

Quanto ao “relato de episódio”, buscamos identificar as unidades de sentido subjetivo e configurar as habilidades sociais de Autonitoria, Assertividade e Empatia .

Procedimentos de Análise

Para a análise da história de formação procedemos inicialmente, a leitura dos registros de cada sujeito para obtermos uma visão do todo. Posteriormente, nos detivemos a cada item do instrumento, procurando identificar aspectos em comum e/ou divergentes nas narrativas dos sujeitos. Para cada item do instrumento fizemos a captura dos dados, o agrupamento de registros comuns entre os sujeitos para evidenciar similaridades e ou discordâncias.

Para a análise do relato de episódio iniciamos pela leitura prévia agrupando as informações de cada relato, de acordo com os itens do roteiro. Na sequência procedemos à identificação e análise das unidades de sentido subjetivo procurando obter a configuração das competências sociais manifestas.

3.1.1 História de formação

O roteiro fornecido aos professores pesquisados compunha-se de duas questões: falar sobre a formação do professor para as relações interpessoais e contar a sua história de formação. Solicitamos que sua narrativa contemplasse todas as situações, institucionalizadas ou não, onde obteve alguma formação para as relações interpessoais. Sugerimos que procurasse lembrar de disciplinas escolares, situações familiares, vivências religiosas, participações em Organizações não Governamentais (ONG's) ou outras instituições sociais, treinamentos ou cursos oferecidos no próprio ambiente de trabalho, e outros, citando quando possível, o nome da instituição, fosse ela educativa, social, profissional ou religiosa, que freqüentou. Também pedimos que pontuasse a trajetória do seu exercício profissional e os grupos com que conviveu até aqui.

a) Significado atribuído à formação do professor para as relações interpessoais

Conforme os indicadores referentes à formação do professor para as relações interpessoais (Apêndice C), cinco professores a situam na esfera dos alunos e dos colegas de trabalho. Argumentam que é necessário considerar o desenvolvimento global do aluno, ou seja, as dimensões: biológica, social, cultural, psicológica e cognitiva; que há falta de habilidades na resolução de conflitos; que há incoerência em trabalhar com pessoas e pouco conhecer sobre si e os outros; que há possibilidade de melhorar seu trabalho com o uso mais adequado das relações interpessoais; que há necessidade de mudar o perfil individualista do grupo de trabalho na escola, para um perfil cooperativo.

O significado atribuído às relações interpessoais por esse grupo de professores demonstra que reconhecem sua importância por razões decorrentes do exercício profissional durante o ano escolar. O tempo de convivência entre os diversos atores do cenário escolar estende-se por um ano no mínimo e passa a ser um fator que contribui para as relações interpessoais. Relacionamentos com outrem ao longo do tempo, bem como trocar informações, sentimentos, pensamentos e idéias e suprir necessidades mútuas foram apontados por Weisinger (1977) como objetivos que levam as pessoas a construir relacionamentos.

O sujeito “D” caracterizou as relações interpessoais como instrumento, meio, ferramenta de trabalho, ressaltando que as relações interpessoais são necessárias ao professor para melhorar seu trabalho de ensinar e facilitar a aprendizagem de um conteúdo específico.

Quanto à falta de habilidades na resolução de conflitos, mencionada pelos sujeitos “C” e “D”, nos reportamos às habilidades sociais descritas por Del Prette e Del Prette (2001), segundo os quais as habilidades são requeridas profissionalmente, mas costumam ser aprendidas no acaso e na informalidade ou não são aprendidas.

b) Espaços sociais de formação para as relações interpessoais reconhecidos pelos professores

As informações dos sujeitos/professores (Apêndice C) foram categorizadas em formação curricular e extracurricular:

- Quanto à formação curricular

Os sujeitos “A” e “D” não tiveram disciplina específica sobre relações interpessoais e relatam que essa formação aconteceu por acaso. Os sujeitos “B” e

“E” fazem menção a disciplinas da área de psicologia - Psicologia da Adolescência, Psicologia da Aprendizagem e Psicologia do Desenvolvimento. Contudo, sabemos que o objeto de estudo dessas psicologias aplicadas não são as relações interpessoais.

Temos a indicação dos sujeitos “C” e “F” que cursaram disciplinas específicas, sendo que na graduação apenas o sujeito “F” e na especialização o sujeito “C”.

Procedemos ao cruzamento entre as informações obtidas junto à instituição de Ensino Superior – artigo sobre a oferta da disciplina de Psicologia das Relações Humanas ou correlatas (Apêndice A) e as informações obtidas junto aos professores quando constatamos que embora a Psicologia das Relações Humanas tenha sido durante alguns anos ofertada como uma opção complementar dos currículos de formação docente - e muitos não incluíram-na no seu currículo, os sujeitos/professores pesquisados reconhecem a necessidade e a importância dessa formação no cotidiano do seu trabalho.

- Quanto à formação extracurricular

Sobre a formação extracurricular, o sujeito “A” não fez curso específico sobre as relações interpessoais, mas acentua dois cursos de autoconhecimento, um ofertado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), outro por um dos locais de trabalho.

O sujeito “B” recebe semestralmente na escola em que trabalha, palestras sobre temas diversos, dentre os quais o relacionamento professor-aluno.

O sujeito “F” participou de dois cursos oferecidos pela escola, sendo que um tratou do trabalho integrado da equipe técnico-pedagógica e outro com diversos temas, sendo um deles sobre relacionamento interpessoal.

Estes foram os únicos a relatarem cursos oferecidos pelo seu local de trabalho, o “Serviço Social do Comércio”; Escola Particular através da “AEC – Associação das Escolas Católicas” e; Escola Pública através do “Governo de Estado do Paraná”.

As demais formações extracurriculares referem-se a cursos ou retiros promovidos por movimentos religiosos, nestes casos todos católicos, citados pelos sujeitos “A”, “B” e “C”; trabalho pessoal de acompanhamento, como terapias de diferentes abordagens, citado pelos sujeitos “B” e “C”; na convivência com outras pessoas, aprendendo com o que gera ganhos e perdas, citado pelo sujeitos “A” e “G”. O sujeito A associou o modo de como as pessoas se relacionam, as características de determinada raça, lembrando que as relações interpessoais adquirem diferentes nuances conforme a etnia.

De acordo com o sujeito “D” a formação para as relações interpessoais se deu através de viagens pelo Brasil como representante do movimento estudantil, conhecendo pessoas de diversas origens e ambientes diferentes.

Concluimos que a construção do saber relacional nesse grupo de amostragem ocorreu por vias informais e extracurriculares. As instâncias que mais contribuíram para o desenvolvimento de habilidades sociais foram: o local de trabalho, a família, os movimentos ou pastorais da igreja católica, o convívio com as pessoas no dia-a-dia, além da busca pelos próprios sujeitos por terapias psicológicas, que trabalham o desenvolvimento da inteligência intrapessoal – termo utilizado por Gardner (1994).

c) Grupos com que conviveu – profissional e outros

Constatamos, conforme os dados (Apêndice C), que para seis, dos sete professores, o grupo de trabalho foi o espaço privilegiado de interação humana, convivência e formação.

Entre os outros espaços, citaram: coral; grupos e movimentos religiosos; um grupo de estudos sobre as inter-relações na escola; grupo de pesquisa Criar; movimento estudantil; grêmio esportivo e recreativo; a família.

3.1.2 Relato de episódio

No instrumento, solicitamos que o professor descrevesse uma situação de relacionamento interpessoal vivido no exercício da profissão, seguindo as questões orientadoras:

- Descreva todo o episódio: como iniciou, seu andamento, o desfecho e, a sua análise pessoal da situação.
- Descreva tudo que fazia parte do contexto da situação (*local, pessoas envolvidas, a trama*) que pudesse estar influenciando positiva e/ou negativamente.
- Relate os sentimentos que emergiram em você nas diversas fases da situação (*medo, raiva, mágoa...*).
- Explicita a(s) decisão(s) que tomou durante o episódio, por que (os *critérios*) e como (as *ações*) finalizou o episódio.

- Nesse episódio, as suas ações foram conscientemente escolhidas ou tomadas por hábito ou impulso?
- Descreva se em sua forma de relacionar-se com as pessoas naquele episódio houve repetição das formas de reação observadas em seus ancestrais - pai, mãe, tios, avós e outros.
- Descreva o mesmo episódio sob a ótica da pessoa com quem interagiu, como imagina que ela descreveria.

As informações coletadas por este instrumento foram categorizadas por sujeito obedecendo os mesmos itens do roteiro: a descrição (em anexo, transcrita na totalidade e, mantendo inclusive as imperfeições gramaticais, para que alterações nesta área não gerassem suspeitas de alterações no conteúdo); o contexto; os sentimentos; a decisão, critérios e ações de finalização; a presença da consciência e do impulso; a repetição ou semelhança de ações observadas em seus ancestrais e; a descrição do mesmo episódio, ainda pelo sujeito, porém sob a ótica que atribui ao outro (itens pinçados da mesma narrativa).

Para a análise de cada episódio buscamos identificar algumas unidades de sentido subjetivo e as habilidades sociais manifestas.

a) Unidades de Sentido

De acordo com Rey (2001), unidades de sentido consistem num agregado de todos os fatos psicológicos que surgem na consciência. Articulam de forma específica o mundo psicológico historicamente configurado do sujeito com a experiência de um evento atual. Representam a unidade da emoção, da cognição e da ação, isto é, como o sujeito sente, compreende e age na situação vivida. As unidades de sentido nos episódios vivenciados pelos professores foram identificadas

sob três aspectos para enfatizar os componentes essenciais da relação interpessoal: como o sujeito se vê, como vê o outro e como vê a situação.

b) Habilidades sociais

- Automonitoria: consiste na capacidade de tomar consciência de sentimentos, pensamentos e ações para compreender e administrar esses sistemas pessoais nas diversas situações.
- Assertividade: significa resolver ou evitar um conflito sendo honesto, sincero consigo e com o outro, de forma cordial.
- Empatia: é a capacidade de compreender e sentir o que o outro pensa e sente em determinada situação e comunicar-lhe adequadamente que o compreende.

SUJEITO A

a) Unidades de sentido

- Como se vê: Prejudicada – *“justamente para me prejudicar”*. Punida injustamente – *“estava sendo chamada a atenção por algo tão insignificante e sem sentido.”* ; *“fui injustamente chamada a atenção por causa dela.”* Traída em sua amizade – *“senti muita raiva desta pessoa, pois nunca esperaria uma atitude desta já que nos considerávamos amigas”*. Merecedora de um pedido de desculpas – *“deveria vir falar comigo para pedir desculpas e esclarecer o fato.”* Manter posição assumida – *“não fui até ”C“... tinha certeza de que não havia feito nada de errado”*. Reconhece emoções de raiva e decepção – *“Senti muita raiva desta pessoa”; “me deixou ainda mais decepcionada”; “pois ficou a*

decepção". Portadora de valores – *"tenho dentro de mim muitas coisas valiosas como o orgulho, autoconfiança e a determinação"*.

- Como vê o outro:
Errado e influenciável – *"C" se deu conta do erro que havia cometido.* ;
"C" comentou com outra colega de trabalho que deixou-se levar pelas fofocas de M. A., e que só depois de um ano enxergou o que realmente aconteceu. Admitiu o erro ; *"deve ter sentido vergonha e sentiu-se culpado"*. Com falta de civilidade – *"deveria vir falar comigo para pedir desculpas e esclarecer o fato"* *"deveria ter vindo falar comigo"*. Manipulado – *"Sentiu-se manipulada pelas fofocas de outra pessoa"*. Orgulhoso – *"não foi humilde o suficiente para vir pedir desculpas"*.
- Como vê a situação: Fofoca – *"M. A. havia feito fofoca"*; *"deixou-se levar pelas fofocas de M. A."*. Prejudicial – *"M. A. havia feito fofoca justamente para me prejudicar"*. Não esclarecida – *"até agora C" ainda não veio falar comigo, muito menos com a diretora para esclarecer o que ocorreu."* Amizade destruída – *"mas a amizade acabou"*. Relação profissional mantida – *"conversamos, mas profissionalmente"*; *"A relação profissional flui normalmente"*.

Como se vê: prejudicada, punida injustamente, traída em sua amizade, merecedora de um pedido de desculpas, não deve ir ao outro, portadora de emoções e valores. De acordo com Weisinger (1997), a comunicação no nível adequado é um dos quesitos para manter o relacionamento interpessoal. Nesse episódio a comunicação entre os protagonistas ficou comprometida pelos sentimentos de raiva e decepção e o comportamento de afastamento justificado por orgulho, autoconfiança e determinação.

Como vê o outro: errado e influenciável, deveria pedir desculpas, manipulado, orgulhoso. Desculpar-se e admitir falhas consiste em uma das habilidades assertivas descritas por Del Prette e Del Prette (2001) cuja prática requer autoconhecimento, auto-estima. No episódio a professora ficou sabendo que sua colega havia admitido o erro, contudo ficou na expectativa de receber pessoalmente um pedido de desculpas. Ficou no aguardo da iniciativa de aproximação por parte da colega. De acordo com Moscovici (1997), não houve integração de esforços, isto é, conjugação de energias, conhecimento e experiências de ambos os protagonistas para obterem produto maior que a soma das partes, a tão buscada sinergia. Nesse episódio o relacionamento interpessoal tendeu a tornar-se conflitivo e tenso, levando à desintegração de esforços, à divisão de energias e crescente deterioração do desempenho de ambas as partes, o que contribui para um estado de entropia da relação.

Como vê a situação: a teoria do equilíbrio apresentada por Rodrigues (1996) fornece subsídios teóricos para explicar que o sujeito A resolveu a situação de tensão pelo caminho da Diferenciação, ou seja, separa-se a “parte” da pessoa com a qual se estabelece uma relação equilibrada, no episódio a relação profissional, e procura-se evitar a “parte” com a qual a relação é desequilibrada, nesse caso a relação de amizade.

As opções produzidas pelo sujeito na situação não foram apenas opções cognitivas dentro do sistema mais imediato de contingências de sua ação pessoal, mas um caminho de sentido que influenciou a própria identidade do sujeito e fez gerar nova configuração nas relações com o outro, bem como novo sistema de ações e valores. Nesse episódio, a pessoa produziu novo sentido que a levou a reorganização do relacionamento no âmbito profissional. As emoções de raiva e

decepção são internas, mas liga-se de forma não linear com o espaço social e aparecem associadas a estados subjetivos gerados por sentir-se prejudicada.

b) Habilidades sociais

- Automonitoria: constatamos em seu relato, que foi capaz de perceber e descrever seus sentimentos quando escreve: “*Senti muita raiva*” e “... *me deixou ainda mais decepcionada*”. Também percebe e registra sua impulsividade: “*Na hora chorei...*”. Registra sua escolha consciente: “*A partir desta data, procurei ficar na minha. Quando “C” me cumprimentava eu respondia, se não me cumprimentava eu não fazia questão*”. Não registrou nenhuma observação, no entanto, quanto a uma possível repetição ou semelhança de reações suas com a de seus ancestrais.
- Assertividade: nesse relato, as decisões e ações não foram no sentido de resolver o problema, mas sim, de esperar que o outro envolvido no conflito tomasse iniciativa. Expressou raiva, discordou da situação, contudo, não comunicou pessoalmente ao outro seus próprios sentimentos frente ao ocorrido. Portanto não chegou a ser assertivo.
- Empatia: houve intenção de compreender os sentimentos e pensamentos do outro envolvido no episódio, porém, ao requerer para si a retratação do outro, acreditando que o mesmo percebe-se culpado, dá indícios de ser inflexível.

Em síntese, o sujeito “A” demonstrou na condução do episódio apenas a habilidade de automonitoria.

SUJEITO B

a) Unidades de sentido

- Como se vê: Desconfortável – *“concluiu a explicação de modo desconcertante e desconfortável”*. Culpada – *“Desculpe. Não quis fazer piada com seu nome.”*; *“desculpe-me se a ofendi. Não tive intenção.”*; *“Não quis te ofender.”*; *“mais uma vez se desculpa”*; *“abraça Elisângela fortemente, que a desculpa.”*. Não compreendida em suas intenções – *“quis chamar apenas a sua atenção. Não pensei que interpretarias mal.”*. Capaz de pedir desculpas, de ir até o outro – *“Então...dirigiu-se a ela”*; *“Desculpe...Quis somente chamar sua atenção para a explicação.”*; capaz de manter a calma, de compreender o outro e de dissolver um conflito – *“mantive a calma, não me exaltei e respeitei ainda que inquieta, a raiva da aluna. Escolhi conscientemente resolver a situação fora da sala de aula com ajuda da supervisora/orientadora.”*
- Como vê o outro: Desatenta – *“sem prestar atenção na explicação”*; *“possivelmente Elisângela pensava em algo que não a explicação”*. Emotiva – *“percebeu Elisângela chorando com raiva”*; *“Cabeça baixa e choro.”*. Inflexível – *“Elisângela virou-lhe a cara”*; *“Elisângela esquivou-se. Não a encarava.”*; *Elisângela estava irredutível.”*; *“Elisângela insistiu em dizer que eu gozara de seu nome.”*. Incompreensiva – *“Não pensei que interpretarias mal.”*.
- Como vê a situação: Desatenção de aluno em sala de aula – *“estava explicando a matéria no quadro...Elisângela estava pintando o tubo do corretivo”*. Troca de olhares – *“olhou firme para Elisângela que a olhou também e, esperando que a mesma guardasse o corretivo”*. Professor

chama a atenção da aluna – *“Está treinando para ser Michelângelo? Por favor guarde isto.”*. Conflito resolvido com mediador – *“Relatou o fato e pediu que intermediasse a conversa”; “escolhi conscientemente resolver a situação fora da sala de aula com ajuda da supervisora/orientadora.”*

Como se vê: conforme Del Prette e Del Prette (2001), a autopercepção deste sujeito é de que possui a habilidade assertiva de “desculpar-se” e a habilidade de trabalho de “resolver problemas”. Naquele momento histórico, naquela sala de aula, os sentidos de desconforto admitido pelo sujeito e de culpa implícita nos seus tantos pedidos de desculpas decorrem de outros sentidos subjetivados pelo sujeito na sua história de vida, porque segundo Rey (2004) o processo de configuração de um sentido subjetivo é um processo histórico, mediato, em que a expressão comportamental é o resultado de uma longa evolução de elementos diferentes. Esses elementos vão se constituindo como sentido subjetivo só em sua relação necessária com outros elementos que aparecem na delimitação de uma zona de experiência do sujeito através de sua história pessoal.

Como vê o outro: segundo Rodrigues (1996), a percepção que um sujeito tem de outrem pode ser afetada pela tendência de erro de atribuição, que consiste em atribuímos freqüentemente às ações negativas dos outros, causas internas e às nossas, causas externas. Ver o aluno como desatento, emotivo, inflexível e incompreensivo significa polarizar as causas do conflito em características internas do próprio aluno, sem considerar outros elementos do contexto que poderiam ter contribuído para o comportamento do aluno.

Ainda, conforme Rodrigues (1996), uma das formas de persuasão é a regra da reciprocidade segundo a qual fazemos ao outro o que queremos que ele nos faça. O professor culpa o aluno pela desatenção e, como o aluno não pede

desculpas, o professor a solicita repetidamente como um exercício de dar para receber, o que não acontece, uma vez que o aluno não retribui o pedido de desculpas, sendo visto, portanto, como inflexível e incompreensivo.

No relato do episódio o fato do aluno não olhar para o quadro e para a explicação configura uma ação de propósito diferente daquela que o professor esperava do aluno. Sua atitude de cobrança com o olhar e com palavras dificulta o diálogo e cria uma aparente unidade de interesse na sala de aula porem mediante o uso de sua posição de poder para subordinar o aluno. Assim, temos que para este sujeito, o outro (aluno) é desprovido de sentido subjetivo ou não merece sua consideração uma vez que não há concordância de sentido sobre o valor do conteúdo programático.

Conforme Rey (2004), a produção de sentido é responsável pela diferenciação das pessoas – posicionamentos diferentes frente a uma mesma realidade, que com isso podem criar vínculos contraditórios, porém, autênticos por meio do diálogo. No episódio o diálogo foi impedido pelo uso do poder investido na figura do professor.

Como vê a situação: a desatenção do aluno é assim considerada porque pintava um tubo de corretivo enquanto o sujeito professor explicava um conteúdo da disciplina. Segundo Rodrigues (1996), a percepção social é afetada por nossa bagagem psicológica, da qual fazem parte também nossos estereótipos. Neste caso, há um modelo de atenção implícito – o do olhar do aluno para o professor ou para a informação, porém, sabemos que o cérebro processa informações recebidas por mais de um sentido, não sendo exclusividade do entendimento racional a visualização, o que pode ocorrer, também ou somente pela audição, sendo provável que pudesse ter ocorrido no episódio.

b) Habilidades sociais

- Automonitoria: nesse relato há referência ao sentimento do outro envolvido no conflito, no entanto, sobre seus próprios sentimentos, o sujeito nada registra, exceto a expressão tangencial: *“Eloá concluiu a explicação de modo desconcertante e desconfortável...”*. O sujeito manifesta a escolha consciente pela forma de resolução do problema, e destaca ter mantido o controle de suas reações: *“... manteve a calma, não me exaltei e respeitei ainda que inquieta, a raiva da aluna”*.
- Assertividade: no relato há intenção e decisão por resolver o conflito, usando de sinceridade e cordialidade com o outro, manifestando a capacidade de desculpar-se, buscando um mediador, para alcançar a resolução do problema: *“Eloá mais uma vez se desculpa, diz que não foi intencional e abraça Elisângela fortemente, que a desculpa”*.
- Empatia: neste caso, o professor não demonstra, em momento algum do relato, buscar saber os sentimentos e pensamentos do outro envolvido, não podendo então, manifestar-lhe compreensão. Quando solicitado a descrever novamente o episódio sob a ótica que atribui à pessoa com quem interagiu, desloca a interação com o personagem central para com os outros presentes na situação e mantém a sua perspectiva do fato afirmando: *“Creio que a turma, no caso quem interagiu, descreveria como aconteceu realmente”*.

Em síntese, o sujeito “B”, manifestou parcialmente a habilidade de automonitoria, e de assertividade, porém, não demonstrou empatia.

SUJEITO C

a) Unidades de sentido

- Como se vê: Tomado por emoções de raiva – *“quando vi a professora e os alunos imediatamente fiquei com raiva dela”; “minha vontade era pegar a professora pelo pescoço, fiquei com muita raiva dela”*. Com vontade de fugir da situação – *“Minha vontade era sair correndo e não atender ninguém”*. Uma pessoa que pára, pensa, e só então decide – *“respirei fundo, não disse nada e escutei a professora...eu pensava o que iria fazer, me decidindo por não estourar também”; “respirei fundo novamente”*. Bom ouvinte – *“Ouvi atentamente o que me dizia”; “escutei cada um dos alunos”*. Disposta a conversar – *“disse-lhe que conversaria com os alunos”; “eu iria conversar com os alunos”*; Dá abertura para os outros apontarem a solução dos problemas – *“Perguntei-lhes como faríamos para resolver aquela situação”*. Acolhedora – *“ela se sentiu acolhida, valorizada”*.
- Como vê o outro: Não é capaz de escutar – *“A professora sem escutar os meninos”*. Perde o controle – *“Ela gritava muito”*. Usa expressões humilhantes – *“olhou para a aluna e disse que ela parecia um bicho”*. Merecedora de uma retratação – *“e eles foram me dizendo que precisavam pedir desculpas...também para a professora”; “chamei a professora...e os alunos pediram desculpas”*. Capaz de pedir desculpas e de desculpar – *“a professora também pediu aos alunos pelo que havia dito”; “deu uma oportunidade aos alunos de recuperarem as atividades atrasadas”*.

- Como vê a situação: De agressividade entre alunos e entre uma aluna e a professora – *“Uma professora trouxe dois alunos que entraram na sala de aula brigando, dando socos e ponta-pés.”; “Ela gritava muito e dizia que não daria mais aula para eles”; “a professora...olhou para a aluna e disse que ela parecia um bicho. Imediatamente a aluna revidou dizendo que bicho era ela.”*. Descontrolada sem a sua intervenção – *“Pensei que a situação estava sob controle, no entanto...”*; *“fiz com que refletissem”*; *“escutei”*; *“conversei”*; *“Perguntei”*.

Como se vê: admitir que sentiu raiva, vontade de fugir da situação, e que conseguiu parar e pensar antes de agir, demonstra que este professor exerceu a habilidade social da automonitoria, conforme Del Prette e Del Prette (2001) explicam tratar-se da capacidade do indivíduo monitorar o próprio desempenho, tornar-se consciente e capaz de nomear seus sentimentos, pensamentos e descrever suas ações, além da habilidade social de assertividade que implica sinceridade e cordialidade na resolução de conflitos.

Ouvir os outros, conversar, dar abertura para os outros apontarem solução dos problemas, acolher, demonstra que este professor desempenha bem suas habilidades de comunicação, referentes a ouvir o outro, fazer pedidos ou propostas, expressar sentimentos positivos, dar *feedback* (alunos e colega professor) atribuindo caráter momentâneo ao próprio comportamento e não como característica de personalidade.

Como vê o outro: para esse professor, seu colega não foi capaz de escutar, usou de expressões humilhantes com alunos, mas também mereceu pedido de retratação dos alunos que foram indisciplinados e foi capaz, não só de desculpá-los,

mas também de pedir-lhes desculpas. Estes sentidos subjetivos, segundo Rey (2004) foram produzidos pelo professor naquele momento em função da sua história pessoal e também do seu lugar/posição no episódio, ou seja, como pedagogo da escola que atua sobre outras realidades escolares que não apenas a de sala de aula, mas inclusive como mediador de situações vividas dentro dela. Não foram reconhecidas pelo professor nesse episódio as habilidades de comunicação e de civilidade do colega, contudo a partir do momento em que aceitou o pedido de desculpas, esse gesto revelou a habilidade de assertividade, uma dentre as classificadas por Del Prette e Del Prette (2001).

Como vê a situação: considerar o episódio como de agressividade entre os envolvidos e descontrolado, sem a sua intervenção, pode ser analisado sob a perspectiva de reconhecimento de que as atitudes do colega professor e dos alunos foram danosas para ambas as partes, e segundo Rodrigues (1996), os pedidos de desculpas, relatados no episódio, deixam evidente a “causalidade pessoal” (intencionalidade do agente) – condição para se determinar e considerar o ato agressivo.

b) Habilidades sociais

- Automonitoria: manifestou capacidade de tomar consciência de seus sentimentos, pensamentos e ações quando descreveu: *“...quando vi a professora e os alunos imediatamente fiquei com raiva dela...”*; *“Pensei comigo mesma: “esta mulher não serve mesmo para ser professora”.”*; *“Neste momento minha vontade era pegar a professora pelo pescoço, fiquei com muita raiva dela...”*.
- Assertividade: constatou-se no transcorrer do relato a constante preocupação do professor em resolver o conflito, conduzindo os

envolvidos à transposição da agressividade para a serenidade, o que exigiu do sujeito no papel de mediador, empenho na condução da situação: *“Escutei a professora...”; “...disse-lhe que conversaria com os alunos...”, “Respirei fundo novamente e pedi que a professora fosse para a sala de aula que eu iria conversar com os alunos”, “Foi o que fiz escutei cada um dos alunos e consegui que se escutassem, perguntei como se sentiam...”*.

O sujeito conduziu à solução do problema, levando os envolvidos a refletirem e decidirem o que fariam: *“Perguntei-lhes como faríamos para resolver aquela situação e eles foram me dizendo...”*.

- Empatia: o sujeito relatou ter ouvido as pessoas envolvidas e manifestou compreensão.

Em síntese, o sujeito “C” manifestou automonitoria, assertividade e empatia.

SUJEITO D

a) Unidades de sentido

- Como se vê: Professor iniciante – *“inicie o trabalho como professor”; “como em qualquer situação de começo”*. Respeitoso – *“respeito por Dona Anne”; “respeito pelo espaço do outro”; “sozinho”*. Com dificuldades financeiras – *“as contas da casa...precisava dividi-las”*. Ensinante e aprendiz – *“com quem tive o privilégio de ensinar e aprender”*. Movido pela razão – *“tive que racionalizar a decisão para que ela me favorecesse”*.

- Como vê o outro:

O primeiro da narrativa: Bem quisto – *“um camarada”; “colega”; “grande parceria e amizade”*. Inexperiente – *“era mais novo do que eu”; “tinha 19 anos”; “num ímpeto de juventude”*. Com objetivo – *“tentar fazer a vida em outro lugar”*. Inconsequente – *“aparentemente não se preocupou com a consequência que seu ato traria pra mim”*.

O segundo da narrativa: Muito diferente – *“semi-analfabeto”; “trouxe alguns transtornos devido a diferença entre nosso caráter”*. Bem quisto – *“uma grande amizade...com quem tive o privilégio de ensinar e aprender”*.

- Como vê a situação: Perda inesperada – *“o colega simplesmente deixou a casa sem aviso prévio. Urgência – “tive que correr atrás de outro morador para dividir as despesas.”. Contraditória – “A convivência...foi de grande parceria e amizade”; “a situação como o colega decidiu abandonar a casa foi bastante desgastante.” – “convivi com três trabalhadores...semi-analfabetos, o que me trouxe transtornos...mas também...uma grande amizade com um deles”. De auto afirmação e respeito – “respeitar as diferenças existentes sem perder seu próprio espaço.”*

Como se vê: professor iniciante, com sentimentos e dificuldades financeiras.

Essas unidades de sentido subjetivo produzido pelo professor demonstram, conforme Del Prette e Del Prette (2001), a presença da habilidade de automonitoria que o tornou capaz de conhecer as próprias potencialidades e pontos vulneráveis. Ser capaz de efetuar trocas na relação com o outro revela habilidades de comunicação como as de iniciar, manter e encerrar conversas; fazer e responder

perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar “feedback”. Ser racional e prático numa decisão é segundo Del Prette e Del Prette (2001), uma habilidade de trabalho, em que é preciso ser capaz de definir o problema, levantar alternativas, avaliá-las, tomar decisão, implementar e reavaliar a decisão, o que foi demonstrado pelo professor no relato do episódio, embora o espaço social do fato não tenha sido o ambiente de trabalho.

Como vê o outro: o outro que aparece na primeira parte da narrativa é visto pelo professor como uma boa pessoa, com objetivo, mas inexperiente e inconseqüente.

A tendência de Percepção Social a qual consiste, segundo Rodrigues (1996), em atribuir causas internas a um comportamento de outrem, pode explicar neste episódio o modo como o sujeito julgou o primeiro personagem do episódio.

O outro que aparece na segunda parte da narrativa é visto como muito diferente do professor pelo grau de estudo, mas também como uma boa pessoa. Os dois personagens do episódio aparecem como figuras significativas para o desenvolvimento psíquico do professor. O diálogo que se estabeleceu na segunda parte do episódio entre o professor e o colega de casa, além da descrição feita pelo professor das diferenças entre eles, indica que a produção de sentidos subjetivos de cada um foi mutuamente respeitada e mantida a delimitação dos sujeitos.

A atração, o gostar, exigiu o exercício da diferenciação – processo da Teoria do Equilíbrio, em que segundo Rodrigues (1996), separa-se a “parte” da pessoa com a qual estabelecemos uma relação equilibrada e procura-se evitar a “parte” com a qual nossa relação é desequilibrada. A Teoria defende a proximidade como facilitadora do gostar, seja por conveniência, por procura de ausência de tensão,

oportunidade de maior conhecimento, possibilidade de reformulação de preconceitos ou identidade de valores e preferências.

Como vê a situação: perda inesperada, urgência, contraditória, de auto-afirmação e respeito. Revelam a capacidade de automonitoria do professor ao enfrentar a situação .

b) Habilidades sociais

- Automonitoria: o sujeito pouco fala de seus sentimentos, situando-os apenas como “*normais*”, por exemplo, o respeito. Sobre suas ações afirma que são, impulsivas quando a situação é emergencial. Demonstrou certo grau de autoconsciência, embora não tenha evidenciado mobilização dos seus sistemas pessoais na situação.
- Assertividade: a situação relatada por este sujeito não foi vivida no exercício da profissão, também não foi especificamente de relacionamento interpessoal, uma vez que para o sujeito, a problemática era não ter condições de manter sozinho, as contas da casa, exceto pela questão de que esta situação fora provocada pela saída inesperada do colega com quem dividia as despesas. Quanto à sua busca de solução para o problema, evidencia-se, no entanto, que resolveu da melhor maneira: “*A decisão que tive que tomar quando o colega saiu de casa foi procurar imediatamente alguém que o substituísse...*”, “*Busquei e encontrei outros moradores...*”. O relato não revelou, se houve uma tentativa do sujeito reencontrar e conversar com o colega que foi embora de sua casa.
- Empatia: o sujeito manifestou compreender o que se passou com seu colega ao ir embora: “*Acho que a decisão de abandonar a casa – ele*

voltou para o estado de São Paulo – foi um pouco nesse sentido de busca...”, “ele aparentemente não se preocupou com a consequência que seu ato traria para mim”.

Em síntese, o sujeito “D” demonstrou automonitoria, porém pouca assertividade e empatia.

SUJEITO E

a) Unidades de sentido

- Como se vê: Dedicado – *“estudei muito preparando-me para a prova”. Com iniciativa – “fiz a inscrição para o concurso”; “fiz a prova”. Vitorioso – “fui muito bem”; “fiquei super feliz vibrando de alegria”; “havia passado no concurso público”. Persistente – “mas aleguei que no edital constava que apenas 5% das vagas...e não 50%”; “e eu fui para o leilão de aulas, para procurar uma nova escola”; “ainda aguardando ser chamado para o concurso”; “recomeço o meu trabalho”; “continuarei lutando”. Conciente de suas emoções – “vibrando de alegria”; *fiquei muito triste e aborrecido*; “Às vezes fico magoado e até mesmo com muita raiva”. Pessimista – “eu sou... muito azarado”; “tudo pra mim é muito difícil”; “tenho que... trabalhar muito e quase nunca ser reconhecido”.*
- Como vê o outro: Oportunista – *“O Professor E. F. que era 36º lugar com a nota 17,40 estava assumindo a vaga de 2º lugar por ser deficiente físico (falta de dois dedos da mão esquerda)”.*

- Como vê a situação: Injusta – *“Fui verificar o porque não estava na lista, pois havia passado em 2º lugar e havia 2 vagas”; “por que sempre a situação se ajeita paras os outros?”*

Como se vê: este professor se vê como esforçado nos estudos, como decidido, vitorioso e persistente, mas também e apesar disso, como azarado e injustiçado porque não consegue obter o resultado esperado por suas ações. Esse episódio retrata conforme os estudos de Rodrigues (1996), o processo atribucional na percepção social. O sujeito manifestou a tendência de atribuir uma causa externa/situacional (o azar), aos resultados negativos de sua ação. Os sentimentos experimentados no episódio também foram identificados pelo próprio professor, o que revela a habilidade de automonitoria, a qual segundo Del Prette e Del Prette (2001) inclui entre outras coisas, ser capaz de nomear seus sentimentos.

Quando este professor descreve que tudo pra ele é difícil, que tem que trabalhar muito porem nem sempre é reconhecido e que ainda aguarda ser chamado para o concurso, revela um sentido subjetivo produzido através do tempo e de experiências vividas, o que explica segundo Rey (2004), que não há sentido universal, pois todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista.

Como vê o outro: ao ver o concorrente como oportunista, o professor revela a tendência apresentada por Rodrigues (1996) de que atribuímos aos comportamentos negativos dos outros, causas internas dos mesmos. Nesse episódio, o “oportunismo” é atribuído pelo fato de o concorrente ter conseguido a vaga do concurso aproveitando a oportunidade de usar a deficiência física mínima a seu favor.

Como vê a situação: ver que a situação foi favorável ao concorrente por força da lei em detrimento da força do conhecimento, nos remete a um estudo de

Rodrigues (1998) sobre a justiça distributiva – um dos fenômenos grupais – que consiste na alocação de recursos escassos a uma demanda que lhe é superior. No episódio relatado, o professor questiona a distribuição de vagas entre os aprovados. Rodrigues (1996) apresenta três princípios sobre a melhor distribuição de recursos: o justo é o proporcional, distribuindo os recursos de acordo com o investimento de cada um; o justo é o igual para todos, independente do investimento de cada um e; o justo é dar mais a quem necessita mais.

O professor vê a situação como injusta por defender o princípio da proporcionalidade ao investimento, considerando que sua nota no concurso foi maior que a do concorrente, mas que apesar disso perde o direito de ocupar a vaga, pois, as circunstâncias indicam que o princípio de justiça do concurso era o de dar mais a quem necessita mais, no caso ao concorrente deficiente físico, embora a deficiência tenha sido julgada pelo professor como irrelevante. Configura-se, portanto, nesse episódio, um conflito de princípios.

b) Habilidades Sociais

- Automonitoria: o sujeito manifestou consciência de seus sentimentos quando descreve: “... *fiquei muito triste e aborrecido e até mesmo revoltado...*”, “*Às vezes fico magoado e até mesmo com muita raiva...*”
- Assertividade: constatamos que houve uma tentativa de solução pacífica para o problema, quando o sujeito buscou explicações junto ao órgão competente pelas convocações dos concursos, no entanto, não obteve o resultado esperado. O sujeito nada registrou sobre convivência com o outro após o conflito ter sido deflagrado pela convocação do concurso, o

que não nos fornece mais elementos sobre sua capacidade de usar de sinceridade e cordialidade para resolver ou evitar o problema.

- Empatia: ao descrever o episódio sob a ótica do outro, não conseguiu extrapolar seu ponto de vista, apenas transferiu o mesmo discurso para o outro, ou seja, manteve a sua própria visão sobre a situação.

Em síntese, o sujeito “E” demonstrou parcialmente a habilidade de automonitoria.

SUJEITO F

a) Unidades de sentido

- Como se vê: Mediadora – *“precisei me colocar no meio”; “por tentar equilibrar esta situação”; “fiz meu trabalho procurando não estar neste ou naquele lado, sendo imparcial”*. Persuasiva – *“fazendo ver que...estavam usando dois pesos e duas medidas...aquela não era uma situação justa”; “mostrando que a escola é uma só”*. Injustiçada – *“fui taxada por alguns funcionários da secretaria como favorável aos professores da tarde e então contrária à direção.”*. Limitada – *“Eu fiz o que estava ao meu alcance...então fui pedir ajuda da professora”*.
- Como vê o outro:
 - 1) Direção: Parcial – *“A direção do colégio que estava tentando a reeleição acatou aquilo”* (o silêncio dos professores matutinos) *“favoráveis à sua reeleição e os professores do vespertino contrários a sua reeleição”*. Hostil – *“começou assim uma disputa dentro da escola e uma perseguição aos professores da tarde”*.

- 2) Professores do matutino: Estratégicos – *“foi ficando tão difícil a convivência que os professores do período matutino não falavam da situação”; “não que acatavam como se tudo estivesse ótimo”.*
 - 3) Professores do vespertino: Críticos – *“os professores do matutino...foram taxados pelos professores do vespertino como “em cima do muro””.*
- Como vê a situação: de conflito/disputa – *“devido a proximidade com as eleições para direção.”; “os relacionamentos...do meu colégio estava comprometido”; “todos tinham cometido excessos. De reconstrução – “procurando fazer dinâmicas de integração”; “Com a capacitação os professores foram se conhecendo e conhecendo os colegas, ...e viram que todos ansiavam por trabalhar num ambiente tranquilo.”*

Como se vê: esta professora se vê como mediadora. Conforme Del Prette e Del Prette (2001), mediar conflitos é uma habilidade social assertiva e de trabalho com vistas à resolução de problemas. A professora também se vê como ciente de seus limites. Em Del Prette e Del Prette (2001), estar ciente dos próprios limites é consequência da habilidade de automonitoria, que permite conhecer os pontos vulneráveis para melhor estabelecer metas.

Como vê o outro:

- 1) A direção da escola é vista pela professora como parcial e hostil, porque no episódio relatado, age agregando a si apenas parte do grupo de professores e com a outra parte do grupo faz uso do poder de coerção, o que demonstra segundo Rodrigues (1996), uma das formas

de Influência Social, ou seja, a de induzir outra pessoa a um determinado comportamento, impingindo-lhe punições.

- 2) Os professores do matutino, mediante relato da professora, foram estratégicos fazendo uso do silêncio, da omissão da opinião para tornar possível a convivência. Segundo Del Prette e Del Prette (2001), pode-se dizer que faltou a estes professores habilidades sociais assertivas (que consistem em resolver conflitos de forma sincera e cordial, manifestando opinião, concordando ou não com o outro) e habilidade social de trabalho que também envolve a resolução de conflitos.
- 3) Os professores do vespertino são vistos pela professora como críticos, por considerarem o grupo matutino “em cima do muro”. Em Rodrigues (1996), encontramos registros de que a percepção de outrem se dá a partir das características do estímulo e da bagagem psicológica do percebedor, incluindo assim, seus estereótipos, valores, afetos, crenças, o que confere ao sentido “críticos” o caráter subjetivo de sua produção. Este conceito é ampliado por Rey (2003) que entende a constituição da subjetividade individual em reciprocidade com a subjetividade social.

Como vê a situação: primeiro o conflito/disputa, depois a reconstrução dos relacionamentos. Segundo Rey (2003), cada momento da vida do sujeito representa um momento produtor de sentido, tanto pelo lugar do sujeito em relação a experiência vivida, quanto pela forma como outros sentidos constituídos em sua história pessoal passam a ser elementos constituintes do caráter subjetivo dessa nova experiência. Neste caso, o professor deixa claro em seu relato, o processo

histórico de produção de sentidos, quando vê a situação inicial de uma forma e o desfecho de outra.

b) Habilidades Sociais

- Automonitoria: no relato do episódio, o sujeito não registrou seus sentimentos porém, manifestou a escolha consciente de intervir: *“... onde precisei me colocar no meio, fazendo ver que na escola estavam usando dois pesos, duas medidas...”*
- Assertividade: o sujeito contribuiu para a resolução do problema que envolvia o grupo todo com que trabalhava: *“Consegui terminar aquele ano mostrando que a escola é uma só...”*
- Empatia: não foi evidenciada no relato de episódio.

Em síntese, o sujeito “F” demonstrou parcialmente a habilidade de automonitoria e de assertividade.

SUJEITO G

a) Unidades de sentido

- Como se vê: Sabe onde quer chegar – *“coloquei como objetivo promover bom relacionamento humano entre os membros do Departamento, bem como melhorar o relacionamento com os pedagogos e demais professores dos outros Departamentos do setor”*. Agregadora – *“Consegui, através do trabalho conjunto”; “agrupando pessoas de posturas políticas e epistemológicas diversas, que colaboravam”*. Valorizada – *“Na minha ótica achava que era respeitada e tinha amigos sinceros; na ótica de meus colegas penso que fui considerada responsável e dedicada”*. Com bons propósitos – *“Procurei ser justa,*

mas talvez não tenha conseguido. Procurei ser amiga de todos, mas magoei algumas pessoas...”.

- Como vê o outro: Diferente – *“pessoas de posturas ... diversas”*. Conflituoso – *“havia conflitos... de natureza pessoal”*. Colaborativo – *“colaboravam incentivadas pelos propósitos de crescimento e aperfeiçoamento pessoal e institucional.”*.
- Como vê a situação: Liderança – *“Fui chefe do Departamento de Educação da UEPG”; “ao assumir a chefia”*. Divisão – *“havia conflitos internos, mais de natureza pessoal do que acadêmica”; “clima de competição e às vezes até de hostilidade”*. De subdesenvolvimento – *“tinha pouquíssimos projetos de pesquisa e extensão”*. De redirecionamento – *“incentivadas pelos propósitos de crescimento e aperfeiçoamento pessoal e institucional.”; “criou-se nessa época o CAIC, a Universidade da 3ª Idade, o Mestrado em Educação, a CICAPE, etc...”*; *“consequimos crescer nos dois sentidos, agrupando pessoas”*.

Como se vê: Uma pessoa com propósitos claros e agregadora. Estas características são apontadas por Del Prette e Del Prette (2001) como parte das habilidades sociais de trabalho que compreende “coordenar grupo”, mobilizando os participantes do grupo para agirem em função de objetivos. A professora também se vê como “valorizada” pelos amigos sinceros que tinha e “com bons propósitos” por tentar ser justa e amiga de todos. Estas unidades de sentido refletem uma auto-imagem de quem possui a habilidade de expressão de sentimento positivo, apresentada por Del Prette e Del Prette (2001) e da qual faz parte fazer amizade, ou seja, interação de caráter cooperativo.

Como vê o outro: diferente, conflituoso, colaborativo. O outro neste episódio é um grupo de professores coordenado por nosso sujeito de pesquisa. Ao ver que as pessoas têm posturas diversas, são diferentes, possuem conflitos de natureza pessoal que colaboram incentivadas pelos propósitos de crescimento, e aperfeiçoamento pessoal e institucional, o sujeito revela o caráter histórico da sua produção subjetiva e o papel do outro nesse processo. Conforme afirma Rey (2003), o outro existe numa sequência histórica de uma relação que vai se transformando em um sistema de sentido, a partir do qual esse outro passa a ter uma significação no desenvolvimento psíquico, tanto pela produção simbólica delimitada nesse espaço de relação, quanto pela produção de sentido que a acompanha.

Como vê a situação: de liderança, competição, subdesenvolvimento e redirecionamento. O relato teve como eixo os diversos momentos de uma experiência profissional, durante os quais as mudanças foram produzindo sentidos diferentes. Rey (2003) explica que as sínteses dos diferentes momentos e espaços sociais é que vão configurando subjetivamente a personalidade. No relato o sujeito inclui-se com os demais no processo de crescimento demonstrando a expressão simultânea da subjetividade individual e social.

b) Habilidades Sociais

- Automonitoria: o sujeito revelou um de seus sentimentos na situação quando descreveu: *"Irritava-me o clima de competição..."*. Manifestou que suas ações foram mais fruto de reflexão do que de impulso.
- Assertividade: o sujeito se propôs a resolver o problema de relacionamento entre os professores, e afirmou ter conseguido, ao menos parcialmente. Não registrou, porém, dado mais específico de

seus procedimentos, apenas descreveu que atingiu seu objetivo *“...agrupando pessoas de posturas políticas e epistemológicas diversas, que colaboravam incentivadas pelos propósitos de crescimento e aperfeiçoamento pessoal e institucional”*.

- Empatia: fez referência ao que os outros professores pensaram da sua pessoa e não sobre a situação conflituosa citada.

Em síntese o sujeito “G” demonstrou habilidade de automonitoria e assertividade.

Todos os episódios retrataram situações de conflito seja interpessoal ou intergrupar. Algumas habilidades não puderam ser percebidas e extraídas do relato, outras, explicitamente não foram utilizadas pelo sujeito naquela situação, o que não nos fornece evidências de que não compunham também seu repertório de habilidades sociais disponíveis, ou de que não as utilizou.

Pudemos constatar ainda, em todos os sujeitos, a facilidade em descrever o fenômeno externo, o fato em que estavam envolvidos, sem, contudo, descrever muito de si no episódio – apesar do instrumento orientador da narrativa sugerir, que o sujeito relatasse os sentimentos que dele emergiram nas diversas fases da situação.

Identificamos em cinco, dos sete relatos de episódios, uma preocupação do sujeito em recompor a harmonia da situação e a comunhão entre as pessoas envolvidas.

Das Unidades de Sentido

A atribuição de sentidos pelos sujeitos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F” e “G” sobre como viram a si próprios, o outro e a situação, mostrou-se singular em cada

episódio. Confirma-se a teoria histórico-cultural da subjetividade de Rey (2004), segundo o qual, não há sentido universal, pois todo sentido subjetivo tem a marca da história de seu protagonista, decorrendo daí a diferenciação e singularidade.

A categoria de sentido subjetivo nos permitiu compreender a representação de cada experiência dos sujeitos “A”, “B”, “C”, “D”, “E”, “F” e “G” em sentidos diferentes, segundo sua inclusão em outros registros de sentido já constituídos em nível subjetivo no decorrer de sua história de vida.

O “outro” no espaço das relações interpessoais configuradas nos episódios mostrou-se como um outro portador de sentido subjetivo para atuar como figura significativa, tanto para o desenvolvimento quanto em prol do caráter patológico desse processo.

O modo como os sujeitos conduziram o conflito interpessoal tendeu para o desenvolvimento, porque buscaram e encontraram alternativas de superação.

A produção de sentidos é, portanto, responsável por vínculos contraditórios porém autênticos e que crescem no diálogo (sujeitos “B”, “C”, “F” e “G”).

Nos episódios, a condição de sujeito foi essencial no processo de ruptura dos limites imediatos que a situação parecia impor e foi responsável pela modificação desses limites gerando novas opções.

Para o sujeito E, o contexto social pareceu se impor.

Em cada unidade de sentido atribuída pelos sujeitos as emoções se constituíram como pano de fundo para as opções e forma de encaminhamento da situação no episódio. A complexidade dos registros emocionais nas reações intersubjetivas de cada episódio demonstrou a impossibilidade de compreendê-las se excluirmos a dimensão de sentido a qual constituiu um aspecto essencial na definição do subjetivo. O sentido não pode ser visto como emoção ou significado de

forma abstrata, mas como a expressão de uma nova síntese, que só pode ser compreendida no movimento histórico permanente dos significados e das emoções dentro dos quais se define o sentido subjetivo.

As unidades de sentido subjetivo, produzidas e expressas pelos sujeitos nos relatos de episódio, revelaram-se diversas e singulares; geradoras de novas opções de ação uma vez que os sujeitos tomaram novas decisões no prosseguimento da vida pessoal e profissional. O modo como viram a si próprios, os outros e a situação foi resultado de uma síntese das emoções e significados constituídos em diferentes momentos e espaços sociais da história pessoal .

Na análise das unidades de sentido, alguns fenômenos da interação humana apresentada por Rodrigues (1996) foram identificados, como a tendência ao erro de atribuição de causalidade na percepção social - as ações negativas de outrem são atribuídas a causas internas e as ações negativas pessoais devem-se a causas externas - demonstrada nos episódios dos sujeitos “B”, “D” e “E”; também quanto ao fenômeno da percepção social - estereótipos, valores, interesses, atitudes - emergiram no relato do sujeito “F”; o processo de diferenciação para estabelecer equilíbrio e harmonia no relacionamento se fez presente nos relatos dos sujeitos “A” e “D”; o fenômeno da influência social apareceu no sujeito “B” com o uso da regra da reciprocidade e no sujeito “F” com o uso do recurso de poder da coerção; o fenômeno da agressividade configurou-se no relato do sujeito “C”; e o fenômeno grupal da justiça distributiva foi discutido no relato do sujeito “E”.

As Habilidades Sociais manifestas:

No quadro a seguir demonstra-se, por sujeito, as habilidades manifestas nos episódios.

HABILIDADES	SUJEITOS						
	A	B	C	D	E	F	G
a) EMPATIA	N	N	S	N	N	N	N
b) ASSERTIVIDADE	N	S	S	N	N	S	S
c) AUTOMONITORIA * Seus sentimentos	S	N	S	S	S	N	S
c) AUTOMONITORIA *Escolhas conscientes ou impulsivas	S	S	S	S	N	S	S
c) AUTOMONITORIA * Semelhança com ancestrais	N	N	N	S	N	N	N

Legenda: N = NÃO S = SIM

QUADRO 1 – Habilidades manifestas

Fonte: A autora

- A Empatia revelou-se a habilidade menos presente nos relatos dos episódios, apenas o sujeito “C” demonstrou ao ouvir as pessoas envolvidas e manifestar compreensão .
- A Assertividade foi manifesta em quatro dos sete relatos: sujeitos “B”, “C”, “F” e “G”.
- A Automonitoria apareceu parcialmente no relato de todos os sujeitos.
 - Expressaram seus sentimentos no episódio, os sujeitos: “A”, “C”, “D”, “E” e “G”.
 - O sujeito “E” foi o único que não registrou se suas escolhas foram conscientes ou impulsivas no episódio.

- O sujeito “D” foi o único que registrou a semelhança de suas reações com a de seus ancestrais.

Dos três aspectos que caracterizam a automonitoria, o mais presente nos relatos foi autopercepção dos sentimentos.

3.2 HABILIDADES SOCIAIS AUTO-RECONHECIDAS

Depois de levantarmos alguns elementos sobre como o professor constrói seu saber relacional, decidimos verificar as habilidades sociais que os sujeitos reconhecem em si próprios e as que admitem não terem desenvolvido, utilizando para isso a referência das habilidades sociais apontadas por Del Prette e Del Prette (2001) e alguns fenômenos da interação humana que os sujeitos reconhecem em seus ambientes escolares, apontados por Rodrigues (1996), autores que fundamentam esta pesquisa. No instrumento utilizado (apêndice 4) constam questões mistas, possibilitando, ora respostas fechadas – de escolha num banco de itens, ora respostas abertas – de caráter descritivo.

Para a análise dos dados, determinamos categorias, registramos as respostas de todos os sujeitos e estabelecemos posteriormente, as relações de concordância e discordância entre as visões dos sujeitos sobre si próprios e sobre o ambiente escolar.

Esse instrumento foi aplicado na sequência da “História de Formação e Relato de Episódio” porque sentimos necessidade de acrescentar, àquelas informações históricas e factuais reveladoras de processos construtores do saber

relacional interpessoal do professor, também o reconhecimento pelo sujeito de suas habilidades sociais mais desenvolvidas ou não, e de alguns fenômenos interativos que poderiam estar presentes no seu cotidiano.

As informações desse instrumento foram categorizadas em:

- a) avaliação pessoal, dos colegas e dos alunos quanto às suas habilidades sociais;
- b) finalidades e objetivos com que estabelece relacionamento interpessoal com os colegas de trabalho e com os alunos;
- c) fatores que influenciam a qualidade das relações interpessoais na escola;
- d) fenômenos interativos presentes no ambiente escolar: percepção social e altruísmo;
- e) influências recebidas no processo de construção da subjetividade individual e social;
- f) habilidades sociais mais e menos evidentes.

a) Avaliação pessoal, dos colegas e dos alunos quanto às suas habilidades sociais:

AVALIAÇÃO DAS HABILIDADES SOCIAIS	PESSOAL	COLEGAS	ALUNOS
SUJEITO A	Boa	Regular	Ruim
SUJEITO B	Boa	Boa	Boa
SUJEITO C	Boa	Regular	Ruim
SUJEITO D	Boa	Regular	Boa
SUJEITO E	Boa	Boa	Boa
SUJEITO F	Boa	Boa	Boa
SUJEITO G	Boa	Regular	Boa

QUADRO 2 - Avaliação pessoal, dos colegas e dos alunos quanto às suas habilidades sociais

Fonte: A autora

Constatamos que houve uma tendência de valorizarem suas habilidades sociais. Três dos sete sujeitos atribuem como Boa as habilidades sociais dos colegas e dos alunos. Dois sujeitos avaliam e classificam em ordem decrescente as suas como boas, as dos colegas como regulares e a dos alunos como ruins. Outros dois sujeitos avaliam que suas habilidades e dos alunos são boas, já as habilidades dos colegas são regulares. Podemos concluir que a maior depreciação, atribuída pelos sujeitos, foi com relação às habilidades sociais manifestadas pelos colegas de trabalho, o que pode ser um indicativo de dificuldades relacionais no ambiente laboral do professor, que é a escola, mais com os colegas do que com os alunos.

No relato de episódio verificamos que a automonitoria foi expressa principalmente pela autopercepção dos sentimentos e pelas escolhas conscientes. Neste instrumento a automonitoria referiu-se às habilidades relacionais, para as quais o sujeito deveria atribuir um valor. Constatamos que os professores consideram-se “bons” em relacionamento quando comparados a outros grupos da escola como os colegas e alunos. Nos relatos de episódio evidenciou-se a dificuldade da empatia e a tendência do professor se colocar nas situações como o correto e o outro como errado. Esse aspecto pode ser considerado um traço da subjetividade individual desses professores e pode representar também um traço da subjetividade social das escolas em que atuaram e atuam.

b) Finalidades e objetivos com que estabelece relacionamento interpessoal com os colegas de trabalho e alunos

Conforme dados (Apêndice E), encontramos pontos de convergência em relação aos colegas de trabalho e aos alunos no que se refere ao respeito, cooperação, confiança mútua e qualidade das interações. Quanto aos colegas visa criar um clima agradável e de confiança no ambiente escolar, facilitar a organização

do trabalho, compartilhar a mesma linguagem, contribuir para que as normas sejam cumpridas, apoiar as tomadas de decisões; maior rapidez na solução dos problemas com menor desgaste para todos. O diálogo e a criação de vínculos afetivos que transcendam a autoridade e a hierarquia foram enfatizados. Consideram o pessoal administrativo como grupo de apoio ao trabalho docente tendo em vista a necessidade de trocarem informações sobre a vida escolar dos alunos.

O relacionamento interpessoal com os alunos tem por finalidade favorecer o processo de ensino-aprendizagem, portanto implica em habilidades tanto do professor quanto do aluno. Objetiva estabelecer respeito, compromisso mútuo e cooperação. Constitui meio para acessar a subjetividade do aluno, e dar-se a conhecer.

c) Fatores que influenciam a qualidade das relações interpessoais na escola

De acordo com dados (apêndice E), respeito, confiança, sinceridade, ajuda mútua e/ou trabalho em equipe foram apontados como importantes para o bom relacionamento interpessoal. Os professores referiram-se também à necessidade da “unidade”, de “buscar os mesmos objetivos”, ou ainda, de “pensar da mesma forma”. A ênfase na questão da unidade pode significar que encontram dificuldade em lidar com as diferenças no cotidiano. As relações melhoram ou pioram dependendo de “como” as regras ou normas se constituem no grupo: por “imposição” ou “discussão e implementação coletiva”. Um dos sujeitos procurou explicar que as dificuldades nas relações interpessoais decorrem da falta de consciência das pessoas sobre o valor de tornar-se uma pessoa melhor para o outro e para si mesmo. As concepções de cada um sobre disciplina, avaliação, aprendizagem, e relações de poder dentro da escola, inclusive preconceitos e estereótipos, constituem outro fator que

influencia a qualidade das relações interpessoais. Busca-se unidade e ao mesmo tempo admite-se a diversidade. As atitudes de “sinceridade, humildade e não se sentir superior a ninguém”, podem contribuir para melhorar os relacionamentos interpessoais.

d) Fenômenos interativos presentes no ambiente escolar: percepção social e altruísmo

SUJEITOS	PERCEPÇÃO SOCIAL		ALTRUÍSMO	
	Erro de Atribuição	Existência de Preconceitos e Estereótipos	Presença na escola	Atribuído a:
SUJEITO A	Não	Sim	Sim	- Caráter filantrópico da instituição onde trabalha; - Não expectativa de retorno.
SUJEITO B	Não	Sim	Sim	- Formação espiritual; - Estrutura familiar das pessoas.
SUJEITO C	Sim	Sim	Sim e Não	- As pessoas vão sendo capazes destas ações na medida em que se deixam tocar pelo outro e se determinam a assumir um compromisso com o outro.
SUJEITO D	Sim	Sim	---	*Este sujeito considera-se sem conhecimento específico para responder a questão.*
SUJEITO E	Sim	Sim	Sim	- Projetos desenvolvidos na escola, de visitas e campanhas de ajuda a outras pessoas.
SUJEITO F	Sim	Sim	Sim	- Pessoas que ainda acreditam fazer diferença na educação das gerações futuras.
SUJEITO G	Sim	Sim	Não	- Individualismo, corporativismo, egos inflados, ânsia de poder e de status.

QUADRO 3 - Fenômenos interativos presentes no ambiente escolar

Fonte: A autora

Dos sete sujeitos cinco admitem que já erraram na percepção inicial do outro, dois afirmam não terem cometido erros de atribuição. Reconhecem a presença de preconceitos e estereótipos no ambiente escolar.

Quanto à presença de atitudes altruístas na escola, um dos sujeitos não se manifestou por julgar-se sem condições de avaliar; outro afirmou que não existe; um coloca que ora sim, ora não; e os outros quatro sujeitos afirmaram que existe altruísmo na escola. Nesse caso emergem duas possibilidades de análise; a primeira é de que houve tendência dos sujeitos em apontar a presença do altruísmo para se autovalorizarem como parte de um grupo capaz de tais atitudes; a segunda, de que coexiste a consciência de que em meio às mazelas e deficiências do sistema educacional, o professor sustenta-se no exercício de sua profissão por meio do altruísmo.

Os sujeitos que afirmaram existir em sua escola atitudes altruístas, apontam diversas causas possíveis, ora relacionadas ao caráter da própria instituição, ora à formação espiritual das pessoas, ou à estrutura familiar dos partícipes da escola, ainda aos projetos escolares de solidariedade e/ou à consciência das pessoas de que podem fazer a diferença para as gerações futuras. O sujeito que aponta a presença e a ausência do altruísmo atribui ao fato de que as pessoas estão sujeitas a um processo de se deixarem tocar pelas outras e assumir ou não compromissos com elas.

e) Influências recebidas no processo de construção do saber relacional interpessoal

Quanto à influência recebida na construção da sua forma pessoal de se relacionar com os outros, os dados no apêndice E mostram que o sujeito “A” não respondeu a questão, desviando para a descrição de algumas características que se

atribui, “espontânea, intrometida, humilde”. Os demais citaram a influência da família - pais, da igreja - religião, da escola - professores e do ambiente de trabalho. Foram citadas também palestras sobre relacionamentos e terapia. A busca pela liberdade de fazer o que quiser e até de fazer nada foi citada como princípio orientador do sujeito “D”.

f) Habilidades sociais mais e menos evidentes

SUJEITOS	COMPORTAMENTO QUANDO SEU ALUNO DISCORDA OU SE NEGA A UMA TAREFA	O QUE DIFICULTA OU IMPEDE A AUTOMONITORIA
SUJEITO A	Procura conversar e explicar o porque ele está ali, fazendo-o refletir sobre a sua importância.	A necessidade de em determinados momentos, ter que decidir ou dizer algo sem conhecer os outros.
SUJEITO B	Respeita o ponto de vista do aluno, mas quando ele não cumpre uma tarefa usa dois recursos: conversa sobre seu dever de participar em sala de aula e, envia um comunicado aos pais.	Preocupações, quase sempre sem fundamentos.
SUJEITO C	Procura estabelecer um diálogo e escutá-lo para compreender as suas razões.	Quando assume de largada uma postura de defesa e quer que o outro “engula” a sua verdade também e quando deixa de acreditar em si.
SUJEITO D	Procura fazê-lo compreender a importância do debate para justificar seus próprios atos com argumentos razoáveis.	O fato de não considerar a auto-censura um ato memorável.
SUJEITO E	Concorda com ele, procura argumentar demonstrando os prós e contras.	Sentimentos de orgulho e autoconfiança.
SUJEITO F	Admite que não gosta, mas procura saber os motivos da negativa e, ou o aluno o convence ou na maioria das vezes seus argumentos convencem os alunos.	O cansaço, o desânimo (geralmente breves).
SUJEITO G	Procura dialogar, mas reconhece que às vezes se irrita e deve lembrar que é o “maduro” e que deve estar aberto e preparado para tais situações.	Tensão emocional, cansaço, estresse.

QUADRO 4 - Habilidades sociais auto-reconhecidas – automonitoria (questões abertas)

Fonte: A autora

Quanto ao comportamento do professor diante da discordância do aluno, constatamos o propósito de ouvir para saber os motivos da negativa, dialogar,

argumentar. Dentre o grupo de professores, dois admitem que não gostam e ou se irritam nessa situação.

Assumir postura de defesa, sentir autoconfiança e orgulho dificulta exercerem a automonitoria. As preocupações, tensões emocionais, cansaço acompanhado de desânimo e estresse também dificultam. A falta de conhecimento sobre o “outro” também foi apontada.

A automonitoria implica em outras habilidades complementares, demonstradas pelos sujeitos no quadro a seguir:

AUTOMONITORIA (Questões fechadas no item 10 “b”, “c”, “d”)								
SUJEITOS	SABE IDENTIFICAR SUAS HABILIDADES E VULNERABILIDADES SOCIAIS		AGE IMPULSIVAMENTE			É CAPAZ DE SE AUTOMONITORAR		
	SIM	NÃO	SEM PRE	ÀS VEZES	RARA MENTE	SEM PRE	ÀS VEZES	RARA MENTE
SUJ. A	X				X	X		
SUJ. B	X				X		X	
SUJ. C	X			X			X	
SUJ. D	X		X				X	
SUJ. E	X				X	X		
SUJ. F	X				X	X		
SUJ. G	X				X		X	

QUADRO 5 - Habilidades sociais auto-reconhecidas – automonitoria (questões fechadas)

Fonte: A autora

Evidencia-se que todos os professores, desse grupo de amostra, sabem reconhecer suas facilidades e dificuldades, que pouco agem por impulso e que na maioria das vezes ou sempre, são capazes de se automonitorar. Esse índice revela que o autoconceito destes sujeitos é positivo. O alto índice de automonitoria

manifesta nos relatos de episódio coincide com o índice de automonitoria reconhecida pelos próprios professores. Evidência-se, portanto, que a automonitoria constitui um aspecto da subjetividade individual dos nossos sujeitos.

HABILIDADES SOCIAIS	FÁCIL							T O T A L	DIFÍCIL							T O T A L
DE COMUNICAÇÃO	SUJEITOS								SUJEITOS							
	A	B	C	D	E	F	G		A	B	C	D	E	F	G	
Aproximar-se	X	X	X	X	X	X	X	7			X					1
Apresentar-se		X	X	X	X	X	X	6	X							1
Ouvir o outro	X		X		X	X		4		X	X	X			X	4
Fazer perguntas	X	X	X		X	X		5				X			X	2
Demonstrar senso de humor		X		X	X	X	X	5	X		X					2
Pedir opinião	X	X	X		X	X	X	6				X				1
Expressar opinião			X	X	X	X	X	5	X	X						2
Elogiar	X	X		X	X	X		5			X				X	2
Fazer pedidos e propostas	X	X	X	X	X	X	X	7								0
TOTAL	6	7	7	6	9	9	6	50	3	2	4	3	0	0	3	15
DE ASSERTIVIDADE																
Ser sincero e cordial	X	X	X	X	X	X	X	7								0
Respeitar as diferenças de pensamento	X	X	X	X	X	X		6							X	1
Desculpar-se e admitir falhas	X	X			X	X		4			X	X			X	3
Expressar desagrado			X					1	X	X		X	X	X	X	6
Fazer críticas (com base em fatos, de maneira e em momento apropriado, pretendendo mudança)		X	X	X	X		X	5	X					X		2
Receber críticas (com base em fatos, de maneira e em momento apropriado, com pretensões de mudança)	X	X	X		X			4			X	X		X	X	4
TOTAL	4	5	5	3	5	3	2	23	2	1	2	3	1	3	4	16
DE EMPATIA																
Dar apoio, conforto e consolo (em situações negativas)		X	X	X	X	X	X	6	X							1
Dar parabéns, confraternizar (em situações positivas)	X	X	X	X	X	X	X	7								0
TOTAL	1	2	2	2	2	2	2	13	1	0	0	0	0	0	0	1
DE TRABALHO																
Coordenar grupo			X	X	X	X	X	5	X	X						2
Falar em público	X	X	X	X	X	X		6							X	1
Resolver problemas	X	X	X		X	X	X	6				X				1
Tomar decisões	X	X	X	X	X	X	X	7								0

Mediar conflitos			X		X	X		3	X	X		X			X	4
TOTAL	3	3	5	3	5	5	3	27	2	2	0	2	0	0	2	8
a) TRABALHO EDUCATIVO																
Apresentar atividades pedagógicas	X	X	X	X	X	X	X	7								0
Transmitir os conteúdos	X	X	X	X	X	X	X	7								0
Mediar as interações educativas em sala de aula		X	X	X	X	X		5	X						X	2
Avaliar as atividades realizadas	X	X			X	X		4			X	X			X	3
TOTAL	3	4	3	3	4	4	2	23	1	0	1	1	0	0	2	5
DE EXPRESSÃO DE SENTIMENTO POSITIVO																
Manifestar carinho ou cuidado	X	X	X	X	X	X	X	7			X					1
Ser solidário (oferecer ajuda)	X	X	X	X	X	X	X	7								0
TOTAL	2	2	2	2	2	2	2	14	0	0	1	0	0	0	0	1

QUADRO 6 - Habilidades sociais auto-reconhecidas

Fonte: A autora

Dentre as habilidades de comunicação, “aproximar-se, apresentar-se, pedir opinião e fazer pedidos e propostas” foram consideradas as mais fáceis. A habilidade de ouvir o outro, foi avaliada como a mais difícil.

Quanto às habilidades de assertividade, “ser sincero e cordial, respeitar as diferenças de pensamento” foram consideradas fáceis de serem exercidas. Foi considerado difícil “expressar desagrado”, embora considerem fácil “fazerem críticas” em momento adequado, pretendendo mudanças. Nesse aspecto parece que houve contradição. Contudo, encontramos coerência parcial entre a autopercepção dos professores sobre a habilidade de assertividade e a manifestação dessa habilidade nos relatos de episódio.

Em relação às habilidades de empatia as mais evidenciadas foram de “dar apoio, conforto e consolo, parabenizar e confraternizar”. Constatamos incongruência entre o resultado da habilidade de empatia auto-reconhecida com o resultado da habilidade de empatia manifesta nos relatos de episódio. Nos relatos evidenciou-se a dificuldade dos professores descreverem a mesma situação sob a ótica do outro.

Dentre as habilidades de trabalho em geral, “tomar decisões, falar em público, resolver problemas” foram consideradas fáceis. Em contrapartida “mediar conflitos” foi considerada a mais difícil.

Em relação às habilidades específicas do trabalho educativo / pedagógico foram consideradas fáceis a “apresentação de atividades pedagógicas e a de transmissão de conhecimentos”. Foi considerada difícil a habilidade de “avaliar as atividades realizadas”.

As habilidades de expressão de sentimentos positivos em “manifestar carinho ou cuidado e ser solidário, oferecer ajuda” foram consideradas fáceis.

	Alunos			Colegas			Si mesmo			Totais		
	A	B	C	A	B	C	A	B	C	A	B	C
Cumprimento	6		1	6	1		6	1		18	2	1
Agradecimento	3	3	1	4	2	1	6	1		13	6	2
Por favor	3	3	1	5	1	1	5	1	1	13	5	3
Com licença	3	3	1	5	1	1	6	1		14	5	2
Desculpe	1	2	3	1	2	4	3	2	2	5	6	9
Totais	16	11	7	21	7	7	26	6	3			

Legenda: (A) com frequência (B) quase nunca (C) às vezes

* Os números em cada campo representam a soma de sujeitos que marcaram aquela opção no gabarito do instrumento de pesquisa.

QUADRO 7 - Habilidades de civilidade

Fonte: a autora

Dentre as habilidades de civilidade que permeiam os relacionamentos interpessoais, a mais evidenciada pelos professores foi “cumprimentar” e a menos evidenciada foi a de “pedir desculpas” nos três segmentos – alunos, colegas e si mesmo.

Configurou-se uma tendência de atribuírem a si próprios a maior frequência de uso das habilidades de civilidade, em segundo lugar aos colegas, e em terceiro

lugar aos alunos. Deduz - se que os professores desse grupo de amostragem se consideram mais hábeis nos comportamentos de civilidade do que seus colegas e alunos. Ficou evidenciada nos três segmentos a dificuldade de desculpar-se, isto é, expressar para o outro o reconhecimento de suas falhas.

A diferença entre a avaliação de si próprios e a dos alunos evidencia que reconhecem poucas habilidades de civilidade nos alunos com exceção a de cumprimentar.

As habilidades sociais mais presentes nos episódios relatados foram a de Autonitoria (embora parcialmente em seus itens verificados) e da Assertividade, ficando a Empatia como a habilidade menos manifesta.

Os resultados do inventário das habilidades sociais dos sujeitos ratifica os resultados da análise dos relatos de episódios de que as habilidades de automonitoria e assertividade se apresentaram desenvolvidas, contudo revelou uma contradição entre a nossa percepção e a dos sujeitos sobre a habilidade de empatia, uma vez que os sujeitos se auto avaliaram com bom índice de capacidade empática o que não foi confirmado na análise dos demais instrumentos.

O inventário de habilidades evidenciou também que os sujeitos da pesquisa reconhecem como tendo bem desenvolvidas as habilidades de comunicação, de trabalho, de trabalho educativo, de expressão de sentimentos positivos, e de civilidade. Não acreditamos que a construção de um repertório de habilidades sociais garanta ao sujeito o seu uso por todo o tempo ou da melhor forma em todas as situações, assim como em outras áreas podemos observar, por exemplo, a área da saúde, na qual, nem sempre o conhecimento das situações de risco garantem ao sujeito a proteção pessoal por todo o tempo ou mesmo o uso das melhores formas de proteção em todas as situações, mas acreditamos que o conhecimento é a

prerrogativa para melhores decisões em maior número de vezes e para ações que tragam mais e melhor benefício a si e aos outros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Presenciamos uma época de rupturas paradigmáticas e somos desafiados a transitar em meio a aspectos da realidade que são contraditórios, imprevisíveis, porém, reconstrutivos na medida que ao manifestarem-se, vão se reconfigurando, conforme o fluxo do tempo e as circunstâncias encontradas. Assim, nos vemos diante de uma globalização que, por vezes, inclui as “coisas” numa relação de mercado aberto e exclui as “pessoas” numa reação de intolerância às diferenças. O avanço tecnológico dos meios de comunicação produziu novas configurações para as relações interpessoais extrapolando o tempo e o espaço. A educação à distância amplia as possibilidades de acesso a bens culturais a partir da comunicação e interação humana. Nesse aspecto as relações de ensino aprendizagem entre professor e alunos se tornaram virtuais.

Na comunidade escolar, para que o trabalho educativo efetivamente aconteça é necessário a conjugação de diferentes atores. A qualidade da comunicação entre eles afetará individualmente e coletivamente o trabalho que realizam. O trabalho colaborativo pressupõe que as relações entre as pessoas que dele participam sejam saudáveis. Portanto, o modo como os professores expressam sua subjetividade ao exercerem habilidades e competências sociais, torna-se um foco de interesse para os responsáveis pela formação docente.

A proposição emergente para a formação do professor – de que a aprendizagem é permanente e os saberes e as competências da docência são resultado da formação e do exercício profissional, além das aprendizagens realizadas ao longo da vida e dentro e fora da escola – se mostra evidente quando

os resultados desta pesquisa mostraram que poucos sujeitos construíram conhecimentos sobre relações interpessoais na formação inicial, e que a maioria aprendeu em situações de convivência com grupos fora da escola, como a família, movimentos religiosos, e ambiente de trabalho.

Comparando o desempenho social dos sujeitos e sua formação curricular para as relações interpessoais, podemos dizer que dos sujeitos “C” e “F” que tiveram esta formação, o sujeito “C” foi o que manifestou no seu episódio maior aplicação de habilidades sociais investigadas: automonitoria, assertividade e empatia. O sujeito “F” demonstra parcialmente essas habilidades tanto quanto os outros sujeitos. Este dado revela que a formação curricular para as relações interpessoais pode sim contribuir para melhor desempenho social do professor.

É importante lembrar que nossa hipótese inicial era de que assim como o professor constrói saberes e conhecimentos técnico-científico diversos, o relacionamento interpessoal constituía, um dentre os demais conhecimentos a ser construído, porém, encontramos na teoria histórico cultural da subjetividade de Rey (2004), a perspectiva de que o relacionamento interpessoal é mais do que algo a ser aprendido. Configura-se acima de tudo, como um espaço de vivência, de expressão e constituição da subjetividade de cada um. Há, portanto, um movimento de mão dupla, em que a subjetividade – o pensar e sentir – individual constitui a subjetividade social, e o pensar e sentir dos grupos em seus espaços - tempos constituem a subjetividade individual e contribuem com a produção de sentidos do sujeito.

Um dos objetivos de nossa pesquisa foi identificar unidades de sentido constituintes da subjetividade do professor e por ele expressas em situações de interação. Foram identificados três grupos de unidades de sentido de cada um dos

sujeitos: como se vê, como vê o outro e como vê a situação. Os pensamentos e sentimentos construídos historicamente pelos sujeitos – unidades de sentido, sobre si mesmos, foram de incompreendido, injustiçado, dedicado, decidido, racional, equilibrado, mediador, dialógico e agregador. Sobre o outro, foram de errado, influenciável, não civilizado, manipulado, orgulhoso, desatento, emotivo, inflexível, incompreensivo, incapaz de escutar, descontrolado, usa expressões humilhantes, merecedor de retratação, capaz de pedir desculpas e desculpar, parceiro, inexperiente, determinado, incoseqüente, diferente, oportunista, parcial, hostil, estratégico, crítico, colaborativo. Percebe-se a extensa descrição do outro em relação a descrição de si, além da ênfase a aspectos negativos do outro e positivos em si mesmo. Sobre a situação, as unidades de sentido foram de fofoca, indisciplina, agressividade, descontrolada, injusta, reconstrução, liderança, subdesenvolvimento.

A produção de sentidos dos professores desse estudo mostrou-se singular, própria e diferenciada do sentido que cada um atribuiu a si, aos outros e à situação. O modo como cada um sentiu, interpretou e reagiu à situação expressou a subjetividade individual e ao mesmo tempo contribuiu para a constituição da subjetividade social.

Outro objetivo da pesquisa foi localizar na história de vida os espaços sociais reconhecidos pelos professores como espaços de formação para as relações interpessoais.

Um dos espaços sociais identificados pelos professores como de formação relacional foi o próprio espaço de trabalho, o que precisa ser levado em conta pelas equipes gestoras, uma vez que as organizações em nosso tempo assumem, cada vez mais, também esta função de contribuir com a formação de seus membros. Outro espaço social que se mostrou influente foi o religioso, demonstrando que esse

é um componente que não pode ser negligenciado na formação humana dos professores.

Também nos propusemos a comparar as competências sociais manifestas com as habilidades sociais auto-reconhecidas, o que resultou no alto índice de “automonitoria” presente nos “episódios” e no “auto-reconhecimento” em repertório de habilidades sociais; na presença da “assertividade” tanto nos relatos quanto no exercício de auto-reconhecimento.

Identificamos, no entanto, incoerência entre a habilidade de empatia manifesta e auto-reconhecida, uma vez que nos episódios os sujeitos não demonstraram compreender e sentir o que o outro pensa e sente, tampouco de comunicar-lhe adequadamente essa compreensão. No entanto, ao serem questionados, afirmam serem capazes das ações empáticas de dar apoio em situações difíceis ou confraternizar em situações de sucesso. Os professores desse grupo de amostragem sentiram dificuldade de colocar-se no lugar de outrem, sintonizar e compreender as necessidades e sentimentos que não lhes pertenciam. Reconheceram que possuem dificuldade para mediar conflitos e avaliar as atividades referentes ao trabalho educativo. Atribuíram-se autoconceito positivo e demonstraram uma tendência a recompor a harmonia nos relacionamentos pela busca de alternativas de superação dos conflitos. A condição de sujeitos foi essencial para a ruptura dos limites imediatos que as situações de conflito pareciam impor e pela modificação desses limites gerando novas opções e encaminhamentos.

Consideramos que a contribuição desse estudo foi relevante no sentido de trazer luz à questão da subjetividade sob o prisma das habilidades e competências sociais dos professores expressas no âmbito profissional. Chegamos à conclusão

de que as relações interpessoais configuram-se como espaço complexo e contraditório para constituição e expressão da subjetividade do professor.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil: 1990 – 1998. In: CANDAU, V. M. (Org). **Ensinar e aprender**: sujeitos, saberes e pesquisa. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 83 -100.

ANTUNES, C. **Professor bonzinho = aluno difícil**: a questão da indisciplina em sala de aula. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, J. G. **Confrontos na sala de aula**: uma leitura institucional da relação professor-aluno. São Paulo: Summus, 1996.

ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando**: introdução à Filosofia. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.

BARBOSA, M. A acção educativa perante o fim das certezas: oportunidade para mudar de registro epistemológico? **Revista Portuguesa de Educação**. Portugal, v. 10, n. 2, p. 45-58. 1997.

BAUER, M.; GASKELL, G. (Ed.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BERGER, M. V. B. **Educação transpessoal**: integrando o saber ao ser no processo educativo. 2001, 371 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio, bases legais, Brasília, p. 60-61, v. 1, 1999.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio, bases legais, Brasília, 1999. p. 35-39, v. 4, 1999.

CALDEIRA, A. M. S. A apropriação e construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 95, p. 5-12, nov. 1995.

CAPRA, F. **O ponto de mutação**. São Paulo: Cultrix, 1982.

CHARDIN, T. **Mundo, homem e Deus**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1980, p.81.

CODO, W. (Coord.) **Educação**: carinho e trabalho. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, F. B. da. **Garis**: um estudo sobre invisibilidade pública. 2002, 177 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e do Trabalho). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1983.

DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. **Psicologia das relações interpessoais**: vivências para o trabalho em grupo. Petrópolis: Vozes, 2001.

DURAN, M. C.; Nascimento, D. R. C. Formação do Educador: uma discussão dos saberes que integram o processo. **Revista Psicologia da Educação**, São Paulo, v. 10/11, p. 83-100, 1º/ 2º sem. 2000.

FERREIRA, A . B. de H. **Novo dicionário da Língua Portuguesa**. 2. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986. 1809 p.

FERREIRA, M. G. **Psicologia educacional**: análise crítica. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GONÇALVES, E. P. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. ed. Campinas: Alínea Editora, 2001.

GUIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HEIDER, F. **Psicologia das relações interpessoais**. São Paulo: Pioneira, 1970.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 106, p. 129-157, mar. 1999.

LARA, D. **Temperamento forte e bipolaridade**: dominando os altos e baixos do humor. 2. ed. Porto Alegre: Armazém de Imagens, 2004.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.

MARCELO, C. Pesquisa sobre a formação de professores. **Revista Brasileira de Educação - ANPED**, São Paulo, v. 9, p. 51-75. 1997. ISSN 1809-449X.

MAZZOTTI, A. J. A.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. 2. ed. São Paulo: Pioneira Editora, 1999.

MIRANDA, M. S. História de vida: com a palavra a professora... In: ANPED - SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 5., 2004, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Editora Universitária Champgnat, 2004. p. 240. ISBN 85-7292-111-7.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCAR, 2002.

MORAES, A. A. A. História de vida e autoformação de professores: alternativa de investigação do trabalho docente. **Pro-posições**, Campinas, v. 15, n. 2, maio/ago. 2004.

MOSCOVICI, F. **Desenvolvimento interpessoal**. 7. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, I. A. **A (des) constituição, de uma professora, a partir do próprio trabalho pedagógico**. Ou, da provisoriedade das certezas pedagógicas.... 2003, 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.

PERRENOUD, P. M. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. (Org.). **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLACCO, V.; ALMEIDA, L. R. (Org.). **As relações interpessoais na formação de professores**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

POWELL, J. **Por que tenho medo de lhe dizer quem sou**. 19. ed. Belo Horizonte: Crescer, 2001.

RAPPAPORT, C. R. et al. **Psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: EPU, v. 1, 1981.

REY, F. G. **O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Sujeito e subjetividade**. São Paulo: Thomson, 2003.

_____. **O outro no desenvolvimento humano**. São Paulo: Thomson, 2004.

_____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

RODRIGUES, A. **Psicologia social**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Psicologia social para principiantes**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra, a professora**: suas crenças, suas ações. 1997, 166 f. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

SILVA, A. T. B. **Habilidades sociais educativas, variáveis contextuais e problemas de comportamento**: comparando pais e mães de pré-escolares. 2003, 188 f. Tese (Doutorado em Ciências). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.

SOUZA, E. C. História de vida e prática docente: desenvolvimento pessoal e profissional na formação do professor. **Revista da FAEEBA - educação e contemporaneidade**. Salvador, n. 16, p. 179-189, jul./dez. 2001.

SOUZA, E. C. L. de L. Relação professor-aluno: subjetividade e objetividade na sala de aula. In: Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/elizabethlandisouzat20.rtf>>. Acesso em: 15 ago. 2005.

TASSONI, E. C. M. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/23/textos/2019t.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2005.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL NOVAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: CRÍTICAS E PERSPECTIVAS, 2., 1998, São Paulo. **Anais...** São Paulo: PUC, 1998, p. 173-191.

VIGOSTKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1991.

WEISINGER, H. **Inteligência emocional no trabalho**. 3. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

YOUSSEF, A. L. **A competência interpessoal e a sua importância para a qualidade do ensino superior**. 2000, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2000.

ZABALZA, M. A. **Diários de aula**: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

APÊNDICE A - Artigo apresentado na V ANPED SUL

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Profª Drª Maria Virgínia Bernardi Berger(orientadora)
Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa
Marissoni R. Hilgenberg Darú (orientanda)
Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa

RESUMO

O presente artigo desvela a negligência da educação formal para com a formação do professor no âmbito das relações interpessoais no trabalho. As questões que deram origem ao estudo foram : Como o professor tem construído seu saber relacional? Quais as instâncias de formação tem contribuído para que o professor desenvolva sua inteligência emocional e interpessoal? Qual a preocupação nos Cursos de Licenciatura com o desenvolvimento das habilidades interpessoais do professor? O que desvela a presença ou não de disciplina específica a essa dimensão de formação profissional na grade curricular dos cursos de graduação? Como ponto de partida optou-se pela pesquisa documental tendo por fonte os Catálogos de Cursos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no período de 1972 a 2003. A análise do material obtido mostrou a presença da disciplina Psicologia das Relações Humanas em apenas seis das 23 licenciaturas ofertadas nos últimos 32 anos: Pedagogia, Matemática, Física, Química e Biologia, porém sempre com caráter de formação complementar, obrigatória ou optativa. Constatou-se a presença dessa disciplina em cursos de bacharelado em outras áreas: Administração, Economia, Ciências Contábeis, Odontologia, Farmácia, Processamento de Dados. Nesse último bem como no curso de Pedagogia foi-lhe atribuída obrigatoriedade durante certo período. O fato de não ser presença constante nos cursos de Licenciatura e compor o currículo de outras áreas fez emergir duas novas questões: a primeira quanto ao caráter epistemológico da Psicologia das Relações Interpessoais, as bases conceituais e paradigmáticas. A segunda quanto a vigência de um modelo de formação docente que privilegia os aspectos cognitivos da dimensão humana negligenciando outras dimensões igualmente importantes.

Palavras-chave: Formação de professores; Psicologia, Relações Interpessoais.

INTRODUÇÃO

A educação, em especial aqui a escolar, é um fenômeno social que se dá por meio das relações entre seus sujeitos, porém, não carrega em si a tranquilidade de que essas relações configurem-se, naturalmente e automaticamente, como tendentes ao bem-estar ou como promotoras eficazes do desenvolvimento crescente desses sujeitos - professor, aluno, equipe técnico-pedagógica, pais - que se inter-educam no processo de formação humana.

As relações interpessoais na escola, segundo Aquino (1996), são geralmente tratadas por outros autores a partir do pressuposto de que é o professor o maior responsável, o determinante, aquele que age, provocando no aluno apenas uma reação. Esse enfoque aparece em todas as classificações político-filosóficas e psicológicas sobre o trabalho docente até ser questionado por Aquino. Não se pode discordar do papel importante do professor nas relações

interpessoais na escola, de sua responsabilidade com elas, de seu dever de intencionalidade, porém, não se pode esquecer os outros elementos da relação - todos partícipes da escola - contribuintes do resultado final, do qual nem sempre o professor é o protagonista.

Consideramos necessário olhar para as relações professor-aluno, não só sob a perspectiva do desenvolvimento "cognitivo" nas diversas áreas de conhecimento, como o faz LIBÂNEO (1985) e MIZUKAMI (1986) mas também, em função do desenvolvimento "integral" do ser humano. Sentir, pensar, decidir e agir são faculdades apontadas por JOHN POWELL (2001) como necessárias para o desenvolvimento harmonioso quando se pretende uma pessoa madura, capaz de um relacionamento marcado pela abertura emocional e honestidade.

A experiência profissional adquirida ao longo de 17 anos de trabalho na área da educação coordenando projetos e atividades pedagógicas de formação em Instituições formais (rede pública e privada) e informais (SESC, SENAI) possibilitou constatar que as habilidades e competências relacionais dos profissionais em exercício constitui fator relevante para o bom desempenho do trabalho docente.

Observamos muitos projetos e propostas de professores serem ignorados, em virtude da falta de destreza interpessoal, que envolve a capacidade para o diálogo e as habilidades de comunicação e empatia, assim como vi trabalhos receberem apoio e valorização, mesmo com claros comprometimentos de conteúdo e de forma, apenas porque havia eficiência na persuasão do autor sobre seus interlocutores.

Do cotidiano na sala de aula às conversas entre professores e destes com outras pessoas da comunidade, constatamos também, a inquietude de muitos docentes com a indisciplina dos alunos, cujo comportamento dificulta a aprendizagem. Some-se a essa inquietude o desgaste emocional com a frustração sentida pelos resultados do processo educativo aquém da expectativa docente, o que tem levado o profissional da educação à síndrome de burnout - é uma síndrome através da qual o trabalhador da área de serviços, encarregado de "cuidar", perde o sentido da sua relação com o trabalho, de forma que as coisas já não o importam mais e qualquer esforço lhe parece ser inútil - que o impede até de se inquietar, ou seja, nem mais consegue envolver-se e preocupar-se com a busca da solução do problema, antes, abstem-se dele.

Percebemos ainda, que essa abstenção nas situações conflituosas, antes de ser apenas um sintoma da síndrome, pode ser uma característica de nosso tempo de "alta modernidade" - período em que, segundo GUIDDENS (1991), se manifesta a perda da crença no progresso, tão prometido e vislumbrado pelo industrialismo que, servindo também às guerras, trouxe

grandes perdas, destruição e retrocesso - que se impõe gerando solidão e isolamento pela sensação de falta de pontos de ancoragem sobre o qual poder-se-ia construir um caminho em direção ao outro.

Isso, ao nosso ver, relaciona-se diretamente com a contemporaneidade do ideário econômico-político neoliberal em que, a exemplo do "mercado" que deve autorregular-se sem a intervenção do estado onde cada um deve satisfazer seus interesses e necessidades, resolver seus problemas e dificuldades num simples processo de negociação, também nas relações interpessoais, o sujeito passa a oferecer de si apenas na medida em que receba do outro algo em troca, sem nada que oriente essa negociação exceto o seu interesse e o do outro.

Cremos que isso leva a uma distorção de bem comum. Imagina-se que o todo é simplesmente a soma das partes, e que, portanto, a satisfação das necessidades de cada um levaria ao bem comum, quando na verdade, se cada um "puxar a corda" para um lado, não teremos mais o todo, o coletivo se rompe, a comunidade com seus interesses comuns a serem atendidos deixa de existir e dá lugar, única e exclusivamente à individualidades. É a lógica capitalista - do lucro, do levar vantagem - permeando, dirigindo por que não, as relações entre as pessoas, transferindo conceitos da relação dos sujeitos com as coisas para as relações dos sujeitos com outros sujeitos, a ponto de coisificando as pessoas, estas caírem no desencanto, no esvaziamento da consciência de seu ser e conseqüentemente na apatia.

No entanto, num país como o Brasil, com tantos problemas sociais e culturais, se existe solidariedade e altruísmo, contudo co-existe em camadas econômico-social e cultural melhor favorecidas de nosso país, a falta do compromisso social, de preocupação com o outro, ao ponto de uma pesquisa comprovar a "invisibilidade pública" de certos profissionais oriundos de classes economicamente desfavorecidas.

Esse fenômeno revela a ameaça iminente de que o "descompromisso", baseado na falsa nobreza de respeito à liberdade do outro, torne-se uma ideologia hegemônica e condene a humanidade a uma reclusão individual patológica, o ensimesmamento, que está na contra-mão de nossa natureza social e processo civilizatório.

Cabe aqui lembrar que, vivendo em agrupamentos cada vez maiores como as cidades, o homem nasce hoje na condição legal (juridicamente estabelecida) de cidadão (membro da "pólis" - cidades gregas), o que não significa a efetivação da sua cidadania, entendida aqui como exercício do direito à vida plena, isto é, acesso aos bens que lhe são necessários e às condições democráticas de participação.

Com isso deixamos claro que a cidadania é processualmente construída, apontando ainda que, isto se dá dialeticamente nos espaços interno (subjetividade) e externo

(objetividade) do indivíduo, como bem acentua COVRE (2002). E se cidadania é construção e é processo, passa a ser objeto de educação, trabalho de educador que, na sua relação com o outro se torna e torna cidadão os seus pares.

Nesse contexto já surgiram proposições para a educação. A pedido da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), uma comissão de especialistas em educação do mundo todo contribuiu para o apontamento de tendências da Educação para o séc. XXI, constantes no documento que recebeu o nome do presidente da comissão, Relatório Jacques Delors, concluído em 1996. Neste relatório, apontam-se quatro pilares básicos da educação: "Aprender a conhecer"; "Aprender a fazer"; "Aprender a ser" e "Aprender a viver juntos", este último nada mais é que, uma resposta aos perigos de isolamento do homem.

Também nos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) vamos encontrar a preocupação em colocar esses "pilares" na organização curricular, propondo outras aprendizagens que não só do conteúdo científico (aprender a conhecer) e procedimental (aprender a fazer), mas também os atitudinais (aprender a viver e aprender a ser), visando à formação do educando como pessoa e como cidadão, conciliando humanismo numa sociedade tecnológica.

Anteriormente e referendando os PCNs, está a Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nº 9.394/96 (Título V, capítulo II, seções III e IV), que propõe como objetivo do Ensino Fundamental a formação básica do cidadão mediante compreensão, entre outras, do ambiente social; e como uma das finalidades do Ensino Médio, o aprimoramento do educando como pessoa humana.

Do exposto acima emergem algumas questões: como o professor tem construído seu saber relacional? Quais as instâncias de formação têm contribuído para que o professor desenvolva sua inteligência emocional e interpessoal? Qual a preocupação nos Cursos de Licenciatura com o desenvolvimento das habilidades interpessoais do professor? O que desvela a presença ou não de disciplina específica a essa dimensão de formação profissional na grade curricular dos cursos de graduação.

BASES CONCEITUAIS E PARADIGMÁTICAS DA PSICOLOGIA DAS RELAÇÕES HUMANAS

Uma questão emerge de imediato: o que são relações interpessoais? Na busca por respostas, vamos ao encontro das reflexões e descobertas da Psicologia Social, ciência

experimental que segundo Rodrigues, estuda o comportamento do indivíduo em sociedade, em interação com outras pessoas: “... estudo científico de manifestações comportamentais de caráter situacional suscitadas pela interação de uma pessoa com outras pessoas ou pela mera expectativa de tal interação, bem como dos estados internos que se inferem logicamente destas manifestações.” (RODRIGUES, 1998, p.22)

Este conceito da ciência Psicologia Social, ao delimitar seu objeto de estudo, já aponta dois elementos fortes e presentes na interação que são as variáveis individuais e situacionais do comportamento, as quais serão levadas em conta nesta pesquisa. As primeiras compreendem os fatores internos como valores, idéias, sentimentos, características hereditárias, experiências vividas e outros. As variáveis situacionais compreendem fatores externos como estímulos sociais, condições do meio, fatos e processos do entorno do indivíduo, o que realmente imprime o caráter social às relações interpessoais.

Antes, porém, de prosseguirmos na construção de um conceito de relações interpessoais, cabe evidenciar os possíveis paradigmas subjacentes e a ênfase dada ora às variáveis internas, ora às situacionais, ora à confluência das duas.

Quando se fala de paradigma, há uma referência à perspectiva do olhar sobre o fenômeno em questão, ou seja, quais são os pressupostos, os valores, as crenças, a forma de pensamento que orientam e, de certa forma, filtram essa percepção da realidade.

Em PRETTE E PRETTE (2001) vamos encontrar a pontuação das duas proposições paradigmáticas para compreender o fenômeno das relações interpessoais, a linear ou a sistêmica.

a) Linear

Explica o comportamento mantendo-se no paradigma newtoniano, ou seja, toda e qualquer realidade é regida por leis naturais que, uma vez descobertas, possibilitam a previsão e controle do fenômeno. Assim, direciona nosso raciocínio para...

... a busca da relação "causa-efeito", considerando nas possíveis causas os determinantes endógenos (crenças, percepções, sentimentos...) e os exógenos (características físicas, sociais e/ou culturais de uma dada situação);

... a busca da regularidade e uniformidade, para efetivar a referida previsão e controle do fenômeno;

... a busca do conhecimento aprofundado das partes - a fragmentação, acreditando que por somatória, teremos o conhecimento do todo.

Diante desta última característica do pensamento linear, pode-se ver o esforço para superar a fragmentação, quando propõe-se aos pesquisadores a multidisciplinaridade

(o objeto estudado por várias disciplinas), a interdisciplinaridade (o objeto estudado pelo diálogo entre os pesquisadores de diferentes formações) e a transdisciplinaridade (propõe mas, ainda não realiza, que o objeto seja estudado pela cooperação entre pesquisadores, abolindo as fronteiras entre as disciplinas).

Estas proposições, só fazem sentido, em função da percepção dos pesquisadores de que este paradigma não tem sido suficiente para solucionar problemas atuais e principalmente das ciências sociais e humanas.

b) Sistêmica

É uma tentativa de compreender a influência recíproca entre as partes de um sistema e entre sistemas e seu entorno, direcionando nosso olhar para...

... a percepção de que o todo é diferente da soma de suas partes, de tal forma que as propriedades de um sistema desaparecem se tomamos seus elementos isoladamente;

... a concepção de ambiente enquanto contextos do indivíduo, como família, escola, sociedade, cultura;

... a consideração que no desenvolvimento de habilidades sociais, é preciso levar o indivíduo a compreender suas dificuldades interpessoais juntamente com os outros envolvidos na relação, e não mais a proposição linear da lógica capitalista em que prepara-se um, no caso o cliente, para “vencer o outro”, excluindo este último do processo de desenvolvimento;

... a compreensão do indivíduo como um sistema formado pelos subsistemas: cognição – emoção – ação, que precisam ser levados em conta para fins terapêuticos ou educacionais de forma articulada;

... o reconhecimento de que embora esses elementos do sistema humano sejam os mesmos em todo e qualquer indivíduo, a forma com que esses elementos se relacionam vai conferir a cada pessoa uma estrutura peculiar.

... a compreensão de que as relações interpessoais são um conjunto de subsistemas do indivíduo (habilidades sociais) integrados ao seu ambiente e que a decomposição em subsistemas (análise) ou recomposição (síntese) destes em sistemas mais amplos para investigação, não significa o reducionismo da linearidade, mas a conciliação da visão das partes e do todo;

Esta proposição sistêmica, se num primeiro momento persuadiu-me e convenceu-me por seu avanço na compreensão da realidade, num segundo momento, provocou em mim uma temeridade enquanto pesquisadora: como transitar por aquilo que me parecia inicialmente

caminhos opostos de leitura da realidade, a saber, tomar por base ora as partes, ora o todo? Acabo então, encontrando alento quanto a esta equação ao vê-la resolvida por CAPRA (1982) em sua obra “Ponto de Mutação”:

“Embora sejam de uma natureza mais especializada e secundária, as operações do tipo mecânico ocorrem em todo o mundo vivo. A descrição reducionista de organismos pode, portanto, ser útil e, em alguns casos, necessária. Ela só é perigosa quando interpretada como se fosse a explicação completa. Reduccionismo e holismo, análise e síntese, são enfoques complementares que, usados em equilíbrio adequado, nos ajudam a chegar a um conhecimento mais profundo da vida.” (CAPRA, 1982, p.261)

É importante ainda, situar a Psicologia das Relações Humanas como uma ciência aplicada, diretamente relacionada à Psicologia Social, que é uma ciência experimental: "O desejo de utilizar os dados fornecidos pelos estudos psicológicos para resolver situações da vida quotidiana, ou problemas gerados pelo convívio humano, deu origem a psicologia aplicada." (CARVALHO, 1983)

Na obra de MOSCOVICI (1997), vamos encontrar as relações interpessoais como consequência, efeito, portanto, das interações provocadas, por exemplo, no ambiente de trabalho. Interessante foi perceber logo de início a autora falar que os sentimentos que brotam do indivíduo podem influenciar os comportamentos "recomendados" socialmente que vinham sendo praticados. Isto equivale a dizer que há uma força individual que atua, a qual recebeu da autora inicialmente, o nome genérico de "sentimento", mais tarde referida como "base interna de diferenças" que inclui não só os sentimentos mas também os conhecimentos, preconceitos, gostos, crenças, valores, enfim, um mundo interior, diferente e particular que vai exigir dos outros, num grupo, a habilidade do respeito às diferenças para que haja sinergia:

“O relacionamento interpessoal pode tornar-se e manter-se harmonioso e prazeroso, permitindo trabalho cooperativo, em equipe, com integração de esforços, conjugando as energias, conhecimento e experiências para um produto maior que a soma das partes, ou seja, a tão buscada sinergia”. (MOSCOVICI, 1997, p. 35)

Para que isto aconteça, a autora fala ainda de que só será possível quando todos do grupo adquirirem "competência relacional", ou seja, a habilidade de lidar adequadamente com pessoas e situações - ressaltando que é uma competência reconhecida para alguns profissionais e em especial para o professor. Presume-se então, uma aprendizagem e para tal, um treinamento, proposta da autora inclusive, e propõe um caminho iniciando pelo

autoconhecimento que segundo ela, só pode ser obtido com a ajuda dos outros. A relação interpessoal é assim um fim e um meio.

Fica ainda uma pergunta: como trabalhar diretamente os sentimentos ou, a base interna que influencia os relacionamentos? Esta pergunta abre espaço para a interface do inconsciente e as relações interpessoais, discussão para outro momento.

Na obra de WEISINGER (1997), relacionamento interpessoal aparece como aproximação de pessoas para trocas através de meios significativos e adequados, enfatizando a expressão "destreza interpessoal" como o elemento que possibilita as trocas.

A palavra troca lembra aqui o princípio do mercantilismo (do comércio, do lucro) e por que não, também do utilitarismo (alteração imediata de ordem pragmática).

Embora seja uma visão reducionista das relações, traz uma contribuição para um mundo industrializado e tecnologizado, que exige cada vez mais rapidez e eficácia nas ações.

Assim, o autor define os componentes de um relacionamento e as técnicas para atingir a destreza interpessoal, expressão usada por ele no mesmo sentido de "competência relacional" para MOSCOVICI (1997).

Um relacionamento interpessoal, qualquer que seja, é aqui estabelecido para atender três objetivos: suprir necessidades mútuas; relacionar-se com o outro ao longo do tempo e; trocar informações sobre sentimentos, pensamentos e idéias.

Para atingir esses objetivos, é necessário percorrer dois caminhos: a análise do relacionamento e; a comunicação no nível adequado.

Bastante funcionalista, o autor vai indicar os passos de cada técnica, instrumentalizando o leitor para obter os melhores resultados nos relacionamentos, em especial para si mesmo, o que nos faz lembrar do que vimos em PRETTE E PRETTE (2001), quando falam da proposição linear da lógica capitalista de preparar um para vencer o outro.

Não obstante, a análise do relacionamento e o conhecimento dos níveis de comunicação são de extrema importância, desde que todos os envolvidos se utilizem dessas técnicas não para dominar, mas para equilibrar e fazer crescer o relacionamento interpessoal.

Na obra de GARDNER (1994), ele analisa e nomina entre outras, as Inteligências Pessoais, a saber:

- a) Inteligência Intrapessoal: como capacidade de acessar nossa própria vida sentimental – nossa gama de afetos e emoções.
- b) Inteligência Interpessoal: como a capacidade da criança discriminar e detectar os vários humores dos indivíduos ao seu redor e, capacidade do adulto ler as intenções e desejos – mesmo ocultos – de muitos outros indivíduos e, de posse

deste conhecimento, agir influenciando um grupo de indivíduos díspares a comportar-se ao longo de linhas desejadas.

Divididas pelo autor em duas - a Inteligência Intrapessoal e Interpessoal - apenas pela facilidade de exposição e por reconhecer que cada uma tem seu próprio atrativo, representações neurológicas e padrões de colapso característicos, ele afirma depois o entrelaçamento das duas inteligências pessoais, uma vez que o conhecimento da nossa própria pessoa utiliza-se de lições aprendidas a partir da observação de outras pessoas e, o conhecimento dos outros baseia-se nas discriminações internas que o indivíduo rotineiramente faz.

GARDNER (1994) ressalta que as inteligências pessoais são formas de conhecimento importantes em muitas sociedades do mundo, embora tenha sido negligenciada pelos estudiosos da cognição, o que produziu, segundo ele, uma concepção de intelecto parcial.

Em sua teoria aponta que a simbolização é essencial nas inteligências pessoais uma vez que interpretar rituais, códigos religiosos, sistemas míticos e totêmicos como códigos simbólicos, dá ao sujeito um potencial maior para entender a gama inteira de experiências pelas quais ele e outros em sua comunidade podem passar. Como exemplo do uso da simbolização para entendimento de processos de desenvolvimento pessoal, posso citar as obras “He”, “She” e “We” de Robert Johnson, em que se utiliza de histórias mitológicas para explicar o desenvolvimento do feminino e do masculino, bem como, de sua inter-relação.

Fala ainda do que considera um elemento chave das inteligências pessoais - o “senso de eu” - que surge como combinação ou fusão do nosso conhecimento intra e interpessoal.

Reforça então, que a capacidade de conhecer-se e de conhecer os outros é uma parte tão inalienável da condição humana quanto a capacidade de conhecer objetos ou sons, e merece ser investigada não menos do que estas outras formas “menos carregadas” (como a inteligência musical e espacial por exemplo).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Como ponto de partida optou-se pela pesquisa documental tendo por fonte os Catálogos de Cursos da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), no período de 1972 a 2003. A análise do material obtido mostrou a presença da disciplina Psicologia das Relações Humanas em apenas seis das vinte e três licenciaturas ofertadas nos últimos 32 anos: Pedagogia, Matemática, Física, Química e Biologia, porém sempre com caráter de formação complementar obrigatória ou optativa. Constatou-se a presença dessa disciplina em cursos de

bacharelado em outras áreas: Administração, Economia, Ciências Contábeis, Odontologia, Farmácia, Processamento de Dados. Nesse último bem como no curso de Pedagogia foi-lhe atribuída obrigatoriedade durante certo período.

Ainda é importante ressaltar que como disciplina que não faz parte do Currículo Mínimo, a decisão da inclusão é de responsabilidade de cada Universidade.

Ao consultar as ementas da disciplina "Psicologia das Relações Humanas", encontramos uma em 1976 que inclui: conceito, histórico, objetivos, comportamento individual, comportamento grupal, técnicas. E outra em 1981 que amplia a primeira: conceito de Relações Humanas, no sentido geral e específico. Objetivos das Relações Humanas no trabalho. Problemas humanos no trabalho. Análise de casos. Estudo do comportamento com emprego da Análise Transacional. Estudos sobre chefia e liderança. Um dado relevante é que as ementas são únicas, independente da disciplina estar inclusa em cursos de licenciatura ou bacharelado, das diversas áreas como: exatas, biológicas ou humanas.

Constatamos que essas ementas não trazem os objetivos explicitados e não permitem aferir o paradigma subjacente.

No curso de Processamento de Dados, a disciplina aparece como complementar obrigatória, enquanto nas licenciaturas, na maioria das vezes se faz presente como complementar optativa.

Nas licenciaturas, as disciplinas relacionadas à Psicologia que mais aparecem são: da Aprendizagem e da Adolescência, como se essas bastassem para dar ao professor conhecimento relacional para atuar com seus alunos.

Procuramos também, obter dados sobre o número de acadêmicos que efetivamente freqüentaram a disciplina ofertada de Psicologia das Relações Humanas nas licenciaturas mas, os dados disponíveis são apenas de 1990 até nossos dias e nesse período nenhuma matrícula se efetivou.

Diante dessas informações, várias perguntas surgiram, evidenciando a necessidade de avançar na busca de mais e outros dados, mas uma questão intriga: por que a disciplina Psicologia das Relações Humanas é incluída em cursos das áreas de exatas, biológicas e até de humanas, mas não é presença constante nas licenciaturas? A presença da disciplina no currículo de formação do professor garante a aquisição de habilidades relacionais necessárias ao exercício profissional? Que outras instâncias favorecem o aprendizado do saber relacional?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação se dá pela mediação do professor entre o conhecimento sistematizado e o aluno. Esta mediação por sua vez se efetiva através do relacionamento entre os sujeitos do processo educativo. Considero, portanto, as relações interpessoais como meio, como "figura fundo", como caminho e condição "sine qua non" para a formação do homem, para educar.

Isto posto, como pode o professor educar, sem educar-se para esta situação constante em sua vida profissional e pessoal, que é o relacionamento interpessoal, a interação humana?

Conforme os dados coletados, observa-se que até hoje, pouco tem sido pensado e oferecido pela Instituição de Ensino Superior aos professores, sobre esta realidade e necessidade de formação. Em contra partida, vemos outras áreas preocupadas com esta formação do profissional, até por exigência do mercado - para conquistar o "cliente", para aumentar os lucros.

Podemos perceber também na grade curricular das licenciaturas, a excessiva atenção à formação técnica da área, a restrita formação pedagógica e uma grande negligência com a formação para as relações interpessoais.

Pouco se oferece ao professor para que ele possa observar, refletir, decidir e agir como facilitador nas relações com seus alunos, o que suscita muito mais que uma instrumentalização funcionalista do professor para "dominar" numa situação relacional, ou para favorecer a aprendizagem. Falo sim, de tornar o professor capaz de agir (e não só reagir) nos relacionamentos, com vistas aos objetivos de formação humana na sua totalidade e não com vistas à "vencer um jogo", ou apenas à aprendizagem de conteúdos científicos.

O fato de não ser presença constante nos cursos de Licenciatura e compor o currículo de outras áreas fez emergir duas novas questões: a primeira quanto ao caráter epistemológico da Psicologia das Relações Interpessoais, as bases conceituais e paradigmáticas. A Segunda quanto à vigência de um modelo de formação docente que privilegia os aspectos cognitivos da dimensão humana, negligenciando outras dimensões igualmente importantes.

Referências

AQUINO, J. G. *Confrontos na sala de aula: uma leitura institucional da relação professor-aluno*. São Paulo: Summus, 1996.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BIANCHETTI, R. G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais*. Vol I Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. P. 60 e 61.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio: bases legais*. Vol IV Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999. P. 35 e 39.

CODO, W. (Coord.) *Educação: carinho e trabalho*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, F. B. da. *Garis: um estudo sobre invisibilidade pública*. São Paulo: 2002. 177p. Dissertação de Mestrado - USP, defendida em 08.11.2002.

COVRE, M. de L. M. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

DEL PRETTE, Z. A.P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das relações interpessoais: vivências para o trabalho em grupo*. Petrópolis: Vozes, 2001.

GARDNER, H. *Estruturas da mente: a teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GUIDDENS, A. *As conseqüências da modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOSCOVICI, F. *Desenvolvimento interpessoal*. 7ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997, p.35.

POWELL, J. *Por que tenho medo de lhe dizer quem sou*. 19ª ed. Belo Horizonte: Crescer, 2001.

RODRIGUES, A. *Psicologia Social*. Petrópolis: Vozes, 1998.

WEISINGER, H. *Inteligência Emocional no trabalho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1997.

APÊNDICE B – Relatos de episódio

SUJEITO: "A"**DESCRIÇÃO:**

O fato aconteceu na escola de Educação Especial há alguns anos atrás. Passei uma orientação a uma mãe de aluno, de como ela deveria cobrar dele em casa determinadas atitudes que o mesmo estava apresentando.

Certa funcionária M. A. (técnica) ouviu eu passar as orientações para aquela mãe e por motivos de ciúme (pois todos elogiavam meu trabalho), foi falar com a funcionária "C" e disse que eu estava tomando o lugar dela. Pois algumas orientações devem ser passadas aos pais somente por esta profissional após uma avaliação da criança.

A funcionária "C" ao invés de vir conversar comigo, foi diretamente fazer uma reclamação com a diretora. Esta por sua vez chamou-me a atenção dizendo que eu não deveria intervir no trabalho técnico, que deveria restringir-me à minha área (sala de aula). Contou que a funcionária "C" veio reclamar dizendo horrores sobre minha pessoa.

Na hora chorei, pois não estava entendendo o que estava acontecendo, estava sendo chamada a atenção por algo tão insignificante e sem sentido. A diretora sugeriu que a funcionária "C" viesse falar comigo para que pudéssemos esclarecer o assunto.

Durante o período entre ela falar com a diretora e vir falar comigo, ela apresentava-se estranha, não me cumprimentava e evitava ficar junto comigo na mesma sala. O começo achei estranho, só depois que a diretora falou comigo é que entendi as atitudes dela.

Senti muita raiva desta pessoa, pois nunca esperaria uma atitude desta já que nos considerávamos amigas a ponto de irmos jantar uma na casa da outra. Isto é que me deixou ainda mais decepcionada.

A partir desta data, procurei ficar na minha. Quando "C" me cumprimentava eu respondia, se não me cumprimentava eu não fazia questão.

Com o passar do tempo "C" se deu conta do erro que havia cometido. Descobriu que M. A. avia feito fofoca justamente para me prejudicar, pois sentia ciúme da nossa amizade, e que M. A. estava falando de outros colegas de trabalho também, inclusive dela. "C" comentou com outra colega de trabalho que deixou-se levar pelas fofocas de M. A., e que só depois de um ano enxergou o que realmente aconteceu. Admitiu o erro e disse que deveria vir falar comigo para pedir desculpas e esclarecer o fato. Mais um ano se passou e até agora "C" ainda não veio falar comigo, muito menos com a diretora para esclarecer o que ocorreu.

Quando aconteceu o episódio, não fui até "C" para esclarecer ou conversar com ela, pois tinha certeza de que não havia feito nada de errado como havia sido comentado, e também porque já que ela se considerava minha amiga, deveria ter vindo falar comigo antes e não ir direto à diretora.

Atualmente, vez ou outra conversamos, mas profissionalmente. Certo dia, durante uma conversa com uma terceira pessoa surgiu o fato. Como quem não quer nada eu disse que fui injustamente chamada a atenção por causa dela. Imediatamente ela negou que tivesse ido falar com a diretora, desconversou e afirmou que foi M. A. que falou tudo inclusive com a diretora.

A relação profissional fui normalmente, mas a amizade acabou e nunca mais irá retornar com certeza, pois ficou a decepção, com relação à pessoa, ficou marcada.

Posso até muitas vezes cometer erros, pois ninguém é perfeito, mas se o erro não for meu e eu for acusada injustamente como desta vez, pode ter certeza de que eu não vou correr atrás da pessoa; pois tenho dentro de mim coisas muito valiosas como o orgulho, autoconfiança e a determinação. E também tenho a certeza de que com o tempo tudo se esclarece e que fazendo mal aos outros, um dia receberemos de volta.

CONTEXTO: O fato aconteceu na escola, com colegas de trabalho.
SENTIMENTOS DO SUJEITO NO EPISÓDIO: Raiva; decepção.
DECISÃO, CRITÉRIOS E AÇÕES DE FINALIZAÇÃO: Não foi até a funcionária “C” para esclarecer ou conversar, pois tinha certeza de que não havia feito nada de errado e porque ela como amiga é que deveria ter vindo conversar. Mantém a relação profissional, mas a amizade acabou.
ESCOLHAS CONSCIENTES OU IMPULSIVAS: De início o choro veio impulsivamente. Depois procurou ficar na sua e cumprimentar a funcionária “C” só como resposta.
REPETIÇÃO OU SEMELHANÇA DE REAÇÕES OBSERVADAS EM SEUS ANCESTRAIS: *Nada mencionou.
DESCRIÇÃO PELO SUJEITO, SOB A ÓTICA QUE ATRIBUI À PESSOA COM QUEM INTERAGIU: Com certeza ela sentiu raiva quando falaram que eu estava me metendo no trabalho dela. Assim, ela agiu por impulso de superioridade e foi reclamar o ocorrido. Ao descobrir a verdadeira história deve ter sentido vergonha e sentiu-se culpada por ter reclamado. Sentiu-se manipulada pelas fofocas de outra pessoa, mas não foi humilde o suficiente para vir pedir desculpas pelo erro cometido e tentar esclarecer a situação.

SUJEITO: “B”
DESCRIÇÃO: X – professor – Eloá Y – aluna – Elisângela Z – mediadora (supervisora/orientadora) – Eunice Eloá estava explicando a matéria no quadro, regra de sinais de adição e subtração e Elisângela estava pintando o tubo do corretivo com o próprio corretivo sem prestar atenção na explicação. Estava em uma sala de aula e possivelmente Elisângela pensava em algo que não a explicação. Eloá continuou a explicação, olhou firme p/ Elisângela que a olhou também e, esperando que a mesma guardasse o corretivo e prestasse atenção. Um instante mais de explicação e, Elisângela continuava a pintura. Eloá aproximou-se dela e disse: - Está treinando para ser um “Michelangelo”? Por favor, guarde isto. E retornou ao quadro. Continuou sua explicação quando percebeu Elisângela chorando com raiva. Então, Eloá dirigiu-se a ela e para sua surpresa, Elisângela virou-lhe a cara dizendo: - Ta fazendo piadinha com o meu nome, ta? Não gostei do que você fez. Larga do meu braço. Não quero falar com você. Eloá recua o corpo mas passa a mão em seu braço e diz: - Desculpe. Não quis fazer piada com seu nome. Quis somente chamar sua atenção para a explicação. Mas Elisângela esquivou-se. Não a encarava. Alguns alunos disseram: - Elisângela, a professora só queria que você prestasse atenção. Não houve intenção alguma de brincar com você. Mas Elisângela estava irredutível. Eloá tentou mais uma aproximação sem êxito. A turma calou-se. Eloá concluiu a explicação de modo desconcertante e desconfortável e observou a atitude de Elisângela. Cabeça baixa e choro. Eloá, então, disse perante todos:

- Elisângela, desculpe-me se a ofendi. Não tive intenção. Percebi que estavas ausente quis chamar apenas a sua atenção. Não pensei que interpretarias mal. A turma continuou quieta e Elisângela insistiu em dizer que eu gozara de seu nome. A aula acabou, Eloá saiu e foi até Eunice. Relatou o fato e pediu que intermediasse a conversa pois não queria deixar para o dia seguinte. Após o recreio, trouxe Elisângela até Eloá e disse-lhe: - Você sabe quem foi Michelangelo? Foi um grande e famoso pintor. Eloá estava te elogiando e ao mesmo tempo solicitando a sua participação na aula. Não quis te ofender. Eloá quer você a desculpe, pois já lhe pediu desculpas. Eloá mais uma vez se desculpa, diz que não foi intencional e abraça Elisângela fortemente, que a desculpa. Dizem estar zerada a questão e cada qual retoma o que estava fazendo. Durante o transcorrer mantive a calma, não me exaltei e respeitei ainda que inquieta, a raiva da aluna. Escolhi conscientemente resolver a situação fora da sala de aula com ajuda da supervisora/orientadora. Creio que a calma foi fruto do trabalho realizado pelas terapias pois em outras épocas eu teria “batido boca”. Creio que a turma, no caso quem interagiu, descreveria como aconteceu realmente.
CONTEXTO: Sala de aula; explicação de um assunto para a turma; aluna desatenta.
SENTIMENTOS DO SUJEITO NO EPISÓDIO: Não registrou.
DECISÃO, CRITÉRIOS E AÇÕES DE FINALIZAÇÃO: Resolver a situação fora da sala de aula com ajuda da supervisora/orientadora.
ESCOLHAS CONSCIENTES OU IMPULSIVAS: Mencionou apenas a decisão consciente anterior.
REPETIÇÃO OU SEMELHANÇA DE REAÇÕES OBSERVADAS EM SEUS ANCESTRAIS: Não registrou.
DESCRIÇÃO PELO SUJEITO, SOB A ÓTICA QUE ATRIBUI À PESSOA COM QUEM INTERAGIU: Não considerou Elisângela a outra pessoa com quem interagiu e sim a turma, dizendo que essa descreveria como aconteceu realmente.

SUJEITO: “C”
DESCRIÇÃO: Uma professora que trouxe dois alunos que entraram na sala de aula brigando, dando socos e ponta-pés. A professora sem escutar os meninos, trouxe-os para mim. Ela gritava muito e dizia que não daria mais aula para eles, se continuassem sem fazer as atividades e arrumando confusão. Os dois alunos (uma menina e um menino) também estavam furiosos, fungavam de bravos. De minha parte quando vi a professora e os alunos imediatamente fiquei com raiva dela pois, era raro o dia que a professora não me trazia alunos para eu endireita-los, pensei comigo mesma: “esta mulher não serve mesmo para ser professora”. Minha vontade era sair correndo e não atender ninguém, no entanto respirei fundo, não disse nada e escutei a professora. Enquanto ela falava eu pensava o que iria fazer, me decidindo por não estourar também. Pedi então que a professora entrasse em minha sala e os alunos esperassem onde estavam, disse a ela que procurasse se acalmar e

me contasse como tudo aconteceu.

Ouvi atentamente o que me dizia e antes de voltar para sala disse-lhe que conversaria com os alunos e depois a chamaria novamente. Pensei que a situação estava sob controle, no entanto quando a professora saiu da sala, olhou para a aluna e disse que ela parecia um bicho. Imediatamente a aluna revidou dizendo que bicho era ela.

Neste momento minha vontade era pegar a professora pelo pescoço, fiquei com muita raiva dela, pois não havia necessidade de mexer com a aluna mais uma vez. Para completar a professora olhou para mim e gritando me disse que exigia que a aluna se retratasse, pois se não o fizesse agora é que não daria mais aula para ela.

Respirei fundo novamente e pedi que a professora fosse para a sala de aula que eu iria conversar com os alunos. Foi o que fiz escutei cada um dos alunos e consegui que se escutassem, perguntei como se sentiam (tristes, desrespeitados, ofendidos), coloquei para eles o lado, a situação da professora e fiz com que refletissem como vinham agindo com a professora. Perguntei-lhes como faríamos para resolver aquela situação e eles foram me dizendo que precisavam pedir desculpas um para o outro e também para a professora.

Em seguida chamei a professora na sala de aula e os alunos pediram desculpas, a professora também pediu aos alunos pelo que havia dito, deu uma oportunidade aos alunos de recuperarem as atividades atrasadas e os alunos assumiram o compromisso de se respeitarem e serem mais responsáveis com suas obrigações de estudo.

Penso que até o desfecho final a professora pensou que eu estava protegendo os alunos e dando razão a eles pois ela queria ter ficado na sala o tempo todo, mas no final pude perceber que ela se sentiu acolhida, valorizada e por isso descreveria o fato de modo positivo.

CONTEXTO:

Sala de aula, sala do pedagogo.

SENTIMENTOS DO SUJEITO NO EPISÓDIO:

Raiva.

DECISÃO, CRITÉRIOS E AÇÕES DE FINALIZAÇÃO:

Não “estourar”; conversar.

ESCOLHAS CONSCIENTES OU IMPULSIVAS:

Pensa no que fazer.

REPETIÇÃO OU SEMELHANÇA DE REAÇÕES OBSERVADAS EM SEUS ANCESTRAIS:

*Não registra.

DESCRIÇÃO PELO SUJEITO, SOB A ÓTICA QUE ATRIBUI À PESSOA COM QUEM INTERAGIU:

*Não refaz o registro, apenas diz que percebeu que a professora se sentiu valorizada e acolhida e por isso descreveria o fato de modo positivo.

SUJEITO: “D”

DESCRIÇÃO:

Em 2001, iniciei o trabalho como professor na escola pública em São Bento do Sul. No início, como em qualquer situação de começo, fui morar em um quarto de pensão que era dirigida por uma senhora alemã austera, mas honesta e boa gente. Os habitantes de pensão via de regra eram trabalhadores da indústria moveleira ou têxtil, e em sua maioria não tinham quaisquer vínculos familiares estabelecidos na cidade. Pouco tempo depois, quando a situação de trabalho estabilizou-se, aluguei, junto com um camarada que vivia na pensão, uma casa. E teve início um tipo de relação de mútua convivência

que terminou em 2002, quando o colega simplesmente deixou a casa sem aviso prévio, e eu tive que correr atrás de outro morador para dividir as despesas.

CONTEXTO:

A casa onde morávamos pertencia a um cidadão chamado Hilário, que vivia com sua mãe, dona Anne, em frente. Dona Anne, com quase 80 anos, era uma senhora muito simpática, religiosa, que cuidava de um jardim belíssimo com várias flores e um pomar no fundo do quintal, o que nos dava frutas e um ambiente de beleza suburbana. A convivência no primeiro ano entre eu e o colega com quem morava foi de grande parceria e amizade. Porém, a situação como o colega decidiu abandonar a casa foi bastante desgastante.

SENTIMENTOS DO SUJEITO NO EPISÓDIO:

Eram sentimentos normais: planos para o futuro, respeito por Dona Anne, uma certa convivência estabelecida entre conversas de fim de tarde com nosso locatário, respeito pelo espaço do outro. Nem um tipo de problema.

DECISÃO, CRITÉRIOS E AÇÕES DE FINALIZAÇÃO:

A decisão que tive que tomar quando o colega saiu de casa foi procurar imediatamente alguém que o substituísse, porque naquela ocasião eu não tinha condições de manter sozinho as contas da casa, e precisava dividi-las. Busquei e encontrei outros moradores, e durante sete meses convivi com três trabalhadores, sendo dois semi-analfabetos, o que me trouxe alguns transtornos devido a diferença entre nosso caráter, mas também o desenvolvimento de uma grande amizade com um deles, com quem tive o privilégio de ensinar e aprender, no melhor modo freireano de educação.

ESCOLHAS CONSCIENTES OU IMPULSIVAS:

Um pouco dos dois. Como eu precisava urgentemente de alguém para dividir o aluguel, não tive tempo de escolher quem quer que pudesse vir a ser o novo morador da casa. De outro modo, tive que racionalizar a decisão para que ela me favorecesse no momento.

REPETIÇÃO OU SEMELHANÇA DE REAÇÕES OBSERVADAS EM SEUS ANCESTRAIS:

A convivência humana é sempre repetitiva. Com o passar do tempo, surge da convivência uma certa compreensão da maneira de ser do outro, e se você é consciente disso, passa a respeitar as diferenças existentes, sem perder seu próprio espaço. Acho que nesse sentido, o episódio em questão tem relações com a forma de convivência estabelecida na minha família.

DESCRIÇÃO PELO SUJEITO, SOB A ÓTICA QUE ATRIBUI À PESSOA COM QUEM INTERAGIU:

O colega com quem convivi durante pouco mais de um ano era mais novo do que eu – tinha 19 anos e vinha de São Paulo, num ímpeto de juventude, tentar fazer a vida em outro lugar. Acho que a decisão de abandonar a casa – ele voltou para o estado de São Paulo – foi um pouco nesse sentido, de busca, que eu sempre soube respeitar. Entretanto, ele aparentemente não se preocupou com a consequência que seu ato traria para mim, de modos que acredito que sua decisão foi absolutamente pragmática e ele não compartilharia a mesma visão do episódio comigo.

SUJEITO: “E”

DESCRIÇÃO:

No ano de 2002 eu trabalhava na Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, com uma carga horária de 40 horas, contratado pelo regime CLT. Na disciplina Educação Física, onde lecionava para turmas de 5ª a 8ª série e ensino médio; no dia 06 de

setembro fiz a inscrição para o concurso público do magistério, no Edital do concurso constava que havia 04 vagas para a disciplina Educação Física, estudei muito preparando-me para a prova, mas quando chegou a data marcada; a prova foi transferida, e saiu um novo edital que constava as novas datas e retificava também a quantidade de vagas passando assim para apenas duas vagas na minha disciplina, mas mesmo assim continuei a estudar e me preparar para o concurso, fiz a prova e fui muito bem; veio o resultado verifiquei no edital que havia passado em 2º lugar no concurso, fiquei super feliz vibrando de alegria, pois havia passado no concurso público e estaria garantido até o fim de minha carreira, mas logo veio a decepção, pois na hora da chamada meu nome não constava na lista dos convocados pelo NRE. Fui verificar o porque não estava na lista, pois havia passado em 2º lugar e havia 2 vagas, a resposta do Sr. Gilmar, responsável pelos Recursos Humanos do NRE, foi que a Segunda vaga é reservada para um deficiente físico conforme constava em edital, mas aleguei que no edital constava que apenas 5% das vagas seria para deficiente e não 50% ele me disse fique tranqüilo, você será o próximo a ser chamado, eu tirei a nota de 25,20 em 2º lugar do concurso e acabei ficando para a próxima chamada enquanto o Professor E. F. que era 36º lugar com a nota 17,40 estava assumindo a vaga de 2º lugar por ser deficiente físico (deficiência falta de dois dedos da mão esquerda) e ele assumiu a vaga e logo candidatou-se a diretor onde agora é dirige a Escola I. T. F.; no início do ano de 2004 veio a distribuição de aulas e também o concurso de remoção dos professores QPM. Que havia passado no concurso público, mas veja só, o professor J. L. R. de Ponta Grossa, havia feito concurso em Tibagi e passou em 2º lugar com a nota 18,20 no município de Tibagi pediu remoção para a escola N. S. G. no Município de Ponta Grossa onde eu estava trabalhando e tomou todas as minhas aulas, e eu fui para o leilão de aulas, para procurar uma nova escola, com isto tudo; fiquei muito triste e aborrecido e até mesmo revoltado, mais preciso trabalhar, pois a minha aposentadoria já está muito perto e no leilão de aulas o lugar onde melhor se adequava para eu pegar aulas, não sei se por heroina do destino mas era a Escola I. T. F. onde estou trabalhando até hoje e ainda aguardando ser chamado para o concurso.

Pensando bem ou eu sou uma pessoa muito azarado ou os outros é que tem sorte, pois tudo para mim é muito difícil, tenho que correr atrás trabalhar muito e quase nunca ser reconhecido, por que sempre a situação se ajeita para os outros? As vezes fico Magoado e até mesmo com muita raiva de tudo isso, mas o tempo passa e me conformo e recomeço o meu trabalho, pois adoro o que faço e continuarei lutando em busca dos meus objetivos para vencer com planejamento e sonhos, como já dizia meu pai, que o homem sem sonhos e objetivos não tem razão para viver.

CONTEXTO:

Concurso público; escolha de vagas; a deficiência de um candidato; os critérios

SENTIMENTOS DO SUJEITO NO EPISÓDIO:

Tristeza, aborrecimento, revolta, mágoa e raiva.

DECISÃO, CRITÉRIOS E AÇÕES DE FINALIZAÇÃO:

Conformar-se e recomeçar.

ESCOLHAS CONSCIENTES OU IMPULSIVAS:

*Não registra.

REPETIÇÃO OU SEMELHANÇA DE REAÇÕES OBSERVADAS EM SEUS ANCESTRAIS:

*Não registra.

DESCRIÇÃO PELO SUJEITO, SOB A ÓTICA QUE ATRIBUI À PESSOA COM QUEM INTERAGIU:

O mundo é dos esperto, pois fui fazer um concurso, para professores do estado e fiquei

em 36º lugar e consegui uma das vagas, só havia 2 vagas, mas como constava no edital que parte das vagas seria destinada para deficiente físico eu me inscrevi, como tal, pois assim consegui Ter maior chance e ocupar a vaga do 2º colocado no concurso e com isso estou hoje muito bem; hoje sou QPM. E Diretor da escola em que trabalho tudo isso devido a minha deficiência e esperteza.

SUJEITO: "F"

DESCRIÇÃO:

A situação que descrevo envolve praticamente a escola como um todo, no período vespertino e matutino, nos quais eu trabalhava.

Os relacionamentos entre funcionários, professores, equipe, enfim, todos do meu colégio estava comprometido devido as proximidades com as eleições para direção. Foi ficando tão difícil a convivência que os professores do período matutino não falavam da situação, era como se não fosse véspera de eleição, foram taxados pelos professores do vespertino como "em cima do muro". A direção do colégio que estava tentando a reeleição acatou aquilo (os professores do matutino) favoráveis a sua reeleição e os professores do vespertino contrários a sua reeleição. Começou assim uma disputa dentro da escola e uma perseguição aos professores da tarde, tais como: controle maior sobre faltas e atrasos, colocar alunos e famílias contra os professores, não mandar professores para cursos que o Núcleo indicava, vigiar as aulas dos professores colocando funcionários da secretaria ou direção auxiliar nos corredores ou entrar nas salas para pegar em flagrante algo errado dos professores.

Foi uma situação terrível, onde precisei me colocar no meio, fazendo ver que na escola estavam usando dois pesos, duas medidas, onde tudo era permitido aos professores da manhã e nada aos professores da tarde e que aquela não era uma situação justa, pois os professores que não reclamavam eram bem aceitos, e ao contrário, aqueles que reclamavam eram perseguidos. Os professores do matutino assim agiam por uma questão de convivência, ser mais fácil, não que acatavam como se tudo estivesse ótimo dentro da escola.

Por tentar equilibrar esta situação, fui taxada por alguns funcionários da secretaria como favorável aos professores da tarde e então contrária à direção.

Existiam aspectos favoráveis e desfavoráveis tanto na equipe da manhã como da tarde e nos que tentavam a reeleição. Mas, numa situação como esta, só viam aspectos negativos nos outros.

Foi muito difícil, muitas vezes pensei em mudar de escola, mas fiz meu trabalho procurando não estar neste ou naquele lado, sendo imparcial.

Conseguí terminar aquele ano mostrando que a escola é uma só, e que a equipe pedagógica não tem lado, procurando fazer dinâmicas de integração aproveitando as reuniões de Conselho de Classe, aniversários, confraternizações, até porque aquela situação estava insuportável e tinha chegado no limite e todos tinham cometido excessos.

No ano seguinte, a situação realmente melhorou e a escola deixou de ser duas, a da manhã e a da tarde, quando a professora M. V. iniciou sua capacitação na escola dentro da linha da Psicologia Transpessoal.

Eu fiz o que estava ao meu alcance, mas não era o suficiente, então fui pedir ajuda da professora e o trabalho desenvolvido foi excelente, uma pena que os funcionários não participaram da capacitação, mas quando viram que os professores do matutino e vespertino não tinham mais separação, não viram mais razão em incitar rixas e divisões.

Com a capacitação os professores foram se conhecendo e conhecendo os colegas, seus medos, seus sonhos, angústias e viram que todos ansiavam por trabalhar num ambiente tranquilo.
Na situação que descrevi os relacionamentos foram bastante afetados e com a capacitação foram refeitos. Todos foram beneficiados.
CONTEXTO: Escola em que trabalha; períodos matutino e vespertino; período antecedente à eleição de diretor; ambiente hostil com disputas, perseguições, injustiças.
SENTIMENTOS DO SUJEITO NO EPISÓDIO: *Não registra seus sentimentos, apenas fala que a situação foi terrível, difícil.
DECISÃO, CRITÉRIOS E AÇÕES DE FINALIZAÇÃO: A decisão foi procurar ser imparcial, mostrar que a escola era uma só, fazendo dinâmicas de integração. Não registra os critérios explicitamente.
ESCOLHAS CONSCIENTES OU IMPULSIVAS: *Não registra nestes termos, embora pela narrativa vemos que aconteceram escolhas mais conscientes.
REPETIÇÃO OU SEMELHANÇA DE REAÇÕES OBSERVADAS EM SEUS ANCESTRAIS: *Não registra.
DESCRIÇÃO PELO SUJEITO, SOB A ÓTICA QUE ATRIBUI À PESSOA COM QUEM INTERAGIU: *Não registra.

SUJEITO: “G”
DESCRIÇÃO: Fui chefe do Departamento de Educação da UEPG por 4 anos, numa época em que havia conflitos internos, mais de natureza pessoal do que acadêmica. Ao assumir a Chefia coloquei como objetivo promover bom relacionamento humano entre os membros do Departamento, bem como melhorar o relacionamento com os pedagogos e demais professores dos outros Departamentos do Setor. Irritava-me o clima de competição e às vezes até de hostilidade entre as unidades departamentais. Consegui, através do trabalho conjunto com a Direção do Setor, a Chefia de Métodos e Técnicas e a Coordenação do Colegiado de Pedagogia atingir, ao menos parcialmente, o objetivo visado. No período a que me refiro (89-92) o DEED tinha pouquíssimos projetos de pesquisa e extensão, mas conseguimos crescer nos dois sentidos, agrupando pessoas de posturas políticas e epistemológicas diversas, que colaboravam incentivadas pelos propósitos de crescimento e aperfeiçoamento pessoal e institucional. O desfecho da minha gestão foi positivo – criou-se nessa época o CAIC, a Universidade da 3ª Idade, o Mestrado em Educação, a CICAPE, etc... Muitas das ações foram frutos de reflexão, algumas foram resultado de impulso momentâneo. Hábitos foram secundários, uma vez que o Departamento e a Universidade cresciam e buscavam novos rumos; a rotina era pouco significativa. Na minha ótica achava que era respeitada e tinha amigos sinceros; na ótica de meus colegas penso que fui considerada responsável e dedicada – por isso os erros que cometi foram perdoados... Procurei ser justa, mas talvez não tenha conseguido. Procurei ser amiga de todos, mas magoei algumas pessoas... Hoje já não sinto o mesmo calor e receptividade nos colegas de Departamento. São

outros sujeitos, outro contexto; mas, olhando o passado, vejo que valeu a pena...
CONTEXTO: Chefia do Departamento de Educação da UEPG; ambiente competitivo e hostil; conflitos mais de natureza pessoal do que acadêmica; o Departamento e a Universidade cresciam e buscavam novos rumos.
SENTIMENTOS DO SUJEITO NO EPISÓDIO: Irritação com o clima de competição e hostilidade.
DECISÃO, CRITÉRIOS E AÇÕES DE FINALIZAÇÃO: O trabalho conjunto com a Direção do Setor, a Chefia de Métodos e Técnicas e a Coordenação do Colegiado de Pedagogia; agrupamento de pessoas com posturas políticas e epistemológicas diversas, que colaboravam incentivadas pelos propósitos de crescimento e aperfeiçoamento pessoal e institucional.
ESCOLHAS CONSCIENTES OU IMPULSIVAS: Muitas das ações foram frutos de reflexão, algumas foram resultado de impulso momentâneo. Hábitos foram secundários... a rotina era pouco significativa.
REPETIÇÃO OU SEMELHANÇA DE REAÇÕES OBSERVADAS EM SEUS ANCESTRAIS: *Não registra.
DESCRIÇÃO PELO SUJEITO, SOB A ÓTICA QUE ATRIBUI À PESSOA COM QUEM INTERAGIU: Na ótica de meus colegas penso que fui considerada responsável e dedicada – por isso os erros que cometi foram perdoados...

APÊNDICE C – Dados da História de Formação

a) Significado atribuído à formação do professor para as relações interpessoais

Sujeito A:

- Afirma ser muito importante que o professor saiba trabalhar as relações interpessoais com os alunos, aproveitando o processo global de desenvolvimento do ser humano – que compreende a dimensão biológica, social, cultural, psicológica, cognitiva, etc.
- Afirma que o meio externo influencia a aprendizagem do aluno, assim como o que lhe ocorre interiormente.
- Sugere que o professor priorize momentos de troca de experiências, evitando ou contornando possíveis conflitos em sala de aula.

Sujeito B:

- Crê que as disciplinas de psicologia são a base dentro do curso de formação.
- Acredita que fora do curso, o que pesa é o interesse do professor em aperfeiçoar-se e melhorar sua conduta em sala de aula e com o grupo de trabalho.
- Defende que palestras, cursos e leituras sobre comportamento e auto-ajuda são bagagem obrigatória para melhoramento das relações interpessoais.

Sujeito C:

- Afirma que a área das relações interpessoais não é contemplada nos currículos acadêmicos, conforme experiência pessoal e contato direto com professores e acadêmicos.
- Atribui os inúmeros problemas que encontra no seu trabalho, como pedagogo da escola, à falta de habilidades essenciais à mediação e resolução de conflitos, e a uma postura endurecida do professor.
- Considera gritante a contradição do professor ter como instrumento e foco o ser humano e muito pouco conhecer a si mesmo e aos outros.

Sujeito D:

- Acredita que nesse aspecto a formação do professor tem sido deficiente.
- Sugere melhorar a formação do professor para que ele possa compreender melhor as relações interpessoais, e fazer uso destas relações para melhoria da qualidade do seu trabalho.

Sujeito E:

- * Nada registrou.

Sujeito F:

- Afirmar ser impossível falar de relacionamento interpessoal na escola, se a equipe, em muitas escolas, não é equipe, cada um fazendo o seu trabalho a seu modo, no seu turno.

Sujeito G:

* Nada registrou.

b) Espaços sociais de formação para as relações interpessoais reconhecidos pelos professores

Sujeito A:

- Não se recorda de disciplina na graduação ou pós-graduação que priorizasse as relações interpessoais.
- Acusa de fragmentado o trabalho em equipe (cada um com uma parte) na graduação e na pós-graduação.
- Comenta de um curso oferecido pela UEPG de Meditação e autoconhecimento onde também aprendeu a ouvir os outros, considerando para isso, as diferenças de cada um conforme a educação familiar e influências do meio que recebeu.
- Fez um treinamento na empresa em que trabalha (o SESC) que o levou à reflexão sobre a convivência em grupo e que nessa convivência achamos conhecer os colegas quando nem mesmo nós nos conhecemos.
- Já participou de vários cursos, mas nenhum especificamente sobre relações interpessoais, de como ocorrem ou devem ocorrer e quais seus caminhos. Diz que não existe regra básica de como as relações interpessoais devem acontecer.
- Fez cursos de telefonista, recepcionista, atendimento com qualidade, onde foi priorizado: tratar bem o cliente, ser educado, fazer o possível para atender as expectativas do cliente.
- Participou de um grupo de crianças na Igreja (reunião franciscana).
- Em casa o relacionamento era de obediência rigorosa aos pais, que sempre tinham razão. Não havia diálogo. O olhar dizia o que estava errado. Não lembra de alguém dizendo o que fazer nas diversas situações, apenas foi educado a respeitar os outros acima de tudo.
- Situa-se como descendente de ucranianos e que a “fama” de seu povo é que são “ruins” e briguentos.
- Afirmar que sua forma de relacionar-se com os outros, amadureceu com as experiências de vida e o que assimilou da educação familiar, acadêmica, em outros cursos, na observação dos outros, ao ouvir o relato de experiências vividas por outros e das vitórias e decepções por que passou. Tudo isso o faz saber como reagir desta ou daquela forma diante das pessoas; a hora de falar, gritar ou calar; se vale a pena “gastar seu tempo” com aquela pessoa ou situação; e faz ele descobrir os verdadeiros amigos.

Sujeito B:

- Cursou o Magistério no Colégio Sagrada Família.
- Afirma que numa escola católica a formação tinha que ser integral e foi, pois as disciplinas de Moral e Cívica, Ensino Religioso, Psicologia da Adolescência e da Aprendizagem contribuíram muito para as relações interpessoais, através dos exemplos que o faziam analisar as próprias relações com colegas de infância e professores anteriores.
- Participou de encontros de formação promovidos pelo movimento cristão da Igreja, onde tratavam de temas como amizade, relação pais e filhos, valores morais, vocação.
- Fez licenciatura na UEPG, onde as disciplinas pedagógicas, voltadas para o “humano” contribuíram com sua formação.
- Participou de Coral, salientando que era um ótimo meio para relacionamentos, pelas situações dos ensaios, apresentações e viagens que estreitavam a convivência dos coralistas.
- No exercício da profissão fala que preparar o conteúdo da aula e fazer o aluno aprender é uma coisa e conviver é outra bem diferente.
- Fala ainda que no início da profissão era muito fechado, não brincava, tudo era muito sério, mas finaliza com a expressão: “ainda bem que a gente cresce”.
- Nas escolas, em que lecionou e leciona, os professores são sempre contemplados no início do semestre com palestras sobre comportamento, aprendizagem, auto-ajuda, relacionamento professor-aluno, promovidas pela AEC (Associação das Escolas Católicas). Também participam de retiros onde são abordados os temas de relacionamento, auto-estima e há momentos de reflexão interior.

Sujeito C:

- Fez magistério, pedagogia e especialização em alfabetização, o que lhe deu algumas informações sobre o desenvolvimento e o modo de pensar do ser humano, mas desvinculadas da dinâmica do relacionamento humano.
- Cita entre as diversas disciplinas dos seus cursos a Psicologia da Aprendizagem e Dinâmicas de interações no processo de alfabetização.
- Das dificuldades familiares e profissionais surgiu a busca pela formação que a ajudasse a ser uma pessoa melhor e ter mais êxito em seus relacionamentos profissionais e pessoais.
- Diz perceber que, nada valeria saber muitas coisas se não conseguisse ajudar as pessoas e se permitir ser ajudada.
- Começou também a participar da Pastoral familiar, no Encontro do Diálogo Matrimonial e do Movimento da Renovação Carismática, em retiros de cura interior, com temas como sexualidade, afetividade, relacionamento conjugal e espiritualidade.
- Realizou um trabalho de acompanhamento na linha transpessoal.
- Fez outro trabalho de cultivo pessoal através da TIP – Terapia de Integração Pessoal, que usa o método ADI – Abordagem Direta do Inconsciente.

- Hoje faz uma especialização em Relação de Ajuda e Aconselhamento, pelo IATES – Instituto de Aconselhamento e Terapia do Sentido do Ser.
- Considera que estes diversos cursos o ajudam no contínuo exercício de assumir responsavelmente suas atitudes, fazer escolhas, saber escutar, conhecer-se interiormente, conhecer o outro e, assumir o comando da própria vida sem transferi-lo a outros. Participou de um grupo de estudo que tratava das inter-relações pessoais na escola – seus avanços e retrocessos.
- Participou de um curso de formação de facilitadores – Aprendendo a Empreender, realizado pelo SEBRAE.
- Diz que a trajetória profissional e os grupos que participa, como o “Criar”, provocaram mudanças pessoais visíveis e verbalizadas pelos outros.
- As mudanças incluem a prudência, a paciência e a escuta aos outros.

Sujeito D:

- Iniciou o curso de Licenciatura em Letras em 1994, na UEPG.
- Participou de alguns seminários e cursos que contemplavam a busca de uma educação mais humanista, em que a plenitude do relacionamento entre professor e alunos pudesse ser analisada e compreendida em profundidade.
- Na graduação, a formação para as relações interpessoais foi acontecendo por acaso, e só com o passar do tempo compreendeu isso.
- Essa formação foi ocorrendo de maneira natural na participação de congressos, na militância em movimento estudantil.
- A participação em movimento estudantil rendeu-lhe também a oportunidade de viajar pelo Brasil, conhecendo pessoas de diversas origens e ambientes diferentes.

Sujeito E:

- Cita entre as disciplinas específicas do curso, a Psicologia do Desenvolvimento.

Sujeito F:

- Na graduação cursou a disciplina Psicologia das Relações Humanas, com o professor Nelson, onde ele fazia relaxamento no início da aula visando o autoconhecimento e o autocontrole.
- Na disciplina Princípios e Métodos em Orientação Educacional, com a falecida professora Ruth, ouviu muitas vezes que o orientador educacional é o responsável pelo clima na escola, pelo bom desenvolvimento das relações interpessoais.
- Participou de um curso oferecido pelo CETEPAR em 1993, que tratou da ação integrada entre coordenação, orientação, supervisão e direção escolar, visto o trabalho fragmentado da equipe pedagógica, que interferia nos relacionamentos.
- Participou de uma capacitação em Faxinal do céu, onde um dos temas abordados foi sobre o relacionamento interpessoal, visando o engajamento de todos os profissionais da educação no destino da escola.

Sujeito G:

- Afirmar que viver é conviver, defendendo que é na convivência com nossos semelhantes que adquirimos uma natureza humana e humanizada. Todas as experiências vividas em grupo/comunidade envolveram relações interpessoais que contribuíram para formar sua personalidade.
- Lembra-se da Escola Normal onde o relacionamento entre alunos e professores era de respeito, amizade e companheirismo. Ali havia ordem e respeito sem coação e sem autoritarismo.
- Os pais sempre estimularam ao “sucesso escolar” e isto direcionou toda a sua vida profissional inclusive, atuando em vários cargos técnicos na instituição de ensino que trabalha, além da sala de aula.
- Transmite às filhas aquilo que aprendeu: é preciso respeitar o próximo para merecer respeito.
- Conviveu com pessoas que marcaram sua vida.

c) Grupos com que conviveu – profissional e outros

Sujeito A:

- Grupo de crianças na Igreja: faziam cartazes, ensaios de música, passeios e jogos.
- SESC – Serviço Social do Comércio.
- Escola de Educação Especial, como professora.

Sujeito B:

- Coral;
- Leciona a 17 anos, passando por seis escolas, das quais quatro são católicas.

Sujeito C:

- Escola em que atua.
- Pastoral familiar e Movimento da Renovação Carismática (da Igreja Católica).
- Grupo de estudo que tratava das inter-relações pessoais na escola – seus avanços e retrocessos.
- Grupo Criar.

Sujeito D:

- Movimento Estudantil.

Sujeito E:

- Grêmio Esportivo e recreativo Londrinense.
- SESC – Serviço Social do Comércio.
- Escola em que trabalha.

Sujeito F:

- A escola em que trabalha.

Sujeito G:

- Grupos religiosos, profissionais, associações, clubes, etc.
- A família (muito carinhosa, dedicada e amorosa) e a escola.

APÊNDICE D - Instrumento sobre Habilidades Sociais Auto-Reconhecidas

QUESTIONÁRIO
SOBRE O SABER RELACIONAL DO PROFESSOR

Profª Drª Maria Bernardi Berger (orientadora)
Profª Espec. Marissoni R. Hilgenberg (orientanda)

Prof. (ª): _____
Área: _____ Séries: _____
Escola: _____

1. Habilidade Relacional

a) Como você avalia sua habilidade pessoal de lidar adequadamente com pessoas e situações?

Ótima () Boa () Regular () Ruim ()

b) Como você avalia a habilidade de seus colegas de trabalho na escola, de lidar adequadamente com pessoas e situações?

Ótima () Boa () Regular () Ruim ()

c) Como você avalia a habilidade de seus alunos, em geral, de lidar adequadamente com pessoas e situações?

Ótima () Boa () Regular () Ruim ()

2. Características das relações interpessoais

Qual a finalidade do relacionamento interpessoal que você estabelece com:

a) A equipe pedagógica:

b) Os alunos:

c) O pessoal técnico-administrativo:

d) Os demais funcionários:

3.Quais os objetivos que motivam a sua busca por interação com os colegas de trabalho?

4.Quais os objetivos que motivam a sua busca por interação com os alunos?

5.Na sua opinião quais são os fatores que influenciam fortemente a qualidade das relações interpessoais no ambiente escolar?

6.Você já “se percebeu” atribuindo significado às ações de outra pessoa, e descobrindo posteriormente que “errou” e que na verdade atribuía seus próprios pensamentos?

SIM () NÃO ()

7.Existem estereótipos e preconceitos que intervêm nas interações que ocorrem na sua escola (com equipe pedagógica, com alunos, com pessoal técnico administrativo, com demais funcionários, com os pais)?

SIM () NÃO ()

Quais?

8.Qual a influência que você recebeu no processo de construir sua forma pessoal de relacionar-se com as demais pessoas?

9.Comportamentos e ações altruístas são freqüentes no contexto escolar onde você trabalha?

SIM () NÃO ()

A que você atribui?

10.Habilidades de Automonitoria

a)Como você se comporta quando seu aluno discorda de seu ponto de vista ou nega-se a cumprir a tarefa proposta?

b)Você sabe identificar suas potencialidades/habilidades e pontos vulneráveis no âmbito das relações sociais?

SIM () NÃO ()

c)Você age impulsivamente nos seus relacionamentos interpessoais?

Sempre () Às vezes () Raramente ()

d)Você é capaz de se automonitorar?

Sempre () Às vezes () Raramente ()

e)O que dificulta ou impede o automonitoramento?

11.Quais habilidades, abaixo relacionadas, você utiliza preferencialmente em seus relacionamentos?

Assinale com um “X” quais são fáceis para você exercer e quais são as mais difíceis.

HABILIDADES SOCIAIS	FÁCIL	DIFÍCIL
1. DE COMUNICAÇÃO		
Aproximar-se		
Apresentar-se		
Ouvir o outro		
Fazer perguntas		
Demonstrar senso de humor		
Pedir opinião		
Expressar opinião		
Elogiar		
Fazer pedidos e propostas		
2. DE ASSERTIVIDADE		
Ser sincero e cordial		
Respeitar as diferenças de pensamento		
Desculpar-se e admitir falhas		
Expressar desagrado		
Fazer críticas (com base em fatos, de maneira e em momento apropriado, pretendendo mudança)		
Receber críticas (com base em fatos, de maneira e em momento apropriado, com pretensões de mudança)		
3. DE EMPATIA		
Dar apoio, conforto e consolo (em situações negativas)		
Dar parabéns, confraternizar (em situações positivas)		
4. DE TRABALHO		
Coordenar grupo		
Falar em público		
Resolver problemas		

Tomar decisões		
Mediar conflitos		
4.1 TRABALHO EDUCATIVO		
Apresentar atividades pedagógicas		
Transmitir os conteúdos		
Mediar as interações educativas em sala de aula		
Avaliar as atividades realizadas		
5. DE EXPRESSÃO DE SENTIMENTO POSITIVO		
Manifestar carinho ou cuidado		
Ser solidário (oferecer ajuda)		

12.Habilidades de Civilidade

Use o gabarito abaixo e marque o que você observa em relação ...?

(A) com frequência (B) quase nunca (C) às vezes

	Cumprimento	Agradecimento	Por favor	Com licença	Desculpe
...aos alunos					
...aos colegas					
...a você mesmo					

13.Você, de alguma forma, sente-se unido a seus colegas, alunos, natureza, universo?

14.Você já experienciou a sensação ou sentimento de união, comunhão com a natureza, com o universo e com os demais seres humanos?

APÊNDICE E - Dados sobre habilidades sociais auto-reconhecidas

DADOS SOBRE HABILIDADES SOCIAIS AUTO-RECONHECIDAS

b) Finalidades e objetivos com que estabelece relacionamento interpessoal com os colegas de trabalho e alunos:

FINALIDADES E OBJETIVOS		
	C/ COLEGAS DE TRABALHO	C/ ALUNOS
SUJEITO A	- Para que o trabalho aconteça de forma organizada e numa linguagem única para toda a escola; - Conquistar amizades; - Preocupação com a saúde dos outros; - Descontração do ambiente; - Para que as normas sejam cumpridas e para que possa realizar um trabalho com resultados de qualidade, condizentes com a necessidade da realidade educacional; - Gerar confiança.	- Para que exista a compreensão do trabalho executado e o respeito mútuo; - Descobrir suas necessidades, suas dificuldades, facilidades, habilidades; conhecer para poder ajudar.
SUJEITO B	- Para apoio na tomada de decisões e de iniciativas; - Trabalhar em unidade, falando a mesma linguagem para que haja coerência nas atitudes tomadas junto aos alunos; - Apoio na realização das atividades propostas e abertura para trabalhar em equipe, quando isto se fizer necessário; - Respeito mútuo e colaboração.	- Confiança na própria capacidade, valorização do saber, respeito mútuo, valorização da auto-estima; - Desenvolver a confiança em buscar soluções para as diversas situações propostas, tendo gosto pela disciplina e estabelecer uma relação afetiva em sala de aula.
SUJEITO C	- Estabelecer sintonia com as regras e normas do colégio e principalmente criar vínculo afetivo; - Criar um relacionamento autêntico, cheio de respeito e ajuda recíproca, acolhimento, e aí sim, sermos profissionais melhores.	- Conhecer as suas realidades, se dar a conhecer e assim estabelecer um compromisso mútuo entre aluno e professor.
SUJEITO D	- Um envolvimento que transcenda os limites das disciplinas isoladas e procure uma integração entre os distintos processos educacionais que ocorrem no cotidiano escolar; - Pôr em prática um modelo de educação que considere a subjetividade, e se estabeleça a partir da afetividade; - A verdadeira relação de afetividade que eleve os funcionários das diferentes áreas a uma condição de paridade entre corpo docente e corpo discente. Esta relação, tanto entre alunos - professores, professores - técnicos/funcionários e destes com os alunos, deve ser baseada em critérios que superem a autoridade e a hierarquia estabelecidas.	- Uma compreensão da subjetividade e da origem distinta de cada um com o objetivo de estabelecer um diálogo maior e mais efetivo entre universos aparentemente inconciliáveis; - Igualmente ao exposto sobre as finalidades do relacionamento com os colegas de trabalho, o objetivo maior é pôr em prática um modelo de educação que considere a subjetividade, e se estabeleça a partir da afetividade.

SUJEITO E	- Estabelecer interação e cooperação, com respeito, procurando adaptar planejamentos.	- Ensinar gerando aprendizagem, até mesmo de forma paternalista; - Despertar o interesse pelo aprendizado e seu próprio desenvolvimento.
SUJEITO F	- Para ter um ambiente agradável de trabalho, com coleguismo e cooperação nas atividades desenvolvidas; - Maior rapidez na solução dos problemas e menor desgaste de todos; - Como o pessoal da secretaria tem as informações sobre os alunos através dos documentos, então precisa se relacionar com eles uma vez que faz uso de seus arquivos, pelo que, considera o setor de secretaria “meio” para desenvolver seu trabalho; - Os funcionários estão nos pátios, corredores, portões e conhecem a escola e os alunos e relacionar-se com eles é importante para troca de informações.	- Para entende-los nas suas dificuldades e procurar saná-las; - Conhecê-los, saber porque agem deste ou daquele modo; - Interagir com eles equilibrando seus objetivos com os da escola.
SUJEITO G	- Discutir, analisar, compreender, melhorar o processo de ensino-aprendizagem e o “clima” reinante na escola; - Fazer crescer o grupo através de “trocas”, diálogo e aceitação do outro, do diferente, e até do opositor; - Estabelecer respeito, cooperação, amizade, eficiência, bom atendimento e boa educação.	- Amizade, respeito, cooperação; - Desejo de ensinar, de aprender, de amadurecer; - Amor ao saber, ao conhecimento; - Gerar a situação de ensino-aprendizagem, pois sem interação o processo não acontece.

c) Fatores que influenciam a qualidade das relações interpessoais na escola

SUJEITO A:

- “Respeito, sinceridade, não se sentir superior a ninguém, humildade e ajuda mútua”.

SUJEITO B:

- “Trabalho em equipe, unidade, confiança, respeito, criatividade individual e coletiva, dedicação, prazer em fazer bem feito, superação”.

SUJEITO C:

- “O desconhecimento da importância e da necessidade de nos tornarmos pessoa, a falta de consciência do valor de tornar-se uma pessoa cada vez melhor para o outro e para mim mesmo. Quando não existe esta consciência arrumamos

uma série de "justificativas" para não me empenhar nesta exigente tarefa de me relacionar com o outro criando vínculo afetivo e assumindo de forma responsável o meu relacionamento com os demais. Percebo que as pessoas estão quase sempre esperando que alguém resolva os problemas por ela".

SUJEITO D:

- "As relações podem ser melhoradas ou pioradas de acordo com o número de regras, leis, obrigações impostas por uma elite administrativa, de normas de convivência discutidas e implantadas coletivamente".

SUJEITO E:

- "A busca dos mesmos objetivos; transmissão de conhecimentos e experiências".

SUJEITO F:

- "Nem todos que trabalham na escola "pensam" a escola da mesma forma e tem os mesmos objetivos com relação a ela".

SUJEITO G:

- "Concepção de disciplina, de avaliação, de aprendizagem, das relações de poder dentro da escola, preconceitos e estereótipos".

e) Influências recebidas no processo de construção do saber relacional interpessoal:

SUJEITO A:

- "Sou espontânea; muitas vezes intrometida; mas procuro ser humilde".

SUJEITO B:

- "Família, movimentos de igreja, palestras sobre relacionamentos, terapia e o próprio ambiente de trabalho escolar".

SUJEITO C:

- “Da minha família – busco fazer diferente para atingir o equilíbrio, da doutrina católica – seguir Jesus amando e aceitando o outro assim como Ele me ama e me aceita”.

SUJEITO D:

- “A busca pela liberdade de fazer o que se quiser, principalmente pelo direito de nada fazer, foi sempre minha influência principal”.

SUJEITO E:

- “Influência familiar (forma de criação) meio social, igreja (religião), Escola”.

SUJEITO F:

- “Primeiramente observo muito o ambiente para poder me adaptar a ele e aos poucos modificá-lo naquilo que acredito que posso. Professora Ruth (UEPG) me disse que a orientadora é o equilíbrio da escola, e sempre procurei pautar meu trabalho dentro da justiça, do equilíbrio”.

SUJEITO G:

- “Meus pais e meus professores foram decisivos Tive ótimos mestres: sábios, amigos, responsáveis”.