

UNESP – UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
CAMPUS DE MARÍLIA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

MARCOS CONFORTI DA FONSECA

**SENSO CRÍTICO EM ESTUDANTES
DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS COM HABILITAÇÃO EM
MARKETING**

MARÍLIA
2004

MARCOS CONFORTI DA FONSECA

**SENSO CRÍTICO EM ESTUDANTES
DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS COM HABILITAÇÃO EM
MARKETING**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências, mantido pela UNESP – Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília, para obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais. (Área de Concentração: Cultura, Identidade e Sociabilidade).

Orientadora:
Prof^ª. Dr^ª. Claude Lépine

MARÍLIA
2004

MARCOS CONFORTI DA FONSECA

**SENSO CRÍTICO EM ESTUDANTES
DE ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS COM HABILITAÇÃO EM
MARKETING**

Banca examinadora da dissertação apresentada ao Programa de Mestrado da Faculdade de Filosofia e Ciências, mantido pela UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, para obtenção do Título de Mestre em Ciências Sociais. (Área de Concentração: Cultura, Identidade e Sociabilidade).

Resultado: _____

ORIENTADORA: Prof^a. Dra^a. Claude Lépine – UNESP / Marília

1º EXAMINADOR: Prof^a. Dra^a. Ethel Volfson Kosminsky – UNESP / Marília

2º EXAMINADOR: Prof. Dr. Geraldo Romanelli – USP / Ribeirão Preto

Marília, 26 de novembro de 2004.

Aos meus bisavós Manoel e Maria, Giuseppe e Benedetta, Cesare e Maria Leticia, aos meus avós Domingos e Julieta, Amadeo e Ravany, aos meus pais Natalino e Violeta: sem a bênção de vocês, eu não seria Eu.

Antepassados

Antigas cicatrizes

Venerável árvore

Profundas raízes.

Aos meus filhos:

Micael, Guilherme e Natalia (Mica, Giggio e Naná, piccolini),

motivação sublime de um caminhar sereno

para um envelhecer sorrindo.

A você, Diva, pelo esperar, pela crença, pelo desassombro, sempre em luta contra minha sombra, vendo a luz que a projeta.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais **Violeta** e **Natalino**, que fizeram tudo ao seu alcance, para suportar meu ritmo diferente de viver, entre sono, sonho e vigília.

À minha ‘vecchia sorella’, **Arlete**, que na minha pré-adolescência e adolescência jogou no meu colo Monteiro Lobato, Érico Veríssimo, Herman Hesse, Fernando Pessoa, Chico Buarque, Cecília Meirelles, Guilherme de Almeida, Álvaro Faria, Paulo Bonfim; depois as psicologias de B. F. Skinner, Fred Keller, Albert Bandura e muitos e muitos outros, cujos espíritos me trouxeram a inquietação dos indignados e o conforto de saber que muitos já pensaram criticamente o mundo;

À Professora **Dona Eunice Rino** Guimarães (1925-2004), *in memoriam*, em nome da qual agradeço a todos(as) mestres da Língua Portuguesa a oportunidade de vivenciar o ensino subjetivamente inclusivo do *ler interpretando*, com os tímidos e *renoiristicamente impressionistas* tons multicoloridos de minha então jovem alma;

Ao Psicólogo Educacional Prof. Dr. **Sérgio** Antônio da Silva **Leite** que, mestre e companheiro, permaneceu corajosamente ao nosso lado na graduação, nos abrindo os olhos para que nós, crianças de vinte anos sem ar, ansiosas por uma brisa libertária, amedrontadas por titãs enfurecidos inimigos do bom, do belo e do verdadeiro, sempre correndo o risco da aniquilação, em um tempo em que uma palavra-pássaro que voasse pousando nas mãos do carrasco odioso faria baixar a lâmina covardemente colocada acima de nossas cabeças.

Ao psicólogo Antropósofo Prof. Ms. **Josef** Davi **Yaari**, que, fugindo da bestialidade nazista, tornou-se paulista-brasileiro, folclorista, orador e poeta, e trouxe Amim, pela primeira vez a Antroposofia, onde descobri *veredas*, a partir de seu discurso sereno, meigo e

rigorosamente racional; a dureza do metal cognitivo transformando-se, com sua ajuda, no tecer os fios de algodão puro da Arte de Curar e Educar.

Ao **Prof. Dr. Jayme Wanderley Gasparoto** que, através de suas aulas, trouxe à minha presença tantos homens ilustres para dialogarem comigo e acordar utopias despertas para novas aventuras... desta vez, no Reino das Ciências Sociais.

Ao **Prof. Dr. Vinício Carrilho Martinez**, amigo, companheiro e incentivador da primeira hora, da primeira alvorada, do primeiro cantar de galo que acorda os homens éticos como ele;

Aos **meus (minhas) inesquecíveis alunos(as)** das segundas séries do curso de **Marketing** do UNIVEM dos anos 2002 (**turma 2001-2004**) e 2003 (**turma 2002-2005**), muitos deles(as) hoje amigos(as) que colaboraram na pesquisa com alegria e seriedade (além do término das últimas aulas);

Às responsáveis pelo departamento de Pós-Graduação da UNESP-Marília, **Maria Inês, Cecília e Edna**, em nome das quais agradeço a toda equipe por estes anos de profissionalismo, respeito e parceria;

Às professoras de Língua Estrangeira do UNIVEM, **Ellen Vallta Elias** e **Juliana Spadoto de Barros**, pela fidalguia com que atenderam meu pedido de construção do Resumen/Abstract;

À Banca de Qualificação pela confiança e tolerância aos meus erros, com conselhos valiosos e essenciais: **Prof. Dr. Jayme Wanderley Gasparoto, Prof^a. Dra. Maria de Lourdes Horigüella**, companheira cinéfila como eu, de tempos outors do CCM, do festivais do Cine Marília, Prêmio Curumim, tempos de Sílvio Pereira Guimarães, *in memoriam* de Roberto Caetano Cimino e de Benedito André;

... e finalmente á minha orientadora, agora amiga, cúmplice e parceira antropóloga que, com coragem, sabedoria e ternura soube lidar á larga com meus limeites, imperfeições, ‘delírios’ e cacoetes:

L.D. Professora Doutora Claude Lépine, merci beaucoup!

Non! Rien de rien...

Non! Je ne regrette rien!

[...] Ni le bien qu’on m’a fait,

Ni le mal tout ça m’est bien égal,

[...] Je repars á zero!

(Charles Dumont e Michel Vaucaire)

HOMENAGEM PÓSTUMA

Vladimir Herzog (1938-1975)

- **mártir brasileiro da livre expressão de pensamento** -

-

Puras e brancas lágrimas do espanto

Do escuro fecundo martírio,

De marias e clarices, novo antigo pranto.

Pronto: surge um lírio!

(CONFORTI, 2004c)

Parte a flecha! Meu impulso, *vossa* sede!

(Paulo Bonfim; BOMFIM, 1973)

COMO UM RIO

(Thiago de Mello)

*Ser capaz, como um rio que leva, sozinho, a canoa que se cansa de servir de caminho para a
esperança.*

E de lavar do límpido a mágoa da mancha, como o rio que leva e lava.

*Crescer para entregar na distância calada um poder de canção, como o rio decifra o segredo
do chão.*

Se tempo é de descer, reter o dom da força sem deixar de seguir.

*E até mesmo sumir para, subterrâneo, aprender a voltar e cumprir, no seu curso, o ofício de
amar.*

*Como um rio, aceitar essas súbitas ondas feitas de águas impuras que afloram a escondida
verdade das funduras.*

*Como um rio, que nasce de outros, saber seguir junto com outros sendo e noutros se
prolongando e construir o encontro com águas grandes do oceano sem fim.*

Mudar em movimento, mas sem deixar de ser o mesmo ser que muda.

Como um rio.

CONFORTI, Marcos da Fonseca. **Senso crítico em estudantes de Administração de Empresas com habilitação em Marketing**. 2004. 136 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 2004.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo estudar o senso crítico em estudantes de graduação da 2ª série do curso de Marketing. Partindo de respostas comportamentais mensuráveis, elaborou-se e foi aplicado um questionário na amostra contemplada. A fundamentação teórica que serviu como linha de base ao desenvolvimento das idéias aqui contidas, levou em conta as referências ao tema nas obras de alguns autores de várias áreas do conhecimento, especialmente as Ciências Sociais, Psicologia, Direito Contratual (clássicos), Educação e Filosofia, do século XVIII ao XXI. Após esta pesquisa, a problematização do tema toma novos contornos mais definidos para o autor: há que se levar em conta metas e projetos individuais, para o estudo da motivação humana relacionada a uma atitude academicamente crítica, projetos estes que devem nortear a atitude científica dos estudantes e suas próprias relações interpessoais dentro e fora da academia. Ressalta-se ainda, a necessidade da ampliação do tema no que se refere à vida emocional dos indivíduos, estudantes e professores, envolvidos no processo ensino-aprendizagem, além da essencial visão dos universos simbólicos imbricados em toda relação humana, integrantes da rede de influências sociais, com ênfase nas informações atualmente disponíveis, das quais o ser humano é autor/diretor/ator/consumidor, podendo ser, além disso, agente crítico.

Palavras-Chave: Senso crítico. Ciências Sociais. Cidadania. Ensino Superior. Estudantes de Marketing. Relação professor-aluno. Subjetividade. Motivação.

CONFORTI, Marcos da Fonseca. **Senso crítico em estudantes de Administração de Empresas com habilitação em Marketing**. 2004. 136 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 2004.

ABSTRACT

This research is intended for studying the critical sense among college students on the second grade of Marketing course. Starting from measurable behavioral answers, a questionnaire on the sample collected was elaborated and applied. The theoretical foundations used as basis to the development of the ideas herein contained has considered the references to the theme on the works of some authors from a number of knowledge areas, specially Social Sciences, Psychology, Contractual Law (classics), Education and Philosophy from de 17th to the 21th century. The approach adopted in this study takes into account concepts specifically from the Behaviorist Psychology and Anthroposophic Psychology, for they allow amore comprehensive view of the human subjectivity and objectification in the concrete world through willingness. After the present research, the theme and its problematical has made itself clearer to the author. It is paramount to consider goals and individual projects to the study of the human motivation related to an attitude academically critical, since such projects must guide the student's scientific attitude and their own interpersonal relations inside and outside school. It is also highlighted the necessity to amplify the theme with regard to the emotional life of those involved on the teaching-learning process, as well as the essential view of the symbolical universes associated to every human relation and constituent of the social influences network, emphasizing the information currently available, with the human being as author/ actor/consumer and also critical agent.

Keywords: Critical sense. Social Sciences. Citizenship. College. Marketing students. Teacher-student relationship. Subjectivity. Motivation.

CONFORTI, Marcos da Fonseca. **Senso crítico em estudantes de Administração de Empresas com habilitação em Marketing**. 2004. 136 p. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP – Universidade Estadual Paulista – Campus de Marília, 2004.

RESUMEN

Esta investigación tiene por objeto estudiar el sentido crítico en los estudiantes que cursan el 2º año de la carrera de Marketing. Partiendo de respuestas comportamentales mensurables se han elaborado y aplicado un cuestionario en la muestra contemplada. La fundamentación teórica utilizada como línea de base al desarrollo de las ideas presentadas, ha tenido en cuenta las referencias en cuanto al tema en los trabajos de autores de distintas áreas, subrayando las Ciencias Sociales, Psicología, Derecho Contractual (clásicos), Educación y Filosofía desde el siglo XVII hasta el XXI. Tras esta investigación, la problematización del tema busca líneas más definidas para el autor: hay que tener en cuenta metas y proyectos individuales relacionados a una actitud académicamente crítico-científica de los estudiantes y sus relaciones interpersonales dentro y fuera del ambiente académico para el estudio de la motivación humana. Hay que subrayar, todavía, la necesidad de ensanchar el tema no sólo en cuanto a la vida emocional de los individuos, estudiantes y profesores involucrados en el proceso de enseñanza / aprendizaje, sino también en cuanto a visión esencial de los universos simbólicos imbricados en toda relación humana y que forman parte de la red de influencias sociales, subrayando las informaciones actualmente disponibles, de las cuales el ser humano es autor / actor / consumidor, haciendo falta que sea también agente crítico.

Palabras-Clave: Sentido crítico. Ciencias Sociales. Ciudadanía. Enseñaza Superior. Estudiantes de Marketing. Relación profesor-aluno. Subjetividad. Motivación.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Apresentação	13
Objetivos	17
Metodologia	18
Definição de senso crítico	20
Referencial teórico	22
CAPÍTULO 1 – SENSO CRÍTICO, MOTIVAÇÃO E PROJETOS INDIVIDUAIS.....	34
Senso crítico e motivação.....	34
Senso crítico e projetos individuais.....	51
CAPÍTULO 2 – RESULTADOS	60
2.1. Resultados em gráficos	60
2.1.1. Perfil dos estudantes pesquisados / questões fechadas	60
2.1.2. Justificativas dos estudantes / questões abertas	79
2.1.3. Análise dos Resultados	109
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Apresentação

Essa pesquisa partiu de uma inquietação existente desde 1984 quando enfrentei pela primeira vez o desafio de seguir uma segunda carreira que não a de psicólogo, ou seja, tornar-me professor de uma graduação em nível superior.

Naquela época (1982-1984) tinha sob minha responsabilidade as disciplinas ‘Psicologia social’ e ‘Teorias da Personalidade’ do curso de graduação em Psicologia, da então ‘Faculdades Integradas da Associação de Ensino de Marília’.

Surgindo a possibilidade de uma pós-graduação lato-senso, ingressei no recém-criado programa e o completei, na área de Filosofia da Educação com uma pesquisa bibliográfica sobre o tema ‘O Espírito Crítico como base na formação humanista do estudante de Psicologia’ (CONFORTI; 1984).

A arbitrária demissão do cargo, por motivos ideológicos, deu-se em seguida, já que a minha própria escolha de tema e minhas preocupações sobre o modelo de ensino então estruturado, onde o professor deveria ser um mero reproduzidor das intenções comerciais da mantenedora responsável pela referida instituição, denunciavam-me como um ‘rebelde, perigosamente esquerdista’.

No período de 1983 a 1999, dediquei-me aos estudos da Antroposofia (ANEXO 1; STEINER, passim) com seu método de pesquisa baseado nos trabalhos científicos de Goethe [1749/1832] (ANEXO 3; STEINER; 1980; 1994), organizados no início do século XX pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner [1861/1925] - que tem como objetivo ampliar os conhecimentos acumulados pela ciência oficial, procurando libertá-la de seus métodos tradicionalmente materialistas e de sua linguagem mecanicista.

Assim, no ‘Centro Paulus de Estudos Goetheanísticos, em Parelheiros-SP’, através da ‘Associação de Medicina Antroposófica’ e ‘Associação de Psicologia Antroposófica’ meus estudos foram formalmente completados em 1997, ano em que participei do curso ‘A História e a Missão do Goetheanum Universidade Antroposófica Livre’, na Suíça, sobre a criação, o desenvolvimento e a manutenção do ‘Goetheanum Freie Hochschule Für Geisteswissenschaft’ (no original alemão), com sede em Dornach, Basileia, Suíça, logo após participado do ‘Congresso Internacional para Terapeutas Antroposóficos’ (International Congress for Anthroposophical Therapists) em Zeist, Dribergen, Holanda, onde pude notar a ampla divulgação da Antroposofia nos vários continentes, ali representados por colegas de diversos países.

Desta experiência, ainda em 1997, na qualidade de docente-convidado através do então coordenador do curso de Direito da ‘Fundação Eurípides Soares da Rocha’ Prof. Ednilson Donizete Machado, assumi um curso de extensão universitária sobre linguagem e comunicação para alunos graduandos em Direito. A partir do conteúdo elaborado em bases antroposóficas para essa experiência docente, formalizei uma monografia de conclusão do ‘Curso de Formação para Psicólogos’ (CONFORTI, 1997) que me trouxe de volta a mesma inquietação inicial a respeito da relação ensino-aprendizagem e do papel do professor na facilitação de um clima grupal onde a livre expressão do senso crítico deveria ser a tônica em sala de aula.

Em dezembro de 1998, o Professor Onivaldo Gigliotti convocou-me: marcara uma reunião como o Prof. Márcio Sanches, então diretor da Faculdade de Administração e Ciências Contábeis da acima citada ‘Fundação Eurípides Soares da Rocha’, para que eu assumisse a disciplina ‘Psicologia Aplicada à Administração’ no ano letivo de 1999. Atendendo ao desafio e com a aprovação dos cursos ‘Administração com habilitação em

Comércio Exterior’ e ‘Administração com habilitação em Análise de Sistemas’ no segundo semestre do mesmo ano e ‘Administração com habilitação em Marketing’ no início do 2000, tornei-me responsável pela disciplina nesses cinco cursos.

O final do ano de 1999 foi marcado por outro fator que teria grande importância para a presente pesquisa: a oportunidade de, como aluno, participar do curso ‘Metodologia Científica’ ministrado pelo Prof. Dr. Jayme Wanderley Gasparoto para todo o corpo docente da ‘Fundação Eurípides’(GASPAROTO, 1999-2000). Além da relativa apropriação do conteúdo apresentado, em si mesmo, este curso trouxe para mim, novamente candidato a pesquisador, uma fundamental aquisição complementar de saber científico. Pude aproximar-me da erudição acumulada em décadas de ensino e pesquisa pelo referido professor, que, sempre atento ao genuíno senso crítico e apetite por conhecimento de seus alunos, convidou-me para participar como aluno ouvinte de uma disciplina de sua responsabilidade no Programa de Mestrado em Ciências Sociais da UNESP-Marília: Sociologia do Conhecimento (GASPAROTO, 2000). Esse curso, extremamente crítico, foi desenvolvido de tal forma, que pude transpor alguns umbrais, antes inacessíveis, para finalmente entrar em contato com aquela área do conhecimento. Isso era necessário para complementar a ampliação, sempre buscada, da análise do papel das organizações no indivíduo humano. Este reflexo em mim veio completar o outro - além da subjetividade humana - espelho este já lapidado: a projeção na vida social, objetiva e concreta. Ficou claro que as Ciências Sociais teriam a base teórica para ampliar minhas reflexões sobre o senso crítico e sua relação com o palco social onde os papéis são desempenhados, atores que somos no mundo concreto das relações interpessoais. Talvez Narciso, desta vez, não se afogaria em sua paixão delirante, mas faria do lago, onde vira sua imagem refletida, uma possibilidade de construir um barco e... navegar, para aprender!

Vendo ainda a relação do tema com o processo ensino-aprendizagem e com a própria disciplina 'Psicologia aplicada à Administração' (hoje 'Psicologia Organizacional'), as forças atuantes em minha vontade voltaram-se para a elaboração do projeto de pesquisa 'Senso Crítico no Estudante de Marketing', sempre contando com os valiosos conselhos do Prof. Dr. Jayme Gasparoto (GASPAROTO, 2000).

A partir disso a decisão estava tomada: inscrevi-me e fui aprovado no Programa de Mestrado em 2001.

Com a aposentadoria na UNESP do Prof. Jayme, a L.D. Prof^a. Dra. Claude Lépine acalentou com instinto maternal o bebê-projeto, acolhendo filho e pai, orientando este último sabiamente por três aspérrimos anos.

O ex-náugrafo tornou-se um marinheiro mais experiente, afinal para os orientadores, *em cada vela que aparece, um grito de alegria de quem venceu o mar!* (LOBO, [196-?]).

Objetivos

Pesquisar as características do senso crítico em estudantes da 2ª série do ano de 2003 (turma 2002-2005) do curso superior de Administração de Empresas com habilitação em Marketing, do 'Centro Universitário Eurípides de Marília – UNIVEM' mantido pela 'Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha', em situação de ensino-aprendizagem em sala de aula, e sua relação com processos motivacionais que podem influenciar a ocorrência, desenvolvimento, instalação e manutenção de um repertório comportamental crítico diante da oferta atual de informações técnico/teórico/ científicas.

Metodologia

A amostra escolhida para a pesquisa recaiu em estudantes do Curso de Administração com habilitação em Marketing, a partir da análise do autor da própria definição institucional do curso:

O profissional de Marketing atua em função de entender o mercado (*as pessoas a suas motivações*) apresentando [...] produtos e serviços que *satisfaçam as suas necessidades*. Nós podemos, porém, definir esse profissional também como aquele que desperta as necessidades das pessoas. Ele define estratégias para conquistar e manter novos mercados (consumidores) *estudando o comportamento dos clientes*, suas preferências e tendências de consumo. Em parceria com outros setores da empresa, ele está sempre presente na *criação de novos produtos*, seja como funcionário, seja como prestador de serviços. Planeja campanhas de venda, define pormenores e cores das embalagens, indica o conteúdo e o público-alvo das campanhas, *mantém contato direto com rádios, jornais, revistas* e agências de publicidade, cuidando sempre da imagem da empresa e da plena satisfação dos consumidores. (UNIVEM, 2004; grifo nosso).

Assim sendo, escolheram-se algumas palavras-chave da própria definição acima citada, todas elas com relação direta ou indireta com a ocorrência de repertório crítico para o profissional de Marketing ou *marketólogo*.

A série em questão (segunda) foi contemplada para a pesquisa por ser aquela a qual, dentro da grade curricular, está inserida a disciplina ‘Psicologia aplicada à Administração’, que tem o autor como docente. Isso facilitou a observação da atitude e dos comportamentos relacionados na definição de senso crítico (p. 21) no decorrer dos anos 2002-2004. Essa observação *in loco* contribuiu para uma maior acuidade no que diz respeito às análises dos resultados e às considerações finais, na tentativa de enriquecer o texto com dados que transcendesse a objetividade do questionário aplicado.

Em 2002, a primeira versão do questionário foi aplicada, como piloto, na segunda série do Curso de Administração com habilitação em Marketing.

Após alterações no conteúdo e na formulação de algumas questões, consideradas pouco objetiva, a versão definitiva do questionário (ANEXO 1) foi aplicada, em sala de aula, com o tempo disponível de 100 min para responder, na segunda série / 2003 do curso de Administração com habilitação em Marketing em 34 (trinta e quatro) alunos (as) de um total de 37 (trinta e sete), totalizando 92% da amostra.

O questionário (ANEXO 5) contém com 48 questões que foram divididas em:

1) quanto ao *tipo*:

- questões *fechadas*: o(a) aluno(a) responde assinalando *apenas uma* das questões, *sem justificar* sua escolha;
- questões *fechadas*: o(a) aluno(a) pode *assinalar uma ou mais* questões, *sem justificar* sua escolha;
- questões *mistas*, isto é, compostas de questões fechadas e abertas;
- questões *abertas*: solicita-se a *justificativa* da escolha;

2) quanto ao *conteúdo*:

- questões que investigam *dados pessoais*
- questões que investigam a *circulação e frequência* do(a) aluno(a) na Campus e *locais* mais frequentados;
- questões que investigam especificamente a *presença* e a *qualidade da participação* do(a) aluno(a) nas aulas.

Após a aplicação do questionário foram tabulados as respostas e criados gráficos (Excel - modelo pizza) que permitem melhor visibilidade.

As *justificativas* solicitadas nas questões abertas foram *agrupadas* de acordo com o critério de *similaridade de conteúdo*.

Definição de senso crítico

Carraher (1999) define senso crítico como “a capacidade de analisar e discutir problemas inteligente (sic) e racionalmente, sem aceitar de forma automática, suas próprias opiniões ou opiniões alheias”. A seguir estabelece as seguintes características:

- 1) uma atitude de curiosidade intelectual e questionamento;
 - 2) a habilidade de pensar logicamente;
 - 3) a habilidade de perceber a estrutura de argumentos em linguagem natural;
 - 4) a perspicácia, isto é, a tendência a perceber além do que é dito explicitamente, descobrindo as idéias subentendidas e subjacentes;
 - 5) consciência pragmática, um reconhecimento e apreciação dos usos práticos da linguagem como meio de realizar objetivos e influir sobre outros;
 - 6) uma distinção entre questões de fato, de valor e questões conceituais;
 - 7) a habilidade de penetrar até o cerne de um debate, avaliando a coerência de posições e levantando questões que possam esclarecer a problemática.
- (CARRAHER, 1999, p. XIX).

Em artigo (CONFORTI, 2000) teoricamente baseado na descrição das características acima citadas, e procurando ampliá-las, relacionou-se senso crítico com clima grupal, relação esta estabelecida no processo ensino / aprendizagem.

Nesse artigo procurou-se estabelecer algumas características do senso crítico, que podem ser observadas nos estudantes:

- 1) exteriorização de dúvidas, através de perguntas, sobre o tema tratado em aula;
- 2) exteriorização, através de relatos verbais e/ou escritos, de experiências individuais que, por analogia, dizem respeito ao tema tratado;
- 3) argumentação lógica em concordância ou discordância com o tema tratado;
- 4) questões exteriorizadas que podem ampliar a discussão do tema;

5) estabelecimento de relações lógicas e/ou analógicas com o curso acadêmico em questão, no seu sentido amplo, incluindo o exercício da profissão;

6) exteriorização de descobertas de interfaces, relevância e aplicabilidade dos conceitos tratados;

7) demonstração de interesse por ampliação bibliográfica sobre o tema.

A definição dessas características permitiu alguma segurança metodológica, pois foram contempladas respostas comportamentais mensuráveis que facilitaram a elaboração, aplicação, tabulação, análise e cuidadosa generalização dos dados do questionário (ANEXO 5) da presente pesquisa.

Quanto ao rigor da condução da investigação, Alves-Mazzotti e Gewandszajder, (1998) citam Lincoln e Guba (1985) que propõem alguns critérios a seguir:

- a) credibilidade (os resultados e interpretações feitas pelo pesquisador são plausíveis para os sujeitos envolvidos?);
- b) transferibilidade (os resultados do estudo podem ser transferidos para outros contextos ou para o mesmo contexto em outras épocas?);
- c) consistência (os resultados obtidos têm estabilidade no tempo?);
- d) confirmabilidade (os resultados obtidos são confirmáveis?).

(LINCOLN, Y. S.; GUBA, E.G., 1985, apud. ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER, 1998, p.171-172).

São perguntas recorrentes ao pesquisador atento que, embora possa e fatalmente equivocou-se ou confundiu-se nas generalizações decorrentes de amostra de pesquisa tão diminuta, pelo menos não o fez sem alguma consciência do rigor epistemológico (GASPAROTO, 2000) que se faz necessário ao se construir conhecimento científico.

Referencial teórico

O construto teórico denominado *reificação* (*Verdinglichung*, no original) - a partir de Marx (1988) - em 1867 serviu de base teórica para Luckács, em 1923 (DICIONÁRIO do Pensamento Social do Século XX, 1996), desenvolver sua teoria da reificação:

Este termo refere-se ao processo pelo qual os produtos da ação subjetiva de seres humanos passam a se apresentar como objetivos e, portanto autônomos em relação à humanidade. Entretanto podem ser identificados dois amplos usos do termo. Na tradição marxista, o termo é usado criticamente para descrever um processo que é específico do capitalismo e que serve para manter as desigualdades de uma sociedade capitalista mediante a ocultação dos processos reais de exploração. Na tradição não marxista e, em especial, nas abordagens fenomenológicas, a reificação é apresentada como característica inevitável de todas as sociedades, como parte da construção social da realidade. A teoria da reificação de Luckács é uma generalização da teoria de Marx do fetichismo da mercadoria. Para Marx, o processo de troca de produtos do trabalho humano em um mercado faz com que as relações sociais entre pessoas se pareçam com uma relação entre coisas. Luckács tenta ampliar a análise econômica de Marx, estendendo-a a vida total da sociedade. [...] Para ele a racionalidade instrumental é essencial ao desenvolvimento da economia capitalista e reflete, além disso, o processo de troca de mercadorias, na medida em que facilita a equiparação de diferentes objetos [...] mas ela só funciona ao se enfatizarem as características quantitativas do objeto à custa das qualitativas; sugere ainda, que esses aspectos qualitativos são as propriedades incomparavelmente humanas do objeto e daí serem sistematicamente escondidas pela reificação. (DICIONÁRIO do Pensamento Social do Século XX, 1996, p. 652-53).

Adorno (1996), em 1966, desenvolveu amplamente o tema, convertendo-o em uma teoria de determinação social da linguagem e do pensamento:

Sob a reificação, os conceitos servem ou para atribuir propriedades ao objeto que estão ausentes (como por exemplo, o conceito de 'liberdade') ou para esconder ou distorcer propriedades existentes, de modo a que pareçam mais objetivas do que subjetivas. (DICIONÁRIO do Pensamento Social do Século XX, 1996, p. 653).

Holloway (2003, p.71-175) analisa essa categoria em Marx, Luckács e outros, apontando um certo descaso de teóricos marxistas e não-marxistas para essa questão, que ele

considera fundamental ao entendimento do capitalismo como processo anti-humanista e alienante, principalmente por distanciar o ser humano do real significado de seu trabalho em particular e da sua ação no mundo em geral.

A reificação também é analisada como um fenômeno inevitável, fora do alcance do controle humano, como modalidade da objetivação pelo ser humano do mundo humano (BERGER; LUCKMANN, 1974).

Este é um construto que precisa ser levado em consideração na leitura social contemporânea por marxistas e não marxistas, inclusive em relação à expressão do senso crítico, particularmente na linguagem.

A vida cotidiana tem sido analisada como o ponto de contato entre objetividade e subjetividade por alguns autores (Heller apud Monteiro, 1995).

A superação dessa cotidianidade, se não pode ser superada, como construção histórica, pode ao menos ser transcendida, como na análise de Monteiro (1995) sobre o pensamento de Agnes Heller:

Na perspectiva de Heller, o singular (homem cotidiano) é um particular (alienado) que pode tornar-se um indivíduo emancipado através da consciência de si mesmo e do gênero humano (genericidade para-si). A particularidade cotidiana não pode ser totalmente superada, dadas as contingências da condição humana (antropologia do cotidiano), mas apenas transcendida pelo indivíduo consciente. O cotidiano é, segundo Heller, o ponto de contato entre objetividade e subjetividade. [...]. Cada um deve escolher seu pequeno mundo e pode, através da ética, da filosofia e da razão, transcender o cotidiano, superando a alienação e a ideologia [...]. As virtudes pessoais, fundadas nos universais éticos, permitem na ótica de Heller a luta subjetiva contra a alienação e a transformação das condições objetivas. (MONTEIRO, 1995, p. 23-43).

No âmbito da Antroposofia (ANEXOS 1-4), Steiner (1978) analisa a necessidade do estabelecimento de um clima de confiança entre professor e alunos, que facilita a construção

de uma atmosfera *anímica* ou psíquica, propícia para a formação de um pensar livre. Sobre a relação professor-aluno, em uma de inúmeras conferências diz:

[...] os Amigos não poderão ser bons professores e educadores se olharem para o que fazem, em vez de olharem para o que *são*. A Ciência Espiritual Antroposófica (ou Antroposofia) existe para que nos compenetremos da importância que possui o fato de o homem influir no mundo não só pelo que faz, mas antes de tudo pelo que é. Há uma grande diferença, para um grupo maior ou menor de alunos, se é este ou aquele professor que entra na classe para dar aulas. Essa grande diferença não resulta do fato de um professor possuir maior habilidade que outro nas técnicas pedagógicas exteriores; a diferença principal atuante no ensino decorre da atitude mental do professor em todo o tempo de sua existência, atitude que ele leva para a aula. Um professor que reflete sobre a evolução do ser humano atuará sobre os alunos bem diferentemente do colega que nada sabe a esse respeito e nunca lhe dedica seus pensamentos. (STEINER, 1995, p. 26).

A análise e a investigação do pensar é a base essencial do monismo de Steiner (1980; 1983; 1985; 1994 a, 1994 b; 1995), que o relaciona ao ideal da Liberdade (1983), sem nunca, porém, negar a tensão provocada na subjetividade humana (realidade espiritual) pelo mundo das percepções (objetividade, realidade concreta) que se interpenetram em busca de uma metamorfose. Esta é, por sua vez, fruto não do antagonismo, mas do *dualismo*, isto é, dos *pólos distantes que se atraem, que se aproximam* para que possa haver o nascimento de algo novo, mas que, porém, mantém a força do mundo subjetivo e do mundo objetivo convivendo criativamente (ANEXOS 1-4; STEINER, passim; grifo nosso).

A inspiração na obra literária de Goethe pode esclarecer, este ponto:

[...] são pares formados por atrações inevitáveis de afinidades eletivas. Diria um psicanalista que, em última análise, trata-se de uma integração em unidades sexuais. Mas a díade Homem-Mulher, neste caso, é considerada, não só na sua complementação sexual, é também e principalmente *objeto de estudo moral e psicológico*. [...] o autor sugere também outras formas de afinidades. [...] O essencial do interesse romanesco não se acha concentrada numa personagem determinada; ele decorre do jogo de *polaridades, atrações e repulsões*. Goethe parece que pôs todo o seu empenho em acentuar a interdependência que governa e condiciona as coisas [...] a refletir as suas concepções fundamentais de *polaridade e superação* (Polarität und Steigerung, no original). (MEYER; In: GOETHE, 1987, grifo nosso).

Para Durkheim (apud FARR, 1995; AZEVEDO, 1935), em 1898, é importante distinguir o estudo das representações individuais e o estudo das representações coletivas.

Este autor (apud FARR, 1995; AZEVEDO, 1935), como foi dito, não se ocupou em sua obra com as representações individuais; ele, até hostil à Psicologia, estava preocupado em construir um método sociológico, completamente independente da Psicologia, para o estudo das representações coletivas (SEYFERTH, 2001). Dentro da tradição francesa, sua ênfase era na civilização (sociedade), assim como a de Wundt (SEYFERTH, 2001), era na cultura, a *kultur* da tradição alemã.

Elias (1994), fundador de uma *sociologia figuracional*, analisa essa diferença de concepção em sua obra. Como vivemos em uma *sociedade de indivíduos*, para “compreendê-la é necessário desistir de pensar em substâncias isoladas únicas e começar a pensar em relações e funções” (ELIAS, 1994). Pois a sociedade “não apenas produz o semelhante e o típico, mas também o individual” (1994).

Dewey (1936) analisa o processo crítico do pensar:

[...] o ato de pensar, começa pela dúvida ou incerteza. Ele representa uma atitude indagadora, buscadora, investigadora, em vez de o ser de domínio e posse. Mediante seu processo crítico, o verdadeiro pensamento é revisto e ampliado, e são reorganizadas nossas convicções sobre determinados estados de coisas. (DEWEY, 1936, p. 364).

Anísio Teixeira (1934), discípulo de Dewey a partir de 1929, um ano antes de fundar a Universidade Estadual do Rio de Janeiro indaga sobre o poder da técnica sobre o ser humano, o “homem novo”, ou aquele que precisa encontrar seu lugar no mundo *com* a “máquina” ou *apesar* dela, produto material do avanço científico. Para ele:

[...] A escola não pode ficar no seu estagnado destino de *perpetuadora da vida social presente*. Precisa transformar-se no *instrumento consciente, inteligente do aperfeiçoamento social*. [...] A grande tarefa de nossos dias é preparar o homem novo para o mundo novo, que a máquina e a ciência estão exigindo. Até agora, temos um homem ainda antigo, excedido e subjugado pela sua própria criação. A máquina, que o vem libertar, o está também escravizando. O que lhe vem dar conforto e força o está fazendo morrer à fome. A liberdade de julgamento pessoal e de autodireção o está asfixiando, transmutada em trágico tumulto de idéias e propósitos. [...] O progresso não consiste nas mudanças materiais que sofre a vida, mas no enriquecimento dela em sentido, em amplitude, em maneiras mais finas de a apreciar e compreender. [...] O professor de hoje tem que usar a legenda do filósofo: ‘nada que é humano me é estranho’ (*). Tem que ser estudioso dos mais embaraçosos problemas modernos, tem que ser estudioso da civilização, tem que ser estudioso da sociedade e tem que ser estudioso do homem; tem que ser, enfim, *filósofo*... A simples indicação desses problemas demonstra que o educador não pode ser equiparado a nenhum técnico, no sentido usual e restrito da palavra. Ao lado da informação e da técnica, deve possuir uma clara filosofia da vida humana, e uma visão delicada e aguda da natureza do homem. (TEIXEIRA, 1934, p. 135-136, p. 209-210, grifo do autor, nota e asterisco nossos).

A preocupação estava, portanto, no conflito entre *esse homem novo para o mundo novo* (TEIXEIRA, 1934) e os objetivos de sua vida, seu cotidiano, as subjetividades imbricadas nesse cotidiano e ignoradas pelo sistema, em uma sociedade cada vez mais notadamente mecanizada, em que parecia não haver lugar para a subjetividade humana, sua individualidade, suas idéias e suas ações no mundo. A construção social da realidade complica-se, em suma.

Por outro lado, Anísio Teixeira não deixa margem à dúvida, é enfático, brada descortinando o futuro: o professor deveria ter consciência clara de seu papel de orientador desse *homem novo*!

Ainda sobre o ideal da Liberdade, a reafirmação da liberdade humana é analisada por Sartre (1987; apud Monteiro, 1995), em seu ponto de vista existencialista:

[...] se a existência precede a essência, nada poderá jamais ser explicado por referência a uma natureza humana dada e definitiva; ou seja, não existe determinismo, o homem é livre, o homem é liberdade [...] está condenado a ser livre. (SARTRE, 1987 p. 9; apud MONTEIRO, 1995, p. 36).

(*) Homo sum: humani nihil a me alienum puto - no latim original - (TERÊNCIO, 1979).

Também em Portugal havia preocupações a respeito dos rumos da educação no Pós-2ª Guerra Mundial.. Quadros (1956) chama a atenção para o perigo dos especialismos que não permitem enxergar fenômenos sociais com visão mais ampla, fragmentando a realidade e a compreensão do processo de ensino.

Piaget escreve (1964) sobre o objetivo da Educação:

[...] Formar mentes que possam ser críticas, que possam verificar, ao invés de aceitar tudo que lhes é oferecido. O grande perigo hoje em dia é dos chavões, das opiniões coletivas, de modas pré-fabricadas de pensamento. Temos que ser capazes de resistir individualmente, de criticar, de distinguir entre o que foi provado e o que não foi. Portanto, precisamos de alunos que sejam ativos, que aprendam cedo a descobrir por si próprios, em parte, através de sua atividade espontânea e em parte através do material que lhes apresentamos; que aprendam cedo a distinguir o que é verificável da primeira idéia que lhes vem à cabeça. (PIAGET, 1964; apud CARRAHER, 1999, p. XIX).

Outros aspectos, nessa linha teórica, relacionados à cognição, aprendizagem e construção de significados são os trabalhos de Salvador (1994) e Minguet (1998).

Salvador (1994, p. 152) relaciona a expressão do senso crítico a processos de pensamento dos alunos, que evidenciam a existência de mediadores entre ensino / aprendizagem:

[...] a percepção que o aluno tem da escola, dos professores e das suas atuações; as suas expectativas perante o ensino; as suas motivações, crenças, atitudes e atribuições; as estratégias de aprendizagem que é capaz de utilizar, etc. (SALVADOR, 1994, p. 152).

Mais recentemente, educadores têm tratado do tema, direta ou indiretamente.

Alves (1984) diz que a Educação deve criar a consciência inquieta e crítica que transformaria uma ordem social e problemática.

Nérici (1976; 1981; 1983) analisa a importância do papel do professor na formação do *espírito crítico* do educando, isto é, no desenvolvimento de um *pensar livre de ideologias* (sic).

Psicólogos clínicos, psicoterapeutas, teóricos da personalidade, muitos advindos da Psicanálise (HALL; LINDSEY, 1969; CONFORTI, 2003) ao ingressarem na carreira acadêmica ou no campo da Psicologia Industrial, também passaram a dar importância, em suas análises, à socialização, unindo seus esforços aos dos educadores, psicólogos educacionais, psicólogos sociais, filósofos e cientistas sociais.

Le Bon (1895; apud FARR, 1999), em 1895, concebe a sociedade como massa de indivíduos, individualizando o social, o indivíduo racional e a irracionalidade da multidão, com forte influência nos psicólogos sociais americanos. A ênfase maior é no comportamento do indivíduo enquanto só e numa multidão, ou de mais uma pessoa, e a questão é: qual a diferença de comportamentos em ambas as situações?

Freud (1996) e G.H. Mead (1934; apud FARR, 1999) tinham modelos mentais explicitamente sociais, sínteses de fenômenos coletivos e individuais.

Freud (1996) foi amplamente influenciado pela escola francesa (Charcot, Mesmer, Le Bon), relacionando o enfoque social e a Psicopatologia, criticando do ponto de vista psicanalítico (com o viés médico-psicológico), a cultura e a sociedade. Como médico neurologista, psiquiatra e após psicólogo clínico e psicoterapeuta, estava interessado tanto na cultura como nas formas de influência social (hipnose, psicoterapia, religião), como Le Bon (1895; apud FARR, 1999). Consegue inter-relacionar os dois campos. Por meio do método psicanalítico e a análise dos sonhos descobre a influência da cultura no material onírico de seus pacientes. Em resumo, as representações coletivas refletem no conteúdo onírico do indivíduo.

Essa descoberta teve enorme influência em seus discípulos, notadamente em Jung (JUNG, 1972), que amplia as idéias do mestre - principalmente após o rompimento com este (JUNG, 1981)- construindo formidável obra com suas generalizações a partir do conceito de inconsciente individual freudiano para um conceito de inconsciente coletivo e arquétipos (JUNG, 1984). Com isso, a interpretação dos sonhos passa a ter nova leitura psicoterapêutica (HALL, 1988), contemplando a inclusão de símbolos universais e a relação destes com o processo de individuação humano (JUNG, 1972; 1981; 1984; HALL, 1988; SALLES, 1992), com conseqüente “percepção consciente da realidade psicológica única de um indivíduo, incluindo forças e limitações” (HALL, 1988, p. 152)

Rogers (1973), a partir de sua *Terapia Centrada no Cliente*, generaliza sua teoria enfocando a figura do professor como um facilitador da aprendizagem, trazendo o conceito de confiança (*rapport*) nos primeiros contatos com o grupo como fundamental para o estabelecimento da qualidade do clima grupal, facilitando, por seu caráter afetivo, a expressão simbólica dos estudantes, favorecendo a criatividade e senso crítico.

No âmbito da relação professor-aluno / ensino-aprendizagem, Kneller (1987) também relaciona o senso crítico à criatividade.

No campo da Psicologia Social, Maisonneuve (1988) analisa a importância do grupo como unidade social e sua conseqüente rede de papéis, influenciando normas, valores e atitudes, assim definido por ele como:

[...] as matrizes do controle social, os meios concretos onde se efetua a aprendizagem ou, por vezes, o surgimento de modelos; os campos determinados onde se articulam os status e os papéis e onde interatuam os indivíduos que os assumem. [...] toda unidade social que possua simultaneamente uma estrutura dotada de consistência e resistência suficientes, e um conjunto de normas razoavelmente estáveis. (MAISONNEUVE, 1988, p. 58, 60).

A análise exposta de Maisonneuve (1988) pode ser generalizada à sala de aula, à classe escolar, aos alunos de determinada série e escola, onde há uma série de controles e meios determinados onde se efetua a aprendizagem e surgem modelos e referências. Nesses grupos não há somente idéias e vontades, mas também, não se pode esquecer, há sentimentos e emoções, isto é indivíduos, que, em suas totalidades – psique ou alma atuando no mundo concreto, das percepções (LIEVEGOED, 1984; TREICHLER, 1988; ANEXOS 1 e 3) estão num processo com maior ou menor crítica em relação à interpretação ideológica da realidade (FRIEDMAN, 1995).

Serge Moscovici (apud FARR, 1995) julga mais auspicioso, no mundo moderno, estudar o que ele chama de *representações sociais*.

O psiquismo humano é, portanto, resultado de inúmeros processos, de movimento, de mudança, de alteridade, o ser humano é histórico e quer se descobrir como tanto para se reconhecer e ao Outro como ser humano.

Isso deve ficar claro em pesquisa para que se possa tratar da Identidade Social, proposta por Ciampa (1994). Este autor (apud LANE, 1995^a, p. 56) “constata que a Identidade Social se constitui num processo de metamorfose/cristalização do Eu decorrente do conjunto das relações sociais vividas aponta a necessidade social das instituições darem espaços para o desempenho de novos papéis menos rígidos que permitam a inovação da Identidade (categoria síntese do psiquismo)”. Para ele, o ser humano deve ser considerado uma totalidade:

[...] uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una. Por mais contraditório, por mais mutável que seja, sei que sou eu que sou assim, ou seja, sou uma unidade de contrários, sou uno na multiplicidade e na mudança. (CIAMPA, 1994, p. 61).

O conceito de identidade, hoje considerada, na Psicologia Social brasileira, com influência marxista, uma categoria do psiquismo, vem se somar às três anteriores, já citadas,

sistematizadas por Leontiev (apud LANE, 1995a; p. 77): Atividade, Consciência e Personalidade.

A mediação dessas categorias se dá pela linguagem e pensamento, “o que implica o Outro, ou seja, o grupo social, a ideologia veiculada e produzida pelas instituições e o trabalho produtivo socialmente organizado” (LANE, 1995a; p. 77).

Friedman (1995) relaciona linguagem e consciência, no âmbito social e dos indivíduos que compõem essa sociedade, auxiliando uma compreensão não reificada do comportamento humano. Para ele os grupos humanos são:

[...] ligados a momentos e situações dadas, a motivos e afetos, às atividades e experiências particulares vividas pelos sujeitos, que processam e transformam os significados e são capazes de articular uma consciência e um comportamento com maior ou menor grau de crítica em relação à interpretação ideológica da realidade. (FRIEDMAN, 1995, p. 137).

Partindo de Holzkamp-Osterkamp (1991) e seus estudos sobre emoções como mediadoras das informações selecionadas do ambiente, Banchs (1995) nos fala sobre as emoções sociais que podem, se não clarificadas, bloquear o acesso consciente a estas informações e ao conhecimento. Isso reflete direta e teoricamente nos estabelecimento de uma outra categoria do psiquismo a ser considerada: a Afetividade.

Além disso, a Afetividade, uma outra categoria do psiquismo, trazida pelos estudos de Heller e Wallon (apud LANE, 1995a, p. 58), vem acrescentar uma compreensão maior à relação entre emoção, linguagem e pensamento. Essa categoria nos permite, por exemplo, compreender melhor os processos motivacionais envolvidos na relação ensino / aprendizagem.

Codo (apud LANE, 1995b), vem esclarecer a questão da alienação por meio de pesquisas que apontam a categoria Atividade relacionada à rotina no trabalho que, ao

contrário do trabalho criativo, destrói psicologicamente o ser humano com mecanismos plenamente *justificáveis* pela ideologia dominante, no sentido que se dado ao trabalho como *mal necessário*: repetitivo, cansativo e estafante.

Essa idéia pode ser estendida às tarefas humanas em geral, inclusive àquelas relacionadas à aprendizagem.

Senso crítico tem sido abordado em publicações recentes (CARRAHER, 1999; CONFORTI, 2000; 2001; 2004), em que são estabelecidas algumas de suas características gerais (INTRODUÇÃO, p.20-21) e a importância delas para o ensino/aprendizagem, para a atitude científica (CARRAHER, 1999; HYMAN, 1967), formação de alunos críticos, importância do clima grupal (CONFORTI, 2004) e da relação professor/aluno.

A ausência dessas características em estudantes geralmente é classificada como sinal de *passividade, preguiça e irresponsabilidade*. Sawaia (1995) analisa o que ela denomina sofrimento psicossocial, referindo-se a grupos de excluídos sociais:

Este sofrimento corrói o sistema de resistência social. Age rompendo o nexo entre o agir, o pensar e o sentir. O processo que usa é a supressão da emoção por senti-la suspeita e não saber transformá-la em pensamento e ação, bem como a anulação do pensar na atividade, por considerar seu trabalho uma ação entre coisas que independem entre si mesmo. [...]. A seqüela que deixa é a passividade, o alcoolismo e o fatalismo, a vergonha e o medo, o que o faz ser confundido com preguiça e irresponsabilidade. O sofrimento psicossocial tem sido nomeado de: desamparo ou desesperança aprendida (SELIGMAN, 1977); zero afetivo (SARTRE, 1965); alienação (MARX, 1981); servidão voluntária (LA BOÉTIE, 1982); portadores de doenças dos nervos (senso comum). (SAWAIA, 1995, p. 50-51).

Vigotski (apud FRIEDMANN, 1995; p.136). nos traz a compreensão que linguagem e consciência são fatores tão relacionados que se pode conceber, além do já evidenciado caráter ideológico do discurso, mudanças constantes em termos dos significados das palavras que, levando a transformações da psique, em suas categorias, levam a mudanças comportamentais nos indivíduos. Os processos conscientes e inconscientes que levam ao

estabelecimento do senso crítico têm em Vigotski (apud LANE; CAMARGO, 1995) um autor que faz constantes referências ao papel das emoções:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último ‘por que’ de nossa análise de pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. Para compreender a fala de outrem não basta entender as suas palavras – temos que compreender o seu pensamento. Mas nem mesmo isto é suficiente – também é preciso que conheçamos a sua motivação. (VIGOSTSKI apud LANE; CAMARGO, 1995; p. 117).

Grisci (2000) pontua com propriedade uma questão nem sempre lembrada na relação professor/aluno:

Buscar um olhar perscrutador atento a maior complexidade das relações estabelecidas, a não arrogância do conhecimento e do conhecedor, capaz de suportar a idéia de um saber em processualidade, contrapondo-o à idéia de saberes fixos, plenamente localizáveis (GRISCI, 2000, p. 9).

A frase acima sintetiza, por ora, a força do interesse inicial que motivou esta dissertação.

Capítulo 1

SENSO CRÍTICO, MOTIVAÇÃO E PROJETOS INDIVIDUAIS

1.1. Senso crítico e motivação

Nesta seção procura-se estabelecer uma relação entre motivação e senso crítico, isto é, a relação possível entre as categorias da psique - pensar, sentir e querer, (STEINER, 1995) - transformada como força motivadora (STEINER, 1995; BOS, 1988) para que possa agir no mundo objetivo e/ou no mundo concreto - e a prontidão para o senso crítico.

Para enriquecer a discussão há necessidade de se recorrer a um brevíssimo histórico do interesse no tema por alguns pensadores ocidentais, que - não apenas, mas principalmente a partir do século XVIII (DURANT, 1926; LALANDE, 1999) - a ele se referem mais especificamente na vida social do ser humano como indivíduo particular, e como essas idéias têm sido analisadas e aplicadas no âmbito da Psicologia (ALVITE, 1987; BERBEL, 1998) e da Administração, na relação ensino-aprendizagem na formação de cidadãos conscientes de seus processos motivacionais (MASLOW, 1954; ALBERTI; EMMONS, 1978; BOS, 1986; BERGAMINI; CODA, 1997; WAGNER III; HOLLENBECK, 1999; FIORELLI, 2000; CONFORTI, 2004).

Um olhar histórico (ELIAS, 1994; WHITROW, 1993) desde o desmantelamento do Império Romano, a ruptura de poder papal, com a criação do Império Bizantino, as Cruzadas, o perigo para o mundo ocidental do avanço do Islã, a sociedade feudalista, a necessidade de se pensar sobre a criação de estados, posteriormente nações; tudo nesse tempo nos indica que o homem não podia viver sem ter como objetivo a expansão de seus domínios e de seu patrimônio. Parecia, à época, a única forma de se obter prestígio e reconhecimento, embora algumas tentativas tenham sido feitas sempre por leigos e clérigos ansiosos por mostrar o desvirtuamento das premissas cristãs originais, como o desapego aos bens materiais e o

retorno à humildade e ao despojamento, como é o caso dessa figura ímpar do século XII, que foi Francisco de Assis (1182-1226; MAIA, 1996).

Era necessário grande esforço humano em compartilhar socialmente leis e princípios de convivência tanto para os governados como para os governantes que pudessem atuar como um regulador das relações humanas, as sociedades, reinos e cidades que desde séculos anteriores já concentravam grande número de habitantes (ELIAS, 1994).

Surgem nesse esteio, nesse espírito do tempo (*geistzeit*, no original), já no século XVII, teóricos como Hobbes (2003) e sua preocupação com seu reino, a Inglaterra, envolvida em várias situações beligerantes; como Montesquieu (2002), na França, contratualistas com decisiva influência em todo pensamento ocidental que precede o Iluminismo.

A idéia de Plauto (1979) do *homo homini lupus*, o homem como lobo do homem, foi retomada por Bacon (2001) e Hobbes (2003); o homem como um ser naturalmente solitário e egoísta, que somente no convívio com outros homens pode ser *domesticado*, agindo socialmente. A sociedade era vista como uma espécie de cura à selvageria humana, considerada seu estado natural.

A preocupação com o porquê das ações humanas não era tema estranho para a filosofia do século XVIII. As idéias dos filósofos iluministas já se contrapunham, desde Rousseau (1969; 1978a; 1978b), à antiga concepção hobbesiana (HOBBS, 2003) de que os seres humanos vivem em seu estado natural em luta contínua por poder e dominação, sendo a guerra considerada quase um estado permanente e natural da sociedade (HOBBS, 2003).

De qualquer forma, a idéia de indivíduo singular, como se concebe hoje, não era levada em conta ou o era para analisar a subjetividade humana como perigosa se fosse deixada livre para atuar no mundo, com as paixões e o egoísmo natural do ser humano, destrutivo e avassalador.

No século XVIII, Rousseau (1969), retomando a idéia de que a sociedade nasce da fraqueza do homem, sendo assim um mal necessário, traz a visão de um ser humano que se torna solitário porque a sociedade lhe é hostil, um ser incompleto em sua solidão, que tem necessidade do outro para complementá-lo (ROUSSEAU, 1968), para realizar de fato sua condição humana. Introduz termos nos “Diálogos” (ROUSSEAU, 1969) até então pouco refletidos no discurso filosófico como *sensibilidade social* e/ou a capacidade de ligar nossas afeições a estranhos.

Há, a partir de Rousseau (1978a, 1978b), uma mudança paradigmática no século XVIII, na consideração e compreensão mais ampla do conflito sujeito e objeto, subjetividade e objetividade, e ainda hoje cultura e civilização e individualidade e globalização (HOLLOWAY, 2003). O eu, a subjetividade humana passa a ser considerada em seu intercâmbio com o social, não mais como possível cura de um ser vil e desprezível, como até então era considerado o ser humano, mas como um ser em desenvolvimento e constante aprimoramento pessoal (ROUSSEAU, 1968), enfim, um ser que pode se reconhecer com *dignidade*.

As idéias de Rousseau (passim) encontram eco em seu contemporâneo escocês, professor de ‘Filosofia Moral’ da Universidade de Glasgow: Adam Smith. Após um artigo favorável a Rousseau em 1756 (TODOROV: 1996), Smith vê, principalmente na obra daquele pensador *Discurso sobre a Origem e os Fundamentos da Desigualdade entre os Homens* (ROUSSEAU, 1978b), de 1754-55, uma reafirmação de suas idéias contrárias a Hobbes (2003) e La Rochefoucauld (1994), principalmente contra o fato que estes não enfatizam uma característica humana sumamente importante a Smith: a simpatia.

Em 1759, na *Teoria dos Sentimentos Morais* (SMITH, 1999), embora não cite Rousseau de maneira pontual tem este autor refletido em sua obra no que diz respeito às relações interpessoais: Rousseau enfatiza o olhar que se lança de um ser humano a outro. Em

Smith (1999), para explicar as motivações humanas, é contemplada a busca da simpatia, a partir da vaidade, inerente à espécie humana, do reconhecimento e da aprovação do outro. Para Smith, o *desprezo* é o pior mal que pode acontecer ao ser humano. Ele não descarta a aquisição de bens materiais como busca incessante do homem, mas coloca essa busca como meio (e não fim) para adquirir respeito, consideração e a simpatia da sociedade, algo que a “condição vergonhosa do pobre” (SMITH, 1999) não permite.

Outro autor do século XVIII, um pouco anterior a Smith, que se pode citar, nessa linha da psicologia do agente econômico (GIANETTI: 1998) e que ajuda a fundamentar a preocupação nesse “século das luzes” com o entendimento da motivação humana é David Hume (2001; 2004).

Em seu *Tratado da natureza humana* (2001), de 1740, Hume já destacava três bens de auto-interesse que são notadamente perseguidos pelos agentes (indivíduos): bens da mente, do corpo e bens externos. Como Smith (1999) posteriormente o faz, Hume constrói sua teoria enfatizando valorativamente a *simpatia* como “princípio animador ou alma de todas as paixões humanas” (HUME, 2001).

Para ele, “as almas são como espelhos que refletem o prazer proporcionado pelos bens de quem possui ao observador deste homem, que, por sua vez, experimenta prazer e estima pelo que vê de sinais de riqueza e prosperidade” (HUME, 2001).

Podemos apontar semelhanças nas idéias apresentadas por esses autores do século XVIII (GIANETTI, 1998) como, por exemplo, a relação direta entre o que o agente ou indivíduo almeja (resultado) com o que o motiva para alcançar esse resultado - no caso a posse de bens materiais - que por vaidade temos necessidade de obter, para assim conseguir, também, aprovação e reconhecimento social.

Há, portanto, o elo entre renda e propriedade e respeito e aprovação, embora Smith (1999) não utilize o construto de homem econômico (GIANETTI, 1998). Há, no entanto, uma

reflexão em ambos – Adam Smith e Hume - sobre uma teoria geral da motivação humana, na busca de bens externos (HUME, 2001; 2004), baseada na vaidade.

Em ambos fica clara a idéia de que não podemos formar um desejo que não se refira à sociedade. Segundo eles, a imaginação e os sentimentos de simpatia e estima, enfim, a vaidade e não o estômago é que governa a humanidade.

Para Hume (2001; 2004), o objetivo da educação é dirigir a vaidade para objetos que possam ser alvos de admiração e que fortaleçam a auto-estima daquele que alcança tais bens materiais externos, através da aprovação do outro. Smith (1999), por seu lado, ao mesmo tempo (GIANETTI, 1998) que expõe sua teoria dos desejos humanos e da opinião favorável do outro sobre o objeto de desejo, alerta para o perigo de formarmos um raciocínio moral deficiente, se confundirmos o desejado (o objeto de nossos desejos) com o desejável, que são as virtudes, a formação de considerações imparciais e objetivas das coisas que podem nos fazer experimentar estima ou aversão. Atenta ainda para a efemeridade do prazer proporcionado pela aquisição de bens externos, que “perdem seu ofuscante esplendor” (SMITH, 1999) assim que nos tornamos seus proprietários.

Estes dois autores, situados em seus contextos históricos, vêem o ser humano como motivado por paixões, entre elas a vaidade, mas não esquecem os valores morais que devem surgir no homem como norteadores do que pode e deve ser a consciência da distinção entre o que é desejado e o que é desejável. Nesse sentido, já apontam para a importância da formação do senso crítico, na medida em que nem sempre há uma coincidência entre o desejável e o desejado, pois o desejado depende das condições sociais e psicológicas do indivíduo particular.

Os conceitos utilizados nos estudos e compreensão da motivação humana e as idéias do século XVIII, principalmente nos autores aqui citados, Rousseau (1969), Adam Smith

(1999) e Hume (2001; 2004) são ainda encontradas nas teorias motivacionais dos séculos XX e XXI, principalmente a partir de Maslow (1954).

No século XIX e início do século XX, as idéias de Darwin (2004) e Freud (1978; 1996) sobre instintos, no caso do primeiro, e pulsão, libido, instâncias da psique, e principalmente do inconsciente, no caso de Freud, influenciaram decisivamente a linha assim chamada da psicologia dinâmica e, portanto, a análise da motivação humana.

Para Freud (1978; 1996) e seus seguidores, com pequenas variações teóricas, o ser humano é um ser carente, em constante busca no sentido de equilíbrio (*homeostase*), em um estado de angústia e conflito entre as forças inconscientes e apelos originados no id e as exigências do superego, isto é, toda vigilância, cobrança e exigências exercidas pelas instituições sociais diretamente ao ego.

Essa visão sombria sobre o efetivo caminho de desenvolvimento daquilo que poderíamos chamar hoje de *consciência* ou o *caminho da auto-realização*, já preconizado por Steiner (INTRODUÇÃO, p.23-24; ANEXO 2) e por Jung (INTRODUÇÃO, p.29), que o denominou de *processo de individuação*, foi percebida por Kurt Lewin (DICIONÁRIO de Psicologia Dorch, 2001; HALL; LINDZEY, 1969), o formulador das principais técnicas de dinâmica de grupo, que critica o mecanicismo - ligação mecânica entre estímulo e reação - das teorias psicanalíticas, fundamentadas em Freud (1978; 1996).

Esse mecanicismo também influenciou os primeiros behavioristas, desde Watson (MARX, Melvin.; HILLIX, 1976), Pavlov (HALL; LINDZEY, 1969) até Skinner (passim), seus contemporâneos (KELLER; SCHOENFELD, 1968; KELLER, 1968) e seguidores (CARTWRIGHT; ZANDER, 1969; BIRCH; VEROFF, 1970; HOMME et al, 1971; BACHRACH, 1972; KRASNER; ULLMANN, 1972; WARD, 1974) - com experiências notavelmente controladas em laboratório, com animais e seres humanos, muitas delas como uma tentativa de explicar o que motiva o comportamento humano, sem, contudo, investigar os

processos sensoriais e perceptuais, com a ênfase evidente no comportamento observado, isto é na ação ou resposta que pode ser mensurada a partir de situações planejadas experimentalmente.

Embora as duas principais escolas psicológicas - no sentido da divulgação no meio científico - psicanalítica e behaviorista ou Psicologia Dinâmica e Psicologia Experimental, respectivamente - tenham sido enfatizadas nesta análise, muitas são as teorias que surgem na Psicologia a partir do século XX para explicar motivos, vontade, ação, e os conflitos do indivíduo humano que necessita compreender a vasta rede de mudanças que ocorreram no século passado (MARX, Melvin.; HILLIX, 1976; HALL; LINDZEY, 1969).

Pode ser citada uma outra corrente de pensamento psicológica que alia princípios existencialistas e fenomenológicos e que teve também relevante papel no estudo da motivação, principalmente no que diz respeito ao comportamento humano no trabalho.

As empresas e o próprio governo dos Estados Unidos investiram em pesquisas motivacionais para a manutenção de sua hegemonia ocidental conquistada no pós-2ª guerra, contratando psicólogos, antes em atividades restritas a seus consultórios, para que pesquisassem e analisassem problemas relacionados ao ambiente de trabalho. A imigração de muitos psicólogos professores e pesquisadores de origem judaica contribuiu para isso, pois foi nos Estados Unidos que estes encontraram asilo e condições de trabalho, já que o ambiente conturbado pelo avanço nazista, a partir da década de 1930, lhes limitava enormemente (MARX; HILLIX, 1976).

Embora o impulso inicial dessas pesquisas tenha surgido a partir de preocupações eminentemente econômicas – o trabalhador mais ‘ajustado’ às condições de trabalho e mais *satisfeito* ou *motivado* produz mais e melhor - parece não restar dúvidas que essas pesquisas e preocupações evoluíram da década de 40 para os dias de hoje, passando do simplismo das assertivas acima citadas para análises mais profundas sobre as condições psicológicas do

trabalhador e do grupo de trabalho. Entram em foco questões mais abrangentes que ampliam temas tradicionais da Psicologia Organizacional, a exemplo da *motivação*. Como consequência passa a ser levado em conta o direito do trabalhador de *não estar satisfeito* com suas condições de trabalho – não está em foco aqui somente questões salariais – podendo a partir de então ser razoavelmente ouvido, e expressar-se de forma mais qualitativa (MARX; HILLIX, 1976).

Contribuíram para esse fato nos Estados Unidos a inclusão na área da Saúde (leia-se Departamento de Recursos Humanos – RH) das empresas (industriais, principalmente) de psicólogos que já possuíam ampla experiência na área clínica, sendo, portanto, capazes de facilitar a relativa livre expressão de idéias e sentimentos dos trabalhadores, seja individualmente ou em grupos de discussão. O paradigma do modelo clínico é, então, levado às empresas e transformado em atendimento psicoterapêutico breve (menos de 50 min.), carregando consigo o sigilo ético essencial dos dados coletados do trabalhador, transformado em relator privilegiado (TIFFIN; McCORMICK, 1975). As *mãos* (*hands*, no original, como era chamado o operário americano nas primeiras décadas do século XX, em avisos e circulares) passam a ter um corpo completo; para o psicólogo uma alma, quiçá um espírito. Tornam-se *clientes e pessoas* (ROGERS, 2002) com direito ao autodesenvolvimento (MASLOW, 1954).

Abria-se, assim, um campo fértil para a possibilidade de fomentação do senso crítico a funcionários de escalões hierárquicos mais baixos nas empresas. (TIFFIN; McCORMICK, 1975).

Nesse âmbito estão Maslow (1954; HALL & LINDZEY, 1969), Rogers (2002) Allport (HALL & LINDZEY, 1969), McGregor (BERGAMINI: 1982), e é nesse âmbito que se nota a influência iluminista nas teorias motivacionais modernas.

Quando Rousseau (1969) fala em *necessidade do outro para complementá-lo*, não se pode deixar de perceber a influência de suas idéias na base conceitual proposta por Maslow (1954), quando propõe a sua clássica hierarquia das necessidades humanas, principalmente naquela denominada *necessidade de pertencer* ou fazer parte de uma cultura/etnia,/grupo/associação ou *necessidade social*.

Em 1948, Maslow (1954), formula uma teoria motivacional partindo de uma escala hierárquica de necessidades: fisiológicas, de segurança, sociais (pertencer/participação e associação, auto-estima e consideração) e auto-realização (BERGAMINI, 1982).

Após esse trabalho, Maslow (1954) publica, uma coletânea intitulada *Motivation and Personality* na qual critica duramente as teorias psicanalistas *pela visão pessimista, negativa e limitada* do ser humano. Segundo ele, a Psicanálise e a Psicologia não haviam se preocupado, até então com o ser humano saudável, que busca a felicidade e a auto-realização. Ainda, para Maslow (1954), o ser humano pode ser hostil e adoecer se lhe for negado pela sociedade os meios para satisfazer suas necessidades, mas sua natureza íntima deve ser constantemente atualizada em suas potencialidades, presentes em todo homem, para vencer o hábito, a pressão cultural e encaminhar o indivíduo no sentido de sua auto-realização, que passa por uma consciência cada vez mais ampla sobre o mundo circundante, portanto, a uma postura crítica perante o mundo e os fatos sem negar ou reprimir seus sentimentos e, algo bastante auspicioso para os dias de hoje, sem deixar de ter acesso às informações disponíveis sobre o mundo que o circunda, exercendo, como ser humano, seu senso crítico em relação às mudanças decorrentes das transformações presentes em sua vida.

Há, portanto, uma ruptura da visão psicanalítica, em que culpa e estado de angústia permanentes são inevitáveis (FREUD, REFERENCIAL TEÓRICO, p.28) para uma imagem do ser humano em constante processo de autodesenvolvimento - à maneira preconizada por Jung (REFERENCIAL TEÓRICO, p.29): o ser humano em com a ajuda do si-mesmo - o

arquétipo do self – em constante processo de individuação por toda a vida (incluindo a velhice), buscando atingir graus superiores de consciência de si mesmo e da realidade (JUNG, passim).

Maslow (1954; HALL; LINDSEY: 1969) preocupou-se também em pesquisar figuras históricas que têm em comum o fato de envelhecer criativamente e todos, é importante notar, visivelmente dotados de senso crítico, inconformistas – mas não inconformados - inteiramente interessados no mundo à sua volta, atuando com desperto e vigoroso senso crítico.

Essa posição considerada já classicamente otimista na psicologia de Maslow (1954), de enorme influência até hoje, assemelha-se àquela assumida por Rousseau (1968), quando se coloca contrário ao conceito do estado da natureza humana hostil e em guerra permanente com o próximo, restituindo uma autonomia esquecida do homem em busca de sua dignidade.

No estudo da hierarquia de necessidades de Maslow (1954; BERGAMINI: 1982), são contempladas as necessidades sociais, como participar de um grupo, ser aceito, ser considerado, ter auto-estima e ser estimado. Neste ponto percebe-se a semelhança teórica também com Hume (2001), e Adam Smith (1999), que tanto prezam em suas idéias o valor da simpatia e da vaidade para os ser humano, valores estes que podem ser entendidos como o fato de não ser ignorado como pessoa, não ser tratado de maneira indiferente, ao contrário, ser considerado como membro respeitado e ativo da sociedade.

Maslow (1954) inclui a necessidade de segurança, relacionada ao possuir (habitação, renda e bens), o que é bastante evidenciado em Hume (2001) e Adam Smith (1999). Por um lado, há em Maslow (1954) uma influência do romantismo como escola de pensamento, com uma concepção humana inspirada nas idéias de Rousseau (1968).

Além disso, há uma inexaurível confiança no ser humano em seu desenvolvimento contínuo da consciência quase inexistente na Psicologia freudiana de sua época, confiança

esta já prenunciada em Rousseau (1954), Hume (2001), Smith (1999) e em todo movimento romântico alemão e francês iniciado no século XVIII com Goethe (_____, 1987, 2000; BANDEIRA, 1940; ECKERMANN, 1950; STEINER, 1980) e sendo fortalecido no Século XIX.

Maslow, inserido em pleno centro do capitalismo ocidental, foi membro de uma sociedade em que o liberalismo apoiou-se nas idéias centrais de Locke (1999) - que também teve expressivo interesse pela motivação humana -, Hume (2001) e Adam Smith (1999) cujas teorias formaram a principal base teórica do sistema, além da análise de Weber (2000) sobre a profunda influência da ética protestante na fundação dos estados americanos independentes e como consequência, na formação de idéias e ideais sobre a economia de mercado e sobre a relação capital x trabalho na então emergente potência mundial.

Lê-se em Weber:

[...] O puritano queria tornar-se profissional (*Berufsmensch*, no original) e todos tiveram que segui-lo. Pois quando o ascetismo foi levado para fora dos mosteiros e transferido para a vida profissional, passando a influenciar a moralidade secular, fê-lo contribuindo poderosamente para a formação da moderna ordem econômica e técnica ligada á produção em série através da máquina, que atualmente determina de maneira violenta o estilo de vida de todo indivíduo nascido sob esse sistema, e não apenas daqueles diretamente atingidos pela aquisição econômica, e, quem sabe, o determinará até a última tonelada de combustível tiver sido gasta. (WEBER, 2000. P.130-31).

O pensamento acima leva a uma falácia, segundo Maslow (1954): os seres humanos têm necessidades, essas necessidades têm que ser atendidas (demanda de consumo), há que se criar um mercado de consumo para essas necessidades serem satisfeitas. Ele (MASLOW, 1954), porém, não aceitava a idéia de se criar necessidades no ser humano; segundo ele, elas são inatas, podem e devem ser atendidas, mas não podem ser criadas pelo mercado. Exemplificando: a necessidade fisiológica de vestir-se com roupas pesadas para proteger-se do frio ou de roupas leves para proteger-se do calor, para Maslow, inerente à natureza humana

e à sua própria sobrevivência, o mercado de consumo acrescenta uma sofisticação. Roupas de marcas conhecidas e cobiçadas, são divulgadas pela mídia por astros e estrelas, que procuram associar suas imagens de pessoas que já possuem notoriedade - nem sempre notabilidade – com uma necessidade humana do nível mais básico, passando ao consumidor desatento ao seu senso crítico, uma falsa relação de causa e efeito: comprar e usar determinada roupa para ser admirado como o garoto ou garota-propaganda e enfim, aceito pela comunidade em que vive e que compartilha desses mesmos valores.

É neste ponto que habita a possibilidade de anti-humanismos: na medida em que é possível criar, fabricar, vender, colocar á disposição bens de consumo para atender à enorme demanda de necessidades materiais humanas, acredita-se, nessa ótica capitalista, que se pode também atender necessidades não-materiais - como as necessidades sociais ou de pertencer a um grupo, tribo, classe, etc., afeto, de autodesenvolvimento (MASLOW, 1954) a partir da aquisição de objetos que simbolizam materialmente a satisfação de algo que apenas – e aqui está a falácia – pode ser conseguido através da interação humana, no esforço humano em compreender a si mesmo como membro da humanidade, ao outro como seu semelhante e ao mundo como o campo de ação onde se dá esse encontro.

É neste ponto que faz sentido a teoria do fetiche da mercadoria de Marx de 1867 (MARX, 1988) ser generalizada para uma teoria da reificação em 1923 (LUKÁCS, 2003; ADORNO 1973) e, nesta dissertação, para a *não compreensão dos fenômenos científicos e sociais* (especificamente, nesta pesquisa) em alunos universitários à nossa volta, sejam de natureza econômica, sejam de natureza político/social ou sejam de natureza espiritual (no sentido das idéias) ou a *ausência de repertório crítico*.

Em última instância a motivação para agir no mundo - base das necessidades sociais e daquelas de nível de complexidade mais alto quanto ao seu atendimento como *receber e fornecer afeto*, estar no caminho do *autodesenvolvimento* (MASLOW, 1954), portanto, *base*

do senso crítico (CONFORTI, 2001c) – advém de uma força que nos leva a agir para saciar nossa sede de compreensão e de sermos reconhecidos como seres atuantes num mundo que quer determinar nossa maneira de vestir, trabalhar e acreditar.

Desse modo, ainda segundo Maslow (1954) a formação e desenvolvimento do senso crítico nos protegem da imposição de idéias estranhas à nossa compreensão, tornando-nos livres, em termos (STEINER, 1979, 1983a, *passim*; SKINNER, 1972b, 1972c; LANZ, 1985; VELHO, 1999; MAFFESOLI, 1999), para escolher, optar e construir nossa cidadania, a partir do reconhecimento de nossas necessidades e dos caminhos escolhidos por nós.

Maslow (1954) contempla ainda a efemeridade da satisfação das necessidades, como já pontuava Smith (1999), referindo-se à aquisição de bens externos que perde o valor inicial que inspirara a busca. Para ele (MASLOW, 1954) - e esse é um ponto que persiste como conceito nas teorias motivacionais de hoje e fundamenta a análise do comportamento humano no trabalho (BERGAMINI, 1982; FIORELLI, 2000) - uma necessidade satisfeita perde sua urgência e força e dá lugar para a procura de outra necessidade situada hierarquicamente acima. Nota-se aqui mais uma influência *adamsmithiana*, retomada pelas teorias motivacionais contemporâneas: a de que a motivação perde sua força (ou energia; termos extraídos das Ciências Naturais, especialmente da Física, na falta de outros) assim que a necessidade que a originou é satisfeita.

Embora um dos precursores modernos dos estudos motivacionais em ambiente de trabalho, Maslow não escapa de certo mecanicismo em seu modelo, traço cultural caracteristicamente calvinista/americano (WEBER, 2000). Não há também uma preocupação pontuada em sua obra com o excesso de generalização a que foi submetida sua teoria, que, importada para o Brasil, foi, por décadas aceita, praticamente sem críticas, na área administrativa, com honrosas exceções (ARCHER, 1978, In: BERGAMINI; CODA, 1997).

A idéia de necessidades representadas na forma de pirâmide (FIGURA 1; WAGNER III; HOLLENBECK, 1999. p 93) e degraus nos reporta aos passos (steps, no original) que devem ser dados para se atingir a consciência de necessidades de âmbito mais elevado, representação simbólica notadamente mecanicista.

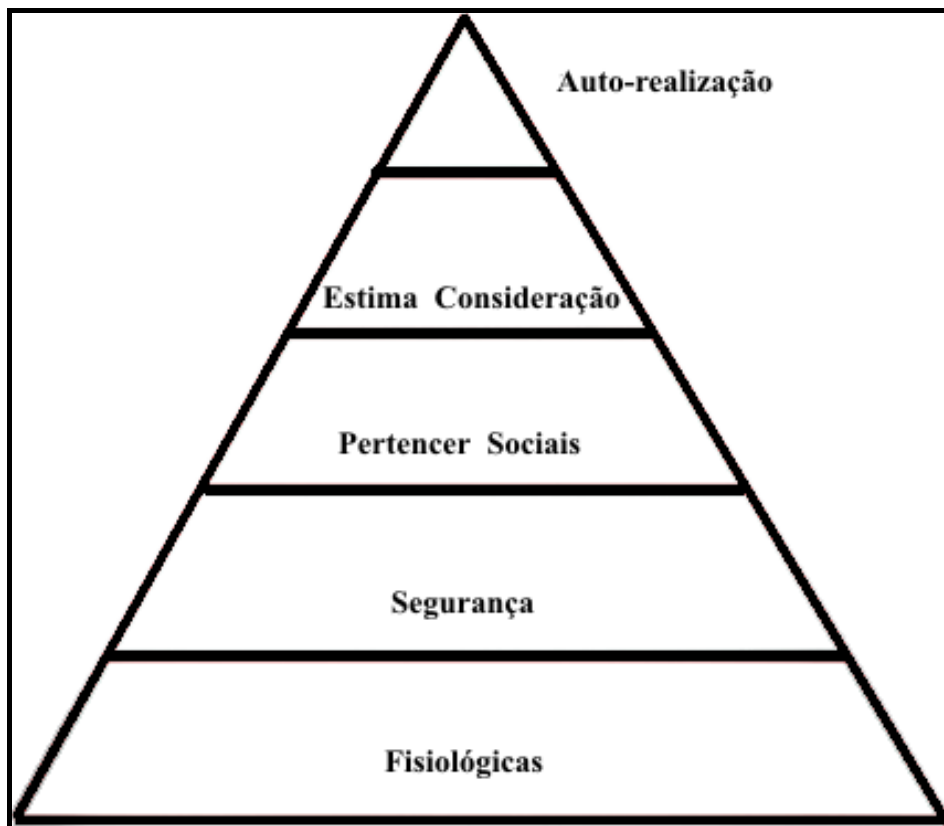


FIGURA 1 – A hierarquia das necessidades de Maslow

Outra representação (FIGURA 2; BERGAMINI, 1988. p 117) nos dá uma idéia mais orgânica: representa as necessidades ocorrendo simultânea e ritmicamente, e não uma após a outra, como foi durante décadas equivocadamente interpretado.

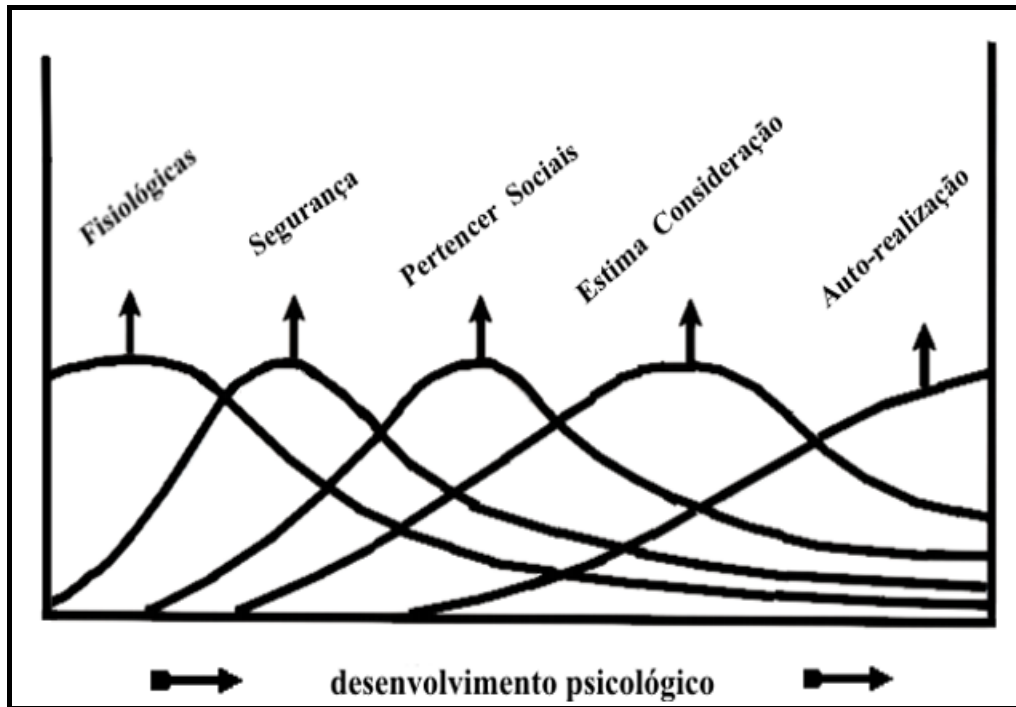


FIGURA 2 – Esquema seqüencial das necessidades de Maslow

Porém, apesar dos equívocos interpretativos, é difícil negar a importância de suas pesquisas e a excelência de seus estudos sobre as necessidades humanas.

Pode-se citar os conceitos herdados das teorias humanistas, onde a motivação é na verdade, um conjunto de motivos que levam o ser humano à compreensão do sentido e significado dos valores individuais e, a partir disso, à ação consciente no mundo; teorias etológicas dos impulsos, que vêem o homem como portador inato de centros de excitação ou energia que os levam a agir; teorias naturalistas, que contemplam estados de privação orgânica e, portanto, necessidades humanas, que ativam processos automáticos para suprir essas necessidades a partir de estímulos externos; teorias cognitivas e cibernéticas, que estudam as representações cognitivas de estados-alvo desejados, porque a memória pode registrar vivências de estados agradáveis semelhantes (Dicionário de Psicologia Dorch: 2001; p. 588-594). As pesquisas atuais utilizam-se desses conceitos, em geral.

Tentando construir um nexos entre idéias antigas e contemporâneas poder-se-ia afirmar que, alcançando poder podemos ser ouvidos com mais respeito, seja o poder o acesso à informação ou o fato de se ter uma condição econômico/financeira confortável, o que na sociedade contemporânea ocidental é um valor quase absoluto. Todo esse conflito adquire uma dramaticidade muito maior no adolescente/jovem acadêmico, que com sua personalidade ainda em formação, portanto sua identidade e individualidade (GUGGENBÜHL-CRAIG, 1978; LANZ, 1979; STEINER, 1983b, 1984, 1995a, 199b; ALVES, 1984; GOETHE, 2000; CONFORTI, 2001b), tem sua auto-estima constantemente ameaçada.

Não há, portanto, uma única teoria sobre motivação (BERGAMINI, 1982, _____.; CODA, 1997) tantos os fatores complexos envolvidos, quem impedem uma universalização conceitual definitiva, e isso se deve, principalmente, às Ciências Sociais, o que é auspicioso para ciência em geral e para a dignidade humana em particular. Há inúmeros conceitos motivacionais acumulados numa vasta literatura sobre o assunto.

Embora seja difícil uma visão holística da motivação humana, pela disponibilidade e influência de inúmeras escolas de pensamento em Psicologia e por serem tantas as culturas humanas, as formas de socialização, os *ethos* e *eidos* (BATESON, 1958; SCHUTZ, 1971; BERNSTEIN, 1971; DA MATTA, 1973, 1977; GEERTZ, 1989; todos apud VELHO, 1999), os indivíduos em si e sua biografia - nunca igual à de nenhuma outra (LIEVEGOED, 1984; TREICHLER, 1988) é possível, porém, deste lado 'ocidental' do mundo chegar-se a algum consenso graças aos pioneiros desse campo de pesquisa, se nos reportarmos, por exemplo, as necessidades humanas (MASLOW, 1954), onde talvez residam universais, não apenas perigosas generalizações irrefletidas.

O estudo do tema *motivação* apesar de ser inesgotável principalmente porque somente há pouco mais de um século os primeiros psicólogos - inspirados nas idéias aqui expostas e outras não expostas - iniciaram sistematicamente seus estudos da psique. Também

não pode ser amplamente compreendido sem a imbricação multidisciplinar do conhecimento científico acumulado e de um método mais eficaz para tanto (STEINER, 1979, 1980, 1985, 1994b, passim).

Isso remete aos estudos e às análises do comportamento do homem no trabalho ou à tradicional intervenção clínica no indivíduo singular, que embora relevantes, têm sido alvo de interpretações que trazem um conhecimento reificado da motivação humana, na medida em que ignoram, em sua maioria, a historicidade, portanto a noção dinâmica da cultura com planos múltiplos e níveis de realidades distintas.

Isso precisa ser levado em conta quando se pesquisa a imbricação *motivação x senso crítico*.

1. 2. Senso crítico e projetos individuais

Em todo processo de *globalização* atual há uma questão central que às vezes não é notada: como pode o ser humano receber a alta quantidade de informações de todos os tipos e níveis de qualidade, num ritmo cada vez mais rápido, em termos cognitivos, volitivos e principalmente emocionais?

Esse fenômeno típico dos nossos dias o cotidiano subtrai tempo para levar em conta a subjetividade, para o pensar, sentir e querer (LIEVEGOED, 1984; TREICHLER, 1988), isto é, trocar com o outro e o mundo idéias e ideais, sentimentos e emoções e principalmente, o que é inerentemente uma atividade social, projetos, quer dizer, exercer a autoria humana no mundo.

Nesta seção procura-se estabelecer umnexo causal entre senso crítico e projetos individuais a partir, principalmente, de algumas reflexões do antropólogo e pesquisador social contemporâneo, Gilberto Velho (1999) que tem enfatizado em sua obra a importância de um projeto individual para a realização dos ideais humanos.

Todorov (1996) analisa a questão a partir de vários pensadores do século XVIII e várias teorias psicológicas do século XIX e XX, e de como o ser humano está visceralmente ligado às relações sociais, pela necessidade de compreensão, consideração, afeto e reconhecimento. Além disso, ainda agem sobre nós sentimentos como *estranhamento* e *incompletude*.

O estranhamento diz respeito àquelas situações em que temos a sensação - emoções e sentimentos culturalmente instalados em nós, dos quais não temos consciência - de que, continuando com a metáfora teatral, perante a cena em que nos encontramos no palco, simplesmente não saberemos qual o nosso papel, nossa fala, pois mal conhecemos o texto, os atores e o diretor. Há, portanto, uma vaga consciência – sensação, na verdade - de que não estamos no papel certo, no momento certo, na montagem teatral certa.

Relacionado diretamente ao estranhamento há a certeza de que estamos sendo observados, notados, e a aprovação ou desaprovação do outro nos dá idéia de nossa incompletude. Em suma, em nosso intimíssimo temos uma consciência geral de quem somos, mas em nossa incompletude precisamos agir socialmente para validar nossa ação como ação humana, isto é, ser ou não considerado socialmente.

É nesse ponto, também, que precisamos analisar a motivação. “[...] é o reconhecimento que determina, mais que qualquer outra ação, a entrada do indivíduo na existência humana” (TODOROV, 1996, p. 89). A existência é, portanto, um reconhecimento contínuo, implicando ou não jogos de poder. Todorov afirma:

[...]Um indivíduo que investiu o essencial da demanda de reconhecimento no domínio público e não mais recebe qualquer atenção se vê de repente privado de existência [...] por não mais existir publicamente, tem a impressão de não mais existir”. (Todorov: 1996, p. 90-91).

Quanto a incompletude, esta, segundo Todorov, é *incurável*. “[...]senão seríamos também ‘curados’ de nossa humanidade [...] (TODOROV, 1996, p. 100), na medida em que o reconhecimento de nosso ser e a confirmação de nosso valor são o reconhecimento de nossa existência, pois [...] “cada um aspira nada menos do que a *aprovação do olhar do outro*” (TODOROV, 1996, p. 91, grifo nosso).

A raiz da violência, tema tão contemporâneo, pode ser encontrada abaixo desse *húmus* orgânico-social, formado de relações de estranhamento, incompletude e necessidade de reconhecimento. Mas esse é um tema a ser analisado em uma outra ocasião.

Pelas reflexões elaboradas pelos autores acima e importantes para a formação do senso crítico, pode-se unir os conceitos atuais de motivação: por que afinal, agimos dessa ou daquela maneira, ou para ser específico por que alguns alunos parecem *motivados* e outros *desmotivados*?

A vida psicológica individual não pode ser dissociada do conjunto de símbolos arquetípicos ou não à disposição do indivíduo humano. A enorme fragmentação e diferenciação de papéis, ocasionados pela vida em sua heterogeneidade e variedade de experiências e costumes culturais, dão ao indivíduo um modo próprio de pensar e interpretar esses símbolos culturais, de senti-los e agir em relação a eles (JUNG, 1984).

Rubim (1999) em pesquisa sobre o perfil de alunos de Ciências Sociais nos faz refletir como professores universitários e percebermos como tantas variáveis, nem sempre levadas em conta, interferem na escolha de projetos de vida individuais: oportunidade e incentivo à pesquisa na graduação, aprender a pensar cientificamente, escolha do curso e área de interesse, etnia, sexo, condições sócio-econômicas, mercado de trabalho.

Nos jovens universitários de hoje nota-se a preocupação com uma carreira, que não se encerra na graduação (RUBIM, 1999), mas deve continuar numa possível pós-graduação e na luta, já esperada por eles, no mercado de trabalho.

As emoções e sentimentos estão claramente presentes nesse dinamismo. O indivíduo humano experimenta durante a elaboração do seu projeto individual toda sorte de estímulos: que o gratificam - reforçadores positivos que podem reforçar suas metas, aumentando a probabilidade de implementá-las em projetos exequíveis; ou que o punem com estímulos aversivos, ou pouco ou nenhum estímulo - esta última contingência chamada no behaviorismo de procedimento de extinção á resposta apresentada, que na prática é não dar nenhuma atenção a ela - que o podem afastar, às vezes definitivamente de seu projeto original (SKINNER, 1967, 1969, passim; KELLER; SCHOENFELD, 1967).

Geertz (1989) se refere à importância da consciência de nossos sentimentos no processo de mudanças a que estamos incessantemente submetidos e reforça essa idéia:

[...] dar uma forma específica, explícita, determinada ao fluxo contínuo geral, significativa às mudanças contínuas de sensações às quais estamos sujeitos inerentemente, a fim de que possamos não apenas sentir, mas saber o que estamos sentindo e agir de acordo. [...] nossa tarefa mental muda de uma coleta de informações sobre o padrão de acontecimentos no mundo exterior per se para uma determinação do significado afetivo, da importância emocional desse padrão de acontecimento. Não estamos preocupados em resolver problemas, mas em esclarecer sentimentos. ... Não apenas as idéias, mas as próprias emoções são, no homem, artefatos culturais. (GEERTZ, 1989. p. 94-95).

Velho (1999) acrescenta:

As minhas emoções estão ligadas, são matérias-primas e, de certa forma constituem o meu projeto. Há sentimentos e emoções valorizados, tolerados ou condenados dentro de um grupo, de uma sociedade. Há, portanto, maiores ou menores possibilidades de viabilizá-los, efetivá-los. [...] desejos e sentimentos ‘impróprios’ são limitados e balizados pelas sanções e normas vigentes ou dominantes. Os padrões de normalidade legitimarão ou não dentro de uma situação particular as condutas e ações individuais. Um código ético-moral definirá o errado, inadequado, incestuoso, impróprio, sujo, poluído, perigoso que possa haver nos corações e mentes dos homens e nas suas condutas e interações. Assim, uma sociologia dos projetos tem de ser, em alguma medida, sociologia das emoções. Os antropólogos lidam constantemente com essa problemática (VELHO, 1999, p. 28-29).

Ainda afirma:

[...] não cair num esquema *ultra-racionalista* que ignore o fato de estarmos lidando com *emoções* e não apenas com *interesses* claros e objetivos. [...] É fundamental retomar o problema, pois os atores envolvidos, socializados e participantes de determinado *código cultural* acreditam e vivem uma escala de valores, uma visão de mundo e um *ethos* particulares. Portanto, suas motivações não são apenas a manutenção de posições privilegiadas, a manipulação e exercício do poder, mas também – na realidade nada disso pode ser realmente separado – um *estilo de vida* internalizado através de um conjunto de símbolos socializador. Nesse ponto é importante avaliar como a ciência social pode ajudar na compreensão de um *código de emoções*. Os antropólogos Gregory Bateson (1958) e Clifford Geertz (1989) exploraram essa área com o conceito de *ethos* que se contraporía a um *eidós* e/ou visão de mundo. *Ethos* refere-se a estilo de vida, a sentimentos, afetos, estética e etiqueta predominantemente, enquanto *eidós* e/ou visão de mundo aos aspectos de *padronização dos aspectos cognitivos da personalidade dos*

indivíduos. [...] A noção de ethos como código de emoções, padrões de afetividade, parte, portanto, da cultura, trazendo para dentro do campo da discussão antropológica fenômenos antes arbitrariamente excluídos. (VELHO, 1999, p. 58).

Além da origem étnico/cultural, também a classe social deve ser levada em conta. As classes que estão abaixo das camadas sociais mais privilegiadas muitas vezes não compartilham o mesmo código cultural, o mesmo universo simbólico, isto é, literalmente podem não entender as palavras e as referências culturais e/ou simbólicas usadas pelo professor para comunicar algo (VELHO,1999).

Esse pesquisador, refletindo sobre a questão dos projetos individuais, indaga-se sobre o indivíduo lida constantemente com a ambigüidade, com a fragmentação e a totalização. Por um lado há todo um processo de desindividualização. E isso ocorre sobremaneira na Universidade, de todo um despojar-se do aluno de uma assim chamada “carga hereditária”, proveniente da família, classe social e cultura de origem, para uma entrega a um mundo inteiramente novo, com uma linguagem específica, com códigos e símbolos específicos a ser compartilhados e também com uma expectativa de um comportamento acadêmico, que se por um lado lhe dá mais autonomia no agir responsável, por outro lado é inteiramente novo e para ser incluído em seu repertório comportamental precisa ser aprendido.(VELHO,1999).

Utilizando-se das idéias expostas por Velho (1999), a importância do estabelecimento de projetos individuais, principalmente na Universidade, ganha enorme dimensão quando se estuda o desenvolvimento do senso crítico.Embora admita não existir um projeto individual puro, sem referência ao outro ou ao social é admissível também que “eles são elaborados e construídos em função de experiências sócio-culturais, de um código, de vivências e interações interpretadas” (VELHO,1999, p. 26). Se, segundo ele “é a verbalização, através de um discurso, que pode fornecer as indicações mais precisas sobre projetos individuais” (VELHO,1999, p. 27), é também através dele que se pode perceber no aluno, o quanto ele

está elaborando suas idéias próprias, a partir dos temas propostos, organizando suas emoções e dirigindo ambos às suas metas. Enfatiza, também, a questão do caráter consciente do processo de elaboração de projetos, isto é, o aluno deve saber que está caminhando em direção à realização de seu projeto, enxergando onde pisa, percebendo o momento atual e descortinando o horizonte futuro, realisticamente.

Há também a questão de os projetos individuais serem elaborados dentro de um campo de possibilidades. Usa-se a noção de que em qualquer cultura há um repertório limitado de questões dominantes. Portanto, a elaboração do projeto individual não pode ser entendida como um fenômeno inteiramente subjetivo. O projeto deve ser necessariamente comunicado, isto é, tornar-se público. Deve ser compartilhado para que se possa colaborar na sua elaboração e ampliação do senso crítico do autor do e do outro. Portanto, o autor deve se torna ator. Esta é a característica da natureza também social dos projetos individuais. Há, portanto, um motivo (subjetivo), um processo (subjetivo e social) e um resultado (social). (VELHO,1999).

Outro fato importante é a qualidade extremamente dinâmica dos projetos - principalmente nos dias de hoje - pois que mudam no decorrer do tempo, sofrem influências de novas idéias, da biografia e da fase da vida que está em desenvolvimento no indivíduo humano (LIEVEGOED, 1984; TREICHLER, 1988), do seu cotidiano, e, no caso de estudantes de graduação, das próprias mudanças inerentes à idade - como o processo de formação da personalidade e de individualização que só se completa, segundo o modelo teórico antropológico, por volta dos vinte a vinte e um anos (LIEVEGOED, 1984; TREICHLER, 1988), de fatos políticos-econômicos-sociais, além do próprio drama/trama familiar (LAZARUS, 1969; MUSS, 1974; BASTOS, 1992; CARLSON, 1993; CASTELLS, 1999; LACERDA; LACERDA, 1999; CAMPOS, 2000).

Como o norteamento da vida em geral, da trajetória particular de cada ser humano nunca é linear, ao contrário, na vida social é um caminho “ambíguo, tortuoso, contraditório” (Velho, 1999, p. 33), a construção da identidade é feita em diferentes esferas da vida social que se relacionam e se mesclam; aqui o projeto adquire um papel de dar sentido ao mundo, à experiência fragmentada e fragmentadora de viver. Assim, o senso crítico utilizado na elaboração do projeto individual ajuda-nos a dar sentido ao mundo, fugindo, pelo menos em parte da realidade reificada.

Este autor (1999), analisando as idéias de Schutz (SCHUTZ, 1970 apud VELHO, 1999, p. 26), nos dá uma dimensão sócio-antropológica da motivação distinguindo os *motivos a fim de* dos *motivos por quê*.

Os primeiros referem-se ao futuro, os segundos ao passado. Nos *motivos por quê* há a necessidade de reconstrução da história de vida do indivíduo ou grupo, suas condições de vida anteriores, crenças, valores, contexto histórico, enfim. Essa reconstrução é acessível ao observador, àquele que estuda o fato social provocado pelas ações do indivíduo. Há aí um campo de possibilidades e uma rede de significados em jogo.

Exemplo contemporâneo e imediato que vem à lembrança quando se analisam *motivos por quê* e *motivos a fim de* é o conflito iniciado após o ataque terrorista ao EUA, em 11 de setembro de 2001. Há toda uma rede de significados, valores, crenças e limites na ação dos atores envolvidos, desde o planejamento da ação, os *motivos a fim de* até a decisão final, que só podem ser entendidos pelo mundo ocidental - sem deixar de lado a indignação pelo ato brutal, em si mesmo lesa-humanidade - a partir da análise dos *motivos por quê*, isto é, remetendo o observador para a análise da cultura do Oriente Médio.

Embora atos terroristas tenham em si um núcleo gravemente psicótico por sua própria natureza aniquiladora da vida humana, devem, porém, ser analisados em sua abrangência. De nada vale para a compreensão do fato, os rótulos de ‘loucos e fanáticos’

atribuídos aos terroristas, que expressam emocionalmente de forma válida toda a rejeição ao terror, mas não ajudam a explicar o fenômeno social.

Não há, portanto, para uma tentativa de compreensão da motivação humana como ignorar aspectos históricos, culturais, econômicos e políticos, aparentemente distantes do indivíduo singular, mas que, somados à sua biografia, socialização, temperamento e personalidade, lhe dão um repertório simbólico e um campo de possibilidades único para suas decisões particulares na vida.

Insiste-se ainda que não é o projeto pessoal em si que é o *motivo a fim de*, mas a decisão final, que é a ação materializada no mundo, voluntariamente. Por exemplo: pode-se imaginar a destruição do Empire States Building, nos Estados Unidos, com todo a cúpula do Partido Republicano em reunião - somente ela está no prédio - mas nunca ajudar a realizá-la, por uma série de razões éticas, morais, etc. (talvez nunca por razões políticas). De qualquer forma, nesse exemplo satírico, fica a certeza que o partido supra citado nunca se interessou pelos *motivos por quê* de nenhum outro povo ou nação.

É importante notar, por último, que a eficácia dos projetos, como explica Velho (1999) é diretamente proporcional à sua possibilidade de mudança ou *plasticidade simbólica*. Sendo expressão simbólica são sempre uma dimensão da cultura, conscientes e públicos, portanto, ligados ao todo social.

Resumindo, partindo do princípio que a aprendizagem se dá como um fenômeno cognitivo (e afetivo), do desenvolvimento e refinamento do pensar, esse refinamento se dá exatamente no despertar do senso crítico que tem como essência íntima a necessidade de sentir-se participando de um processo. Nos “motivos por quê” há a necessidade de reconstrução da história de vida do indivíduo ou grupo, suas condições de vida anteriores, crenças, valores, contexto histórico, enfim.

Infelizmente há uma velocidade desmesurada, há uma medida mecânica de tempo, imposta pela globalização/tecnologia, que não é compatível com a pulsão ou ritmo da psique do ser humano consciente que pretende ser e permanecer saudável. Fazer uso do senso crítico é muitas vezes penoso na sociedade contemporânea porque simplesmente velocidade imposta às tarefas humanas a análise e execução delas de maneira crítica e consciente são absolutamente incompatíveis.

Parece ser um bom caminho a ser trilhado o estudo do senso crítico em estudantes universitários em parceria com a observação dos motivos de origem, processos de elaboração e resultado obtidos por eles. Esse trabalho de observação e pesquisa é facilitado a partir da ocorrência do discurso verbal e/ou escrito do aluno, mas sempre se deve esperar a não ocorrência deste discurso, levando-se em conta a complexidade humana. Este fato pode ser superado com perspicácia do (a) professor (a) atento(a) à grande responsabilidade da *arte de ensinar com bom humor*.

Capítulo 2

RESULTADOS

2.1. Resultados em gráficos

2.1.1. Perfil dos estudantes pesquisados

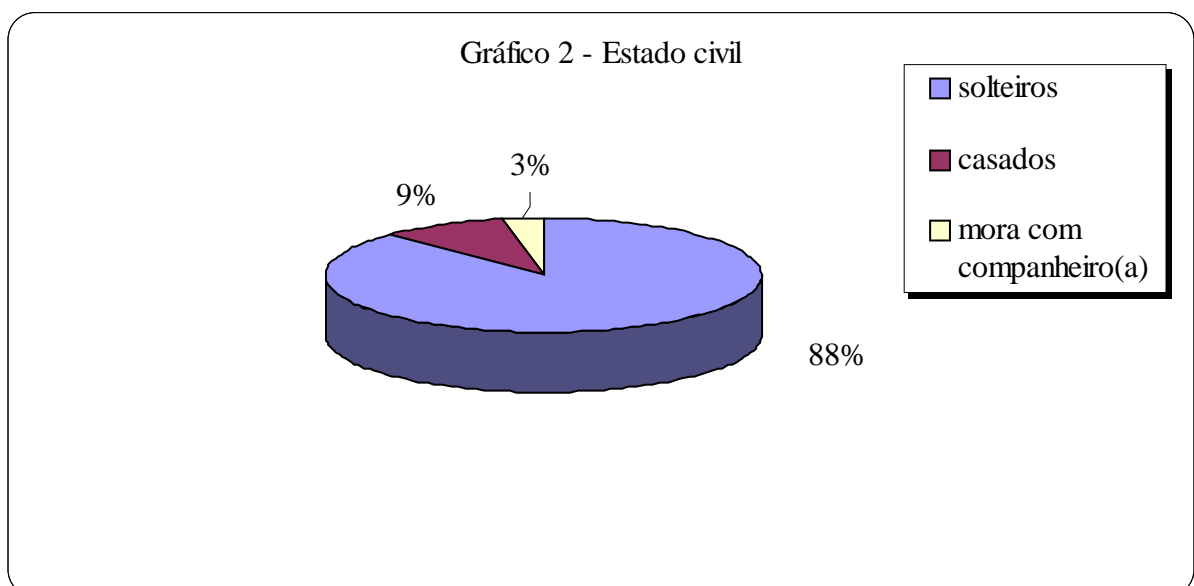
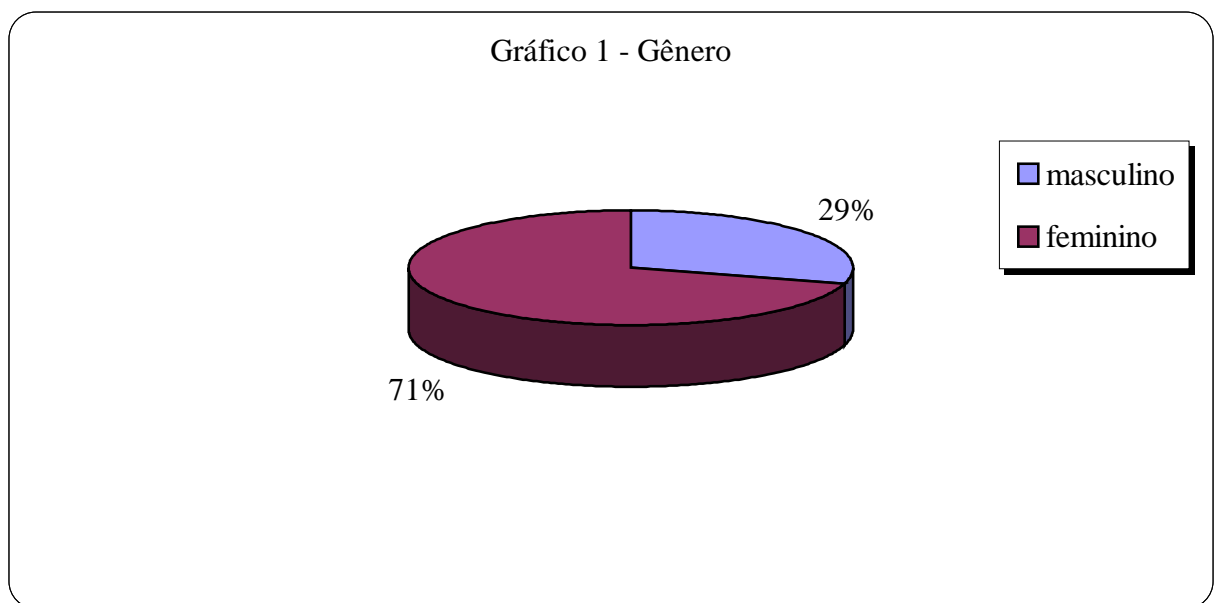


Gráfico 3: Tem filhos?

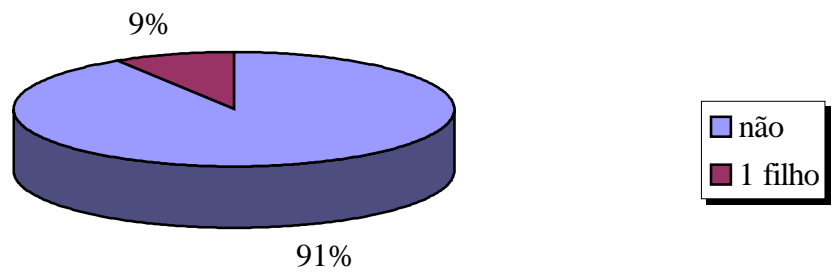


Gráfico 4: Em que cidade mora?

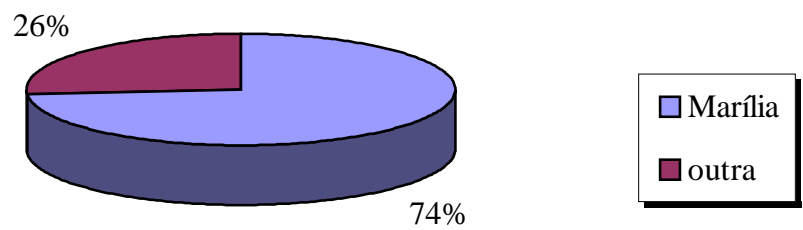


Gráfico 5 - Mora com quem?

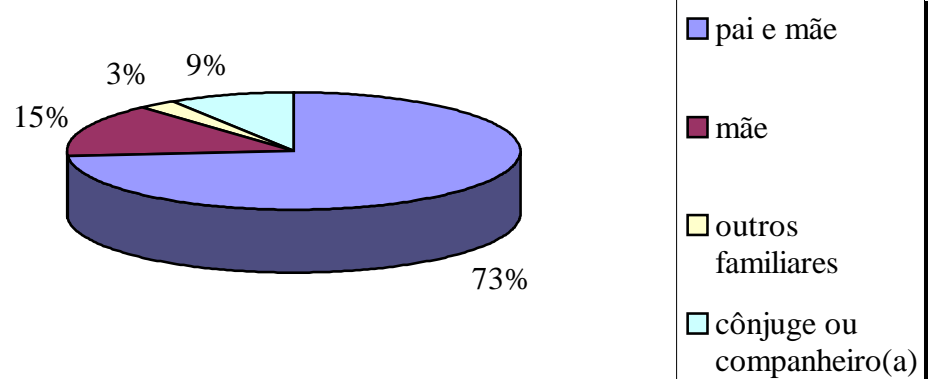


Gráfico 6 - Recebe bolsa de estudos?

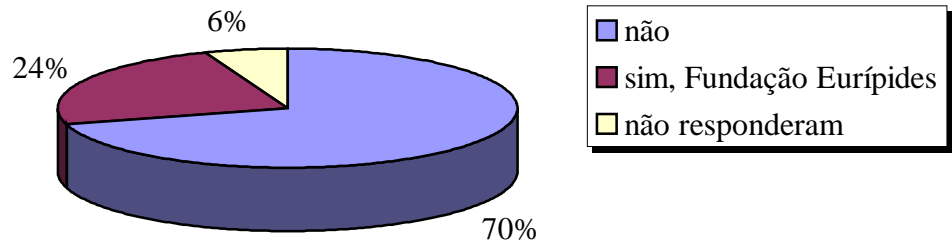


Gráfico 7 - Local e/ou tipo de residência

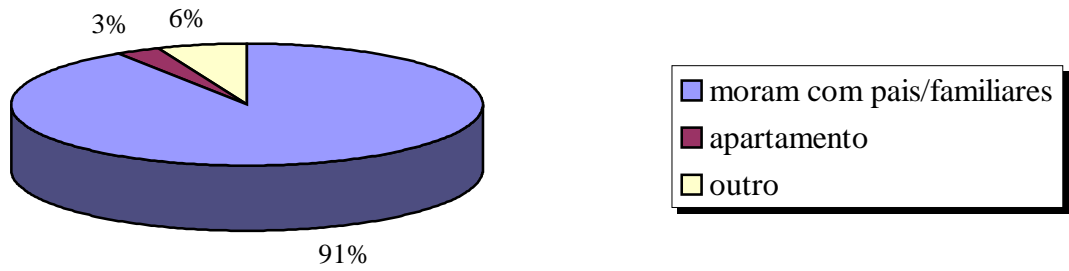


Gráfico 8 - Trabalho com remuneração (últimos 6 meses)

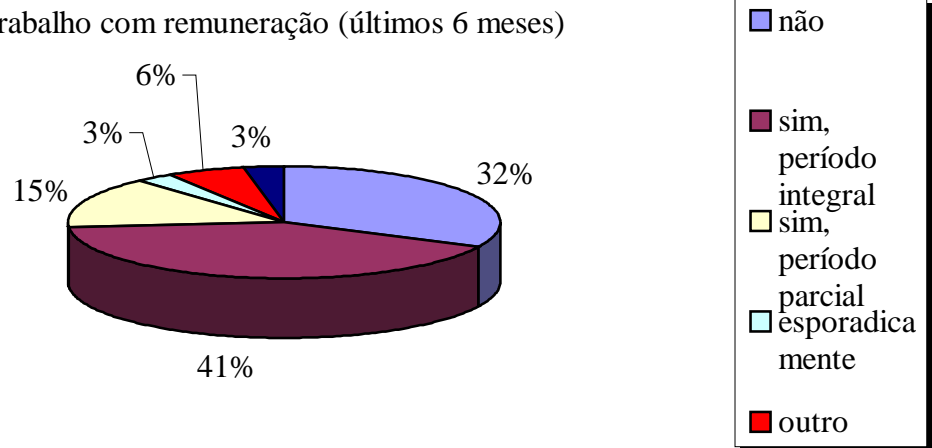
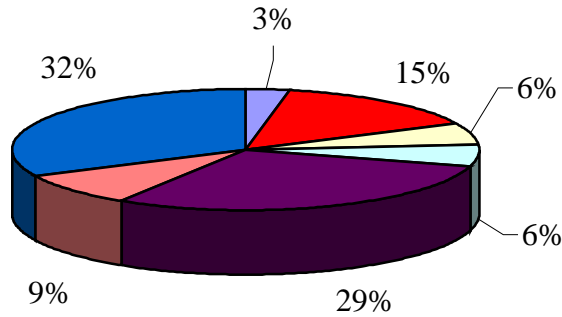
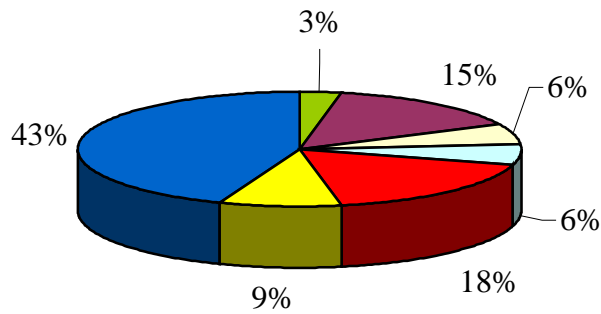


Gráfico 9 - Grau de escolaridade do pai



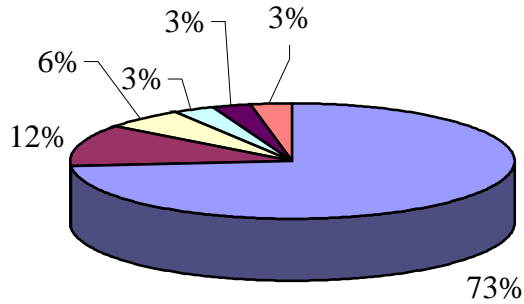
- não recebeu educação formal
- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- superior incompleto
- superior completo

Gráfico 10 - Grau de escolaridade da mãe



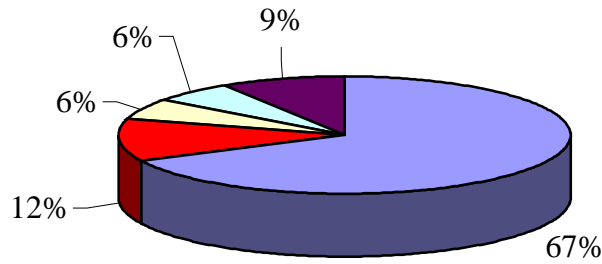
- não recebeu educação formal
- ensino fundamental incompleto
- ensino fundamental completo
- ensino médio incompleto
- ensino médio completo
- superior incompleto
- superior completo

Gráfico 11 - Relativo à mesada



- não recebe
- pais provêem necessidades
- recebe, mas não é suficiente
- recebe, é suficiente, mas completa com outras fontes
- recebe, é suficiente
- não respondeu

Gráfico 12 - Pais e/ou padrastos vivem



- juntos, com bom relacionamento
- juntos, com relacionamento regular / ruim
- separados, mas mantém bom relacionamento
- separados, mas sem bom relacionamento
- pai ou mãe falecidos

Gráfico 13 - Quem procura, com problemas

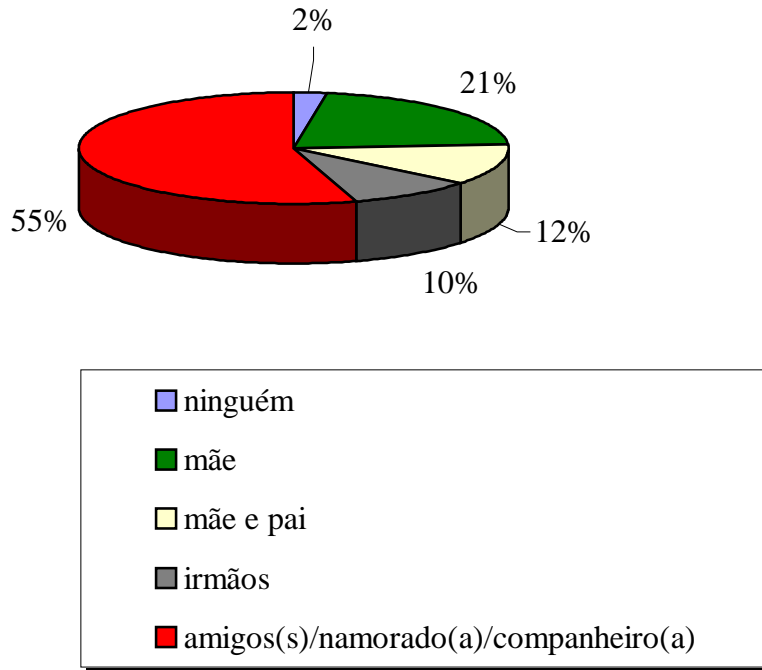


Gráfico 14 - Já recorreu a um psicoterapeuta?

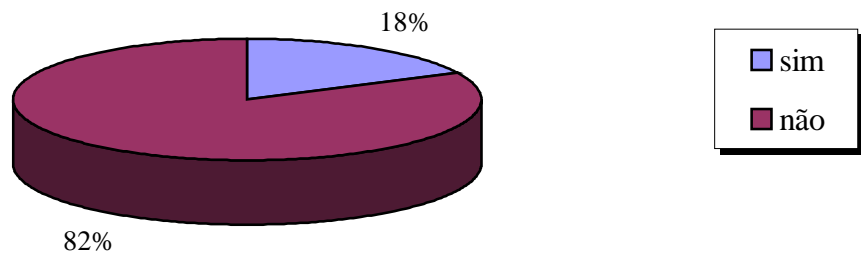


Gráfico 15 - Horas de lazer, por dia

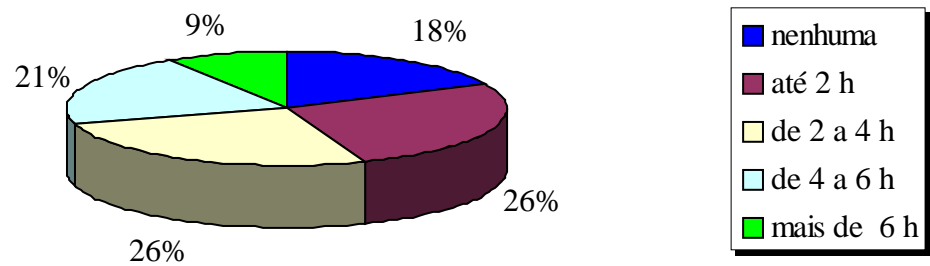


Gráfico 16 - O que faz nas horas livres

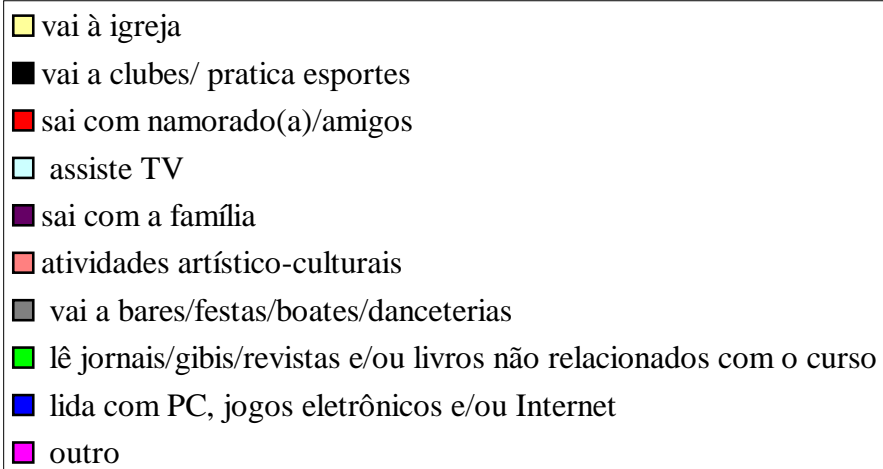
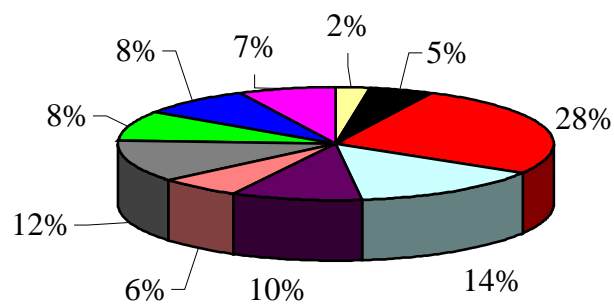


Gráfico 17 - Pratica atividades mais freqüentes quantas vezes gostaria?

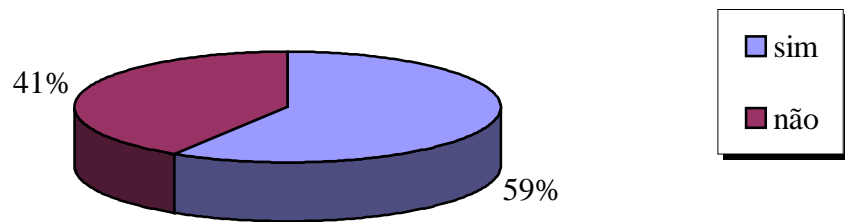


Gráfico 18 - O que faz quando falta às aulas?

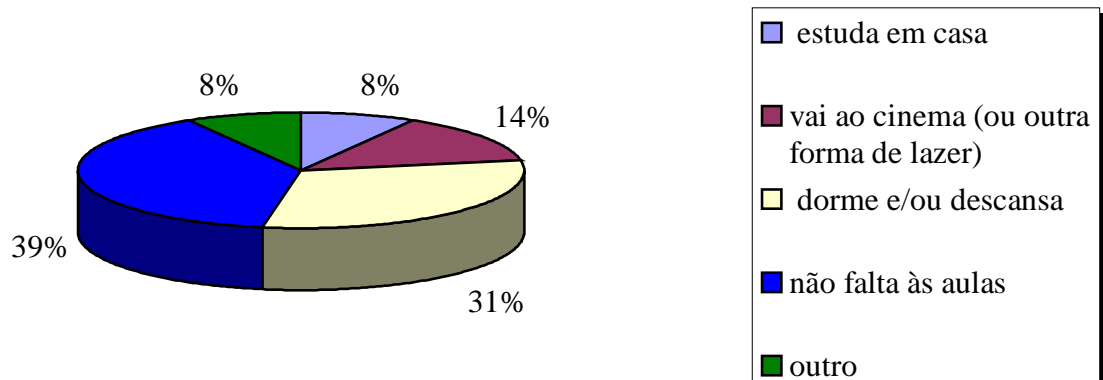


Gráfico 19 - Dificuldades para fazer amigos (em novos grupos, últimos 6 meses)

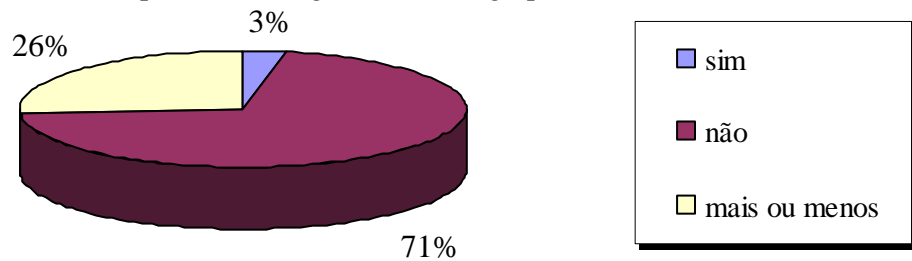


Gráfico 20 - Sentiu-se rejeitado (a) por grupo de amigos ou outro de sua idade?

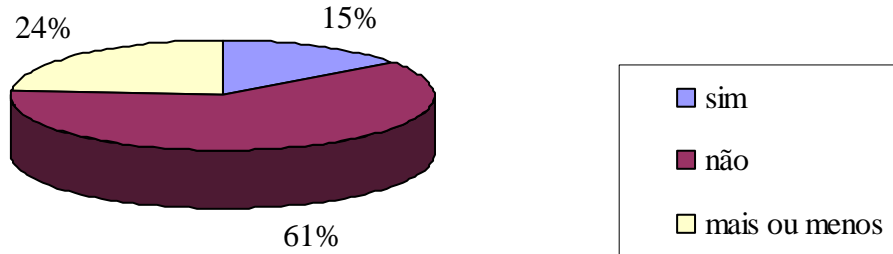


Gráfico 21 - Sente-se bem na cidade onde estuda?

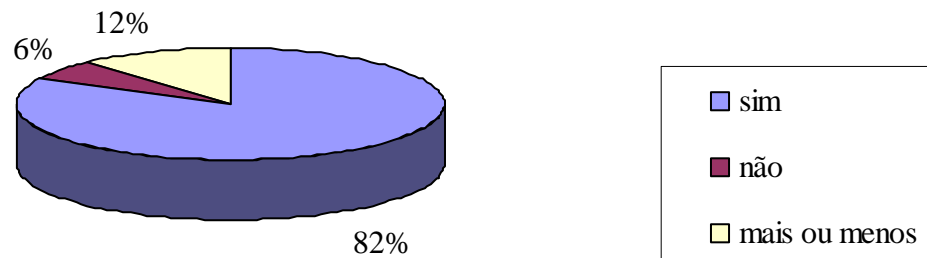


Gráfico 22 - Satisfação com escolha profissional

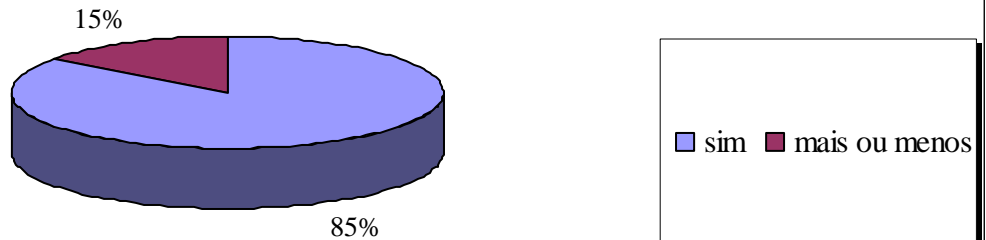


Gráfico 23 - Já pensou em abandonar seu curso?

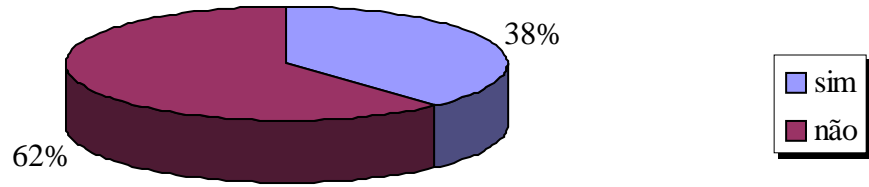


Gráfico 24 - Desempenho escolar (auto-avaliação)

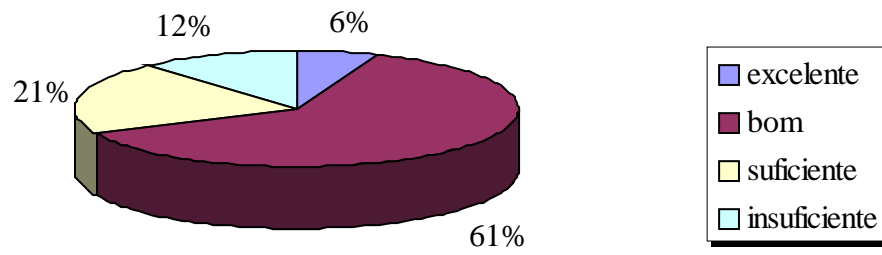
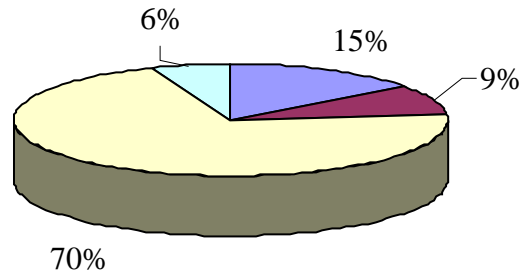
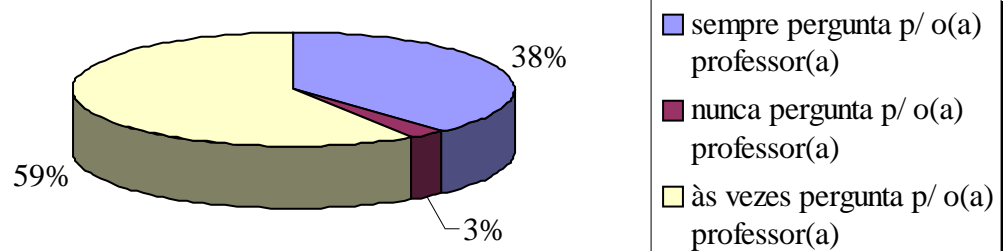


Gráfico 25 - Expectativas financeiras/de mercado (após formatura)



- não vai se realizar profissionalmente, perspectiva financeira boa
- não vai se realizar profissionalmente, não importa muito parte financeira
- vai se realizar profissional e financeiramente
- outro

Gráfico 26 - Em caso de dúvida sobre conteúdo de uma disciplina



- sempre pergunta p/ o(a) professor(a)
- nunca pergunta p/ o(a) professor(a)
- às vezes pergunta p/ o(a) professor(a)

Gráfico 27 - Expõe opiniões durante a aula p/ o (a) professor(a)?

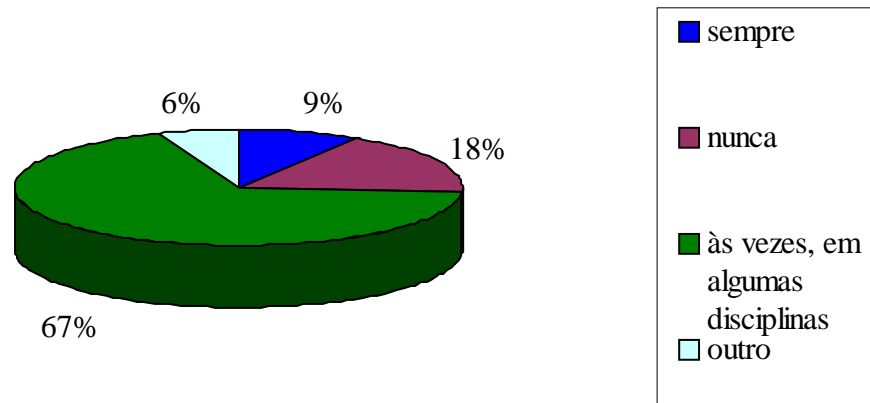


Gráfico 28 - Procura relatar experiências próprias durante a aula?

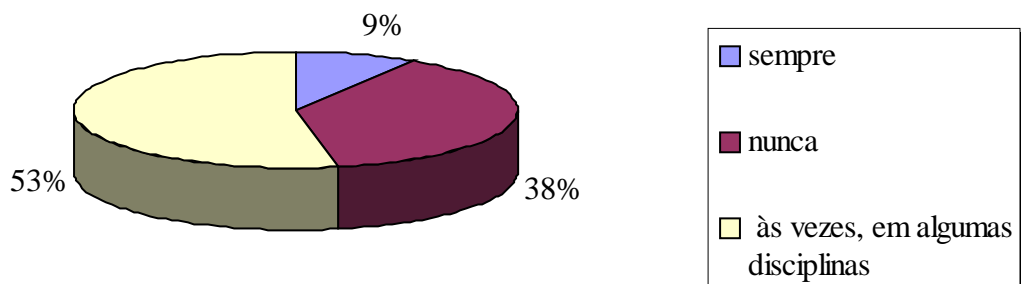
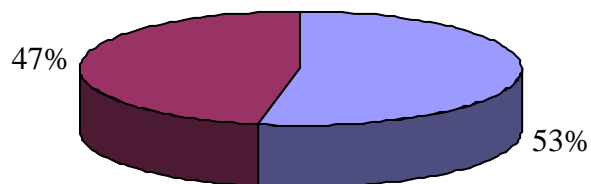


Gráfico 29 - Em relação às disciplinas do curso



■ consegue ver a relevância e aplicabilidade dos conceitos em todas elas
■ consegue ver a relevância e aplicabilidade dos conceitos em algumas delas

Gráfico 30 - Quanto ao interesse nas aulas

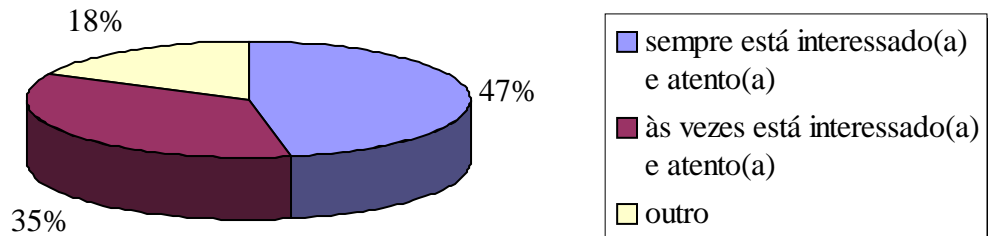


Gráfico 31 - Quanto à ampliação de temas tratados em aula

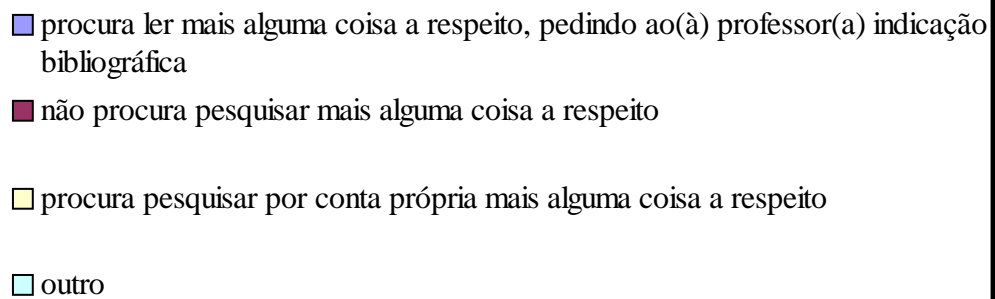
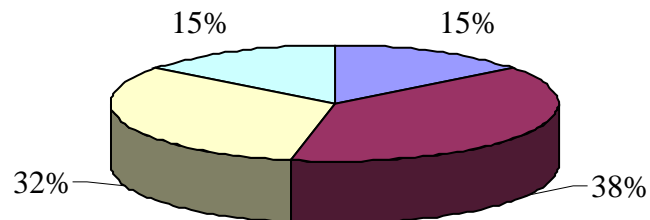


Gráfico 32 - Discute temas das aulas com colegas e/ou amigos e/ou familiares

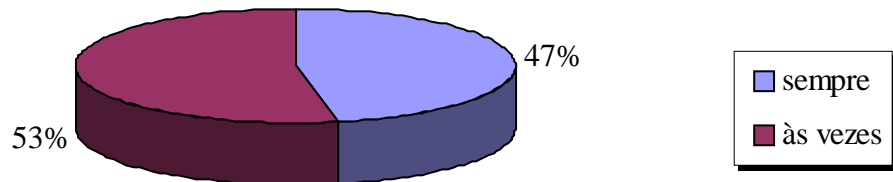


Gráfico 33 - Em relação a projetos individuais

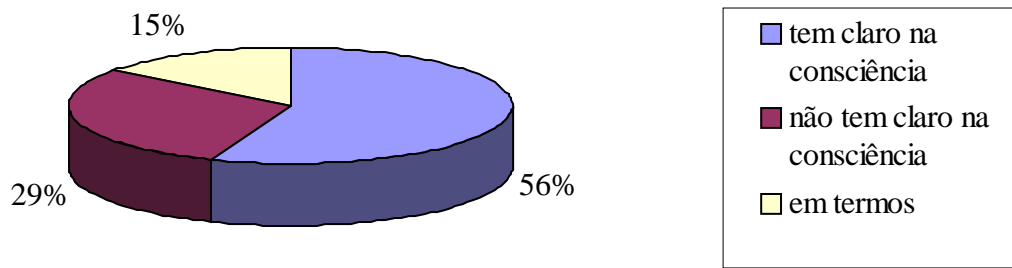


Gráfico 34 - Tipo de aula preferencial

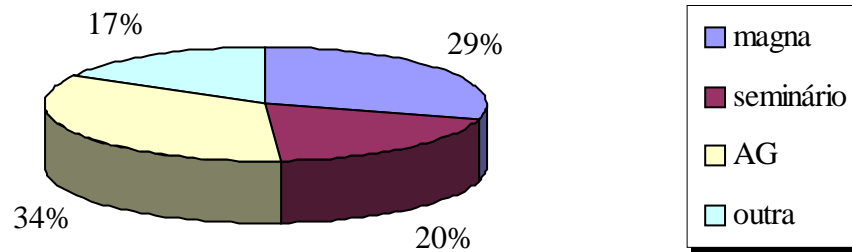
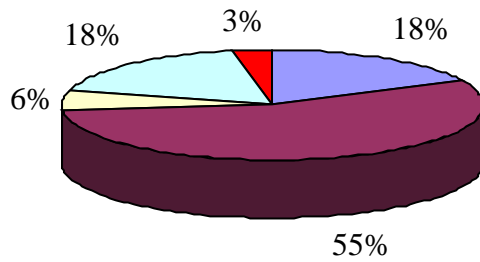
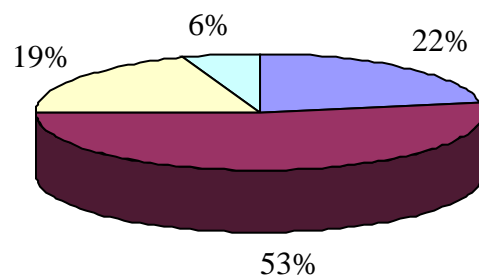


Gráfico 35 - Compreensão de textos



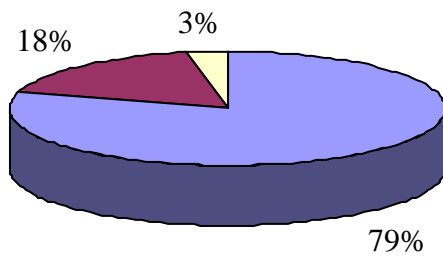
- em parte, quando não, pede ajuda ao(à) professor(a)
- em parte, quando não, pede ajuda de um(a) colega
- em parte, e não procura ajuda
- dificilmente não compreende um texto
- anulada

Gráfico 36 - Motivação para assistir às aulas



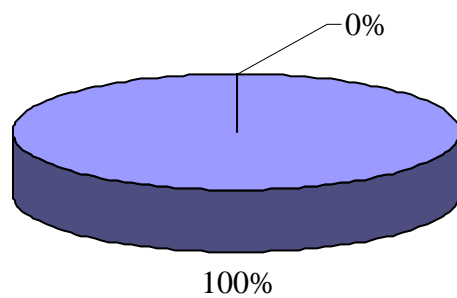
- sim, independentemente da disciplina e do(a) professor(a)
- às vezes, depende da disciplina
- às vezes, depende do(a) professor(a)
- outro

Gráfico 37 - Quando assiste a uma aula



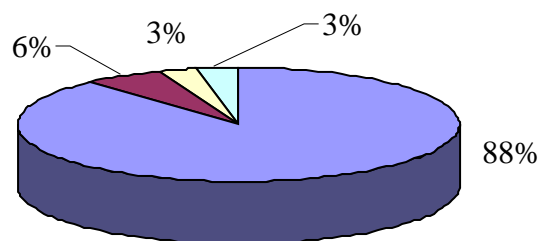
- acha que gostar do tema tratado é importante para compreendê-lo
- acha que basta pensar sobre o tema e entendê-lo, gostando ou não dele
- outro

Gráfico 38 - Gosta quando o(a) professor(a) sabe e o(a) chama pelo nome?



- sim
- não

Gráfico 39 - Diálogo com professores(as), para conhecê-los, dentro ou fora de sala de aula



- sim, para as professoras e professores
- nenhum deles
- anulada
- não respondeu

Gráfico 40 - Já discordou de algum conceito dado em classe?

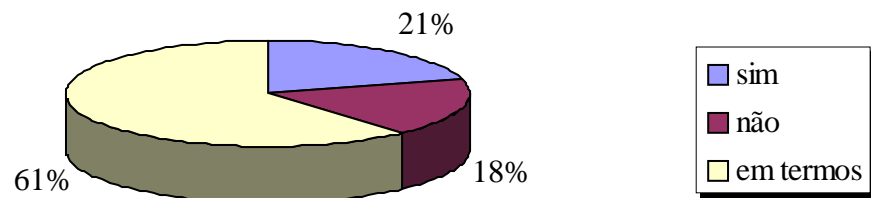
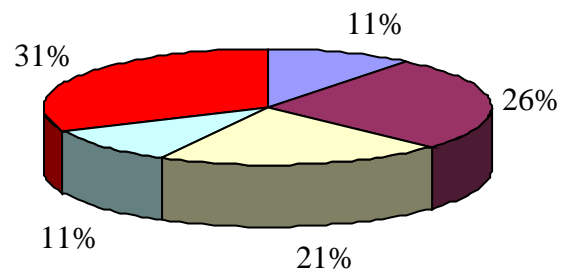


Gráfico 41 - Se já discordou de algum conceito em classe, qual foi o comportamento e/ou atitude



- ficou em silêncio
- exteriorizou a discordância para o(a) professor(a)
- exteriorizou a discordância para algum(a) colega em sala de aula
- exteriorizou a discordância para alguém fora de sala de aula
- não responderam

Gráfico 42 - Prática religiosa

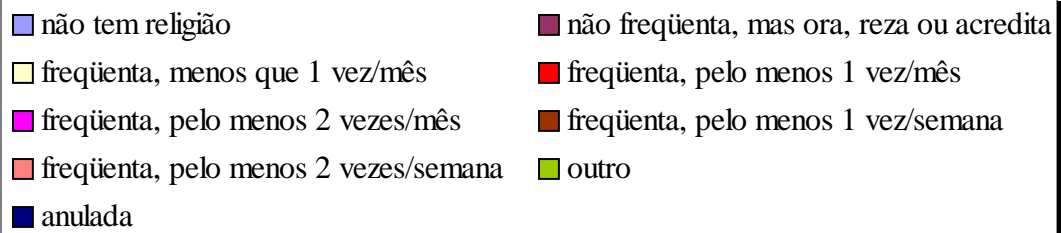
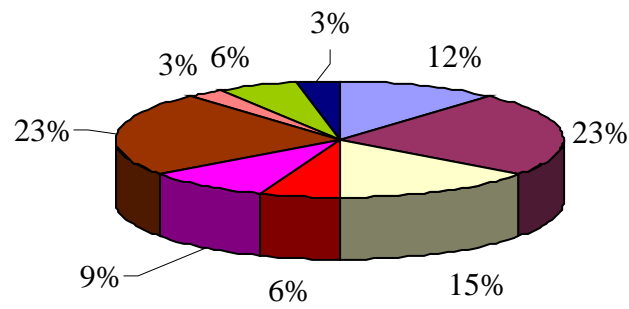


Gráfico 43 - Lugares freqüentados no campus (não exigidos academicamente)

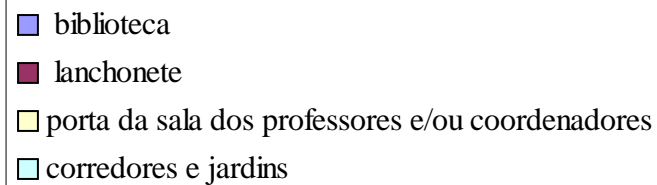
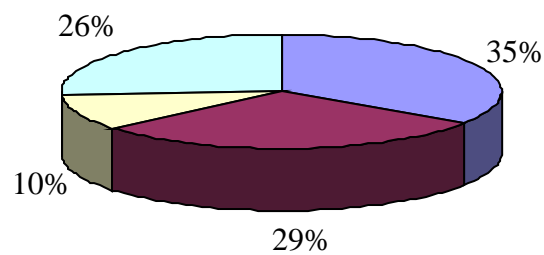
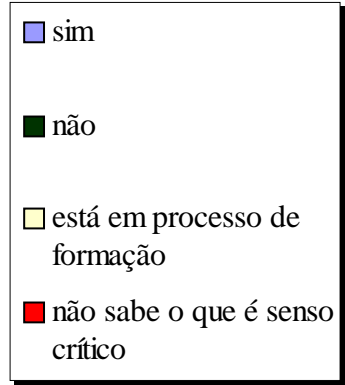
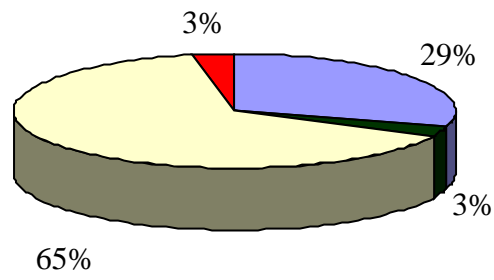


Gráfico 44 - Como aluno(a), já formou seu senso crítico?



2.1.2. Justificativas dos estudantes / questões abertas

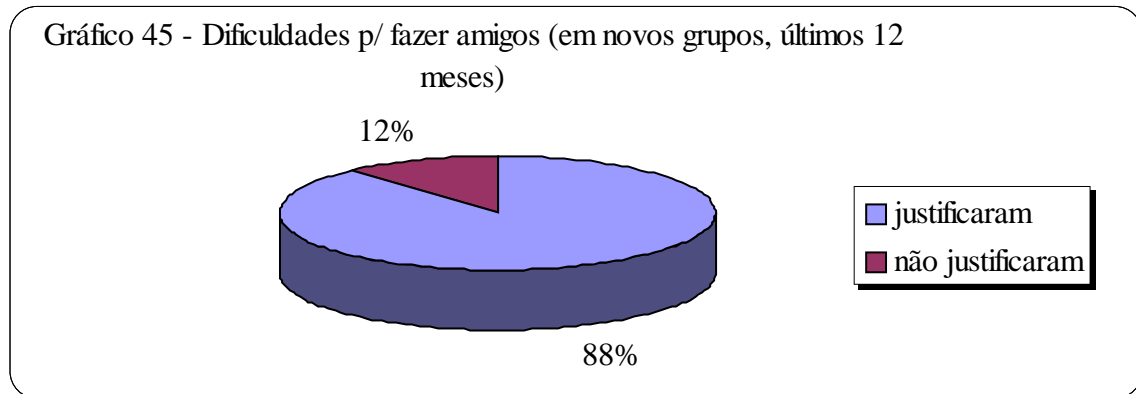


Gráfico 45 (Questão 23) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) *sim*

Por identificação sai com pessoas do mesmo “costume” e “cabeça”; não é muito “socializável”.

Resposta: b) *não*

Não tem vergonha em conversar com desconhecidos;

Sem dificuldades com novas amizades;

Gosta de conversar; não gosta de ficar sozinho (a);

É extrovertido (a) (sic);

Bom relacionamento com novos grupos;

Dificuldades iniciais; amizade com colegas de classe;

Não é de fazer novas amizades, mas consegue, se quiser, com facilidade;

Comunicativo (a), apesar de ter medo de pessoas desconhecidas;

Número de pessoas conhecidas aumentou com o ingresso na faculdade;

Trabalhar trouxe novas amizades;

Saber os limites de cada um; não gosta de inimizades;

Já conhecia pessoas da cidade de origem.

Resposta: c) *mais ou menos*

Sem tempo suficiente para atividades que ampliem círculo de amizades;

Sente-se diferente dos outros; irritação com pessoas que querem “aparecer”;

Não é “social”; não gosta de se “enturmar”;

As pessoas não são amigáveis; talvez o problema seja dele (a);

É muito crítico (a);

É dependente do namoro;

Teve desentendimentos com amigos;

Não confia nas pessoas;

Sua faixa etária é bem maior do que a dos colegas.

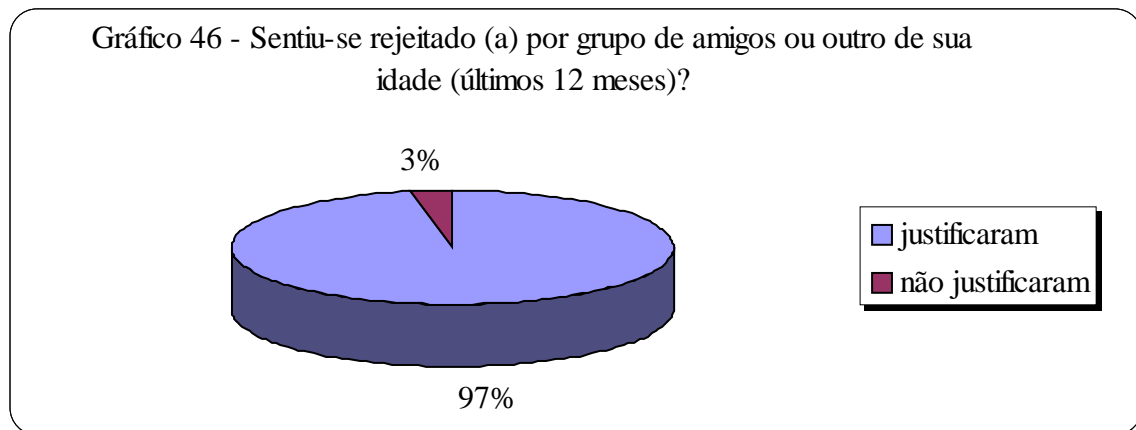


Gráfico 46 (Questão 24) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) *sim*

Vendeu o carro;

Sua imagem foi prejudicada por uma pessoa que mal o (a) conhece e que o (a) difamou;

Não foi chamado (a) e/ou não encontrado(a) para participar de uma determinada atitude;

Está sem tempo para os amigos por estar namorando e possuir interesses opostos (dos amigos);

Resposta: b) *não*

“Dá-se bem” com todos;

É verdadeiro (a); preza a amizade e a sinceridade;

Procura sempre se dar bem com as pessoas;

Gosta de saber se há algo errado porque é “aberto (a)”;

Apenas quando a auto-estima está baixa;

Todos são amigos em seu grupo;

Evita conviver com quem não gosta;

É uma pessoa alegre;
Seu grupo não rejeita as pessoas e respeita a opinião alheia;
Sente-se bem nos lugares que frequenta;
Todos tratam-no (a) bem;
Sem inimizades; procura fazer as pessoas felizes;
Não se sente “intimidado (a)” com relação à idade.

Resposta: c) *mais ou menos*

Tendo grupo de amigos em Bauru, sente-se excluído (a) em Marília;
No grupo de trabalho, às vezes, há atritos de relacionamento;
Por pessoas novas, mas talvez seja “encucação de sua cabeça”;
Nem sempre é chamado (para confraternizações) por estar namorando;
Sente-se rejeitado (a) na sala/classe; as pessoas não gostam de seu jeito desinibido; mas tem boas relações, adora a todos;
Escondiam-lhe certos comentários;
Começou a trabalhar e ficou diferente;
Algumas atividades (acadêmicas) não gosta de fazer sempre.

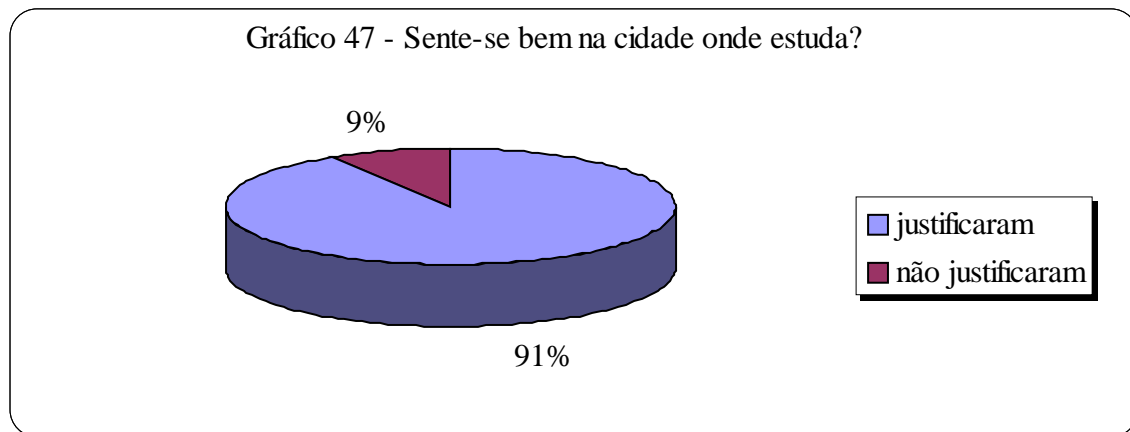


Gráfico 47 (Questão 25) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) *sim*

Sempre morou em Marília;

Marília é uma cidade sem violência;

A cidade, o “ambiente” e a faculdade são “legais”; adaptou-se bem;

Tem bastante liberdade; não tem muita violência;

Sente a tranquilidade do Interior;

Relaciona-se bem com as pessoas pelo fato de conhecer a cidade, pois sempre morou em Marília;

Já está acostumado (a);

Aqui é encontrado todo o necessário para um “bom processo acadêmico”;

Há muitos jovens, devido às faculdades; várias alternativas de divertimento;

Sente-se seguro (a) com as pessoas que o (a) protegem;

Tem muitos amigos em Marília;

A cidade oferece boas condições para se estar bem; sente-se bem aqui;

Adora Marília, adora a Fundação Eurípides;

Não é uma cidade “perigosa”; é “agitada” para sair;

Acostumado (a) a vir a Marília; sempre trabalhou aqui;

Comodidade em ter pai, mãe e familiares por perto;

Nunca pensou em estudar “fora”; nasceu aqui;

Gosta de tudo em Marília;

Adora Marília, nasceu e sempre morou aqui;

Gosta de Marília, não tem vontade de morar em outra cidade agora;

Gosta das pessoas e lugares, ama Marília e pretende continuar aqui pelo resto da vida.

Resposta: b) *não*

Poucas oportunidades de emprego;

Gostaria de ter uma experiência fora de Marília; não depender dos pais;

Resposta: c) *mais ou menos*

Gosta da faculdade, mas é difícil (por ser de outra cidade) reunir-se com os amigos de Marília;

Não se identifica com os “gostos” do pessoal de Marília, como músicas e lugares freqüentados;

Às vezes é bom, mas tem vontade de morar sozinho (a);

A cidade é receptiva, mas a família e os amigos são de outra cidade.



Gráfico 48 (Questão 26) - justificativas apresentadas:

Resposta: c) *mais ou menos* (única justificativa pedida)

O curso está na fase mais importante, mas está analisando isto;

Avaliando com cautela; por enquanto satisfeito (a);

Incerteza quando começou e ainda agora; não gosta de disciplinas de ciências exatas;

Não começou a parte mais interessante do curso;

Não sabe se deveria ter feito publicidade.

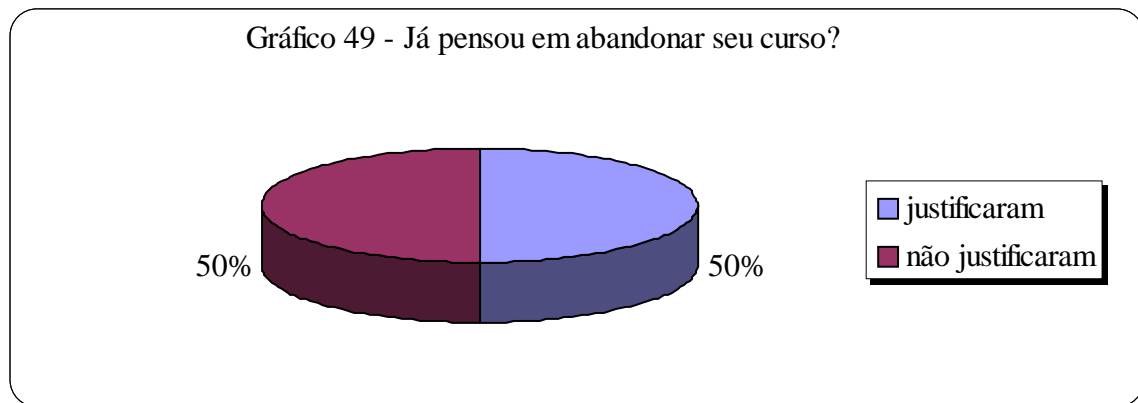


Gráfico 49 (Questão 27) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) *sim*

Não conseguiu bolsa;

Medo de não conseguir “acompanhar”;

Logo no início, mas hoje se identifica com o curso;

“Pegou” duas DP (dependências);

Valor da mensalidade alto; custos adicionais;

Pensou em mudar para o curso de Administração de Empresas (com habilitação em Administração de Empresas), mas não pensa mais;

No início, por dificuldade em Matemática e DP (dependência).

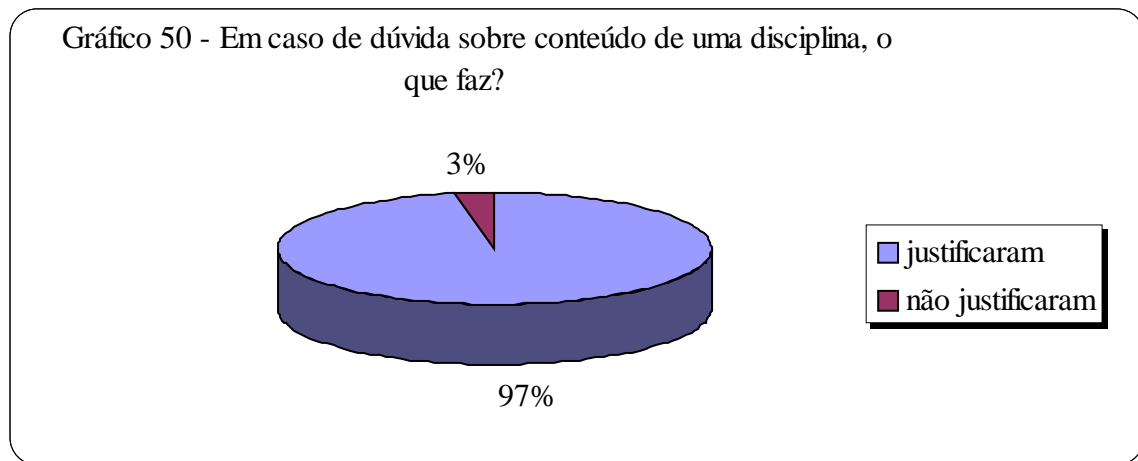


Gráfico 50 (Questão 30) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) sempre pergunta para o professor (a)

Dúvida deve ser esclarecida;

É com ele (a) que se tira dúvidas, sabe-se mais sobre o assunto;

Interrompe a aula e pergunta, não tem vergonha porque a sala é unida;

Não leva dúvidas para casa;

É a pessoa que melhor esclarece a dúvida;

Não tem vergonha de perguntar;

Quando está interessado (a), não deixa passar dúvidas, assim se satisfaz;

Senão esclarecer dúvidas cai o nível do próprio rendimento;

Dúvidas devem ser tiradas na sala, é um direito do aluno (a); o (a) professor (a) está ali para ensinar; isso leva a um bom desempenho nas provas;

Os (as) professores (as) dão novos exemplos, dispostos a ajudar;

Na faculdade, pode-se errar;

Resposta: c) às vezes pergunta para o professor (a)

Depende da ‘abertura’ que o (a) professor (a) dá para questionamentos.

Depende do (a) professor (a).

Senão passar algo despercebido.

Às vezes pede para um (a) amigo (a) explicar.

Há uma discussão entre alunos, na maioria das vezes.

Não se sente à vontade; professores (as) não dão ‘abertura’.

Às vezes fica com receio.

Não pergunta quando não está prestando atenção à aula.

Procura entender de acordo com o pensamento do (a) professor (a).

Às vezes pergunta para um (a) amigo (a), quando está interessado (a).

Tem receio de alguns (mas) professores (as).

Tira dúvidas com colegas, às vezes.

Procura entender sozinho (a) ou com os (as) amigos (as).

Não pergunta quando perdeu o ‘enredo’ da aula; às vezes, por sono.

Às vezes alguns (mas) colegas explicam.

Depende da liberdade que cada (a) professor (a) dá em sala.

Às vezes pergunta para um (a) amigo (a) que saiba a matéria.

Pergunta depois de ler a matéria, estudar e ver as dúvidas.

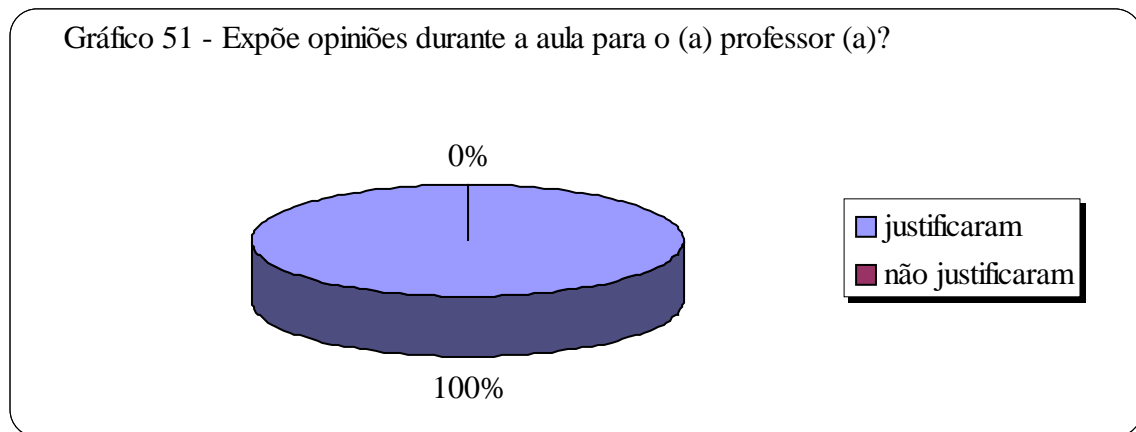


Gráfico 51 (Questão 31) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) sempre

É muito crítico (a).

Ninguém é melhor que ninguém; coloca-se a opinião que pode mudar, dependendo de outras argumentações.

Tem alguma experiência, pela idade (bem acima da média da classe), colabora com a aula.

Resposta: b) nunca

Medo de estar totalmente errado (a).

Alguns não aceitam outros argumentos.

É muito calado (a).

Não está acostumado (a) argumentar, prefere ouvir professores (as) e colegas.

Pode-se ter pontos de vista antagônicos.

Resposta: c) às vezes, em algumas disciplinas

Está mais tímido (a) atualmente.

Às vezes coloca seu ponto de vista no assunto.

Quando acha que está certo (a), mas ainda assim fica com algumas dúvidas.

Em disciplinas 'que não chamam muito a atenção', procura compreender sem muito questionamento.

Em disciplinas que tem mais facilidade e acha que pode acrescentar alguma coisa.

Não expõe seu ponto de vista em áreas que é leigo (a) ou tem poucos conhecimentos.

Não é 'muito de falar' sua opinião em voz alta.

Com professores (as) menos autoritários (as) que abrem esse espaço.

Não gosta de falar em sala de aula.

Às vezes não vale a pena abrir a boca.

Não é sempre que quer se expor.

Alguns (mas) professores (as) não aceitam ser contestados.

Se for falado algo que discorde expõe idéias e sugestões.

Quando percebe que algo está errado.

Alguns (mas) professores (as) não dão liberdade, pelo jeito autoritário.

Quando tem um argumento não mencionado.

Quando são experiências e informações novas, fica difícil.

Precisa estudar o assunto; quando tem clareza, expõe.

É interessante expor o ponto de vista, para o assunto ser 'melhor' discutido.

Nem sempre entende 100% do que os (as) professor (as) falam.

Nem sempre se sente à vontade para conversar sobre o que pensa com alguns (mas) professores (as).

Disciplinas ‘fechadas’ são exatas e não há o que comentar, às vezes acha que está pensando um absurdo.

Alguns (mas) professores (as) parecem ser mais receptivos e tolerantes com pontos de vista opostos.

Não se sente à vontade para perguntar para alguns(mas) professores(as) porque não dão ‘abertura’.

Resposta: d) outro

Tenta responder as perguntas que o (a) professor (a) faz para a classe.

Somente quando tem certeza ou sabe que não diz nada absurdo.

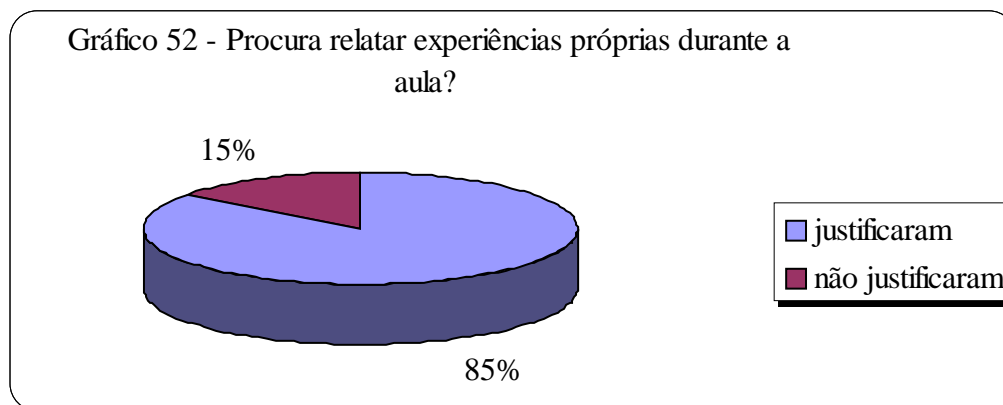


Gráfico 52 (Questão 32) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) sempre

Tenta buscar na teoria uma relação com a vida prática.

É mais fácil entender a matéria e fica-se mais descontraído.

Tem mais experiências, pela idade, e colabora com a aula.

Resposta: b) nunca

Como não trabalha e as questões expostas são profissionais, não tem o que expor.

Não gosta de falar sobre o que aconteceu para todos ouvirem.

Suas experiências, às vezes, não condizem com o que se diz em sala.

Não gosta de falar em sala de aula.

Não fala de sua vida particular em sala de aula.

Não gosta de se expor.

Teve algumas decepções com professores (as) que dificultam a exposição.

Não gosta de relatar coisas de si próprio (a) a outras pessoas, somente a quem confia.

Resposta: c) às vezes, em algumas disciplinas

Nem toda experiência profissional está relacionada a todas as disciplinas.

Não gosta de expor sua vida, só quando convém e pode ajudar a disciplina.

Não é com todo assunto que tem experiências ‘apresentáveis’ em sala.

Quando a experiência se ‘encaixa’ com o assunto.

Quando ocorre (a experiência) ‘no serviço’ ou na vida social.

Fala nas aulas dos professores (as) que se sente mais à vontade.

Relaciona (a experiência) sem nenhum problema, sempre que pode.

Se for algo relacionado ao seu trabalho, ao dia-a-dia, cita exemplos.

Somente quando a experiência não é muito constrangedora.

Depende da matéria.

Se o que faz pode acrescentar algo à aula.

Quando está à vontade com alguns (mas) professores (as) e/ou aulas.

Muitas disciplinas não estão relacionadas com o seu cotidiano.

Não tem muita experiência, pois não trabalha.

Acha construtivo, se feito de maneira coerente e sucinta.

Sempre que acontece, relata.

Não tem muita experiência profissional, mas as que condizem com o assunto, relata.

Quando possível.

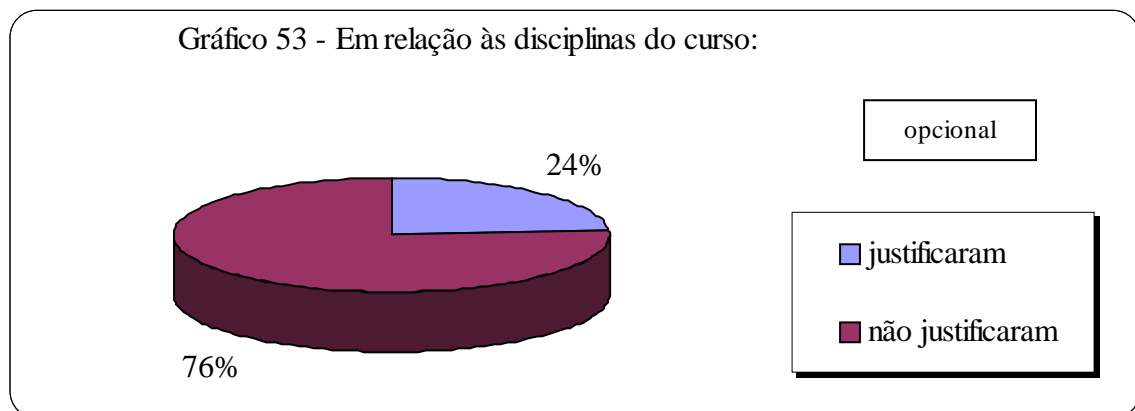


Gráfico 53 (Questão 33) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) consegue ver a relevância e aplicabilidade dos conceitos em todas elas

É fantástico assistir aula e chegar em algum lugar e ver que aquilo é realmente verdade; adora isso.

Hoje vê a interligação em todas as disciplinas.

É claro onde cada disciplina se 'encaixa' na profissão.

Em quase todas as aulas.

Resposta: c) consegue ver a relevância e aplicabilidade dos conceitos em algumas delas

Algumas disciplinas não são ‘diretas’ para o profissional de Marketing, outras são úteis para a vida de todos os profissionais em geral.

Não vê relevância em Matemática (derivadas).

Não vê aplicabilidade clara no que pretende fazer (em certas disciplinas).

Algumas disciplinas deveriam ter mais tempo (carga horária) que outras.

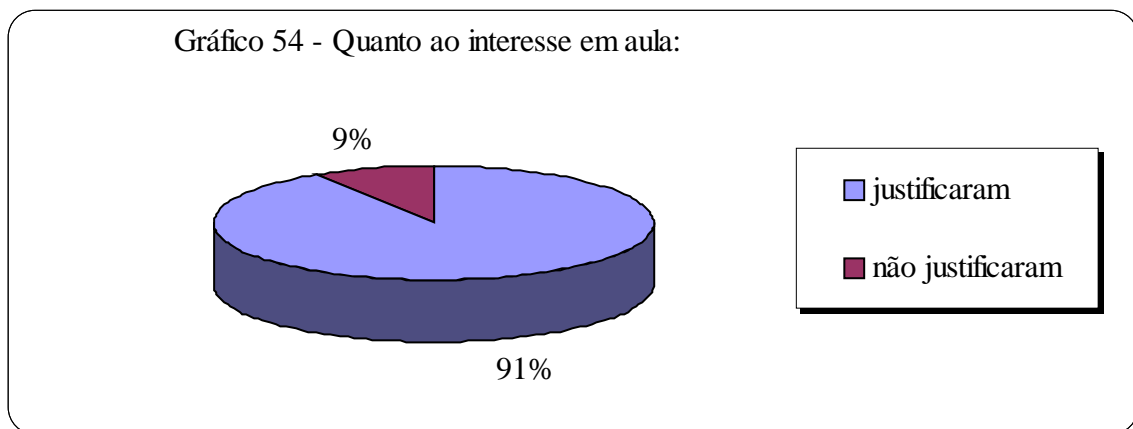


Gráfico 54 (Questão 34) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) você sempre está interessado (a) e atento (a)

Tudo lhe interessa.

Adora o curso, principalmente agora, no 2º ano, que uma disciplina está ligada a outra.

Procura o interesse, pois o futuro está em jogo.

É objeto de seu interesse; é dedicado(a).

Só está interessado (a) e atento (a) às aulas.

Só o cansaço e o sono atrapalham.

Interesse e atenção são importantes para o aprendizado e o entendimento do assunto abordado.

Às vezes fica 'no mundo da lua', mas logo volta.

Tem que estar interessado (a) e atento (a), pois o futuro está em jogo.

Procura prestar atenção às aulas para se sair bem nas provas, etc.

Está para aprender e paga por isso.

Tem que estar interessado (a) e atento (a) para saber o que fazer depois de formado (a).

Gosta do curso, há questões que gosta de ouvir e saber.

Resposta: c) você às vezes está interessado (a) e atento (a)

Tem disciplinas que interessam, outras não.

A atenção fica comprometida, às vezes, devido ao cansaço.

Alguns assuntos são muito teóricos.

Dispersa-se, às vezes, por conversas, problemas particulares, etc.

O cansaço e a falta de interesse no assunto atrapalham a concentração.

Devido ao trabalho e ao estudo não tem paciência para 'agüentar' algumas aulas.

Às vezes está cansado (a) e indisposto (a), pois trabalha período integral.

Existem aulas que o (a) fazem 'viajar'.

Precisa aprender um pouco do que é 'passado' em sala de aula.

Depende de como foi seu dia.

Há disciplinas em que a dispersão é natural e alguns dias em que está desatento (a).

Esforça-se para ficar atento (a), mas nem sempre é possível.

Resposta: d) outro

Quando se interessa pela disciplina fica fácil entendê-la.

Está interessado (a), mas às vezes, não está atento (a).

Gostaria de estar interessado (a), mas às vezes, a dispersão e o sono atrapalham.

Interessa-se mais por disciplinas voltadas ao trabalho, já por outras fica mais desatento (a); procura se interessar pela maioria.

Está atento (a) na maioria das aulas.

Apesar do cansaço, que prejudica um pouco, cresceu muito.

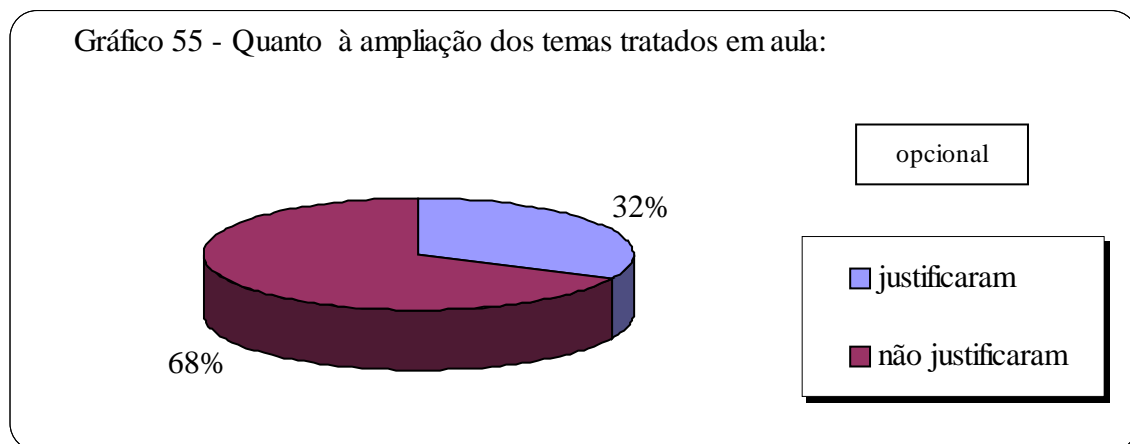


Gráfico 55 (Questão 35) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) você procura ler mais alguma coisa a respeito, pedindo ao professor indicação bibliográfica ou de outro tipo específica ou complementar

É bom estar informado (a) previamente sobre o assunto a ser discutido.

Tudo é 'viável' e conhecimento é indispensável.

Resposta: b) você não procura pesquisar mais alguma coisa a respeito

Não tem tempo e disponibilidade.

Nem sempre, mas às vezes lê alguma coisa.

Resposta: c) você procura por conta própria pesquisar mais alguma coisa a respeito

Procura externamente, mas nem sempre.

Quando o tema da aula lhe interessa.

Às vezes ler outra disciplina ajuda a 'fixar'.

Resposta: d) outro

Dependendo da disciplina, 'pega' alguns livros.

Às vezes lê alguma coisa, mas é raro, devido ao tempo escasso.

Já procurou pesquisar por conta própria, mas isto não é sempre que acontece.

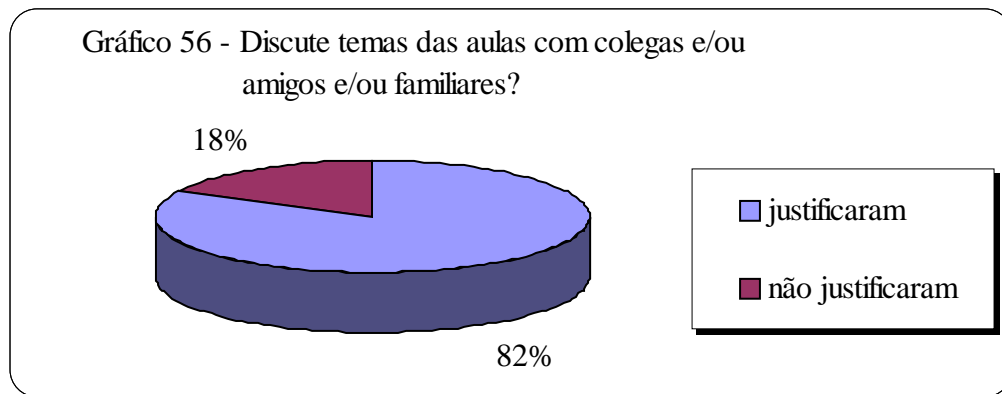


Gráfico 56 (Questão 36) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) sempre

Tem primos e irmãos que discutem em grupo (da mesma faixa etária) e isso é bom.

As disciplinas quase sempre têm aplicação à vida cotidiana.

Conta o que teve em aula ao (à) namorado (a) e à mãe.

Mãe pergunta sobre as aulas e discutem sobre isso.

Gosta de conversar com mãe e irmãos, mãe lê jornais e está sempre atenta; conversa 'legal'.

Observa e tira conclusões com a prima, em casa e em estabelecimentos comerciais.

Conversa muito com a prima (e sócia).

Discute sempre com colegas e namorada (o).

Quando o assunto interessa.

Sempre que houver necessidade.

Sempre que achar interessante.

Gosta de falar e ouvir opiniões.

Resposta: c) às vezes

Discute com pessoas interessadas.

Discute com amigos de áreas relacionadas com a matéria.

Discute com amigos de outras faculdades e outras séries.

Discute com amigos de áreas relacionadas com Administração.

Relata quando o assunto é relevante.

Gosta de discutir com o pai 'que já presenciou isto'.

Quando o tema é atual e está em destaque.

Quando pode mostrar bom potencial.

Às vezes discute alguns temas em sala.

Quando algo causa polêmica é sempre bom ter mais informações.

Apenas quando surge o assunto.

Quando surge a oportunidade.

Quando não é algo muito técnico, senão as pessoas não irão entender.

Quando vai interessar ao pai, comenta com ele.

Nem todos gostam dos temas abordados.

No intervalo, fala sobre as matérias das aulas.

Se o tema entrar em pauta e se tiver algo interessante para dizer.

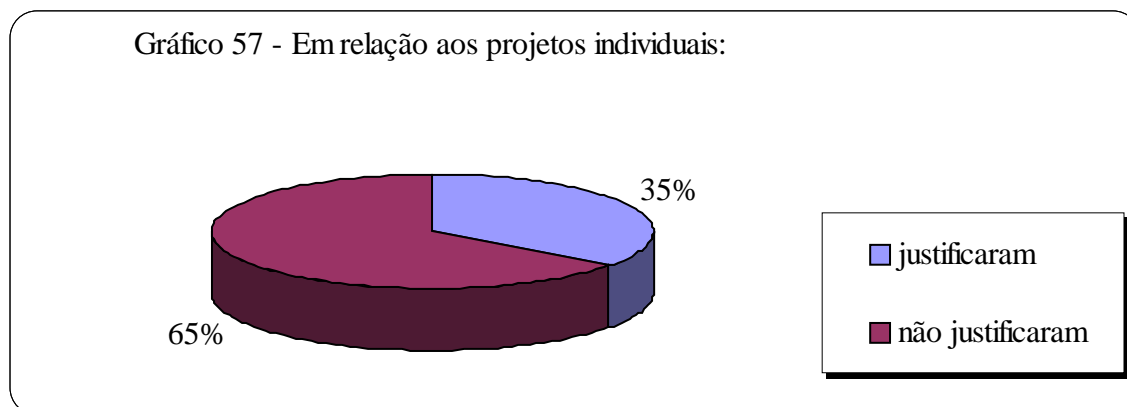


Gráfico 57 (Questão 37) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) você tem claro em sua consciência um projeto pessoal e/ou individual

Deve-se traçar um projeto individual para almejar o propósito de algo na vida.

É primordial na vida de cada um.

Trabalhar em uma grande empresa.

Uma das metas é ser professor (a) universitário (a).

Não sabe se conseguirá realizá-lo.

Sabe o que quer, senão não estaria fazendo faculdade.

Resposta: b) você não tem claro em sua consciência um projeto pessoal e/ou individual

Tem várias idéias e planos, mas não sabe qual seguirá.

Está descrente e sem perspectivas.

Acha que não tem tanta 'estabilidade pessoal'.

Resposta: c) em termos

Espera conseguir pôr em ação o que tem em mente, mas não sabe se terá oportunidade.

Tem alguns aspectos claros, outros não.

Não está seguro (a); está um pouco confuso (a) em relação ao futuro.

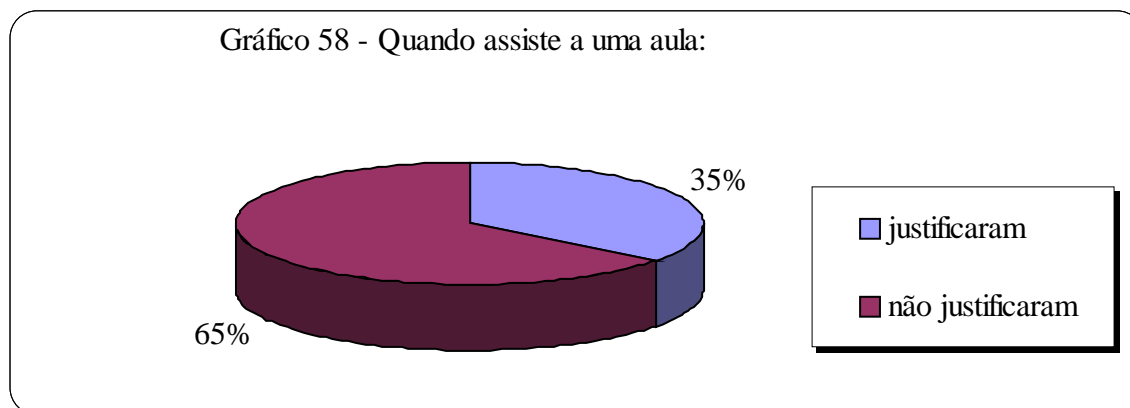


Gráfico 58 (Questão 41) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) você acha que gostar do tema tratado é importante para compreendê-lo

É preciso para compreender mais fácil.

É melhor para prestar atenção e discutir o assunto.

Se não gostar não presta atenção e não entende mesmo.

Facilita quando há interesse; leva a pesquisar sobre o assunto, debater, expor idéias e conceitos pessoais.

É importante, mas não é sempre que se faz tudo o que se gosta.

É impossível entender claramente um assunto que não gosta, pois não há interesse.

Quando se gosta do tema é mais fácil desenvolvê-lo.

Fica mais fácil 'absorver' a informação.

Resposta: b) você acha que basta pensar sobre o tema e entendê-lo, gostando ou não dele

Na vida passa-se 'pelo que der e vier', não se pode escolher.

Todo ser humano tem suas preferências.

Mesmo não gostando do tema, 'tem que fazer'(sic), só se sai ganhando, fica-se sempre 'ligado' e atento às notícias.

Resposta: c) outro

Basta pensar sobre o assunto e entendê-lo, mas se gostar, ajuda muito.

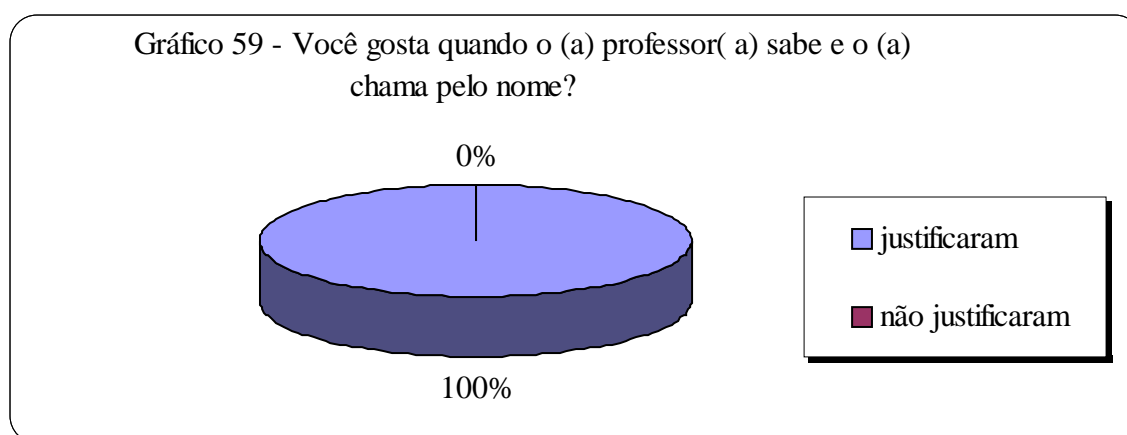


Gráfico 59 (Questão 42) - justificativas apresentadas:

DO PONTO DE VISTA DE VISTA SUBJETIVO (AUTO-IMAGEM E AUTO-ESTIMA) DO (A) ALUNO (A), ESTE (A) SENTE / SENTE-SE:

RELATOS DOS (AS) ALUNOS (AS)	FREQÜÊNCIAS DOS RELATOS
À vontade para expor idéias	3
Com identidade única	1
Com tratamento personalizado	1
Diferente dos colegas	1
Importante para o (a) professor (a)	5
Mais valorizado (a)	2
Que melhora a auto-estima	1
Reconhecido (a)	5
TOTAL	19

Tabela 1 (Questão 42) – qualidade das justificativas apresentadas

DO PONTO DE VISTA DA IMAGEM QUE O (A) PROFESSOR (A) TEM DO (A) ALUNO (A); O PRIMEIRO (A) MOSTRA / DENOTA:

RELATOS DOS (AS) ALUNOS (AS)	FREQÜÊNCIAS DOS RELATOS
Consideração pelos (as) alunos (as)	1
Interesse pelos (as) alunos (as)	3
Não estar lecionando apenas por dinheiro	2
Preocupação com os (as) alunos (as)	3
Que é 'enturmado (a)' com a classe	1
Que nota a presença dos (as) alunos (as)	1
Que pensa no (as) alunos (as)	1
Que percebe qualidades e defeitos de cada um (a)	1
Que pode avaliar melhor os (as) alunos (as)	1
Que respeita os (as) alunos (as)	1
TOTAL	15

Tabela 2 (Questão 42) – qualidade das justificativas apresentadas

DO PONTO DE VISTA GERAL

RELATOS DOS (AS) ALUNOS (AS)	FREQÜÊNCIAS DOS RELATOS
Cria vínculos e amizades	6
Gosta, mas não se importa se ele (a) não souber	1
Pode-se aprender juntos, numa relação de igual para igual	2
Relação torna-se menos fria	1
TOTAL	10

Tabela 3 (Questão 42) – qualidade das justificativas apresentadas

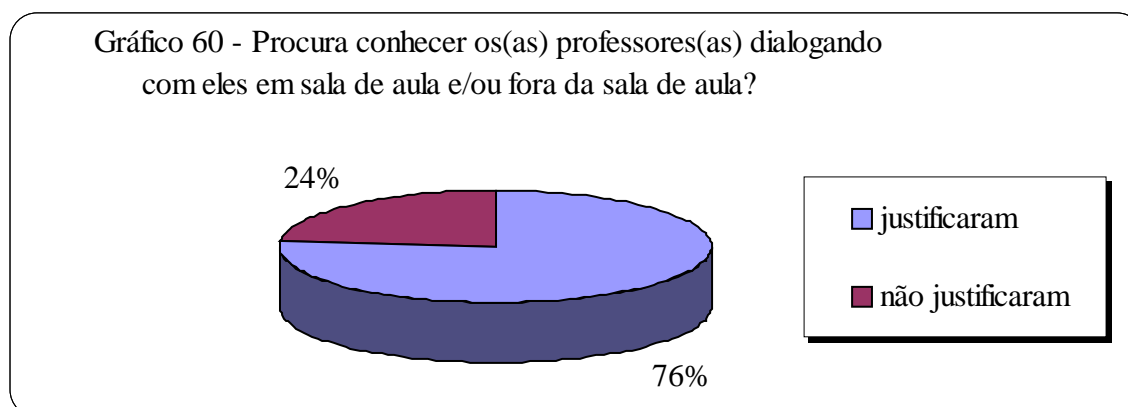


Gráfico 60 (Questão 43) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) sim, para as professoras

É tímido (a) com os professores.

Resposta: c) sim, para as professoras e professores

Para saber de experiências de vida, porque estão no 'ramo'; conselhos.

Adora conversar; é curioso (a).

Adora ser amigo (a) deles (as); reconhece como são importantes no aprendizado.

Ajuda no relacionamento e no aprendizado; deixa mais à vontade, sem faltar com o respeito.

Com os que dão liberdade para isso.

Conhecendo-os (as), muda-se de opinião a respeito deles (as).

Conhecendo-os (as), sente-se mais à vontade.

Conversando é que se entende.

É importante mostrar para o (a) professor (a) quem é, que é esforçado (a); importante também vínculos de amizade.

É importante que haja os dois tipos de comunicação.

Gosta de conhecer pessoas.

Gosta de conversar com professores (as) quando a conversa é só de 'coisa' de aula.

Gosta de ter bom convívio com todos (as).

Gosta de ter ótimas relações com professores (as).

Não faz distinção de sexo, sim de conhecimento.

Procura conhecer, mas nem tanto.

Procura se relacionar com todos (as).

Professor (a) dentro da sala é muitas vezes diferente fora da sala.

Professores (as) são pessoas comuns.

Se tiver oportunidade procura manter amizade.

Sempre conversa com professores (as).

Só se a oportunidade aparece; não vai atrás para 'puxar papo'.

Tenta sempre conversar com professores (as) que gosta mais.

Vê-los como pessoas.

Resposta: d) nenhum deles

Não dá muito tempo.

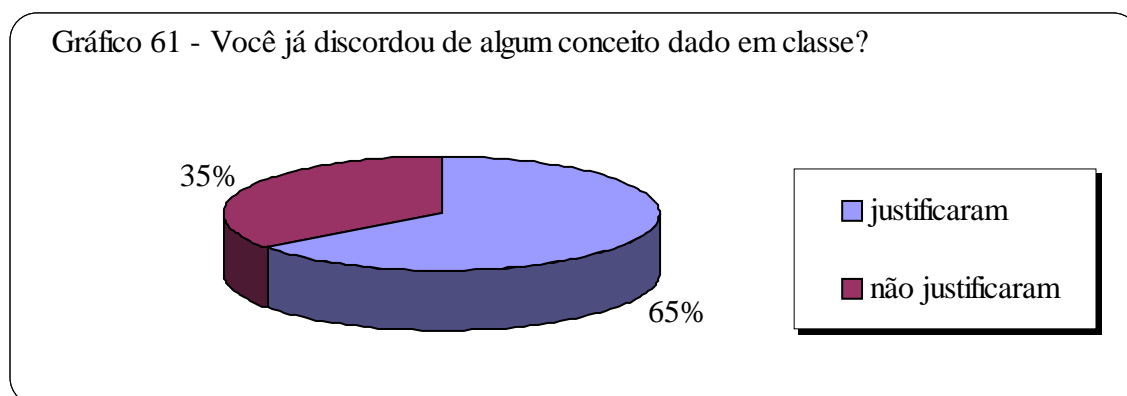


Gráfico 61 (Questão 44) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) sim

Não concorda com alguns pontos de vista de professores (as).

Infelizmente, as ciências humanas fazem discordar de alguns princípios ensinados.

Gosta de expor opiniões, mesmo não estando com toda razão.

Às vezes um (a) professor (a) tem um conceito e outro (a) professor (a) tem outro; isto precisa ser analisado.

O (a) professor (a) é a autoridade máxima e os alunos (as) têm de respeitá-lo (a), senão estes (as) sairão prejudicados.

Nem sempre concorda com tudo.

Alguns 'pensamentos individuais'.

Em Sociologia, pois tem coisas sem explicação e sem lógica.

Tem um professor de opiniões radicais, que acha que a única verdade é a dele (a) e que esta é absoluta.

Nenhum (a) professor (a) é 'dono(a) da verdade'.

Se achar que o (a) professor (a) não se expressa bem, dá a sua opinião.

De doutrinas ultrapassadas, mas tidas como verdade no âmbito acadêmico.

Discorda quando acha que [o que foi dito pel (a) professor (a)] não está coerente ou está errado.

Resposta: b) não

Nunca precisou discordar.

Se o (a) professor (a) está dando aula, imagina-se que ele (a) saiba mais que o (a) aluno (a); mas se acha q

O (a) professor (a) é capacitado (a) o bastante e sempre fala coisas certas, com sentido.

Resposta: c) em termos

Algumas vezes.

Tem opinião própria; se não concorda, dá seu 'parecer'.

Às vezes, quando já leu algo ou teve alguma experiência a respeito de algo, a maneira do (a) professor (a) se expressar pode gerar divergências.

Lembra-se de discordar de algo, mas faz tempo e não lembra o que foi.

Quando acha que tem outra opinião.

Não de forma completa; mesmo que entenda um pouco do assunto, não sabe tanto quanto o (a) professor (a).

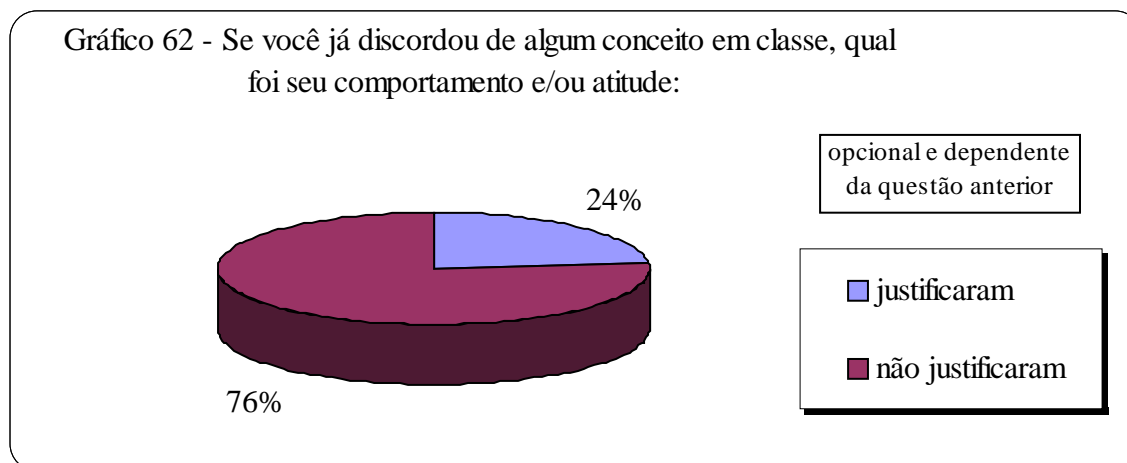


Gráfico 62 (Questão 45) - justificativas apresentadas:

Resposta: a) ficou em silêncio

Relata que: 'é assim: não quer muito problema, tem medo'.

Se o (a) professor (a) está falando, não irá 'dar uma de revoltado (a)' que ele (a) está errado (a); pois em Sociologia iria ter que 'parar' a maioria das aulas.

Uma vez, mas normalmente não o faz.

Resposta: b) exteriorizou sua discordância para o (a) professor (a)

Conversou com o (a) professor (a) e continuou discordando dele (a).

Resposta: c) exteriorizou sua discordância para algum colega em sala de aula

Comentou com os (as) amigos (as) sobre o que não concordou.

Relata que: "temos medo de 'passar' algo errado e, por isso, zombarem de nós.

Apenas não discute: ele (a) e o(a) professor(a) ficam cada qual com sua própria opinião.

2.1.3. Análise dos resultados / questões abertas

Com o reconhecimento de que a pesquisa foi realizada em uma amostra muito pequena, e com o cuidado necessário para não generalizar os resultados além do razoável, pode-se constatar em geral que:

I – quanto à participação dos alunos(as) da série escolhida como amostra: 91,8% do total;

II – quanto ao atendimento à solicitação de justificar respostas: 77,7% do total;

III – quanto às justificativas apresentadas:

Foram analisadas as seguintes questões consideradas, arbitrariamente, pelo pesquisador mais relevantes para a pesquisa do senso crítico:

Questão 23 (GRÁFICO 45, p. 109)

- ênfase na importância das relações interpessoais, apesar de dificuldades intrínsecas.

Questão 24 (GRÁFICO 46, p.81)

- ênfase em valores como: respeito, hipocrisia, boicote de informações, lealdade, amizade relacionada à sinceridade;

- ênfase em sentimentos como: alegria, amar e ser amado (a) estranhamento dele (a) mútuo com colegas por ser de outra cidade.

Questão 30 (GRÁFICO 50, p.87)

- não ocorreu a alternativa *nunca*;
- ênfase em valores como: desinibição, importância do esclarecimento de dúvidas, papel do (a) professor (a) como aquele (a) que deve ensinar, interesse em aprender mais, ênfase a tolerância ao erro na enquanto estudante; grau de liberdade dado pelos professores (as) para fazer perguntas.
- ênfase em sentimentos como: medo dos professores (as), vergonha da classe, constrangimento geral.
- queixas fisiológicas: sonolência.

Questão 31 (GRÁFICO 51, p.89)

- ênfase em crenças como: opiniões antagônicas como geradores de constrangimento nas relações interpessoais;
- ênfase em comportamentos de esQUIVA como: situações aversivas relacionadas à comunicação e à atitude autoritária de alguns professores (as);
- ênfase em sentimentos como: medo de expor conceitos falsos; constrangimento generalizado na aproximação com alguns professores (as);
- ênfase em dificuldades como: falar em público.

Questão 32 (GRÁFICO 52, p.91)

- ênfase em dificuldades como: ver relação teoria/prática, por não trabalhar;
- ênfase em valores como: confiança, só contar experiências pessoais a quem confia.

Questão 34 (GRÁFICO 54, p.94)

- ênfase em dificuldades como: cansaço, desmotivação, dispersão, distração;
- ênfase em valores como: dever de mostrar interesse em disciplinas e/ou temas apresentados em sala de aula;

Questão 35 (GRÁFICO 55, p.96)

- ênfase em dificuldades como: pouca disponibilidade geral para ampliar conhecimentos, ler, pesquisar.

Questão 36 (GRÁFICO 56, p.98)

- não ocorreu a alternativa *nunca*;
- ênfase em comportamentos como: discussões temáticas com amigos e familiares, fora do ambiente acadêmico.

Questão 37 (GRÁFICO 57, p.100)

- ênfase em dificuldades como: estipular metas profissionais em curto/médio prazos.

Questão 43 (GRÁFICO 60, p.104)

- ênfase em valores como: importância do diálogo com os (as) professores (as), independente de gênero; na diferença de atitude de professores (as) dentro e fora de sala de aula; nos (as) professores (as) com pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sobre o senso crítico, mesmo num contexto particularizado, é bastante problemática, por estar em jogo toda uma complexa rede de relações sociais que se interpenetram como universos simbólicos de indivíduos com suas biografias, culturas, crenças e valores próprios que formam uma totalidade não menos complexa que é a psique humana. Se o senso crítico é uma atividade eminentemente cognitiva, na observação do processo de formação deste não podemos esquecer que o ser humano não é apenas mente, razão ou intelecto, a psique humana é formada também de imaginação, fantasia, sentimento, emoção, desejo e vontade. E todas essas instâncias não estão organizadas de forma inata. Crescer, desenvolver-se e amadurecer são fases que todos temos que passar sejamos nós oriundos de qualquer cultura. Temos que aprender a organizar nossas idéias, nossos valores, princípios e também nossas emoções e sentimentos, isto é a nossa vida afetiva, para que nossas ações sejam mais livres e conscientes no mundo.

O estabelecimento de metas e a observação dos projetos individuais dos alunos podem nos ajudar na pesquisa a respeito do senso crítico se desenvolvendo durante o aprendizado, que nada mais é do que a medida da eficácia de nossa comunicação de um saber que deve ser apropriado pelos alunos não apenas intelectualmente, mas de forma afetiva e de maneira que possa haver nexos com a elaboração de seu projeto individual, que tenha relação com sua carreira e com sua própria vida.

Além do que, em nosso processo de amadurecimento social, temos que aprender o valor do compartilhamento, da troca de idéias e de emoções. O valor, enfim, do encontro humano. A sala de aula pode ser um belo espaço para isso.

A pesquisa bibliográfica sobre o tema contemplou autores que, direta ou indiretamente, abordam o tema principal relacionado à construção de conhecimento e aos processos psicológicos envolvidos no ensino/aprendizagem, especificamente na relação professor-aluno como facilitadora da formação e manutenção do senso crítico em estudantes universitários.

Com essa base vislumbrei alguns caminhos que nortearam esta pesquisa, em particular como se encontram os chamados estados emocionais nos alunos confundidos em rótulos como *passividade*, que necessitam uma problematização mais nítida, afim de se alcançar uma compreensão mais clara do nexos existente entre o pensar, sentir e querer (vontade de agir no mundo – do aluno [a] e do professor [a]) após a apropriação e a conseqüente construção crítica do conhecimento, além da rede de sentimentos e emoções de ambos envolvida no processo ensino/ aprendizagem.

Fica mais claro, também, a importância da desconstrução de velhos saberes e arcaicas relações interpessoais que não passam despercebidos - senão cognitivamente pelo menos como sensação de *estranheza* – pelos (as) alunos (as). Isso se faz necessário para possibilitar novos olhares e novas leituras para o pacto acadêmico.

Resumindo, e, partindo do princípio que a aprendizagem se dá como um fenômeno cognitivo (e afetivo), do desenvolvimento e *refinamento* do pensar, esse refinamento se dá exatamente no despertar do senso crítico que tem como essência íntima a necessidade de sentir-se motivado a participar de um processo que leve a algum resultado.

É, portanto, possível a um educador fornecer as condições propícias ao surgimento de alunos críticos, através do estabelecimento de um clima grupal favorável à livre manifestação humana. Está-se assim, educando alunos a pensar livre e porém responsabilmente, com método e disciplina porque a discussão deve estabelecer algumas regras no falar, no observar e no ouvir, além de levar em conta qualidades indispensáveis no

âmbito científico: parcimônia, tolerância, serentividade (anglicismo advindo do behaviorismo para designar uma atitude científica atenta a variáveis independentes – criando contingências que não estão sob controle experimental) e, principalmente, plena divulgação – a partir de relatos verbais e/ou escritos - de conhecimentos.

Há, assim, um verdadeiro encontro humano: transparência por parte do educador quanto ao limite de seu saber, reconhecimento por parte dos alunos quanto à necessidade de uma orientação no caminhar científico, clima grupal de confiança mútua entre professor-aluno, base para o diálogo ensino/aprendizagem.

Aqui há um ponto a ser investigado: uma das características do ser humano que desenvolve o senso crítico é a exteriorização de suas próprias idéias, seja escrita ou verbalmente. Pela pesquisa realizada que, repito, não permite insensatas generalizações fica razoavelmente claro que a punição social a jovens acadêmicos conseqüente à atitude crítica em relação a fatos ou temas é um fato, partindo essa dos colegas de classe e algumas vezes, lamentavelmente, do próprio professor. Instala-se assim, um ambiente de temor de ser ridicularizado ou ser considerado um bajulador do professor, ou um exibicionista pedante, rótulos terrivelmente difíceis de suportar para o adolescente/jovem acadêmico, pois além do estigma, esse corre o risco de perder a consideração e estima do grupo causando uma profunda dor psíquica. Há, então, um impasse que gera um importante conflito interior no aluno: deve-se ou não questionar, participar com entusiasmo do tema em pauta? Para lidar com esse conflito, quase sempre o (a) aluno (a) é vencido pelo receio da punição liberada pelo grupo e/ou pelo (a) professor (a) - comportamento de fuga e/ou esquiva – procurando resolver a situação aversiva pelo caminho de não contribuir para a dinâmica da aula, contribuindo criticamente com sua participação. Nesse sentido, o grupo/sala de aula, representa um ambiente hostil ao candidato a cidadão crítico, recém-saído da adolescência.

Pode-se ainda acrescentar que a formação do senso crítico deveria começar na primeira socialização: no âmbito familiar. Pais que utilizam o diálogo, que encorajam expressões da individualidade dos filhos, que estabelecem um *rapport*, um clima de confiança entre os membros da constelação familiar, tornam-se modelos de tolerância e referência atitudinal a seus filhos, modelos sólidos que irão acompanhá-los arquetipicamente em suas vidas adultas.

A formação e a instalação do senso crítico no repertório comportamental é um processo de educação que leva a uma atitude crítica, que fortalece psiquicamente forças de resistência contra o consumismo desenfreado dos nossos dias. Deve-se levar em consideração, exageros à parte, que adolescentes e jovens necessitam de um certo ‘uniforme’ ou ‘roupas da moda’, algumas tecnologias e mídias já incorporadas no cotidiano ocidental que o façam sentir-se membros do grupo, num *saudável comportamento tribal*, tão necessário à socialização e a formação da personalidade. Sejamos tolerantes a esses modismos – se for possível pagar por eles – porém, atentos, sem deixarmos, como educadores, de exercer nossa autoridade carinhosa na função de levar filhos e alunos a pensarem nos exageros e na possibilidade de escravizar-se pela sociedade de consumo, drogas e Internet incluídos. É um exercício de reflexão e ação efetiva dirigida às crianças, adolescentes e jovens, que contribui muito com a disciplina necessária à formação e ao manejo do senso crítico.

A verdade é que nas últimas décadas criaram-se várias opções para o atendimento das necessidades do indivíduo, chegando-se à sofisticação - grifes e marcas - surgindo na área da administração uma área que veio fortalecer a arte de vender seja na apresentação, preparação e lançamento de novos produtos no mercado: o marketing. Nesse sentido, explica-se de certa forma a preferência na escolha como amostra dessa pesquisa justamente estudantes de um curso de Marketing: como conciliar uma formação acadêmica francamente administrativa, com dois pré-requisitos indispensáveis a esse tipo de profissional - senso

crítico, formação humanista e habilidades técnico-científicas. A formação humanista é fundamental para não confundir o produto com o próprio ser humano, alvo do produto. Infelizmente não é possível convencer-se, até por exemplos recentes, que hoje em dia estes valores andem juntos hoje em dia nas campanhas de marketing. Dando um exemplo; uma determinada indústria de cervejas veiculou em redes de TV, um comercial que induzia o telespectador, de qualquer faixa etária a experimentar seu produto. O slogan (*'Experimenta!'*) começou a ser repetido por crianças a partir de dois ou três anos. Partindo-se de pesquisas recentes (GREY, 2000), sabe-se que o consumo de álcool começa cada vez mais precocemente (por volta dos dez, onze anos) e a porta de entrada é indubitavelmente a cerveja. Este é um exemplo de uso irresponsável de um produto que pode levar a graves danos, do ponto de vista qualidade de vida humana, com agravantes sociais: o alcoolismo.

Essas idéias precisam ser revistas, por nós, professores, no sentido de pontuar aos nossos alunos os perigos da sociedade de consumo, que em última instância, nos dias de hoje, trabalha com uma filosofia anti-humanista, causando ansiedade e temor pelo simples fato de não se poder adquirir tudo o que se anuncia como *essencial para sua vida* ou *para amar e ser amado e reconhecido*.

A análise dos resultados da pesquisa aponta para um dado curioso: se a um(a) aluno (a) for perguntado se é agradável para ele o fato de um (a) professor (a) saber o seu nome, e passar a verbalizá-lo na sua presença, a resposta provavelmente será negativa. Há uma crença difundida em jovens estudantes sobre o desconforto ocasionado por ser conhecido pelos (as) professores (as). As razões esboçadas giram invariavelmente sobre um conceito: sendo nomeado por alguém que detém o poder corre-se o risco ser *perseguido (a)* por esse alguém. Essa *paranóia* tem a ver com uma *falsa necessidade* de não ser notado (a), distinguido, percebido em sua individualidade, descoberto (a), enfim. Explica-se: a questão 42 (ANEXO

5) do questionário aplicado refere-se exatamente a isso – *Você gosta quando o (a) professor (a) sabe e o (a) chama pelo nome?* – sendo a única que obteve 100% de respostas *sim*.

Talvez esse dado por si e as justificativas apresentadas – também com 100% de atendimento à solicitação – possam ser considerados o núcleo da pesquisa. O mito da *invisibilidade* construído pelos jovens acadêmicos pode cair por terra se novas pesquisas forem realizadas a partir desse tema e confirmarem o dado referido: a necessidade do jovem acadêmico *ser reconhecido* pela expressão verbal de sua individualidade – *seu próprio nome*.

De fato, isto é importante na análise dos resultados de pesquisa, pois na adolescência há a descoberta de uma Identidade Social ou individualização e a formação final da Personalidade. A teoria e a experiência clínica pontua em pacientes dessa faixa etária, algo que não é novidade, mas muitas vezes não é notado ou valorizado por pais e educadores: a presença recorrente em adolescentes de um importante sentimento de *solidão*. É o ritual de passagem para a fase adulta constringendo, incomodando, emocionando e buscando – se houver oferta de bons modelos humanos, já menos idealizados – em uma demanda arquetípica e constante de descoberta do *si-mesmo*. Ísis sem véu, Parcival no Castelo do Graal, Psiquê em sua última tarefa, no inferno, das sombras à luz.

Como já foi dito, nessa pesquisa trouxe minhas inquietações em relação ao processo de aprendizagem, e de quanto o conhecimento transmitido em classe pode ser considerado o elemento mais importante nesse processo, ou em que grau a qualidade da relação professor-aluno deve despertar nossa atenção no mesmo nível que o conteúdo programático. A formação de alunos críticos precisa contemplar uma relação afetiva com o conhecimento transmitido.

Devemos, como educadores, deixar de lado a eterna lamúria a respeito da “irresponsabilidade”, “passividade” e mesmo “descortesia” de nossos jovens e

problematizar metodologicamente do nosso ponto de vista ético e descobrir qual a nova ética envolvida nessa situação. No primeiro caso, como intelectuais, é nosso trabalho e dever, no segundo como seres humanos é nossa única possibilidade de *exercer nossa humanidade*.

Este é o desafio. Olhar para as dificuldades do ensino universitário, não apenas com o olhar teórico, mas, e principalmente nos aproximando de nossos alunos, mostrando a eles que estamos dispostos a compartilhar suas dúvidas e inquietações na aquisição e produção do conhecimento. Com certeza encontraremos muitos jovens companheiros (as) para nosso longo e penoso, sempre gratificante, caminhar solitário.

Minha preocupação também nesta pesquisa foi evidenciar que se a ciência nos traz um tipo de conhecimento fundamental para o desenvolvimento humano, há na tarefa de ser professor uma arte: é no domínio dessa arte que criamos nossos vínculos humanos e que nos fazemos verdadeiramente entender.

Quem finaliza é Octavio Ianni (1984):

[...] está em causa a constituição do homem como ser social, histórico. O homem parece configurar-se como invenção de si mesmo. [...] vem ao mundo inacabado. Mas transforma-se em uma espécie de pequeno deus, ainda que tenha que trabalhar para viver. É precisamente no trabalho que se exterioriza, e expressa. Todo produto da atividade humana configura-se também como realidade espiritual. O homem se manifesta em coisas, fatos, acontecimentos que se apresentam como realizações com significado. Ao criar, cria-se a coisa e o sentido. Criatura. Assim se formam a semente e o fruto, o algodão e o tecido, a casa e o lugar, o livro e o poema, o teatro e o espetáculo, a escultura e o movimento. Da mesma maneira formam-se o gesto, o traço, a palavra, a imagem, o som. Tudo expressa a dialética criador e criatura. Em tudo o homem se revela, amplia, multiplica. Parece um deus. (IANNI, 1984, p. 11).

Serenamente, seremos.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Negative dialectics*. (Ano da obra original: 1966). London: Routledge & Kegan Paul, 1973. p.183-92.
- ALBERTI, Robert E.; EMMONS, Michael L. *Comportamento assertivo: um guia de auto expressão*. Tradução Jane M. Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros, 1978. 147 p.
- ALVES, Rubem. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1984. 87p.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. *O método nas Ciências Naturais e Sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 203 p.
- ALVITE, Maria Mercedes Capelo. *Didática e Psicologia: crítica ao psicologismo na Educação*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1987. 135 p.
- ARCHER, Earnest. Mito da motivação. In: BERGAMINI, Cecília Whitaker; CODA, Roberto (Org.). *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. 342 p.
- AZEVEDO, Fernando de. *Princípios de Sociologia: pequena introdução ao estudo da Sociologia Geral*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. 404 p. (Coleção 'Biblioteca Pedagógica Brasileira'. v. 9).
- BACHRACH, Arthur J. *Fundamentos experimentais em Psicologia Clínica*. Tradução Dante Moreira Leite. São Paulo: Herder, 1972. 794 p.
- BACON, Francis. *Ensaio sobre moral e política*. Bauru: Edipro, 2001. 192 p.
- _____. *Sabedoria dos Antigos*. São Paulo: UNESP, 2002. 104 p.
- BANCHS, Maria A. O papel da emoção na representação do self e do Outro em membros de uma família incestuosa. In: LANE, Silvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burikan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense-Educ, 1995. p 97-113.

BANDEIRA, Manuel Carneiro de Sousa. *Noções de História da Literaturas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940. p. 87-116, 191-199. (Coleção 'Biblioteca do Espírito Moderno'. v.3).

BATESON, Gregory. *The Naven*. Stanford: Stanford University, 1958.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). *Metodologia da problematização: experiências com questões de ensino superior, ensino médio e clínica*. Londrina: UEL, 1998. p. 15-41.

BERGAMINI, Cecília Whitaker. *Psicologia aplicada à Administração de Empresas: psicologia do comportamento organizacional*. 3. ed.. 4. tiragem. São Paulo: Atlas, 1982. 175 p.

_____. Cecília Whitaker; CODA, Roberto (Org.). *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. 342 p.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento*. (Ano da obra original: 1966). Tradução Floriano de Souza Fernandes. Orientação editorial Roberto A. Da Matta; Luiz de C. Faria. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974. 247p. (Coleção 'Antropologia').

BIRCH, David; VEROFF, Joseph. *Motivação*. Tradução Olinda M. Malmegrin Rocha. São Paulo: Herder, 1970. 174 p.

BOMFIM, Paulo. *Poemas escolhidos*. 2. ed. São Paulo: Martins, 1973. p 247.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOS, Alexandr. Motivo, processo e resultado. In: *Desafios para uma Pedagogia Social: vinte palestras em seminários de Pedagogia Social – São Paulo / Parelheiros-SP, 1979 a 1980*. Tradução simultânea Herwig Haetinger. Revisão técnica Hedy L. Backhaus et al. Marcos Conforti (Org.resenha). São Paulo: Antroposófica, 1986. p. 104-120;

_____. *Doze dragões em luta contra as iniciativas sociais*. Tradução Grupo do Instituto Christophorus. Herwig Haetinger (Org.). São Paulo: Antroposófica / Instituto Christophorus, 1994. 178 p.

CARRAHER, David William. *Senso crítico: do dia-a-dia às ciências humanas*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1999. 163 p.

CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin (Orgs.). *Dinâmica de Grupo: pesquisa e teoria*. Tradução Dante Moreira Leite; Miriam L. Moreira Leite. São Paulo: Herder, 1969. 2 v.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, Sílvia T. Maurer; CODO, Wanderley (Org.). *Psicologia Social: o Homem em movimento*. 13. ed. 2. reimpr.1999. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 58-75.

_____. apud LANE, Sílvia T. Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: LANE, Sílvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p. 55-63.

CODO, Wanderley apud _____. Avanços da Psicologia Social na América Latina. In: LANE, Sílvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p. 77-78.

CONFORTI, Marcos da Fonseca. *O espírito crítico como base na formação humanista do estudante de Psicologia*. 1984. 30 f. Grau: Monografia. (Especialização em Educação), Faculdades Integradas de Marília, Marília. 1984.

_____. (Org.). *Antroposofia, kantianismo e goethenismo*. Marília, 1996. 4 f. Mimeografado.

_____. *A utilização de exercícios de Dinâmica de Grupo como vivência lúdica de conceitos antroposóficos aplicados à linguagem e comunicação: uma experiência com alunos do curso de Direito da Fundação de ensino Eurípides Soares da Rocha*. Marília: 1997. 33 f. Grau: Monografia (Formação em Psicologia Antroposófica) - Coordenadoria de Pós-Graduação em Saúde, Associação Brasileira de Medicina Antroposófica / Associação Brasileira de Psicologia Antroposófica, São Paulo, 1997.

_____. (Org.). Motivo, processo e resultado. Marília: Psicologia Organizacional, disciplina da grade curricular. *Fundação Eurípides – Faculdade de Administração de Empresas e Ciências Contábeis*, outono de 1999a. 3 f. Resenha crítica de: BOS, Alexandr. Desafios para uma Pedagogia Social: vinte palestras em seminários de Pedagogia Social – São Paulo / Parelheiros-SP, 1979 a 1980. Tradução simultânea Herwig Haetinger. Revisão técnica Hedy L. Backhaus et al. São Paulo: Antroposófica, 1986. p. 104-120;

_____. (Org.). Vida em grupo. Marília: Psicologia Organizacional, disciplina da grade curricular. *Fundação Eurípides – Faculdade de Administração de Empresas e Ciências Contábeis*, outono de 1999b. 4 f. Resenha crítica de: LIEVEGOED, Bernard C. J..Ciclo de palestras de Spring Valley – New York – verão de 1965. Rufus Goodwin (Ed.). Zeist: NPI-Netherlands Pedagogical Institute, 1965.

_____. *Clima grupal e espírito crítico em estudantes universitários*. Marília: 2000. 7 f. Paper. Sociologia do Conhecimento. (Docente: Prof. Dr. Jayme Wanderley Gasparoto. Mestrado em Ciências Sociais). UNESP -Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.

_____. A construção social da realidade: algumas observações do ponto de vista psicológico. Marília: *Boletim de Ciências Sociais da UNESP*, n. 1, abr. 2001a. 4 f. Resenha crítica de: BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de Sociologia do Conhecimento. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1974. 247p. Não publicado.

_____. *Identidade, senso crítico e o estudante universitário*. Marília: 2001. 13 f. Paper. A Antropologia no quadro das Ciências Sociais. (Docente: Profª Dra. Christina de Rezende Rubim. Mestrado em Ciências Sociais). UNESP -Universidade Estadual Paulista, Marília, 2001b.

_____. Senso crítico e o estudante universitário. *Em Tempo*: Revista da Faculdade de Direito de Marília da Fundação Eurípides Soares da Rocha, Marília, v. 3, p. 91-97, ago. 2001c.

_____. *Projetos individuais e sua relação com o senso crítico em estudantes universitários*. Marília: 2002. 7 f. Paper. Antropologia do Conhecimento. (Docente: Profª Dra. Christina de Rezende Rubim. Mestrado em Ciências Sociais). UNESP -Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002a.

_____. *Algumas idéias do Século XVIII e sua influência sobre os conceitos de motivação*. Marília: 2002. 18 f. Paper. Teoria Política Clássica. (Docente: Prof. Dr. Tullo Vigevani. Mestrado em Ciências Sociais). UNESP -Universidade Estadual Paulista, Marília, 2002b.

_____. ; MARTINEZ, Vinício Carrilho. Política: o direito de nascer, a opção de existir. *Em Tempo*: Revista da Faculdade de Direito de Marília da Fundação Eurípides Soares da Rocha, Marília, v. 4, p. 110-115, ago. 2002.

_____. (Org.) *Personalidade*. Marília: 2003. 6 f. Paper / texto didático. Psicologia Organizacional (Docência: Graduação em Administração de Empresas; Análise de Sistemas; Ciências Contábeis; Comércio Exterior e Marketing). UNIVEM – Centro Universitário Eurípides de Marília, 2003.

- _____. Clima grupal: estabelecimento e manejo. In: XV ENANGRAD: O ensino da Administração em face da internacionalização do Ensino Superior Brasileiro. ANAIS... Florianópolis: ANGRAD – Encontro Nacional dos Cursos de Graduação, 2004a. 14p. Não publicado.
- _____. O senso crítico no estudante universitário: entrevista concedida ao vivo em 13 set. 2004b. Entrevista concedida a Luciano H. Diniz Ramires. In: Sala de Entrevistas: Curso de Direito do UNIVEM – Centro Universitário Eurípides de Marília, 19, 2004, Marília. *Anais...* Disponível em <<http://www.fundanet.br/salaentrevista/acervo.asp?codigo=15>>. Acesso em 04 nov. 2004.
- _____. *Vlado*. In: *Pequenas bobagens românticas: poemas, sonetos e hay-kays*. Marília, 2004c. No prelo.
- DARWIN, Charles. *Origem das espécies*. (Ano da obra original: 1859). Rio de Janeiro: Ediouro, 2004. 520 p.
- DEWEY, John. *Democracia e Educação: breve tratado de filosofia da Educação*. Tradução Anísio Teixeira; Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1936. 439 p.
- DICIONÁRIO de Psicologia Dorsch. DORSCH et al. (Ed.), Friedrich. Petrópolis: Vozes, 2001. 1153 p.
- DICIONÁRIO do pensamento social do século XX. Tradução Eduardo Francisco Alves e Álvaro Cabral. Editores: William Outhwaite, Tom Bottomore. Consultores: Ernest Gellner, Robert Nisbet, Alain Touraine. Editores bras. Renato Lessa, Wanderley Guilherme dos Santos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 970 p.
- DICIONÁRIO Enciclopédico Koogan-Larousse. Direção e editoria Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1979. 1644 p.
- DURANT, Will. *História da Filosofia: a vida e as idéias dos grandes filósofos*. Tradução de Godofredo Rangel e José B. Monteiro Lobato. (Ano da obra original: 1926). São Paulo: Companhia Editora Nacional, [193-?]. 499 p. il.
- DURKHEIM, Émile. Représentations individuelles et représentations collectives. *Revue de Métaphysique et de Morale*, VI. 1898. 273-302.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. Tradução Gilson C. Cardoso de Souza. Revisão téc. Plínio Martins Filho. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998. 170 p. (Coleção 'Estudos').

ECKERMANN, Juan Pedro. *Conversaciones com Goethe*. Tradução J. Pérez Bances. Buenos Aires: Espasa-Calpe Argentina, 1950. 164 p.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. (Ano da obra original: 1939). Michael Schröeter (Org.). Tradução Ruy Jungmann. Revisão téc. Renato Janine Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. 201 p. 2 v.

FARR, Robert M. Representações sociais: a teoria e sua história. 5. ed. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; LOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. Prefácio Serge Moscovici. Petrópolis: Vozes, 1999. 324p. p. 31-59. (Coleção Psicologia Social).

FIORELLI, José Osmir. *Psicologia para administradores: integrando teoria e prática*. São Paulo: Atlas, 2000. 282 p.

FIORIN, José Luís. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988. 87 p.

FREITAS, Maria Ester de. Contexto social e imaginário organizacional moderno. *RAE: Revista de Administração de Empresas*, v.40, nº2, p.6-15. [199-?].

FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas*. Edição standard brasileira. Jayme Salomão (Org.). Rio de Janeiro: Imago, 1996. 24 v.

_____. *Cinco lições de Psicanálise; A história do movimento psicanalítico; O futuro de uma ilusão; O mal-estar na civilização; Esboço de Psicanálise*. Seleção de textos de Jayme Salomão. Tradução Durval Marcondes et al. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. 248 p. (Coleção 'Os Pensadores').

FRIEDMAN, Sílvia. Uma preocupação metodológica do estudo das emoções. In: LANE, Sílvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p. 135-146.

GALVÃO QUIRINO, Célia et al. (Org.). *Clássicos do pensamento político*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1998.

GASPAROTO, Jayme Wanderley. Metodologia Científica. In: *Ciclo de palestras proferidas direcionado ao Corpo Docente da Fundação Eurípides*. Marília: Fundação de Ensino Eurípides Soares da Rocha, 1999-2000.

_____. Sociologia do Conhecimento. In: *Programa de Mestrado em Ciências Sociais*. Marília: UNESP -Universidade Estadual Paulista, 2000.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Revisão téc. Gilberto Velho. Rio de Janeiro: LTC, 1989. 323 p. (Coleção 'Antropologia Social').

GIANETTI, Eduardo F. A psicologia do agente econômico em David Hume e Adam Smith. In: GALVÃO QUIRINO, Célia et al. (Org.). *Clássicos do pensamento político*. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 1998.

GLEN, Frederick. *Psicologia Social das Organizações*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 130 p.

GOETHE, Johann Wolfgang von. *Os sofrimentos do jovem Werther*. (Ano da obra original: 1774). São Paulo: Martin Claret, 2000. 128 p.

_____. *Afinidades eletivas*. (Ano da obra original: 1809). Tradução Conceição G. Sotto Maior. Prefácio de Augusto Meyer. Rio de Janeiro: Ediouro, 1987. 260 p.

GOLDMAN, Lucien. *Ciências Humanas e Filosofia: o que é Sociologia?* 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1993. 118 p.

GREAGRUPO INTERDISCIPLINAR DE ÁLCOOL E DROGAS. Universidade de São Paulo. 1º Curso de Multiplicadores de Prevenção de Drogas nas Universidades. *Relatório de Pesquisas*. São Paulo, 2000. Relatório.

GRISCI, Carmem Lygia Iochins. Trabalho, tempo e subjetividade: impactos da reestruturação produtiva e o papel da Psicologia nas Organizações. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, 19 (1), p. 2-13, 1999.

GUGGENBÜHL-CRAIG, Adolf. *O Abuso do Poder na Psicoterapia: e na Medicina, Serviço Social, Sacerdócio e Magistério*. Tradução Roberto Gambini. Revisão téc. Maria de Fátima Salomé Gambini. Rio de Janeiro: Achiamé, 1978. 154 p. (Coleção 'Psicologia Arquetípica').

- HABERMAS, Jürgen apud MONTEIRO, Luis Gonzaga Mattos. Objetividade X Subjetividade: da crítica à Psicologia à Psicologia crítica. In: LANE, Sílvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p.23-43.
- HALL, Calvin S.; LINDSEY, Gardner. *Teorias da personalidade*. Tradução Lauro Bretones; Aidyl Macedo Queiroz São Paulo: Herder, 1966, reimpressão, 1969. 620 p. (Coleção 'Ciências do Comportamento').
- HALL, James A.. *Jung e a interpretação dos sonhos: manual de teoria e prática*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1988. 160 p. (Coleção 'Estudos de Psicologia Junguiana por analistas junguianos').
- HAYS, William L. *Quantificação em Psicologia*. Tradução Arno Engelmann. São Paulo: Herder, 1970. 152 p.
- HELLER, Agnes apud MONTEIRO, Luis Gonzaga Mattos. Objetividade X Subjetividade: da crítica à Psicologia à Psicologia Crítica. In: LANE, Sílvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p. 23-43.
- HEMLEBEN, Johannes. *Rudolf Steiner: monografia ilustrada*. Tradução Heinz Wilda. Revisão téc. Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 1984. 185 p. Título original: Rudolf Steiner in Selbstzeugnissen und Bilddokumenten.
- HOBBS, Thomas. *Leviatã*. (Ano da obra original: 1651). São Paulo: Martins Fontes, 2003. 728 p. (Coleção 'Clássicos Cambridge').
- HOLLOWAY, John. *Mudar o mundo sem tomar o poder: o significado da Revolução hoje*. Tradução Emir Sader. São Paulo: Viamundo, 2003. 330 p.
- HOLSZKAMP-OSTERKAMP, U. Emotion, cognition and action potency. In: TOLMAN, C. W., MAIERSS, W. (Eds.) *Critical Psychology: contributions to an historical science of the subject*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- HOMME, Lloyd et al. *Técnicas operantes em sala de aula: o ensino programado pelo Sistema Contratual*. Tradução Sebastião Miguel da Silva. Brasília: Coordenada, 1971. 144 p.

HUME, David. *Tratado da natureza humana*. (Período de construção da obra original: 1739-40). Tradução Deborah Danowski. São Paulo: UNESP, 2001. 712 p.

_____. *Investigações sobre o entendimento humano e sobre os princípios da moral*. (Ano da obra original: 1748). Tradução Deborah Danowski. São Paulo: UNESP, 2004. 440 p.

HYMAN, Ray. *A natureza da investigação psicológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. 158 p.

IANNI, Octavio. Marx e a cultura: um resumo a partir de várias obras do filósofo alemão. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 21 out. 1984. Folhetim-Caderno de Cultura, p. 10-11.

JANINE RIBEIRO, Renato. A educação do amor: Goethe criou o mais perfeito romance de formação europeu. *Folha de São Paulo*, São paulo, 23 out. 1994. Caderno 6 - Livros, p. 7.

JUNG, Carl Gustav. *Fundamentos da Psicologia Analítica: as conferências de Tavistock*. (Ano da obra original: 1935). Tradução Araceli Elman. Prefácio ed. bras. Léon Bonaventure. Petrópolis: Vozes, 1972. 239 p.

_____. *Memórias, sonhos e reflexões: reunidas e editadas por Aniela Jaffé*. Tradução Dora Ferreira da Silva. (Início da construção da obra original: 1957). Prefácio ed. bras. Léon Bonaventure. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981. 362 p.

_____. *A dinâmica do inconsciente*. Tradução Pe. Dom Mateus Ramalho Rocha, OSB. (Período de construção da obra original: 1919-51). Léon Bonaventure; Fr. Leonardo Boff; Dora M. R. Ferreira da Silva.; Jette Bonaventure (Orgs.). Petrópolis: Vozes, 1984. 588 p. v. 8. ('Obras completas de C. J. Jung'. 18 v.).

KELLER, Fred S; SCHOENFELD, William N. *Princípios de Psicologia: um texto sistemático na Ciência do Comportamento*. Tradução Carolina M. Bori; Rodolpho Azzi. (Ano da obra original: 1950). São Paulo: Herder, 1968. 451p.

_____. *Aprendizagem: teoria do reforço*. Tradução Rodolpho Azzi; Lea Zimmerman; Luiz Octávio de Seixas Queiroz. (Ano da obra original: 1954). São Paulo: Herder, 1968. 451p.

KILPATRICK, William Heard. *Educação para uma civilização em mudança*. São Paulo, Melhoramentos, 1933. 122p.

KNELLER, George Frederick. *Arte e Ciência da criatividade*. (Ano da obra original: 1965). 9. ed. São Paulo: IBRASA, 1987. 121 p.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976. p. 57-97.

KRASNER, Leonard; ULLMANN, Leonard. Pesquisas sobre modificação de comportamento. Tradução Carolina Martuscelli Bori. São Paulo: Herder, 1972. 473 p.

KÜGELGEN, Helmut von. *A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica*. 11 conferências – México-D.F., 1960, 20 de julho a 12 de agosto. Tradução castelhana Alcides Grandisoli. Revisão técnica brasileira Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 1984. 83 p. Título original: La Educación como obra de arte.

LALANDE, André. *Vocabulário técnico e crítico de Filosofia*. Tradução Fátima S. Correia; Maria E. V. Aguiar; José E. Torres; Maria G. de Souza. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. 1336 p.

LANE, Sílvia T. Maurer. *O que é Psicologia Social*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 88 p.

_____; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. 172 p.

_____. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: _____. SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995a. p. 55-63.

_____. Avanços da Psicologia social na América Latina. In: _____. _____, 1995b.. p.67-81.

_____. CAMARGO, Denise de. Contribuição de Vigotski para o estudo das emoções. In: _____. SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p. 115-131.

LANZ, Rudolf. *A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano*. 2. ed. Revisão téc. Jacira Cardoso Mourão. São Paulo: Summus, 1979. 183 p.

_____. *Do goethianismo à filosofia da liberdade*. Revisão téc. José Carlos Michelazzo. São Paulo: Antroposófica, 1985. 60 p.

LA ROCHEFOUCAULD, François. *Máximas e reflexões*. Rio de Janeiro: Imago, 1994.

LE BON, G. *La psychologie des foules*. Paris: Alcan, 1895.

LEONTIEV, A. apud LANE, Sílvia T. Maurer. Avanços da Psicologia Social na América Latina. In: LANE, Sílvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p. 67-81.

LEWIN, Kurt. A teoria de campo. In: HALL, Calvin S.; LINDSEY, Gardner. *Teorias da personalidade*. Tradução Lauro Bretones; Aidyl Macedo Queiroz São Paulo: Herder, 1966, reimpressão, 1969. p. 233-286.

_____. *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw, 1935.

LIEVEGOED, Bernard Cornelius Johannes. *Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade*. (Ano da obra original: 1976). Tradução Jayme Kahan. Revisão téc. Dina Laks; Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica, 1984. 167 p. Título original: De levensloop van de mens.

LINCOLN, Y. S.; GUBA, E.G.. *Naturalistic inquiry*. London: Sage Publications, 1985.

LOBO, Eduardo. *Saveiros*. Composição musical.[s.l],[s. n].[196?].

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. (Ano da obra original: 1690). Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1999. 1029 p. 2v.

LUKÁCS, György. *História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista*. (Ano da obra original: 1923). São Paulo: Martins Fontes, 2003. 608 p. Título original: Geschichte und Klassenbewusstsein.

MAFFESOLI, Michel . *No fundo das aparências*. Tradução Bertha Halpern Gurovitz. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. 350 p.

MAISONNEUVE, Jean. *A Psicologia social*. Tradução Álvaro Cabral. (Ano da obra original: 1950). São Paulo: Martins Fontes, 1988. 136 p.

MAIA, João Nunes. *Francisco de Assis: pelo espírito Miramez*. 1 Belo Horizonte: Espírita Cristã Fonte Viva, 1996. 409 p.

- MARX, Karl Heinrich. *O capital*. (Ano da obra original: 1867). Tradução Gesner de Wilton Morgado. Rio de Janeiro: Ediouro, 1988. p.36-47; 64-67; 141-43, 157-71. (Coleção 'Universidade de Bolso'). Título original: Das Kapital.
- MEAD, George. H. *Mind, self and society: from the standpoint of a social behaviorist* Chicago: University of Chicago Press, 1934.
- MEYER, Augusto. Prefácio. In: GOETHE, Johann Wolfgang von. *Afinidades eletivas*. (Ano da obra original: 1809). Tradução Conceição G. Sotto Maior. Rio de Janeiro: Ediouro, 1987. p. 13-14.
- MASLOW, Abraham H. *Motivation and personality*. New York: Harper, 1954.
- MELLO, Thiago. *Mormaço na floresta*. 2.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p 26-27. (Coleção 'Poesia Sempre' – vol. 2).
- MINGUET, Pilar Aznar (Org.). *A construção do conhecimento na Educação*. Porto Alegre: ArtMed. 181 p.
- MONTEIRO, Luis Gonzaga Mattos. Objetividade X Subjetividade: da crítica à Psicologia à Psicologia crítica. In: LANE, Sílvia T. Maurer; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p. 23-43.
- MONTESQUIEU, Charles Louis de Secondat, Barão de. *Do espírito das leis*. (Ano da obra original: 1748). São Paulo: Martin Claret, 2002. 736 p.
- MOSCATO, Michel; WITTNER, Jacques. *A Psicologia da linguagem*. Lisboa: Inquérito, 1982. 122p.
- MOSCOVICI, Fela. *Desenvolvimento interpessoal: treinamento em grupo*. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC-Livros Técnicos e Científicos, 1983. 216p.
- MOSCOVICI, Serge. *L'age des foules: Un traité historique de Psychologie des Masses*. Paris: Fayard, 1981.
- NÉRICI, Imídeo Giuseppe. *O homem e a educação*. São Paulo: Atlas, 1976. 95 p.

_____. *Metodologia do ensino*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1981. 367 p.

_____. *Didática geral dinâmica*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1983. 404 p.

NOGUEIRA, Oracy. *Pesquisa social: introdução às suas técnicas*. São Paulo: Nacional, 1964. 206 p.

OLIVEIRA, Sílvio Luiz de. *Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisas*. São Paulo: Pioneira, 1997. 320 p.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom (Ed.). *Dicionário do Pensamento Social do Século XX*. Consultoria Alain Touraine et al.; Editoria brasileira Renato Lessa; Wanderley G. dos Santos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996. 970 p.

PIAGET, Jean. Cognitive development and children. In: RIPPLE, R.; ROCKCASTLE, V. (Org.) *Piaget Rediscovered: Report on the Conference of Cognitive Studies and Curriculum Development*. Ithaca, New York: Cornell University, 1964.

PLAUTO. *Asinaria*, II, 4, 88. In: *Dicionário Enciclopédico Koogan-Larousse*. Direção e editoria Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1979. p.900.

POMPÉIA, João Augusto. Fenomenologia: uma psicologia de rigor. *Jornal de Psicologia*, São Paulo, p. 4-6, jan-fev. 2000. Entrevista concedida a Odette de Godoy Pinheiro et al.

QUADROS, Antonio. *A angústia do nosso tempo e a crise da Universidade*. Lisboa: Cidade Nova, 1956. p. 110-140.

ROGERS, Carl R. *Tornar-se pessoa*. 7. ed. Santos: Martins Fontes, 2002. 514p.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou Da Educação*. (Período de construção da obra original: 1757-60). Tradução Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1968. 581 p. (Coleção 'Clássicos Garnier').

_____. *Oeuvres Completes*. Paris: Pleiade, 1969. 1970 p.

_____. *Do contrato social*. (Período de construção da obra original: 1757-62). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978a. p.15-145. (Coleção 'Os Pensadores').

_____. *Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens*. (Período de construção da obra original: 1754-55). 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978b. p. 201-320. (Coleção 'Os Pensadores').

RUBIM, Christina de Resende. O perfil de alunos, professores e egressos do curso de Ciências Sociais da UNESP de Marília-SP. *Relatório parcial como Professor Assistente Doutor apresentado a CPRT da UNESP de Marília-SP, no Regime de Trabalho RDIDP*, Marília, dez. 1999. Não publicado.

RUDIO, Franz Victor. *Introdução ao projeto de pesquisa científica*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. 144 p.

SALVADOR, César Coll. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 159 p.

SARTRE, Jean-Paul. *O Existencialismo em um humanismo / A imaginação / Questão de método*. São Paulo: Nova Cultural, 1987. p. 9.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia Social: aspectos epistemológicos e éticos. In: LANE, Sílvia T. Maurer et _____ (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p. 46-53.

SCHILLER, Friedrich. *Cartas sobre a educação estética da Humanidade*. (Período de construção da obra original: 1794-95). 2. ed. Tradução Roberto Schwarz; introdução e notas Anatol Rosenfeld. São Paulo: E.P.U., 1992. 151 p. Título original: *Über die Ästhetische Erziehung des Menschen*.

SCHUTZ, George. *The phenomenology of the social world*. Evanston: Northwestern University, 1967.

SCHUTZ, Alfred. The problem of social reality. In: *Collected papers*. Haia: Martinus Nijhoff, 1970. v. 1.

SEYFERTH, Giralda. Teoria antropológica. In: TÓPICOS ESPECIAIS – ANTROPOLOGIA GERAL - PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS, ANAIS... Marília: UNESP-Universidade Estadual Paulista, 2002.

SIEVERS, Burkand. Além do sucedâneo da motivação. In: BERGAMINI, Cecília Whitaker; CODA, Roberto (Org.). *Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1997. p. 47-68.

SKINNER, Burrhus Frederic. *Ciência e comportamento humano*. Tradução João Cláudio Todorov; Rodolpho Azzi. (Ano da obra original: 1953). Brasília: Universidade de Brasília, 1967. 252 p. Título original: Science and human behavior.

_____. *Walden II: uma sociedade do futuro*. Tradução Rachel Moreno; Nelson R. Saraiva. (Ano da obra original: 1948). São Paulo: Herder, 1972a. 316 p. Título original: Walden Two.

_____. *Tecnologia do ensino*. Tradução Rodolpho Azzi. (Período de construção da obra original: 1954-65) São Paulo: Herder, 1972b. 260 p. Título original: The Technology of teaching.

_____. *O mito da liberdade*. Tradução Leonardo Goulart; Maria L. F. Goulart. Rio de Janeiro: Bloch, 1972c. 175 p. Título original: Beyond freedom and dignity.

_____. *Contingências do reforço: capítulos I, VI, VII, VIII*. Tradução Rachel Moreno. (Ano da obra original: 1969). São Paulo: Abril Cultural, 1975. p. 7-125. (Coleção 'Os Pensadores'). Título original: Contingencies of Reinforcement.

SMITH, Adam. *Teoria dos sentimentos morais*. (Ano da obra original: 1759). São Paulo: Martins Fontes, 1999. 462 p.

SOUZA, Edela Lanzer Pereira de. O consultor e o manejo do clima grupal. *Psicologia: Ciência e Profissão* – Revista do Conselho Federal de Psicologia. 3, nº1, p. 97-116. 1982.

SPECTOR, Paul E.. *Psicologia nas Organizações*. Tradução Solange A. Visconte; Revisão téc. Maria J. Tonelli. São Paulo: Saraiva, 2002. 452 p. Título original: Industrial and Organization Psychology: research and practice.

STEINER, Rudolf. *A obra científica de Goethe*. Tradução Rudolf Lanz. Revisão Jacira C. Mourão. (Ano da obra original: 1883). São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1980. 267 p. Título original: Goethes naturwissenschaftliche Schriften.

- _____. *Arte e Estética segundo Goethe: Goethe como inaugurador de uma estética nova.* Tradução Marcelo da Veiga Greuel. (Ano da obra original: 1888). São Paulo: Antroposófica, 1994a. 35 p. Título original: Goethe als Vater einer neuen Ästhetik.
- _____. *Verdade e Ciência: prelúdio para uma filosofia da liberdade* Tradução Rudolf Lanz. (Ano da obra original: 1892). São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1979. 69 p. Título original: Wahrheit und Wissenschaft: vorspiel einer Philosophie der Freiheit.
- _____. *A educação da criança: segundo a Ciência Espiritual.* Tradução Rudolf Lanz. (Período de construção da obra original: 1903-08). São Paulo: Antroposófica, 1984. 34 p. Título original: Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft.
- _____. *Matéria, forma e essência: o caminho cognitivo da Filosofia a Antroposofia.* (Ano da obra original: 1908). São Paulo: Antroposófica, 1994b. 48 p. Título original: Philosophie und Anthroposophie.
- _____. *A educação prática do pensamento.* (Ano da obra original: 1909). São Paulo: Antroposófica, 1985. 31 p. Título original: Praktische Ausbildung des Denkens.
- _____. *A filosofia da liberdade: elementos de uma cosmovisão moderna, resultados anímicos de observação segundo o método das ciências naturais.* (Ano da obra original: 1918). Tradução Alcides Grandisoli. São Paulo: Antroposófica, 1983a. 151 p. Título original: Philosophie der Freiheit.
- _____. *A arte da educação I: o estudo geral do Homem, uma base para a Pedagogia.* Tradução Rudolf Lanz; Jacira Cardoso. (Ano da obra original: 1919). São Paulo: Antroposófica, 1995a. 159 p. Título original: Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik.
- _____. *A arte da educação III: o estudo geral do Homem, uma base para a Pedagogia.* Tradução Rudolf Lanz. (Ano da obra original: 1919). São Paulo: Antroposófica, 1995b. 159 p. Título original: Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge.
- _____. *Problemas pedagógicos da puberdade.* (Ano da obra original: 1922). Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Associação Pedagógica Rudolf Steiner, 1983b. 13 p. Título original: Erziehungsfragen im Reifealter.
- TEIXEIRA, Anísio Spínola . *Educação progressiva: uma introdução à Filosofia da Educação.* 2 ed. São Paulo: Nacional, 1934. 210 p.

- TERÊNCIO. O Homem que a si mesmo castiga, I, 1, 25. In: *Dicionário Enciclopédico Koogan-Larousse*. Direção e editoria Antônio Houaiss. Rio de Janeiro: Larousse do Brasil, 1979. p.900.
- TIFFIN, Joseph; McCORMICK, Ernest. Tradução Maria Heloiza Schabs Cappellato. São Paulo: E.P.U./EDUSP, 1975. 2v.
- TODOROV, Tzvetan. *A vida em comum: ensaio de Antropologia Geral*. Tradução Denise Bottmann; Eleonora Bottmann. Campinas: Papirus, 1996. 175 p.
- TREICHLER, Rudolf. A Patologia Psiquiátrica e seu tratamento do ponto de vista da Antroposofia. In: SEIS CONFERÊNCIAS PARA PSICÓLOGOS E PSIQUIATRAS ANTROPÓSOFOS abr. 9-14, 1985. *Anais...* Tradução simultânea Wilhelm Kenzler. São Paulo: Associação Brasileira de Medicina Antroposófica, 1985.
- _____. *Biografia e psique: graus, distúrbios e enfermidades da vida anímica*. Tradução Wilhelm Kenzler. São Paulo: Antroposófica, 1988. 323 p. Título original: Die Entwicklung der seele im Lebenslauf.
- VELHO, Gilberto. Projeto, emoção e orientação. In: _____. *Individualismo e cultura: notas para uma Antropologia da sociedade contemporânea*. 5. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 14-37. (Coleção 'Antropologia Social').
- VIGOTSKI, L. S. apud LANE, Sílvia T. Maurer. A mediação emocional na constituição do psiquismo humano. In: _____ ; SAWAIA, Bader Burihan (Org.). *Novas veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense/Educ, 1995. p. 55-63.
- WAGNER III, John; HOLLENBECK, John R. *Comportamento organizacional: criando vantagem competitiva*. Tradução Cid Knipel Moreira; Revisão técnica Laura Zaccarelli. São Paulo: Saraiva, 1999. 496 p.
- WARD, Charles D. *Psicologia Social e Experimental: manual de laboratório*. Tradução Anna E. Bellico da Costa; Nilza Rocha Féres. São Paulo: Herder, 1974. 389 p.
- WATSON, John B. Behaviorismo. In: MARX, Melvin H.; HILLIX, William A. *Sistemas e teorias em psicologia*. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1976. p. 218-270.
- WEBER, Max. *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. (Período de construção da obra original: 1904-05). Tradução M. Irene de Q. F. Szmrecsányi; Tamas J. M. K.

Szmrecsányi. 15. ed. São Paulo: Pioneira, 2000. 233 p. (Biblioteca Pioneira de Ciências Sociais – Sociologia).

WHELDALL, Kevin. *Comportamento social: problemas fundamentais e importância social*. Tradução Maria Isabel da Silva Lopes. Revisão téc. Antonio Gomes Penna. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. v. B1. 168 p [Coleção 'Curso Básico de Psicologia', Peter Herriot (org.)].

WHITROW, Gerald James. *O tempo na História: concepções do tempo da Pré-História aos nossos dias*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 242 p. (Coleção 'Ciência e Cultura').

WINTER, Enéia; SALLES, Paulo E. Marcondes. (Org.). *Metodologia da pesquisa científica*. 2. ed. São Paulo: CEDAS, 1997. 95 p.

Anexo 1

UMA INTRODUÇÃO ANTROPOSÓFICA À CONSTITUIÇÃO HUMANA

Valdemar W. Setzer

vwsetzer@ime.ups.br – www.ime.usp.br/~vwsetzer

Abril de 2000; versão 2.4: 30/7/02)

Parte 1/3 – Item 1/11

Introdução

Este texto foi elaborado para servir de referência às primeiras palestras de um curso de introdução à Antroposofia. Temos dado inúmeros tais cursos com nossa esposa Sonia A.Lanz Setzer, sempre seguindo um padrão que se tornou clássico: iniciamos com a 'quadrimembração' do ser humano, maneira usada por Rudolf Steiner, o fundador da Antroposofia, em seu livro fundamental *A Ciência Oculta* (São Paulo: Editora Antroposófica, 1998) – cujo nome colocaríamos como mais adequado na forma 'A Ciência do Oculto'. Esse livro, cuja primeira edição data de dezembro de 1909, foi precedido em 1904 por outro, também fundamental, *Teosofia* (S.Paulo: Ed. Antroposófica, 1994). Neste último, Steiner inicia com o ser humano 'trimembrado'. Cremos que essa maneira tem algumas vantagens em um curso introdutório, pois pode-se partir de expressões já conhecidas (corpo, alma e espírito), podendo-se motivar a sua introdução por meio de uma observação prática, como fazemos no texto. Assim, logo de início mostra-se como a Antroposofia conceitua, de maneira original, expressões que se tornaram nebulosas no decorrer da história, e como esses conceitos ajudam a compreender o ser humano. Inovamos neste texto também na tentativa de motivar o uso dos conceitos emitidos, mostrando como se pode aplicá-los na compreensão de

fenômenos simples, vivenciados no dia-a-dia. Para isso, entremeamos os conceitos com citações de algumas aplicações.

Um texto introdutório recomendado é o de Rudolf Lanz, *Noções Básicas de Antroposofia* (S.Paulo: Antroposófica, 1983), que cobre muito mais assuntos do que este texto – mas quem sabe conseguiremos completá-lo a fim de se tornar um novo livro introdutório.

Gostaríamos de chamar a atenção para os que se interessarem por Antroposofia de que o seu estudo passa necessariamente pela leitura e releitura atenta dos dois livros fundamentais de Steiner citados acima. Não são textos fáceis, e segundo o próprio Steiner seu estudo aprofundado produz no leitor uma transformação interior. Eles devem ser complementados com o estudo do livro de Steiner *Filosofia da Liberdade* (S.Paulo: Antroposófica, 1988). Esses três aprofundam muitos dos conceitos que exporemos aqui.

Agradecemos à Dra. Sonia Setzer por frutíferas discussões e sugestões.

1. Corpo, alma e espírito

Rudolf Steiner relata que, no ano de 869, o Concílio de Constantinopla estabeleceu o dogma de que o ser humano é formado apenas de 'corpo' e 'alma', tendo-se eliminado o 'espírito' de sua constituição. Estabeleceu-se ainda que a alma tinha algumas 'características espirituais'. Segundo ele, esse foi um dos motivos da cisão da Igreja Ortodoxa, que continuou a encarar o ser humano com trimembrado.

Estando ausente do vocabulário oficial da Igreja Católica, que até há alguns séculos ditava os costumes e conceitos ligados à espiritualidade, a palavra 'espírito' passou a ter múltiplas conotações. Vamos aqui estabelecer, dentro da conceituação introduzida por R.Steiner, como se pode caracterizar essa trimembração completa do ser humano. No entanto,

nosso modelo difere um pouco do de Steiner; não caracterizaremos essa diferença, afirmando apenas, para os que o conhecem, que fazemos esse desvio no intuito de simplificar o nosso modelo. Cremos ter conseguido, apesar disso, preservar as noções mais fundamentais por ele introduzidas.

1.1 Corpo

Suponhamos que nos defrontemos com um vaso no qual há uma planta em flor. O que vemos?

É muito importante notar que não vemos nem um vaso, nem uma planta e nem uma flor. O que vemos, isto é, o que nos dá a nossa *percepção sensorial* da visão, são diferentes tonalidades de cores. Mas, atenção, também não vemos o 'vermelho' do vaso, o 'verde' das folhas, etc., como ficará claro mais adiante. O que ocorre é a simples percepção dos impulsos luminosos dessas cores.

No processo de vermos o vaso e a planta, nosso *corpo* entra em atividade, por meio de nossos olhos. Se tocarmos o vaso, nosso corpo estará participando de um processo por meio de nossos dedos. Se pegarmos o vaso com os braços estendidos, teremos que fazer um esforço para segurá-lo, feito pelo corpo através dos braços.

Todos esses processos são físicos. Com nosso corpo físico entramos em contato fisicamente com o mundo físico ao nosso redor, participando dele. Num primeiro momento, vamos restringir a noção de 'corpo' somente ao nosso corpo físico, isto é, aquele que é material, tem uma forma física, uma composição química e no qual se passam processos químico-físicos. Posteriormente, ampliaremos a noção de 'corpo' para abranger outros aspectos.

1.2 Alma

Voltemos ao vaso. Ao vermos a flor do vaso, com suas cores e formas, ocorre um processo dentro de nós: elas fazem-nos reagir interiormente, causando-nos inicialmente *sensações*. O verde das folhas nos dá uma certa sensação, o vermelho das pétalas, sua forma, o peso do vaso, também nos produzem sensações. Junto com essas sensações temos outro tipo de reação interior imediata, que são os *sentimentos* como, por exemplo, o de que a flor é bela e nos produz um prazer. Cheirando a flor, temos a sensação do odor, mas imediatamente reagimos com nossos sentimentos, achando que o cheiro é agradável ou não. O resultado desses sentimentos é um outro sentimento fundamental, o de simpatia ou o de antipatia, isto é, de atração ou de repulsa.

Vamos formular a hipótese de que as sensações e sentimentos não provêm de nosso corpo, e sim de algo de nossa constituição não-física que denominaremos de *alma*. Os impulsos sensoriais são físicos, mas consideraremos que as sensações e sentimentos provocados por esses impulsos não o sejam.

Poder-se-ia objetar que, ao se ter sensações e sentimentos, ocorrem alterações nas atividades neuronais de nosso cérebro e portanto são físicos. Mas essas atividades não contradizem nossa hipótese de que as sensações e sentimentos não são físicos. Segundo ela, eles produzem fenômenos físicos no cérebro, que constituem assim fenômenos secundários, isto é, conseqüências de atividades anímicas não físicas. Isso de modo algum contradiz o conhecimento científico materialista que se tem atualmente do cérebro. De fato, o que se sabe é que, ao se ter certas sensações, sentimentos, pensamentos ou lembranças, algumas regiões do cérebro ficam mais ativas do que outras. O que se passa com os neurônios, e se eles são a causa dessas atividades interiores ainda se encontra em aberto do ponto de vista científico materialista. Sabe-se também que pessoas com lesões cerebrais não conseguem ter certos

tipos dessas atividades interiores. Isso não significa que elas se *originam* nas áreas com lesão. Dentro de nossa hipótese de existência de processos não-físicos, estes podem existir mas, sem a parte cerebral, não serem conscientizados pela pessoa. R.Steiner dá uma interessante analogia nesse sentido. Ao nos vermos num espelho, conscientizamos-nos de nossa imagem. Se o espelho quebrar, continuamos a existir, mas não nos conscientizamos mais de nossa imagem.

A alma tem a capacidade de agir até no nosso corpo físico. É interessante notar que 'partículas' atômicas parecem comportar-se em certas situações como 'pacotes de energia'. De fato, é impossível associar-se ao elétron uma 'bolinha' material, como se costuma fazer desde o modelo de Bohr. Essa bolinha faria circunvoluções em torno do núcleo do átomo, como num modelo planetário. No entanto, essas circunvoluções implicariam necessariamente em mudança de direção da bolinha. Como ela é carregada eletricamente, essa mudança implicaria em irradiação eletromagnética, como em todas as antenas irradiantes, nas quais são produzidos movimentos de vai-e-vem dos elétrons. Pode-se imaginar que em nosso cérebro muitas dessas partículas que se comportam como pacotes de energia, estão em equilíbrio instável, e, portanto, um infinitésimo de energia pode mudar seu estado. Talvez com isso se possa resolver o problema da atuação da 'mente' não-física (parte da alma, em nosso caso), sobre a matéria física, detectando-se a atividade neuronal citada. É interessante notar que os modelos matemáticos de átomos contêm elementos que não têm limite clássico, como o 'spin', isto é, não são redutíveis a tipos de energia que fazem sentido sensorial (como se fossem provenientes de uma atração conhecida, uma rotação, etc.). É como se esses modelos indicassem a não materialidade dessas partículas (incluindo o elétron!). Se a matéria em sua forma elementar deixa de ser material, também desaparece o problema de interação do não-físico com a matéria. Além disso, é necessário reconhecer que os modelos matemáticos existentes há muito tempo, em especial os da Mecânica Quântica, refletem de maneira

razoável apenas o comportamento dos átomos mais simples. Podemos, portanto, afirmar que há um profundo desconhecimento da natureza das partículas elementares, e, portanto, do que vem a ser a matéria. De fato, parece-nos óbvio que do ponto de vista material a matéria não faz sentido (pois uma partícula indivisível não faria sentido), como não faz sentido falar-se da origem do universo (e de sua matéria) de um ponto de vista material. Assim, sentimo-nos à vontade, do ponto de vista do conhecimento científico atual, para admitir processos não-físicos no universo e, em particular, no ser humano.

O importante para nosso modelo do ser humano é que a parte de nossa constituição que chamamos de 'alma' não é física, e não pode ser reduzida a processos físico-químicos, apesar de poder influenciar nosso corpo físico, e ser influenciada através deste. Segundo o modelo aqui formulado, temos sensações e sentimentos devido à existência de nossa alma. Além delas, há ainda outras manifestações da alma, como os instintos, e algo mais que abordaremos mais tarde.

Por meio do corpo físico recebemos estímulos sensoriais, eventualmente de objetos externos a nós. Por meio da alma, interiorizamos esses objetos de maneira estritamente pessoal.

Vamos fazer aqui mais uma hipótese de trabalho: plantas não têm sensações, nem sentimentos e nem instintos. Por exemplo, as reações de uma planta à luz, crescendo em direção a esta, não podem ser confundidas com as reações interiores provenientes de sensações e nem de instintos. Sensações são reações interiores que devem poder ser percebidas interiormente pelo ser. A planta reage a um impulso físico da luz, crescendo em direção a esta, mas sem experimentar uma sensação como se passa em animais e nos seres humanos. Assim, dizemos que as plantas não têm alma, mas tanto os seres humanos como os animais as têm. Atenção: ao se estabelecer esses conceitos deve-se examinar sempre as

plantas e animais típicos, descartando os casos de transição. Estes deveriam ser examinados à luz dos casos mais gerais, em um enfoque científico goetheanístico. No caso dos seres humanos, a alma tem capacidades inexistentes nas almas dos animais que, como veremos, devem-se a constituintes diferenciados presentes na primeira.

O que os seres humanos têm, mas que falta aos animais, virá no próximo item. No momento, é importante ainda reconhecer que cada ser humano tem sensações e sentimentos absolutamente individuais. É impossível para uma pessoa sentir a sensação ou o sentimento que outra pessoa está sentindo. Esta última pode até dizer: "Esta flor dá-me tanto prazer!" Mas o prazer propriamente dito que ela sente só ela pode sentir. Da mesma maneira, cada qual tem seu instinto, não se podendo ter o instinto do outro. Assim, características e atividades anímicas são estritamente individuais e subjetivas.

1.3 Espírito

Voltemos ao exemplo do vaso. Com o corpo, recebemos as impressões luminosas e táteis, ou sofremos a ação do peso do vaso e da planta. Com a alma reagimos interiormente a essas percepções, sentindo sensações ou sentimentos. Mas logo que percebemos algo com nossos sentidos corporais, logo que temos sensações e sentimentos ligados às percepções, formulamos algo com nosso pensamento: estamos 'vendo' um vaso, uma planta, uma flor, a flor é uma rosa, 'vemos' as cores vermelha, verde, etc. 'Vaso', 'planta', 'rosa', 'vermelho', etc. são *conceitos*. É fundamental, do ponto de vista de cognição, compreendermos que não vemos um 'vaso'. Insistimos – o que vemos são diferenças de impulsos luminosos: as impressões luminosas do vaso e da planta em contraste com as impressões do fundo, etc. Por meio do pensamento, associamos uma representação mental ('Vorstellung') do vaso e da planta que se segue à percepção dos impulsos luminosos, aos conceitos de 'vaso', 'planta', 'flor', 'rosa', etc. Infelizmente tivemos que introduzir a noção de 'representação mental' em contraposição à de

'percepção', mas vamos deixá-los de lado, e tomá-los de maneira ingênua, caso contrário este artigo teria que ser sobre cognição.

Fazemos agora a hipótese de trabalho de que a associação de uma representação mental interior a um conceito não é feita pelo corpo ou pela alma, mas por um terceiro membro de nossa constituição: o *espírito*, que para isso emprega o pensar.

O espírito também não é físico, mas é de natureza diferente da alma. Como há substâncias físicas de várias naturezas – a sólida, a líquida, a gasosa, cada qual mais sutil que a anterior –, podemos supor que exista uma hierarquia de 'substâncias' não-físicas. A 'substância' espiritual é mais sutil do que a anímica.

É por meio do espírito presente em cada ser humano que este entra em contato com os conceitos. Ora, conceitos claramente não são físicos. Isso é absolutamente claro na Matemática, em particular na Geometria. Por exemplo, o conceito de circunferência como lugar geométrico dos pontos equidistantes de um ponto, o centro, é um conceito imaterial, isto é, não-físico. Aliás, o próprio conceito de 'ponto' é imaterial; nunca alguém viu um ponto geométrico, assim como nunca alguém viu uma circunferência perfeita. O que se vê são aproximações, seja em desenhos, seja em objetos mais ou menos circulares.

Além de não serem físicos, conceitos são também universais, pois não dependem do sujeito que entra em contato com eles – o conceito de circunferência é o mesmo para todas as pessoas. Mais ainda, ele não é temporal ou, melhor dizendo, é eterno, pois não muda com o tempo. Segundo Baruch Spinoza, em sua *Ética*, "De coisas que não têm nada em comum, uma não pode ser a causa da outra". Isso nos leva a uma caracterização do 'espírito'. Suponhamos que um conceito eterno, como o de circunferência, que obviamente não depende da existência de alguém que o formule, exista num mundo espiritual, o mundo das idéias platônicas (que

supomos ser real, mas não físico). Se é através do nosso espírito que entramos em contato com um conceito eterno, aquele também deve ser eterno. Aristóteles já havia usado um raciocínio puramente lógico como esse, em seu *Sobre a Alma*: se podemos entrar em contato com conceitos eternos como os matemáticos, temos que ter em nós algo de eterno. A partir daí ele formulou que nossa alma deve ter duas componentes, uma que contém nossos gostos, instintos, etc., que desaparece quando morremos, e outra que deve ser eterna e permanece após a morte. Na nossa formulação, denominamos a primeira simplesmente de 'alma' e a segunda de 'espírito'.

Por meio do corpo somos seres objetivos, pois entramos em contato com algo que não está em nós. Por meio da alma somos seres subjetivos, pois com ela temos reações interiores absolutamente individuais. Por meio do espírito temos atividades voltadas tanto para o que é subjetivo, quanto para o que é objetivo: podemos com ele reconhecer as nossas sensações, sentimentos ou instintos subjetivos ("esta rosa torna-me alegre", "estou com fome", "estou triste", etc.). Mas também podemos reconhecer nos objetos que percebemos conceitos como 'rosa', que não dependem de nossa particular situação momentânea, da maneira como a percebemos visualmente, do fato de gostarmos ou não dela, etc. (obviamente estamos supondo percepções sensoriais relativamente nítidas e sadias, e uma capacidade de conceituação também sadia). Com nosso espírito temos a percepção objetiva da essência superior daquilo que percebemos sensorialmente, ou mesmo de entes que não têm manifestação física, como, por exemplo, os matemáticos.

Deve-se a Steiner (veja-se seu livro *Filosofia da Liberdade*, já citado) a contribuição de ter formulado a cognição como sendo uma percepção do espírito. Por meio de nosso espírito podemos completar a subjetividade de nossa percepção e da representação mental, associando-as com algo que está fora de nós como o está o objeto percebido, mas que está

ligado a este, sendo porém imperceptível aos nossos sentidos e ao nosso corpo: o conceito do próprio objeto. Nossas percepções sempre são parciais, como, por exemplo, olhar a rosa de um certo ângulo. O espírito completa essas percepções colocando-as em contato com o mundo platônico das idéias, e que está subjacente ao mundo real. Assim, conhecimento só pode ser obtido pela atuação de nosso espírito.

É uma lástima que a ciência materialista moderna tenha um profundo preconceito contra qualquer manifestação ou conceito que envolva o não-físico. Se este modelo que apresentamos estiver correto, é inútil procurar a origem do pensamento nos neurônios. Pelo contrário, admitindo-se que o funcionamento dos neurônios talvez seja uma consequência de processos não-físicos, abrir-se-ia um imenso campo de pesquisas. Essa situação lembra bem a história do bêbado que estava procurando, em baixo do poste de luz, as que chaves havia perdido, e não mais adiante, onde realmente as tinha perdido, mas onde estava escuro. Com a luz do materialismo, e o método científico nele baseado, está se procurando as chaves onde não se as perdeu, simplesmente por preconceito de usar outros meios (na metáfora, tatear em vez de enxergar). Conjeturamos que assim nunca se irá encontrá-las, assim como nunca se obterá conhecimento satisfatório sobre nossas representações mentais, o pensamento, os sentimentos, o sono, a vida, etc. Infelizmente há, além do citado preconceito, um profundo medo de se ampliar o método materialista, pois se tem a fé de que essa ampliação levaria ao misticismo e à credice. Esperamos que os leitores não reconheçam em nós qualquer um dos dois.

Uma outra característica fundamental do espírito é a de conferir ao ser humano a capacidade de consultar a memória. Podemos, por um esforço interior e sem nenhum impulso que nos obrigue a isso, lembrar de algo. Por exemplo, podemos estar completamente sem fome e decidir lembrar de uma agradável refeição que fizemos no dia anterior. É justamente

essa capacidade de nosso espírito consultar nossa memória, por meio do pensamento, que nos faz poder deduzir relações de causa e efeito. É ela que nos fornece a continuidade para nossa vida, que seria totalmente fragmentada se dependesse exclusivamente dos nossos sentidos e das representações mentais baseadas somente no que eles percebem.

Assim, por meio de nosso corpo temos percepções instantâneas do mundo ao nosso redor. É nosso espírito que liga essas percepções, fazendo um todo coerente, recompondo a verdade da permanência e das causas e efeitos. É ele que nos faz reconhecer a rosa meio murcha de hoje como sendo a mesma rosa viçosa que vimos ontem, apesar da forma um pouco diferente.

Vamos formular mais uma hipótese de trabalho: os animais não têm a capacidade de, por decisão própria, consultar a memória. Eles têm uma espécie de memória, mas ligada diretamente aos seus instintos e às suas funções, impregnadas em seu corpo. Se um certo gato fica com fome, sabe para onde se dirigir em busca do recipiente com ração, sempre deixada no mesmo local pelo seu dono. O que o gato não pode fazer é, sem sentir fome, lembrar-se da gostosa ração que está naquele recipiente (a não ser que seja um gato guloso, mas de qualquer modo não lembrará do local em imagens, como fazemos). Um cachorro pode sentir a falta do dono, se sentir fome ou seu cheiro em um sapato e, talvez, até se sentir falta de carinho. Mas sem um impulso interior, como um instinto ou uma sensação, ele não sentirá falta do dono. E em nenhum caso um animal pode recompor interiormente uma imagem, como fazemos ao consultar nossa memória.

Já a falta de capacidade de consultar a memória mostra que os animais não possuem o elemento que conceituamos como 'espírito'. E, pela falta deste, eles não podem entrar em contato com os conceitos. Uma abelha faz favos hexagonais, mas ela não tem consciência desse fato; seus instintos fazem-na construir hexágonos regulares, sem que ela reconheça o

conceito que há em comum com todos os esse polígonos. Por isso a abelha não pode subitamente decidir fazer favos pentagonais ou heptagonais (existe aí envolvido um fator de economia, mas que obviamente é totalmente ignorado pela abelha; um instinto sábio programa as abelhas a fazer sua colméia sempre dessa melhor forma).

O ser humano poderia decidir fazer um 'favo' de uma outra forma geométrica, talvez por motivos estéticos. É só observar o mundo e notar-se-á que são os seres humanos que introduzem novidades nele. Os animais seguem externamente seus programas internos, vinculados inclusive ao seu próprio corpo. Os seres humanos podem ir contra seus instintos, como alguém que faz um regime dietético apesar de gostar imensamente de comer. Aliás, supondo que essa pessoa não esteja sofrendo com um pouco de excesso de peso, o motivo da dieta pode ser ligado a um conceito de saúde ou a um conceito de estética, isto é, pode ser independente de alguma necessidade física percebida pelo corpo.

Assim, é o espírito que faz um ser humano realmente humano, e o distingue dos animais. Nós temos autoconsciência, individualidade, liberdade e moralidade, justamente devido à presença do espírito dentro de nós. Os animais não têm nenhuma dessas capacidades. Eles têm consciência – como se pode notar quando se ferem e reagem a isso – mas não têm autoconsciência, isto é, consciência de, por exemplo, saber que tipo de dor estão sentindo, pois esse tipo é um conceito.

A presença do espírito é que dá real individualidade ao ser humano. Referimo-nos aqui a uma manifestação superior, que vai além da óbvia presença de uma individualidade única devida à hereditariedade e às influências do meio ambiente. Essa individualidade inferior envolve, por exemplo, uma face única, uma impressão digital única, gostos únicos, interesses únicos, mas não é a isso que estamos chamando de 'individualidade superior',

aquilo do qual temos uma leve percepção quando, referindo-nos a nós mesmos, chamamo-nos de 'Eu'.

A ciência materialista de hoje não pode, com suas terríveis limitações de visão de mundo, admitir a existência dessa individualidade superior, postulando que o ser humano é exclusivamente fruto da hereditariedade e da influência do meio ambiente. A hipótese da existência do elemento 'espírito' leva a esse terceiro elemento na individualidade. E é devido a ele que se pode compreender como gêmeos univitelinos que viveram juntos acabem tendo interesses e profissões diferentes. Uma consequência dessa concepção é que é impossível prever o comportamento de uma pessoa baseando-se exclusivamente em sua herança genética e na influência do meio ambiente. Em particular, conjecturamos que a partir do levantamento do genoma humano não se poderá controlar sua vida como se pretende, por exemplo, evitando doenças de maneira determinista. A manifestação de uma predisposição genética depende, neste modelo, da necessidade do espírito da pessoa. Este também atua no inconsciente, por exemplo, levando a pessoa a uma situação onde pode se desenvolver – o que poderia ser denominado de 'destino'. Note-se que em qualquer situação em que se encontre, a pessoa pode, a partir de seu espírito, agora em ato consciente, decidir-se a tomar este ou aquele caminho, de modo que o destino não coíbe a liberdade, simplesmente cria as situações favoráveis para o desenvolvimento pessoal – inclusive 'pegando-se' doenças. Observe-se a profunda sabedoria da língua, que provém de uma época em que se sabia intuitivamente muita coisa que se perdeu: não se diz 'a doença me pegou', mas o contrário. Note-se também que estamos imersos em um mundo de vírus, bactérias e micróbios, mas uma pessoa sadia raramente 'pega' uma doença. Isso se dá quando ela tiver a predisposição para isso, e no momento adequado ao seu desenvolvimento.

Já que falamos em doença, seria interessante colocar aqui o seguinte. Observando-se a natureza, notamos nela uma imensa sabedoria. E o que há de mais sábio na natureza é o corpo humano. (Do ponto de vista espiritualista, essa sabedoria desse corpo não é fruto de mutações casuais e seleção natural, mas de uma atuação de seres espirituais e de nosso próprio espírito.) Pois bem, como conciliar uma tal sabedoria com a aparente falha desse corpo, adquirindo doenças? Esse paradoxo pode ser resolvido supondo-se que as doenças são necessárias para o desenvolvimento pessoal. O papel do médico torna-se, nessa concepção, um ajudante para que o doente possa superar a doença aprendendo com ela o que ela está tentando ensinar. Obviamente, um médico nunca pode ter o conhecimento suficiente para dizer que uma doença deveria ser fatal, de modo que a primeira obrigação dele é salvar a vida e impedir um sofrimento atroz. Dentro desse princípio é que ele deve tentar fazer com que a doença se manifeste da melhor maneira possível. É por isso que a medicina ampliada pela Antroposofia não é sintomática, isto é, não procura em primeiro lugar eliminar os sintomas, como faz em geral a medicina clássica. Os sintomas são apenas uma manifestação exterior de um processo que em geral deve cumprir-se e não ser interrompido.

Sem o elemento 'espírito', não se pode associar liberdade ao ser humano. Obviamente, da matéria não pode advir liberdade, no máximo aleatoriedade. Mas o ser humano não é um ser caótico, em estados de boa saúde – física, anímica e espiritual. A matéria, sem impregnar-se do elemento não-físico, segue inexoravelmente as leis físicas.

A partir da alma também não se chega à liberdade. Por exemplo, não podemos controlar se sentimos antipatia ou simpatia por outra pessoa à primeira vista. O que podemos controlar – pela atuação de nosso espírito! – é nossa atitude baseada nesses sentimentos. Por exemplo, conscientizando-nos de uma antipatia por uma pessoa, podemos forçar-nos a conversar ou conviver com ela. Com isso, podemos descobrir nela qualidades que fazem

nossa antipatia aos poucos se transformar em simpatia. Assim, nosso espírito dirigiu, em liberdade, um ato que teria sido o contrário se tivéssemos seguido o impulso da alma.

Essa ligação da liberdade com a autoconsciência vai mais longe: não se pode falar em uma decisão livre (e, por conseqüência, em um ato livre), se ela não for tomada em plena autoconsciência. Usando um exemplo de Steiner no livro citado, não se pode afirmar que um bêbado age em liberdade.

Finalmente, a liberdade nos leva à moralidade. Um ato é moral se ele é feito conscientemente, em liberdade, e está de acordo com as verdades cósmicas, isto é, as físicas e as não-físicas. Por exemplo, reconhecendo-se que cada ser humano tem um espírito individual dentro de si, que se manifesta através de sua autoconsciência, individualidade e liberdade, qualquer ação sobre uma pessoa sã que prejudique essas suas três características deveria, em princípio, ser considerada imoral. Note-se que usamos a palavra 'sã': não consideramos uma pessoa dominada, por exemplo, por instintos suicidas ou homicidas como sendo 'sã'.

É devido à presença do espírito dentro de cada um de nós que podemos praticar o *amor altruísta*. Um ato de amor altruísta não pode advir nem do corpo, nem da alma. Ações que provêm de um deles ou de ambos só podem ser egoístas. De certa maneira, Richard Dawkins (*O Gene Egoísta*. Lisboa: Gradiva Publicações, 1989) está correto: os genes são egoístas – mas a partir deles nunca se pode chegar a uma ação verdadeiramente altruísta. Como materialista, Dawkins não pode admitir a hipótese da existência de algo não físico dentro do ser humano, e daí qualquer consideração sua que leve a um altruísmo é, segundo o nosso modelo, falaciosa (inclusive a de que pessoas altruístas tiveram mais aceitação na comunidade e sobreviveram melhor, isto é, o altruísmo é, pasmem, conseqüência do egoísmo!). Aliás, a aplicação de conceitos evolucionistas a seres humanos é absolutamente indevida. Isso já foi constatado por Russel Wallace, o descobridor da Seleção Natural em

paralelo com Darwin (ambos apresentaram sua teoria na mesma sessão da Academia Real em Londres). Só que Wallace, ao contrário de Darwin e dos darwinistas típicos até hoje, era espiritualista – o que obviamente não o impediu de ser um grande biólogo! Infelizmente, Wallace e seus contemporâneos não tinham a conceituação do espírito como formulada por Steiner, e não puderam trabalhar com esse conceito. Com a conceituação do espírito, fica claro o ridículo de aplicar aos seres humanos conceitos evolucionistas, voltados exclusivamente à nossa corporalidade física, e nem mesmo à nossa constituição anímica.

Para se fazer uma ação altruísta, beneficiando a outrem sem que nossa ação redunde em benefício próprio, é necessário haver um elemento dentro de nós que está acima das necessidades impostas por nosso corpo e pelos sentimentos advindos de nossa alma, como antipatias e simpatias. Um exemplo simples de uma ação dessas é uma doação completamente sem amarras, em que o receptor tem a total liberdade de usar o objeto ou quantia doada como bem lhe aprouver. Em seu livro *Economia Viva* (S.Paulo: Ed. Antroposófica, 1995) R.Steiner discorre sobre o que ele denominou de 'dinheiro de doação'.

Vê-se por tudo isso como a noção da existência do elemento 'espírito', como caracterizado, completando a trimembração do ser humano, é absolutamente essencial para se chegar ao ser humano global e compreender as suas manifestações que se pode observar com nossos sentidos. Conjeturamos que a ciência, limitada pela visão materialista – e que nem reconhece uma 'alma' –, ou uma psicologia que se baseia exclusivamente no corpo e na alma, jamais serão capazes de levar a uma compreensão profunda do ser humano. Sem essa visão jamais teremos também uma sociologia que permita uma organização social mais sadia do que a que estamos vivendo, e que claramente está destruindo a sociedade em lugar de elevá-la.

Anexo 2

RUDOLF STEINER - UMA APRESENTAÇÃO Owen Barfield

[Tradução feita por [Valdemar W. Setzer](#), a partir da versão ao lado publicada na revista eletrônica [Southern Cross Review](#) de março de 2002, do artigo "Introducing Rudolf Steiner", editado pela Anthroposophical Society in America em 1995.]

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljevec (atual Iugoslávia), filho de um funcionário ferroviário subalterno. Com a idade de 18 anos entrou para a Escola Politécnica de Viena, onde estudou matemática, ciências, literatura, filosofia e história, desenvolvendo um interesse especial por Goethe. Três anos mais tarde, ainda em Viena, ele foi contratado para editar as obras científicas de Goethe para a enciclopédia literária *Kurschner's Nationalliteratur*; de 1890 a 1897, no Arquivo de Goethe e Schiller em Weimar, trabalhou na edição de praticamente toda a obra científica de Goethe publicada ou não até então. Sua autobiografia conta como nessa época ele gozava da amizade de várias personalidades eminentes, tais como Ernst Haeckel, o dogmático expoente da evolução darwinista, e o historiador Hermann Grimm. Foi também durante esse período que ele concluiu seu doutoramento na universidade de Rostock, com uma tese que foi posteriormente revista e publicada sob o título de *Wahrheit und Wissenschaft* (*Verdade e Ciência*, São Paulo: Ed. Antroposófica, 1985).

Durante os próximos quatro anos Steiner envolveu-se profundamente na vida intelectual de Berlim - sociedades dramáticas e literárias, revistas, etc. - enquanto começava a sua

INTRODUCING RUDOLF STEINER by Owen Barfield

[This article, copied from the March 2002 issue of [Southern Cross Review](#), originally appeared in *TOWARDS*, Fall-Winter, 1983; Reprinted 1995 by the Anthroposophical Society in America with support from the members of the Owen Barfield Study Group in the New York metropolitan area]

Rudolf Steiner was born on February 27, 1861 in Kraljevec (now in Yugoslavia) the son of a minor railway official. At the age of eighteen he entered the Technische Hochschule in Vienna, where he studied mathematics, science, literature, philosophy and history, developing a special interest in Goethe. Three years later, still in Vienna, he was employed to edit Goethe's scientific writings for *Kurschner's Nationalliteratur*; from 1890 to 1897, at the Goethe and Schiller Archives in Weimar, he was engaged editing, for another edition of the *Collected Works*, virtually the whole of Goethe's scientific writings published and unpublished. His autobiography tells how at this time he enjoyed the friendship of a number of eminent men, such as Ernst Haeckel, the dogmatic exponent of Darwinian evolution, and Hermann Grimm, the historian. It was during this period also that he took his Ph.D. at Rostock University with a dissertation later to be revised and published under the title *Wahrheit und Wissenschaft* (Truth and Science).

During the next four years Steiner became deeply involved in the intellectual life -- literary and dramatic societies and periodicals and so forth -- of Berlin, while

vida, dando cursos sob os auspícios do Movimento Educacional dos Trabalhadores.

Foi somente na virada do século que veio à luz o seu verdadeiro gênio, incapaz de expressar-se por meio daqueles meios, mas que vinha progressivamente amadurecendo dentro dele. O momento histórico era tal que a mente ocidental tinha atingido o materialismo mais profundo, e havia poucos que estavam dispostos a simplesmente ouvir o que ele tinha a dizer. Dignos de nota dentre esses poucos se encontravam os membros da Sociedade Teosófica, que estavam trabalhando na fundação de uma seção alemã. Steiner tornou-se membro, passando a ser seu diretor (sob a condição de que estaria livre para divulgar os resultados de sua própria pesquisa espiritual, independentemente de estarem ou não de acordo com as linhas da Sociedade) e assim permaneceu durante alguns anos, até que o sensacionalismo e a trivialidade, que ele sentiu estarem corroendo o impulso sadio que havia levado à fundação da Sociedade, obrigaram-no a separar-se dela de vez.

Os dez anos seguintes de sua vida são mais bem vistos como a primeira fase do Movimento Antroposófico, e em 1913 a sociedade que leva esse nome foi fundada pelos seus seguidores em München, onde seus Quatro Dramas de Mistério foram posteriormente escritos e produzidos. Não há espaço aqui para abordar a diferença entre a Sociedade Antroposófica Geral, que ele pessoalmente fundou em dezembro de 1923, pouco mais de dois anos antes de sua morte em 30 de março de 1925. É suficiente dizer que, de 1902 até o fim de sua vida, ele devotou todas suas energias (escrevendo cerca de 40 livros e dando nada menos que 6.000 palestras) ao cultivo e disseminação da *Antroposofia* - que ele também denominou de *Ciência Espiritual* - e, finalmente, às questões da Sociedade Antroposófica, que ele esperava fosse tornar-se o germe de uma comunidade mundial de almas humanas.

lecturing activity by giving courses of lectures under the auspices of the Workers Education Movement.

It was not till the turn of the century that his true genius, unable to find expression through any of these outlets, but which had been steadily maturing within him, first came forth into the light. The historical moment was that one in which the western mind had reached the lowest depths of materialism, and there were few who would even listen to what he had to say. Outstanding among those few were the members of the Theosophical Society, who were in the act of founding a German Section. Steiner joined it, became its president (making the condition that he would be free to propound the results of his own spiritual research whether or no they accorded with the tenets of the Society) and remained with it for some years, until the sensationalism and triviality which he felt was corroding the sound impulse that had led to the Society's foundation obliged him to separate himself from it altogether.

The next ten years of his life are best seen as the first phase of the Anthroposophical movement, and in 1913 the Society bearing that name was founded by his followers in Munich, where his four Mystery Plays were later to be written and produced. There is not space here to deal with the distinction between that and the General Anthroposophical Society, which he himself founded in December 1923, a little more than two years before his death on the 30th March 1925. Suffice it to say that from 1902 to the end of his life he devoted all his energies (writing some forty books and delivering not less than six thousand lectures) to the cultivation and dissemination of Anthroposophy -- to which he also gave the name of Spiritual Science -- and at the last, to the affairs of the Anthroposophical Society, which he

Basta de aparências. Quanto à substância de seus ensinamentos e de sua vida, eu não posso encará-lo de outro modo do que uma figura central - talvez, no âmbito humano, *a* figura central - na sofrida transição da humanidade daquilo que me aventurei a chamar de "participação original" para a "participação final". A fase crucial naquela transição foi, e de fato é, o hábito inveterado do ser humano moderno de vivenciar a matéria vazia de espírito, e conseqüentemente de conceber o espírito como menos real e, finalmente, totalmente irreal. Essa vivência, para o bem ou para o mal, reside nos fundamentos da ciência e tecnologia modernas, e é diariamente confirmada e arraigada pela predominância das mesmas em todas as áreas da vida e do pensamento. Portanto, a redenção da ciência é uma condição *sine qua non* para a transição. A obra científica de Goethe, adequadamente entendida, estendeu-se bem longe no sentido de atingir essa redenção, e Steiner saudou-a por essa razão e trabalhou no sentido de desenvolvê-la ainda mais. Vemos Goethe atingindo e aplicando o que ele denominou de "pensamento objetivo", uma atividade e uma vivência que transcende o abismo entre sujeito e objeto, e, portanto suplanta aquela cisão da matéria do espírito à qual me referi. A redenção da ciência pressupõe a redenção do próprio pensamento.

Mas Goethe recusou-se a pensar sobre o "pensamento objetivo", que havia aplicado com tanta eficácia. Por outro lado, Steiner fez precisamente isso e em seus primeiros escritos, por exemplo, em *Verdade e Ciência e A Filosofia da Liberdade* (São Paulo: Ed. Antroposófica, 2000), conseguiu inclusive transcender, epistemologicamente, a crucial dicotomia. O pensamento de outros, tais como Hegel e os filósofos naturalistas na Alemanha, bem como Coleridge na Inglaterra, tomaram a mesma direção, mas nenhum deles tinha atingido sua meta de maneira tão contundente ou tão completa. Coleridge pôde escrever sobre "órgãos do espírito", com uma f

worldwide community of human souls.

So much for externals. As to the substance of his teachings and his life, I cannot see him otherwise than as a key figure -- perhaps on the human level, *the* key figure -- in the painful transition of humanity from what I have ventured to call original participation to final participation. The crucial phase in that transition was, and indeed is, modern man's inveterate habit of experiencing matter devoid of spirit, and consequently of conceiving spirit as less real, and finally as altogether unreal. That experience, for good and ill, lies at the foundation of contemporary science and technology, and is daily confirmed and ingrained by their predominance in all walks of life and areas of thought. Consequently the redemption of science is a *sine qua non* for the transition. Goethe's scientific work, properly understood, went far towards achieving that redemption, and Steiner welcomed it for that reason and then went on to develop it further. We see Goethe achieving and applying what he called "objective thinking," an activity and an experience that transcends the gulf between subject and object and thus overcomes that diremption of matter from spirit to which I have referred. The redemption of science presupposes the redemption of thinking itself.

But Goethe refused to think about the "objective thinking" he applied so effectively. Steiner on the other hand did precisely that and in his earliest writings, for example *Truth and Science* and *The Philosophy of Freedom*, succeeded in transcending the crucial dichotomy epistemologically too. The thinking of others, such as Hegel and the Nature Philosophers in Germany and Coleridge in England, had taken the same direction, but none of them had achieved their aim so authoritatively or so completely. Coleridge could write of "organs of spirit," with a

latente análoga à de nossos órgãos de sentido mais imediatamente disponíveis, e Goethe pôde aplicar seu pensamento objetivo de modo a complementar a causalidade com a metamorfose. Mas nenhum deles conseguiu levar a cognição do espírito além do "espírito-como-fenomenologicamente-aparente" na natureza externa; foi em Steiner que a mente e o método ocidentais atingiram, pela primeira vez, a cognição do espírito puro. Os outros foram todos apóstolos da Imaginação, em seu melhor sentido; Steiner foi o único dos níveis mais profundos que ele próprio denominou de Inspiração e de Intuição, mas que podem ser concebidos em conjunto com sendo a Revelação - como Revelação na forma apropriada a esta era - como um modo de cognição, para a qual a base numênica [N.T.: referente ao objeto em si, independente da observação sensorial] da existência é acessível diretamente, e não somente por meio de sua manifestação fenomenológica, à qual mesmo o passado remoto pode tornar-se um livro aberto.

Parece que, em qualquer ponto do tempo, quando a consciência humana é chamada a tomar uma nova direção inteiramente diferente, para se obter uma real transição, é necessária uma semente que sobrevive do passado, a fim de dar abrigo ao tenro germe do futuro. Aristóteles, o pai da ciência moderna, carregou dentro de si os seus 20 anos sob Platão de modo a poder efetivamente abandoná-los. Nos primeiros anos do cristianismo, aqueles em que ainda restava algo da velha percepção espiritual é que eram os melhor adaptados para compreender o significado cósmico da vida e da morte do Cristo. O gnosticismo cumpriu sua tarefa antes de ser rejeitado pela Igreja. O próprio Steiner, como criança, trouxe consigo ao mundo um vestígio da relíquia da velha clarividência, a antiga participação "original". Biografias e sua própria autobiografia dão testemunho disso. E é relatado sobre ele, com credibilidade, que ele tomou passos deliberados para eliminá-la, nem mesmo rejeitando o auxílio do álcool, de modo a limpar o terreno para a nova clarividência que

more readily available organs of sense, and Goethe could apply his objective thinking to supplement causality with metamorphosis. But neither of them could carry cognition of spirit beyond spirit-as-phenomenally-apparent in external nature; it was in Steiner that western mind and western method first achieved cognition of pure spirit. The others were all apostles of Imagination in its best sense, Steiner alone of those profounder levels he himself termed Inspiration and Intuition, but which may together be conceived of as Revelation -- as Revelation in the form appropriate to this age -- as a mode of cognition, to which the noumenal ground of existence is accessible directly, and not only through its phenomenal manifestation, to which therefore even the remote past can become an open book.

It seems that at any point of time when human consciousness is called on to take an entirely new direction, to effect a real transition, a seed surviving from the past is needed to shelter the tender germ of the future. Aristotle, the father of modern science carried within him his twenty years under Plato in order to turn effectively away from them. In the early years of Christianity it was those in whom something of the old spiritual perception still lingered, who were best adapted to understand the cosmic significance of the life and death of Christ. Gnosticism had done its work before it was rejected by the Church. Steiner himself as a child brought with him into the world a vestigial relic of the old clairvoyance, the old "original" participation. Biographies and his own autobiography bear witness to it. And it is credibly reported of him that he took deliberate steps to eliminate it, not even rejecting the help of alcohol, in order to clear the decks for the new clairvoyance it

desenvolver.

De fato, Rudolf Steiner não era meramente um filósofo com uma cultura fenomenal, clara e expressiva, mas também era um Homem Predestinado; em minha opinião esse fato é a causa do lamentável retardamento de seu reconhecimento. Em comparação, não somente com seus contemporâneos, mas com a história geral da mente ocidental, a sua estatura é quase excessiva demais para ser suportada. Por que deveríamos aceitar que um único ser humano seria capaz de todas essas revelações, independente de quão relevantes elas possam ser? Mas há também o outro lado da moeda. Se suas revelações são aceitas, elas produzem uma carga de responsabilidade para a humanidade que é por si própria quase indescritível. É fácil falar do macrocosmo e do microcosmo, mas para o ser humano microcômico, não somente supor, mas realizar-se a si próprio como tal, implica numa grandeza de espírito, uma capacidade de mente e coração, que somente podemos considerar como sendo super-humana, em lugar de meramente humana. As capacidades mentais reveladas no trabalho da vida de Steiner, mesmo para aqueles que rejeitam suas descobertas, e as qualidades de coração e de vontade que são testemunhadas por todos que tiveram relacionamento pessoal com ele, podem nos garantir, por meio desse exemplo, que a estatura do microcosmo não está, ou pelo menos pode não estar no futuro, fora do alcance do ser humano tal como o conhecemos. Nele observamos, de fato começando a ocorrer, a transição do *homo sapiens* para o *homo imaginans et amans*.

http://www.sab.org.br/antrop/Barfield_on_Steiner.htm

develop.

Rudolf Steiner was in fact not merely a phenomenally educated and articulate philosopher but also a Man of Destiny; and I believe it is this fact that is so grievously delaying his recognition. By comparison, not only with his contemporaries but with the general history of the western mind, his stature is almost too excessive to be borne. Why should we accept that one man was capable of all these revelations, however meaningful they may be? But there is also the other side of the coin. If those revelations are accepted, they entail a burden of responsibility on humanity which is itself almost beyond description. It is easy to talk of macrocosm and microcosm, but for man the microcosm not only to believe but to realize himself as such, implies a greatness of spirit, a capacity of mind and heart, which we can only think of as superhuman rather than merely human. The mental capacities which Steiner's lifework reveals even to those who reject his findings, and the qualities of heart and will to which all those testify who had personally to deal with him may reassure us, by exemplifying, that the stature of microcosm is not, or may at least not be in the future, out of reach of man as we know him. In him we observe, actually beginning to occur, the transition from *homo sapiens* to *homo imaginans et amans*.

ANEXO 3

O que é ciência goethanística?

Dennis Klocek

Diretor do programa de estudos goethanísticos do Rudolf Steiner College, Sacramento, California, USA; coordenador do programa de atendimento a prisioneiros do Corredor da Morte nas prisões da California

Tradução de V.W.Setzer -

<http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>

Uma reação básica humana frente a qualquer situação é sentir "eu gosto disso" ou "eu não gosto disso". O nome que se dá para o "eu gosto disso" é *simpatia*, ao passo que o nome que se dá para o "eu não gosto disso" é *antipatia*. Esses sentimentos dão um colorido a todas as reações na vida normal. Como tais, eles representam uma base fundamental da alma, e dão à alma a capacidade de sentir - a capacidade de experimentar sensações e sentimentos. Uma alma plena de tais sentimentos e sensações é fundamentalmente orientada para o mundo exterior, como se estivesse constantemente respirando interiormente as informações dos sentidos, na direção do centro do ser. Para uma alma dedicada a sentir, a vida é uma seqüência de agrados ou desagradados. Essas percepções mergulham a alma em estados alternados de alienação e desespero, com muita perda de energia. O que é necessário é equilíbrio.

Equilíbrio é atingido por fusão de antipatia e simpatia na alma. Nós fazemos isso desenvolvendo a antipatia na alma em capacidade de pensar. Esse desenvolvimento da antipatia equilibra a vida das sensações e dos sentimentos na alma, que são primordialmente simpáticos. São simpáticos, pois o sentido da vida é basicamente um processo de inspiração, onde permitimos ao mundo entrar dentro de nós com simpatia. A antipatia fundamental no pensamento permite nos equilibrar as forças

What Is Goethan Science?

Dennis Klocek

www.goetheanstudies.org/main.shtml

A basic human response to any situation is either to feel "I like it" or "I don't like it". The name for the "I like it" response is sympathy, while the name for the "I don't like" response is antipathy. These feelings color every response in normal everyday life. As such, they represent a fundamental ground of the soul, and provide the soul with sentience--the capacity to experience sensations and feelings. A soul filled with such feelings and sensations is fundamentally oriented towards the outer world as if it were constantly breathing the sense information inward towards the center of the being. To a soul devoted to sentience, life is an unending series of likes and dislikes. These perceptions plunge the soul into alternating states of alienation and despair, with much loss of energy. What is needed is balance.

Balance is achieved by blending antipathy and sympathy in the soul. We do this by developing the antipathy in the soul into the capacity to think. This antipathetic development balances the life of sensations and feelings in the soul which are primarily sympathetic. They are sympathetic because the sense life is basically an inbreathing process, where we allow the world to enter into us sympathetically. The fundamental

predominantemente simpáticas da alma, desenvolvidas pela atividade dos sentidos. Quando pensamos verdadeiramente sobre nossos agrados e desagradados, ganhamos alguma distância em relação a eles. Eles não mais nos mantêm prisioneiros. Essa liberdade em relação a permanecermos prisioneiros das nossas sensações e sentimentos, dá à alma o poder de transcendência. Por meio da transcendência a alma desenvolve o poder de reflexão do pensamento intelectual. Com o intelecto é possível equilibrar agrados e desagradados e transformá-los em grandes forças anímicas. No âmbito da alma que desenvolveu o intelecto, ou a alma racional, desagradados são transformados dentro dela na capacidade de direcionar a vontade de uma maneira racional. O pensamento pleno de vontade é o poder de atenção. Por meio da diferenciação pode-se escolher entre o que é correto e o que não o é. Diferenciação é pensamento com vontade. Atenção e diferenciação formam a base para o desenvolvimento da alma. Eles são formados na alma racional pela fusão transcendental entre simpatia e antipatia.

No entanto, essa fusão não é o fim de nosso desenvolvimento. Atenção e diferenciação ainda podem ser os veículos de simpatias e antipatias desequilibradas. A atenção que, como vimos, surge a partir da corrente de simpatia da alma pode levar um resíduo de simpatias para a alma racional. Quando isso acontece, a alma desenvolve tremendas forças de vontade para apoiar seu próprio ponto de vista. As forças de diferenciação que são necessárias para equilibrar a atenção unilateral tornam-se negativas e a diferenciação "entre" torna-se diferenciação "contra". Na diferenciação negativa, as simpatias são demasiado fortes para apoiar os próprios pontos de vista. Esse estado é mais bem descrito como fundamentalismo.

O oposto ocorre dentro da alma da razão pode ser

antipathy in thinking allows us to balance the overly sympathetic forces in the soul developed by sense activity. When we truly think about our likes and dislikes we gain some distance from them. They no longer hold us prisoner. This freedom from being held captive by our sensations and feelings gives the soul the power of transcendence. Through transcendence the soul develops the reflective power of intellectual thinking. With the intellect it is possible to balance likes and dislikes and transform them into greater soul forces. Within the soul which has developed intellect, or the intellectual soul, dislikes are transformed in the intellectual soul into the capacity to direct the will in a thoughtful way. Thought-filled will is the soul power of attention. Through discrimination one can choose between what is correct and what is not. Discrimination is willed thought. Attention and discrimination form the basis for soul development. They are formed in the intellectual soul by the transcendent blending of sympathy and antipathy.

This blending, however, is not the end of our development. Attention and discrimination can still be carriers of unbalanced sympathies and antipathies. The attention which, as we have seen, arises out of the sympathetic stream of the will, can carry a residue of sympathies in the intellectual soul. When this happens, the soul develops tremendous forces of will to support its own viewpoint. The forces of discrimination which are needed to balance one-sided attention become negative and discrimination "between" becomes discrimination "against". In negative discrimination, the sympathies are too strong in support of one's own views. This state is best described as fundamentalism.

The opposite effect in the intellectual

observado quando o poder discursivo e divisor da diferenciação ganham preferência na alma. Esse intelecto discursivo vaga de assunto em assunto, encontrando relevância principalmente no poder de seu próprio argumento. Raciocinar e calcular tomam o lugar de experiência direta, e a base da alma desloca-se para formas de pensamento abstratas, de leis e mecanicistas. O intelecto discursivo perde o equilíbrio da diferenciação e o seu desequilíbrio de antipatia cresce no sentido da divisão, da frieza e do cálculo. Como o fundamentalista, o pensador abstrato torna-se gradualmente convencido de ter atingido a última "verdade" sobre a existência. A diferença entre o fundamentalista e o pensador abstrato reside na fonte de suas "verdades": para o fundamentalista que está vindo do pólo vontade/simpatia, a verdade está na identificação com um Ser Supremo, a fonte de toda verdade, enquanto para o pensador abstrato a verdade está na capacidade de o intelecto obter conhecimentos do mundo dos conceitos ou "leis" universais. Nenhuma dessas posições é realmente incorreta, a menos que uma torna-se viciada no poder de ter sido "escolhida" por Deus como "especial", e a outra totalmente convencida, por uma "certeza terrível" a partir da experimentação e de uma tecnologia pragmática, de que o seu ponto de vista é absolutamente correto. A partir disso podemos ver que, tanto para a atenção como para a diferenciação, o perigo reside em tornar-se ancorada em um vício do poder disponível para um intelecto que é apegado à vontade. Quando isso acontece, o calor, a compaixão, e as capacidades intuitivas são diminuídas. Tecnologias desenfreadas e guerras santas não estão muito distantes quando a alma perde calor e compaixão.

soul can be observed when the discursive, dividing power of discrimination gains the upper hand in the soul. This discursive intellect wanders from subject to subject, finding relevance primarily in the power of its own argument. Reasoning and calculating take the place of direct experience, and the ground of the soul shifts into abstracts, laws, and machine-like thought patterns. The discursive intellect loses the balance of discrimination and in its antipathetic imbalance grows divisive, cold, and calculating. Like the fundamentalist, the abstract thinker becomes gradually convinced that he has achieved the ultimate "truth" about existence. The difference between the fundamentalist and the abstract thinker lies in the source of their "truths": for the fundamentalist who is coming out of the will/sympathy pole, the truth lies in one's identification with a Supreme Being, the source of all truth, while for the abstract thinker the truth lies in the capacity of the intellect to draw knowledge from the realm of universal concepts of "laws". Neither of these two positions is actually incorrect unless one becomes addicted to the power of being "chosen" by God as "special" or totally convinced by a "terrible certainty" of experiment and a pragmatic technology that one's view is absolutely correct. From this we can see that for both attention and discrimination the danger lies in becoming fixed in an addiction to power available to an intellect which is wedded to the will. When this happens all the warmth, compassion, and intuitive capacities are diminished. Rampant technologies and holy wars are not far behind when the soul loses warmth and compassion.

Curar o fosso entre o pensar e o querer é a tarefa urgente da humanidade moderna. Para isso, é necessário que a alma novamente una os pólos em uma união transcendental. No mundo de hoje, essa união é mais vigorosamente abordada pelas ciências que podem ser agrupadas sob o nome de "fenomenalismo". A ciência do fenomenalismo foi desenvolvida a partir do trabalho do grande poeta alemão J.W. von Goethe, cujo enfoque no estudo do mundo fundiu os dois pólos de atenção (vontade) e diferenciação (pensamento), naquilo que ele denominou "visão superior". A famosa *Metamorfose das Plantas* de Goethe é uma série de ensaios botânicos que ele escreveu baseado nas técnicas que desenvolveu para iniciar a "visão superior". Nessas técnicas, chamadas por Goethe de "percepção sensorial exata", imagina-se, por exemplo, o desdobrar preciso de uma seqüência de folhas ou as formas de crescimento de uma rosa. Essa imaginação é inicialmente "discursiva", no sentido de quebrar a planta em partes, mas, com o tempo, a prática constante resulta em uma percepção interior aumentada para com o fluxo de energias na planta, de uma maneira objetiva. O gesto de fluxo da vida da planta revela formas sutis de crescimento não perceptíveis a um intelecto discursivo, simplesmente lógico. É o fluxo, através do tempo, que conecta a planta ao seu meio ambiente e a outros membros de sua espécie ou gênero.

Por meio da "visão superior" podemos desenvolver em nós mesmos a habilidade de unir o pólo do pensamento com o pólo da vontade, de uma maneira harmoniosa e calorosa. A visão superior procura desenvolver um coração que pode pensar por meio da harmonização da lógica abstrata e a percepção sensorial em uma capacidade transcendente de ver com o mundo em lugar de simplesmente olhar para ele. Uma vez em equilíbrio, essas duas polaridades da alma encontram-se no fenômeno, sem distorção ou desejo. Não é permitido ao raciocínio

To heal the split between thinking and the will is the urgent task of modern humankind. To do so requires that the soul once again unite the poles into a transcendent union. In today's world this union is most vigorously addressed by the sciences which can be grouped under the name "phenomenalism". The science of phenomenism was developed out of the work of the great German poet J.W.V. Goethe, whose approach to studying the world blended the two poles of attention (will) and discrimination (thinking) into what he called "higher viewing". Goethe's famous *Metamorphosis of Plants* is a series of botanical essays which he wrote based upon the techniques he developed to initiate "higher viewing." In these techniques, called "exact sense perception" by Goethe, one pictures to one's self the exact unfolding of a series of leaves or the growth patterns in a rose, for example. The picturing is at first "discursive" in that it breaks the plant into parts, but in time, regular practice of the inner picturing results in a heightened inner perception of the flow of energies in the plant in an objective way. The flow or life gesture of the plant reveals subtle patterns of growth not perceptible to a discursive, simply logical intellect. It is the flow, in time, which connects the plant to its environment and to the other members of its species or genus.

By means of "higher viewing" we can develop in ourselves the ability to unite the thinking pole with the pole of the will in a harmonious, warm way. Higher viewing seeks to develop a heart that can think by harmonizing abstract logic and sense perception into a transcendent capacity to see with the world rather than just looking at it. Once they are balanced, these two soul polarities meet in the phenomenon, without distortion or desire. The reasoning is not allowed to get ahead of the sensing, and conversely, the

percepção não é permitida fugir com o pensamento. Pensar e perceber encontram-se no fenômeno e essa experiência é dada à alma como um sentimento superior, um sentimento de conhecer. O sentimento de conhecer é um fruto da intuição e, como tal, seu aparecimento na consciência é um sintoma de que um conhecimento supra-sensível está começando a formar habilidades de conhecimento superior na alma. O fenomenalismo de Goethe está, então, na raiz da qual a Antroposofia pode crescer no mundo.

Estudar a natureza e os seus fenômenos dessa maneira desenvolve o que Rudolf Steiner denominou "alma do coração". Alma do coração é o veículo para o calor e a compaixão no ser humano. Os tempos atuais requerem que a alma do coração seja explorada e desenvolvida. Estudar e praticar o fenomenalismo de Goethe pode transformar nossa alma e criar dentro de nós o espaço no qual forças morais podem fluir através de nós e para o exterior em nossas ações no mundo.

Para uma conceituação de "alma" e "alma racional", veja o artigo "Uma introdução antroposófica à constituição humana", em <http://www.sab.org.br>, seção "Antroposofia".

<http://www.sab.org.br/antrop/GoetheanScience.htm>

sensing is not allowed to run away with the thinking. Thinking and sensing meet in the phenomenon and this experience is given to the soul as a higher feeling, a feeling of knowing. The feeling of knowing is a fruit of the intuition, and as such, its appearance in the consciousness is a symptom that supersensible knowledge is beginning to form capacities for higher cognition in the soul. Goethe's phenomenism, then, is the root from which anthroposophy can grow into the world.

To study nature and her phenomena in this way develops what Rudolf Steiner called "heart soul". Heart soul is the vehicle for warmth and compassion in the human being. The times require that the heart soul be explored and developed. To study and practice Goethe's phenomenism can transform our soul life and create within us the space into which moral forces can flow through us and out into our deeds into the world.

Please send feedback or comments to: webmaster@goetheanstudies.org

Anexo 4

ANTROPOSOFIA

Histórico no Brasil

Já na época de Steiner alguns imigrantes europeus trouxeram o estudo e cultivo da Antroposofia para o Brasil. Antes da 2ª. guerra mundial, a Sra. Lavínia Viotti fez a primeira tradução de um livro de Steiner, *Como se Adquirem Conhecimentos dos Mundos Superiores*. Em 1939 já havia Ramos da Sociedade em São Paulo, no Rio e em Porto Alegre. Todo o trabalho naquela época era feito ainda em alemão. Infelizmente, o grande desenvolvimento deu-se só em S.Paulo, que continua tendo a maioria dos antropósofos e a maioria das iniciativas no Brasil. Em S.Paulo havia grupos de estudo dirigidos por Tatiana Braunwieser e por Max Rüeegger. Durante a guerra, com o receio de falar o proibido alemão, os grupos se dividiram em pequenos círculos de estudo. Um desses grupos reunia os casais Rudolf e Mariane Lanz, chegados ambos em 1939 (acione a foto ao lado para uma ampliação), Hans e Johanna Wolff, Hans e Melanie Schmidt (ele veio a fundar a fábrica Giroflex) e R.Nobiling (cuja irmã Elizabeth Nobiling, também antropósofa, notabilizou-se como pintora e foi a autora dos baixo-relevos da Torre do Relógio da USP, na Cidade Universitária).

Ao redor de 1950 houve várias visitas de Otto Julius Hartmann, professor da Universidade de Gratz, Áustria, e que havia publicado bons livros de divulgação da Antroposofia. O Dr. Rudolf Lanz (acione na foto ao lado para ve-la ampliada) organizou várias palestras públicas do prof. Hartmann, o que trouxe a Antroposofia a público pela primeira vez no Brasil. Em 1954 Hartmann instalou-se com a família no Brasil por alguns

anos (seu filho Friedwart foi aluno do autor destas linhas na Escola Politécnica da USP em 1965).

Depois da guerra chegaram a S.Paulo os casais de antropósofos Selma e Dirk Berkhout (este tornou-se o cônsul holandês), Ernst Mahle e esposa (pais do compositor Ernst Mahle, de Piracicaba) e ainda o Sr. Paulo Bromberg e sua esposa. A Sra. Melanie Schmidt tinha ligações com o movimento Waldorf na Alemanha, e como tentativas do prof. Hartmann de criar uma iniciativa de Pedagogia Curativa não tinha dado frutos, esse grupo de casais resolveu fundar uma Escola Waldorf. É interessante notar que a doação de trabalho e dinheiro desse grupo foi totalmente altruísta, pois nenhum deles tinha filhos em idade de usufruir a nova escola. O casal Berkhout colocou à disposição uma casa no bairro de Higienópolis, e a escola iniciou o seu funcionamento em 1956, com o nome sugestivo de Escola Higienópolis. A sua orientação pedagógica foi dada pelo casal alemão Karl e Ida Ulrich que vieram especialmente para isso e permaneceram junto à escola até o início da década de 1960. Poucos anos depois de sua fundação a escola mudou-se para o seu local amplo atual, na R. Job Lane, em Santo Amaro. No início da década de 1970 foi criado nela o primeiro colegial (ensino médio) Waldorf no Brasil, e em 1976 o presidente da Sociedade Antroposófica Mundial Rudolf Grosse batizou-a de Escola Rudolf Steiner de São Paulo, que mudou posteriormente por circunstâncias externas para Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo. Em 1970 Rudolf e Mariane Lanz (ver fotos acima) fundaram nessa escola o Seminário Pedagógico Waldorf, atualmente Centro de Formação de Professores Waldorf, que tem formado professores nessa pedagogia para o Brasil e para a América Latina, e teve seu reconhecimento oficial em 1997. (Por meio do movimento pedagógico Waldorf a aplicação da Antroposofia irradiou-se para Florianópolis, Cuiabá, Fortaleza, Rio de Janeiro e para o interior de São Paulo (Bauru, Botucatu, Campinas, Capão Bonito, Ribeirão Preto, Marília).

Em 1957 houve uma visita do casal de médicos antroposóficos da Ita Wegman Klinik, em Arlesheim (ao lado de Dornach, sede do movimento antroposófico mundial, na Suíça) Alexander e Rita Leroi, que estabelecem os primeiros passos para a introdução da medicina Antroposófica, da Weleda e da Eurytmia.

Em 1959 é fundada por Pedro Schmidt, filho do citado casal Schmidt, a Weleda do Brasil, Laboratório e Farmácia, para fabricação de medicamentos empregados na medicina antroposófica, chás e cosméticos. Em 1960 é construído o seu primeiro laboratório, no terreno da Giroflex em São Paulo, que era dirigida por Pedro Schmidt. A direção da Weleda é assumida em 1964 pelo Sr. Friederich Müller, que viria a falecer prematuramente em 1988. Em 1967 ela começou o plantio próprio de ervas medicinais. Em 1985 a Weleda constrói seu atual laboratório; hoje possui 4 farmácias em São Paulo, seus produtos são vendidos em cerca de mil farmácias e receitados por cerca de 700 médicos. Atualmente, os cosméticos Weleda são importados da Weleda Argentina.

Em 1985 os farmacêuticos Marilda e Flávio Milanese fundam o Centro de Pesquisas Farmacêuticas, que em colaboração com médicos antroposóficos tem desenvolvido novos medicamentos, inclusive a partir da flora nacional. Eles deram início em 1991 a cursos de farmacêutica antroposófica, naquela época realizados no Centro Paulus.

Em 1969 Gudrun Schmidt, que desde 1956 atuava como a primeira médica antroposófica no Brasil, então casada com Pedro Schmidt, fundou com este a Clínica Tobias, a primeira clínica antroposófica nas Américas. Nesse ano de 1969 é comprado pela Dra. Gudrun o terreno na atual R. Regina Badra, onde iria se construir a clínica, cujo financiamento e construção foi feito por Pedro Schmidt; sua inauguração deu-se em 31/5/69. Nessa data é fundada a sua mantenedora, a Associação Beneficente Tobias. Devido à clínica, que deixou de funcionar como hospital em 1993 (a partir de 1995 passa a receber pacientes-

dia), o movimento médico teve um enorme desenvolvimento, iniciando com os cursos de Medicina Antroposófica dados na clínica por sete anos a partir de 1976 pelo Dr. Otto Wolf, pela fundação da Associação Brasileira de Medicina Antroposófica (hoje Associação Brasileira de Médicos Antroposóficos) em 1983 (1), e pela instituição dos primeiros seminários de especialização em medicina antroposófica (2). Esses seminários são hoje mantidos pela ABMA, com três turmas regulares em S.Paulo, outra em Brasília, uma turma já formada em Salvador e outra iniciando no Rio de Janeiro. Os primeiros seminários médicos foram dados no Centro Paulus, em Parelheiros (subúrbio de S.Paulo), criado por iniciativa e orientação de Peter Schmidt e cuja construção começou em 1980. A Dra. Gudrun Burkhardt (ex-Schmidt) fundou em 1983 a Artemísia, iniciando no Brasil os trabalhos sobre desenvolvimento biográfico; em 1985 foram iniciadas as obras da sua sede atual, ao lado do Centro Paulus, em Parelheiros.

Em Juiz de Fora vários médicos formaram o *Therapeuticum Raphael* e a *Vivenda Santana*, onde é praticada a medicina antroposófica.

Em 1975 Pedro Schmidt doou a maioria de suas ações da Giroflex para a Associação Beneficente Tobias. Com isso a ABT pode começar a financiar várias iniciativas antroposóficas, e mantém-se até hoje. Até 1993 a ABT financiou suas próprias instituições, que então tornaram-se independentes. Hoje ela financia a Sociedade Antroposófica no Brasil e parte do movimento antroposófico.

Um marco importante foi a criação, em 1981, por Rudolf Lanz e Jacyra Cardoso, da Editora Antroposófica, dirigida quase desde o início pela segunda. Ela apareceu como evolução de um extenso trabalho de traduções do Sr. Lanz, que começaram a ser publicados internamente sob forma de livros em 1976 pela então Escola Rudolf Steiner. Em 1994 a Editora Antroposófica abre sua livraria na R. da Fraternidade, em São Paulo, ao lado de uma

das farmácias da Weleda, para onde transfere sua atividade editorial. Graças à editora, estão publicados muitos dos principais livros e ciclos de palestras de Rudolf Steiner (num total de cerca de 25 obras) bem como obras de seus continuadores. A Editora já publicou 150 títulos. Grande parte das traduções deve-se ao imenso trabalho feito pelo Sr. Lanz, que em 1979 também escreveu um "best seller", *A Pedagogia Waldorf*, editado naquela época pela Summus Editorial, agora na sua 6a. edição pela Editora como já citado no item 2 acima. É também de sua autoria o livreto *Noções Básicas de Antroposofia* (Ed. Antroposófica; [acione aqui](#) para desviar para um "site" com sua introdução e os dois primeiros capítulos) que tem sido largamente usado como texto introdutório em cursos e por aqueles que desejam ter uma idéia inicial mas abrangente dos fundamentos da Antroposofia.

Não se deve deixar de mencionar que o Sr. Frederico Müller (não confundir com Sr Friedrich Müller, que foi o diretor da Weleda do Brasil), que morava no Rio de Janeiro, também fez traduções de obras de Steiner e fundou inúmeros grupos de estudo. Para ficar o mais próximo possível do original de Steiner, o Sr. Müller criou uma linguagem própria, aportuguesando certas palavras em alemão, mantendo a estrutura gramatical dessa língua e escrevendo os substantivos com iniciais maiúsculas (como se faz em alemão) e usando a antiga grafia do vernáculo. De fato, suas traduções são as mais próximas do original alemão, exigindo de quem as lê um período de adaptação e que pense dentro da estrutura da língua alemã e fora do espírito da língua portuguesa corrente.

A agricultura biodinâmica iniciou suas atividades no Brasil em 1973 por iniciativa de Joachim e Peter Schmidt através da Estância Demétria em Botucatu, que foi apoiada até 1993 pela Associação Beneficente Tobias. Infelizmente não houve uma expansão tão grande da agricultura biodinâmica como era de se esperar em um país com tanta produção agrícola como o Brasil. O Instituto Biodinâmico de Desenvolvimento Rural, ao lado da Demétria,

fundado em 1984 por Alexandre Hárkaly e Marco Bertalot, faz pesquisas sobre agricultura biodinâmica, organiza inúmeros cursos sobre o tema em sua Casa Somé, surgida em 1988, e fornece certificação de produtos orgânicos e biodinâmicos, hoje encontrados até em supermercados. Em 1974 Valdemar Setzer, juntamente com Sonia Setzer, Luis Albim e Beatriz Guerreiro funda e mantém até 1979 em São Paulo a Natura - Comércio de Produtos Naturais Ltda., com a finalidade de escoar os produtos da Estância Demétria e introduzir no Brasil uma consciência para produtos orgânicos, biodinâmicos e naturais em geral (aliás, é por causa do nome dessa loja que foi introduzida em Português a expressão "Produtos Naturais", que começou a ser empregada em outras lojas 1 ano depois).

O impulso da Pedagogia Social foi trazido em 1972 pelo holandês Dr. Lex Bos, inicialmente convidado por Peter Schmidt, e que passou a visitar o país regularmente durante nosso verão, dando inúmeros cursos, principalmente no Centro Paulus (3). Vários de seus livros estão publicados em nossa língua. Devido a essa iniciativa foram formadas várias instituições que dão consultoria em organização empresarial, como a Adigo Consultores e o Instituto Christophorus de Desenvolvimento Organizacional.

Em 1970 Ute Craemer veio ao Brasil, para ser professora de classe na então Escola Rudolf Steiner, onde permaneceu até 1979. Ela havia trabalhado em 1965-66 no Paraná em um programa de auxílio da Alemanha para desenvolvimento de saneamento básico em favelas. Sentindo que sua tarefa de vida estava ligada ao trágico destino dos moradores de favelas brasileiras, começou em 1975 um trabalho social, envolvendo alunos daquela escola, na Favela Monte Azul (que fica ao lado do Terminal João Dias e do Centro Empresarial, em São Paulo). Seu trabalho, totalmente inspirado na Pedagogia Waldorf e na Antroposofia, provocou uma evolução extraordinária na favela, impulsionada pela criação, em 1979, da Associação Comunitária Monte Azul ([acione aqui](#) para desviar para sua página, com fotos,

caledário de eventos, etc.). Através do trabalho de Ute e colaboradores, a favela foi quase que totalmente saneada (falta só canalizar o córrego) e foram instituídas creche, jardim de infância, pré-escola e escola complementar com orientação Waldorf, marcenaria, tecelagem, serviço de reciclagem de papel, oficina de construção de bonecas de pano, padaria, oficina elétrica, oficina de reciclagem de móveis, ambulatório médico (com médicos antroposóficos), tratamento pré- e pós parto, "casa" de partos, ambulatório dentário, massagem, aconselhamento psicológico, e grupos de teatro, música e dança. Esse trabalho social irradiou-se também para a favela Peninha e o bairro Horizonte Azul, atingindo cerca de 15.000 pessoas. Seu trabalho foi divulgado na Alemanha com a publicação de livros de Ute de enorme sucesso pela editora antroposófica Verlag Freies Geistesleben.

Há alguns anos um dos estagiários internacionais da Favela Monte Azul, um jovem americano, procurou o autor destas linhas em seu escritório na USP. Nessa ocasião ele disse: "O único lugar em São Paulo onde me sinto seguro é a favela." Em nossa opinião, o resultado mais importante do gigantesco trabalho social dirigido por Ute Craemer, único no mundo, pode ser resumido em uma constatação: é possível dar dignidade aos moradores de favelas e elevar seu padrão de vida se os aspectos cultural e espiritual forem tratados em paralelo com o atendimento das necessidades físicas básicas.

Em São Paulo foi fundado o Centro de Artes, onde são dados cursos de arte segundo princípios antroposóficos, e onde foi instituído o primeiro curso de Euritmia na América Latina. Os cursos de artes começaram em 1992 no Centro Paulus.

Existem três Ramos da Sociedade Antroposófica em São Paulo: o mais antigo é o Ramo Paulus, que se reúne em alemão; o Ramo Rudolf Steiner iniciou suas atividades em português como grupo de estudos em 1964, e foi constituído formalmente em 1972, tendo se reunido na casa do Dr. Rudolf Lanz, seu fundador, até seu falecimento. Há ainda ramos em

Botucatu, Belo Horizonte, Brasília, Cuiabá, Florianópolis, Nova Friburgo e Rio de Janeiro, todos abertos aos interessados em estudar a obra de Steiner e de seus continuadores. Além dos ramos, existem inúmeros grupos informais de estudo. Informações a respeito podem ser obtidas na Sociedade Antroposófica, tel. (11) 5687-4552.

<http://www.sab.org.br/antrop/histbras.htm>

Notas:

(1) No período de 9 a 14 de abril de 1985, o Prof. Dr. Rudolf Treichler – 1905/1995? (TREICHLER, 1985, 1988) - veio a São Paulo, oriundo da Alemanha, para ministrar uma série de conferências na Clínica Tobias com o título ‘A Patologia Psiquiátrica e seu tratamento do ponto de vista da Antroposofia’ da qual o autor dessa Dissertação de Mestrado esteve presente integralmente. Desse grupo de grupo de profissionais-psi, foi formado o primeiro grupo organizado oficialmente no Brasil, para a pesquisa e desenvolvimento de um corpo de conhecimento que seria a base para uma teoria da personalidade com orientação antroposófica (também desse grupo o autor dessa Dissertação participou durante dois anos, com reuniões mensais). Os conceitos de Carl Gustav Jung (JUNG, passim) sobre inconsciente coletivo e arquétipos foram levados em consideração e hoje estão incorporados ao pensamento clínico e organizacional antroposóficos. Em 29 de setembro de 1997 foi fundada a ‘Associação Brasileira de Psicologia Antroposófica – Diadorim’, da qual o autor desta Dissertação de Mestrado é membro-fundador. (ver Curriculum Lattes do autor no site: www.fundanet.br).

(2) O autor desta Dissertação participou do ‘Curso de Formação em Medicina Antroposófica’ com participação integral na 1ª etapa no período de 5 a 11 de outubro de 1984. (ver Curriculum Lattes do autor no site: www.fundanet.br).

(3) O autor desta Dissertação participou dos cursos do Prof. Dr. Lex Bos e dos ‘Seminários de Pedagogia Social – *Psicologia Organizacional Antroposófica* (grifo nosso) nos anos de 1984 a 1990; em outubro de 1997 visitou Zeist, na Holanda, sede do NPI – Consultores Associados; conheceu e estudou, também no mesmo ano, a história da construção e a missão do Goetheanum – Universidade Livre de Antroposofia/Ciência Espiritual, em Dornach, Basileia, Suíça. (ver Curriculum Lattes do autor no site: www.fundanet.br).

QUESTIONÁRIO

Atenção:

a) este questionário presta-se à pesquisa científica, sendo de responsabilidade de Marcos Conforti da Fonseca, RG 6292875-2, psicólogo inscrito no CRP 06/7781-6, professor especialista mestrando em Ciências Sociais da UNESP -Universidade Paulista-Campus de Marília.

b) peço, por favor, que não seja colocado nome ou quaisquer marca que possam identificar o questionado.

c) assumo a total responsabilidade ética do sigilo(cujo juramento já prestei quando de minha graduação como psicólogo) sobre os dados, que só poderão ser divulgados no âmbito da comunidade científica, sem identificação dos questionados.

Marília, 1º semestre de 2003.

- 1) Curso: _____
 - a) noturno
 - b) diurno

- 2) Ano de ingresso na Fundação Eurípides:

- 3) Idade (em anos) data de nascimento

- 4) Ano que está cursando: o 1º ano o 2º ano o 3º ano o 4º ano.

- 5) Sexo: a) masculino b) feminino

- 6) Estado civil atual:
 - a) solteiro(a)
 - b) casado(a)
 - c) mora com companheiro(a)
 - d) separado(a) judicialmente
 - e) divorciado(a)
 - f) viúvo(a)
 - g) outro

- 7) Tem filhos ?
 - a) não
 - b) 1
 - c) 2
 - d) 3
 - e) outro

- 8) Em que cidade você mora?
 - a) em Marília
 - b) outra Qual? _____

- 9) Você mora com quem?
 - a) pais
 - b) cônjuge
 - c) amigo(a)(s)

- d) sozinho(a)
- e) outro familiares
- f) outro

10) Local de residência (quando não mora com pais / familiares):

- a) República com 1 pessoa
- b) República com 2 pessoas ou mais
- c) Pensão
- d) Apartamento, quitinete
- e) Moradia estudantil
- f) Outro

11) Você trabalhou com remuneração nos últimos 6 meses?

- a) não
- b) sim, período integral
- c) sim, período parcial
- d) esporadicamente ('bicos')
- e) outro

12) Você recebe bolsa de estudo?

- a) não
- b) sim, monitoria De qual disciplina e professor(a)?
- c) sim, Fundação Eurípides

13) Qual o grau de escolaridade de seu pai?

- a) não recebeu educação formal
- b) ensino fundamental incompleto (1ª a 8ª série)
- c) ensino fundamental completo (8ª série)
- d) ensino médio incompleto
- e) ensino médio completo (colegial)
- f) superior incompleto
- g) superior completo
- f) outro

14) Qual o grau de escolaridade de sua mãe?

- a) não recebeu educação formal
- b) ensino fundamental incompleto (1ª a 8ª série)
- c) ensino fundamental completo (8ª série)
- d) ensino médio incompleto
- e) ensino médio completo (colegial)
- f) superior incompleto
- g) superior completo
- g) outro

15) Com relação à sua mesada:

- a) não recebo
- b) meus pais provêm minhas necessidades
- c) recebo, mas não é suficiente
- d) recebo, é suficiente, mas completo por outras fontes (trabalho, bolsa, etc.)
- e) recebo, é suficiente

- f) recebo, é suficiente, mas não sobra para lazer
- g) recebo, é suficiente e sobra para lazer
- h) outro

16) Seus pais ou padrastos vivem:

- a) juntos, com bom relacionamento
- b) juntos, com relacionamento regular / ruim
- c) separados, mas mantém bom relacionamento
- d) separados, sem bom relacionamento
- e) pai *ou* mãe falecidos
- f) pai *e* mãe falecidos
- g) outro

17) Quando você tem um problema pessoal que não consegue compreender ou resolver sozinho(a), quem você procura em primeiro lugar?

- a) ninguém
- b) mãe
- c) pai
- d) irmãos
- e) filhos
- f) amigos(as) / namorado(a) / companheiro(a)
- g) outro

18) Você já recorreu aos serviços profissionais de um psicoterapeuta?

- a) sim
- b) não

19) Atualmente, de quantas horas livres você dispõe em média, a cada dia da semana, para suas atividades de lazer? (Excluir período de sono).

- a) nenhuma
- b) até 2 h
- c) de 2 a 4 h
- d) de 4 a 6 h
- e) mais de 6h

20) O que você costuma fazer nas horas livres? (Excluir período de sono e assinalar apenas a atividade mais freqüente).

- a) nada faço
- b) vou à igreja ou serviço religioso
- c) freqüento clubes / pratico esportes
- d) saio com namorado(a) / amigos
- e) assisto televisão
- f) saio com a família
- g) participo de atividades culturais (cinema, teatro, shows, música, dança, coral, artes plásticas, etc.)
- h) freqüento bares / festas / boates / danceterias
- i) leio jornais, gibis, revistas e/ou livros não relacionados com meu curso
- j) lido com computador, jogos eletrônicos e / ou Internet
- k) outro

21) Você pratica as atividades mais frequentes quantas vezes você gostaria (ver as duas perguntas anteriores)?

- c) sim
- d) não

22) O que você faz, em geral, quando falta às aulas? (Escolha a alternativa mais frequente).

- a) vou ao cinema ou clube
- b) estudo na faculdade
- c) estudo em casa
- d) fico no DA
- d) não falto às aulas
- e) durmo e / ou descanso
- f) trabalho
- h) outro

23) Nos últimos 12 meses, você sentiu dificuldades para fazer amigos(as) em novos grupos?

- a) sim
- b) não
- c) mais ou menos

Explique a alternativa *c* se você a assinalou

24) Nos últimos 12 meses, você se sentiu rejeitado(a) pelo seu grupo de amigos ou outro de sua idade?

- a) sim
- b) não
- c) mais ou menos

Explique a alternativa 'c' se você a assinalou:

25) Você sente-se bem na cidade onde estuda?

- a) sim
- b) não
- c) mais ou menos

Explique a alternativa *c* se você a assinalou:

26) Você está satisfeito (a) com a sua escolha profissional?

- a) sim
- b) não
- c) mais ou menos

Explique a alternativa *c* se você a assinalou:

27) Você já pensou em abandonar seu curso?

- a) sim
- b) não
- c) ainda penso.

Explique a alternativa *c* se você a assinalou:

28) Você considera seu desempenho escolar:

- a) excelente
- b) bom
- c) suficiente
- d) insuficiente
- e) ruim

29) Quais as perspectivas e/ou expectativas financeiras e de mercado de trabalho, após a formatura?

- a) acho que não vou me realizar profissional, nem financeiramente.
- b) acho que não vou me realizar profissionalmente, mas a perspectiva financeira é boa.
- c) acho que vou me realizar profissionalmente e não me importo muito quanto à parte financeira.
- d) acho que vou me realizar profissional e financeiramente.
- e) outro

30) Quando tem uma dúvida em um determinado aspecto de uma disciplina, em sala de aula, você:

- a) sempre pergunta para o professor.
- b) nunca pergunta para o professor.
- c) às vezes pergunta para o professor.

Explique a alternativa que você assinalou:

31) Durante a aula, você costuma argumentar e expor seu ponto de vista para o professor:

- a) sempre
- b) nunca
- c) às vezes, em algumas disciplinas
- d) outro

Explique a alternativa que você assinalou:

32) Você procura relatar experiências próprias durante a aula:

- a) sempre
- b) nunca
- c) às vezes, em algumas disciplinas

d) outro

Explique a alternativa que você assinalou:

33) Em relação às disciplinas de seu curso, você:

- a) consegue ver a relevância e aplicabilidade dos conceitos em todas elas
- b) não consegue ver a relevância e aplicabilidade dos conceitos em nenhuma delas
- c) consegue ver a relevância e aplicabilidade dos conceitos em algumas delas
- d) outro

Comente, se quiser, a alternativa que você assinalou:

34) Quanto ao seu interesse nas aulas:

- a) você sempre está interessado e atento
- b) você nunca está interessado e atento
- c) você às vezes está interessado e atento
- d) outro

Explique a alternativa que você assinalou:

35) Quanto à ampliação de temas tratados em aula:

- a) você procura ler mais alguma coisa a respeito, pedindo ao professor .
indicação bibliográfica ou de outro tipo específica ou complementar
- b) você não procura pesquisar mais alguma coisa a respeito
- c) você procura por conta própria pesquisar mais alguma coisa a respeito
- d) outro

Se quiser, explique a alternativa que você assinalou:

36) Você discute alguns temas das aulas com seus colegas e/ou amigos e/ou familiares:

- a) sempre
- b) nunca
- c) às vezes
- d) outro

Explique a alternativa que você assinalou:

37) Em relação aos seus projetos individuais:

- a) você tem claro em sua consciência um projeto pessoal e/ou individual
- b) você não tem claro em sua consciência um projeto pessoal e/ou individual
- c) em termos

Explique a alternativa c se você a assinalou:

38) Qual o tipo de aula de sua preferência:

- a) magna [exposição teórica pelo (a) professor (a)]
- b) seminário (exposição de um tema em grupo)
- c) AG (atividade de leitura e interpretação de textos em grupo)
- d) Outra Qual? _____

39) Você consegue compreender os textos:

- a) em parte, quando não, peço ajuda ao (à) professor (a).
- b) em parte, quando não, peço ajuda de um (a) colega.
- c) em parte, e não procuro ajuda.
- d) dificilmente não compreendo um texto.
- e) outro

40) Você se sente motivado para assistir às aulas:

- a) sim, independentemente da disciplina e do (a) professor (a).
- b) às vezes, depende da disciplina.
- c) não, independentemente da disciplina e do (a) professor (a).
- d) às vezes, depende do (a) professor (a)
- e) outro Qual? _____

41) Quando você assiste a uma aula:

- a) você acha que gostar do tema tratado é importante para compreendê-lo.
- b) você acha que basta pensar sobre o tema e entendê-lo, gostando ou não dele.
- c) outro

Explique a alternativa *c* se você a assinalou:

42) Você gosta quando o (a) professor (a) sabe e o (a) chama pelo nome?

- a) sim
- b) não

Por quê?

43) Você procura conhecer os professores dialogando com eles em sala de aula e/ou fora da sala de aula:

- a) sim (para as professoras).
- b) sim (para os professores).
- c) nenhum deles (as)

Explique: _____

44) Você já discordou de algum conceito dado em classe?

- a) sim
- b) não

- c) em termos
- d) outro

Explique:

45) Se você respondeu sim à questão anterior, qual foi seu comportamento e/ou atitude:

- a) ficou em silêncio
- b) exteriorizou sua discordância para o (a) professor (a).
- c) exteriorizou sua discordância para algum colega em sala de aula.
- d) exteriorizou sua discordância para alguém fora de sala de aula.
- e) outro

Explique a alternativa *c* se você a assinalou:

46) Você pratica uma religião?

- a) não tenho religião
- b) não freqüento, mas oro / rezo ou acredito
- c) freqüento menos que 1 vez / mês
- d) freqüento pelo menos 2 vezes / mês
- e) freqüento 1 vez / semana
- f) freqüento 2 vezes / semana
- g) outro

Comente, se quiser, a alternativa que você assinalou:

47) Que lugares você costuma freqüentar dentro do campus da faculdade, que não os exigidos pelas suas atividades acadêmicas? (Escolha a alternativa mais freqüente).

- a) DA
- b) biblioteca
- c) lanchonete
- d) porta da sala dos professores e/ou coordenadores
- e) corredores e jardins

48) Você, como aluno (a) já formou seu senso crítico?

- a) sim
- b) não
- c) estou em processo de formação
- d) não sei o que é senso crítico