

Relações interpessoais: professor e aluno em cena

Vera Cabrera Duarte

Tom-Tom tem 5 anos e chega desesperado todos os dias. Bate num, chuta outro, empurra a mesa, chora desamparado quando por fim recebe um soco – de algum maior – de volta. Nas primeiras semanas de trabalho, para poder controlá-lo, tive que andar de mãos dadas com o Tom-Tom e, na maioria das vezes, com ele nos braços: encangado na cintura.

– Tom-Tom, vem cá. Você agora é meu boneco Fom-Fom. Toda vez que você vier para o meu colo você vai virar meu boneco. E o meu boneco vai me ajudar! Logo você, que eu sei que sabe fazer tantas coisas! Vamos, vem logo!

E, veloz como um macaco, subia, encangava na cintura. No meu colo, ele dava papel para as outras crianças, dava lápis, agradava meu cabelo... E às vezes brigava mesmo lá de cima!

– Tom-Tom, você esqueceu que você aqui (no colo) é o meu boneco Fom-Fom?! No ato parava. E continuava me ajudando. Só no colo, junto do afeto, Tom-Tom acalmava. Foi vivendo este outro lado bom, do boneco que era querido, que ajudava a mim e aos outros, que Tom-Tom foi descobrindo um outro jeito de ser. Ao mesmo tempo, explorei de tudo que fazia para mostrar-lhe que podia virar outra coisa. Enquanto amassava todas as folhas de papel que encontrava, propus-lhe que fizéssemos bolas de vários tamanhos para serirmos depois.

De tudo que destruía eu transformava numa atividade construtiva. Com o grupo procurei atizar a descoberta do Tom-Tom trabalhador, cooperativo, chamando atenção para a sua força enquanto carregava uma das nossas pilhas de tijolos da casinha. Também trabalhei com os pais no sentido de verem o outro Tom-Tom (o pai foi um dia conversar comigo para dizer-me que, se precisasse, podia dar uns tapas no Tom), e em todas as ocasiões que Tom-Tom conseguia produzir, trabalhar, mandei bilhetes salientando o que havia conquistado.

Certo dia, na hora do pneu, gritos chamando por mim, corro. Chego e deparo com Tom-Tom com um caco de vidro na mão pronto para atirá-lo numa das crianças. Perco a cabeça e grito!

– Tom-Tom!! Jogue já esse vidro no chão ou senão pode ir embora e não volta mais nesta escola!

Parado com o braço levantado, o vidro na mão, pensando, parecia que via um vídeo-tape de sua vida conosco. Momento de dúvida, de avaliação. E, de repente, num gesto brusco, rápido, jogou o vidro no chão.

Abracei-o, carreguei-o no colo, gritei para todo o mundo:

– Tom-Tom vai ficar nessa escola! Trabalhar nessa escola, ficar com a gente!

Ele, rindo, abraçado, encangado na cintura, brilhando pelo salão...

Tom-Tom optou por nós.

Madalena Freire

Introdução

Este artigo origina-se da necessidade de refletir sobre o que enfrentam os professores de inglês da rede pública, os quais se deparam com vários Tom-Tons em sua jornada de trabalho e buscam desesperadamente respostas aos seus urgentes questionamentos relativos aos graves problemas com que têm de lidar nas relações interpessoais em sala de aula, cada vez mais problemáticas.

Atuo com docentes de inglês de escolas da rede pública do estado de São Paulo desde 1997, como pesquisadora e professora do curso Reflexão sobre a ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando,¹ do módulo Resgatando o aprender e compartilhando o ensinar, cujo eixo norteador são os aspectos afetivos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (Duarte, 2003a). Trata-se de um curso de desenvolvimento para o professor que possibilita a reflexão e é bastante enriquecedor, pois, além de apontar para as diferentes formas de aprender, leva a compartilhar angústias e questionamentos relativos ao ensino.

O módulo se alicerça em duas vertentes centrais do mesmo processo: aprendizagem e ensino. Em se tratando de reflexão acerca do fazer e saber do docente, é inadequada a cisão entre o aprender e o ensinar. No entanto, faz-se tal separação no intuito de focalizar, em primeira instância, a *aprendizagem* – promovendo uma reflexão retrospectiva acerca das diferentes formas sob as quais diferentes tipos de aprendizagem ocorreram na história de vida dos professores/

1 O curso é parte do programa de formação contínua de docentes de inglês intitulado: A Formação Contínua do Professor de Inglês: um contexto para a reconstrução da prática, idealizado e implementado pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP e pela Associação Brasileira Cultura Inglesa – São Paulo, e coordenado pela Profa. Dra. Maria Antonieta Alba Celani desde 1997.

alunos do módulo – e, em seguida, o *ensino* – levando-se em consideração que, muitas vezes, a forma pela qual aprendemos determina, em parte, o modo como ensinamos. Assim, relembando os próprios sucessos e fracassos em diversos momentos, seja da aprendizagem escolar, seja da não-escolar, somos capazes de identificar, em nossa prática educativa, o fazer de nossos ex-professores e educadores.

Apesar de a primeira parte do módulo ser dedicada especificamente à reflexão acerca da *aprendizagem* dos professores/alunos, solicita-se, logo na primeira aula, que eles reflitam sobre situações conflitantes e difíceis de serem administradas, que tenham sido protagonizadas por um ou mais alunos em situação de sala de aula e as descrevam – por escrito e oralmente. Os relatos, portanto, referem-se ao ensinar de cada um.² Trata-se de uma atividade cujo objetivo é, em primeira instância, trazer à tona problemas difíceis e, por vezes, praticamente impossíveis de serem resolvidos, para que sejam compartilhados, a fim de possibilitar ao professor não só que experimente o conforto da certeza de não ser o único a vivenciar situações dessa natureza, mas também que visualize a possibilidade de haver, ao seu alcance, modos de modificar o cenário desfavorável.

Vários e graves problemas são apontados: muitos têm origem em questões sociais que, na maioria das vezes, escapam ao alcance dos professores e fogem, por inúmeras razões, de sua possibilidade de interferência. Depois das discussões e reflexões realizadas em sala de aula, eles são incentivados a completar seus relatos, caso tenham ocorrido mudanças em seu relacionamento com os alunos. Alguns produzem diários contendo os eventos relevantes ocorridos durante a semana e os relatos os acompanham durante o módulo todo, sendo usados como referências e exemplos nas discussões e reflexões teóricas sobre vários tópicos relativos à aprendizagem.

Ao final do módulo, solicita-se que o professor/aluno, à luz dos conceitos teóricos discutidos e *vivenciados*, apresente (e, se possível, implemente) individualmente uma proposta de transformação nas suas relações interpessoais. Neste trabalho, no entanto, o foco está nos relatos dos professores e não nas propostas que apresentaram, o que será objeto de discussão em outro momento.

2 Os relatos apresentados e discutidos nesta reflexão foram daí extraídos. Os nomes das professoras foram trocados por motivos éticos.

Tom-Tons nos relatos dos professores

Os relatos que ora apresento ilustram as circunstâncias em que os professores atuam. O momento, na sala de aula, em que a exposição de tais circunstâncias ocorre, via de regra, é permeado de muito alvoroço e bastante inquietude: falas e relatos não só revelam a emoção como também a suscitam, sugerindo a premência da discussão aprofundada acerca dessa problemática. Os professores, na descrição do comportamento de seus alunos, revelam-se sobretudo impotentes: é o que demonstram os dois primeiros trechos selecionados:

André é um aluno de 8ª série que não fez as atividades, trabalhos, provas, não participa de nada que é proposto em sala de aula. Ele lidera um grupo de alunos na classe, faz arruaça, quebra vidros, conversa o tempo todo, fala muito palavrão, destrói carteira, é extremamente mal educado, me enfrenta e me desafia durante a aula. Já foi várias vezes para diretoria, mas infelizmente volta sorrindo, pois nada é feito ou quando é feito não o atinge. (sic) (Sonia).

(...) Esse aluno frequenta a escola regularmente, não falta no dia em que trabalha com essa turma, porém não se concentra nas aulas, quando faz as atividades propostas, está sempre atrasado em relação aos alunos porque se distrai conversando com outros colegas, ou fazendo outras coisas, por exemplo: desenhando, escrevendo nas capas do caderno. Às vezes conversa alto em sala, às vezes quando estou explicando ele chama um colega do outro lado da sala para fazer qualquer pergunta que não seja relacionado a inglês e me interrompe sem a menor educação. Às vezes gosta de jogar bolas no colega. Quando chamo sua atenção dizendo que ele deve fazer as atividades propostas ele diz que está fazendo ou inventa qualquer mentira...(sic) (Susana).

Também predomina a descrição de inúmeras tentativas mal-sucedidas de aproximação com seus alunos em sala de aula. É para o que aponta, entre outros aspectos, o seguinte depoimento da professora que explicita as várias formas pelas quais tentou construir, com o aluno, algum tipo de relacionamento produtivo, tendo, todavia, apenas experienciado o desconforto do insucesso:

(...) Como o venho notando acirradamente, pois não tem como não notá-lo, ele vai além do "normal", ou seja, não percebe que está no interior de uma sala de aula, quanto mais numa escola. Ele é atrevido, indisciplinado, cínico ao extremo, quer chamar a atenção dos colegas o tempo todo, não pára de ficar olhando para o lado de fora da janela, não pára de fazer piadinhas irritantes, não pára no lugar, sem limites, mesmo possuindo uma aparência saudável, extremamente irritante e inoportuno, fala alto, não presta atenção na expli-

cação, copia conversando, só reclama quando há uma atividade que valerá ponto, pois ele não entrega ou não a realiza e diz que fez, que merece, isso e aquilo. Percebi sua piora, pois já conversei com o mesmo e ele disse que melhoraria dali para frente, coisa que ainda não pude notar, além de incentivá-lo a fazer as tarefas e a cumprir com suas obrigações como aluno, não percebe a real importância de se estar numa escola. Ele conseguiu até desacatar um policial e em minha última aula ele não estava presente. (sic) (Márcia).

Há longo tempo, acompanho a angústia dos docentes e sempre deparo com o seu despreparo para os desafios que se apresentam, especialmente no que tange ao aspecto afetivo no contexto da aprendizagem escolar. Eles mostram-se confusos e, por vezes, assustados diante dos acontecimentos. Explicitam a falta de envolvimento, de interesse e de vontade por parte dos jovens. Referem-se à existência do descompromisso total dos alunos em relação à tarefa escolar. Mencionam o agravamento da situação, nos últimos anos, no que diz respeito à indisciplina em especial:

(...) Leciono numa escola estadual de 1ª grau na cidade de Osasco, há quase onze anos. Até hoje, só dei aula para o 1º grau, embora minha capacitação seja também para o 2º, gosto muito da escola, porém, tenho notado que cada ano que passa a indisciplina é cada vez maior. Infelizmente. (sic) (Lucy).

Nos relatos aparecem, ainda, várias outras dificuldades que enfrentam. Queixam-se de que faltam muitos elementos para poderem dar conta da tarefa a eles imposta. Deparam-se, com freqüência, com o problema da droga, da violência familiar e da violência contra eles próprios dentro do ambiente escolar e desconhecem como podem adequadamente agir nessas situações. Não foram preparados para esse cenário afetivamente árido:

(...) É uma sala bastante difícil de trabalhar pois são alunos repetentes e estão envolvidos com drogas e violência familiar. Eles vão a Escola com o objetivo de passar – vender – drogas e bagunçar. Eles não se interessam por nem uma matéria, dificultando o processo de Aprendizagem, fica muito difícil avaliar, eles levam o caderno e não abrem, não escrevem, dizem para todos os professores, não adianta vocês passarem lição que nós não vamos fazer, fica na sua professora se não sobra, pra você. (ameaçam). (sic) (Ednaide).

Nesse panorama – ainda que apenas brevemente exposto –, ao se pensar no professor reflexivo, certamente esbarra-se nos inúmeros conflitos de valores/

comportamentos que ele enfrenta e, conseqüentemente, vemo-nos na urgência de propiciar a possibilidade de discussão de caminhos que apontem para a reflexão acerca da sua pessoa e da pessoa do aluno, assim como para a construção de relações interpessoais durante o processo de ensino/aprendizagem. Surge, nesse contexto, um questionamento que se configura, na verdade, como um desafio para o qual tem-se a impressão de que não haverá nunca solução: *como promover um ambiente propício à aprendizagem, especialmente numa realidade de sala de aula tão pouco propícia ao desenvolvimento do aluno, como geralmente é o caso da rede pública de ensino?*

Buscando, no entanto, um enfoque psicológico para lidar com situações de desafios no ensino/aprendizagem, no decorrer da minha carreira docente, encontrei correspondência e abrigo nos postulados teóricos derivados da psicologia humanista, especialmente da abordagem centrada na pessoa (ACP), a qual tem contribuído sobremaneira para meu crescimento paulatino, pois vem respondendo não apenas a indagações profissionais – no trabalho com meus alunos universitários, com bolsistas de Iniciação Científica da área de Letras e de Psicologia, com professores e alunos da rede pública –, mas também pessoais, já que prioriza as relações humanas e põe em foco a afetividade na vida humana. De maneira a elucidar melhor esse referencial, destaco a seguir alguns dos seus conceitos, os quais coloco em discussão em sala de aula com os professores da rede para que venham a constituir o embasamento teórico que possibilitará a compreensão das idéias aqui explicitadas.

Referencial teórico

Carl Rogers, um dos precursores da psicologia humanista, denominou *tendência atualizante* o alicerce básico da abordagem centrada na pessoa (ACP)³.

3 A Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) é uma denominação genérica adotada por Carl Rogers e colaboradores para englobar atividades desenvolvidas em diversos campos entre os quais a prática da terapia centrada no cliente. Teve sua origem na experiência de Rogers em psicoterapia. Seus princípios foram, no entanto, estendidos a outros campos, trazendo significativa contribuição a outras áreas do conhecimento humano, dentre elas a Educação, dando origem ao ensino centrado no estudante, no qual alguns princípios do processo de aprendizagem terapêutica são aplicados. A ACP concebe a pessoa como centro das preocupações e como tal valoriza o relacionamento interpessoal (Rogers, 1959). Parte das definições dos construtos relatados neste artigo foi extraída da minha tese de doutoramento (Duarte, 1996), na qual fiz um amplo estudo sobre aspectos da ACP e suas implicações no contexto educacional.

Trata-se de uma tendência à realização que se expressa num processo natural à manutenção ou ao crescimento do organismo. Ela pode ser impedida, mas não destruída sem destruir o organismo. Assim, mesmo vivendo em condições desfavoráveis, adversas, o ser humano continua empenhado na busca do seu desenvolvimento, usando os recursos que acredita serem os únicos disponíveis. Inclusive os comportamentos estranhos, doentios e destruidores são reveladores dessa tendência, que é capaz de fazer emergir a capacidade humana de criar e aprender.

A tendência atualizante é uma força naturalmente positiva, porém, não de um simples otimismo de Rogers ante a natureza humana – pelo qual ele é, por vezes, criticado –, mesmo porque ele reconhece as condições sob as quais o desenvolvimento da pessoa é prejudicado. Essa força motivacional – a tal tendência – encontra-se no centro do organismo, que se organiza como um todo e reorganiza suas partes a todo momento, interligando-se profundamente. Dessa forma, a crença nessa força implica uma visão de homem compreendida de forma holística. A tendência ultrapassa a redução de necessidades básicas de sobrevivência, tais como tensões e impulsos; ela abrange, além disso, algumas manifestações de expansão e crescimento do organismo na sua totalidade, incluindo o físico e o psicológico (Cury, 1993). Se a visão global do homem – em oposição a uma visão dividida em diferentes facetas – for enfatizada, os sentimentos, assim como as experiências, terão um papel de destaque no desenvolvimento do ser humano.

Em situação de sala de aula, a visão global do aluno recupera as emoções, os sentimentos, valorizando o componente afetivo e, conseqüentemente, enriquecendo o relacionamento interpessoal. Essa visão parece ter sido a grande e inegável contribuição de Rogers para a educação, apesar de ter deixado dúvidas – ao menos teóricas – quanto à possibilidade da integração da emoção à dimensão racional. Morin (2000), ao apontar o que denomina *os erros da razão*, sugere uma saída à almejada integração entre razão e emoção, fazendo a distinção entre racionalização e racionalidade. Para o autor, a racionalização ignora os seres, a subjetividade, a afetividade e até mesmo a vida irracional, enquanto a racionalidade reconhece o componente afetivo. Ele pondera:

(...) a racionalidade deve reconhecer a parte de afeto de amor e de arrependimento. A verdadeira racionalidade conhece os limites da lógica, do determinismo e do mecanicismo, sabe que a mente humana não poderia ser onisciente, que a

realidade comporta mistério... É não só crítica, mas autocrítica. Reconhece-se a verdadeira racionalidade pela capacidade de identificar suas insuficiências. (Morin, 2000, p. 23)

Em sua discussão das contribuições da psicologia humanista para a questão da emoção e ação pedagógica na infância, Mahoney (1994, p. 68) afirma que o contato direto da pessoa com o seu ser emocional tem um papel de suma importância. Ele revela:

A despeito dessa dificuldade teórica (integração da dimensão afetiva à dimensão racional), as proposições de Rogers ligadas à Educação tiveram o mérito de trazer para a ação pedagógica a criança e seus sentimentos, fazendo deles o ponto central para se entender o processo de aprendizagem. Forçou, assim, a visualização do aluno por outra perspectiva que não apenas a cognitiva. (Ibid., p. 68)

Além disso, é imprescindível também lembrar que Yus (2002), ao definir e expor as características de uma educação holística, atenta para os perigos da fragmentação dentro do próprio indivíduo. O autor revela a responsabilidade significativa da educação para esse resultado, já que ela sempre trabalhou promovendo a cisão entre cabeça e coração. Ele acredita que a falta de unidade do mundo é a falta de unidade da pessoa, que é revelada pela completa desconexão, no ser humano, entre corpo e coração.

Evidentemente, apesar dos aspectos positivos de tais postulados teóricos, não estou me referindo a algo fácil de realizar. Afinal, de que modo pode-se, de fato, provocar a emersão da força positiva – que atinge idéias e sentimentos – em situação de sala de aula, notadamente na rede pública de ensino, em que grassam condições adversas? Não é de hoje que essa preocupação acompanha estudiosos e pesquisadores, inclusive aqueles que atuam na área do ensino de inglês como língua estrangeira e que têm produzido vários trabalhos de pesquisa tanto no Brasil como fora dele.

É bastante significativo o fato de os Parâmetros Curriculares Nacionais, em sua referência aos objetivos gerais para Língua Estrangeira no Ensino Fundamental, entenderem que as capacidades afetivas necessitam ser levadas em conta, como mostra o seguinte trecho:

(...) na formulação dos objetivos, além das capacidades cognitivas, éticas, estéticas, motoras e de inserção de atuação social devem também ser levadas em

conta as afetivas. Lembramos que a aprendizagem de uma L. E. é uma atividade emocional e não apenas intelectual. O aluno é um ser cognitivo, afetivo, emotivo e criativo. (MEC, 2000, p. 36)

Ainda segundo tais parâmetros, por se tratar de aprendizagem de língua estrangeira e, portanto, com sua especificidade, deve-se ter em conta os vários aspectos que podem vir a comprometer a aprendizagem, dependendo das características de cada aluno. São eles: frustração da não-comunicação, reação emocional advinda da percepção de traços da outra língua que parecem artificiais e até ridículos; incerteza, na atuação, quanto ao conhecimento de mundo adequado; falta de senso de orientação e intuição em relação àquilo que é certo e aquilo que não é certo; discrepância entre o estilo de aprendizagem do aluno e o que o docente quer enfatizar.

Apropriar-se da percepção dessa força positiva motivacional, dessa tendência para o aperfeiçoamento e enriquecimento parece ser o caminho da abertura à Aprendizagem Significativa que, dentre outras características, configura-se como envolvimento pessoal: a pessoa toda – sentimento e intelecto.⁴ Para Rogers (1971), alunos mais abertos à experiência, capazes de auto-avaliação, criativos e independentes são aqueles que aprenderam a aprender, que buscaram e descobriram sua potencialidade para aprender, assim como encontraram os recursos necessários para a sua concretização. Assim é que o aprender significativamente está intimamente ligado à experiência: “O único homem que se educa é aquele que aprendeu a aprender, que aprendeu como se adaptar e mudar e que percebeu que nenhum conhecimento é seguro e que só o processo de buscar conhecimento oferece alguma fonte de segurança” (Rogers, 1971, p. 104).

Com confiança na tendência atualizante – e, conseqüentemente, na capacidade humana de escolhas de caminhos que conduzam à realização de potencialidades –, a ACP propõe um tipo de relacionamento interpessoal

4 Rogers (1971) propôs uma definição de aprendizagem significativa, apontando elementos que no conjunto propiciam a compreensão do que seja o referido construto. Mahoney (1976, p. 42) resumiu tal definição: “aprendizagem significativa... é *envolvimento pessoal*, a pessoa toda – sentimento e intelecto – está no evento da aprendizagem, é *auto-iniciada*, mesmo quando o estímulo vem de fora, a sensação de descoberta, de alcançar algo, de compreender, vem de dentro do aluno... é *pervagante*, altera o comportamento, as atitudes, talvez mesmo a personalidade do aluno... é *avaliada pelo aluno*, ele sabe se está ou não satisfazendo sua necessidade, se caminha para o que quer aprender. O lócus da avaliação reside no próprio aluno. A sua essência é *significativa*.”

propício ao desenvolvimento do ser humano e sugere que, sem essas condições necessárias para a edificação de relações humanas positivas, possivelmente haverá uma ruptura na tendência atualizante. Mas, quais seriam esses ambientes favoráveis ao relacionamento interpessoal, os quais são capazes de provocar mudanças construtivas na personalidade dos alunos? Segundo o autor, são três as condições facilitadoras expressas em atitudes que o facilitador, professor no contexto educacional, deve implementar: congruência, consideração positiva ou aceitação e empatia.

Atitudes facilitadoras do professor⁵

Congruência

Ser ou estar congruente implica estar em concordância com a percepção que o indivíduo tem de si e da sua própria experiência, garantindo que esses dois elementos estejam em correspondência. Ser incongruente significa, pois, ser discrepante em relação à percepção que o indivíduo tem de si e da própria experiência. Essa discrepância é caracterizada por tensão e confusão internas (Rogers, 1959). Um terapeuta congruente ou um professor veraz não se revestem de uma fachada; os sentimentos que experimenta estão ao seu alcance, disponíveis à sua percepção. Ele pode vivenciar esses sentimentos assim como comunicá-los, se o desejar. Seu encontro com o aluno é direto, pessoal, de pessoa a pessoa.

A atitude de veracidade do professor implica (na maioria das vezes) a comunicação dos sentimentos. Os sentimentos, as idéias e os gestos, quando disponíveis à consciência e comunicados aos alunos, garantem autenticidade para a sala de aula, especialmente se pensarmos na reciprocidade que a atitude suscita para o professor e para o aluno. Um professor veraz promove a veracidade em seus alunos. Rogers (1985, p. 133) sugere que a congruência seja a atitude mais importante no contexto escolar, pois, caso o professor não se sinta empático,

5 As atitudes facilitadoras do professor e sua implementação em vários contextos educacionais têm sido objeto de minha reflexão ao longo do percurso acadêmico. Em Duarte (1999) é discutida a relevância das atitudes facilitadoras do professor para o desenvolvimento da oralidade do aluno de Inglês. Nos últimos anos, tenho concentrado esforços para estimular os professores da rede pública (meus alunos) a transferirem, para a sala de aula, a expressão das referidas atitudes em seus relacionamentos com os alunos. Um breve exemplo sobre a apropriação dessas atitudes por parte de uma professora da rede encontra-se em Duarte (2003a).

não aceite determinados comportamentos do aluno, em um determinado momento será mais construtivo ser real do que ser empático ou colocar uma fachada de interesse. Assim, é nesse momento que o professor estabelece as regras que devem ser seguidas na situação de aprendizagem e o faz com muita segurança, porque elas nasceram dos sentimentos do facilitador.

Existem dois papéis diferentes na situação de aula: o do professor e o do aluno, e é por meio do diálogo que esses processos de ensino e de aprendizagem são conectados. Desse modo, o diálogo deve expressar genuinamente os sentimentos das pessoas envolvidas. O professor tem um papel muito claro: existe um conteúdo (que pode ser discutido e negociado) a ser dominado pelo aluno e, ao explicitar as normas de trabalho, estabelecer os seus limites, o professor tende a ser autêntico.

Ao estabelecer os limites usando o discurso na primeira pessoa (Gordon, 1977), o professor está assumindo para si a responsabilidade do problema. Se ele, por exemplo, afirma que não consegue viver com a bagunça da classe, verifica-se que ele tem problemas para conduzir sua sala na bagunça. Expor os sentimentos pode significar adentrar em uma situação mais ameaçadora para o professor. No entanto, agindo dessa forma – expressando seus sentimentos de insatisfação, dor, raiva, alegria –, o docente passa a ser visto pelo aluno como alguém genuíno, passível de errar, com sentimentos reais. Dessa maneira, o professor é responsável pelo problema e o aluno não é julgado (“você é o bagunceiro”). Como conseqüência, há grande probabilidade de o aluno mudar sua atitude e também de tornar-se autêntico.

Problemática também importante, nesse cenário, é a autoridade – aqui entendida como parte do papel do professor: é ele que tem a função e a responsabilidade de tratar um conteúdo, de contribuir para que o aluno atinja certos objetivos educacionais e de estabelecer determinadas regras (por vezes, negociáveis) na situação de sala de aula. É seu papel legítimo na instituição. Sua autoridade não desaparece ou se neutraliza porque ele assim deseja: o docente sempre “deterá o poder” e poderá usá-lo a qualquer momento.

Conforme pondera Rogers (1985), o professor que assume atitudes e compartilha sua autoridade pode conduzir a turma a um clima propício à Aprendizagem Significativa. Seria algo semelhante àquilo que sugere Moreno (1993, p. 73), para o qual o professor deve compartilhar sua autoridade em sala de aula discutindo-a com seus alunos no processo educativo. Deve também discutir a problemática da disciplina, do comportamento dos jovens. O aluno – aquele

que é capaz de autodirigir-se responsabilmente – deve, enfim, também assumir a autoridade no sentido do seu comprometimento com as normas e regras para a realização do trabalho.

Caso o cenário seja outro, isto é, haja apenas o viés autoritário, as regras não serão estabelecidas com clareza, muito menos negociadas; os limites nem sempre serão claros; as punições e recompensas quase sempre serão surpresas e as pessoas ficarão perdidas: a ameaça será instalada facilmente. No entanto, abandonar o autoritarismo, o poder, a fim de conceder liberdade confiando no aluno, não é tarefa fácil, principalmente porque nós, professores, temos uma instituição que nos sustenta – e da qual somos frutos – que nos ensinou o quão ameaçador pode ser compartilhar o poder com os alunos.

Aceitação

Aceitação ou consideração positiva é a confiança básica no organismo humano e a crença de que o outro é, de algum modo, digno de confiança. Trata-se da aceitação do outro indivíduo como uma pessoa separada, que tem valor por si mesma. Um professor assim respeita o aluno e o envolve num clima de confiança que não pode ser confundido com piedade ou atitude paternalista. É necessário ressaltar que, como ocorre com as outras atitudes facilitadoras, a proposta em considerações positivas é um construto gerado na situação de terapia. No entanto, estender esses conceitos para a educação exige cuidados que assegurem a observação dos limites dessa implementação. Por exemplo, a *incondicionalidade* da consideração positiva – tão desejável no contexto terapêutico – torna-se inadequada em sala de aula, pois não se pode esperar que, nessa situação de ensino/aprendizagem, as relações interpessoais envolvam, sob quaisquer condições, a positividade da consideração. Isso seria irreal, pois a relação professor/aluno muito difere da relação terapeuta/paciente.

Essa atitude em sala de aula ajuda a substituir o clima autoritário por um outro, o de confiança, de segurança, que é muito menos ameaçador para o aluno. Muito embora o clima autoritário seja substituído, deve ficar claro que a autoridade do professor não desaparece. Ao perceber restrições em relação a sentimentos, valores e condutas dos alunos, o facilitador deve voltar-se à congruência. Assim, o professor entra em contato com seus próprios sentimentos e valores e não mascara a dificuldade (e até mesmo a impossibilidade) em alcançar a positividade.

Empatia

Outro elemento que estabelece um clima para a aprendizagem auto-iniciada, experiencial, significativa é a compreensão empática. Rogers (1985, p. 131) sustenta o seguinte:

(...) Quando o professor tem a capacidade de compreender internamente as reações do estudante, tem uma consciência sensível da maneira pela qual o processo de educação e aprendizagem se apresenta ao estudante, então, mais uma vez aumentam as probabilidades de uma aprendizagem significativa.

Os alunos parecem sentir-se valorizados quando simplesmente são compreendidos, mas não se trata da compreensão do ponto de vista do professor e, sim, da compreensão segundo o ponto de vista do próprio aluno. É uma atitude que implica estar na situação do aluno (como se) e ver, pelos olhos dele, o contexto escolar, o familiar e as possíveis implicações das suas várias vivências em situação de sala aula. Dessa forma, especialmente no contexto educacional, a habilidade de ouvir é privilegiada: “...*listening is the most effective tool: it invites a troubling person to talk bout what is troubling him*” (Gordon, 1977, p. 60). É por meio de um ouvir diferente – a escuta ativa – que se torna possível testar realmente se o que está sendo dito é o que está sendo compreendido.

É importante, contudo, ressaltar a dificuldade de o professor assumir essas atitudes como suas; por vezes, é um ato incompatível com a personalidade de alguns deles. Apesar de a adoção delas parecer ser um caminho que favorece a aprendizagem, evidentemente, não se pode supor que o professor deva ser sempre empático e congruente. Afinal, aceitar o aluno em todas as situações de sala de aula é negar a natureza conflitiva do ser humano. Sem dúvida nenhuma, ainda que com essa dificuldade, é inegável que a qualidade da relação professor/aluno – uma relação de pessoa para pessoa – está em facilitar a busca da autonomia e da autodireção: objetivos insistentemente almejados por nós, educadores.

Outro ponto a destacar é que não só a confiança profunda no organismo humano e suas potencialidades, mas também a convicção da tendência à realização, isto é, a tendência atualizante, são os elementos básicos para a apropriação das atitudes facilitadoras em sala de aula. Sem elas, a tentativa de implementação de tais atitudes será mal-sucedida e transparecerá a falsidade implícita.

Tom-Tons e os professores da rede

...Só no colo, junto do afeto, Tom-Tom acalmava. Foi vivendo este outro lado bom, do boneco que era querido, que ajudava a mim e aos outros, que Tom-Tom foi descobrindo um outro jeito de ser... (Madalena Freire)

Descobrir um outro jeito de ser...! Contribuir para que o aluno faça essa descoberta parece ser a meta dos vários professores da rede pública com quem tenho convivido no curso Reflexão sobre a ação. As discussões que ocorrem em nossa sala de aula promovem um repensar acerca das ações dos professores e as atitudes facilitadoras emergem não como receita ou modelo, mas como *estrela-guia*, um *vir-a-ser* na direção das relações interpessoais. Há um intenso e provocativo compartilhar das difíceis questões que se impõem e, juntos, os professores esboçam um possível caminho para suas relações com seus alunos. O próximo relato ilustra as tentativas, embora frustradas, de busca do relacionamento que seja favorável à aprendizagem significativa:

De tantos alunos que tenho, um especificamente me impressiona. Félix, meu aluno da 5ª D, é extremamente superativo, briguento, se intromete em tudo e tem comportamento preocupante, pois em momentos inesperados, ele começa a machucar-se com a ponta da caneta ou com o compasso. Por saber que ele dá trabalho para todos os professores e visita constantemente a direção, achei por bem tentar conversar com ele particularmente para conseguir entendê-lo melhor. Não o levei para a direção e depois de conversarmos, combinei de dar um voto de confiança, entretanto ele não reconhece que seu comportamento prejudicava a si mesmo e aos colegas. Não consegui nada. (Nilza)

Não se sabe como se desenvolveu o diálogo, mas parece que a professora propôs-se, a princípio, a *entender melhor o aluno* e decidiu com ele conversar. Ela não relata o que conseguiu *entender* sobre o aluno; relata apenas que *ela* não conseguiu que ele tivesse um novo olhar sobre si mesmo. De fato, a dificuldade que se apresenta quando se busca um ambiente facilitador por meio das atitudes esbarra na questão do poder em sala de aula: o professor *quer* que o aluno *queira* que ele se transforme, que se envolva com a sua própria aprendizagem – esse é o seu legítimo papel – e usa da sua autoridade para alcançar o resultado.

Quando se apregoa o compartilhar do poder em sala de aula, implementando as atitudes facilitadoras, especialmente a empatia e a aceitação, não se pode imaginar – e nem tampouco é possível e desejável – que o professor

abdicará do seu poder e da sua autoridade. O relato anterior sugere que parecer ter faltado, na conversa com o aluno, uma tentativa mais insistente de compreendê-lo. Trata-se da falta da explicitação clara, por parte do professor, das conseqüências do comportamento do aluno que prejudicava colegas e o trabalho do professor. A autenticidade – como atitude facilitadora – aponta para a possibilidade do diálogo que contempla o estabelecimento dos limites na situação de aprendizagem e é desejável que isso fique explícito, o tempo todo.

Acordos podem, conforme mostra o primeiro dos dois relatos que vêm abaixo, promover um clima de autenticidade, no qual está implicitamente o estabelecimento de limites e regras. Agir ao contrário, isto é, evitando uma atitude veraz em relação ao aluno e esquivando-se de partilhar o poder e a autoridade, pode ser mais confortável, a princípio, mas será muito mais comprometedor para o processo de ensino e de aprendizagem. É isso que transparece no segundo diálogo a seguir:

(...) Uma coisa muito boa que percebi foi que tentar fazer acordos é uma maneira de você demonstrar sinceridade e até aceitação para com o outro fazendo com que os alunos também pratiquem essas atitudes. Sinceramente, não é fácil, mas sei que vale a pena continuar tentando... (sic). (Conceição)

(...) Eu diria que eu era uma professora que não justificava, nem explicava muito as minhas ações, nem mesmo o motivo ou a razão pela qual os alunos estavam aprendendo determinado conteúdo. Também eu não falava muito a meu respeito e nem mesmo me preocupava muito em saber algo da vida dos meus alunos...(sic). (Mercedes)

A relevância da autenticidade foi percebida por muitos dos professores, entre os quais houve um que levantou a importante discussão sobre *o que* compartilhar com seu aluno. Ele escreveu:

(...) Outra coisa que ficou mais evidente é que quando a gente aprende, a gente muda; adquire mais segurança, liberdade, se sente mais importante para a gente mesmo e para o mundo. Podemos passar esses conceitos aos nossos alunos e assim, estimulá-los, ou seja, despertar-lhes o interesse pelo aprendizado seja ele qual for. Aprendi também que devemos sempre ser sinceros em relação aos nossos sentimentos. Podemos e devemos expressar o que sentimos aos nossos alunos de forma sensata, coerente e honesta. Usarmos a nossa intuição com bom senso,⁶ é claro. Estabeleçermos uma relação verdadeira com as pessoas e no nosso caso professores, com os nossos alunos. Para isso, devemos estar pré-dispostos a mudar (sic). (Lúcia)

6 Grifo meu.

No entanto, é importante fazer um alerta em relação aos perigos da má interpretação da autenticidade, que se configura como uma das dificuldades existentes na implementação das atitudes facilitadoras. Como pressupõe Placco (entrevista em Almeida, 2002), porque é muito valiosa a autenticidade do professor/orientador educacional, ela precisa ser, efetivamente, muito bem trabalhada e, para isso, o professor deveria ser um profissional preparado, formado para exercê-la, o que incluiria a clareza de que não se pode confundir autenticidade com vida particular do docente. De fato, a distinção entre vida pessoal e profissional deve estar clara para o professor e, especialmente, precisa ficar explícita na relação professor/aluno. Evidentemente, não será a exposição de questões particulares do professor que garantirá a sua autenticidade. Yus (2002, p. 235), para quem é a *coerência do professor* que determina a autenticidade, pondera:

Rogers também acredita que, se os professores irão estimular o crescimento dos estudantes, eles devem ser coerentes. A atitude mais essencial na facilitação do aprendizado é o realismo ou a autenticidade. Desse modo, os professores deveriam ser reais ou autênticos em suas *comunicações*⁷ com os estudantes (**coerência psicológica**). Outra forma de autenticidade é viver de acordo com os valores morais próprios, isso é o que Miller chama **coerência moral**.

Dessa forma, a expressão da autenticidade privilegia a comunicação de valores e a explicitação da postura do professor no processo de ensino/aprendizagem. A insegurança em relação a essa exposição, todavia, está presente. Uma das professoras expressa o receio relativo à *demonstração de sentimentos* – no caso, o ato de sorrir:

(...) Sempre ouvi outros professores dizerem que não se pode “Mostrar os dentes” (sorrir) na sala de aula para impor respeito, e eu tentava ser assim, mas não dava certo... (Cristina)

Isso permite compreender que há um conflito em relação ao ato de revelar-se, especialmente no contexto educacional em pauta, circundado por circunstâncias sociais que extrapolam o alcance do professor. Torna-se mais complicado decidir *o que* compartilhar: o tráfico de drogas no ambiente escolar, as ações criminais, a formação de gangs e a violência entre elas são questões que fogem da alçada de ação dos docentes, que se sentem confusos sobre como agir, conforme atesta o seguinte trecho de um dos depoimentos:

7 Grifo meu.

Hoje em dia percebemos muitas dificuldades e situações difíceis em sala de aula, uma delas são as salas lotadas, falta de materiais, falta de bons livros, falta de respeito com os professores, falta de respeito entre os próprios alunos. Hoje em dia o professor tem que ser psicólogo, tem que ser pai, mãe, médico, etc. Temos, em sala de aula os alunos que vão drogados e muitas vezes não sabemos como resgatar esses indivíduos; temos os alunos que adora agredir os colegas e os professores; temos aqueles que não querem fazer as lições e não participam das aulas, só quer conversar e atrapalhar aqueles que estão interessados. Há dois anos atrás tive em um 3º ano de ensino médio alunos que vendiam celulares (roubados) em sala de aula eu ficava tão constrangida, não sabia o que fazer (sic). (Regina)

Está claro que há alguns cuidados a serem tomados quanto à abrangência das ações do professor, especialmente no que tange a questões de delinquência juvenil na escola. Não se trata apenas de proibir a venda de celulares roubados e, sim, de coibir quaisquer outras atividades que não as adequadas ao contexto, como as que são reveladas abaixo:

(...) No ano passado, tive um aluno, no 3º B, que era um problema na Escola. Seu nome é Diogo. Ele passava drogas na Escola, não assistia às aulas, instigava os alunos contra a professora de Educação Física. (...) Diogo fora advertido várias vezes pela Direção, sobre sua postura e comportamento, seus pais foram chamados, mas ele não mudou. Vinha para a Escola sempre drogado ou bêbado. No último bimestre soubemos que ele estava sendo procurado pela polícia e o Diretor o afastou da Escola. (sic) (Sílvia).

(...) Esse aluno havia acabado de sair da FEBEM e na sua ficha estava escrito que ele "fez" uso de drogas, alguns assaltos e não morava com a família. (...) Este garoto de 17 anos (na época) era imprevisível. Com o tempo ele passou a me confidenciar que fazia uso de drogas. (...) Depois me confidenciou que fazia assaltos e que no próximo fim de semana iria assaltar um estabelecimento comercial em Suzano. Fingi não escutar e mudei de assunto, pois fiquei temerosa de ser a única a saber dos planos e depois sofrer represálias. (...) Com o tempo, ele desistiu de me fazer tais confidências e me senti aliviada. Eu nunca soube como proceder diante dessa situação; tinha medo de represálias e não sabia se devia denunciar ou não, por isso agia desse modo. (sic) (Noélia)

Certamente, a coerência moral a que Yus (2002) se refere, como ingrediente da autenticidade que contribui para a revelação dos valores do docente, deve ser destacada. Há de se pensar, entretanto, no que a professora chamou de *bom senso* e ponderar os possíveis riscos a que o professor se submete quando esses valores são conflitantes com os que os jovens alunos envolvidos no mundo do crime têm.

No texto de Madalena Freire, usado como epígrafe neste artigo, há um momento claro de estabelecimento de limites quando ela “perde a cabeça” e grita com o menino, impondo-lhe uma regra explícita. Ela diz: “Tom-Tom!! Jogue já esse vidro no chão ou senão pode ir embora e não volta mais nessa escola!”. De fato, estabelecer e deixar claro os limites impostos pelo contexto escolar e pelo próprio professor é tarefa do docente.

A autenticidade é, em primeiro lugar, a busca da veracidade em *relação a si próprio*. A volta a ela pode sinalizar quais caminhos seguir nessas situações praticamente incontrolláveis. Há, definitivamente, um sentimento de frustração que é compartilhado pelos docentes que tentam formas eficientes de se relacionar com os alunos e não são bem-sucedidos. A frustração acentua-se, especialmente, pelo fato de serem professores envolvidos no Programa de Formação Contínua há algum tempo: na primeira etapa, eram alunos da Associação Brasileira Cultura Inglesa – São Paulo, os quais, quando iniciaram a segunda etapa, já haviam cursado o PUC 1, ou seja, os módulos da primeira fase do curso oferecido pela PUC-SP. Isso significa que eles já se encontram em pleno processo reflexivo e estão comprometidos com a transformação de suas práticas docentes.

Contudo, no momento em que surgem os conflitos, os professores se dão conta de que as relações interpessoais estão ameaçadas, de que a tarefa de educar tornou-se mais árdua e de que sua prática não responde às novas indagações. E pior: ainda não houve condição de incorporar um novo fazer ao cotidiano, angústia que aparece em muitos dos diários dos docentes, dos quais escolhi um para demonstrar isso:

Onde leciono há vários alunos problema e dentre eles Rodrigo, um garoto de 11 anos, muito bonitinho mas terrível. No início do ano, subia nas carteiras, rolava e arrastava-se pelo chão como uma cobra, passando por baixo das pernas dos outros alunos. Com isso provocava um alvoroço em toda sala. Além dele havia outros garotos problema, porém, ele era o que dava mais trabalho nesta sala (5^aC). Recebia advertência de vários professores, reunião com responsável familiar e até suspensão. Certo dia, não agüentando mais, coloquei-o para fora da sala, tamanha arte que ele havia praticado. Tive quase que empurrá-lo, pois ele se recusava a sair. Tive vontade até de bater. Foi terrível. Num outro dia, precisei sair da sala e me deparei com um menino sentado no chão do corredor. Era o Rodrigo. Um outro professor também o havia colocado para fora. Cortou-me o coração (sic). (Lucy)

O *cortar o coração* traz à tona a impotência do professor que tem de conviver com situações estressantes e angustiantes, mas também, às vezes, sinaliza para ele a prioridade da mudança. Dessa forma, os docentes engajam-se no processo e percebem que a criação de um clima favorável à aprendizagem, à confiança e ao respeito é possível, porém lenta. Fazê-los perceber a premência de produzir tal clima, apesar das condições geralmente adversas, desanimadoras, tem sido um dos meus mais insistentes objetivos. O resultado vai se mostrando aos poucos:

...Tenho refletido sobre as três atitudes defendidas por Carl Rogers que facilitam uma aprendizagem significativa, procurando aplicá-las em sala de aula e no meu dia-a-dia. Confesso que não tem sido fácil. Às vezes sinto-me um pouco perdida, mesmo assim, percebo uma pequena diferença em minhas aulas antes do curso, e agora com o curso.

Vejo este módulo como se eu estivesse em meio a escuridão, e, de repente alguém me desse uma vela acesa. Os efeitos da luz da vela iluminando a escuridão, comparo com os efeitos que este módulo tem causado no meu aprender e no compartilhar o meu ensinar. Talvez daqui mais algum tempo, eu consiga com palavras expressar essas mudanças, mas no momento ainda está meio confuso. A única coisa que estou certa é: Estou mudando! (sic). (Andreia)

Verifico que a percepção da necessidade urgente de mudança não é isolada entre os professores. Eles vivem, contudo, de maneira contundente, o conflito, a imensa dificuldade de mudar as próprias atitudes no ambiente escolar. No relato de uma professora, depois de citar essa dificuldade, ela mostra, de modo emocionado, a intensa satisfação sentida em razão do reconhecimento, por parte de seus alunos, de que ela estava mudando: a transformação ocorrida em sua prática havia sido percebida por eles. Não poderia mesmo ser diferente: quando mudanças internas ocorrem na atitude e no autoconceito da pessoa, alterações começam também a surgir em seu comportamento interpessoal, que suscita mudanças no outro (Rogers, 1977). Dessa forma, a autenticidade revelada pela aluna – ao apontar a transformação da professora – confirmou a reciprocidade da emersão das atitudes facilitadoras: a *consideração positiva* da aluna contribuiu para que a professora continuasse no seu propósito de mudanças e aprofundasse sua reflexão acerca das suas próprias atitudes:

(...) Em meu caso tenho tentado me auto-avaliar e estou também neste momento em conflito pelas reflexões que estamos fazendo neste curso, por minhas atitudes na escola, muitas vezes influenciadas e pressionadas pelos colegas e por aquilo que sempre acreditava. Apesar disto

tenho dirigido um novo olhar para cada um dos meus alunos, tenho ouvido com mais atenção o que eles me dizem e estou procurando entender e respeitar as diferenças de cada um. Um dia desses comentando com uma das classes que leciono a respeito deste Projeto Reflexão sobre a Ação, o quanto está sendo importante para mim porque eu sinto que preciso mudar e melhorar minha prática docente e uma das alunas me disse:

– Você já está mudando, porque antes nós te achávamos distante e agora está mais próxima de nós e suas brincadeiras deixava a gente sem graça e agora geralmente faz a gente rir. Esse comentário da aluna foi muito importante para mim e me deu coragem para continuar esse progresso, que por mais dificuldades que eu encontre há um objetivo verdadeiro que eu quero atingir.

Toda vez que meus alunos deixavam de cumprir alguma tarefa ou trazer material, quando faziam alguma coisa errada eu os expunha para a classe com brincadeiras irônicas e constrangedoras. Eu achava que se fizesse isso o aluno ficaria envergonhado e mudaria, passando a ter outra atitude. Apesar da prática mostrar que isto não acontecia, eu continuava, não sei se por hábito ou se acreditava que um dia isso daria certo.

Agora passei a conversar com o aluno particularmente procurando entender suas razões oferecendo-me para ajudá-lo em suas dificuldades, dirigindo-me a ele com respeito (e carinho) como todas as pessoas gostam de ser tratadas, inclusive eu. Mas é difícil mesmo... (sic). (Rita)

É essa *dificuldade* que Rogers (1985) explica, na sua abordagem, dentre outros elementos, como sendo *resistência* do professor à mudança. Trata-se de um mecanismo regulador, inerente à pessoa, que representa a reação do organismo à ameaça a fim de manter a estrutura do eu (Almeida, 2002). Ora, o professor envolvido no processo reflexivo e, conseqüentemente, na transformação, pode adentrar num campo de desconforto no ato de aprender. Espera-se que ele detenha o *saber*, tanto em relação à disciplina que ministra, quanto no que se refere às suas habilidades de relacionamento interpessoal. Ao deparar-se com o seu *não saber* ou com a descoberta de que o *seu saber* não demonstra ser suficiente para a execução da tarefa, por vezes ele estabelece um bloqueio na aprendizagem, suprimindo o desejo de aprender.

Não raro, demonstram os docentes a constante tentativa de superação dessa resistência, confirmando a força da tendência atualizante e da potencialidade para aprender e transformar-se. Os relatos apontam para a busca do autoconhecimento e da nova competência que dará conta não da solução dos conflitos inerentes do processo, mas da instrumentalização capaz de fazê-los melhor compreender as relações interpessoais e também de assumir uma nova postura que contemple a dimensão afetiva na aprendizagem.

À moda de conclusão

A discussão acerca das relações interpessoais entre aluno e professor na rede pública foi feita. A cena – com seus personagens – foi construída. Verifico, todavia, a necessidade de dirigir um pouco que seja o foco para outra personagem/outra cena: eu/minha atuação como professora de inglês envolvida no curso de formação contínua de docentes. Neste trabalho, se, por um lado, pontuei a importância da visão global do processo – aspectos afetivos e cognitivos integrados – e registrei a ênfase ao comportamento afetivo, por outro lado, deixei em suspenso a discussão relativa à aprendizagem dos conteúdos de língua inglesa. Mas, evidentemente, essa aprendizagem está no cerne de tudo: é por meio dela que as relações interpessoais se concretizam no contexto da sala de aula. Meu trabalho como professora de inglês tem sido a busca de atividades voltadas à aquisição e ao aprimoramento da língua inglesa, que propiciem o desenvolvimento do aluno como um todo, especialmente do aluno de inglês da escola pública.

A cisão que propus entre a aprendizagem e o ensino só ocorreu, neste texto, para que o recorte referente às relações interpessoais pudesse ocupar a berlinda e ser o foco da discussão, como de fato ocorreu. A reflexão levou-me a verificar que, mesmo permeadas de adversidade, as circunstâncias em que os professores atuam podem ser alteradas de alguma maneira pela própria ação deles, desde que esteja apoiada em constructos teóricos como o que com a turma foi discutido.

Embora não tenha sido objetivo deste trabalho apontar as propostas de atividades já implementadas ou a serem implementadas, reconheço a necessidade de uma reflexão a respeito de como essas atitudes do professor/facilitador se concretizam no conjunto de procedimentos planejados, para que ocorra a tão almejada facilitação da aprendizagem. Mas isso já é um outro enredo, uma outra cena, ainda que os personagens sejam os mesmos.

Resumo

O presente artigo relata e discute uma experiência num curso para professores de inglês da rede pública de ensino do estado de São Paulo. O referido curso, “Reflexão sobre a ação: o professor de inglês aprendendo e ensinando”, é parte de um programa

de formação contínua de docentes de inglês no qual atuo como professora e pesquisadora. Promover um ambiente propício à aprendizagem, especialmente numa realidade de sala de aula tão pouco propícia ao desenvolvimento do aluno, como geralmente é o caso da rede pública, é o grande desafio tratado neste artigo. O referencial teórico norteador desta discussão é o da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers. Assim, alguns conceitos tais como as *atitudes facilitadoras do professor* e sua importância para a *aprendizagem significativa* são destacados. Discutida também será a relevância do componente afetivo na tentativa de otimizar as relações interpessoais em sala de aula entre alunos e professores da rede pública.

Palavras-chave: aprendizagem significativa; componente afetivo; atitudes facilitadoras do professor; escola pública.

Abstract

This article is a discussion and a reflection upon an experience in a course called Reflexão sobre a Ação: o professor de Inglês aprendendo e ensinando (Reflection upon Action: the teacher of English as a learner and as a teacher), offered to teachers of English as a foreign language at public schools in São Paulo. The course is part of a program designed for the development of the teachers and I work in it as a teacher and as a researcher. In this paper I will point out the importance of an adequate emotional climate in a classroom situation through the implementation of Facilitating Attitudes so as to promote what Carl Rogers denominated Significant Learning.

The relevance of the Affective Component as an essential element to promote the improvement of the interpersonal relationships among students and teachers in a classroom situation, especially in public schools, will be discussed.

Key-words: significant learning; facilitating attitudes; affective component; public schools.

Resumen

El presente artículo relata y discute una experiencia en un curso para profesores de inglés de la red pública de enseñanza del estado de São Paulo. El curso susodicho: «Reflexión sobre la acción: el profesor de inglés aprendiendo y enseñando», forma parte de un programa de formación continuada de docentes de inglés en el que actúo como profesora e investigadora. Promover un ambiente propicio al aprendizaje especialmente en una realidad de aula, poco propicia al desarrollo del alumno, como en general suele ocurrir en la red pública, es el gran desafío tratado en este artículo. El referencial teórico que orienta esta discusión es el Abordaje Centrado en la Persona, de

Carl Rogers. *Así, algunos conceptos como: Las Actitudes Facilitadoras del Profesor y su importancia para el Aprendizaje Significativo se destacan. También se discutirá la relevancia del componente afectivo en el intento de optimizar las relaciones interpersonales en el aula entre alumnos y profesores de la red pública.*

Palabras clave: *aprendizaje significativo; componente afectivo; actitudes facilitadoras del profesor; escuela pública.*

Referências

- Almeida, L. R. (2002). "Contribuições da psicologia de Rogers para a educação: uma abordagem histórica". In: Placco, V. M. N. S. et alii (org.). *Psicologia & Educação – revendo contribuições*. São Paulo, Educ.
- Cury, V. E. (1993). *A abordagem centrada na pessoa: um estudo sobre as implicações dos trabalhos com grupos intensivos para a terapia centrada no cliente*. Tese de doutorado. Campinas, Universidade de Campinas.
- Duarte, V. L. C. (1996). *Aprendendo a aprender, experienciar, refletir e transformar: um processo sem fim*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC-SP.
- _____ (1999). A relevância das atitudes facilitadoras do professor para o desenvolvimento da oralidade do aluno. São Paulo, Educ. *Claritas: revista do departamento de inglês da PUC-SP*, v. 5.
- _____ (2003a). "Transformando Doras em Carmosinas: uma tentativa bem-sucedida". In: Celani, M. A. A. (org.). *Professores e formadores em mudança*. Campinas, Mercado das Letras.
- _____ (2003b). "Que querer é esse que eu quero? Despertando o querer usando atividades teatrais". In: Bárbara, L. e Ramos, R. *Reflexões e ações no ensino – aprendizagem de línguas*. Campinas, Mercado das Letras.
- Freire, M. (2000). "O sentido dramático da aprendizagem". In: Bordin, J. e Rossi, E. P. *Paixão de aprender*. Petrópolis, Vozes.
- Gordon, T. (1977). *T.E.T. – teacher effectiveness training*. New York, David Mackay & Company.
- Mahoney, A. A. (1976). *Análise lógico-formal da teoria da aprendizagem de Carl Rogers*. Tese de doutorado. São Paulo, PUC.
- _____ (1994). Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições da psicologia humanista. *Temas em Psicologia – criança: questões psicossociais*, n. 3. São Paulo, Sociedade Brasileira de Psicologia.

- MEC (2000). Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental – *Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira*. Brasília.
- Moreno, S. (1993). *Guia del aprendizaje participativo – Orientación para estudiantes y maestros*. México, Editorial Trillas.
- Morin, E. (2000). *Complexibilidade e transdisciplinariedade – a forma da unidade e do ensino fundamental*. 2 ed. Natal, Ed. da Universidade Federal de Natal.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework. *Psychology: a study of a science*, v. 3. New York, Mc Graw-Hill Company.
- _____ (1971). *Liberdade para aprender*. Tradução de Edgar de Godói da Mata Machado e Márcio Paulo de Almeida. Belo Horizonte, Interlivros de Minas Gerais.
- _____ (1977). *A pessoa como centro*. São Paulo, Pedagógica e Universitária.
- _____ (1985). *Liberdade de aprender em nossa década*. Tradução José Octávio de Aguiar Abreu. Porto Alegre, Artes Médicas.
- YUS, R. (2002). *Educação integral – uma educação holística para o século XXI*. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre, Artes Médicas.

*Recebido em agosto de 2004.
Aprovado em setembro de 2004.*

Vera Cabrera Duarte
Docente titular do departamento de Inglês da PUC-SP
Mestre e doutora em Psicologia da Educação, pelo programa de Estudos
Pós-Graduados em Psicologia da Educação da PUC-SP
E-mail: veracabrera@uol.com.br