

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA:
ENTRE O DESEJO DE ENSINAR E A VONTADE DE APRENDER

Luciana Coutinho

RIO DE JANEIRO

2003

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO

RELAÇÕES INTERPESSOAIS EM SALA DE AULA:
ENTRE O DESEJO DE ENSINAR E A VONTADE DE APRENDER

Luciana Coutinho

Orientadora: Prof^a Sandra Albernaz

Monografia apresentada a Escola de Educação da Universidade do Rio de Janeiro como um dos requisitos para a obtenção de licenciatura plena em Pedagogia, na disciplina Monografia II.

RIO DE JANEIRO

2003

"Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que inteligência, precisamos de afeição e doçura. Sem essas virtudes, a vida será violenta e tudo estará perdido. O avião e o rádio nos aproximaram. A verdadeira essência dessas invenções clama pela bondade humana, pela fraternidade universal e pela união de todos." Charles Chaplin Trecho do discurso final do filme O Grande Ditador. (1940)

Agradeço a minha mãe, que me fez enxergar nos obstáculos alavancas para o meu crescimento; às minhas amigas Alessandra, Cristiane e Katiúscia, que dulcificaram minha jornada acadêmica, ao Aroldo, pela paciência e amor, e, muito especialmente, à professora Sandra, a quem admiro, e me fez crer que nossa missão como professores não se finda simplesmente em sala de aula.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	2
2. INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS	8
2.1. AS RELAÇÕES SOCIAIS: A APRENDIZAGEM LATENTE	9
3. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	14
3.1 OBJETIVOS DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL	14
3.2 RELACIONAMENTO INTERPESSOAL PROFESSOR E ALUNO	16
4. A AUTORIDADE EM SALA DE AULA: NOVOS TEMPOS	19
5. AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE	22
5.1 A CONVERGÊNCIA COGNIÇÃO E AFETIVIDADE NO AMBIENTE ESCOLAR	26
6. COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM	30
6.1 HABILIDADE COMUNICADORA	32
6.2 NATUREZA DA COMUNICAÇÃO	32
6.3 BARREIRAS NA COMUNICAÇÃO	33
7. MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM: O DESEJO DE ENSINAR E A VONTADE DE APRENDER	35
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	44

1. INTRODUÇÃO

Mais um ano letivo se iniciava. A correria dos alunos na entrada, o burburinho dos corredores, as reuniões dos professores... Tudo transcorria normalmente, a não ser pela intensa ansiedade daquela turma do 2º ano. Não era a aproximação do vestibular que os afetava: a possibilidade de enfrentar as aulas de física os deixavam aflitos. Não pela matéria em si, execrada pela maioria deles, mas pelo fato de terem que enfrentá-la com o professor mais temido do colégio.

A figura altiva e soberana adentrava a sala de aula como se estivesse indo de encontro aos seus discípulos. E estes, como prova de devoção, deveriam se levantar, reverenciando-o.

Em sala, as carteiras perfiladas, milimetricamente dispostas, acomodavam os alunos, onde, sentados por ordem alfabética, assistiam, inertes, às exposições sobre a Lei de Newton...

Buscando amparo na própria Física, se toda ação produz uma reação, a ciência havia perdido seu rumo. Ali, enquanto o professor, que parecia dar aula para si mesmo, administrava o seu status superior, os alunos, pobres súditos, não reagiam, permanecendo em perfeito transe, a espera de algum sinal que os fizesse despertar (com sorte, o sinal do recreio...).

O semestre se passava. As provas, que não eram poucas, atormentavam os alunos. As boas notas eram cada vez mais inalcançáveis, para deleite do professor (claro, dez, só ele...), permitindo assim a manutenção de sua soberania.

Com o passar das aulas, a apatia dos alunos era cada vez mais clara. Muitos preferiam assisti-las em outras turmas, para entenderem um pouco mais a matéria. Outros faziam grupos de estudo entre si, facilitando a aprendizagem.

Alguns simplesmente desistiam, já por possuírem um desinteresse pela escola, que a imagem deste fortalecia cada vez mais.

A rotina das aulas fizera com que o medo inicial diminuísse, e a inércia se evidenciasse. O professor continuava a dar aulas para o quadro negro.

Era final de semestre. Todos já faziam as contas de suas notas para verificarem o quanto ainda seria necessário para passar adiante. Era um dia comum, mais uma aula, carteiras certinhas, Aline, Alfredo, Bruno, Carlos... Tudo disposto como mandava o professor, que, aliás, já estava na porta da sala.

Todos levantaram. Subitamente o professor, esboçando um certo sorriso pede para sentarem. E proclama, como se estivesse às margens de algum rio historicamente conhecido: "- Não precisam mais se levantar quando eu chegar. Começaremos a aula normalmente".

Um misto de euforia e surpresa invadia a sala. Os alunos se entreolhavam. O professor, como se nada tivesse ocorrido, iniciou a matéria.

Ainda surpresos, os alunos assistiam mais um término de aula. Antes de sair, o professor distribuiu uma folha em branco para cada aluno. Após concluir seu trabalho pediu para que cada um escrevesse, da forma que quisesse, uma opinião sobre ele, suas aulas, sua disciplina, e principalmente, o que deveria ser mudado, tanto na relação dele com os alunos, quanto na maneira de abordar a matéria. E o melhor: as opiniões não necessitavam de identificação.

Mesmos desconfiados, os alunos escreveram suas idéias, expuseram seus problemas, suas críticas. Uns ficaram receosos de alguma represália, omitindo alguns fatos, ou simplesmente escrevendo em letra de forma, a fim de disfarçar a autoria. Entregaram, e o professor, agradeceu e lhes desejou bom dia, atitude impensável até o início da aula, saindo logo após corredor afora.

Os alunos estavam atônitos. O que ocasionara a atitude inesperada do professor? E como seria a próxima aula? Só restava a eles esperarem os próximos acontecimentos...

Seria mais um dia simples de aula, se não fosse a ansiedade dos alunos em saber da reação do professor ao ler as observações. Ele, no alto de sua onipotência, como aceitaria as críticas?

O professor chegara em sala. A turma esboçara o rotineiro reverenciamento, mas foram impedidos. Sorridente, o mestre colocara seu material em cima de sua mesa e informara aos alunos sobre a nova matéria.

Chamou vários alunos para resolverem os problemas propostos diante da turma. "Eu não pesco. Ajudo a pescar", dizia, enquanto solicitava a um aluno que respondesse um ou outro questionamento. Ao término de cada explicação, perguntava à turma se havia alguma dúvida e repassava os pontos mais difíceis.

Outra pessoa. Outro professor. Principalmente, outra turma. Os educandos, aos poucos, perdiam a forma apática de assistirem a aula, e manifestavam-se. A relação professor - aluno finalmente se transformava.

Um pouco antes do final da aula, o professor pediu a palavra. Informou que lera todos os escritos, e percebera o quanto estava agindo de forma errada. Sim, ele assumiu a responsabilidade de quase levar a turma a bancarrota, tendo em vista o mal aproveitamento de suas aulas dentro e fora da escola. Pediu auxílio aos alunos em evidenciarem as más posturas dele em sala, justificando que sua rotina por vezes não lhe fazia enxergar o óbvio: a relação presente em sala de aula é fator primordial para a aprendizagem, e esta só se faz quando tanto educador quanto educando colaborem para que, juntos, alcancem o sucesso.

Dois anos após o ocorrido, o professor fora escolhido como homenageado na formatura de final de curso desta mesma classe.

Neste mesmo colégio, coincidentemente na mesma cadeira, havia um professor adorado por todos os alunos. Suas aulas, dinâmicas e divertidas, os cativavam, que passavam a enxergar a física de maneira mais objetiva, valendo-se de suas utilidades em seu próprio cotidiano.

Mas naquele ano algo não ia bem com o tão amado professor. Problemas pessoais o fizeram se distanciar por alguns dias do colégio e de suas turmas. Conseguiu retomar os conteúdos, principalmente a rotina e a perspicácia de suas aulas, mas se mostrava bastante impaciente.

A matéria era sobre circuitos elétricos. Após a análise e explicação do assunto, muitas dúvidas surgiram. Já era metade do primeiro semestre, e estávamos às vésperas das provas. Muitos alunos recorriam ao professor sobre assuntos anteriores, mas em especial um conteúdo havia gerado certa polêmica, já que a maioria não conseguia assimilá-lo.

A turma estava agitada. O professor, que já vinha adquirindo uma postura diferente daquela adorada e conhecida por todos, começava a esboçar certa impaciência. No auge da discussão sobre a resolução do exercício, ele, que já demonstrava total descontrole perante a situação, esbravejou: "- Idiotas! Como podem não entender esta imbecilidade?!".

Silêncio na sala. Os alunos, estupefatos, olhavam o professor sem compreender ao certo o que estava acontecendo. Uns, sem nada dizer, levantaram e saíram, em sinal de protesto. Uma menina, aos prantos, correu também para o corredor.

O professor permanecia a olhar a turma, como que quisesse entender o motivo para tamanha revolta, afinal, eles haviam de aprender a matéria, e eram "burros" de não compreendê-la.

Neste momento, todos os alunos já haviam saído de sala. A menina ainda chorava, amparada por uma amiga. O professor, ao ver a cena, se aproxima e pergunta, cínico: - Porque está chorando? Aconteceu alguma coisa?

Não havia mais clima para o reinício da aula. Os alunos foram diretamente ao SOE (Serviço de Orientação Educacional), contar o ocorrido e pedir auxílio. O professor pasme, fora para a sala dos professores, sem nada dizer.

Já era mais um dia de aula de Física. A turma havia sido orientada pelas pedagogas para não revidarem as ações do professor, e que elas iriam chamá-lo para também ouvir sua versão da história. Os alunos planejavam boicotar as aulas, mas desistiram da idéia.

A turma já estava em sala de aula, quando outro professor adentrou, informando que era o novo responsável pela disciplina. Os alunos não esconderam a satisfação, mas queriam saber o que havia acontecido realmente.

Antes do término da aula, a orientadora do SOE pediu a palavra ao professor para conversar com a turma.

Como se pedisse desculpa, a pedagoga começou sua conversa com a turma, informando que o antigo professor estava passando por problemas pessoais graves, justificando a atitude agressiva que vinha adquirindo, que culminou na atitude contra a turma.

Os alunos, mesmo que ainda magoados, entenderam a situação. Após algum tempo, o professor assumira novamente a turma. Pediu desculpas pelo ocorrido e tentou se justificar. A rotina escolar voltou a ser como era antes. Já o relacionamento entre eles nunca mais seria o mesmo.

Dois casos verídicos. Duas situações distintas. O mesmo ambiente: a sala de aula. Será que as relações interpessoais em sala interferem realmente no aprendizado? E o modo que o aluno é encarado pelo professor, pode levá-lo ao

sucesso ou ao fracasso? Podemos ser imparciais em sala de aula, ou mesmo tentando o ser, já demonstramos uma escolha? Quais são os resultados destas interações em sala de aula e como podemos utilizá-las de maneira benéfica para o êxito de ambos?

Estas e outras questões servirão de base para análise das relações interpessoais existentes em sala de aula, onde assumirá essencial importância a relação professor - aluno.

Analisaremos o professor diante do aluno, e o aluno diante de seu educador, numa constante troca de vivências, indagações, experiências e, principalmente, de amor e respeito.

2. INSERÇÃO DAS CRIANÇAS NAS RELAÇÕES SOCIAIS

Não é preciso ir muito longe para analisarmos como as relações ocorridas no dia a dia das crianças se revelam e como o social interfere em sua formação. Quem nunca foi criança, nunca escutou a mãe dizendo: - Filho, não mexe aí!!! Ou aquela tia histérica, apertando nossas bochechas e, com aquela cara de boba falando: "- Que lindinho!!! Quando crescer aposto que vai ser doutor !!!"

Expectativas nos são conferidas desde o nosso nascimento. Mesmo a gravidez mais inesperada se ampara nas utopias que a família deposita sobre a criança, e que por vezes, são frustradas. E nesta enxurrada de conceitos, certos e errados, sonhos e desilusões, a criança cresce, tentando obter o afeto dos pais e apegando-se a seus exemplos.

Mas nem sempre isso acontece da maneira mais adequada. O mundo mudou. A estrutura familiar também. A tradicional pirâmide mãe - pai - filhos se encontra totalmente flexível, principalmente no que se refere à sua base. Hoje, as mães trabalham para auxiliar o sustento da casa. O pai, quando presente, também passar assumir funções antes primordialmente femininas. Os filhos cada vez mais se tornam independentes mais cedo.

Mas esta independência não se baseia apenas na questão financeira, já que muitos trabalham para aumentar a renda familiar, pagar os estudos, etc. É uma questão de autonomia, onde a maturidade é essencial para se sobreviver em um mundo que não permite lugar para ilusões, sonhos e utopias. (Bem diferente daquelas gerações, que se sentiam satisfeitos com um simples long play da Evinha e uma namorada que é brasa, mora?).

Nenhuma pretensão em criticar os jovens de outrora. Muito pelo contrário. As boas coisas da vida são realmente as mais simples. Mas é justamente o sentido do "simples" hoje em dia que alterou toda rota da juventude.

O simples hoje não existe. Tudo é, no mínimo, básico. E para ser básico, é preciso ser "fashion"...

Nesta tempestade de idéias conturbadas, da ausência da simplicidade, da alucinada rede de comunicação, onde as informações flutuam a velocidade da luz, crescem as nossas crianças.

2.1. As Relações Sociais: A Aprendizagem Latente

"A explicação do comportamento humano está centrada em uma interação contínua e recíproca entre fatores ambientais, comportamentais e cognitivos" (RAPPAPORT, 1981, p.77).

A criança, ao adentrar no convívio social, é um feixe de possibilidades, de ferramentas que são capazes de atrair, de captar o conhecimento a ser transmitido e reconstruído. O homem é um ser histórico. Cada geração acumula conhecimentos sobre a anterior, e aprimora sua aprendizagem.

A reprodução do ser humano não termina no suporte orgânico. No homem, os comportamentos não vêm inscritos geneticamente, mas só a possibilidade de adquirí-los. Para FERNANDEZ (1991), a educação da criança, o modo de como lhe são transmitidos hábitos, costumes simples como comer, andar, falar, não podem ser considerados de ordem genética. Eles não são herdados, e sim aprendidos. E as estruturas cognitivas permitem a manutenção da cultura e possibilitam sua integração com o sujeito.

Enquanto encaramos como características intrínsecas a uma espécie as semelhanças existentes entre progenitor e seus descendentes (diretos ou indiretos), na raça humana estas semelhanças são garantidas pela aprendizagem, que ocorre como processo, que permite a transmissão do

conhecimento de alguém que sabe (um outro do conhecimento) a um sujeito submetido ao aprendizado.

A escola é um dos personagens principais na inserção das crianças nas relações sociais (juntamente com o ambiente familiar). Ela tem como função a disseminação da cultura, através de conhecimentos reproduzidos por ela, a importância da qualidade onde estas relações se efetivam são essenciais para que a aprendizagem seja não somente uma forma de amadurecimento do sujeito, mas também a chave para a evolução do educando como indivíduo social e psicológico.

Considerando o fator cognitivo do processo de aprendizagem, onde se concentra a esfera do conhecimento concreto, e levando-se em consideração que este processo somente se efetiva através das relações estabelecidas dentro e fora da escola, percebemos que o sujeito "aprendente" necessita interagir para que possa construir seu conhecimento. Para que essa construção se processe com a eficácia desejada, e que se consiga estabelecer a relação sujeito aprendente - conhecimento - sujeito ensinante, não há como dissociar este do processo afetivo.

“O enigma de nossa vida - de todos e de cada um - em sua relação por meio de nosso corpo com o corpo dos outros e por meio da linguagem com os outros sujeitos, através das mediações das coisas mais substanciais, chegando até os mais sutis olhares e sons, este enigma subsiste.

Imagem do corpo entrecruzado em cada microssegundo com o esquema corporal, substrato de nosso ser no mundo, nexos dos sujeitos com seu corpo em sua substancialidade palpitante, lugar de seu aparecer: assim pode chamar-se também ao desejo inconsciente.”
(apud, DOLTO, 1991, p. 24)

E neste jogo de relações, o comprometimento das partes envolvidas, bem como a ajuda mútua torna-se necessária, entendendo todo processo não como uma hierarquia, onde o poder está detido apenas sobre a alcinha de quem

está transmitindo o conhecimento, mas sim uma constante troca de experiências e aprendizado.

A criança internaliza o mundo que vê através das relações que estabelece com o meio. Se chorar e rapidamente é alimentada, por exemplo, por conveniência irá chorar todas as vezes que sentir fome, estabelecendo sua comunicação com o mundo, que também compreende e a torna legítima. Assim são estabelecidos vínculos necessários para o crescimento de sua cognição. Além do simples estímulo-resposta, existe algo que permeia estas relações e que as torna possíveis: a afetividade.

Abordando esta temática, faremos referência a René¹ SPITZ (2001), que realizava trabalhos a partir de observações diretas, que tinham como foco de pesquisa a relação mãe e filho nos dois primeiros anos de vida. Seu marco diferencial era a demonstração das conseqüências para o desenvolvimento psíquico e somático das carências afetivas neste período.

Em um de seus trabalhos diagnosticou que havia um grande índice de mortalidade pós-natal no berçário do hospital de que ele gerenciava. Vários testes haviam sido realizados, e a possibilidade de alguma bactéria ou medicamento adulterado estava afastada. O andar da obstetrícia era amplo, iluminado. As crianças, ao nascer, eram prontamente preparadas para se separarem da mãe e irem para o berçário.

As enfermeiras não eram muitas, mas conseguiam dar conta de cuidar das crianças, não deixando lhes faltar nada. Mesmo assim o número de óbitos era alarmante.

Almejando sanar com o problema, que o deixava bastante preocupado não só com as mães que confiavam na instituição, como também com a

¹ Psicanalista norte americano.

reputação do hospital e a divulgação para a imprensa, resolveu analisar também o comportamento dos bebês.

Todos eram, após o nascimento, enrolados em uma manta para ficarem aquecidos e dispostos em bercinhos individuais. Ao menor sinal de choro, uma das enfermeiras prontamente se colocava para resolver o problema: fome, troca de fraldas, alguma dor. Tudo mecanicamente efetuado, visando o melhor e pronto atendimento.

Ele percebeu, após alguns dias de análise, que as crianças que permaneciam no berçário por algum motivo ficavam apáticas: não choravam, não respondiam a estímulos externos. Simplesmente pareciam desistir de viver. O que acontecia com aquelas crianças, tão saudáveis, onde aparentemente não lhes faltava nada?

O médico, ao olhá-los, percebeu que as enfermeiras os tratavam de forma sistemática, afim de não esquecer qualquer detalhe. E a rapidez era a peça chave no processo.

Tentando resolver a situação, decidira que a partir daquele momento os recém-nascidos iriam permanecer com as mães após o nascimento, e aqueles que precisassem de cuidados específicos iriam permanecer em incubadoras, onde as mães teriam acesso. A partir desta resolução notou-se uma imediata redução no índice de mortalidade. O que faltava às crianças? Singularidade, contato humano, e em especial, afeto.

Elas conseguiam estabelecer, a seu nível, comunicação com o meio externo, mas, a partir do momento que encontravam uma esfera hostil, onde seus desejos esbarravam com a forma apática de tratamento, não conseguiam progredir. O ânimo dava lugar a desmotivação.

A falta de reciprocidade das relações aí existente resultava no que chamamos de hipoassimilação/hipoacomodação, onde o aprendizado, juntamente

acoplado com as relações interpessoais estabelecidas vai aludir ao conflito e ao desequilíbrio.

Para aprendermos é necessário que haja um vínculo que se estabeleça entre os personagens, onde se deve por em jogo o organismo individual herdado, o corpo, construído especularmente, a inteligência construída interacionalmente e a arquitetura do desejo, que é sempre desejo do desejo do outro.

A aprendizagem é um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seus desdobramentos criativos põem-se em jogo através da articulação inteligência - desejo e do equilíbrio assimilação - acomodação. No humano, a aprendizagem funciona como equivalente funcional do instinto. Para dar conta das fraturas no aprender, necessitamos atender aos processos e não aos resultados.

Somente observando como aprende a criança, e em seguida qual é a originalidade de seu fracasso (a partir do qual se diferencia como sujeito), estaremos no caminho de elucidar porque ela não aprende.

3. RELACIONAMENTO INTERPESSOAL

Praticar "Relações Humanas" é mais do que simplesmente estabelecer e manter contato com outras pessoas. É estarmos disponível aos contatos por uma atitude, por um estado de espírito que nos ajude a compreender as outras pessoas, respeitando a sua personalidade que, como sabemos, é diferente da nossa.

Seja qual for a situação, o importante é termos em mente que estamos lidando com pessoas que tem sentimentos, emoções, necessidade de afeto, alguém que lhe seja amigo, que lhe dê atenção, e o que é mais importante; é um indivíduo assim como todos nós, tendo, portanto, todo direito de ser diferente em muitos aspectos.

Se abordarmos as relações humanas num contexto mais profundo, perceberemos que as nossas começam quando ainda estamos no útero de nossas mães: o primeiro contato, a primeira sensação de segurança, vem de quando ainda estamos sendo gerados. Infelizmente não nos lembramos das palavras carinhosas nem dos afagos, mas essas primeiras informações nos são registradas no sótão de nosso inconsciente e desta fase surgem as nossas primeiras características como indivíduo.

3.1 Objetivos do Relacionamento Interpessoal

- ⇒ Interpretar os fatores determinantes das diferenças individuais como preponderantes para o estudo das relações humanas

- ⇒ Explicar os fatores que determinam um relacionamento harmonioso no ambiente social e profissional

- ⇒ Encontrar técnicas capazes de eliminar conflitos eventualmente surgidos ou evitar seu aparecimento

Porque as boas relações humanas não significam apenas "bom senso?"

As experiências da vida dentro e fora de sala de aula estão cheias de paradoxos e incoerências, mostrando que boas intenções e raciocínio integram não são suficientes para que possamos concluir nosso trabalho com os alunos de maneira satisfatória e produtiva.

O homem necessita aprender a conhecer a si mesmo, ter equilíbrio e percepção em suas atitudes. Respeito, espaço, direitos, deveres, obrigações, valores, são regras que não basta conhecer, precisamos colocá-las em prática.

“As pessoas diferem na maneira de perceber, pensar, sentir e agir. As diferenças individuais são, portanto, inevitáveis com suas conseqüentes influências na dinâmica interpessoal.

Se fosse possível a uma pessoa escolher dentre várias alternativas de ação sem precisar da colaboração ou sem infringir a liberdade do outro, esta seria uma situação de liberdade real ou genuína autonomia. Entretanto, na maioria das vezes, não se pode optar por uma decisão inteiramente pessoal e as diferenças individuais surgem e precisam ser enfrentadas. Nossa realidade social é, cada vez mais, de interdependência.

As diferenças entre as pessoas não podem ser consideradas inerentemente boas ou más. Algumas vezes, trazem benefícios ao grupo e ao indivíduo, outras vezes, trazem prejuízos, reduzindo-lhes a eficiência. Vistas por um prisma mais abrangente, as diferenças individuais podem ser consideradas intrinsecamente desejáveis e valiosas, pois propiciam riqueza de possibilidades, de opções para melhores – e piores – maneiras de reagir a qualquer situação ou problema” (MOSCOVICI, 1985, p.55)

A consciência humana do crescimento necessita ser despertada e todos nós temos a capacidade de fazê-la; mas muitas vezes, por comodidade preferimos adormecê-la... Tendemos a atribuir nossas responsabilidades a outras pessoas e não percebemos que esta continua sendo a atitude mais fácil e pior...

3.2 Relacionamento Interpessoal Professor e Aluno

Uma perspectiva possível para entender o relacionamento interpessoal professor e aluno podem ser a da ética envolvendo questões de poder. Ao falar de ética já está explícito o respeito que ambos os envolvidos devem cultivar no relacionamento diário.

O comportamento do professor deve ser uma referência ao aluno que sempre busca modelos de retidão moral, caráter e ordem em quem exerce o poder. Diante de um professor mau caráter, no entanto, um aluno pode dar-lhe o exemplo, afinal nada impede que o mais velho aprenda com o mais jovem. A obrigação, o dever e a obediência são comportamentos que devem estar presentes no relacionamento interpessoal professor e aluno, porém só adquirem sentido se também os direitos de ambos estiverem presentes na relação.

O medo de exposição aos seus alunos é apenas um dos riscos que desencorajam a intimidade do professor com seus educandos; o receio de se ver sujeito a uma excessiva solicitação emocional, para alguns, é um fator inibitório igualmente poderoso. Muitos sentem necessidade de um contato aprofundado, uma espécie de cumplicidade com seus educandos. As mensagens enviadas de um modo afetivo entre ambas as partes assume um caráter mais denso a partir do que matiza as emoções, as dúvidas e os anseios de ambos.

“É difícil aceitar nossas ineficiências e admiti-las para os outros publicamente(...). Muitas vezes a pessoa não está preparada psicologicamente para receber feedback, ou não deseja nem sente sua necessidade. É preciso atentar para estes aspectos, de nula ou fraca prontidão perceptiva, que constituem verdadeiros bloqueios à comunicação interpessoal.” (MOSCOVICI, 1985, p.63)

Quais os problemas que impedem que as relações pessoais entre professor-aluno, a comunicação satisfatória entre ambos? Como o professor pode

certificar-se que seu aluno realmente aprendera o que lhe foi dito? Ou, quando a relação contém um elemento afetivo, de que maneira o professor pode certificar-se de que foi despertado o estado afetivo apropriado? Interessa-nos mais os motivos que se ocultam na mecânica das relações.

A situação entre o professor e o aluno deve ser diferenciada a ponto de se perguntar se estão se encontrando como pessoas individuais ou como titulares de papéis atribuídos; e uma questão mais ampla ainda, se a relação entre eles é facilitada ou retardada pela interação de suas personalidades.

O professor de nossa primeira história do início do trabalho se coloca como detentor do poder, onde os alunos são seus súditos, ^{mo}strando a eles uma clara definição de função, de organização. Sua postura procurava evidenciar uma divisão de papéis dentro de sala de aula. Suas palavras serão influenciadas por estar ele assumindo seu lugar em sala.

O perigo é de aceitar sem maiores questionamentos os papéis estabelecidos, e a pluralidade das funções (o professor que em sala é arrogante, com os colegas amáveis; ou aquele que é amado pelos alunos e de repente se mostra como inimigo número um deles), amalgamando imagens irreais.

“Se as diferenças são aceitas e tratadas em aberto, a comunicação flui fácil, em dupla direção, as pessoas ouvem as outras, falam o que pensam e sentem, e tem possibilidades de dar e receber feedback. Se as diferenças são negadas e suprimidas, a comunicação torna-se falha, incompleta, insuficiente, com bloqueios e barreiras. As pessoas não falam o que gostariam de falar, nem ouvem as outras, só captam o que reforça sua imagem das outras e da situação” (MOSCOVICI, 1985, p.72).

A personalidade do professor poderá influir em sua preferência pelo meio, em sua percepção das atitudes do receptor. O professor que é todo percepção refletirá, provavelmente, o estado de espírito de sua turma sem acrescentar-lhe a direção do seu; o professor cego ao estado de seus educandos

e alheios aos seus sentimentos, fará aulas nítidas, mas saberá ao certo se foram bem aceitas pelos alunos.

Se a personalidade influi na escolha dos meios pelo professor, disso se segue que também influirá no fluxo de informações entre ele e seus alunos. Existe realmente a simpatia e a antipatia entre as pessoas que se encontram pela primeira vez. Quando o aluno é apresentado ao seu professor no início do ano letivo estabelece-se uma empatia imediata, boa ou não, ao passo que tentativas persistentes de comunicação nem sempre poderão dar resultados animadores.

O professor, também possui sua primeira visão sobre a sua turma, que poderá ser influenciada ou não, pelos colegas de profissão, estigmatizando alguns alunos (aquela turma é bagunceira, aquele aluno não aprende), como também os alunos (aquele professor é rígido, aquela professora é legal). O problema evidente é que estes "pré-conceitos" endureçam e façam com que ambos não mudem de opinião, mesmo percebendo o contrário. Se há um mal entendido na percepção de ambos sobre o valor da relação existente isto pode deturpar a realidade de maneira irreversível, prejudicar as relações pessoais, e, sobretudo, a aprendizagem.

Cabe, tanto ao professor quanto ao aluno se desprender de qualquer idéia pré-estabelecida, sem antes entrar, efetivamente, em sala de aula, no conhecimento e principalmente, na personalidade de cada um. As relações, como um jogo de troca, devem permitir rendições, onde não há a verdade absoluta.

Cada um deve admitir seus erros, seus fracassos, suas dificuldades, suas facilidades, e fazer do ambiente da sala de aula um local de incentivo e aprimoramento das relações interpessoais.

4. A AUTORIDADE EM SALA DE AULA: NOVOS TEMPOS

Nove entre dez profissionais da educação afirmam que um dos maiores entraves do ofício reside no descaso com a autoridade do professor por parte das novas gerações. Embora legítima essa constatação merece alguns reparos.

Em primeiro lugar, não se pode conceber a noção de autoridade na vida contemporânea como algo de véspera. Ela se constrói aos poucos, artesanalmente. Em segundo lugar, as ações escolares que se pretendam democráticas necessitam ser negociadas e reinventadas continuamente. É aí que desponta a proposta de contrato pedagógico - uma alternativa relativamente simples, mas com resultados notáveis.

Os antigos costumavam dizer que "o combinado não sai caro". Com razão. Celebramos contratos - mesmo que implícitos - todo o tempo, em todos os momentos da vida. É uma espécie de pacto de confiança, que poderia ser assim resumido: "Primeiro, diga-me o que espera que eu faça e seja, para que eu possa esperar algo de você". Assim começamos a cultivar expectativas acerca do outro e de nós mesmos e passamos a contar com parâmetros de julgamento de nossas ações e das alheias.

Um bom exemplo disso é o primeiro dia de aula - ocasião mágica de convocação dos mais jovens para o ingresso no velho mundo que os precede. Muitas vezes, apenas o bom senso não é suficiente para nos guiar mediante a engenhosa tarefa de iniciar o ano letivo. Quem não precisa de um certo fôlego diante de trinta ou quarenta pares de olhos desconfiados, espreitando o que virá e se repetirá nos próximos meses? É hora de ultrapassar as aparências, de dizer a que viemos.

“Sabemos por experiência que nem todos os grupos são iguais; em função de muitas variáveis, podem coexistir em sala de aula estilos muito diferentes (de motivação, de conduta, de passividade...). Nesse caso, nosso empenho deve consistir em modificar a situação e partir do modo como os alunos são e não como gostaríamos que fossem, em vez de deixar que se consolide uma situação negativa para o aprendizado e o bom andamento da classe.” (MORALES, 1999, p. 13).

Sempre que deparamos com alguém pela primeira vez é preciso conhecer sua trajetória de vida, para conhecermos um pouco mais das singularidades e aspectos pessoais. Vale a pena, aproveitar o tempo para contar um pouco de sua história e ouvir as que os alunos têm para revelar. Histórias de realizações, de fracassos e, sobretudo, de aspirações.

Além disso, é fundamental o professor dispor abertamente do projeto de trabalho para o ano que se inicia, dando a conhecer as exigências e condições mínimas para que as aulas transcorram a contento. O mesmo vale para o outro lado do balcão. Muitos se espantarão com a clareza que os alunos têm de seus deveres. E vontade de participar não lhes falta - a não ser que não se queira vê-la...

Estabelecer um plano contratual significa organizar conjuntamente as rotinas de trabalho (o que será feito) e de convivência (como será feito) do jogo escolar. Não se trata de regras fixas. Elas devem estar em constante revisão. No meio do caminho, é inevitável recordar ou mesmo reformular os acordos. Mal nenhum há nisso.

Os contratos pedagógicos explicitam as condições mínimas para que as aulas possam ocorrer a contento. É um pacto de confiança entre professor e aluno.

Mais importante de tudo: contratos estão longe de ser uma lista de mandamentos do que não pode ser feito. Ao contrário, eles tratam do que deve

ocorrer durante o ano letivo. O resto - o respeito mútuo, o exercício livre do pensar e a alegria de tomar parte da vida escolar - poderão vir com o tempo.

Contratos pedagógicos são, em suma, formas sutis de ritualização da sala de aula. São estratégias de consagração dos diferentes papéis de professor e aluno - esses protagonistas do mundo das idéias e seu encantamento, que ainda poucos conhecem.

5. AFETIVIDADE, COGNIÇÃO E INTERSUBJETIVIDADE

Afetividade e cognição são dois eixos de trabalho e pesquisa na psicologia que durante muito tempo foram considerados irreconciliáveis. Há não muito tempo atrás, a ciência tomou para si a palavra de verdade sobre o funcionamento do universo, do mundo e do homem, baseando-se em dados que pudessem ser verificados com objetividade, com relação ao campo da psicologia, começam as investigações com comportamentos observáveis, tendo como principal escola o Behaviorismo.

Sentimos, porém, a necessidade de compreendermos melhor o que ocorria no interior do ser humano, para que o mesmo manifestasse determinado comportamento. Surgiu a psicologia cognitiva e passamos para o enfoque dos processos cognitivos como a percepção, a memória, o raciocínio lógico, a inteligência e a resolução de problemas.

O caminho seguido pela psicologia nos ajudava na compreensão do desenvolvimento do pensamento e da razão humana, como características universais. Piaget foi um representante, por excelência, desse caminho da psicologia com seus estudos sobre a epistemologia genética.

Então surgiu Vygotsky mostrando-nos que talvez nosso desenvolvimento não seja tão universal assim, mas que seja extremamente vinculado ao contexto cultura no qual estamos inseridos e bastante influenciados por uma instrução formal.

Hoje, já no século XXI, a ciência tem nos mostrado que não podemos continuar compreendendo o ser humano de uma forma tão fragmentada, ou ainda tão cartesiana, dividido entre a emoção e a razão.

Piaget em seus estudos sobre a epistemologia genética demonstrou, com rigor científico, o desenvolvimento cognitivo infantil, dentro de uma perspectiva lógico-formal. Para ele as atividades mentais, assim como as

atividades biológicas, têm como objetivo a nossa adaptação ao meio em que vivemos.

De acordo com essa postura teórica a mente é dotada de estruturas cognitivas pelas quais o indivíduo intelectualmente se adapta e organiza o meio. Toda criança, a partir desta perspectiva, nasceria com alguns esquemas básicos - reflexos - e na interação com o meio iria construindo o seu conhecimento a respeito do mundo, desenvolvendo e ampliando seus esquemas.

Os esquemas cognitivos do adulto derivam dos esquemas das crianças e os processos responsáveis por essas mudanças são a assimilação e acomodação. Assimilação é o processo cognitivo pelo qual uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual nos esquemas ou padrões de comportamento já existentes. A acomodação é a criação de novos esquemas ou a modificação de velhos esquemas.

"A inteligência para Piaget é o mecanismo de adaptação do organismo a uma situação nova e, como tal, implica a construção contínua de novas estruturas. Esta adaptação refere-se ao mundo exterior, como toda adaptação biológica. Desta forma, os indivíduos se desenvolvem intelectualmente a partir de exercícios e estímulos oferecidos pelo meio que os cercam. O que vale também dizer que a inteligência humana pode ser exercitada, buscando um aperfeiçoamento de potencialidades, que evolui desde o nível mais primitivo da existência, caracterizado por trocas bioquímicas até o nível das trocas simbólicas" (apud Chiabai, 1990, p. 28).

Apesar de entender que o desenvolvimento intelectual envolve sempre aspectos cognitivos e afetivos, Piaget considerava a afetividade como um agente motivador da atividade intelectual e também como um agente selecionador da mesma, pois não acreditava que toda atividade intelectual é sempre dirigida a objetos ou eventos particulares. Na visão Piagetiana, essa escolha não é provocada pelas atividades cognitivas, mas pela afetividade.

"... a afetividade constitui a energética das condutas, cujo aspecto cognitivo se refere apenas à estrutura. Não existe, portanto, nenhuma conduta por mais intelectual que seja, que não se comporte, na qualidade de moveis, fatores afetivos; mas reciprocamente, não poderia haver estados afetivos sem a intervenção de percepções ou compreensão, que constituem a estrutura cognitiva. A conduta é, portanto, uma, mesmo que, reciprocamente, esta não tome aquelas em consideração: os dois aspectos afetivo e cognitivo são, ao mesmo tempo, inseparáveis e irreduzíveis." (PIAGET, 1980, p.110).

Apesar de Piaget considerar que o conhecimento é construído pela criança em sua interação com o meio, acreditava que todas as crianças se desenvolvem através de estágios - formas de apreensão da realidade - até atingirem o pensamento formal, onde são capazes de pensar sobre o pensar. Vygotsky concordava com Piaget a respeito da construção de conhecimento pela criança e da importância de sua ação sobre o meio. Porém, diferentemente de Piaget, Vygotsky acreditava que a cultura exerceria uma enorme influência sobre o desenvolvimento infantil. Daí a importância que Vygotsky deu a educação formal como maneira de promoção desse desenvolvimento.

"... são construções culturais, internalizadas pelos indivíduos, ao longo do seu processo de desenvolvimento. Os atributos necessários e suficientes para definir um conceito são estabelecidos por características dos elementos encontrados no mundo real, selecionados como relevantes pelos diversos grupos culturais. É o grupo cultural onde o indivíduo se desenvolve que vai lhe fornecer, pois, universo de significados que ordena o real em categorias (conceitos) nomeadas por palavras da língua desse grupo" (OLIVEIRA, 1992, p. 28.).

A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com os outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura,

seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria-prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo. > A

Concordando com Vygotsky quanto à importância da cultura para a formação psicológica do indivíduo, Bruner discute a ideia de que apesar da psicologia humana precisar considerar o desenvolvimento humano enquanto processo biológico intrínseco à espécie, essa mesma psicologia não pode deixar de considerar os aspectos da cultura na qual todo ser humano está inserida.

Bruner (1997) considera que existem duas formas pelas quais as "instruções" sobre como devemos nos desenvolver - enquanto humanos - são repassados de geração a geração: uma é o genoma e a outra é a cultura. O homem está sempre "condicionado" pelo seu genoma e pela sua cultura, onde a cultura oferece modo de desenvolvimentos possíveis para a atuação de sua maleável herança genética. Logo, a psicologia humana não poderia deixar de ser uma psicologia cultural. Enfatiza que dizer então que uma teoria do desenvolvimento é independente da cultura não é fazer uma afirmação errada, mas absurda. Um outro ponto que esse teórico (2001) considera fundamental numa visão cultural do desenvolvimento humano é o papel da intersubjetividade - como os seres humanos passam a conhecer a mente uns dos outros.

"Acreditamos que o crescimento intelectual só pode ser entendido em função dos mecanismos psicológicos que o medeiam... Não se descortina um impulso interno para o crescimento sem uma correspondente atração externa, visto que, dada a natureza do homem como espécie, o crescimento depende tanto de um elo com o amplificador externo dos poderes do homem como desses próprios poderes"(Jerome Bruner, 1966, p.87).

Para Piaget, a afetividade atua no desenvolvimento intelectual na forma de motivação e interesse; para Vygotsky, a afetividade atua na construção das relações do ser humano dentro de uma perspectiva social e cultural; já para Bruner, a afetividade é fundamental para o desenvolvimento humano, tanto no

que se refere às questões intersubjetivas quanto à forma de pensamento intuitivo ou narrativo, onde o homem constrói a sua história através da elaboração de significados compartilhados. Porém, todos esses autores abordam apenas a dimensão consciente da mente humana. E a dimensão inconsciente? Vamos a Freud.

Sabemos que o ser humano não é constituído apenas pelos mecanismos racionais e conscientes do seu cérebro. Há a dimensão inconsciente que sempre permeia esta constituição. Então, para Freud, o pensamento humano está sempre articulado com as dimensões consciente e inconsciente da mente.

Para Freud, a paixão pelo saber origina-se da curiosidade infantil sobre sua origem. De onde viemos? Qual é a minha origem em relação ao desejo de vocês? Para onde vamos? Porque me puseram no mundo, para atender a quais expectativas e esperando que eu me torne o quê?

Ao final do Complexo de Édipo, a investigação sexual é reprimida. Porém, parte de sua energia é sublimada em Pulsão de Saber. Agora a criança quer conhecer o mundo. Vemos aqui que não podemos compreender o pensamento humano a partir apenas de uma ótica racionalista, pois a afetividade permeia todo este processo, inclusive em sua dimensão inconsciente.

Interpretamos o mundo que encontramos, lutamos para ver sentido nele, e esta atividade interpretativa é uma grande parte do que queremos dizer com cognição. Ela produz o que chamamos compreensão. Como poderia ser divorciada da questão do que julgamos importante e das emoções que surgem então? Se nós interpretamos mal alguma coisa, emoções impróprias (angústias, depressão) podem muito bem surgir, e o resultado disso podem ser seriamente desastrosos.

5.1 A Convergência Cognição e Afetividade no Ambiente Escolar

O que espera uma criança, ao entrar pela primeira vez em sua escola, ao se deparar com o seu professor? Que ele elabore bem suas aulas e que saiba coordená-las com excelência? Que permita um melhor acesso às condições culturais de sua região, permitindo seu progresso como cidadão ativo de sua comunidade?

Sabemos que estas são atribuições pertinentes a qualquer profissional da educação que queira exercer de maneira nobre a sua função. Mas quando o aluno, cheio de expectativas sobre o novo mundo que se apresenta, entra em sala de aula, formula uma essencial pergunta: "-Será que eu vou me dar bem com o professor?".

E este "me dar bem" ultrapassa qualquer objetivo curricular. Vai além das possibilidades da criança naquele momento, como ser aprendiz, e sugere que o processo de aprendizagem prediz mais do que simples métodos práticos.

Por muitas vezes, ao verificarmos a prática escolar em sua forma mais pura, verificamos que ao longo da formação do aluno, a afetividade, antes de essencial importância em sala de aula, visando colocar a escola como seu "segundo lar", sai de cena, entrando em conflito com a capacidade do ensino. A afetividade acaba se confundindo com afetuosidade. As relações em sala de aula vão se endurecendo e os problemas, antes tão claros de serem percebidos, vão se amalgamando e indo em frente as séries seguintes.

A escola não é encarada como instituição e sim parte da família do aluno, onde está se intrometendo e opinando sobre como deve funcionar a instituição, mas que não permite ser averiguada. Os professores, temendo perder as rédeas do ensino, toham de seus alunos as manifestações de afetividade, aumentando os impedimentos a partir de cada ano seguinte da etapa escolar do aluno.

Os mitos dos educativos tradicionais foram alvo de pesadas críticas nos últimos decênios. Por um lado, se afirmou que a comunicação professor e

aluno deixaram muitíssimos a desejar, e por outro lado, que a educação tem sido concebida com excessiva exclusividade, como uma questão de comunicação.

Os argumentos sobre o aspecto comunicativo da educação incluem, a saber, que a informação tem sido subministradas de maneira quase só verbal, e que não se tomaram providencias adequadas para que o aluno exponha ao professor as suas dificuldades. Talvez a crítica fundamental tenha sido que o educando vem sendo estudante capaz a criança que absorve mais e pergunta menos.

Enredada nessa atitude se acha a noção insidiosa de que a aprendizagem é uma tarefa inerentemente desagradável e, por conseguinte, moralmente enaltecedora. Essa idéia chegou até a levar alguns psicólogos a sustentar que o conceito de motivação é um artefato de professores profundamente perturbados, desesperados por encontrar um modo de reforçar suas sanções.

As tendências recentes destacam a necessidade de apresentar o material de aprendizagem ao aluno da maneira mais lógica possível, de fazer uso de recursos inovadores todas ás vezes em que se enseja a oportunidade, de reduzir ao mínimo as lições decoradas e animar o estudante a expor suas dificuldades. Sustentou-se que as grandes classes são uma deplorável necessidade imposta pelas necessidades econômicas e pela carência de professores adequados.

Afirma-se que a situação ideal é a do instrutor individual, capaz de adaptar a instrução ao ritmo natural de atividade do aluno; a classe de trinta alunos ou mais, com estudantes de vários níveis de aptidão e aproveitamento é uma concessão desastrada, que oferece pouco ou nenhum incentivo aos estudantes mais empolgados, e deixa os menos incentivados num estado de perplexidade progressiva.

Deste modo não é permitido o acesso do professor ao desenvolvimento do aluno. É o cognitivo, onde o professor, centrado no seu ofício de transmissão do conhecimento, se curva ao poder da afetividade, onde, através das relações interpessoais em sala de aula, o diálogo, se demonstra que a esfera de aprendizado é biunívoca: tanto o aluno quanto o professor permanecem em estado de constante aprendizagem, tornando possível o êxito de todas as partes.

A crença de se pensar em instrução exclusivamente em termo de transmissão de informações é divorciar a educação das realidades da vida. A educação é essencialmente uma atividade em que o aluno deve participar, sem considerar a sua capacidade.

Um sistema que divide a matéria dos estudos em certo número de assuntos não relacionados entre si, apresentados de maneira abstrata, numa série de textos verbais, não possui valor duradouro para o desenvolvimento da mente nem do caráter, no que concerne a formação do educando como sujeito consciente e transformador. A sua única justificação é a aquisição de certificados de exame, visando unicamente o crescimento cognitivo, seja para a formação profissional ou para o vestibular, esquecendo-se da formação do indivíduo como ser provido de emoções.

6. COMUNICAÇÃO E APRENDIZAGEM

Por muitas vezes os educadores não abrem brechas em suas aulas para as exposições de seus alunos por medo de que sejam "desarmados", "desmascarados" em seu poder de transmissor de conhecimento. E impedem o acesso tanto do aluno, que necessita de auxílio para ingressar no processo de aprendizagem, como também não mantém contato com as dificuldades do educando, limitando-se apenas em passar conteúdo, a matéria já estipulada, e, por vezes, sem se preocupar com o êxito ou fracasso de seus alunos.

Não existe possibilidade de aprendizagem onde não exista comunicação, seja ela da maneira que for. E é através desta comunicação que as informações são processadas e o conhecimento se efetiva.

"Nenhuma informação sem interpretação" é uma idéia implícita na afirmativa de que a percepção representa uma transação entre o ser humano e o seu meio. Repudia o ponto de vista da passividade (o que recai no temor do professor à atividade do aluno alocada no poder da comunicação).

"O processo ensino-aprendizagem não pode ser encarado de forma simplista ou linear, como se apenas dependesse dos objetivos e preferências do professor/educador, sem considerar suas principais variáveis componentes". (MOSCOVICI, 1985, p. 34).

Se os seres humanos registrassem mecanicamente as coisas que os cercam, as suas percepções independeriam da maturação, da aprendizagem, e, portanto, da memória em longo prazo. Poderiam, talvez, armazenar impressões passadas, mas as presentes não sofreriam a influência do conteúdo daquele depósito. Existe, contudo, uma prova irrecusável da existência de um elemento dinâmico na percepção e nas formas mais complexas da atividade mental, por mais que a inércia e o hábito propendam a obscurecê-lo.

Muitos professores se queixam de não conseguir transmitir seus saberes aos seus alunos, mas culpabilizam os mesmos por não aprenderem devidamente. O cognitivo não se processa e o afetivo, por vezes não se evidencia em sala de aula.

Dois tipos distintos de explicação aqui nos ocorrem. O primeiro é que tudo que se refira à situação lecional pode perturbar o equilíbrio de alguns professores. Eles, talvez, temem cair no ridículo, tornam-se inaudíveis e incoerentes, atribuem hostilidade aos ouvintes, e não gostam de expor seus conhecimentos diante deles.

Tais fatores o tornam incapaz de comunicar-se, não apenas com os ouvintes, mas também consigo mesmo; nesse ambiente não lhe é possível organizar nem expressar o que tem pra dizer. A origem da dificuldade reside na adaptação do educador com seus alunos, a prática pedagógica em si, não nos mecanismos da comunicação.

A segunda explicação poderia ser a seguinte: a exposição do professor, lúcida e elegante, não seria compreendida pelos alunos já que ele teria atribuído uma base de conhecimentos que eles não tem. Para um público que possua a informação necessária, a sua palestra será magistral; num público carente da mesma informação (como nos casos contados no início do trabalho: na primeira, o professor parecia dar aula para ele mesmo, ou seja, para um público diferente do real. Na segunda, o professor, antecipando o conhecimento dos alunos, os julga incapazes por não possuírem algo que só ele achava que estava claro), as suas sentenças despertarão, quando muito, uma admiração impotente.

É possível que ele projete nos ouvintes o seu próprio estado de conhecimento e esteja, na realidade, falando mais consigo do que com eles. Ou engendre uma atmosfera emocional que se dissiparia no momento em que ele termina. Os alunos parecerão compreender a matéria enquanto o professor dá a sua aula, mas logo após perceberá que nada foi assimilado.

6.1 Habilidade Comunicadora

Muitos enganos e erros são cometidos; muitos problemas são criados porque as determinações são mal compreendidas e/ou expressadas e isso, normalmente, acarreta conseqüências desagradáveis e até desastrosas para nós, como professores, como pessoas e também, principalmente, para nossos alunos.

“O desenvolvimento de competência interpessoal exige a aquisição e o aperfeiçoamento de certas habilidades de comunicação para facilidade de comunicação mútua. Estas habilidades precisam ser treinadas e praticadas constantemente para maior eficiência dos resultados” (MOSCOVICI, 1985, p. 60).

A comunicação é o processo pelo qual os indivíduos transmitem informações entre si e interpretam seu significado. Então, para que possamos ser bons professores, devemos estabelecer um bom sistema de comunicação perante nossos alunos.

6.2 Natureza da Comunicação

O propósito de toda comunicação é atingir o objetivo esperado. Infelizmente a comunicação nem sempre ocorre bem entre as pessoas que estão juntas ou em grupos. Para que possamos estabelecê-la de maneira eficaz, devemos aprender a melhorar a sua transmissão, isto é, deixar claro o que deve ser transmitido ao aluno por palavras e idéias, além de aprendermos a aperfeiçoar nossa própria recepção, o que recebemos através das reações que estes nos transmitem.

Não devemos nos esquecer que nossa comunicação não é realizada somente por meio da palavra falada, mas também de nossos gestos, postura,

entonação, ritmo e tom de voz. Nossa apresentação em sala de aula também facilita, ou não nossa relação com os educandos.

6.3 Barreiras na Comunicação

Muitas vezes a comunicação deixa de efetivar-se por barreiras, obstáculos, que restringem a sua eficácia, os quais podem estar ligados ao emissor, ao receptor, ou a ambos, ou ainda, a interferências presentes no canal de comunicação.

Podemos entender como barreiras na comunicação, desde as limitações de ordem emocional, tais como a incapacidade de lidarmos em sala de aula, por exemplo, com determinados temas considerados por demais ameaçadores (sexo, drogas, violência, ou até mesmo a postura adotada no colégio), até as dificuldades relacionadas à utilização de linguagem; todos esses fatores representam maior ou menor grau de obstáculos a uma comunicação plena.

A idéia que se tem da comunicação é que ela existe em mão dupla, ou seja, um indivíduo pode ser aceito ou não simplesmente pela sua forma de expressar-se.

“Muitas vezes o emissor não está consciente dos sinais não-verbais que emite e que transmitem mensagens emocionais que podem facilitar, perturbar ou contradizer a mensagem verbal principal. O processo de verificar percepções passa a ser uma das formas mais úteis de feedback aprendizagem para o emissor.” (MOSCOVICI, 1985, p. 63)

Para que nós, professores, possamos tornar nossa comunicação com os alunos uma maneira eficaz de aprimorarmos nossas relações com os mesmos devemos:

- ⇒ Conhecer bem os alunos;
- ⇒ Definir o que queremos obter (objetivos e resultados);
- ⇒ Despertar a atenção e estimular o interesse;

- ⇒ Escolher situações propícias a abordar certos assuntos (relacionar o cotidiano com o conteúdo das aulas, por exemplo);

- ⇒ Planejar as aulas, tendo em mente os efeitos que ela pode causar nos alunos;

- ⇒ Escolher códigos conhecidos pelos alunos;

- ⇒ Durante as aulas, dar amplas oportunidades para o diálogo. Faça perguntas de verificação. Repita as idéias mais importantes;

- ⇒ Prestar atenção às mensagens secundárias que você pode estar transmitindo sem querer. Corte aquelas que contradizem sua mensagem principal. Use aquelas que a reforce;

- ⇒ Utilize as reações de seu público para parar e ajustar suas aulas ou modificá-las inteiramente. Seja aberto, flexível;

- ⇒ Escolha meios que levem com mais fidelidade a sua mensagem Use vários meios que levem com mais fidelidade sua mensagem e se completem (visual, gestos, palavras claras, etc.);

- ⇒ 70% da comunicação não é verbal. Aprimore sempre as relações entre você e seus alunos.

7. MOTIVAÇÃO E APRENDIZAGEM: O DESEJO DE ENSINAR E A VONTADE DE APRENDER

Já vimos como as diferenças na educação inicial e como as diferenças inatas têm um efeito importante sobre a aprendizagem escolar da criança.

O papel principal da afetividade no processo de aprendizagem seria fazer "brotar" no aluno a vontade de aprender. Esta idéia não advém do nada. A semente necessária é a boa relação do professor e seus alunos em sala de aula.

Devemos partir das idéias das crianças sobre a escola. Para elas, seria como entrar num mundo novo, inesperado. Muitas estão ansiosas, mas mesmo as mais dedicadas percebem a escola como uma infração da sua liberdade pessoal. Antes, no horário da escola, elas estavam brincando, vendo televisão, e agora se vêem a cumprir regras e horários ditados pela rotina escolar.

Muitos professores encaram a inquietação de seus alunos como desinteresse para o aprender. Ora, as crianças querem aprender todas as espécies de coisas, mas elas freqüentemente não querem aprender o que nós, como educadores, queremos ensinar a elas. Entra aí nossa missão de tornar o conhecimento mais acessível e prazeroso.

Se a criança se prepara para entrar na escola, além de ter de se preocupar com os livros, o uniforme, seus responsáveis sempre procuram antecipar a criança à visão que tem sobre a educação:

- Nossa! Agora você está grande! Vai para a escolinha aprender, estudar,... Acabou a brincadeira! Tem que ter mais atenção, estudar, respeitar a professora...

Ao fazer parte deste diálogo, a criança pode adquirir idéias deturpadas da realidade que realmente irá encontrar (sendo ela para o bem ou para o mal).

Muitas delas influenciarão na aprendizagem, pois participarão ativamente em suas relações em sala de aula e sua motivação para aprender.

E nessa atmosfera duvidosa que o professor deve cativar e procurar a melhor forma de aguçar a curiosidade, exploração e investigação de seus alunos para a aprendizagem. E para que isso se efetive é necessário maior envolvimento do educador e seus alunos, permitindo assim a troca de experiências, conhecimentos, dando ao professor subsídios necessários para a compreensão de todas as dificuldades e facilidades de seus alunos.

A criança, por si só, possui vontade de aprender, principalmente em idade escolar. Elas têm um grande senso de curiosidade e descobrir como as coisas funcionam. A maioria delas gosta de aprender a andar de bicicleta, a nadar. Também gostam de aprender a fazer coisas. Uma criança pode não estar interessada em sua aula de geografia, mas se a levamos para fora da escola, e mostramos a ela uma fazenda, certamente estaria interessada, faria perguntas. Em outras palavras, mostraria mais desejo em aprender.

"A função da educação pode ser alienante ou libertadora, dependendo de como for usada, quer dizer, a educação como tal não é culpada de uma coisa ou de outra, mas a forma como se instrumente esta educação pode ter um efeito alienante ou libertador". (apud FERNANDEZ, 1991, p. 28).

Todas as crianças, então, querem aprender, mas muitas não estão interessadas na aprendizagem escolar. Isso não lhes traz qualquer satisfação imediata (como sentiriam com o domínio de uma atividade física), e muitos dos fatos escolares parecem irrelevantes a seus problemas e interesses imediatos. Um professor pode estar explicando sobre as espécies de peixes, mas aquela criança irritada no fundo da classe, que não está ouvindo, está resolvendo um problema totalmente diferente.

O que ela quer saber não é sobre os peixes, mas sobre outra coisa que lhe chama atenção naquele momento. Muitos exercícios escolares parecem não ter importância para as crianças, serem irrelevantes para a vida que elas conhecem. Devemos lembrar também, que é natural para as crianças novas o fato de serem fisicamente ativas, e as restrições físicas impostas pela escola são maçantes para muitas delas.

"Já foi dita muita coisa sobre a necessidade de adequar os métodos de ensino às necessidades da criança. Pode-se julgar a adequação dos métodos de ensino pelo progresso das crianças. Nenhum método pode ser afirmado como "correto" se uma criança fracassa na aprendizagem. O professor deve ser adaptável e estar pronto para explorar novos métodos de aperfeiçoar a aprendizagem. É preciso ver a situação da aprendizagem do ponto de vista da criança. Uma criança que fracassa na aprendizagem pode ser uma fonte de irritação e frustração para o professor; mas o fracasso no aprender é mais frustrador para a criança. É preciso repartir a frustração da criança, considerar seus problemas intelectuais, emocionais e seu ponto de vista. Desta maneira, um professor aprende a compreender a criança e simpatizar seu ponto de vista" (SHARP, 1975, p. 84)

Isso significa que devemos restringir nosso ensino àquelas coisas que despertam imediatamente a atenção e o interesse das crianças? Não! Isto seria menosprezar a importância (para o total desenvolvimento da criança) e a relevância do muito que ensinamos. Mas significa que o professor deve encampar os interesses naturais das crianças, relacionar sua atividade escolar ao mundo que elas veem, e também permitir plenamente as atividades físicas dentro e fora da sala de aula.

Quanto melhor for a relação professor-aluno e quanto mais as crianças gostarem da escola, melhor aprenderão. Há pessoas que ainda pensam que se as crianças estão se satisfazendo, então não podem estar aprendendo coisa alguma. Devemos fazer tudo o que queremos para tornar a aprendizagem agradável, excitante e, acima de tudo, relacionada às crianças. Sendo assim, é bastante compreensível que muitas crianças não estejam interessadas na

aprendizagem escolar. Em vez de perguntarmos "porque elas não querem aprender", deveríamos antes responder "como nós, professores, podemos fazê-las querer aprender?".

"A essência da autonomia é que as crianças se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. Autonomia significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Não pode haver moralidade quando alguém considera somente o seu ponto de vista. Se também consideramos o ponto de vista das outras pessoas, veremos que não somos livres para mentir, quebrar promessas ou agir irrefletidamente" (KAMII, 1999, p. 13).

A motivação é uma coisa interior. As pressões internas podem aumentar nosso desejo de aprender (todos nós sabemos como é muito fácil estudar as vésperas de um exame do que seis meses antes dele), mas se a aprendizagem deve acontecer antes de tudo, então devemos primeiro querer aprender (e ensinar!).

O problema do professor é como fazer as crianças quererem aprender a fim de que orientem suas atenções para a atividade de aprendizagem. A motivação é aumentada pelo estabelecimento de um relacionamento de confiança entre o professor e o aluno, assim como no lar o fundamento da aprendizagem é o relacionamento de confiança entre o pai e o filho. Assim como "querer satisfazer a mãe" ou "querer satisfazer o pai" age como um fator motivador poderoso na criança, também "querer satisfazer o professor" é importante para a criança em fase escolar.

Se o professor não enfrenta a dificuldade de estabelecer este relacionamento, ao invés da criança "querer satisfazer o professor", ele desejará "querer não desagradar o professor" (relembremos o caso da turma que tinha o professor autoritário, e para não desagradá-lo, seguia as regras adotadas por ele, enquanto as dificuldades e dúvidas sobre a matéria permaneciam com cada aluno), e isto não exerce uma influencia motivadora poderosa. Quando mantém

um bom relacionamento com a criança, o professor apreciará naturalmente seus esforços e incentivará e ajudará à criança a perseverar quando encontrar dificuldades.

Manter um bom relacionamento com as crianças em sua classe é um bom começo, mas a motivação não deve ser apenas despertada: ela precisa ser mantida. Uma aula intrigante, inovadora, onde o professor atue diretamente com as crianças, uma lição onde os alunos queiram descobrir as respostas. Assim por diante. O professor deve sempre ter a ciência de que precisa reter a atenção de seus alunos para que possa transmitir-lhes conhecimento.

Fácil? Obviamente não. Mas quem ousa ser professor, por si só já tem coragem bastante.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma aprendizagem só ocorrerá quando for significativa, exigindo que seja vista como a compreensão de significados, relacionando às experiências anteriores e vivências pessoais dos alunos, permitindo a formulação de problemas de algum modo desafiantes que incentivem o aprender mais, o estabelecimento de diferentes tipos de relações entre fatos, objetos, acontecimentos, noções e conceitos, desencadeando modificações de comportamentos e contribuindo para a utilização do que é aprendido em diferentes situações.

Falar em aprendizagem significativa é assumir que aprender possui um caráter dinâmico que exige ações de ensino direcionadas para que os alunos aprofundem e ampliem os significados elaborados mediante suas participações nas atividades de ensino e aprendizagem.

Nessa concepção o ensino é um conjunto de atividades sistemáticas, cuidadosamente planejadas, em torno das quais conteúdo e forma articulam-se inevitavelmente e nas quais o professor e o aluno compartilham parcelas cada vez maiores de significados com relação aos conteúdos do currículo escolar, ou seja, o professor guia suas ações para que o aluno participe de tarefas e atividades que o façam se aproximar cada vez mais dos conteúdos que a escola tem para lhe ensinar.

Uma aprendizagem significativa está relacionada à possibilidade dos alunos aprenderem por múltiplos caminhos e formas de inteligência, permitindo aos estudantes usar diversos meios e modos de expressão. De fato, se analisarmos os princípios da aprendizagem significativa já não parece ter lugar a concepção dominante de inteligência única, que possa ser quantificada e que sirva como padrão de comparação entre pessoas diferentes, para apontar suas desigualdades.

Uma visão pluralista da mente reconhece muitas facetas diversas da cognição, reconhece também que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos de aprendizagem contrastantes.

Por isso, a aula deve tornar-se um fórum de debate e negociação de concepções e representações da realidade, um espaço de conhecimento compartilhado no qual os alunos sejam vistos como indivíduos capazes de construir, modificar e integrar idéias, tendo a oportunidade de interagir com outras pessoas, com objetos e situações que exijam envolvimento, dispondo de tempo para pensar e refletir acerca de seus procedimentos, de suas aprendizagens, dos problemas que têm que superar.

É inegável a importância da intervenção e mediação do professor e a troca com os pares para que cada um vá realizando tarefas e resolvendo problemas, que criem condições para desenvolverem competências e conhecimentos.

A pergunta que persiste é como nós, professores, podemos realizar com "maestria" nossa função, a fim de proporcionar aos nossos educandos os meios necessários para que possam melhorar cada vez mais os seus desempenhos dentro, e não menos importante, fora de sala de aula?

Já vimos que não existe possibilidade de obtermos êxito nesta tarefa se não soltarmos as amarras de nossas concepções ultrapassadas e nos libertarmos dos paradigmas que ainda sustentam a relação do professor e do aluno como sendo de poder e não de cooperação.

Muitos professores acham que estabelecendo uma relação amigável com seus alunos; lhe trará, além de sérios problemas de sala de aula, como a indisciplina, por exemplo, perderão o status de mestre, que lhe é conferido a partir da distância que mantém do "mundo" de seus educandos, se colocando numa esfera superior a deles.

Não podemos fechar os olhos e continuar alheios aos problemas existentes em nossa sala de aula e também perceber a importância do que ocorre além dela. Devemos estruturar nossas aulas de maneira que se estabeleçam relações com a vida dos alunos, e até mesmo, porque não, de nós mesmos.

O mundo mudou. Hoje em dia a inteligência dada apenas como "conteúdo", conhecimento, está sendo substituída pelo que chama de "coeficiente emocional".

Atualmente, o indivíduo que possui maior desenvoltura nas suas relações perante o mundo, que, de acordo com as circunstâncias, sabe impor seus sentimentos sem ser inflexível, consegue se colocar melhor no mercado de trabalho do que outro que, mesmo se mostrando mais apto intelectualmente, se coloca introspectivamente em uma entrevista ou que em seu ambiente de trabalho não consegue estabelecer boa convivência com seus colegas, diante de uma situação desafiadora, desistindo, ou persistindo sem solicitar ajuda.

Importante lembrar que ser um profissional, um bom professor, que consiga estabelecer links necessários para a efetivação da aprendizagem, não quer dizer que o mesmo precisa ser, vulgarmente comparado, o "bobo da corte".

Claro que a pessoa alegre mantém as pessoas a sua volta felizes e se torna referência àqueles que desejam tornar-se pessoas felizes, mas não sejamos piegas demais. Saber conviver com as pessoas, e em nosso caso específico, com nossos alunos, vai além do simples sorriso em sala de aula. É necessário comprometimento, atitude, e principalmente, perseverança. Uma percepção dos problemas além do que eles mostram simplesmente.

Nossa tarefa é difícil, afinal somos humanos, temos nossas alterações no humor, problemas particulares, mas em qualquer profissão, qualquer tarefa, para que obtenhamos sucesso é necessário abdicarmos um pouco de nossa individualidade e a encarmos como se o mais importante fosse aquele momento, seja em sala de aula, no escritório, no ônibus vendendo balas...

O importante, mais uma vez ressaltando, é o comprometimento. Com nosso trabalho, nossos alunos, nossos objetivos, e principalmente nós mesmos, para que possamos concluir com sucesso nossa tarefa de transmitir o conhecimento e formar cidadãos não prontos para o mercado de trabalho, ou o vestibular, ou faculdade. Formar cidadãos capazes de enfrentar o que a vida ainda terá a lhes ensinar.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRUNER, Jerome. A cultura da educação. São Paulo: Artmed, 1992.
- FERNÁNDEZ, Alicia. A inteligência Aprisionada. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- MOSCOVICI, Fela. Desenvolvimento Interpessoal. 3 ed. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1985.
- OLIVEIRA, Z de M.R. de et alli: Creches: crianças, faz de conta & cia. Petrópolis – RJ: Vozes, 1992.
- PIAGET, Jean. A construção do real na criança. Rio de Janeiro: Atica, 1990.
- RAPPAPORT, Clara Regina. Psicologia do Desenvolvimento. São Paulo: EPU, 1981.
- SPITZ, René A. O primeiro ano de vida. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- SHARP, Margaret F. Introdução à Psicologia Educacional. São Paulo: Cultrix, 1978.
- VIGOTSKI, L.S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

UNIVERSIDADE DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
PROFESSORA: GUARACIRA GOUVÊA DE SOUSA

DISCIPLINA MONOGRAFIA II - 2003/1

Ficha de Registro de notas

Aluno: Luciana Coutinho
Título da Monografia: Relações Interpessoais em Sala de Aula:
sobre o desejo de ensinar e a vontade de aprender

professor	nome	nota	assinatura
orientador	Sandra Albernaz	9,0	Albernaz
leitor	Lucio de Helbe Sampaio Lehmann	8,5	Lehmann
disciplina	Guaracira Gouvêa de Sousa		

Entregue em:

Assinatura prof/orientador: Sandra Albernaz

Assinatura prof/disciplina: