SEVEN
publicações acadêmicas

PARA ALÉM DO CONTEÚDO: O PAPEL DO PROFESSOR NA FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM

https://doi.org/10.56238/sevened2025.002-002

Francisco Ullissis Paixão e Vasconcelos
Pos-doutorando em Psicologia Social
Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ
Professor do Mestrado Profissional em Sociologia
Universidade Estadual Vale do Acaraú - UVA
E-mail: francisco_ullissis@uvanet.br

Ana Paula do Nascimento Costa
Mestrando em Ciências da Educação
Universidade Del Sol-UNADES
E-mail: aluapcosta83@gmail.com

Antônio Alexandro da Silva Gomes
Esp. em Ens. de Língua Portuguesa e Literatura na Educação Básica
Universidade Anhanguera
Uniderp
Email: doalexandro@gmail.com

Antônio Cesar da Silva
Mestrando em Ciências da Educação
Universidade Del Sol-UNADES
E-mail: profcesar2020@gmail.com

Benedito Braz Sobrinho
Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação
Must University
E-mail: benebraz13@gmail.com

Célia Maria Gomes da Silva
Mestranda em Ciências da Educação
Universidade Del Sol-UNADES
E-mail: Celiagomessilva@hotmail.com

Edgar da Silva Araújo
Mestrando em Ciências da Educação
Universidade Del Sol - UNADES
E-mail: dgarsilva@gmail.com

Gildenia Craveiro Pereira
Mestrando em Educação
Universidade Del Sol
E-mail: gildenia.craveiro@colegiosantamariace.com.br

José Erandy Vieira de Sousa
Mestrando em Ensino de Ciências e Matemática - ENCIMA.
Universidade Federal do Ceará- UFC.
E-mail: erandyvieira13@gmail.com

Reginalda Nunes da Ponte
Mestrando em Ciências da Educação
Universidade Del Sol - UNADES
E-mail: reginaldanunesdapontes@gmail.com

Vanessa Ferreira Silva
Mestranda em Ciências da Educação
Universidade Del Sol - UNADES
E-mail: profvfs@gmail.com

RESUMO
Para que haja uma aprendizagem significativa é preciso uma transformação na concepção tradicional de ensino, deslocando o foco do professor como mero transmissor de conhecimento para um papel de facilitador do aprendizado e colocando o aluno, a Pessoa, com centro deste processo. Fundamentado nas contribuições teóricas de Carl Rogers e Abraham Maslow, este ensaio discute a importância da autonomia do aluno, da construção de um ambiente educacional acolhedor, da perspectiva da aula com encontro entre pessoas e do reconhecimento da subjetividade no processo de ensino-aprendizagem, nos processos escolares. A motivação figura como conceito central nessa discussão teórica, compreendida por nós como um elemento fundamental, influenciada tanto por fatores internos quanto pelo contexto relacional estabelecido em sala de aula. Discutimos, ao longo do texto, como a abordagem centrada no aluno, que desloca atores e processos educacionais de suas tradicionais configurações, favorece o desenvolvimento de competências não apenas cognitivas, mas também emocionais, promovendo um aprendizado mais profundo e transformador. Dessa forma, a educação significativa, que compreendemos aqui, exige a superação da mera transmissão de conteúdos, na busca por potencializar o crescimento integral da Pessoa, respeitando suas necessidades e promovendo um ensino baseado no diálogo, na confiança no encontro e reconhecimento mútuo.

Palavras-chave: Aprendizagem significativa. Aluno como Centro. Motivação. Relação professor-aluno.

1 INTRODUÇÃO

Os desafios contemporâneos no campo da educação trazem exigências acerca de reflexões profundas sobre a natureza e os métodos de ensino, especialmente no que diz respeito à criação de um processo de aprendizagem significativo, que considere a pessoa envolvida no processo. Afinal, a educação é uma ação humana e para os homens.

O modelo educacional tradicional, que figurou como hegemônico na maior parte da educação institucionalizada, e que é baseado predominantemente na transmissão de conteúdos de forma linear e impessoal, não favorece a promoção do desenvolvimento integral dos alunos e as rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas vêm demandando práticas pedagógicas que considerem as múltiplas dimensões do ser humano, abrangendo não apenas aspectos cognitivos e de uma inteligência geral.

É aí que entendemos a atualidade a abordagem centrada no aluno, proposta por Carl Rogers, enquanto alternativa significativa e urgente para uma educação mais humanizada, que ultrapasse ao mero pragmatismo instrumental que, muitas vezes, serve tão somente para passar de ano ou em alguma avaliação externa.

Rogers (1979), em sua teoria da aprendizagem, sustenta que a educação deve ser um processo de autodescoberta, no qual o professor atua como facilitador do aprendizado, criando condições para que o aluno se desenvolva de forma plena e autêntica. Em sua visão, a aprendizagem ocorre verdadeiramente quando o ambiente educacional permite que o aluno se sinta aceito, compreendido e capaz de explorar suas próprias experiências e sentimentos. Rogers enfatiza que a qualidade do relacionamento entre professor e aluno é fundamental para o sucesso do processo de aprendizagem, defendendo que um ambiente de acessibilidade incondicional e respeitoso facilite o desenvolvimento da autonomia.

Além disso, a teoria de Abraham Maslow acerca dos processos motivacionais, pensados a partir das necessidades humanas, complementa e fortalece a proposta de Rogers, ao propor que a motivação humana está intrinsecamente ligada à satisfação de necessidades básicas, em uma propositura de ordenamento, partindo da mais essencial para a mais autorrealizadora (Maslow, 1954). De acordo com Maslow, para que o ser humano possa atingir seu pleno potencial, é necessário que suas necessidades fundamentais, como segurança, pertencimento e autoestima, sejam satisfeitas, atendidas.

Quando trazemos isso para o contexto educacional nos deparamos com o fato de que a motivação para aprender, que diz respeito de forma mais radical com os processos de autorrealização, está diretamente (e primeiramente) relacionada ao reconhecimento e atendimento dessas necessidades, além das necessidades cognitivas. Nesse sentido, para que o aprendizado se torne significativo, é necessário que o ambiente escolar seja capaz de atender a essas múltiplas dimensões do aluno,

proporcionando-lhe um espaço seguro, afetivo, de reconhecimento para que, só então, este se sinta motivado a algo que é da ordem da autorrealização: aprender.

O papel do professor, então, transcende a figura de transmissor de conhecimento e se transforma, para Rogers, em um facilitador do processo de aprendizagem. Isso implica em uma postura de escuta ativa, empatia e reconhecimento da individualidade de cada aluno. O ambiente de aprendizagem, sob a ótica roregirana, deve ser aquele onde o aluno pode, além de adquirir novos conhecimentos, também desenvolver seu self de forma positiva, livre para ser, considerando-se sempre aceito em sua singularidade, por meio de uma consideração positiva.

Nessa perspectiva, é importante salientar que a motivação não deve ser vista apenas a partir da influência de fatores externos que impulsionariam o aprendizado, mas também como um processo interno, intimamente ligado ao desenvolvimento da pessoa como um todo. Maslow (1954) enfatizou que a motivação é multifacetada e que a satisfação das necessidades emocionais, de afeto e autoestima deve ser priorizada para que o indivíduo se sinta motivado a explorar seu potencial intelectual e criativo.

Nesse sentido, este ensaio busca refletir sobre os conceitos de aprendizagem significativos e humanizados, à luz das contribuições de Carl Rogers e Abraham Maslow, e como esses pensadores podem/devem influenciar a compreensão atual sobre o papel do professor e do aluno na educação. Para tanto, escolhemos como objetivo geral deste estudo, analisar como uma abordagem centrada no aluno, que reconheça suas dimensões emocionais e sociais, possa promover uma aprendizagem mais significativa e eficaz. Dessa forma, percorremos um caminho que discute a abordagem centrada no aluno como um caminho para uma educação que reconheça e valorize a subjetividade do aluno e sua autonomia no processo de aprendizagem, além de explorar o papel do professor como facilitador da aprendizagem, considerando a criação de ambiente escolar favorável a autorrealização.

A proposta é, assim, contribuir para uma reflexão sobre as práticas pedagógicas atuais, destacando a importância de consideração do aluno em sua totalidade como Pessoa. Esse reconhecimento não apenas facilita o processo de aprendizagem, mas também torna a educação um meio de transformação pessoal e coletiva, onde tanto o professor quanto o aluno são vistos e respeitados em suas individualidades e potencialidades.

2 UMA ABORDAGEM CENTRADA NO ALUNO: CAMINHO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Durante a segunda metade do século XX, o mundo viu surgir uma tentativa de reencontro dos homens com os processos educativos de forma que estes fossem ao encontro dos interesses dos alunos e tomá-los como centro no processo de aprendizagem. Essas ideias foram disseminadas sobre a forte

influência de Dewey, Psicólogo Americano, que voltou seus interesses para a aprendizagem infantil, propondo o conceito de escola ativa.

Dewey (1965) já defendia que a rotina inflexível das escolas em nada contribuía paro o desenvolvimento da aprendizagem, pelo contrário, chegava a barrara este processo. Isso é bem claro quando lemos:

> A escola tradicional está organizada para permitir que se pratiquem certas habilidades mecânicas e certas ideias, sem cogitar da prática de outros traços morais e emocionais desejáveis em uma personalidade. Como aprender, com efeito, honestidade, bondade, tolerância, no regime de lições marcadas para o dia seguinte? Só uma situação real de vida, em que se tenha de exercer determinado traço de caráter, pode levar à sua prática e, portanto, à sua aprendizagem. Daí ser necessário que a escola ofereça um meio social vivo, cujas situações sejam tão reais quanto as fora da escola (Dewey, 1965, p. 34).

Esse discurso tratava-se, na verdade, de uma antecipação da aprendizagem significativa que proporia Rogers (2001), e o pensamento de Dewey foi compreendido a tal ponto que, o cerne das suas ideias para a educação, que proporcionou o surgimento de um novo horizonte no contexto das instituições escolares, inaugurou a perspectiva de um ensino, que era centrado no professor, fosse agora centrado no aluno.

Em confronto com a realidade do seu tempo, diante da situação em que se encontravam as escolas Norte Americanas, Carl Rogers (1902 – 1987) propõe uma nova postura a ser assumida por terapeutas e professores diante da pessoa com quem se relacionavam a partir de suas profissões. Na verdade, as ideias de Rogers não somente tratavam de uma mudança organizacional ou estrutural da escola, mas suscitava uma discussão epistemológica sobre diversas questões educacionais (papeis desempenhados por professores e alunos, concepções de aprendizagem, currículo, entre outros), além de inaugurar um novo paradigma e repensar a postura necessária para a ação docente que se pretendesse centrada no aluno. Aqui encontramos um aspecto para ampla discussão, uma vez que essa postura não se dá num passe de mágica, mas exige ruptura com os paradigmas já introjetados e com a cultura que tendenciona a prática, mas para não desvirtuarmos o foco dessa discussão, retomaremos essa ideia em estudos posteriores.

A partir do momento em que se pensa uma escola cuja centro é o aluno, deve-se também pensar um processo de ensino-aprendizagem que esteja volta para este como uma pessoa completa, sem dissociar cognição e sentimentos. Rogers e Rosemberg (1977) vai demonstrar seu sonho sobre esta escola quando diz que “deveria haver um lugar para a aprendizagem pela pessoa toda, com seus sentimentos e ideias integradas” (p. 143). Ele concebia a aprendizagem como um processo amplo em que estavam envolvidos elementos cognitivos, sentimentos (curiosidade, vibração, paixão) e elementos vivenciais (prudência, autodisciplina, autoconfiança, emoção da descoberta), daí a importância de uma mudança profunda, não só nos métodos, mas na postura docente.

É a partir dessa mudança de postura que vemos surgir outro conceito que, para Rogers, é indissociável da ideia de aprendizagem centrada no aluno: a perspectiva do professor como sendo nada mais do que um "Facilitador da aprendizagem", mas esse conceito trataremos mais à frente.

Esse movimento teórico situa a abordagem de Rogers numa perspectiva não-diretiva, uma vez que o professor não teria a função de pré-determinar, em absoluto, o que o aluno irá aprender, em que ordem os conteúdos estarão dispostos, e qual tempo terá para aprender o que foi pensado para ele. Isso está diretamente ligado com a ideia de uma aprendizagem que seja significativa para o aluno, um conceito fundamental para Rogers e que tem tido dificuldades para ser discutido amplamente nos ambientes escolares e científicos, que ainda optam por modelos mais programados.

Na tentativa deixar claro sua perspectiva de uma aprendizagem para além da razão, Rogers, em suas reflexões, vai relembrar uma metáfora apresentada por um de seus professores que dizia para eles (seus alunos, entre eles Rogers) não quererem ser um vagão cheio de munição, mas uma metralhadora; numa busca por dizer que ele não deveriam ser mais depósitos dos conhecimentos sistematizados que talvez nunca utilizassem em suas vidas práticas, mas que pudessem fazer uso do que ali estavam a aprender por este aprendizado fazer sentido para suas vidas.

Uma vez que esta metáfora marcou a Rogers (2001, p. 323), este passou a pensar o que viria a ser essa metralhadora e compreendeu que, para ser este instrumento e não um depósito, seria preciso desejar aprender aquilo que realmente fosse importante para si. Para Rogers o desejar aprender é o primeiro e maior passo para que ocorra aprendizagem. O aluno não aprende quando o professor ensina! Esse é um pensamento equivocado mantido por muitas gerações e ainda hoje se escuta seus ecos. O aluno aprende quando ele aprende, o que até pode ser influenciado pela ação docente, mas esta não o determina em absoluto. Por isso Rogers vai dizer que "aquilo que se pode ensinar para outra pessoa não tem grandes consequências ou nenhuma influência significativa sobre o comportamento" (2001, p. 318).

"Se pode conduzir o cavalo para junto à água, mas não se pode obrigá-lo a beber, também não se pode obrigar o indivíduo a aprender" (Ferreira, 2003, p.154). É aí que vemos a grande importância de discutirmos e ampliarmos o lugar do ensinar e a complexidade do que vem a ser uma aprendizagem significativa, uma vez que, entre aluno, professor e processos de aprendizagem, acontece o mesmo que entre cavalos, cavaleiros e desejo por água (respeitando as devidas proporções e sem nenhum caráter pejorativo).

Por isso é que Rogers (2001) vai nos dizer que as pessoas se interessam por aprender apenas aquilo que tenha influência sobre o comportamento, que possa ser útil para sua vida, que faça sentido. Para que haja um aprendizado, desta forma, ele precisa ser autodescoberto e autoapropriado. Daí a importância de a escola e, principalmente o professor, estarem prontos e abertos para abandonarem antigas formas de pensar, para que seja possível promover uma aprendizagem significativa. Essa

reinvenção passa por uma experiência profunda e pessoal, não podendo ser ensinada para alguém. Passa pela experiência do encontro consigo mesmo, um encontro franco e revelador. Por isso também é que, para Rogers (2001), não se pode ensinar a outra pessoa a maneira de ensinar.

Uma aprendizagem significativa só pode existir se nascer do próprio aluno, se surgir dos interesses dele. Ninguém retira significação da aprendizagem se não aquele que a idealizou a partir de seus próprios interesses e "moveu"[1] todo o seu ser em adquiri-la.

Daí Rogers dizer:

> Por aprendizagem significativa entendo uma aprendizagem que é mais do que uma acumulação de fatos. É uma aprendizagem que provoca uma modificação, quer seja no comportamento do indivíduo, na orientação futura que escolhe ou nas suas atitudes e personalidade. É uma aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que penetra profundamente todas as parcelas da sua existência. (2001, p. 322)

Essa aprendizagem significativa passa diretamente pelo contato com os problemas e que só será possível, se considerarmos a Aprendizagem Centrada no Aluno. Se o professor for autêntico, aceite e compreenda a condição do aluno e proporcione uma atmosfera de facilitação e motivação para aprendizagem. Sobre isso discorreremos mais especificamente a seguir.

3 ENSINAR E APRENDER: PROFESSOR E ALUNO NUM AMBIENTE DE FACILITAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Aqui buscamos retomar a perspectiva do professor como facilitador da aprendizagem, uma vez que Rogers não consegue enxergar outra postura para este, e partindo da ideia de que se queira proporcionar ao aluno um lugar para que ele seja ele mesmo, desenvolva sua criatividade e aprenda através de seus próprios interesses de forma a gerar um aprendizado significativo e, consequentemente, prazeroso.

Ser um facilitador no processo de aprendizagem, como já indicamos, implica no professor deixar de ser o "mestre", detentor de todo conhecimento, para ser "de fato, um facilitador de aprendizagem e principalmente só isso em relação ao aprendiz, um recurso" (Forisha e Milhollan, 1978, p. 177).

Mas só é possível que o professor assuma uma postura de facilitador se ele confiar "na capacidade do aluno para pensar e aprender por si mesmo..." (Freire e Tambara, 1999, p. 95), além de cultivar atitudes que favoreçam a autorrealização, impulsionando e dirigindo suas ações para atividades criadoras e favoráveis ao aperfeiçoamento (Britto, 1986, p. 77). Tentaremos descrever algumas dessas atitudes ou passos fundamentados na abordagem rogeriana.

[1] Este conceito está diretamente ligado a teoria da motivação aplicada à escola e será retomado posteriormente.

A primeira das características que gostaríamos de ressaltar, além de ser a primeira apresentada por Rogers acerca da aprendizagem significativa a partir da ação do facilitador da aprendizagem, é a de que o aprender será tão mais significativo quanto for o contato do aluno com problemas reais, o que só se dá a partir do instante em que o professor concebe o aluno como um ser pleno e capaz. Rogers (2001) vai dizer que não se deve privar o aluno de nenhum tipo de problema. Assim, o facilitador é alguém que acredita nas capacidades do aluno, em sua potencialidade para aprender.

A autenticidade do facilitador é a segunda característica indicada por Rogers (2001). Se o professor se apresenta como é, sem medo de manifestar seus sentimentos bons ou ruis, os alunos o verão "como uma pessoa franca e confiarão nele" (Ferreira, 2002, p. 156).

Ser autêntico não é uma atividade fácil. As escolas estão permeadas pela cultura do não erro, onde, a todo instante, os alunos escutam que não podem errar. Por isso os professores são comumente associados a super-heróis do saber, já que difundem um discurso de perfeição e, em se tratando de fraquezas ou imperfeições, pelo menos, estas não são bem-vindas no ambiente escolar.

É preciso, para o exercício do papel de facilitador, o professor "despojar-se do tradicional 'papel', 'máscara' ou 'fachada' de ser 'O professor' e tornar-se uma pessoa real com seus alunos" (Forisha e Milhollan, 1978, p. 177), que sente, se cansa, tem limitações e, às vezes, também não queria estar ali. Rogers (2001) vai dizer que é preciso ele ser a pessoa que é, autêntico em suas relações com os alunos: isso é o que mais importa.

Sendo a pessoa que é, o professor, sem medo ou fingimento, terá condição de desenvolver o apreço pelo aluno, que significa interessar-se pelos seus sentimentos, suas opiniões e pensamentos, pela sua pessoa, além da aceitação e compreensão. Mas não se trata de uma compreensão qualquer. Se trata de uma compreensão empática, a terceira das características do facilitador, sem pretensão de hierarquizá-las, uma vez que todas são igualmente indispensáveis.

A compreensão empática é a característica pela qual o professor busca compreender como o estudante reage em sua singularidade, percebendo, de maneira sensível, como parece a ele o processo de ensino e aprendizagem (Rogers e Rosemberg, 1977). Em outras palavras, a compreensão empática é a capacidade de considerar o ser e sentir do outro em sua plenitude, validando-o em sua verdade e plenitude, ainda que na temporalidade das emoções e percepções, aproximando-se com respeito compreensivo do lugar que o outro ocupa, no nosso caso o professor do lugar do aluno.

Para Rogers e Rosemberg (1977),

> esta atitude de colocar-se no lugar do estudante, de considerar o mundo através de seus olhos, é quase desconhecida em sala de aula. Mas quando o professor responde de uma forma que leva o estudante a se sentir *compreendido* – ao invés de julgado ou avaliado -, há um impacto extraordinário (p.150).

Isso acontece pelo fato de que, pela compreensão empática, o professor pode perceber o aluno em seu contexto, buscando sentir suas dificuldades e compreender essa experiência de forma a aceitá-

lo como é, e em suas necessidades. Esse movimento é fundamental para a construção de um clima que favorece a aprendizagem significativa que se dará sempre, na perspectiva rogeriana, a partir de um encontro franco, livre e fecundo (Rogers, 2001). A partir disso, o professor estará tanto reconhecendo as limitações (que são próprias a ser Pessoa), como favorecendo o desenvolvimento das potencialidades do aluno, e poderá compreendê-lo em seu processo, "valorizando-o como pessoa" (Ferreira, 2002, p. 157), possibilitando assim, um crescimento não só intelectual, mas da Pessoa em sua totalidade.

Outro aspecto a ser considerado, como já fora dito anteriormente, para Rogers a educação, ao contrário da terapia, dispõe de inúmeros recursos e métodos, muitas técnicas que podem auxiliar no processo de aprendizagem. No entanto, estes recursos "devem ser postos à disposição dos estudantes e não impostos" (Rogers, 2001, p. 332). Isso só é possível a partir de uma grande sinceridade e sensibilidade do professor na ruptura de seu histórico papel profissional, uma vez que, ao longo do tempo fora atribuído a ele o papel, não só de indicador de caminhos, mas de condutor dos alunos. Daí a importância de os docentes romperem com o lugar de poder que ainda ocupam, em um processo educacional mais horizontalizado.

4 A MOTIVAÇÃO DA PESSOA OU A PESSOA DA MOTIVAÇÃO: UMA PERSPECTIVA DE DESAFIOS

No percurso do desenvolvimento de teorias psicológicas sempre figurou a curiosidade e o interesse por explicar o que fazia com que alguém gostasse de certas coisas e não de outras, tivesse tanta pré-disposição para determinados assuntos e para outros não, se engajasse em aprender determinadas práticas enquanto outras pareciam impossíveis de serem aprendidas.

Segundo a perspectiva humanista, o ser humano é um ser de necessidades e seu comportamento será direcionado para a satisfação dessas, seja em quais fases de seu desenvolvimento[2] que, segundo compreendemos, ocorre durante toda a vida (Taniart, 2009). As necessidades humanas sempre tiveram presente na história como condição essencial de sobrevivência. Foram elas que impulsionaram os homens a mudarem, a investirem em determinadas ações, a desejarem algumas coisas e outras não, a selecionarem seus hábitos e costumes.

Muitas teorias a este respeito surgiram na tentativa de explicar o comportamento dos homens em relação à sua motivação, mas, para este trabalho, nos baseamos nas perspectivas de Abraham Maslow (1908 -1979).

[2] Segundo ANTUNES (2001), desenvolvimento "é o mesmo que crescimento se aplicado sob o aspecto do indivíduo. No contexto escolar, é o processo de transformação pelos quais passa a pessoa, sobre as quais a Escola interfere. Numa abordagem construtivista corresponde aos diferentes estágios de complexidade do conhecimento ao longo do processo de aprendizagem. Quando examinado sob um prisma social, refere-se a um conjunto de mudanças, intencionalmente desejadas, que representam a superação de um estágio, considerado inferior, por outro julgado quantitativamente ou qualitativamente superior.

Na tentativa de descrever os modos como foi compreendendo os fundamentos da motivação humana ao longo de sua história pessoal, Maslow (1970, apud Serrano, 2003) propôs o conceito de Hierarquia das Necessidades que apontavam para o fato de que os homens estariam voltados primeiramente para a satisfação de suas necessidades mais básicas e somente depois surgiria a vontade, o motivo, para satisfazer as demais.

Maslow (1970, apud Serrano, 2003) vai dizer que as necessidades humanas obedecem a certa hierarquia ou uma escala de valores que precisam ser transpostas. Desta forma, ao satisfazer uma necessidade, logo surge a seguinte em seu lugar. Para ele os motivos do comportamento humano se organizam numa estrutura piramidal. Aqui ousamos propor essa estrutura considerando as representações clássicas usualmente disponíveis em livros para exemplificar a estratificação social. Segundo a teoria de Maslow assim estariam organizadas as necessidades humanas:

Fonte: O autor

Desta forma entendemos que o comportamento motivacional está diretamente ligado às necessidades dos seres humanos e partem do interior para seu exterior, sendo este último um importante para estimular ou barrar o que, naturalmente impulsiona os homens. Assim se vê uma estreita ligação entre motivação de Maslow e a aprendizagem significativa de Rogers no que se refere ao protagonismo do sujeito e de sua realidade pessoal.

Na busca de compreender melhor o que viria a ser cada um desses motivos, discorreremos um pouco sobre cada um deles de modo a fazer um exercício reflexivo sobre eles também no contexto escolar, seguindo as ideias de Maslow (1970, apud Serrano, 2003).

As **necessidades fisiológicas** estão ligadas ao caráter orgânico e tudo aquilo que proporciona seu equilíbrio (comida, abrigo, ar, água, entre outros). É a mais básica de todas as necessidades. Sem que esta necessidade seja suprida as pessoas se sentirão desconfortáveis, com dores e dificilmente se concentrarão. Enquanto essa necessidade não for satisfeita, as outras necessidades não farão sentido e não haver busca por elas. Por isso um aluno mal alimentado ou doente, terá sua condição de

aprendizagem profundamente comprometida, uma vez que só passará às outras necessidades após saciar essa.

A segunda categoria de necessidades é a de **segurança.** Segundo Maslow, essa necessidade está liga a estabilidade e se expressa pelo desejo de segurança física, segurança financeira, familiar e de saúde. No contexto educacional temos a importância de um ambiente que não seja hostil, ameaçador ou inóspito ao aluno. As crianças, principalmente, necessitam de um lugar onde se sintam seguras para se desenvolverem. Isso certamente passa pela ação dos adultos que compõem as instituições educacionais que devem, por exemplo, combater qualquer tipo de bullying. A ausência deste ambiente seguro poderá afetar diretamente as estruturas emocionais das crianças, impedindo o surgimento de uma boa autoimagem e autoestima.

Depois de satisfeitas as necessidades de segurança, os seres humanos sentirão **necessidades de afetos sociais**. Aqui saímos da dimensão corpórea e entramos numa dimensão exclusivamente humana-relacional. Sentir necessidade de amor, aceitação e afeto é uma característica particular aos homens. Na escola essa categoria de necessidade é fundamental para o desenvolvimento das pessoas que ainda estão construindo conceitos sobre si mesmo. Rogers (1983, p. 131) vai tratar deste aspecto ao dizer que as pessoas do futuro[3], "estão em busca de novas formas de aproximação, de intimidade, de objetivos partilhados. Estão à procura de novas formas de comunicação verbal e não verbal, sentimental e intelectual".

Esse desenvolvimento socioafetivo é fundamental. Somente após seu contentamento é que o indivíduo poderá ver satisfeita suas necessidades de **autoestima**, a quarta, segundo a pirâmide de Maslow. Por esta necessidade, que só surgirá após a satisfação das outras três, o aluno sente necessidade de ser aceito, estimado, reconhecido, respeitado como pessoa e acima de tudo ser prestigiado.

Esse aspecto está diretamente ligado com a relação que o aluno terá com conceitos sobre si mesmo, que passam pelos conceitos que os outros fazem dele. Caso as duas últimas necessidades citadas não sejam atendidas, o aluno poderá ser mais inseguro e com pouca coragem de arriscar.

A última das cinco necessidades é a de **autorrealização**. A mais alta das necessidades se considerarmos a hierarquia proposta por Maslow. Ela está ligada ao desejo de sentir que se estar dando o seu melhor, superando desafios com suas próprias habilidades. Aqui encontramos o mais alto potencial da pessoa humana, talvez o fim último da existência. Todo homem parece carregar em si um grande desejo de sentir-se realizado através de seus próprios atos.

[3] Ao citarmos Rogers falando sobre a pessoa do futuro não compreendemos esta pessoa como alguém que surgirá, mas como alguém que se constrói na história diária e pessoal, entrelaçada na história da humanidade e que, portanto, essa pessoa do futuro é, na verdade, pessoa do passado, do presente e do futuro. Assim, entendemos que esta característica da pessoa do futuro é, na verdade, característica da pessoa que vai se manifestando na história com maior ou menor intensidade, sempre respondendo aos acontecimentos sociais a sua volta.

O grande desafio das escolas contemporâneas é caminhar por caminhos que favoreçam o surgimento desta necessidade na vida de seus alunos, uma vez que esta garantiria uma aprendizagem autônoma.

Essas ideias são compatíveis com as de Rogers em sua Aprendizagem Centrada no Aluno à medida que coloca os "motivos" como sendo algo que surge da própria pessoa na relação com o meio em que vive; ao tempo que encara o indivíduo como sujeito de si, automotivado, criativo, completo, sendo assim possível uma aprendizagem autodescoberta (Rogers, 1972).

Quando dizemos que Rogers acreditava que a pessoa humana é automotivada, essa perspectiva se coaduna com a de Maslow uma vez que este concebe a motivação como algo que vem de dentro da pessoa, de seu interior para seu exterior.

Daí podemos considerar, sem nenhum tido de paradoxo o que diz Rogers:

> Fico irritadíssimo com a ideia de que o estudante deve ser "motivado". O jovem é intrinsecamente motivado, em alto grau. Muitos elementos de seu meio ambiente constituem desafios para ele. É curioso, tem a ânsia de descobrir, de conhecer, de resolver problemas. O lado triste da maior parte da educação está em que, após a criança haver passado anos e anos na escola, essa motivação intrínseca está muito bem amortecida. Mas continua a existir, e nossa tarefa, como facilitadores de aprendizagem é a de suscitar essa motivação, descobrir que desafios são reais para o jovem e proporcionar-lhe a oportunidade de enfrentá-los (p. 131).

Apesar de a citação acima mencionar categoricamente os jovens, com as crianças não é diferente. Elas são curiosas, exploradoras os espaços físicos, adoram fazer preguntas e, esse perfil, é a demonstração clara dessa motivação intrínseca às crianças. No entanto, cada dia mais cedo essa motivação que cada indivíduo traz consigo, é sufocada pelas normas, pelos roteiros pré-estabelecidos, e pelo currículo tradicional que condiciona os modos de aprender. Essa motivação intrínseca, que para Rogers (1972) existe naturalmente em cada indivíduo é usado por ele para fundamentar o papel do facilitador na motivação. Não é ele quem vai proporcionar a motivação. Seu papel é, tão somente, suscitar essa motivação, favorecer situações reais que permitam que essa motivação brote do interior do próprio aluno. O facilitador vai unicamente proporcionar situações de estímulo. Todo o restante fica por conta do aluno. E Rogers acredita que essa motivação surgirá.

Esse é o grande desafio em meio a sociedade do conhecimento, às situações escolares desgastantes, às precárias condições laborais a que os docentes estão sujeitos, os baixos salários, as pressões psicológicas a que todos estão sujeitos e que vem atingindo também os processos de desempenho escolar.

Para que o professor seja facilitador no processo de redescoberta da motivação pelo aluno, é necessário, primeiramente, o reencontro de sua própria motivação, que apesar de sufocada, certamente ainda existe. É preciso permitir que este profissional também seja livre, autônomo, criativo; que sua prática também seja autodescoberta. Que suas necessidades sejam satisfeitas e que lhe seja dado o

direito de sonhar e reconstruir sua prática para além das amarras curriculares, de matrizes e metas avaliativas.

5 PROFESSOR E ALUNO: O ENCONTRO ENTRE DOIS SERES HUMANOS, ONDE RECONHECER-SE PLENAMENTE PESSOA É DETERMINANTE PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Toda a diversidade das ações humanas configuradas a partir do contato com outros "iguais" a si, sejam elas psicoterapeutas, escolares, religiosas, assistenciais, trazem consigo a condição indispensável do "encontro" com a essência das mesmas.

Mas o que seria essa essência? Trata-se tão somente daquilo que carrega em si o âmago do substantivo humano. O que torna o homem homem, o que o faz diferente de todo o restante e, ao mesmo tempo, igual aos de sua espécie. No entanto, paradoxalmente, ao descobrir a razão, que se apresenta como uma faceta dessa essência humana e que deveria aproximar o homem ainda mais de seu ser, viu-se essa faceta ser eleita como único aspecto da representatividade humana, por meio da lógica cartesiana "penso, logo existo". Na verdade, a razão passou a ser a própria essência humana e durante muito tempo na escola "tudo o que contava, tudo que fosse da menor importância, acontecia do pescoço para cima" (Rogers, 1977, p.175). Sem contar que os indivíduos se deparam constantemente com conflitos referentes ao que são e ao que exigem deles (a sociedade), sobre o que devem ser. A partir de então surge aquilo que Rogers (2001) vai chamar de incongruência, que gera sofrimentos.

Com a disseminação dos ideais humanistas o mundo viu nascer uma nova forma de olhar as relações interpessoais, inclusive no interior das escolas, que deveriam ser alicerçadas a partir de um comportamento congruente e autêntico.

> A congruência significa que ele aceita seus sentimentos reais. Torna-se então uma pessoa real nas relações com seus alunos. Pode mostrar-se entusiasmado com assuntos de que gosta e aborrecido com aqueles pelos quais não tem predileção. Pode irritar-se, mas é igualmente capaz de ser sensível ou simpático. Porque aceita esse sentimento como seus, não tem necessidade de impô-los aos seus alunos, nem insiste para que estes reajam da mesma forma (Rogers, 2001, p. 331).

A relação professor-aluno deixa de ser uma relação institucional para assumir um caráter vincular, onde professor e aluno se afetam a partir da "franqueza" dos sentimentos. Através desta relação, professor e aluno não se encontram apenas um com o outro, mas com a essencialidade humana presente no outro.

Desde o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, no Brasil, percebeu-se a busca pelos ideais humanistas que se opunham à visão de homem baseada no capital, na exploração da mão de obra ou no reducionismo condutivista[4]. Esses manifestantes desejavam ver aflorar o encontro da escola, de

[4] Sinônimo de comportamentalismo, behaviorismo.

seus agentes, dos homens que a compunham, com a essência humana: o encontro do homem como o humano, com o próprio homem.

Apesar de parecer óbvio que nas relações de aula ocorre o encontro entre pessoas, o que na verdade ocorre ali não é um mero encontro coletivo, mas o encontro entre duas pessoas, já que os seres se afetam e se percebem em pares, chamado por Marchand (1985) de pares educativos. O mais incrível de pensarmos é que, seja pensado as relações de aula como coletivas ou em pares educativos, essa questão (da aula como encontro) é constantemente esquecida e sufocada diante das metas a cumprir, dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos, das avaliações a serem realizadas e das respostas concretas a serem dadas ao sistema educacional, aos pais e a sociedade.

Diante da obrigação de dar conta de certos requisitos em um determinado tempo, professores perseguem ferozmente seu alvo, esquecendo-se que sua profissão é, na verdade, um encontro com alguém que também traz paixões, que aqui tem conotação afetual e que "é a aurora que jorra de estar juntos" (Maffesoli, 1985; apud. Gomes, 2000, p.25), além de quereres, sonhos, desejos e emoções.

Mas além dos aspectos burocráticos, essas posturas e escolhas metodologias acontecem, sobretudo, pelo fato de o professor esquecer primeiramente de quem 0ele verdadeiramente é. De não se encontrar francamente com sua essência, que o torna participante de uma natureza diferente das dos outros animais. É sobre isso que Rogers (1977, p.130) vai discutir ao falar sobre "ser quem realmente se é". Aqui nos referimos à plenitude do ser que carrega em si potencialidades, afetos, liberdade e criatividade, mas também aspectos depreciativos.

No entanto, ao ser quem realmente se é, os homens terão de se permitir falhos, imperfeitos, necessitados de estar em constante transformação, e isso tudo contraria um pouco a racionalidade que alimenta o tal ser humano perfeito. Ser homem em sua totalidade é deparar-se com a fragilidade humana. Tanto é que Rogers vai dizer: "outra forma de aprender é confessar minhas próprias dúvidas, procurar esclarecer meus enigmas, a fim de compreender melhor o significado real da minha experiência" (2001, p. 319). Rogers não possuía uma visão ingênua da natureza humana. Ele tinha consciência que as pessoas carregavam em si potencialidades boas e ruins e que dependendo da situação, essas e aquelas poderiam estar presentes ou não.

Entretanto, a escola, historicamente, vem se constituindo como o lugar das respostas corretas, onde o erro é inadmissível e o professor, o cicerone desta odisseia (odisseia escolar) é a figura que personaliza a ideia de sabedoria, competência e capacidade. Daí estar associada à sua imagem ideias que perpassam pela infalibilidade. No entanto, o que Rogers vai propor é exatamente o inverso: através de uma aproximação do professor com a essência do humano este pode se permitir errar, sentir dores, sofrer, impacientar-se, cansar-se, ser gente... Assim,

> quando o facilitador é uma pessoa verdadeira, sendo o que é, e se relaciona com o aprendiz sem se revestir de uma fachada, é muito mais provável que seja eficaz. Isto significa que os sentimentos que experimenta estão ao seu alcance, disponíveis à sua percepção, e que ele é

> capaz tanto de viver e ser estes sentimentos como de comunicá-los se o desejar. Significa que ele vem para um encontro direto, pessoa, com o aprendiz, chegando-se a ele numa base de pessoa-a-pessoa. Significa que ele está sendo ele mesmo, não se negando. Está presente ao estudante (Rogers, 1977, p.149)

Desta forma o aprendiz não estará somente diante daquele que sabe mais que ele e que o pode acompanhar pelas veredas da aprendizagem, mas diante de alguém que se permite ser gente de carne, osso e sentimentos, que se permite errar, acertar, ser livre, criativo, capaz, inacabado, feliz, triste e tantas outras coisas mais, de forma a dizer para o aprendiz que ele também pode ser e sentir isso, não precisando de disfarces ou perseguir um ideal distante daquilo que é ser gente.

Mas apesar desses argumentos, Rogers (1977, p.146), citando Archibald MacLeish, vai dizer que "não sentimos nosso conhecimento. Nada poderia ilustrar melhor a falha de nossa civilização... O conhecer sem sentimentos não constitui conhecimento e fatalmente leva à irresponsabilidade e à indiferença do público e até, possivelmente, à sua ruína."

Aqui encontramos um tema que merece bastante atenção. Se as relações entre professor e aluno não passam pela dimensão do encontro franco, esperançoso e repleto de afetos, o homem que a escola busca formar é, na verdade, desfigurado. Talvez, nem se quer poderemos dizer que existe aí um homem. Na verdade, a fragmentação determina a morte do humano, o fim de sua essência indivisível.

Qualquer aprendizagem que vise a significação, que se pretenda relevante ao aluno e que busque ir além de um simples enciclopedismo, deve passar pela permissão do encontro franco e honesto entre os sujeitos ali envolvidos, rompendo com a negação da possibilidade do erro e do fracasso, condições condenadas pela sociedade capitalista pós-moderna. É preciso reencontrar o prazer do erro construtivo, das falhas como possibilidade para repensar a existência e mudança de atitudes diante do outro e para o outro, uma vez que todos dividem as mesmas potencialidades humanas (boas e ruins). Isso pode favorecer expressivamente a empatia.

O aluno é uma pessoa! O professor é uma pessoa! E são pessoas completas, "não a encarnação abstrata de uma exigência curricular ou um canal estéril através do qual o saber passa de geração em geração" (Rogers, 2001, p. 331), carregam consigo tudo o que são a todo instante. Seus problemas, suas histórias, suas alegrias e sonhos são inseparáveis de sua existência.

Eis aí a grande demonstração de que não se pode conceber o professor, por exemplo, como alguém dissociado de suas questões pessoais, de seus conflitos e reencontros. É demasiado pedir aos professores que esqueçam suas condições de existência enquanto homens, trabalhadores, pai ou mãe, estudante, provedor e tantas outras circunstâncias ou papeis a serem desenvolvidos e que lhe afetam indiscutivelmente.

Se quisermos conceber nossos alunos como pessoas completas é preciso permitir a existência de humanidade no interior das instituições escolares, deixando que o professor seja plenamente uma pessoa e não se esquive do que sente ou quer para sua vida, para que também ao aluno seja possível

esse ser “homem”. Somente desta forma será possível o encontro entre dois seres humanos para que um aprenda como o outro a ser gente de verdade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca por uma aprendizagem significativa desafia os modelos tradicionais de ensino e exige uma profunda reflexão sobre o papel do professor, do aluno e da própria estrutura educacional, sobretudo em meio a um processo neoliberal de educação. A Abordagem Centrada no Aluno, defendida por Carl Rogers, coloca em evidência a necessidade de um ambiente que favoreça o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e do autoconhecimento, permitindo que o aprendizado seja uma experiência autêntica e transformadora. Sob essa perspectiva, o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas um facilitador que cria as condições para que o aluno possa se engajar ativamente no processo de aprendizagem.

Ao integrar as ideias de Abraham Maslow, compreendemos que a motivação do aluno está diretamente relacionada à satisfação de suas necessidades mais fundamentais para que, assim, possa acessar a necessidade de autorrealização, onde entendemos que reside o desejo por aprender coisas novas, intelectualizadas. A escola não pode ser apenas um espaço de instrução; deve ser também um lugar onde o estudante se sinta seguro, pertencente e valorizado. A aprendizagem, portanto, acontece de maneira mais profunda quando a experiência escolar dialoga com os aspectos emocionais e existenciais de quem aprende.

Nesse sentido, a relação entre professor e aluno não é apenas um encontro de ordem pedagógica, mas um encontro genuinamente humano. O reconhecimento mútuo como pessoas – com histórias, desafios e potencialidades – é determinante para que o aprendizado se torne mais do que uma simples absorção de conteúdos: ele se torna um processo vivo, pulsante e carregado de significado.

Ao longo deste ensaio, argumentou-se que uma educação verdadeiramente transformadora passa pelo respeito à individualidade do aluno e pelo cultivo de relações que estimulem a confiança, a autonomia e o desejo genuíno de aprender. Assim, mais do que uma metodologia, a Aprendizagem Centrada no Aluno é um compromisso ético com o desenvolvimento integral do ser humano, resgatando o sentido ontológico do aprender.

REFERÊNCIAS

BRITTO, Sulami Pereira. Psicologia da aprendizagem centrada no estudante. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1986.

DEWEY, John. Educação e democracia. 5. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1965.

FERREIRA, Berta Weil. A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Rogers. In: LA ROSA, Jorge et al. Psicología e educação: o significado do aprender. 6. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FLORISHA, Bill E.; MILHOLLAN, Frank. Skinner X Rogers: maneiras contrastantes de encarar a educação. 3. ed. São Paulo: Summus, 1978.

FREIRE, Elizabeth; TAMBARA, Newton. Terapia centrada no cliente: um caminho sem volta... Porto Alegre: Delphos, 1999.

GOMES, Icléia Rodrigues de Lima. A escola como espaço de prazer. São Paulo: Summus, 2000.

MARCHAND, Max. A afetividade do educador. 4. ed. São Paulo: Summus, 1985.

MASLOW, Abraham H. Motivação e personalidade. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 1954.

ROGERS, Carl R. Liberdade para aprender. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

_____. Tornar-se pessoa. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Um jeito de ser. São Paulo: E.P.U., 1983.

ROGERS, Carl R.; ROSEMBERG, Rachel L. A pessoa como centro. São Paulo: E.P.U., 1977.

SERRANO, D. P. A teoria de Abraham Maslow: hierarquia das necessidades. Disponível em: http://www.portaldomarketing.com.br/artigos/maslow.htm. Acesso em: 04 ago. 2003.

TANIART, A. Breves palavras sobre a Teoria da Motivação de Maslow. Disponível em: http://www.redepsi.com.br/portal/modules/smartsection/item.php?itemid=1375. Acesso em: 25 jan. 2009.