

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

ISSN 2318-5252

Revista Acadêmica

Licencia&acturas

v. 3 n. 1 janeiro/junho 2015

Ivoti



Instituto Superior de Educação Ivoti

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

Rua Júlio Hauser, 171
93900-000 – Ivoti/RS
Tel.: (51) 3563-8656
E-mail: isei@isei.edu.br
www.isei.edu.br

Coordenação Editorial:

Manfredo Carlos Wachs
Marguit Carmem Goldmeyer

Conselho Científico:

Daniel Gevehr – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS – Brasil
Derti Jost – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Ernani Mügge – ISEI – Ivoti e FEEVALE – Novo Hamburgo/RS – Brasil
Luciana Facchini – ISEI – Ivoti/RS – Brasil
Marguit Carmem Goldmeyer – ISEI – Ivoti/RS – Brasil

Conselho Editorial:

Carmen Gomes – FACCAT – Taquara/RS
Lourival José Martins Filho – UDESC – Florianópolis/SC
Johannes Doll – UFRGS – Porto Alegre/RS
Jorge Luís da Cunha – UFSM – Santa Maria/RS
Fernando Louzada – UFPR – Curitiba/PR
Lúcia Hardt – UFSC – Florianópolis/SC
Luciane Wagner Raupp – ISEI – Ivoti e FACCAT – Taquara/RS

Capa: Graziela Hansen

Revisão: Rui Bender e Maria do Carmo Mitchell Neis

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Editoração e impressão:

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – Cx. P. 1081
93120-020 – São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568-2848 / 3568-7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

Informações básicas:

A Revista **Licencia&acturas** é uma publicação semestral do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) que tem como objetivo divulgar artigos científicos, relatos de experiência e resenhas ligados à educação, promovendo diálogos interdisciplinares, gerando e disseminando conhecimentos.

Tiragem de 150 exemplares

Autores e autoras são responsáveis pelo teor dos artigos. Qualquer inexatidão nas informações, plágio ou irregularidade por parte de autores/autoras são de sua inteira responsabilidade, isentando o Instituto Superior de Educação Ivoti em responder por sua publicação.

Revista Acadêmica Licencia&acturas / Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI (Ivoti/RS). – Vol. 1, n. 1 (julho/dezembro 2013)- . – São Leopoldo: Oikos, 2013-.

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN 2318-5252

1. Educação. 2. Pedagogia. 3. Ensino Superior. 4. Língua alemã. 5. Língua portuguesa. 6. História. 7. Música. I. Instituto Superior de Ivoti. II. Título.

CDU: 37

SUMÁRIO

Apresentação	5
O Plano Nacional de Educação e os futuros planos dos municípios: os planos municipais podem ser tecnicamente bem melhores	7
<i>Danilo Gandin</i>	
Processos formativos no Ensino Superior e políticas públicas de diversidade sexual: relatos de algumas experimentações no campo da Psicologia	17
<i>Izaque Machado Ribeiro</i> <i>Jorge Cunha</i>	
Didática de ensino no século 21	27
<i>Ulrich Ramer</i>	
Exposição a mídias eletrônicas por crianças e adolescentes: algumas consequências	35
<i>Tâmile Stella Anacleto</i>	
Educação musical no Ensino Médio?!	42
<i>Andrius Roberto Rossa</i> <i>Luís Rodrigo Flesch dos Santos</i> <i>Monia Kothe</i>	
Os desafios do ensino da Matemática na Educação do Campo: experiências em escolas do município de Quinze de Novembro/RS	48
<i>Júlia Wilke Spielmann</i> <i>Cláudia Regina Costa Pacheco</i>	
Efeitos da privação de sono sobre o comportamento impulsivo	62
<i>Thais Schaedler</i> <i>Fernando Mazzilli Louzada</i>	
Atitude motivadora de docentes e a aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental II: desafios para uma prática educativa	70
<i>Vanessa Paetzhold</i>	
Da identidade do educador à sensibilidade no contexto das relações didáticas de ensino no século 21 ..	79
<i>Sandra Castro</i>	
Gestão escolar: intervenção com sensibilidade na ação pedagógica	85
<i>Marguit Carmem Goldmeyer</i>	
Reunião pedagógica semanal: espaço para promover a sensibilidade na gestão dos processos escolares?	92
<i>Adâni Corrêa</i> <i>Raquel Dilly Konrath</i>	

Uma intervenção estética sobre o olhar dos pais de filho autista	98
<i>Nara Jaqueline Gallon</i>	
<i>Julio Cesar Walz</i>	
Palavrão: um lobo mau da escola	107
<i>Úrsula Heckler</i>	
Conto de fadas: amigo no enfrentamento do medo?	114
<i>Barbara Luise Koppe</i>	
Normas para publicação – Revista Licencia&acturas	122

APRESENTAÇÃO

O presente número da Revista **Licencia&acturas** reúne estudos centrados na educação com abordagem de diferentes perspectivas. Os temas interligam-se como se fossem as rotas alternativas de um mapa com demarcação dos rios, caracterização do solo, identificação de pontos estratégicos, paisagens exuberantes e também aquelas em que há de se descobrir jeitos de caminhar e de trafegar.

O artigo de Danilo Gandin *O Plano Nacional de Educação e os futuros planos dos municípios: os planos municipais podem ser tecnicamente bem melhores* abre as reflexões, trazendo questionamentos sobre a eficácia das estratégias apresentadas para o trabalho a partir do Plano Nacional de Educação e aponta sugestões de como aprimorar alguns pontos. Também com ênfase nas políticas públicas, com o olhar voltado para os processos formativos no Ensino Superior e a diversidade, o artigo de Izaque Machado Ribeiro e de Jorge Cunha apresenta sugestões para que a escola supere as lacunas dos processos de formação na área da Psicologia e enfatiza a importância de uma formação para a diversidade que transborde os muros da universidade.

Na busca pelas melhores opções de trajetos, que facilitem e valorizem a caminhada dos diferentes sujeitos, estudantes e professores e que agreguem sentido às suas ações pedagógicas compartilhadas, contribuem quatro artigos que focam na ação didática e metodológica. O artigo *Didática do ensino no século 21*, inspirado nas experiências do autor Ulrich Ramer em diferentes países da América do Sul e da Europa, provoca o leitor para as mudanças urgentes que devem acontecer na metodologia usada em sala de aula.

Nesse contexto de análise, do pensar sobre como promover o protagonismo dos alunos, contribui o artigo *Educação musical no Ensino Médio?*, trazendo relatos de experiências de estudantes pibidianos do ISEI (Instituto Superior de Educação Ivoti) em relação ao planejamento, à prática e à avaliação da sua prática no ensino da Música.

Saindo do solo da Música, orientando-nos pelo mesmo mapa, o artigo de Júlia Wilke Spielmann e de Cláudia Regina Costa Pacheco, pelo qual podemos ampliar nosso olhar didático, conhecendo *Os desafios encontrados no ensino da Matemática na Educação do Campo*, experiências realizadas no município gaúcho de Quinze de Novembro.

Nos momentos de análise das metodologias utilizadas em salas hoje, geralmente o uso da tecnologia acaba sendo uma sugestão bastante frequente e envolvente. Todavia, como em todas as situações, a reflexão sobre que tipo de educação é promovida e desejada, suas vantagens e dificuldades, torna-se fundamental. Nesse sentido, o artigo de Tâmile Stella Anacleto, além de chamar a atenção para o surgimento de novas mídias eletrônicas, discute e alerta sobre os efeitos do uso de mídias eletrônicas em alguns aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Nessa direção, a análise sobre as relações entre privação de sono e alterações em três dimensões do comportamento impulsivo (atencional, motora e cognitiva), realizada por Thais Schaedler e Fernando

Mazzilli Louzada, ajuda-nos a entender um pouco mais o mosaico das intervenções nos processos de ensino e aprendizagem vividos na escola.

Mas o que seria do nosso mosaico contemporâneo se não houvesse caminhantes seguros mostrando o caminho, dialogando sobre atalhos, possibilidades e riscos, questionando sobre as (in) certezas? Vanessa Paetzhold em *Atitude motivadora de docentes e a aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental: desafios para uma prática educativa* traz sugestões para uma prática docente que torne a aprendizagem significativa. A sensibilidade como ingrediente na aprendizagem dos estudantes é o assunto abordado no artigo de Sandra Castro.

No processo de gerir uma escola que viva e promova mudanças, a equipe gestora desempenha um papel determinante. Nos artigos *Gestão escolar: intervenção com sensibilidade na ação pedagógica* e *Reunião pedagógica semanal: espaço para promover a sensibilidade na gestão dos processos escolares?*, as autoras, baseando-se em pesquisas realizadas nos municípios da Encosta da Serra Gaúcha, argumentam sobre a necessidade das escolas ressignificarem o conceito de sensibilidade no espaço escolar como alavanca de engajamento e da gestão participativa.

Intervir também é a proposta de Nara Jaqueline Gallon e Julio Cesar Walz no artigo *Uma intervenção estética sobre o olhar dos pais de filho autista*, no qual descrevem as características diagnósticas e hipóteses etiológicas do Espectro Autista. Também apresentam o estudo de caso de um paciente com esse diagnóstico e a intervenção terapêutica realizada com ele e sua família através da fotografia.

Também para quem não abre mão do uso de mapas, caminhar pelos campos da educação ora pode parecer um conto de fadas, com a presença de princesas e jovens felizes, ora um encontro com lobos, disfarçados de vovós boazinhas. Todavia quem se compromete com a educação não foge e enxerga nas dificuldades oportunidades de transformação. Úrsula Heckler em *Palavrão: um lobo mau da escola* convida o leitor para a reflexão sobre como o palavrão seria o lobo mau no espaço escolar e até sobre como podemos lidar da melhor maneira com ele. Bárbara Luíse Koppe segue na mesma linha e apresenta um amigo para as diferentes travessias que realizamos em *Conto de fadas: amigo no enfrentamento do medo*.

Esperamos que essa seleção de artigos contribua para fortalecer os caminhantes que acreditam na educação e que se engajam em sua luta e que também mostre pontos de esperança para aqueles que andam um pouco desanimados e desacreditados. Lembremos das palavras da pintora mexicana Frida Kahlo: *Porque precisamos de pés, se temos asas para voar*.

Prof^a Dr^a Marguit Carmem Goldmeyer

**O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E OS FUTUROS PLANOS DOS MUNICÍPIOS:
os planos municipais podem ser tecnicamente bem melhores**

**THE NATIONAL PLAN OF EDUCATION AND
FUTURE PLANS OF THE MUNICIPALITIES:
Municipal plans can be technically much improved**

Danilo Gandin¹

RESUMO: O Plano Nacional de Educação é tecnicamente malformulado. Muitos motivos, de ordem política, social, de gestão etc., convergem para que planos não se executem. Mas há um princípio que deve sustentar a própria ideia do planejar: quanto mais perfeito tecnicamente for um plano, mais possibilidade ele terá de vencer os óbices que encontrará em sua execução. Dito de outra forma: um plano deve ser tão claro, de modo que as pessoas tenham mais facilidade em fazer o que ele manda do que explicar por que não o fizeram. Os principais defeitos técnicos desse: a) não incluir um referencial sobre a qualidade da educação e, como consequência, não incluir um diagnóstico qualitativo sobre nosso ensino; b) não seguir nenhuma das escolas (correntes) de planejamento que se constituíram nos últimos tempos; c) usar o conceito de “metas” para a operacionalização e induzir municípios e estados a fazer o mesmo; esse procedimento exige o plano de incluir ações, rotinas, regras e atitudes, verdadeiras formas de transformar a realidade, único motivo pelo qual se sustenta o planejamento; d) usar o conceito “estratégia” sem conhecer-lhe o significado; misturar, no campo das “estratégias”, outras categorias que absolutamente não são estratégias, promovendo o contrário da finalidade fundamental do planejamento, que é ferramenta para tornar claras e precisas as práticas. O presente texto trabalha, ainda, com sugestões de como corrigir esses pontos.

Palavras-chave: Plano Nacional de Educação. Qualidade de Educação. Metas. Planejamento. Estratégias.

ABSTRACT: The National Plan of Education is technically badly formulated. Many political, social, management and other reasons lead to the non-implementation of the plans. But there is a principle that should sustain the very idea of planning: the more technically perfect is a plan, the more likely it will be to overcome the barriers that it will find to its implementation. In other words: a plan must be so clear that people find it easier to do what it says than to explain why they did not. The main technical defects are: a) It does not include a reference about the quality of education and, consequently, does not include a qualitative diagnosis of our education; b) It does not follow any of the schools of planning that have formed in recent years; c) It uses the concept of “goals” for operational implementation and to induce municipalities and states to do the same; this procedure exempts the plan from including actions, routines, rules and attitudes, true ways of transforming reality, the only reason why planning is sustained; d) It uses the concept of “strategy” without knowing what it means, mixing into the field of “strategies”

¹ Possui graduação em Filosofia pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (1963), graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1964), graduação em Letras – Português e Literaturas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1967), especialização em Planejamento da Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1970), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1980) e aperfeiçoamento em Planejamento no Campo Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1975). Atua principalmente nos seguintes temas: professor – planejamento educacional. E-mail: danilo@eades.com.br.

other categories that are not strategies, promoting the contrary of the fundamental purpose of planning which is as a tool to render practices clear and precise. The present text also works with suggestions on how to correct these points.

Keywords: National Plan of Education. Quality of Education. Goals. Planning. Strategies.

A Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (SASE) do MEC publicou, para os municípios, estados e o Distrito Federal, um CADERNO DE ORIENTAÇÕES. A intenção é auxiliar essas entidades a desincumbir-se satisfatoriamente das tarefas de elaboração, execução e avaliação dos planos decenais de educação exigidos pela Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014). É a mesma lei que aprovou o Plano Nacional de Educação 2014-2024, ao qual os novos planos terão que ligar-se.

A ideia de lançar algumas orientações é necessária²: só assim, dentro de um conjunto de entidades interligadas, os planos mais abrangentes influirão nos planos menos abrangentes. Dito de outra maneira, muito usada na literatura do planejamento, os planos superiores devem influir nos planos inferiores. Já diz Gandin (2013, p. 158):

Há, muitas vezes, conglomerados de entidades entre as quais se estabelece uma hierarquia de planos e, como consequência, de pensamento e de administração. São, por exemplo, entidades como um ministério (federal) em relação a suas representações nos estados [...]

Acrescenta logo a seguir o mesmo texto:

É preciso estabelecer, nestes casos, um processo de subida – das ideias das bases que conformarão os planos superiores – e outro de descida – das políticas e estratégias, das determinações e, às vezes, das atividades permanentes do plano mais amplo que devem iluminar a prática pensada pelos planos mais restritos (GANDIN, 2013, p. 158).

As “orientações” em si mesmas são um conjunto de boas propostas. São prejudicadas, apenas, por fixar-se no modelo do Plano Nacional de Educação, preso a um pensamento técnico muito pobre, como se um vaso inadequado e pequeno recebesse um vinho precioso e abundante que é o conteúdo do Plano. Isso deixa as “orientações”, como havia deixado o Plano, completamente longe de qualquer das linhas de planejamento hoje utilizadas e que mencionarei depois.

É necessário acrescentar, o mais rápido possível, duas observações para complementar as afirmativas do parágrafo anterior. A primeira é que é melhor ter um plano assim, baseado no senso comum ou no bom senso de algum “especialista”, do que não ter plano nenhum. A segunda é que, sem técnica, nenhuma perfeição se alcança; até os religiosos, para alcançar a conexão transcendental, usam técnicas.

Quando falo em “linhas de planejamento”, estou referindo propostas (escolas) que apresentam um conjunto harmônico de conceitos, modelos, técnicas e instrumentos bem desenvolvidos, sustentados epistemologicamente, testados na prática e, por isso, perfeitamente úteis na elaboração de planos de médio e longo prazos.

Os municípios – os estados também, com mais dificuldade – podem elaborar planos tecnicamente bons, porque estão mais próximos do fazer diário e, sobretudo, porque muitos já elaboraram e praticaram, no setor educativo, planos globais de médio prazo com conceitos, modelos, técnicas e instrumentos oriundos do que hoje se chama Planejamento Participativo, que coexiste, no que diz respeito a linhas de planejamento global, cada uma apropriada a um tipo de entidade, com o Planejamento Estratégico, o Gerenciamento da Qualidade Total e o Planejamento de Solução de Problemas³. Terão alguma dificuldade para o longo prazo – para um município, dez anos é longo prazo –, porque é razoavelmente difícil, para o município, estimar as receitas que pode conseguir ano após ano, pensar num fundo de contingência e até, muitas vezes, estimar sua população e outros dados importantes para a elaboração de planos. Mas poderão desincumbir-se bem dessa tarefa por causa da experiência no médio prazo.

As “orientações” estão presas, como já disse, à metodologia do Plano Nacional de Educação, sobretudo a seu modelo básico. Analisá-las significará debater os meios que elas propõem para tornar realidade aquilo que se coloca, como fins, na Constituição e nas leis e diretrizes que a seguiram. Os critérios para essa avaliação, neste texto, aqui e agora, serão buscados na teoria

² É bom acentuar que, embora o fazer educativo rejeite as receitas, em busca de teoria e de ideologia entendida como posicionamento político-social, o planejamento é uma ferramenta e, por isso, deve ter uma receita, que seja tecnicamente adequada a ajudar no alcance da realidade desejada.

³ Ver, a propósito: Gandin (2013, p. 80-84).

desenvolvida pelo Planejamento Participativo. Serão abordados somente aspectos técnicos, a fim de que a realidade desejada seja construída mais facilmente; não pretendo discordar dessa ou daquela proposta, mesmo quando ela me pareça desnecessária, incoerente ou perniciosa, mas, apenas, trazer elementos técnicos para que os municípios (re)elaborem seus planos com mais clareza. Afinal, o planejamento é uma tarefa técnica para fins políticos, no sentido mais alto dessa palavra⁴.

Tecnicamente, o Plano Nacional de Educação é muito pobre. Mesmo com toda a boa vontade que possa nele existir, os resultados concretos serão menores do que se fosse usada uma ferramenta mais eficaz. Pode-se pensar num agricultor que, mesmo tendo à disposição tratores e maquinário diverso, prefira utilizar a pá e a enxada para cultivar suas terras. Não é que faça algo errado; é que vai deixar que a pobreza da ferramenta reduza sua produção e aumente o trabalho.

Veja-se que todo tipo de plano no campo social – o planejamento deve ser o uso do método científico não só para conhecer a realidade, mas para transformá-la – deve compor-se de cinco elementos organicamente relacionados:

1. O levantamento de problemas;
2. A definição da realidade social e humana desejada, com a teoria que fundamenta esses desejos ou, dito de outra forma, os fins buscados, com aquele plano, pela entidade em planejamento;
3. A proposta do ideal do fazer, dessa mesma entidade, para caminhar na direção traçada;
4. Um diagnóstico que julgue a prática e a realidade, para ver a que distância elas estão do ideal traçado em 2 e 3, e que verifique causas dessa distância, dificuldades e pontos de apoio para aproximar a prática e a realidade aos ideais traçados;
5. Uma proposta de novos processos para um tempo determinado – no caso, nove ou dez anos⁵ – a fim de concretizar a diminuição da distância entre o real e o desejado.

Já há muito desses cinco pontos no Plano Nacional de Educação. Mas os conceitos e a dinâmica global não são tecnicamente fundamentados e, por isso, não permitem a construção de uma ferramenta adequada a

servir de alavanca para a transformação tão necessária da educação escolar básica do Brasil. Além disso, os elementos que compõem o plano não seguem uma boa ordem nem trazem resposta a todos os cinco itens acima citados, não sendo aptos, assim, a produzir a coerência interna do documento.

Já no começo, o Plano e as Orientações caem numa confusão tenebrosa do senso comum: a de pensar que um plano deve começar por um diagnóstico. Confunde-se o começar pela realidade com o começar pelo diagnóstico⁶. Como se o **sentir-se** mal que o paciente relata ao médico fosse o diagnóstico; ou como se alguém pensasse que o conjunto de números vindos dos laboratórios já cumprisse, por si só, esse papel de diagnóstico. Qualquer aspirante ao mestrado sabe – qualquer conluente do Ensino Básico já deveria saber – que, antes de escrever a “literatura” e antes de “fazer a pesquisa”, é preciso definir o problema. No caso de um plano, municipal, estadual ou nacional, esses problemas são aquilo que **sentimos** como pontos de falta ou excesso, de sofrimento ou de menos humanização para as pessoas e para a sociedade como um todo.

Como consequência dessa compreensão falha de diagnóstico, os pontos 2 e 3 não parecem necessários e não constam do Plano. Falta, na verdade, aquilo que as escolas são instadas a produzir: um projeto político (item 2) e um projeto pedagógico (item 3) que digam, respectivamente, que sociedade e que ser humano são o horizonte do esforço educacional do país e que características, que prioridades, que processos pedagógicos, tanto quantitativa como qualitativamente, devem ser instituídos como práticas ideais adequadas a ajudar a construir aquele ser humano e aquela sociedade. Apresso-me a levantar duas questões que aparecem imediatamente. Dirão que há um horizonte construído com as vinte metas, e isso é verdade. Mas quase todas são quantitativas, não havendo um espírito que congregue as metas e que indique com que valores finais elas estão concatenadas. Dirão, também, que toda a filosofia do fazer social e educacional está na Constituição, nas leis sobre educação e nos vários regimentos expedidos por diversas autoridades; até na lei que aprova o PNE há indicação de “diretrizes” no artigo segundo. Mas tal abundân-

⁴ Ver, a este respeito: Bromley e Bustelo (1982).

⁵ Apesar de o prazo para a aprovação dos planos, nos municípios, ser de um ano (até junho de 2015), eles deverão – essa é a orientação dada – ser dimensionados para uma duração de dez anos, indo um ano além do Plano Nacional. Há quem pense que tanto faz se um plano é desligado da questão tempo; já houve até órgão público que prorrogou a validade do plano. Mas isso é ridicularizar completamente o planejamento. Uma programação é o modo concreto de mudar a realidade, e o que se programa precisa de um tempo determinado para ser completado.

⁶ Incluo, em anexo, excertos de Gandin (2013) para esclarecer melhor essas questões.

cia é nociva, porque as mais diversas esferas vêm se pronunciando e seguirão a propor e a exigir e porque lhes falta um horizonte definido para cada tempo e escolhido entre a riqueza de valores que o país já possui ou sonha. Planejar implica escolher e é urgente firmar um pensamento para um período para que ele oriente nosso fazer.

Claro, por outro lado, que a proposta de metas não é desprezível. Mesmo tecnicamente fraca quando se trata de planos dessa envergadura, esse tipo de proposta incentiva o trabalho e, por causa disto, vai gerar ações que alcançarão algo. Lamentavelmente, como sabemos que tais metas não se alcançarão (isso se sabe analisando o Plano e olhando a experiência passada), o resultado será o aprofundamento daquele pensamento do senso comum de que planos são apenas para engavetar ou para fazer bonito e para esconder o que ainda não se pode fazer.

Por outro lado, é preciso sinalizar com energia que, através dos planos municipais e, eventualmente, estaduais, é possível caminhar na direção das metas. Para isso, é preciso que as prefeituras fujam de fixar novas metas e, observando os motivos pelos quais o Plano Nacional de Educação não pode funcionar, trabalhem em cima do que lhes falta: terão que chegar a propor ações, comportamentos e atitudes, regras e rotinas para chegar a aproximar a realidade do ideal proposto pelas metas do Plano Nacional.

Por que o Plano Nacional não se realizará? 1 – pela falta de um diagnóstico qualitativo, que é consequência da 2 – falta de um referencial político e pedagógico e, mais do que tudo, pela 3 – falta de uma programação consistente, com as **quatro categorias com que é possível mudar a realidade: as ações, as rotinas, as atitudes e as regras**. Essas três faltas é que precisam ser supridas pelos planos municipais, com a premissa clara de que não se trata de alcançar as metas, mas de se aproximar o máximo possível delas com um trabalho sério e, sobretudo, bem planejado.

Na verdade, não há plano com visão estratégica – aqui pensada como uma visão sobre o que é importante e sobre o que se projetará fortemente para a construção de um novo futuro – se não houver, pelo menos, as três partes fundamentais do quadro de cinco apontadas acima:

1. Um Referencial, indicando para que direção queremos nos mover ou, simplificando ainda mais e adotando uma visão quantitativa, dizendo o que queremos alcançar. Esse Referencial assume, com menos clareza e menos precisão, o que constaria nos itens 2 e 3 acima⁷, mas funcionaria como aquilo que o Planejamento Participativo chama de Realidade Desejada.

2. Um Diagnóstico que julgue a realidade e a prática concretas, descobrindo a distância que elas estão do Referencial, as causas dessa distância, os pontos de apoio e as dificuldades que teremos para superar as falhas, desvendando, assim, as necessidades concretas, isto é, as exigências da realidade e da prática para tornar-se iguais ao que ficou estabelecido no Referencial.

3. Uma Programação para satisfazer as necessidades que são passíveis de satisfação dentro do tempo do plano, propondo apenas aquilo que é claramente executável naquelas circunstâncias e naquele tempo.

Todo plano que não consegue distinguir com precisão essas duas propostas, a ideal (item 1 deste quadro) e a prática (item 3 deste quadro), não aproveita o cabedal técnico de planejamento que se desenvolveu nos últimos 60 anos, em especial a partir dos anos 90 do século vinte. Assim, também, todo plano que não consegue realizar um bom diagnóstico proporá medidas (item 3) que podem, por acaso, resultar em algo, mas que, no geral, estarão condenadas a brilhar numa prateleira. Tudo porque seus autores não foram intransigentes na busca de clareza e de precisão, as grandes virtudes técnicas de um plano que quer ser uma ferramenta adequada para (re)construir a realidade.

O Plano Nacional de Educação apresenta, nas vinte metas⁸, um Referencial que, apesar da falta de uma fundamentação teórica, pode servir como REALIDADE DESEJADA instigante. Não é completamente destituído de um DIAGNÓSTICO, mas é pobre ao definir a distância que estamos da REALIDADE DESEJADA porque esquece as causas das falhas e, também, os entraves e as facilidades da caminhada. A falta dessa clareza e, muito mais, a falta de modelos e de técnicas para definir práticas levam a uma Programação quase inoperante. Já deveria estar escrito em todos os ambientes em que se elaboram planos: um plano é bom quando alcança uma clareza tal que fique mais

⁷ Mesmo caindo no perigo de repetir, insisto que o item 2 trata dos fins, daquilo que nos move em relação ao tipo de sociedade e de ser humano que desejamos ajudar a construir, e o 3, do ideal do meio, no caso a educação e a escola aptas a ajudar a construir tal sociedade e tal ser humano.

⁸ É preciso insistir: o uso de metas num plano global não traz eficiência ao planejamento. No anexo, tento mostrar um pouco desse defeito em planos.

fácil fazer o que está programado do que explicar por que não se fez.

São necessárias algumas observações sobre a Programação, sempre pensando num plano de médio ou de longo prazos – o curto prazo terá seu próprio modelo. Para torná-la eficiente, ela deve contemplar – isso já é quase consenso na teoria do planejamento – as quatro dimensões necessárias e suficientes para a mudança concreta da realidade: ações, rotinas, comportamentos (e atitudes) e regras. Na literatura do planejamento, mesmo em correntes com finalidades, modelos, conceitos, técnicas e instrumentos diferentes, as três primeiras dimensões são costumeiras e servem para tornar concretas e claras as propostas de prática. O Planejamento Participativo acrescenta uma quarta dimensão, a das regras, porque, se, por um lado, regras são necessárias em qualquer entidade, é benéfico, por outro, que elas apareçam para satisfazer necessidades descobertas num diagnóstico e não serem impostas por costume ou por gosto de uma autoridade. Essas dimensões apresentam-se, tecnicamente, como OBJETIVOS OPERACIONAIS (ações + resultado pretendido, retirado do Referencial), ATIVIDADES PERMANENTES (rotinas + resultado pretendido, retirado do Referencial), POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS (princípios de ação já contidos no Referencial, destacados porque o Diagnóstico mostrou sua necessidade, e modos concretos de vivenciar esse princípio), DETERMINAÇÕES (regras + resultado pretendido, retirado do Referencial).

Para abordar o Plano Nacional de Educação, a primeira tarefa precisa ser a conceituação de *estratégia* nesse nível da proposta prática de um plano. Isso porque, depois do conceito de METAS, ele, o conceito de estratégia, é o mais significativo (e mais confuso) no Plano Nacional de Educação.

Muitos autores falam em estratégias, algumas vezes com clareza, quase sempre sem ajudar muito, e algumas vezes atrapalhando. Matus⁹ (1987, p. 243-248) é quem faz um esforço claro para elucidar o conceito. Traz os três usos correntes que se faz do termo “estratégico”:

- é o que é importante; por exemplo: o domínio sobre as jazidas de petróleo é estratégico para o Brasil;
- é o que abre perspectivas de domínio sobre o futuro; por exemplo: a implementação de um metrô é estratégica para a cidade, porque evitará, no futuro, graves problemas no trânsito;

• é o modo de fazer alguma coisa; por exemplo: realizar as ações do dia a dia com a participação de todos é estratégico; diversificar a produção da empresa é estratégico.

Esses três modos são correntes como entendimento do termo. Mas no planejamento não convém manter a confusão que o uso simultâneo de três interpretações apresenta. De fato, o que interessa à técnica da construção de planos é a estratégia, não o estratégico. (É claro que qualquer plano fora do curto prazo precisa ser estratégico, significando que deve levar em conta o que é mais importante, sobretudo o que é para o futuro.) Assim, ter um metrô é estratégico para a cidade de Porto Alegre, mas “construir o metrô de Porto Alegre” não é uma estratégia, é uma ação, um objetivo operacional de programação; assim, o domínio sobre as jazidas de petróleo é estratégico para o país, mas alcançar isso exige ações, comportamentos e atitudes, regras e rotinas que deverão ser expressas nos planos.

Quando se dá aos planos de médio ou de longo prazos um enfoque estratégico, estar-se-á incluindo os dois primeiros sentidos do que é estratégico. Mas o terceiro é o essencial para a elaboração de planos: é preciso que se tenha clareza do que é uma estratégia nesse sentido. Julgo que uma boa maneira de construir um conceito correspondente ao termo é comparar a prática social àquela de um “chef” de cozinha. Sempre que ele faz sopa, ele usa o mesmo tempero; sempre que prepara um peixe, não abre mão desse tempero. A estratégia é o tempero; várias preparações – ações – vão ter aquele tempero – uma estratégia. Se uma entidade, uma escola, um município escolhem fazer tudo a baixo custo, isso é uma estratégia; se o plano inclui a participação de todos para um determinado tempo (duração do plano), estará dispondo no campo das políticas e das estratégias, ou seja, dispondo não sobre o que se **vai fazer**, mas sobre um **determinado modo** de se fazer. Gosto muito dessa ideia de tempero; vou ao nordeste brasileiro e vejo que as cozinheiras, no dia a dia, colocam coentro em muitas comidas. Pois quero distinguir claramente aqui, por um lado, as ações e, por outro, a atitude que se assume quando se faz algo. As cozinheiras preparam muitos pratos (ações diferentes) e em todos os que o suportam colocam o coentro (atitude que tempera todas aquelas ações).

As estratégias no Planejamento Participativo devem ser consideradas maneiras de vivenciar uma políti-

⁹ Apoiar-se em autores conceituados é um modo de utilizar um conceito sem levantar suspeita de que se está inventando para consumo próprio.

ca. Vejamos uma política e, simplificando, formulemos assim: fidelização dos clientes; ela é a parte que se necessita produzir de um princípio de ação (a política) que diz: clientes fidelizados trazem mais lucros. Virão estratégias, naturalmente, como sempre, oriundas do conjunto das necessidades e dos demais elementos do diagnóstico e que buscarão vivenciar a política. Por exemplo:

Política: fidelizar os clientes aumenta o lucro

Estratégias:

- distribuindo brindes em situações oportunas;
- comunicando-se frequentemente com eles;
- oferecendo descontos e outras vantagens;
- solicitando sugestões.

Esse é o maior problema técnico do Plano Nacional de Educação: a programação não leva em conta as categorias (OBJETIVOS OPERACIONAIS, POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS, DETERMINAÇÕES E ATIVIDADES PERMANENTES) em que a prática deve ser proposta. O Plano apresenta tudo como se fossem estratégias, e isso contraria um dos postulados do planejamento, cuja existência se justifica por trazer clareza à prática. Assim, se olharmos a primeira meta, vamos ver que só a partir da proposta 1.7, assim mesmo excluindo a 1.16, podem ser consideradas estratégias (ou políticas). A fim de que se obtenha eficiência no planejamento – plano é ferramenta e, por isso, é bom quando funciona –, estratégias deverão ser, sempre, propostas de atitude; obviamente, precisam ser sempre lembradas e incentivadas pelos coordenadores dos planos em que elas constam. Por exemplo, “1.7) articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social ...” é uma estratégia porque propõe uma atitude que é adequada a gerar práticas em planos inferiores. Estratégias são modos de fazer que aparecem como sugestões, conselhos que ganham força em planos inferiores, sobretudo quando, no plano superior, há uma lembrança e cobrança contínuas. A estratégia é válida, salvo indicação expressa no plano, para toda a duração do plano. Veja-se que objetivos operacionais são pontuais: executados, concluíram sua tarefa – pode acontecer que um ou outro seja executado no começo de duração do plano e se extinga. A política ou a estratégia, como são modos de se comportar, permanecem por toda a duração do plano, a não ser que algo diverso seja expressamente proposto. Por exemplo, uma política de participação que foi escolhida para sanar necessidades não se refere a essa ou àquela ação, mas deverá estar presente em tudo o que se faz e por todo o tempo do plano; a construção de um prédio ou

de um documento, incluída no plano para sanar uma necessidade, vai ser executada num tempo, e tal ação pode ser riscada do plano.

Não apresentam características de estratégia ou de política muitas outras propostas do Plano Nacional assim denominadas. Por exemplo, as seguintes ditas estratégias são outra coisa:

1.1) definir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, metas de expansão das respectivas redes públicas de educação infantil segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.2) garantir que, ao final da vigência deste PNE, seja inferior a 10% (dez por cento) a diferença entre as taxas de frequência à educação infantil das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais elevado e as do quinto de renda familiar per capita mais baixo;

1.3) realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.4) estabelecer, no primeiro ano de vigência do PNE, normas, procedimentos e prazos para definição de mecanismos de consulta pública da demanda das famílias por creches;

1.5) manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de educação infantil;

1.6) implantar, até o segundo ano de vigência deste PNE, avaliação da educação infantil, a ser realizada a cada 2 (dois) anos, com base em parâmetros nacionais de qualidade, a fim de aferir a infraestrutura física, o quadro de pessoal, as condições de gestão, os recursos pedagógicos, a situação de acessibilidade, entre outros indicadores relevantes.

A proposta 1.1 não é uma estratégia, mas uma DETERMINAÇÃO um pouco confusa ou um OBJETIVO também confuso – toda a confusão vem, especialmente, porque não se sabe quem seja o executor de tal proposta. A 1.2 também não traz algo de proposta concreta; tem jeito de outra meta. A 1.3 é uma ATIVIDADE PERMANENTE, embora lhe falte a precisão na periodicidade e a responsabilidade de execução, o que, provavelmente, a deixará como palavra ao vento. A 1.4, embora não se saiba quem deve executá-la, é uma DETERMINAÇÃO. A 1.5 é anfíbia: começa como estratégia e muda para DETERMINAÇÃO (ou para OBJETIVO) ao falar em “programa nacional de construção e reestruturação [...]”. A 1.6, se se refere a uma tarefa fe-

deral, é um OBJETIVO; se a execução deve ser providenciada pelos municípios e estados, é uma DETERMINAÇÃO.

As “orientações” oferecem conselhos importantes aos municípios – os estados e o Distrito Federal poderiam valer-se disso – e abrem perspectivas para que os planos globais decenais de cada município possam ter características mais operacionais.

Penso que, seguindo as Orientações da SASE, os municípios (e os estados) tirarão proveito de conteúdo para seus planos. Tecnicamente, porém, aumentarão a coerência interna de suas propostas se usarem um modelo de plano global de longo prazo bem estudado e bem experimentado para entidades cujo primeiro fim é construir a sociedade e ajudar o crescimento das pessoas, como deve ser o caso dos municípios, dos estados e do país, representado aqui pelo MEC. Esse modelo foi desenvolvido pela corrente que veio a chamar-se Planejamento Participativo, como alternativa ao Planejamento Estratégico, desenvolvido especialmente para as entidades cujo primeiro fim é manter-se fortes no mercado.

O modelo é bastante simples, exigindo, porém, precisão e clareza nos conceitos.

1. Marco Situacional
2. Marco Político
3. Marco Operativo (para o caso, Marco Pedagógico)
4. Diagnóstico
5. Programação
 - Políticas e Estratégias
 - Objetivos
 - Determinações
 - Atividades Permanentes

Parece evidente que, a esta altura, diante da tomada de posição do Plano Nacional, os municípios são quase coagidos a deixar de lado a ortodoxia que um plano deveria ter para apresentar-se como um documento fundamentado no método científico. Terão que aceitar, como marco político e marco pedagógico, o conjunto das 20 metas e, a partir delas, elaborar um DIAGNÓSTICO e uma PROGRAMAÇÃO.

O Diagnóstico não deve ser um levantamento aleatório de dados. Ele deve ser uma resposta¹⁰ às seguintes perguntas sobre cada uma das metas em que o município pode ter ingerência: a que distância estamos do alcance dessa meta, quais são as causas dessa distância, o que já temos que ajuda a aproximar-se da meta e

o que já existe que atrapalha essa aproximação. Surgirão *necessidades*, isto é, “situações ou estados requeridas/os pela realidade, para diminuir ou suprimir uma determinada distância entre o real e o desejado” (GANDIN, 2012, p. 101). Desse modo, conheceremos as necessidades da educação no município. Dou alguns exemplos, mas é óbvio que as necessidades reais dependem da realidade de cada município.

• Meta 4 – 15 coordenadoras pedagógicas aptas a assessorar professores na inclusão; uma psicóloga experiente para avaliar necessidades psíquicas.

• Meta 5 – 20 professoras especializadas em alfabetização; 25 salas com material adequado à alfabetização; 30 salas de aula preparadas para crianças de 6 a 8 anos.

• Meta 16 – R\$ 200.000,00 (duzentos mil reais) para cursos de atualização para professores municipais de Ensino Básico.

Uma das tarefas necessárias a ser feita pela equipe coordenadora é a lista de necessidades, extraindo-as do Diagnóstico; enquanto o Diagnóstico deve ser um texto muito bem circunstanciado sobre a distância entre a realidade desejada e a realidade real, as necessidades aparecem numa lista para o trabalho posterior.

O cuidado maior terá que ser na Programação. Descobertas as necessidades, é necessário aplicar nelas os critérios de exequibilidade e de oportunidade. Tudo o que nelas consta é necessário fazer, mas algumas são inexecutáveis no todo ou em parte; entre as exequíveis, naquilo que elas têm de exequíveis, é preciso fazer um escalonamento no tempo porque é oportuno que umas sejam satisfeitas antes e outras, depois.

A proposta que se fizer para os nove anos que restarão terá que ser executada. As “orientações” falam com clareza da equipe de acompanhamento do plano: deixado sozinho ele será, com certeza, apenas papel. Mas **mais importante ainda do que esse acompanhamento** serão a clareza e a precisão do enunciado das propostas. Elas deverão ser indicadas em duas dimensões, a do FAZER e a do SER. O campo do FAZER deve constituir-se em AÇÕES e ROTINAS e o do SER, em REGRAS e COMPORTAMENTOS e ATITUDES. Essas quatro categorias de prática capaz de transformar a realidade vão ser escritas, respectivamente, em forma de OBJETIVOS OPERACIONAIS, de ATIVIDADES PERMANENTES, de DETERMINAÇÕES e de POLÍTICAS e ESTRATÉGIAS.

¹⁰ Não estou teorizando, de modo amplo e geral, sobre diagnóstico: falo do caso concreto, de municípios (ou estados) realizando esse diagnóstico para integrar-se no alcance do que o Plano Nacional de Educação decidiu.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

BROMLEY, R.; BUSTELO, E. (Org.). **Política x técnica no planejamento.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo.** 20. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

_____. **Soluções de planejamento para uma prática estratégica e participativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Planejamento na sala de aula.** 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MATUS, C. **Política, Planificación y Gobierno.** Caracas: Fundación Altadir, 1987. Disponível em: <<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001185.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.

ANEXO

(Excertos do livro de Gandin, 2013)

Como se escolhe formular um objetivo operacional ou uma política com suas estratégias?

Fique repetido, para clareza, que, no Planejamento Participativo, objetivos (operacionais) só aparecem na Programação, isto é, na proposta concreta de mudança da realidade, a fim de satisfazer necessidades descobertas no Diagnóstico.

Há necessidades que podem ser satisfeitas por uma ação. Tratar-se-á aqui, como estamos falando, de objetivo geral, de uma ação de médio prazo, algo que dure, para execução, o tempo do plano de médio prazo ou, pelo menos, mais do que o tempo do curto prazo; mas que seja bem concreta. Essas ações serão desenvolvidas, depois, como programas. Os principais campos que sugerem a proposta de objetivos são:

- Atualização, aperfeiçoamento de pessoal;
- Reorganização de práticas, dando-lhes novo modo de ser;
- Implantação de novas práticas;
- Preparação de pessoal para o domínio de algo novo que se vai implantar;
- Pesquisas de porte médio ou grande;
- Implantação de aliança ou relacionamento duradouro com outras instituições, grupos ou movimentos;
- Reestruturação de órgãos, serviços;
- Criação de novos órgãos ou serviços;
- Melhoria ou criação de recursos materiais, incluindo compras de maior valor;
- Construção de prédios ou reformas grandes;

• Busca de (luta por) algum grande benefício, para si ou para outros, junto a órgãos públicos.

Há necessidades que são satisfeitas por princípios **orientadores** da prática. Nesse caso, são recomendadas políticas e estratégias. Estaremos no campo do **ser, isto é, de uma determinada maneira de agir.** Com políticas e estratégias não será proposto o que se vai fazer¹¹, mas o modo como se vai fazer qualquer coisa que se faça, inclusive o fazer que não está nos planos. Estarão nos campos do relacionamento entre as pessoas, do que é prioritário, do modo de se comportar externamente, de comportamentos já pensados no referencial e que o diagnóstico mostrou estarem fracos...

Como se distingue uma estratégia num plano?

Claro que há desastres no uso do termo “estratégia”.

Tem sido comum a prática de identificar estratégia com algo que se vai fazer. Então, por exemplo, escrevem: “vamos organizar um processo de avaliação da nossa prática” e chamam isso de estratégia. Ora, isso é proposta de uma ação e, como tal, é parte de um objetivo. Essa clareza da distinção entre objetivos (fazer) e estratégias (ser) – tudo matéria da programação – precisa ser de absoluta clareza para a pessoa ou a equipe que coordena a elaboração de planos.

Outras vezes chama-se de “estratégia” aquilo que é uma técnica. Muitas vezes, ouvi educadores dizendo: Neste momento vou usar, como estratégia, o trabalho de grupo ou o júri simulado. Ora, essas são técnicas.

¹¹ As estratégias (há algumas que sugerem ações – por exemplo: realizar pesquisas) podem gerar ações nos planos de menor abrangência, isto é, nos setoriais e nos globais de curto prazo.

Neste livro, há um texto buscando deixar isso inteiramente claro. Antes disso, o lugar onde deixei isso mais preciso é num livro específico para a educação, mas cujo entendimento é fácil de extrapolar para outras realidades; ele se chama “Planejamento na Sala de Aula” e foi publicado pela Editora Vozes.

A proposta de estratégias é a proposta de atitudes. Elas devem ser, na prática, sempre retomadas, sempre reavaliadas e com isso elas dão um toque próprio a tudo o que se faz.

Às vezes, há estratégias que parecem propostas de ação. Por exemplo, já vi estratégia assim enunciada: “realizando pesquisas”. Pode alguém pensar que isso é proposta de uma ação, mas o que se está querendo dizer (e nesse sentido é uma estratégia) é que nessa instituição, na prática concreta, se dará preferência, se dará atenção ao processo de realizar pesquisas. Então, “realizando pesquisas” quer dizer: nós vamos vivenciar a atitude de dar importância à pesquisa e vamos privilegiar, em todo o processo de ação de nossa instituição, as pesquisas como importantes.

Exemplos

Dou alguns exemplos, inclusive exemplos para empresas com fins de lucro, para dar o tom da diferença entre objetivos e políticas (com suas estratégias). Os exemplos para empresas que visam ao lucro só têm a primeira parte. A segunda é o resultado que se espera de cada uma das propostas. Aqui ele não está expresso porque é óbvio: ter mais lucros, expandir-se, sobreviver. Nas instituições como escolas, partes do governo, partidos políticos, sindicatos, igrejas, movimentos e grupos da sociedade civil... é necessário expressar esse resultado, sempre retirando-o do referencial organizado para a instituição, grupo ou movimento.

NO CAMPO DO SER – ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA

Políticas e Estratégias

Política: Fidelização dos clientes, para...

Estratégias:

- distribuindo brindes em situações oportunas;
- comunicando-se frequentemente com eles;
- oferecendo descontos e vantagens;
- solicitando sugestões.

Para entidades que listei como candidatas mais prováveis ao Planejamento Participativo, prefiro estabelecer políticas como princípios de ação, sempre, porém, mantendo a lógica: um comportamento proposto para um resultado. Exemplos:

- A confiança mútua fortalece a integração;
- A análise constante da realidade desenvolve a consciência crítica;
- A prática do diálogo abre espaço para a participação.

Esses princípios têm que ser complementados com formas concretas de vivenciá-los, as estratégias: serão atitudes, modos de agir, sugestões de ação que realizam a primeira parte do princípio.

NO CAMPO DO FAZER – AÇÕES

Objetivos Gerais

- Criar um departamento de integração para funcionários a fim de...
- Organizar um programa de estudos sobre atendimento aos clientes externos para todos os funcionários que tiverem contato com eles, para...

Outros exemplos, no campo de entidades sociais, no caso uma escola:

- implantar o Ensino Médio na escola para buscar mais amplitude na consecução do que estabelece nosso Marco Operativo;
- reorganizar o processo de avaliação dos alunos para crescer na participação e no pensamento democrático;
- implantar, para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, um processo de planejamento que permita substituir os conteúdos pre-estabelecidos atuais por conteúdos surgidos de um marco de referência da série, a fim de dar abrangência de vida aos estudos.

Por que excluir as metas ao elaborar um plano?

Depois de tantas vezes, repito um princípio de todo planejamento: ele é uma ferramenta para facilitar a prática rumo a um fim desejado e explícito. Ora, ferramenta boa é aquela que funciona melhor. Esse pragmatismo, que é só da ferramenta e que, de modo algum, atrapalha a possibilidade de escolher rumos e caminhos com o conteúdo que o grupo elege, leva o Planejamento Participativo a trabalhar com “necessidades” e não com “metas”.

Acho difícil explicar isso, embora seja de fácil compreensão, como um postulado que se entende por si mesmo. A meta aparece em muitos planos que não têm uma espinha dorsal firme. Apresenta algo que se deseja alcançar. Em geral, não há um diagnóstico, pelo menos não como um juízo sobre a prática, seguido de um levantamento das necessidades e daquilo que dificulta e que ajuda a satisfação dessas mesmas necessidades. Mui-

to mais eficaz é descobrir as exigências da realidade por meio de um diagnóstico – chamando isso de necessidades – e, depois, propor, para aquelas sobre as quais se pode atuar, ações, regras, atitudes, rotinas, para satisfazê-las, no todo ou em parte, sempre como consequência do que ficou claro no diagnóstico. O uso de metas na programação traz, ao plano, duas deficiências de suma importância: as metas são, quase sempre, quantitativas, porque é isso que sua natureza exige e, pior, exige as pessoas de estabelecer práticas concretas de transformação da realidade.

Quando, por exemplo, um plano governamental diz que a meta é, ao fim de tantos anos, aumentar em 20% a rede de estradas asfaltadas, está na verdade descobrindo uma necessidade; chamando isso de meta, nada mais diz sobre o que se vai fazer para alcançar isso; ao final do tempo, vai lamentar que pouco foi feito ou rejubilar-se porque a meta foi ultrapassada, mas o plano não foi uma ferramenta para dominar a realidade. Ao con-

trário, se o diagnóstico demonstra que, para aquele período, a realidade exige que se aumente a faixa rodoviária asfaltada em 20% e o diagnóstico inclui as possibilidades de gasto, aquilo que ajuda e aquilo que dificulta satisfazer as necessidades, o plano estabelecerá objetivos, políticas e estratégias, normas e determinações gerais para satisfazer a necessidade até o máximo em que isso seja possível naquele tempo e naquelas circunstâncias. Afora isso, o planejamento vira *administração por cutuço* – no Rio Grande do Sul, neste janeiro de 2012, corre-se a abrir açudes porque agora há seca forte; *administração de engorde* – porque é preciso agradar ou premiar alguém; *administração do dinheiro sobrando* – porque há dinheiro e é preciso aplicá-lo; *administração do gosto do chefe* – já que ele gosta de carnaval, vamos incluí-lo no currículo escolar. Claro que levaria três dias para enunciar todos os tipos. Por isso fica o resumo como sendo *administração Cristóvão Colombo* de que falei em outro local dessas mal traçadas.

**PROCESSOS FORMATIVOS NO ENSINO SUPERIOR
E POLÍTICAS PÚBLICAS DE DIVERSIDADE SEXUAL:
relatos de algumas experimentações no campo da Psicologia**

**FORMATIVE PROCESSES IN HIGHER EDUCATION
AND PUBLIC POLICIES OF SEXUAL DIVERSITY:
reports on some experiments in the field of psychology**

Izaque Machado Ribeiro¹

Jorge Cunha²

RESUMO: Neste artigo, procuramos analisar o(s) lugar(es) ocupados pela diversidade sexual nas políticas brasileiras voltadas à Educação Superior e seus possíveis desdobramentos no curso de Psicologia de uma universidade localizada no interior do Rio Grande do Sul. Nossa indagação principal parte da constatação do número expressivo (em quantidade e importância) de planos e programas voltados à diversidade sexual, onde questionamos quais os possíveis desdobramentos desses planos e programas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação brasileiros e, especificamente, no curso de Psicologia. E ainda mais, que efeitos essa “ausência” produz nos sujeitos inseridos em processos formais de educação, como isso reverbera nas chamadas “práticas psi”? Por fim, qual o papel das/os docentes enquanto agentes desse processo formativo? Como pano de fundo teórico-metodológico, utilizamos autoras/es que operam com a Teoria *Queer* e também com a pesquisa intervenção. Dividimos o texto em dois eixos argumentativos: no primeiro, abordaremos o contexto atual de inserção da temática Diversidade Sexual na formação superior (em geral) e na Psicologia. Para isso, partiremos do estudo de alguns trabalhos acadêmicos sobre o assunto, assim como da leitura das principais políticas governamentais sobre LGBT e a relação com a Educação Superior. O segundo eixo – o qual entendemos estar ligado intimamente ao primeiro, constatada a pouca inserção da temática Diversidade Sexual na formação em Psicologia (na universidade onde trabalho) – tratará da constituição e dos efeitos produzidos por um grupo formado por professores e estudantes, o Coletivo TRANSEX – Transvalorando Sexualidade(s). Por fim, sem o intuito de esgotar a discussão, trataremos de apontar algumas “aberturas” no debate sobre a diversidade sexual na formação acadêmica. Acreditamos que as experiências aqui relatadas poderão ajudar a refletir sobre as lacunas dos processos de formação em uma área tão importante como a Psicologia, assim como evidenciar a importância de uma formação para a diversidade que transborde os muros da universidade.

Palavras-chave: Educação. Diversidade sexual. Políticas públicas.

ABSTRACT: In this paper, we try to analyze the place or places occupied by Sexual Diversity in Brazilian policies working with Higher Education and their possible developments in the Course of Psychology at a university located in the interior of Rio Grande do Sul State. Our main question comes from observing the significant number (in both quantity and importance) of Plans and Programs directed at Sexual Diversity, where we question which

¹ Professor do Curso de Psicologia da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. E-mail: izaquemachadoribeiro@gmail.com.

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: jlcunha11@yahoo.com.br.

may be the possible developments of these plans and programs in the pedagogical projects of Brazilian undergraduate courses and especially in the Courses of Psychology? Furthermore, what are the effects of this “absence” on subjects included in formal education processes and how does this have repercussions on the so called “Psy practices”? Finally, what is the role of teaching staff as agents in this formative process? As a theoretical and methodological backdrop we use authors that work with Queer theory and also with intervention research. We have divided the text into two argumentative axes: in the first one we will discuss the present context of insertion of the Sexual Diversity topic in Higher Education (in general) and in Psychology. We will begin for this purpose with the study of some academic papers about the subject as well as the study of the main government policies about LGBT (Lesbians, Gays, Bisexuals and Transsexuals) and how they relate to Higher Education. The second axis – which we understand is closely linked to the first one, having seen the low level of insertion of the subject of sexual diversity in the Psychology course (at the university where I work) – will deal with the establishment of a group formed by teachers and students, the Coletivo TRANSEX- Transvalorando sexualidade(s) (TRANSEX Collective – Transvaluing Sexualities). Lastly, although we do not intend to exhaust the discussion, we will point out some “openings” on the debate about sexual diversity in academic education. We believe that the experiences reported here may help to think about the gaps in education processes in a very important field such as Psychology as well as to highlight the importance of education for diversity that will extrapolate the boundaries of the university.

Keywords: Education. Public policies. Sexual diversity.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este relato fundamenta-se na atual discussão a respeito das relações de gênero e da diversidade sexual, a qual considera a reflexão teórica como ligada intimamente à prática e a um modo de ser e estar no mundo eminentemente político. Como desestabilizar o que é tido como “natural” e coerente? Que outros entendimentos a respeito de gênero e sexualidade são possíveis em nossa sociedade?

De acordo com a teórica *queer* Judith Butler, antes mesmo de nascermos, somos subjetivados por uma “matriz heterossexual”, a qual supõe uma coerência entre sexo, gênero, desejo e corpo. Nessa perspectiva, o que for considerado masculino pela sociedade deve obrigatoriamente expressar atributos masculinos, ocorrendo relação similar com o que for tido como feminino. A autora recém-referida afirma que somos constituídos num regime de “heterossexualidade compulsória” e que qualquer forma de expressão não correspondente com essa prática é considerada um desvio, algo que não deve existir, não “natural”.

Tendo base nessas inquietações teóricas, este trabalho objetiva contribuir para as discussões a respeito da diversidade sexual no denominado Ensino Superior, em especial no curso de Psicologia, lugar do qual falo enquanto docente. Ressaltamos que não se trata da comunicação de uma pesquisa, e sim de uma série de reflexões/ações coletivas e voltadas para a temática da diversidade sexual, que foram tomando corpo em um curso de Psicologia há aproximadamente dois anos. Essas

experiências foram inspiradas pela abordagem da pesquisa intervenção, a qual se utiliza de conceitos importantes como “análise de implicação, autogestão, autoanálise e analisador”, oriundos do movimento instituinte e que ajudam a fazer a leitura do contemporâneo, buscando a “interferência coletiva na produção de micropolíticas de transformação social” (AGUIAR; ROCHA, 2007, p. 648-663).

Nossas reflexões serão inspiradas pela denominada Teoria *Queer*, a qual é “basicamente uma iniciativa desconstrutiva que desmonta a noção de um eu definido por algo que se encontra em sua essência, seja este o desejo sexual, a raça, o gênero, a nação ou a classe” (GAMSOM, 2006, p. 358). O termo *Queer*, “em seu sentido mais característico é entendido como um marcador da instabilidade da identidade” (GAMSOM, 2006, p. 347). Parece-nos que há um jogo no *queer* entre produzir coerência a partir da incoerência.

Em termos históricos, os estudos *queer* emergem nos EUA no final da década de 1980 em oposição aos tradicionais estudos de minorias sexuais e de gênero, presentes nas produções sociológicas (MISKOLCI, 2009). Tais construções teóricas apontam justamente “a centralidade dos mecanismos sociais relacionados à operação do binarismo hetero/homossexual para a organização da vida contemporânea, dando mais atenção crítica a uma política do conhecimento e da diferença” (MISKOLCI, 2009, p. 154). Conforme Louro (2001, p. 549), a teoria *queer* permite pensar a “ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de

gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”.

As leituras a partir de um ponto de vista *queer* questionam nossas práticas enquanto docentes e nos provocam para que combatamos as lógicas binárias presentes no campo da Educação e da Psicologia (aluno x professor; terapeuta x paciente...). Haja vista que as dicotomias supõem o primeiro polo como estando em certa vantagem em relação ao segundo, indagamos como produzir novas práticas no ensino de Psicologia através de um “olhar *queer*”.

Dividimos o texto em dois eixos argumentativos: no primeiro, abordaremos o contexto atual de inserção da temática Diversidade Sexual na formação superior (em geral) e na Psicologia. Para isso, partiremos do estudo de alguns trabalhos acadêmicos sobre o assunto, assim como da leitura das principais políticas governamentais sobre LGBT e a relação com a Educação Superior. É importante mencionar que se trata de uma reflexão inicial – sem a pretensão de um “estado da arte”. O segundo eixo – o qual entendemos estar ligado intimamente ao primeiro, constatada a pouca inserção da temática Diversidade Sexual na formação em Psicologia (na universidade onde trabalho) – tratará da constituição e dos efeitos produzidos por um grupo formado por professores e estudantes: o Coletivo TRANSEX – Transvalorando Sexualidade(s).

O Coletivo TRANSEX nasceu inicialmente com a proposta de intervir na formação em Psicologia (e com a aspiração de atingir outras áreas), embasando-se em perspectivas teóricas críticas que visam a mudanças nos paradigmas da formação de uma universidade do interior do estado do Rio Grande do Sul. Por fim, sem o intuito de esgotar a discussão, trataremos de apontar algumas “aberturas” no debate sobre a diversidade sexual na formação acadêmica, tais como a realização de uma sessão de filmes e debates sobre diversidade sexual organizada pelo Coletivo. A ideia é poder “contar histórias através de analisadores”. Nesse sentido, também destacaremos o relato de uma intervenção fotográfica do Coletivo TRANSEX em um local público, onde evidenciou-se através do posicionamento de um transeunte o “lugar” onde devem estar as práticas sexuais não heterossexuais.

Entendemos que as atividades realizadas pelo Coletivo TRANSEX foram importantes para reconhe-

cer algumas “formas de instituição das desigualdades sociais” e com isso propor estratégias de intervenção no campo da diversidade sexual. Acreditamos também que as experiências aqui relatadas poderão ajudar a refletir sobre as lacunas dos processos de formação em uma área tão importante como a Psicologia, assim como evidenciar a importância de uma formação para a diversidade que transborde os muros da universidade.

2 FORMAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR E DIVERSIDADE SEXUAL: ALGUNS (DES) APONTAMENTOS TEÓRICOS

O ponto de partida para esta reflexão é o cenário da chamada redemocratização do Brasil, cenário onde há toda uma onda de alívio pelo fim de duas décadas de repressão militar e a esperança de dias melhores para a população, sobretudo para aquelas/es que se posicionaram na linha de frente de combate ao regime opressor. No final da década de 1970/início de 1980, ocorre o nascimento/renascimento de uma multiplicidade de movimentos, os quais começam a evidenciar-se no plano das novas reivindicações sociais. Movimentos feministas, de luta pela terra, sindicais, alguns ligados à Igreja Católica e, evidentemente, aqueles que tinham em comum a luta pelo “livre” exercício da sexualidade, seja qual configuração tomasse essa liberdade no âmbito das práticas sociais.

Nesse contexto de efervescência dos “novos movimentos sociais”, a articulação entre diversidade sexual e educação ganha força por conta da ação política dos movimentos LGBT. Redemocratização do país e epidemia da Aids emergem praticamente juntas e são responsáveis por dar novos tons aos movimentos LGBT (que já tinham uma trajetória de organização política antes mesmo daquele período). Na euforia da chamada Constituição Cidadã (1988), emerge o “programa brasileiro de combate a Aids, cujo marco para as políticas públicas foi a criação do SUS (Sistema Único de Saúde) e a universalização do direito à saúde” (NARDI; RIOS; MACHADO, 2012, p. 257).

A concepção de “grupo de risco” esteve presente na primeira fase da Aids, que, aliás, em seus primórdios, chegou a ser nomeada temporariamente de “doença dos 5 H³ – homossexuais, haitianos, hemofílicos, heroínômanos e *hookers* (nome em inglês dado às profissio-

³ BRASIL. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **História da Aids**. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/historia-da-aids>>. Acesso em: 16 jun. 2015.

nais do sexo)”. Nesse contexto de preconceito e estigmatização, destaca-se o papel dos movimentos sociais como fundamental para combater tal lógica. Fez-se necessário, portanto, a ampliação do debate sobre diversidade sexual na sociedade como estratégia de combate à epidemia que cada vez mais aumentava seus números, assim como aumentava também a controversa ideia dos grupos de risco, gerando cada vez mais preconceito e discriminação (NARDI, 2010). Os movimentos LGBT tiveram papel preponderante na luta contra a Aids e na posterior definição das políticas públicas voltadas para combater a epidemia. A “luta por uma sexualidade plena”, defendida pelas feministas, e a política de “sair do armário”, propagada pelo movimento homossexual eram parte da luta travada internamente pelo movimento contra a Aids (NARDI, 2010).

Em 2001, quando é criado o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), vinculado ao Ministério da Justiça, as ações dos grupos LGBT do país começam também a reivindicar políticas públicas que estejam conectadas com a sua cidadania e com seus direitos. O olhar passa a ser direcionado para além dos aspectos referentes à epidemia de Aids, o que já ocorria da década de 1980 para cá (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 295).

O ano de 2002 é considerado significativo no que diz respeito à inserção das demandas do movimento LGBT na agenda do governo. Resulta disso o fato de ter havido a inclusão no então Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-2) de “5 proposições que tratam a ‘orientação sexual’ como uma dimensão da ‘garantia do direito à liberdade, opinião e expressão’ e de dez relativas à ‘garantia do direito à igualdade’ de GLTTB” (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 293).

Avançando um pouco na trajetória da formulação das políticas relacionadas à diversidade sexual, temos em 2004 o lançamento do Programa Brasil sem Homofobia (BSH), que é fruto de esforços dos movimentos sociais e da articulação desses com a Secretaria Especial de Direitos Humanos. O objetivo é de promoção da cidadania LGBT a partir da “equiparação de direitos e do combate à violência e à discriminação homofóbicas, respeitando a especificidade de cada um desses grupos populacionais” (BRASIL, 2004, p. 11).

O programa elenca onze proposições que deveriam ser transformadas em ações nos anos seguintes através de políticas públicas e da união do Estado com a sociedade civil. Nessa breve revisão iremos direcionar o foco à Educação Superior, isto é, o quanto o Programa BSH através de suas propostas considerou esse segmento.

No programa de ações do Brasil sem Homofobia, na diretriz “Articulação da Política de Promoção dos Direitos de Homossexuais”, é elencado o seguinte objetivo: “Promover a articulação e a parceria entre órgãos governamentais, institutos de pesquisas e universidades visando estabelecer estratégias específicas e instrumentos técnicos que possam mapear a condição socioeconômica da população homossexual” (BRASIL, 2004, p. 20). Aqui vemos uma primeira referência à possibilidade de articulação do BSH com o Ensino Superior.

Na diretriz cinco do programa de ações do BSH, “Direito à Educação: promovendo valores de respeito à paz e à não discriminação por orientação sexual”, encontramos as seguintes propostas:

Elaborar diretrizes que orientem os Sistemas de Ensino na implementação de ações que comprovem o respeito ao cidadão e à não-discriminação por orientação sexual; Fomentar e apoiar curso de formação inicial e continuada de professores na área da sexualidade; Formar equipes multidisciplinares para avaliação dos livros didáticos, de modo a eliminar aspectos discriminatórios por orientação sexual e superação da homofobia; Estimular a produção de materiais educativos (filmes, vídeos e publicações) sobre orientação sexual e superação da homofobia; Apoiar e divulgar a produção de materiais específicos para a formação de professores; Divulgar as informações científicas sobre sexualidade humana; Estimular a pesquisa e a difusão de conhecimentos que contribuam para o combate à violência e à discriminação de GLTB; Criar o Subcomitê sobre Educação em Direitos Humanos no Ministério da Educação, com a participação do movimento de homossexuais, para acompanhar e avaliar as diretrizes traçadas (BRASIL, 2004, p. 22-3).

Entre todas as propostas apresentadas na orientação de número cinco do BSH, a primeira e a penúltima parecem ser as que deixam mais margem para uma discussão que possa ocorrer “dentro” da universidade, isto é, que as Instituições de Ensino Superior (IES), além de servirem como produtoras e disseminadoras de saberes não discriminatórios para territórios da sociedade alheios a ela, também possam olhar para as práticas que ocorrem dentro de seu espaço, na organização curricular, por exemplo. Ademais, parece que o enfoque do item V recai sobre a formação de professores e professoras do Ensino Básico.

O “Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais” foi lançado um ano após a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (2008), a qual teve como tema “Di-

reitos humanos e políticas públicas: o caminho para garantir a cidadania de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Transvestis e Transexuais (GLBT)”.

O objetivo principal do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT é orientar a “construção de políticas públicas de inclusão social e de combate às desigualdades para a população LGBT, primando pela intersetorialidade e transversalidade na proposição e implementação dessas políticas” (BRASIL, 2009, p. 10)

O referido plano “não chegou a ser instituído pelo governo na forma de decreto ou portaria, reproduzindo a inexistência formal que também caracteriza o Brasil sem Homofobia” (MELLO, 2012, p. 301). Para esse autor (MELLO, 2012), apesar das ressalvas, o PNPCDH-LGBT é um instrumento importante por complementar e de certo modo atualizar as ações propostas pelo BSH.

Entre as diretrizes propostas pelo Plano Nacional de Promoção de Cidadania e Direitos Humanos de LGBT encontramos duas relacionadas à Educação Superior:

Inserção da temática LGBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero; e garantia, a estudantes LGBT, do acesso e da permanência em todos os níveis e modalidades de ensino, sem qualquer discriminação por motivos de orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2009, p. 15).

A intersetorialidade entre as políticas públicas de combate à homofobia também é diretriz apresentada no plano referido acima, assim como a indicação da necessidade de “produção de conhecimento sobre o tema LGBT”, que possa subsidiar a produção de políticas públicas nessa área (BRASIL, 2009).

Quanto aos eixos estratégicos, o plano divide-se em dois, que, por sua vez, desdobram-se em várias estratégias. O eixo 1: “Promoção e socialização do conhecimento; formação de atores; defesa e proteção dos direitos; sensibilização e mobilização” é, em nossa visão, o que mais contempla em sua proposta o olhar para a educação. O eixo 2 é denominado “Formulação e promoção da cooperação federativa; Articulação e fortalecimento de redes sociais; articulação com outros poderes; cooperação internacional; gestão da implantação sistêmica da política para LGBT”. Estabeleceu-se como critério para execução das propostas a periodicidade de “curto prazo”, propostas previstas no orçamento de 2009, e “médio prazo”, para as propostas cuja execução estivesse contemplada no Orçamento de 2010 e 2011 (BRASIL, 2009, p. 20).

Identificaremos a seguir as ações que consideramos ser mais voltadas para a Educação Superior – escopo deste artigo –, iniciando pelo Eixo estratégico 1 do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT.

Na estratégia 1, “Promoção e socialização do conhecimento sobre o tema LGBT”, visualizamos a proposta de ação a curto prazo: “estimular e incluir as temáticas relativas à orientação sexual, identidade de gênero e raça/etnia nos currículos universitários, nas atividades de ensino, pesquisas e extensão, sem excluir nenhum campo do saber ou limitar a cursos da área da saúde” (BRASIL, 2009, p. 21).

Também encontramos na estratégia 1 a indicação de que sejam incentivados “temas relativos à ‘legislação e jurisprudência LGBT’ no âmbito do Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação e das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de graduação em Direito” (BRASIL, 2009, p. 21).

Na estratégia 2, “formação de atores no tema LGBT”, não há referência direta a ações no campo da Educação Superior.

Na estratégia 3, “Defesa e proteção dos direitos da população LGBT (integração de políticas LGBT e políticas setoriais)”, há uma referência à promoção de palestras em órgãos públicos e privados – entre essas universidades – voltadas aos direitos previdenciários da população LGBT.

A estratégia 4, “Sensibilização e mobilização de atores estratégicos e da sociedade para a promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBT”, tem como ações voltadas à Educação Superior:

Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, bem como a realização de eventos de divulgação científica sobre gênero, sexualidade e educação, com vistas a promover a produção e a difusão de conhecimentos que contribuam para a superação da violência, do preconceito e da discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero; Produzir, apoiar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade de orientação sexual e de identidade de gênero, para contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do preconceito, da discriminação e da violência sexista e homofóbica; Agregar as temáticas LGBT nos bancos de dados existentes da CAPES e do CNPq (BRASIL, 2009, p. 32).

Além disso, existe constante referência à necessidade de produção de pesquisas científicas em áreas como

Justiça, Saúde, Direitos Humanos e Assistência Social. Até então, essa breve revisão nos planos, programas e ações voltadas à população LGBT na interface com a Educação Superior, nos faz pensar que existem propostas muito bem feitas a esse segmento, contudo fica a interrogação do quanto elas vêm sendo aplicadas de forma a responder efetivamente às demandas de LGBT.

Quanto ao “Eixo estratégico II: Promoção da cooperação federativa; articulação e fortalecimento de redes sociais; articulação com outros poderes; cooperação internacional; gestão da implantação sistêmica da política para LGBT”, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT define as seguintes estratégias, que contemplam a interface da Educação Superior com a população LGBT:

Promover a articulação e a parceria entre o poder público, sociedade civil organizada, institutos de pesquisa e universidades visando a estabelecer estratégias específicas e instrumentos técnicos que possam mapear a condição socioeconômica da população LGBT, com o objetivo de monitorar o combate à discriminação por orientação sexual e identidade de gênero, com indicadores de resultados a serem estabelecidos; Realizar estudos e pesquisas na área dos direitos e da situação socioeconômica e psicossocial dos adolescentes, jovens e idosos LGBT em situação de rua, em parceria com agências internacionais de cooperação, universidades e com a sociedade civil organizada; Criar no Ministério da Educação, bem como nos órgãos afins nas instâncias estaduais e municipais, uma coordenadoria específica de políticas para LGBT (BRASIL, 2009, p. 35-40).

Conforme o relatório de avaliação do PNPCDH-LGBT, “o objetivo do acompanhamento é verificar se as ações estão sendo executadas e se existem problemas que dificultam a realização das ações previstas” (BRASIL, 2010, p. 3). Citamos – com foco para a Educação Superior – as ações executadas a partir do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (PNPCDH-LGBT), elaborado em 2009:

Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH (2007): “Propõe princípios, diretrizes e ações a serem implementadas pelo poder público para garantir a educação em direitos humanos, por meio de cinco linhas de ação: Educação Básica, Educação Superior, Educação Não-Formal, Educação dos Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança Pública e Educação e Mídia” (BRASIL, 2010, p. 12); Projeto “Subsídios para a Elaboração de Diretrizes para Educação em Direitos Humanos nos Cursos de Graduação em Pedagogia, Filosofia e Sociologia” – 2009/

2010. Objetivo: Debater entre as diversas instâncias (sociedade civil, ministérios, conselhos de classe, movimento LGBT, etc.) a respeito da “educação superior com o objetivo de subsidiar a inclusão das temáticas de Direitos Humanos nos conteúdos da formação inicial, com foco nos cursos de graduação de Pedagogia, Filosofia e Sociologia” (BRASIL, 2010, p. 16). A Conferência Nacional de Educação – CONAE de 2010 também apresenta nas suas discussões destaques na área de gênero e diversidade sexual. Nesse contexto, foi trabalhado o “Colóquio Educação e Diversidade Sexual”, cuja ementa versava sobre: o movimento político de reconhecimento das diferenças sexuais e de gênero [...] Respeito à diversidade sexual no contexto escolar e universitário. Estratégias de combate à homofobia” (BRASIL, 2010, p. 18).

A partir dessa revisão parcial, podemos concordar que as ideias que embasam os planos e programas voltados para LGBT são muito potentes, contudo é possível fazer a crítica quanto às escassas ações realizadas a partir daqueles instrumentos. Tal constatação nos leva a crer que no “eixo” Ensino Superior – a começar pelo próprio campo da Psicologia – precisamos avançar no cumprimento das propostas dos planos e programas elaborados pelo governo federal e com a participação dos movimentos sociais ligados à diversidade sexual. No que tange às políticas LGBT, desenvolvidas ao longo dos últimos anos – em especial a partir do BSH em 2004 –, Mello, Avelar e Maroja (2012, p. 293) apontam para o fato de haver um número grande de documentos do governo e de eventos articulados entre aquele órgão e a sociedade civil, contudo há uma grande lacuna entre o que é planejado e a efetividade de ações, que de certo modo encontram dificuldade em ser implantadas devido à inexistência de um marco regulatório que combata a homofobia e que promova a cidadania LGBT. “De nada adianta, portanto, o comando [geralmente vindo do Executivo] existir, ser válido e eficaz, se ele não é efetivo. Não basta valer, tem que conseguir ‘fazer valer’” (MELLO; AVELAR; MAROJA, 2012, p. 292).

Frente ao exposto até agora, isto é, constatado o número expressivo (em quantidade e importância) de planos e programas voltados à diversidade sexual, indagamos quais os possíveis desdobramentos desses planos e programas nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação brasileiros e, especificamente, no curso de Psicologia? E ainda mais, que efeitos essa “ausência” produz nos sujeitos inseridos em processos formais de educação, como isso reverbera nas chamadas “práticas psi”? Por fim, qual o papel das/os docentes enquanto agentes desse processo formativo?

Talvez seja o caso de utilizarmos o enfoque da Teoria *Queer* para provocar mais questionamentos no campo da Psicologia, da Educação... Conforme Louro (2001, p. 549), a Teoria *Queer* permite pensar a “ambiguidade, a multiplicidade e a fluidez das identidades sexuais e de gênero, mas, além disso, também sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação”. A mesma autora, a respeito de uma “*pedagogia queer*”, informa-nos a respeito dessa (im)possibilidade na educação:

Uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam de programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou étnicas) são toleradas ou são apreciadas como curiosidades exóticas. Uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades. Ao colocar em discussão as formas como o ‘outro’ é constituído, levariam a questionar as estreitas relações do eu com o outro. A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: ela estaria dentro, integrando e constituindo o eu. A diferença deixaria de estar ausente para estar presente: fazendo sentido, assombrando e desestabilizando o sujeito. Ao se dirigir para os processos que produzem as diferenças, o currículo passaria a exigir que se prestasse atenção ao jogo político aí implicado: em vez de meramente contemplar uma sociedade plural, seria imprescindível dar-se conta das disputas, dos conflitos e das negociações constitutivos das posições que os sujeitos ocupam (LOURO, 2001, p. 550).

3 A CONSTITUIÇÃO DO COLETIVO TRANSEX – TENTANDO RESPONDER ALGUMAS QUESTÕES ENUNCIADAS ANTERIORMENTE

O local onde ocorreram as experiências que serão relatadas a seguir é o município de Santiago – estado do Rio Grande do Sul. De acordo com o último Censo⁴, a sua população é de 49.071 habitantes e é considerado o principal município da região denominada Vale do Jacuá. O setor agropecuário é o que predomina em termos de importância econômica. A cidade também é conhecida por “Terra dos Poetas” pelo fato de possuir filhos ilustres como o escritor Caio Fernando Abreu. Santiago também concentra um número expressivo de orga-

nizações militares, sendo um total de oito. No campo da Educação Superior, a principal instituição é a Universidade Regional Integrada (URI), existente há mais de vinte anos e que recebe estudantes de várias cidades da região.

O curso de Psicologia possui dez anos e tem desde sua criação uma forte inserção na comunidade através de atividades de estágio, pesquisa e extensão. É da atuação no referido curso onde estou há aproximadamente três anos que surgem algumas vivências que remetem à discussão sobre a temática da diversidade sexual. As discussões sobre diversidade sexual vêm ocorrendo em sala de aula, em grupos de estudos e em encontros dentro e fora dos espaços acadêmicos. Também ocorrem através de demandas vindas principalmente de instituições escolares de Santiago e região, as quais, por vezes, possuem um caráter muito peculiar de pedido de “ajuda para resolver situações embaraçosas com alguns alunos/as”. Alguns exemplos dessas situações: uma escola procura o curso de Psicologia a fim de obter informações sobre como lidar com “dois meninos que ficam se abraçando na hora do recreio”; a diretora pede-nos auxílio para resolver “um caso de *bullying* na escola, sofrido pelo filho de uma transexual”; somos informados de que uma adolescente que reside em uma Casa de Passagem “só quer andar com os meninos” e vestir-se como tal; somos questionados sobre qual o melhor momento para falar de métodos contraceptivos para as/os alunos/as, etc.

No curso de Psicologia onde trabalho, a discussão a respeito da diversidade sexual (e de temas interrelacionados, como gênero e corpo) é inserida basicamente de dois modos: um onde ela entra de forma “marginal” na programação de algumas disciplinas do projeto pedagógico e outro – não menos à margem, se considerarmos a quase inexistência de atividades voltadas a essa temática na universidade – produzido através de um coletivo de estudantes e professoras/es dedicadas/os ao estudo de textos que abordam questões contemporâneas de sexualidade e expressões de gênero. Aliás, o Coletivo Transex – transvalorando sexualidade(s), como é chamado, é um efeito das discussões produzidas em aula, nos corredores da universidade, em supervisões de estágio e orientações de pesquisa. Ele surge justamente com a proposta de inserir um debate crítico a respeito da diversidade sexual no contexto acadêmico local, desde o currículo até as práticas de alunas/es e professoras/es

⁴ INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Rio Grande do Sul: Santiago. Disponível em: <<http://www1.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431740&search=rio-grande-do-sul|santiago>>. Acesso em: 12 fev. 2013.

na comunidade através de seus estágios e atividades de pesquisa e extensão.

O Coletivo iniciou suas atividades como um grupo de estudo, formado por professoras/es e estudantes que se interessavam pelo tema da diversidade sexual e das relações de gênero e que acreditavam que o debate poderia ser mais aprofundado no meio acadêmico. O grupo era aberto para quem quisesse participar, não sendo exigido das/os participantes que fossem vinculados à universidade. Inicialmente foi composto por dois professores/as e oito acadêmicos/as. Os encontros eram realizados uma vez por semana – todas as terças, com duração de uma hora. Possuíamos um cronograma de leituras, construído com as sugestões de todas/os as/os componentes. Fazíamos resumos dos textos, e a cada semana um/a integrante se responsabilizava por encabeçar a discussão por apontar as principais problematizações. Aos poucos, fomos entendendo que era necessário intervir, buscar por mais visibilidade na universidade e nos demais territórios da cidade.

Foi através do Coletivo Transex que produzimos a “I Interlocação Discutindo Gênero e Sexualidade na Universidade”, proposta que tinha o objetivo de produzir novos olhares sobre o tema da diversidade sexual e consistiu em usar curta-metragens como dispositivos provocadores de discussões sobre aquele tema entre alunas/os e professoras/es da área da Saúde e Humanas.

A partir da I Interlocação, presenciamos um aumento no número de interessadas/os em participar dos encontros do Coletivo, em sua maioria alunos dos semestres iniciais, e também uma maior visibilidade às expressões de sexualidade e de gênero questionadoras da norma heterossexual – algumas alunas permitiam-se andar de mãos dadas pelos corredores da universidade; falava-se mais, na sala de aula e fora dela, sobre assuntos considerados antes como “tabus”.

A temática da diversidade sexual começou a se fazer mais presente nas discussões realizadas em sala de aula, havendo um momento, inclusive, em que integrantes de uma turma do 4º semestre apresentaram um seminário bastante acalorado e com argumentos críticos, quando da então discussão a respeito da proposta de “Cura Gay”, peripécia recente no contexto da política brasileira. Cabe informar também que alguns alunos ligados à crenças religiosas se mostraram bastante incomodados com a discussão apresentada pelo grupo e,

quando apresentaram seu trabalho, fizeram-no em forma de réplica ao trabalho anterior, contestando-o em nome de uma suposta “opressão aos heterossexuais” da qual estariam sendo vítimas. Essa situação – entre outras – nos faz pensar o quanto é necessário discutir a respeito da construção de um Estado laico, a começar, em nosso caso, pelos próprios espaços formativos da Psicologia. O ocorrido também nos lembra que é necessário avançar na execução das diretrizes propostas pelos planos e programas que tratam da diversidade sexual na Educação Superior.

Consideramos que a “I Interlocação” e os demais debates que foram sendo efetuados serviram como um dispositivo importante em nosso contexto “micro” à medida que essa performance se insere no território universitário e começa a produzir questionamentos e tensões aos processos de normalização então vigentes.

A “II Interlocação” do Coletivo Transex ocorreu em outubro de 2013 na feira municipal do livro e, desta vez, foi direcionada para professores/as da rede de ensino estadual e municipal de Santiago. É importante mencionar que fomos convidados pelas/os organizadoras/es da feira para que propuséssemos uma atividade, fato este que se deve à articulação das/os integrantes do Coletivo com alguns setores da sociedade (secretarias municipais, entidades privadas) e que remete a uma maior visibilidade do Coletivo e de suas propostas. A atividade baseou-se na exposição de curta-metragens – tais como o bastante conhecido “Eu não quero voltar sozinho”⁵ – que retratassem o cotidiano escolar, problematizando relações de gênero, corpo, sexualidade, etc. Apesar de termos enviado ofício convidando as/os professoras/es, no dia do evento compareceu somente uma docente que lecionava Biologia e, para nossa surpresa, o restante da sala onde foram exibidos os vídeos foi tomada por adolescentes, oriundos das mais diversas escolas e que participaram ativamente das discussões. Entre várias situações destacamos aquela em que uma jovem afirmou sentir falta de discutir sexualidade de outras formas na escola, pois, na única vez em que isso ocorreu, uma professora havia ensinado somente como se coloca a camisinha – no menino –, não dando atenção para os demais aspectos que constituem o campo da sexualidade. Outra menina afirmou ter saído frustrada ao ter visto o final do curta “Não quero voltar sozinho”. Como ela não quis dar explicações, intuímos que

⁵ “A vida de Leonardo, um adolescente cego, muda completamente com a chegada de um novo aluno em sua escola. Ao mesmo tempo, ele tem que lidar com os ciúmes da amiga Giovana e entender os sentimentos despertados pelo novo amigo Gabriel.” (Sinopse contida na página do curta-metragem: **Eu não quero voltar sozinho**. Disponível em: <<http://www.lacuna filmes.com.br/sozinho/>>.

talvez sua expectativa tenha sido frustrada, como ocorreu com a protagonista feminina do filme.

Podemos dizer que as experimentações que tivemos até o momento no Coletivo Transex fazem-nos refletir sobre o quanto ainda se faz necessário propor ações voltadas para a diversidade sexual no campo da Educação Superior, tendo em vista que a/o profissional graduada/o irá atuar nas mais diversas áreas, entre elas a Educação Básica. Com base na revisão de literatura feita para a construção deste artigo, consideramos a hipótese de que as políticas públicas de diversidade sexual no campo da Educação Superior ainda precisam de avanços, no sentido de que talvez seja necessário que elas saiam do papel – deixem de ser “políticas publicadas” e passem a ser efetivamente públicas, favorecendo o acesso e, por conseguinte, a constituição de modos de viver mais justos e igualitários.

5 PARA SEGUIR PRODUZINDO QUESTIONAMENTOS

Neste artigo, buscamos analisar o(s) lugar(es) ocupados pela diversidade sexual nas políticas brasileiras voltadas à Educação Superior e seus possíveis desdobramentos no curso de Psicologia de uma universidade localizada no interior do Rio Grande do Sul. Como pano de fundo teórico-metodológico, utilizamos autoras/es que operam com a Teoria *Queer* e também com a pesquisa intervenção. Após constatarmos o número expressivo (em quantidade e importância) de planos e programas que contemplam o tema da diversidade sexual, procuramos evidenciar os efeitos dessas políticas nas práticas docentes e discentes do referido curso.

O desejo em abordar o curso de Psicologia remete à análise de implicação do lugar do qual falo – “professo” –, faço parte e sou afetado por ele através da complexidade que compõe o campo da Educação. Ademais, numa sociedade que tem profissionais que “alugam os ouvidos” e que, cada vez mais, tais profissionais legitimam e deslegitimam modos de subjetivação, parece importante que esse campo do saber/poder seja colocado em evidência.

É possível perceber que, no curso de Psicologia, em nosso contexto de cidade do interior do estado, as práticas docentes e discentes interessadas em uma discussão sobre a diversidade sexual existem, porém não são centrais, estão presentes transversalmente em algumas disciplinas e em poucas práticas de estágio. Assumem um lugar tão marginal quanto o lugar que é “destinado”, muitas vezes, às LGBT na sociedade. É como se passasse a mensagem: podes existir se for à sombra,

discretamente, sem aparecer, como coloca um dos participantes de nossa primeira intervenção pelo Coletivo Transex ao ver a foto exposta em praça pública de um casal homossexual se abraçando: “Essas coisas não podem ser mostradas!” – Por quê?, questiona uma das integrantes do Coletivo. – “Porque é feio! Essas coisas têm que ser feitas no mato; não é pra tá mostrando aqui”.

A discussão realizada até o momento leva-nos a refletir sobre os efeitos de uma possível articulação entre as políticas públicas e as ações autogeridas no campo da diversidade sexual. Baremlitt (2012, p. 11-21), ao buscar uma caracterização do movimento instituinte e suas principais correntes, afirma que o seu objetivo é deflagrar processos de autoanálise e autogestão nas comunidades, isto é, que possam ser construídos dentro delas mecanismos capazes de ajudá-las a identificar e a buscar a solução para seus próprios conflitos. Arrisco-me a dizer que os saberes e práticas *Queer* também são construídos (produzidos) a partir do desejo dos coletivos envolvidos; nesse sentido, não são práticas idênticas, mas possuem conexões entre si (por exemplo, no sentido de um questionamento ao estabelecido e da busca de modos de vida mais libertários, menos fascistas).

É importante observar que, ao mesmo tempo em que existe a necessidade da construção de ações governamentais para atender as demandas do segmento LGBT, tais políticas exercem certo efeito de captura identitária dos movimentos sociais, o que pode enfraquecer a ação coletiva local, feita na “micropolítica do cotidiano”. Nesse sentido, algumas questões surgem: Seria possível uma “política estatal *queer*”? Que estratégias seriam ideais para a construção de tal política? Ou ela nasceria justamente do deslizamento da normatização implícita nas políticas estatais? Não estaria o *queer* justamente nessa dimensão fronteira e fluída? Parece-nos que esse debate é profícuo e está aberto, principalmente no âmbito das teorias/movimentos intitulados como “pós-identitários”, os quais se encontram em luta permanente contra os processos de cristalização da subjetividade.

Para finalizar, pensando em potencializar essas questões, apresento duas provocações de autores que nos podem ajudar na reflexão. Em uma mensagem eletrônica, o autor Nardi (2010) afirma que

as pessoas não cabem nas classificações, elas nos engessam, constroem uma ilusão de identidade/interioridade, onde supostamente alguma verdade sobre o que somos caberia em uma denominação atribuída por outrem. As usamos para nos movimentar no mundo, mas, quando alguém diz o que se pode ou não se pode em razão de uma atri-

buição arbitrária e produz uma inquietação a ponto de buscar a 'verdade' que se encontraria nesta classificação, é hora de pensar sobre os devires fascistas que nos habitam.

Por fim, aliamos-nos a Rocha (2006, p.174), a qual afirma que na “[...] intervenção a expectativa está vinculada à multiplicação de questões que nos permitem explorar outros caminhos com a comunidade envolvida. Este é o nosso índice de movimento”. Essa é a potência de nossa experiência.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, K. F.; ROCHA, M. L. Micropolítica e o exercício da pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.**, v. 27, n. 4, p. 648-663, dez. 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932007001200007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2013.
- BAREMBLITT, G. F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes**: teoria e prática. 6. ed. Belo Horizonte: Editora FGB/IGB, 2012.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. Trad. Renato Aguiar. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil Sem Homofobia**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_sem_homofobia.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2013.
- _____. Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais. **História da Aids**. Disponível em: <<http://www.aids.gov.br/pagina/historia-da-aids>>. Acesso em: 16 jun. 2015.
- _____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/edh/pnedhpor.pdf>>. Acesso em: 19 ago. 2013.
- _____. **Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT**. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/sedh/homofobia/planolgbt.pdf>>. Acesso em: 04 jun. 2013.
- _____. **Relatório de monitoramento das ações do Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais – PNPCDH LGBT**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.atms.org.br/arquivos/042011/relatorio_acoes-plano-lgbt.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2013.
- GAMSOM, J. As sexualidades, a teoria queer e a pesquisa qualitativa. In: NORMAN, K. D; YVONNA, S. L. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 345-362.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Rio Grande do Sul**: Santiago. Disponível em: <<http://www1.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?lang=&codmun=431740&search=rio-grande-do-sul|santiago>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 2, p. 541-553, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8639.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2013.
- MELLO, L.; AVELAR, R. B; MAROJA, D. Por onde andam as políticas públicas para a população LGBT no Brasil. **Soc. e Estado**, Brasília, v. 27, n. 2, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922012000200005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 21 ago. 2013.
- MISKOLCI, R. A Teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2012.
- NARDI, H. C.; RIOS, R. P.; MACHADO, P. S. Diversidade sexual: políticas públicas e igualdade de direitos. **Athenea Digital**, Barcelona, n. 3, p. 255-266, 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=53724611016>>. Acesso em: 12 jun 2013.
- NARDI, H. C. Educação, heterossexismo e homofobia. In: POCAHY, F. (Org.). **Políticas de enfrentamento ao heterossexismo**: corpo e prazer. Porto Alegre: Nuances, 2010. p. 151-167
- ROCHA, M. L. Psicologia e as práticas institucionais: a pesquisa intervenção em movimento. **Psico**, Porto Alegre, v. 37, n. 2, 2006. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/viewFile/1431/1124>>. Acesso em: 17 mar. 2014.

DIDÁTICA DE ENSINO NO SÉCULO 21

TEACHING DIDACTICS IN THE 21ST CENTURY

Ulrich Ramer¹

RESUMO: Nosso mundo mudou drasticamente apenas nos últimos 50 anos e produziu muitas mudanças socioculturais, de acordo com a percepção que já os antigos romanos verbalizavam: *tempora mutantur et nos mutamur em illis*. Isso significa, transferido para a nossa realidade de salas de aula contemporâneas, que também a didática deve ser sempre repensada. Mesmo a metodologia, assim como nós transmitimos conhecimentos e competências aos alunos, deve ser sempre redefinida e submetida a mudanças necessárias e otimizações para poder garantir para nossos alunos o melhor benefício possível num mundo globalizado.

Palavras-chave: Mudanças socioculturais. Mudanças nos princípios didáticos. Variação da metodologia. Aprendizagem otimizada. Mundo globalizado.

ABSTRACT: Our world has changed dramatically just in the last 50 years and produced many socio-cultural changes, according to a cognition that the ancient Romans had already put into words: "*tem-pora mutantur et nos mutamur em illis*". This means, transferred to our contemporary classroom reality that also didactics must always be thought over again. Even methodology, just as we convey knowledge and skills to the students, must be constantly redefined and submitted to necessary changes and optimization in order to ensure the best possible improvement and progress for our students in a globalized world.

Keywords: Socio-cultural changes. Mutations in didactic principles. Method variations. Learning optimization. Globalized world.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire (1996)

1 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Quando Pink Floyd lançou, há 36 anos, esta mensagem provocativa:

We don't need no education.

We don't need no thought control.

No dark sarcasm in the classroom.

Teacher, leave those kids alone.

Hey, teacher, leave those kids alone!

a banda queria mostrar musicalmente que fenômenos da educação autoritária e unidimensional tinham de ser travados e que o ambiente estava maduro para uma nova pedagogia escolar.

Durante minha época como diretor da mais antiga escola alemã no exterior, aquela necessidade de mudança não foi vista pelos representantes da diretoria da escola e várias vezes precisei ouvir a frase: "Durante os nossos dias de escola, as turmas tinham entre 40 e 50 alunos, e isso não nos prejudicou".

Embora esses tipos de escolas sejam empresas privadas e, obviamente, também devam prestar atenção à prosperidade econômica da "firma" e as despesas de pessoal possam ser reduzidas com turmas grandes, aquela frase tem duas afirmações completamente falsas: em primeiro lugar, não é uma questão de que na educação algu-

¹ Doutorado em Filosofia pela Universidade de Erlangen na Alemanha. E-mail: schreib@ulrich-ramer.eu

ma coisa prejudica ou não. Não existe prejuízo em educação. Em segundo lugar, e como exemplo, a diretoria da escola já não vai para a cidade com uma charrete, mas com um carro moderno, automático e da última geração.

O que quero dizer é que as condições socioculturais no processo diacrônico têm mudado tão rapidamente, que também na realidade da vida escolar atual tem que levar em conta esse fato necessário e inevitável. Ou seja, classes (muito) grandes são a morte de um método de ensino que deveria tomar em consideração as necessidades individuais dos educandos.

Além disso, ninguém descapacitado tem a legitimidade de se meter nos progressos de desenvolvimento da escola ou até mesmo de se opor, porque a única experiência escolar desses é que eles mesmos foram à escola... Qualquer pessoa que tenha dor de dentes vai, naturalmente, entregar-se a seu dentista e não lhe propor como esse deve tratá-lo. Todos aqueles que pretendem se intrometer no desenvolvimento progressivo da escola precisam deixar esse campo para novos pesquisadores mais aptos.

2 O PRÓXIMO PASSO

E aquela interpretação que Pink Floyd reconhecidamente tinha formulado de maneira extrema foi, portanto, madura, porque a sociedade que chegou ao final do século se tinha desenvolvido de forma incrivelmente rápida e os métodos e a didática de ensino também. Consequentemente, exigiram uma mudança de modelo escolar acelerado e fundamental. Mas daquele texto de Pink Floyd, no entanto, muita coisa está certa.

Embora não possamos dizer que não se precise de qualquer educação, do controle autoritário da mente e sarcasmo na sala de aula, nós realmente não precisamos. E a frase *leave the kids alone* (deixem as crianças sozinhas) é discutível, sem dúvida. Todavia, se nós compreendemos aquele pensamento de maneira que não devemos fornecer o conhecimento e a compreensão através do funil para a mente dos nossos alunos, mas que despertamos a curiosidade e deixamos os próprios alunos descobrirem os conteúdos e contextos autorresponsavelmente e assumirem seus próprios processos de aprendizagem, nesse sentido nós interpretamos Pink Floyd oportunamente. E essa deve ser a nossa intenção, tornando-se nossa meta diária.

3 ONTEM – HOJE – AMANHÃ

No entanto, estamos, na verdade, e à primeira vista, num dilema aparentemente insuperável: com uma formação de ontem temos que preparar hoje as crianças

e os jovens que nos foram entregues para o mundo de amanhã. Esse ato de equilíbrio não parece obter sucesso com a conclusão citada. Mas isso não é verdade... Também todos os demais profissionais de nível acadêmico não se podem dar ao luxo de estagnar. Isso seria até antiético e irresponsável. Um médico, por exemplo, um cirurgião, não pode dizer “eu fiz minha aprovação uma vez, e isso é suficiente até o fim de minha vida”. Pois a palavra de ordem é o aperfeiçoamento constante para evitar uma estagnação técnica. Para essa medida, os professores e toda a escola, como instituição, têm a obrigação moral de cuidar da coisa mais sagrada e esperançosa que existe no mundo, ou seja, as nossas (próprias) crianças.

4 SEMPRE CONTINUAMOS

Hoje existe uma abundância de recursos de aperfeiçoamento não só digitais, mas também analógico/físicos. Durante todo o meu tempo como diretor de colégio, eu propaguei aos colegas, por princípio, a prioridade do aperfeiçoamento, o que os professores aceitaram com prazer. Uma de minhas mais importantes demandas foi que eles me apresentassem uma proposta bem estruturada sobre como os alunos poderiam ser ocupados significativamente e construtivamente durante a ausência do professor. Isso levou os colegas a desafios muito criativos e também interessantes. É claro que sei com certeza que alguns dos meus colegas aceitaram a possibilidade do aperfeiçoamento, principalmente visando a novos objetivos, como, por exemplo, escapar da rotina escolar cotidiana por um dia ou mais para conhecer uma nova cidade, etc. Isso não é só perfeitamente legítimo, porque abre novos horizontes, mas tem, sobretudo, o efeito colateral positivo de ser capaz de oferecer uma frutuosa troca de ideias com outros participantes de cursos, outras instituições educacionais e seus respectivos dirigentes.

Os resultados dessa medida foram muito agradáveis, e uma crescente alegria profissional era claramente visível.

Aos professores foi exigida a comprovação de certo número de sessões de aperfeiçoamento por ano, que precisavam ser registradas na ficha pessoal do professor.

5 ESPORTE EM EQUIPE

Como um elemento indispensavelmente suplementar aos esforços pessoais deve figurar um processo interno da escola: em alemão chamamos isso de SCHILF (*Schulinterne Lehrerfortbildung*), o que significa

aperfeiçoamento dos professores dentro da própria escola. Um desenvolvimento escolar progressivo e bem-sucedido deve ser uma preocupação de todas as escolas que valorizam a qualidade, e para isso deve ser formada ou eleita uma equipe que será responsável pelo bem-estar da instituição, sendo que os diretores das escolas não precisam ser necessariamente integrados a ela.

Para que esse efeito SCHILF surta efeito, é evidente que exista uma infinidade de oportunidades que, listadas, ultrapassariam o espaço neste artigo. Não obstante, eu gostaria de abordar alguns exemplos que cito adiante.

6 OBTER MELHORAS

Um método muito bom é o chamado *Microteaching*. Três professores preparam juntos uma unidade de 45 minutos, que pode ser bem interdisciplinar, para um pequeno grupo de alunos (cerca de seis).

Isso já tem a vantagem de que três professores têm que trabalhar em conjunto, formular objetivos de aprendizagem comuns e definir o processo de ensino. A unidade é filmada por uma câmera discretamente colocada, e o resultado é depois mostrado aos colegas. Como a câmera, como se sabe, não pode mentir, os professores diagnosticam imediatamente como eles se comportaram em relação à linguagem corporal, técnicas de perguntar e *feedback* dos alunos, assim que os chamados “reforços negativos” por parte do avaliador são praticamente desnecessários e até podem ser verbalizados e avaliados pelo próprio professor.

7 UMA VISÃO DE MUNDO ARREDONDADA

Esse exemplo mostra a importância da cooperação entre os colegas e leva ao conceito-chave “ensino de projeto”. Já na minha época de aluno, sempre me incomodou que um tópico de uma aula fosse interrompido ou mesmo abandonado. Se, por exemplo, nas aulas de Literatura, num poema, foi tratado o tema “guerra”, de repente a campainha tocou, de modo que a “guerra” acabou e um monte de perguntas e problemas ficaram sem resposta. Para todos os envolvidos numa abordagem que se orientasse por um trabalho como projeto, seria muito mais útil e, acima de tudo, mais emocionante: o tema da “guerra” também se poderia tratar muito mais fácil com atuação cooperativa nas aulas de história, arte, educação religiosa, etc. Isso resultaria numa visão ampla do assunto e facilmente compreendida. Além disso, a cooperação com outros colegas permanecerá atuante.

8 ATIVO E PASSIVO

Acima tínhamos falado que no passado costumava haver turmas numerosas. A única maneira para transmitir o conteúdo de ensino (já vou explicar por que não uso o conceito conteúdo de aprendizagem) era o método de ensino frontal. Ou seja, todos os alunos estavam num papel puramente receptivo. O professor, na realidade, lecionava do púlpito, e os alunos anotavam a sabedoria apresentada, pois foram ensinados. O diálogo era um tanto impossível em razão do respeito devido ao ritmo de aprendizagem individual dos alunos. Mas faz muito tempo que as circunstâncias sociais mudaram. As estruturas democráticas de que os envolvidos muitas vezes estão sentindo falta neste país devem reencontrar-se também na escola. Os alunos devem fazer perguntas, manifestar contradições e definir os próprios problemas que os afetam. Isso não se pode conseguir com o mero ensino frontal já mencionado.

A imagem tradicional da escola, e infelizmente não superada, é, na realidade quotidiana, ainda predominantemente frontal e deixa os alunos em um papel puramente passivo. Ou seja, autoparticipação no processo de ensino e aprendizagem, uma pedagogia que incentiva e respeita o ritmo de aprendizagem autorresponsável, independente e individual, deve ser encontrada na prática escolar. Numa época em que o consumo será oferecido aos estudantes de forma digital e no *smartphone* deles, um ensino inativo, concentrado no professor e apenas receptivo, não mais se justifica. Pois quando os alunos nem na escola podem tomar as iniciativas, não é de estranhar que vão buscar válvulas que abrem oportunidades para agressões, individualismos antissociais e antiambientais ou até mesmo vandalismos.

Obviamente, é muito mais fácil para o professor desafiar seu conhecimento durante 45 minutos e, em seguida, desaparecer pela porta. Mas Cícero já havia feito a pergunta: *Cui bono?* (para quem isso é útil?). O foco deve passar do método centrado no professor para o ensino centrado no aluno, ou seja, o professor precisa aplicar o máximo esforço possível para colocar os alunos – só se trata deles – no centro das ações de ensino. Ele precisa motivá-los especialmente à aprendizagem de línguas (estrangeiras), agir linguisticamente, o que se descreve com o termo técnico alemão *Sprachhandeln*.

9 EM CONJUNTO É MAIS FÁCIL E MAIS AGRADÁVEL

Uma forma eficaz de evitar o ensino frontal é o ensino de grupos ou fases de aulas em grupo com os chamados trabalhos de grupo, que se podem estender

por várias unidades. Isso, no entanto, deve ser muito bem planejado e estruturado. De todo modo é preciso evitar trabalhos com as mesmas tarefas, porque os resultados dos grupos, obviamente, precisam ser apresentados, e repetições inevitáveis são apenas chatas e distraem os estudantes. Por isso entregamos (melhor por escrito) tarefas laborais diferentes para um número razoável de grupos de trabalho (vantajosas são três mesas duplas para um total de seis alunos). É importante para a formação de grupos constitui-los homogêneos. O professor organiza constelações em que estudantes talentosos podem beneficiar também alunos mais fracos.

Bem efetiva é a identificação com o grupo ao qual se dá um nome: os “crocodilos” e os “golfinhos” são, dessa forma, inconfundíveis, os integrantes aproximam-se mais, bem como a motivação aumenta. É extremamente importante que o professor regule e defina claramente a repartição de papéis (*rols*) dentro do grupo: um líder do grupo, um cronometrista, um gestor de crise e três (!) secretários que anotam, porque às vezes alguém poderá não participar tão ativamente.

Uma boa opção é também que aqueles grupos “principais”, por exemplo, A1, A2, A3, A4, A5, A6, se reúnam depois da tarefa mais uma vez em grupos de “experts”, segundo o esquema A1, B1, C1, D1, E1, F1, A2, B2, C2, D2, E2, F2, etc. Dessa forma exercem uma função cibernética, assim que o grupo “principal” relata os resultados de seu trabalho para o grupo de “experts”.

10 (E NÃO SÓ) O POLEGAR PARA CIMA

A grande desvantagem na realidade das salas de aula é, muitas vezes, uma falta de estratégia de elogio, ou seja, um *feedback* positivo ou reforços positivos como um simples “isto você fez/falou bem”. Isso é usado raramente. No Ensino Fundamental, utiliza-se muitas vezes premiar com botões, pequenos quadrinhos, estamparias, diários de aprendizagem, etc., mas, no Ensino Médio, muitas vezes esquecemos a oportunidade de motivar através de elogios e reforços positivos (*reinforcement*).

Nem todos os alunos assumem automaticamente a própria iniciativa em uma motivação intrínseca e

precisam urgentemente do impulso extrínseco. Portanto, como sempre na educação escolar ou em geral na filosofia da educação, vale o dito alemão: *Nicht nur fordern, sondern auch fördern* – não apenas “exigir”, mas também “promover”. Como falamos, através do elogio, mesmo que seja difícil por vezes...

11 “FALAR É OURO, SILÊNCIO É PRATA”?

Realizando centenas de visitas nas aulas de ensino de língua estrangeira, chamou-me atenção que a proporção do discurso de professores é alta demais e, muitas vezes, de pelo menos 95%. Mas a linguagem tem a ver com “falar” e não com “silenciar”. E são os alunos que precisam falar a língua-alvo, e não os professores que normalmente dominam a língua em estágio superior a de seus alunos.

Compreensivelmente, muitas vezes, especialmente os professores bastante jovens mostram certa incerteza no domínio da língua-alvo.

É claro que quase todos os professores de línguas estrangeiras dominam melhor sua língua nativa, um fato que os seduz a evitar o uso da língua-alvo na conversa em sala de aula.

Mas se os alunos em sala de aula não podem usar a língua estrangeira, o sistema já prevê oportunidades raras de como eles podem realizar pelo menos uma simples comunicação em uma língua estrangeira quando não lhes oferecemos essas oportunidades para adquirir aquelas habilidades?

Nas escolas públicas, o ensino de línguas estrangeiras é, na maioria das vezes, apenas metafórico e não merece a denominação. No Ensino Fundamental, por exemplo, a língua estrangeira “Inglês” geralmente tem apenas nas séries 6^a e 7^a, e também no Ensino Médio, de 3 anos, só um horário por semana durante 45 minutos. Como, então, grupos de até 40 alunos em uma classe num prazo máximo de cinco anos, com apenas um único horário de 45 minutos, aprendem uma língua estrangeira? Permanece um mistério... Às vezes, o ensino cai fora por meses, porque não tem um professor de Inglês, por exemplo.² Muitas vezes, vivenciei alunos, uma vez terminado o 10^o ano de escolaridade, que não fo-

² “Às vésperas de completar os dois primeiros meses do ano letivo na rede estadual de ensino, uma em cada três escolas de Porto Alegre está sem algum professor, [...] as 259 instituições de ensino estaduais e constatou que faltam 141 professores em salas de aula de 87 escolas da Capital. No caso dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental, 22 turmas estão fora da sala de aula.” Em: Faltam professores em uma a cada três escolas estaduais de Porto Alegre. Levantamento do Diário Gaúcho em parceria com a Rádio Gaúcha mostra a situação da rede de ensino (SCHULER, 2015).

ram capazes de formar uma frase muito simples numa língua estrangeira, nesse caso Inglês.³

EXCURSO:

A situação de formação escolar é desoladora em comparação com a de outros países com economias emergentes. Mesmo nas grandes cidades é completamente insuficiente, estando pior no norte, nordeste e no interior. Comove-me e não consigo resistir a essa breve constatação. Infelizmente, nem o Ministério da Educação tampouco a classe governamental do Brasil entendeu quais são as verdadeiras prioridades que devem ser estabelecidas para o desenvolvimento de seu povo. Ou seja, em vez de construir estádios de futebol de que ninguém precisa e isso com incríveis isenções fiscais, os representantes responsáveis do país deveriam investir melhor na educação e formação da juventude. Infelizmente, este país não vai passar por cima da imagem do Império Romano *panem et circenses* (“pão e circo”), seguindo o lema de que a principal coisa é que o povo tenha comida e diversão, a educação não é tão importante... Outros países de origem latina, como, por exemplo, Espanha e muitos outros países europeus, compreenderam há muito tempo que – nada contra as escolas privadas – uma formação e educação gratuita e de alta qualidade para todos têm a maior prioridade e que o governo precisa garantir e responsabilizar-se por isso⁴. Às vezes, no Brasil, surge a impressão de que a classe governamental não quer uma boa educação para o povo. Educação ética para a qual nem hoje existem recursos teria sido bem saudável para aqueles.

12 COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA

Estudantes com um bom domínio de uma língua estrangeira, de acordo com as condições sociais e financeiras predominantes, evidentemente não vão escolher a profissão docente.

O ideal, professores de língua estrangeira absolutamente bilíngues, é raro de encontrar, como a proverbial agulha num palheiro. E se há pessoas completamente bilíngues, elas, especialmente no Brasil, não procuram a profissão docente como trabalho de seus sonhos.

Para a realidade escolar, a perfeição linguística certamente não é necessária, mas, para liderar a conversação em classe exclusivamente na língua-alvo, é uma necessidade que não pode ser abandonada, sobretudo porque – na melhor das hipóteses – os alunos se aproveitam de um “banho linguístico”.

No entanto, um domínio linguístico limitado do professor apresenta o risco de que o conhecimento de língua estrangeira tende a diminuir em vez de se expandir. Muitas vezes, o vocabulário da língua estrangeira é reduzido para “peguem os cadernos, abram os livros, leiam a página 27”, etc. Se essa situação didática da língua estrangeira coincidir com a realidade, sobretudo nas aulas com fases iniciais, maior a necessidade de um aperfeiçoamento continuado, como eu já havia mencionado e solicitado acima. Iniciativas pessoais e privadas podem contribuir efetivamente para prevenir o declínio ou mesmo a paralisação da competência linguística. A internet, televisão, aplicativos de *smartphones*, etc. oferecem as mais diversas maneiras de manter a forma linguística. Existem cursos de língua e de extensão em todos os níveis de A1 a C2, por exemplo na Deutsche Welle, no Instituto Goethe e em muitas outras instituições.

É muito útil buscar uma e outra vez o contato com pessoas nativas ou usar a iniciativa *Tandem* – com um parceiro de comunicação no país de origem – através de e-mail, *Whatsapp* ou *Skype*; porque cada língua está se desenvolvendo rapidamente, e nós já não usamos a realidade linguística do Classicismo de Weimar e, por outro lado, Goethe ficaria ainda hoje completamente confuso se tivesse que entender o homem moderno.

13 “FALAR É PRATA, SILÊNCIO É OURO”!

Para reduzir a grande dimensão da fala do professor de língua estrangeira que mencionamos anteriormente, o professor deveria aplicar mais frequentemente os chamados “impulsos mudos”: somente sinais; e ele não precisa corrigir verbalmente a todo instante. O aluno está se sentindo até desanimado e desmotivado quando, a qualquer momento, é advertido por falar ou fazer (ainda) algo errado. Um puro aviso da linguagem corporal é suficiente. Apenas um exemplo: o professor in-

³ “Se não houver uma função clara, um objetivo claro, para a aprendizagem, não se pode justificar a manutenção de uma língua estrangeira no currículo das escolas públicas” (OLIVEIRA, 2009, p. 21).

⁴ “Todos os países que funcionam no mundo, todos, absolutamente todos, sem nenhuma exceção, estão baseados num sistema eficiente de escolas públicas... [a espinha dorsal de qualquer nação justa é a educação das crianças.]... É preciso haver um projeto de país, e esse projeto começa e termina nas crianças. O Brasil tem de ter um sistema, e esse sistema tem de funcionar sempre. Ponto” (COIMBRA, 2015).

forma os alunos previamente sobre certos gestos dele. Ele, já no início do ano letivo, informa-lhes que a sua mão esquerda é Masculino, a mão direita Feminino e o coração (*das Herz*) no meio, evidentemente, é Neutro. Agora, quando o aluno diz “*der Tasse*”, em seguida o professor precisa apenas estender o braço direito, e todos sabem instantaneamente: a direita é Feminino, por isso, deve ser “*die*” *Tasse*.

É claro que, para o uso de tais “impulsos mudos” através da pura linguagem corporal não ter limites, eles só precisam ser introduzidos em conjunto com a turma, cedo e inconfundivelmente, e assim se reduz, em seguida, de forma automática e inevitável, o volume da fala do professor e se oferece mais espaço para as necessárias ocasiões discursivas do aluno.

14 IMERSÃO NA LÍNGUA-ALVO

Já existe uma longa e importante tradição no ensino de línguas estrangeiras: o ensino bilíngue (BILI). Isso significa que outra matéria, como História ou Geografia, será ensinada na língua-alvo (RAMER, 2001). Especialmente nos estados do sul do Brasil, nas escolas com Alemão como língua estrangeira, há muitos professores que são capazes de dar aulas também de outras matérias na mesma língua estrangeira (mesmo que seja só Educação Física ou Arte). Isso denominamos na didática da língua alemã como DFU, *Deutschsprachiger Fachunterricht* (aula especializada de língua alemã). Esta será praticada com sucesso também em algumas escolas, como, por exemplo, na Escola Alemã Corcovado, no Rio de Janeiro. Tem sucesso porque nasce assim a motivação de aplicar uma língua estrangeira usando uma conexão que, dessa forma, permite aos alunos entenderem por que estão aprendendo uma língua estrangeira e como aplicá-la. É claro que o “BILI” não pode ser comparado com o ensino na língua materna e requer uma metodologia especial, para a qual agora existem muita literatura específica e fóruns de aperfeiçoamento.⁵

Abordagens do ensino bilíngue, mesmo em passos menores, são possíveis, especialmente de forma interdisciplinar ou multidisciplinar, resultando a garantia para o trabalho em equipe e a colaboração colegial. Por exemplo, em aulas de Geografia dos Estados Unidos ou Inglaterra, faz sentido que esses conteúdos sejam trata-

dos por professores de Inglês na língua inglesa. Claro que se pode aplicar aquele sistema também com as aulas de Geografia ou História Alemã, realizado na língua alemã e, naturalmente, o inverso é possível e desejável. A experiência mostra que os alunos gostam da educação bilíngue, aprendendo com grande interesse, intensa participação e muita alegria.

A situação ideal seria, naturalmente, a instalação de um ramo bilíngue, em que os alunos são ensinados em cada matéria (se for possível) na língua-alvo. A longa tradição de pesquisa, principalmente do Canadá, demonstra claramente que os alunos até aproximadamente o 7º ano, em termos de progresso de aprendizagem, têm um ritmo um pouco mais lento do que seus colegas, mas, em seguida, ultrapassam os companheiros monolíngues rápida e notavelmente. Para essa comprovação existem muitas evidências, observações e uma bibliografia detalhada (AL BALUSHY, 2015).

15 SE A MONTANHA NÃO VIER A MAOMÉ

Alguns países mudaram há muito tempo a forma de pensar, e outros copiaram o sistema abandonando o princípio da sala de aula. Também no meu colégio, alguns anos atrás, atribuímos uma sala para cada professor. Então os alunos vão de hora em hora para a “sala do professor”, pois esse não precisa arrumar após cada hora seu material e arrastar as mídias e dispositivos e correr para outra sala. A vantagem é que todas as “salas dos professores” estão equipadas com projetores (Beamer) e internet, e todas as comodidades, tais como notebook, CD Player, material didático, livros, etc., podem permanecer sempre prontos no lugar. Desse modo, é óbvio que a qualidade didática do ensino aumentou substancialmente. Além disso, verificou-se que, por um lado, os alunos chegam mais rapidamente à sala do professor que anteriormente o professor na sala dos alunos (!!). E, por outro lado, os alunos queimam mais calorias em suas andanças e assim proporcionam menos ocasiões para conflitos e vandalismos. Em qualquer caso, antes da mudança do sistema, os alunos também foram para as salas de matérias especializadas (Química, Física, Educação Física, Artes, etc.). Agora também os professores obtiveram uma “pátria” melhor para oferecer aos alunos: comprovadamente um ensino qualitativamente superior⁶.

⁵ Cf. Leisen (2003).

⁶ Uma descrição detalhada desse conceito bem-sucedido está disponível em: WALTHER-RATHENAU-GYMNASIUM UND REALSCHULE. **Lehrerzimmerkonzept**. Disponível em: <<http://www.walther-rathenau-sw.de/joomla2013/index.php/wir-ueberuns/lehrerzimmerkonzept>>. Acesso em: 18 maio 2015.

16 DE PESO, NÃO PESADO

Não só na aula de língua, mas em todas as disciplinas, mais cedo ou mais tarde, vai prevalecer a utilização do *tablet*, e eu tinha lutado muito contra todos os tipos de resistências e questões administrativas antes que as classes de *tablet* pudessem finalmente começar. Enquanto isso, a experiência escolar das classes de *tablet* já está no 2º ano de execução, com grande sucesso, e os estudantes estão participando com alegria e entusiasmo. Agora já existem suficientes aplicativos disponíveis e facilmente acessíveis que relegam o livro mais e mais para o segundo plano do material didático relevante. Além de que os alunos – fisicamente – todos os dias precisam arrastar muitos quilos de livros da casa para a escola e vice-versa, o ensino com o *tablet* (TE) tem especialmente uma vantagem muito grande e pedagogicamente de grande peso: o abandono do ensino unidimensional, em que todos os alunos constantemente têm que abrir a mesma página, sempre aprender o mesmo texto e, por exemplo, sempre as mesmas palavras, ao mesmo tempo ou no mesmo ritmo de tempo.

Mas a realidade dos perfis estudantis é completamente diferente: porque a capacidade de aprendizagem e compreensão, as experiências e estilos de aprendizagem, graças a Deus, não são iguais, mas muito individuais. Através do meio de instrução *tablet*, agora a metodologia multidimensional é possível e a qualidade pessoal de aprendizagem do aluno vai ser respeitada. As oportunidades individuais de aprendizagem, em vez de ir para a largura, agora podem ir para a profundidade de cada personagem, e o professor pode servir à individualidade que existe no núcleo de cada aluno. O ensino com o *tablet* também possibilita um *feedback* constante do aluno com o professor via e-mail ou outros meios de comunicação sociais. O TE, finalmente, também permite realizar tarefas individuais (na sala de aula ou em casa), e o uso pessoal do *tablet* em casa ou no ônibus escolar é possível.

Johanna Uhl faz o doutorado sobre essa inovadora prática educacional, didaticamente muito interessante e metodologicamente ilimitada, e está feliz para prestar informações sobre as suas experiências (uhl.johanna@web.de). Recomendamos o uso do *tablet* a partir de 12 anos de idade, porque requer certa maturidade e um comportamento responsável em lidar com

técnicas de mídia⁷. A aquisição dessa técnica não deve ser um problema, os bancos oferecem financiamento. Também através de publicidade, patrocínio ou do cartão de crédito do próprio banco será possível a compra pessoal do *tablet* que os jovens gostariam de ter de qualquer forma e usar também jogando com muita alegria.

17 COMENTÁRIO FINAL

Claro que há muitos temas que ainda não foram abordados aqui, como, por exemplo, o (em alemão) chamado *Ganztagesschule* (ensino holístico durante uma jornada completa), sistemas de tutores, programas de árbitros escolares, programas de apoio individual para alunos com deficiências, a inclusão, os intercâmbios internacionais de estudantes, o desenvolvimento da escola, sistemas de informação virtuais para os pais, etc., mas eu, pela relevância para o ISEI, concentrei-me brevemente sobretudo em algumas observações sobre questões da didática de línguas.

Também não foi a minha intenção mostrar caminhos de como se podem melhorar formas tradicionais de ensino que pouco servem. Queria considerar como podemos organizar o ensino de forma diferente, para que combine com as exigências de um mundo interconectado e globalizado, o que significa: melhor comunicação, atenção individual, mais autorresponsabilidade dos alunos e a capacitação para um diálogo a nível mundial.

Sabemos, desde que o homem perdeu o paraíso, e isso aconteceu há muito tempo, que nada mais é ideal. Assim mesmo é a realidade no sistema escolar. Isso a gente aprendeu através de nossa própria experiência escolar ou através de nossos filhos. Apesar de tudo, não devemos, pessimistamente, meter nossas cabeças na areia e lamentar por obstáculos, dificuldades administrativas, organizacionais ou políticas de nossa realidade de trabalho ou até mesmo capitular ante tudo isso.

Pelo contrário, apesar de toda a carga de trabalho e restrições sociais ou econômicas, tentamos tirar o máximo agrado de nossa profissão e encontrar a nossa luz do sol de novo e de novo, porque nós temos a grande sorte de tratar com o mais lindo e o melhor do mundo: nossos filhos, nossas crianças.

⁷ Mais informações estão disponíveis em: WALTHER-RATHENAU-GYMNASIUM UND REALSCHULE. *Tablet Klasse*. Disponível em: <<http://www.walther-rathenau-sw.de/joomla2013/index.php/besonderheiten/tablet-klasse/28-besonderheiten/252-tablet-klasse-erfahrungsberichte>>. Acesso em: 18 maio 2015.

REFERÊNCIAS

AL BALUSHY, Zainab. **Using mother tongue in the English language classroom**. Bibliography. Disponível em: <http://www.developingteachers.com/articles_tchtraining/mtongue16_zainab.htm>. Acesso em: 18 maio 2015.

COIMBRA, David. O melhor que foi feito foi o pior. **Zero Hora**, Porto Alegre, 14 abr. 2015. Disponível em: <<http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2015/04/david-coimbra-o-melhor-que-foi-feito-foi-o-pior-4739357.html>>. Acesso em: 18 maio 2015.

LEISEN, Josef. Der bilinguale Sachfachunterricht aus verschiedenen Perspektiven: Deutsch als Arbeitssprache, als Lernsprache, als Unterrichtssprache und als Sachfachsprache im Deutschsprachigen Fachunterricht (DFU). **Fremdsprache Deutsch**, v. 30, p. 7-14, 2004. Disponível em: <<http://www.josefleisen.de/uploads2/04%20Sprache%20im%20Fachunterricht%20-%20Bilingualer%20Fachunterricht/07%20Der%20bilinguale%20Fachunterricht%20aus%20verschiedenen%20Perspektiven%20-%20Fremdsprache%20Deutsch.pdf>>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. (Org.). **Methoden-Handbuch Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU)**. Bonn: Varus-Verlag, 2003. Disponível em: <http://www.deutsch-am-arbeitsplatz.de/methodenhandbuch_fachunterricht.html>. Acesso em: 18 maio 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p. 21-30.

RAMER, Ulrich. **Handreichungen zur bilingualen Erziehung**. 2. Aufl. Porto Alegre: Edicione Sur, 2001. Disponível em: <http://www.ulrich-ramer.de/bilinguale_erziehung.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.

SCHULEN: Partner der Zukunft. **Deutsch als Fremdsprache: Deutschsprachiger Fachunterricht**. Disponível em: <<http://www.pasch-net.de/pas/cls/leh/med/daf/de3336850.htm>>. Acesso em: 18 maio 2015.

SCHULER, Roberta. Faltam professores em uma a cada três escolas estaduais de Porto Alegre. **Diário Gaúcho**, Porto Alegre, 16 abr. 2015. Disponível em: <<http://diariogaucha.clicrbs.com.br/rs/dia-a-dia/noticia/2015/04/faltam-professores-em-uma-a-cada-tres-escolas-estaduais-de-porto-alegre-4741012.html>>. Acesso em: 18 maio 2015.

WALTHER - RATHENAU - GYMNASIUM UND REALSCHULE. **Lehrerzimmerkonzept**. Disponível em: <<http://www.walther-rathenau-sw.de/joomla2013/index.php/wir-ueber-uns/lehrerzimmerkonzept>>. Acesso em: 18 maio 2015.

_____. **Tablet Klasse**. Disponível em: <<http://www.walther-rathenau-sw.de/joomla2013/index.php/besonderheiten/tablet-klasse/28-besonderheiten/252-tabletklasse-erfahrungsberichte>>. Acesso em: 18 maio 2015.

EXPOSIÇÃO A MÍDIAS ELETRÔNICAS POR CRIANÇAS E ADOLESCENTES: algumas consequências

EXPOSURE OF CHILDREN AND ADOLESCENTS TO ELECTRONIC MEDIA: some consequences

Tâmile Stella Anacleto¹

RESUMO: Nos últimos dez anos, observaram-se o desenvolvimento e o surgimento de novas mídias eletrônicas. Concomitantemente a isso, observou-se a ampliação do acesso a esses aparelhos em diferentes estratos sociais e diferentes faixas etárias. Entre os mais jovens, o grande tempo de exposição a telas tem chamado atenção e gera preocupações a respeito dos prejuízos que possam ser trazidos por seu uso abusivo, tais como sedentarismo, redução das horas de sono e alterações comportamentais. Dessa forma, este artigo reúne alguns achados encontrados na literatura especializada e discute os efeitos do uso de mídias eletrônicas sobre alguns aspectos do desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Palavras-chave: Mídias eletrônicas. Crianças. Adolescentes.

ABSTRACT: In the last ten years new electronic media have appeared and been developed. At the same time, access to these media has been widely expanded among different social levels and age groups. Among young people, the increasing amount of screen time has drawn attention and raised concerns about potential impairments that could be caused by excessive media use, such as sedentarism, sleep time reduction and behavioral changes. Thus, this article presents some data found in specialized literature and discusses the effects of electronic media use on some aspects of development in children and adolescents.

Keywords: Electronic media. Children. Adolescents.

1 INTRODUÇÃO

A última década foi marcada pelo desenvolvimento bastante expressivo e pela popularização de novas formas de tecnologia. Nos Estados Unidos, o censo de 2000 mostrou que metade das famílias americanas possuía pelo menos um computador em casa (CARROLL et al., 2005). Segundo Fiorini (2010), desde 2005, 70% das famílias em todos os países do mundo possuem computadores em casa. Nesse mesmo estudo, os autores, que avaliaram uma coorte de crianças australianas nascidas

entre os anos de 1999 e 2000, relataram que, aos 7 anos, 88% desses sujeitos tinham computadores em casa, com média de uso de 3 horas por semana. Além disso, verificaram que esse grupo de sujeitos passava 13 horas semanais em frente à televisão, além de outras 2 horas por semana em uso de videogames.

No Brasil, dados publicados em 2008 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) mostraram que 57,1% dos brasileiros com idade superior a 10 anos possuíam computadores pessoais com acesso à

¹ Bióloga e mestre em Biologia Celular e Molecular pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Atualmente é doutoranda pelo mesmo programa de Pós-graduação e professora em uma rede particular de ensino. E-mail: anacleto.ts@gmail.com.

internet, sendo que 20,9% desse total possuíam idades entre 10 e 17 anos. No mesmo estudo, verificou-se que 53,8% dos brasileiros possuíam telefones celulares para uso próprio. Entre a faixa etária de 10 a 14 anos, 23,3% dos meninos e 33,7% das meninas possuíam aparelhos celulares para uso individual. Entre os adolescentes de 15 a 17 anos, esses valores passavam para 43,9% dos meninos e para 55,1% das meninas.

Ainda no Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios, realizada em 2011 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), investigou, como tema suplementar, dados referentes à posse de telefones celulares e ao acesso à internet. Os resultados dessa pesquisa apontavam que, naquele ano, 36,5% das residências brasileiras (cerca de 22 milhões) possuíam microcomputador com acesso à internet. Entre a faixa etária de 10 a 14 anos, 63,6% dos entrevistados alegaram ter feito uso da internet nos meses antecedentes à pesquisa, enquanto 71,4% dos adolescentes entre 15 e 17 anos o alegavam. Quanto à posse de telefones celulares, verificou-se que 69,1% da população (cerca de 115,4 milhões de pessoas) com idade superior a 10 anos possuíam aparelho para uso pessoal. Entre a faixa etária de 10 a 14 anos, 41,9% dos entrevistados possuíam aparelho próprio e, na faixa entre 15 e 17 anos, o percentual encontrado foi de 67,5.

Paralelamente ao desenvolvimento dos equipamentos eletrônicos e ao aumento da parcela da população – especialmente de crianças, adolescentes e jovens adultos – com acesso a esses equipamentos, surge a preocupação com os malefícios trazidos pelo seu uso excessivo. Entre eles estão o sedentarismo (Dutra et al., 2015), prejuízos em dimensões da atenção (SWING et al., 2010), menor habilidade para interações sociais (CONNERS-BURROW; MCKELVEY; FUSSELL, 2011), redução das horas de estudo com consequentes prejuízos acadêmicos e também das horas de sono. Algumas relações entre o uso de mídias eletrônicas, os padrões de sono e aspectos cognitivos de crianças e adolescentes é o que se propõe discutir a seguir.

2 CICLO VIGÍLIA/SONO EM HUMANOS

O ciclo vigília/sono (CVS), na espécie humana, é caracterizado por um episódio de repouso noturno e por um episódio de vigília diurna, que se repetem ao redor de 24 horas (MARQUES; MENNA-BARRETO, 2003). No entanto, esse padrão sofre modificações ao longo da vida, sendo comum a ocorrência de episódios de sono diurno nos primeiros anos da infância e duran-

te a senescência. Mesmo em indivíduos cuja ocorrência de um único episódio de sono noturno encontra-se consolidada, podem-se observar modificações do CVS. É o que ocorre na adolescência, período da vida em que os indivíduos comumente apresentam tendência a atraso nos horários de início e término de sono, o que é conhecido como atraso de fase (ANDRADE et al., 1993; CARSKADON; VIEIRA; ACEBP, 1993).

O atraso de fase pode ser explicado conjuntamente por mudanças fisiológicas (intrínsecas) e sociais (extrínsecas) que ocorrem durante a puberdade (YANG et al., 2005; SADEH et al., 2009). A redução da vigilância feita pelos pais com relação aos horários de ir para a cama, a entrada no mercado de trabalho e o aumento de atividades sociais e de lazer são exemplos de fatores extrínsecos que contribuem para o atraso dos horários de início de sono dos adolescentes (CARSKADON; VIEIRA; ACEBO, 1993; WOLFSON; CARSKADON, 1998; THORLEIFSDOTTIR et al., 2002; CARSKADON; ACEBO; JENNI, 2004; SADEH et al., 2009).

Essa tendência, no entanto, choca-se com os horários escolares ou de trabalho, cujo início geralmente se dá mais cedo do que gostariam os adolescentes. Assim, é facilmente observada nessa faixa etária a ocorrência de redução das horas de sono e aumento da sonolência durante o dia (MEIJER, 2008; PEREIRA; TEIXEIRA; LOUZADA, 2010), não sendo raros os episódios de redução da atenção ou até mesmo de cochilos em ambientes sociais (CALAMARO; MASON; RATCLIFFE, 2009). Também se observa a manutenção de um padrão de redução das horas de sono durante os dias letivos, com extensão da duração de sono durante os finais de semana, como uma tentativa de compensação das horas de sono perdidas, padrão típico de indivíduos privados de sono (CARSKADON, 1990).

Embora a ocorrência de atraso de fase tenha sido amplamente estudada e discutida para o período que compreende a adolescência, estudos recentes mostram que o padrão de restrição e extensão das horas de sono discutido anteriormente também pode ser observado em crianças. Anacleto et al. (2014), em estudo com 54 sujeitos pré-púberes saudáveis com idades entre 8 e 10 anos, verificou a existência de privação de sono entre aqueles que frequentavam a escola durante o turno da manhã, mostrando que esse quadro não ocorre com exclusividade entre os adolescentes. Nesse caso, dado o fato de os sujeitos analisados não estarem na puberdade, deve-se considerar que fatores ambientais e comportamentais sejam os responsáveis pela redução das horas de sono das crianças.

3 USO DE MÍDIAS ELETRÔNICAS E O CVS

Se, por um lado, é conhecida a existência de fatores fisiológicos que justifiquem a tendência ao atraso dos horários de início e término de sono em adolescentes (CARSKADON; ACEBO; JENNI, 2004), sabe-se que influências ambientais, como o uso de mídias eletrônicas, podem agravar esse quadro. Prova disso foi obtida em trabalhos como o conduzido por Louzada e Menna-Barreto (2004), que comparou os padrões de sono de 120 adolescentes rurais, sendo que 35 deles viviam em residências sem acesso a energia elétrica. Os autores verificaram que os adolescentes com acesso à luz elétrica dormiam mais tarde durante dias letivos e dias de final de semana do que os adolescentes sem energia elétrica. Nesse estudo, foram encontradas correlações entre idade e horário de dormir apenas entre os indivíduos urbanos, o que corrobora a influência ambiental sobre o atraso de fase ocorrido na puberdade.

Embora muitos adolescentes cultivem o hábito de adormecer com a televisão ligada, escutando música ou com o celular ao alcance das mãos (VAN DEN BULCK, 2003), alguns estudos têm relatado que o uso prolongado desses equipamentos está ligado à redução do tempo na cama e a distúrbios de sono. Segundo estudo conduzido por Van den Bulck (2003), um terço dos adolescentes belgas com idades entre 13 e 15 anos, avaliados durante o período de um mês, recebia mensagens de texto após o apagar das luzes. O mesmo autor, em estudo subsequente que avaliou 1.656 adolescentes belgas, verificou que 62% dos sujeitos faziam uso de seus telefones celulares após se deitar. Para esses sujeitos, o uso do aparelho esteve relacionado ao maior cansaço durante o dia (VAN DEN BULCK, 2007). Tal relação poderia ser parcialmente justificada pelos resultados encontrados por Loughran et al. (2005) em estudo que demonstrou que os efeitos dos campos eletromagnéticos emitidos pelos telefones celulares poderiam alterar o registro eletroencefalográfico humano. Ou ainda, pelos resultados encontrados por Wood, Loughran e Stough (2006), em estudo que mostrou que a exposição à luminosidade emitida pelos celulares pode interferir na produção de melatonina, hormônio secretado durante a fase escura do ciclo claro/escuro ambiental. Os mesmos resultados a respeito da supressão da secreção de melatonina gerados pela exposição à luz de aparelhos eletrônicos ao entardecer e à noite foram encontrados em estudo recente realizado por Chang et al. (2015). Nesse estudo, os autores observaram que sujeitos expostos à luz de um *tablet* por quatro horas consecutivas antes de deitar apresentaram atraso da síntese de melato-

nina, aumento do tempo necessário para adormecer (latência de sono) e aumento da sonolência diurna na manhã seguinte, quando comparados com os dias em que ficaram pela mesma quantidade de horas lendo um livro impresso. No entanto, estudos que investigam os efeitos da exposição à luz à noite ainda são inconclusivos e discordantes, pois as situações experimentais nem sempre são capazes de simular o que realmente ocorre em situações reais.

Calamaro, Mason e Ratcliffe (2009), ao investigarem os padrões de sono, de consumo de bebidas cafeinadas e de uso de mídias eletrônicas por adolescentes com idades entre 12 e 18 anos, verificaram a existência de associações entre os padrões de sono e o uso de equipamentos eletrônicos. Os dados dos sujeitos foram obtidos por meio da aplicação de questionários, tendo sido as associações entre consumo de cafeína, uso de mídias eletrônicas e variáveis de sono avaliadas pela aplicação de testes de regressão linear, com ajuste para idade, raça, gênero e índice de massa corporal (IMC). Nesse estudo, o uso de mídias eletrônicas associou-se, significativamente, a dificuldades para adormecer à noite e à ocorrência de sono diurno, durante o horário das aulas.

Resultados semelhantes foram encontrados em trabalho conduzido por Li et al. (2007), que avaliou 19.299 crianças chinesas com média de idade de 9 anos. Os dados relativos aos padrões de sono, à presença de possíveis distúrbios de sono e à utilização de mídias eletrônicas foram obtidos a partir das respostas dadas pelos pais dos sujeitos às perguntas de questionários específicos. A partir desses dados, os autores verificaram que o uso de mídias eletrônicas correlacionou-se positivamente a horários mais tardios de início e término de sono e à menor duração de sono durante dias letivos e dias de final de semana. Em estudo realizado com 2.546 crianças, Van den Bulck (2004) também verificou que o uso de videogames ou da internet resultou em menor duração de sono e, conseqüentemente, maior cansaço nesse grupo de sujeitos.

No Brasil, são conhecidos os trabalhos conduzidos por Duarte e Reimão. Em trabalho publicado em 2007, os autores investigaram os padrões de sono, uso noturno de computador e estresse de 160 adolescentes com idades entre 15 e 18 anos por meio da aplicação de questionários para autorrelato. Para essa amostra, os autores verificaram que o uso do computador, aliado ao estresse, é um fator que influenciou negativamente a qualidade do sono dos sujeitos (REIMÃO; DUARTE, 2007). Em estudo transversal subsequente foram avaliados, subjetivamente, o uso de computadores e de televi-

são à noite, bem como os padrões de sono de 1.978 adolescentes com média de idade de 20,7 anos. Entre os achados mais relevantes esteve a constatação de que o uso do computador à noite (entre às 19 horas e às 24 horas) relacionou-se à menor qualidade do sono (DUARTE, 2010).

Com relação à arquitetura do sono, Dworak et al. (2007) avaliaram os padrões de sono de 11 meninos com média de idade de 13,45 anos e verificaram que, nessa amostra, o uso de jogos de computador esteve relacionado à redução do sono de ondas lentas, ao aumento da latência de sono após jogar e à maior duração do estágio 2 de sono, o que provocou atraso dos estágios subsequentes de sono. Higuchi et al. (2005), em estudo semelhante, verificaram que adultos com hábito de jogar em computadores apresentavam menores porcentagens de sono REM, quando comparados a indivíduos que não o faziam.

Dada a conhecida influência dos equipamentos eletrônicos sobre o sono, em 1999, a Academia Americana de Pediatria recomendava que crianças e adolescentes não tivessem equipamentos como televisão e computador em seu quarto de dormir. Atualmente, tal recomendação deve ser estendida ao uso de aparelhos celulares, dada a sua popularização, sua grande gama de atrativos e a facilidade de uso mesmo após o indivíduo deitar-se para dormir.

4 OUTROS EFEITOS DO USO DE MÍDIAS ELETRÔNICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Diversos estudos têm investigado as relações existentes entre processos cognitivos e o uso de mídias eletrônicas, mostrando que, embora a utilização de recursos tecnológicos possa trazer alguns benefícios a seus usuários, a exposição excessiva a esses recursos poderia estar relacionada a prejuízos cognitivos. Entre os estudos que encontraram efeitos positivos do uso de mídias eletrônicas, pode-se citar o trabalho de Fiorini (2010), em que crianças de uma coorte australiana foram avaliadas quanto às habilidades em tarefas cognitivas e não cognitivas durante as idades de 4 para 5 anos e, posteriormente, entre as idades de 6 para 7 anos. O principal achado desse estudo foi que, para as habilidades cognitivas, o uso do computador teve efeito positivo de longa duração, mostrando impacto nos resultados dos testes mesmo dois anos mais tarde. Resultados semelhantes foram encontrados por Attewell e Battle (1999) e, posteriormente, por Schmitt and Wadsworth (2006) em estudos

que verificaram que estudantes que possuíam computadores pessoais apresentaram melhor desempenho em tarefas escolares do que aqueles estudantes que não tinham acesso a esse tipo de recurso. Banerjee et al. (2007) e Barrow, Markham e Rouse (2009) também encontraram efeitos positivos para o uso de mídias eletrônicas, pois verificaram que o ensino de conteúdos escolares por meio de programas de computadores foi mais eficaz do que o ensino tradicional. Segundo Gentile et al. (2011), os jogos eletrônicos são interessantes recursos pedagógicos, dada a sua capacidade de motivação, de fornecimento de resultados imediatos e capacidade de repetição de tarefas a ponto de automatismo pelos estudantes. Para Bavelier et al. (2011), o uso de jogos de ação traz melhorias na atenção e capacidade visual, velocidade de processamento, inferência estatística, tomada de decisões e resolução de problemas. Pode-se esperar que a prática desses jogos conduza alterações positivas nos sistemas cerebrais que suportam esses comportamentos. Por fim, podem-se citar os achados de Schmidt e Anderson (2007) que indicam que programas educativos, tais como “Vila Sésamo”, podem participar da ampliação do vocabulário das crianças que os assistem.

Em contrapartida, diversos estudos encontram resultados opostos aos supracitados, expondo efeitos prejudiciais da exposição de crianças e adolescentes às diferentes mídias eletrônicas. Fuchs e Wossmann (2004), ao contrário dos resultados obtidos por Schmitt e Wadsworth (2006), relatam que estudantes que tinham computador em casa saem-se pior em testes do que estudantes que não possuem computador pessoal.

Com relação à manutenção da atenção, Christakis et al. (2004) verificaram que crianças que possuíam sintomas de hiperatividade aos 7 anos de idade haviam sido expostas a maior quantidade de horas em frente à televisão durante os primeiros anos de vida. Segundo os autores, o desenvolvimento sináptico passa por períodos críticos, e a exposição excessiva à televisão nesses períodos poderia estar relacionada a problemas de atenção futuros. Na amostra estudada, a quantidade de horas em frente à televisão durante o primeiro e o terceiro anos de vida foi associada a problemas de atenção aos 7 anos. Os resultados foram ajustados em função do ambiente familiar, da exposição a substâncias nocivas durante a gestação, depressão materna e estimulação cognitiva.

Resultados semelhantes foram encontrados por Zimmermann e Christakis (2007) em estudo que avaliou os efeitos da exposição à televisão em crianças. Os autores verificaram que, nas crianças menores de três anos, programas educativos não foram significativamente

te associados a problemas de atenção subsequentes, embora a exposição a programas de conteúdo violento tenha sido. No entanto, o mesmo não foi verificado para as crianças maiores, com idades entre 4 e 5 anos. Assim como Christakis et al. (2004), os autores propõem que, embora o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) tenha sabidamente influência de componentes genéticos, o uso da televisão em algumas fases do desenvolvimento, como aos três anos, poderia contribuir para a manifestação dos sintomas. Miller et al. (2007), em estudo que avaliou 170 crianças com idades entre 2 e 5 anos, encontrou associações entre a exposição à televisão e a presença de sintomas compatíveis com os critérios diagnósticos para o TDAH, segundo avaliação feita pelos professores. Landhuis (2007) e Johnson et al. (2007) conduziram estudo longitudinal semelhante, verificando que a exposição à televisão na infância correlacionou-se a dificuldades de atenção na adolescência. Resultados semelhantes também foram encontrados por Bioulac, Arfi e Bouvard (2008) e Gentile (2009), quando avaliaram as relações entre o uso de videogames e o aparecimento subsequente de sintomas de falta de atenção. A explicação para esses resultados poderia residir no fato de que as mídias eletrônicas são capazes de mudar o foco de atenção com grande velocidade, o que poderia afetar a capacidade de se manter atento em tarefas que exigem maior concentração (ANDERSON; LEVIN; LORCH, 1977). Além disso, poder-se-ia justificar que os equipamentos eletrônicos são responsáveis por despertar o interesse dos seus usuários, deixando-os desestimulados diante de tarefas menos atrativas, tais como muitas das atividades propostas pela escola (CHRISTAKIS et al., 2004; SWING et al., 2010).

Ainda na esfera das funções executivas, o trabalho de Lillard e Peterson (2011) mostrou que crianças de 4 anos, submetidas a 9 minutos de exposição a um programa de televisão com conteúdo apresentado em ritmo muito rápido de troca de quadros, apresentavam piora em testes que avaliaram capacidade de autorregulação e memória de trabalho. Tal piora se deu em comparação com o desempenho de controles submetidos à exposição a programas com conteúdo educacional. Em todas as análises, a quantidade de horas de exposição prévia das crianças a TV, bem como problemas prévios de atenção foram controlados.

Por fim, entre os efeitos negativos do uso de mídias eletrônicas, pode-se citar o uso abusivo de videogames ou jogos de computador, cuja ativação cerebral assemelha-se à realizada por certas drogas (HAN et al.,

2011). Em estudo longitudinal com uma amostra de 3.034 crianças, Gentile et al. (2011) verificaram que 9% dos sujeitos avaliados eram dependentes do uso de jogos. Fatores como impulsividade e baixa socialização foram considerados fatores de risco para início do vício em jogos, enquanto ansiedade, depressão, fobia social e baixo desempenho na escola foram considerados fatores resultantes do uso patológico do videogame (GENTILE et al., 2011). Além disso, o uso de jogos eletrônicos pode ter efeitos adversos ao comportamento de alguns indivíduos, dado que o uso de jogos violentos pode desde estimular comportamentos antissociais ou de confronto no mundo real, especialmente em sujeitos portadores de sintomas do TDAH ou depressão maior, como mudar rotinas de sono e higiene ou reduzir o tempo dedicado a atividades acadêmicas ou ao ar livre (BAVELIER et al., 2011).

Assim, pode-se afirmar que, embora a função do sono não esteja completamente esclarecida (GREENE; SIEGEL, 2004), diversos trabalhos têm demonstrado que a redução das horas de sono pode acarretar variadas consequências negativas para o desenvolvimento de crianças e adolescentes (GRAVES et al., 2003; BANKS; DINGES, 2007). Da mesma forma, é clara a influência que o uso de equipamentos eletrônicos traz para o desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes. No entanto, as reais consequências acarretadas pela utilização excessiva ou inapropriada de equipamentos eletrônicos – principalmente de mídias atuais, como *tablets* e celulares com múltiplas funções e aplicativos – ainda precisam ser melhor esclarecidas.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA (ABEP). **Critério de classificação econômica Brasil**. 2003. Disponível em: <<http://www.abep.org>>. Acesso em: 09 nov. 2012.
- AMERICAN ACADEMY OF PEDIATRICS COMMITTEE ON PUBLIC EDUCATION. Media Education. *Pediatrics*, v. 104, p. 341-3, 1999.
- ANACLETO, T. S. et al. School Schedules Affect Sleep Timing in Children and Contribute to Partial Sleep Deprivation. *Mind, Brain and Education*, v. 8, n. 4, p. 169-174, 2014.
- ANDERSON, D. R.; LEVIN, S. R.; LORCH, E. P. The effects of TV program pacing on the behavior of preschool children. *AV Commun Rev.*, v. 25, n. 2, p. 159-66, 1977.
- ANDRADE, M. M. M. et al. Sleep characteristics of adolescents: a longitudinal study. *J. Adolesc. Health*, v. 14, n. 5, p. 401-406, 1993.

- ATTEWELL, P.; BATTLE, J. Home Computers and School Performance. **Inf. Soc.**, v. 15, n. 1, p. 1-10, 1999.
- BANERJEE, A. et al. Remedying education: Evidence from two randomized experiments in India. **Quarterly Journal of Economics**, v. 122, n. 3, p. 1235-1264, 2007.
- BANKS, S.; DINGES, D. F. Behavioral and physiological consequences of sleep restriction. **J. Clin. Sleep Med.**, v. 3, n. 5, p. 519-28, 2007.
- BARROW, L.; MARKHAM, L.; ROUSE, C.E. Technology's edge: The educational benefits of computer-aided instruction. **American Economic Journal: Economic Policy**, v. 1, n. 1, 2009.
- BAVELIER, D. et al. Brains on video games. **Nature Reviews**, v. 12, p. 763-68, 2011.
- BIOULAC, S.; ARFI, L.; BOUVARD, M. P. Attention deficit/hyperactivity disorder and video games: a comparative study of hyperactive and control children. **Eur Psychiatry**, v. 23, n. 2, p. 134-41, 2008.
- CAJOCHEN, C. et al. Evening exposure to a light-emitting diodes (LED)-backlit computer screen affects circadian physiology and cognitive performance. **J. Appl Physiol.**, v. 110, p. 1432-1438, 2011.
- CALAMARO, C. J.; MASON, T. B. A.; RATCLIFFE, S. J. Adolescents living the 24/7 lifestyle: effects of caffeine and technology on sleep duration and daytime functioning. **Pediatrics**, v. 123, p. 1005-1010, 2009.
- CARROLL, A. E. et al. Household computer and Internet access: The digital divide in a pediatric clinic population. **AMIA Annu Symp Proc.**, p. 111-115, 2005.
- CARSKADON, M. A. Patterns of sleep and sleepiness in adolescents. **Pediatrician**, v. 17, p. 5-12, 1990.
- CARSKADON, M. A.; VIEIRA, C.; ACEBO, C. Association between puberty and delayed phase preference. **Sleep**, v. 16, n. 3, p. 258-62, 1993.
- CARSKADON, M. A.; ACEBO, C.; JENNI, C. C. Regulation of adolescent sleep: implications for behavior. **Annals of the New York Academy Sciences**, v. 1021, p. 276-291, 2004.
- CHANG, A. et al. Evening use of light-emitting and Readers negatively affects sleep, circadian timing, and next-morning alertness. **PNAS**, v. 112, n. 4, 2015.
- CHRISTAKIS, D. A. et al. Early Television Exposure and Subsequent Attentional Problems in Children. **Pediatrics**, v. 113, n. 4, p. 708-713, 2004.
- CONNERS-BURROW, N. A.; MCKELVEY, L. M.; FUSSELL, J. J. Social outcomes associated with media viewing habits of low-income preschool children. **Early Education and Development**, v. 22, p. 256-273, 2011.
- DUARTE, G. G. M. **Hábitos de sono, queixas de sono em um grupo de jovens universitários**. 2010. 147f. Dissertação (Doutorado em Saúde da Criança e do Adolescente) – Faculdade de Ciências Médicas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010. Disponível em: <<http://www.biblioteca.digitall.unicamp.br/document/?code=000782148>>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- DUTRA, G. F. et al. Television viewing habits and their influence on physical activity and childhood overweight. **J. Pediatr. (Rio J)**, 2015. Disponível em: <http://ac.els-cdn.com/S0021755715000054/1-s2.0-S0021755715000054-main.pdf?_tid=fad905e4-0bcc-11e5-8fd7-00000aab0f6b&acdnat=1433541251_7904f2a610005bb8d0ffa87a9d86b8df>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- DWORAK, M. et al. Impact of singular excessive computer game and television exposure on sleep patterns and memory performance of school-aged children. **Pediatrics**, v. 120, p. 978-85, 2007.
- FIORINI, M. The effect of home computer use on children's cognitive and non-cognitive skills. **Economics of Education Review**, v. 29, p. 55-72, 2010.
- FUCHS, T.; WOSSMANN, L. Computers and student learning: bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school. **Brussels Economic Review**, v. 47, n. 3-4, p. 359-86, 2004.
- GENTILE, D. A. et al. Pathological Video Game Use Among Youths: A Two-Year Longitudinal Study. **Pediatrics**, v. 127, n. 2, p. 319-29, 2011.
- GENTILE, D. A. Pathological video-game use among youth ages 8-18: a national study. **Psychol Sci.**, v. 20, n. 5, p. 594-602, 2009.
- GRAVES, L. A. et al. Sleep deprivation selectively impairs memory consolidation for contextual fear conditioning. **Learn. Mem.**, v. 10, n. 3, p. 168-76, 2003.
- GREENE, R.; SIEGEL, J. Sleep: a functional enigma. **Neuromolecular Med.**, v. 5, n. 1, p. 59-68, 2004.
- HAN, D. H. et al. Brain activity and desire for Internet video game play. **Comprehensive Psychiatry**, v. 52, p. 88-95, 2011.
- HIGUCHI, S. et al. Effects of playing a computer game using a bright display on presleep physiological variables, sleep latency, slow wave sleep and REM sleep. **J Sleep Res**, v. 14, p. 267-73, 2005.
- HORNE, J. A.; OSTBERG, O. A self-assessment questionnaire to determine morningness-eveningness in human circadian rhythms. **Int. J. Chronobiol**, v. 4, n. 2, p. 97-110, 1976.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2008. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2008/internet.pdf>>. Acesso em: 22 jan. 2014.
- _____. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: acesso à internet e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. 2011. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Acesso_a_internet_e_posse_celular/2011/PNAD_Inter_2011.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2014.

- JOHNS, M. W. A new method for measuring daytime sleepiness: the epworth sleepiness scale. **Sleep**, v. 14, n. 6, p. 540-5, 1991.
- JOHNSON, J. G. et al. Extensive television viewing and the development of attention and learning difficulties during adolescence. **Arch. Pediatr. Adolesc. Med.**, v. 161, n. 5, p. 480-486, 2007.
- KAISER FAMILY FOUNDATION. **Generation M2: Media in the Lives of 8- to 18-Year-Olds**, 2010. Disponível em: <<https://kaiserfamilyfoundation.files.wordpress.com/2013/01/8010.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- LANDHUIS, C. E. Does childhood television viewing lead to attention problems in adolescence? Results from a prospective longitudinal study. **Pediatrics**, v. 120, n. 3, p. 532-537, 2007.
- LI, S. et al. The impact of media use on sleep patterns and sleep disorders among school-aged children in china. **Sleep**, v. 30, p. 361-7, 2007.
- LILLARD, A. S.; PETERSON, J. The immediate impact of diferente types of television on young children's executive function. **Pediatrics**, v. 128, p. 644-649, 2011.
- LOUGHRAN, S. P. et al. The effect of eletromagnetic fields emitted by mobile phones on human sleep. **Neuroreport**, v. 16, p. 1973-6, 2005.
- LOUZADA, F. M.; MENNA-BARRETO, L. Sleep-wake cycle in rural populations. **Biol. Rhythm Res.**, v. 35, n. 1/2, p. 153-57, 2004.
- MAGNANINI, M. M. F.; LUIZ, R. R. A lógica da determinação do tamanho da amostra em investigações epidemiológicas. **Cadernos Saúde Coletiva**, v. 8, n. 2, p. 9-28, 2000.
- MARQUES, N.; MENNA-BARRETO, L. **Cronobiologia: princípios e aplicações**. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003.
- MEIJER, A. M. Chronic sleep reduction, functioning at school and school achievement in preadolescents. **J. Sleep Res.**, v. 17, p. 395-405, 2008.
- MILLER, C. J. et al. Brief report: television viewing and risk for attention problems in preschool children. **J. Pediatr. Psychol.**, v. 32, p. 448-452, 2007.
- PEREIRA, E. F.; TEIXEIRA, C. S.; LOUZADA, F. M. Day-time sleepiness in adolescents: prevalences and associated factors. **Revista Paulista de Pediatria**, v. 28, p. 98-103, 2010.
- RAMOS, A. L. M. et al. Questionário de Hábitos de Estudo para estudantes universitários: validação e precisão. **Paidéia**, v. 21, n. 50, p. 363-371, 2011.
- REIMÃO, R.; DUARTE, G. G. M. Nightly use of computer by adolescents. **Arq. Neuropsiquiatr.**, v. 65, n. 2-B, p. 428-32, 2007.
- SADEH, A. et al. Sleep and the transition to adolescence: a longitudinal study. **Sleep**, v. 32, n. 12, p. 1602-09, 2009.
- SCHMIDT, M. E.; ANDERSON, D. R. Children and television: Fifty years of research. **Routledge**, n. 3, p. 65-84, 2007.
- SCHMITT, J.; WADSWORTH, J. Is there an impact of household computer ownership on children's educational attainment in Britain? **Economics of Education Review**, v. 25, n. 6, p. 659-73, 2006.
- SWING, E. L. et al. Problems Television and Video Game Exposure and the Development of Attention. **Pediatrics**, 2010.
- THORLEIFSDOTTIR, B. et al. Sleep and sleep habits from childhood to young adulthood over a 10-year period. **Journal of Psychosomatic Research**, v. 53, p. 529-537, 2002.
- VAN DEN BULCK, J. Text messaging as a cause of sleep interruption in adolescents, evidence from a cross-sectional study. **J. Sleep Res.**, v. 12, p. 263, 2003.
- _____. Television viewing, computer game playing, and internet use and self-reported time to bed and time out of bed in secondary-school children. **Sleep**, v. 27, p. 101-104, 2004.
- _____. Adolescent Use of Mobile Phones for Calling and for Sending Text Messages After Lights Out: Results from a Prospective Cohort Study with a One-Year Follow-Up. **Sleep**, v. 30, n. 9, p. 1220-1223, 2007.
- ZIMMERMAN, F. J.; CHRISTAKIS, D. A. Associations between content types of early media exposure and subsequent attentional problems. **Pediatrics**, v. 120, p. 986-992, 2007.
- WOLFSON, A. R.; CARSKADON, M. A. Sleep schedules and daytime functioning in adolescents. **Child Dev.**, n. 69, p. 875-887, 1998.
- WOOD, A. W.; LOUGHRAN, S. P.; STOUGH, C. Does evening exposure to mobile phone radiation affect subsequent melatonin production? **Int. J. Radiat Biol**, v. 82, p. 69-76, 2006.
- YANG, C. K. et al. Age-related changes in sleep/wake patterns among Korean teenagers. **Pediatrics**, n. 115, p. 250-6, 2005.

EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO MÉDIO?!

MUSIC EDUCATION IN HIGH SCHOOL?!

Andrius Roberto Rossa¹

Luís Rodrigo Flesch dos Santos²

Monia Kothe³

RESUMO: O presente artigo retratará o trabalho de educação musical desenvolvido na Escola Estadual de Ensino Médio Walter Herrmann pelos acadêmicos do curso de Licenciatura em Música do Instituto Superior de Ivoti, atuando como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Primeiramente, será feita uma breve explanação sobre o PIBID, partindo do ponto de vista dos bolsistas. Na sequência, apresentar-se-á a metodologia utilizada pelos alunos bolsistas no decorrer das ações pedagógicas, que envolvem o planejamento, a prática e a avaliação. A reflexão e a consciência da importância desses fatores nos permitem organizar e ressignificar a nossa prática docente.

Palavras-chave: Educação musical. Iniciação a docência. Trabalho em equipe.

ABSTRACT: The present article shows the work on musical education developed at Escola Estadual de Ensino Médio Walter Herrmann by the students of the Music Teaching course at the Instituto Superior de Ivoti, on scholarships from the Institutional Program of Scholarships for Teaching Initiation – PIBID. First, there will be a brief explanation about PIBID from the scholarship student's point of view. After that, the methodology used by the scholarship students during the pedagogical actions will be presented. These actions involve planning, practice and evaluation. Reflection and awareness of the importance of these factors allow us to organize and give a different meaning to our teaching practice.

Keywords: Musical education. Teaching initiation. Teamwork.

1 INTRODUÇÃO

A inserção do projeto a nível médio no município de Lindolfo Collor/RS tornou-se possível através de convênio entre a CAPES, o Instituto Superior de Educação Ivoti e a Escola Estadual de Ensino Médio Walter Herrmann. O projeto está em pleno desenvolvimento. Sendo assim, ainda vivenciando e descobrindo caminhos. O relato que segue é a tradução das experiências vividas até o momento, com o foco no planejamento e a organização dos encontros musicais como bolsistas do PIBID.

O PIBID, com ênfase na educação musical, atende as turmas do Ensino Médio da E.E.E.M. Walter Herrmann do turno da manhã. Os encontros acontecem se-

manalmente na escola em um período de aula que corresponde a 48 minutos. O projeto integra a carga horária curricular. Dessa forma, o trabalho contempla um número maior de alunos. Em 2014, foram atendidas duas turmas de 1º ano, duas de 2º e uma de 3º ano. Neste ano, três turmas de 1º ano e duas de 2º são atendidas.

Para os estudantes de Licenciatura, o PIBID torna-se uma oportunidade única no processo de iniciação à docência. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) possibilita que o acadêmico atue na área de ensino profissionalmente, enquanto o curso está em andamento. Essa experiência é de imenso significado, pois integra conhecimentos teóricos e resoluções providas da prática.

¹ Acadêmico do 7º semestre do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI).

² Acadêmico do 6º semestre do Curso de Licenciatura em Música do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI).

³ Coordenadora do subprojeto de Música/PIBID/ISEI. Professora do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI).

O sistema de trabalho que configura o programa permite que os bolsistas trabalhem em equipe, uma vez que as reuniões de planejamento acontecem em grupo, de forma dinâmica e prazerosa. Na área da música, a atividade prática se faz presente de forma constante, pois ela também é parte fundamental das aulas. As reuniões de planejamento ocorrem de forma lúdica, assim como a prática em sala de aula. Os bolsistas têm a oportunidade de trocar ideias e experiências, trazendo sugestões e aprimorando seu trabalho de forma conjunta com os colegas. Paralelamente são apresentados conceitos e embasamento teórico para a prática docente.

A atuação na escola também acontece de forma tranquila, pois o bolsista não entra sozinho na sala de aula, pois tem sempre o apoio dos colegas. Sendo assim, a iniciação à docência acontece de forma gradativa. Na escola, os bolsistas têm o acompanhamento sistemático do professor supervisor, que ajuda na organização das ações pedagógicas e também estabelece o contato com os professores titulares da turma e os bolsistas, criando um triângulo de comunicação.

Destacamos também a importância do PIBID em relação aos alunos que recebem esse atendimento nas escolas públicas, pois o projeto possibilita um aporte à qualidade de ensino, enfocando na interdisciplinaridade. Muitas dessas escolas não possuem em seu currículo o ensino de determinadas áreas, como a música, por exemplo. Essa vivência se faz muito importante para os alunos. De acordo com Correia (2003, p. 84-85):

A música auxilia na aprendizagem de várias matérias. Ela é componente histórico de qualquer época, portanto oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história. Os estudantes podem apreciar várias questões sociais e políticas, escutando canções, música clássica ou comédias musicais. O professor pode utilizar a música em vários segmentos do conhecimento, sempre de forma prazerosa, bem como na expressão e comunicação, linguagem lógico-matemática, conhecimento científico, saúde e outras. Os currículos de ensino devem incentivar a interdisciplinaridade e suas várias possibilidades.

Portanto acreditamos que a prática musical na escola é importante e necessita receber o devido valor e espaço no contexto escolar. O bolsista, através do PIBID, tem a oportunidade de transmitir conhecimentos musicais aos alunos e, simultaneamente, inicia sua prática como docente em uma instituição de ensino ao longo de sua formação acadêmica. Assim, não só o aluno é

tocado pela magia da aprendizagem, mas aquele que tem o papel de ensinar também aprende com isso.

2 PLANEJAMENTO

Os bolsistas do PIBID – Música encontram-se todas as segundas-feiras à tarde nas dependências do Instituto Superior de Educação Ivoti. Nesse espaço existem a conversa e a reflexão do trabalho. Sempre sob orientação da professora coordenadora, as aulas são planejadas. Segundo Freire (2011, p. 108-109):

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Mas se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Freire fala no diálogo, momento em que cada indivíduo tem a oportunidade de argumentar, expondo suas ideias e estabelecendo conceitos com os demais. Para o grupo, esse diálogo é essencial e só a partir dele é que se define o que pode ou não ser utilizado de fato na aplicação da aula.

No planejamento, cada detalhe da aula é pensado em conjunto. Afinal, quais os materiais que serão utilizados? Quem é o responsável pela organização dos materiais? De que forma vamos conduzir cada atividade? As atividades terão como objetivo o desenvolvimento do canto, dos esquemas corporais, terá apreciação e criação? Qual será a organização cronológica das atividades? Essas são algumas perguntas que norteiam o planejamento.

As vivências musicais refletem diretamente sobre o planejamento das aulas. A forma como a aula é organizada sugere muito sobre a personalidade de cada um dos bolsistas. Cada um possui uma experiência diferente em relação à música, e é durante o ato de planejar e transmitir conhecimentos (na prática em sala de aula) que se pode desenvolver e aprimorar essas habilidades. Existe o envolvimento de todos com as atividades propostas, mas se destaca a possibilidade do desenvolvimento pessoal como educador musical por trazer muito significado ao currículo. Aprende-se observando, ouvindo e também experimentando novas formas de fazer música.

2.1 CANTO, CANÇÃO: DEFININDO O REPERTÓRIO

A escolha de repertório para desenvolver as práticas de canto requer um olhar crítico do grupo. São levados em conta e analisados aspectos como a produção textual, a extensão melódica e também são consideradas as preferências musicais dos alunos.

A literatura da música deve ser analisada, uma vez que esse repertório será trabalhado dentro do âmbito escolar. Existem inúmeras canções com caráter pejorativo, vocabulário que não condiz com a escola, instituição que possui um papel imprescindível na formação dos indivíduos. Nesse caso, fazem-se combinações com os alunos para haver um equilíbrio na escolha do repertório, de modo a contemplar os critérios da escola e também dos alunos.

A extensão melódica é outro ponto importante a ser analisado, pois o processo de aprendizado do canto necessita ser estruturado e organizado a fim de proporcionar um desenvolvimento gradativo da capacidade vocal dos alunos. Por fim, existe a consciência de que o repertório precisa aproximar-se em alguns momentos do gosto musical dos alunos. Segundo Swanwick (2003, p. 46):

O ensino musical, então, torna-se não uma questão de simplesmente transmitir cultura, mas algo como um comprometimento com as tradições em um caminho vivo e criativo, em uma rede de conversações que possui muitos sotaques diferentes. Nessa conversação, todos nós temos uma “voz” musical e também ouvimos as “vozes” musicais de nossos alunos.

Swanwick afirma que todos nós temos uma “voz” musical; nas turmas existem obviamente muitas “vozes” musicais. Mesmo com as melhores intenções, nem sempre é possível constituir uma harmonia perfeita entres os sotaques, o que gera muita indecisão na escolha de repertório. Em outras palavras, quando se oportuniza a escolha conjunta (bolsistas e alunos) de uma peça musical, dificilmente encontramos algo que abranja o gosto pessoal de cada um, embora, é claro, com muito diálogo, consegue-se sempre chegar à tomada final de decisão.

2.2 JOGOS MÚSICAIS, APRECIÇÃO E CRIAÇÃO!

Os jogos musicais, os esquemas corporais, possibilitam a assimilação de outros conceitos que não apenas o canto. Assim são, respectivamente: jogos de percepção, jogos rítmicos e momentos para a criação musical.

• Os jogos de percepção estimulam o aluno a ouvir e perceber elementos presentes em gravações musicais. Uma possibilidade de jogo de percepção é orientar

os alunos a identificar os instrumentos presentes durante a audição de uma obra musical.

• Os jogos rítmicos possibilitam o desenvolvimento de estruturas rítmicas. Um exemplo é o jogo de copos, conhecido internacionalmente como *Cup Song*. Nele é executada, em forma de *ostinato*, uma sequência rítmica de sons obtidos através dos copos. Cada aluno precisa desenvolver essas estruturas de maneira independente, para que exista um resultado final satisfatório, pois a execução terá a participação de todos, simultaneamente.

• Momentos de criação integram o ritmo, a melodia, dinâmicas e variadas fontes sonoras. É o espaço que abre a possibilidade aos alunos de desenvolver ideias musicais através de suas concepções. A elaboração conjunta de uma estrutura rítmica através dos sons corporais é um modo de criação musical.

Essas atividades estimulam o trabalho em grupo, a escuta ativa dos sons, o desenvolvimento e organização pessoal das estruturas rítmicas. A escolha de cada jogo ou dinâmica utilizados nos encontros tem muito a ver com o repertório de atividades do bolsista, propostas orientadas pela coordenadora ou aplicação de ideias apresentadas em livros e materiais didáticos.

A apreciação de obras musicais pode e deve ser mais do que simplesmente ouvir. Segundo Schafer (1991, p. 67): “Os olhos podem ser fechados, se quisermos; os ouvidos não, estão sempre abertos. Os olhos podem focalizar e apontar nossa vontade, enquanto os ouvidos captam todos os sons do horizonte acústico, em todas as direções”.

Embora o fato de o ouvido captar todos os elementos sonoros, isso não sugere que ele está prestando atenção a todos eles. A educação sonora de Schafer propõe uma escuta atenta aos sons que nos permeiam e é dessa forma que se pensam as diversas formas de apreciação. O principal objetivo é desenvolver a capacidade de percepção consciente para os parâmetros sonoros: rítmicos (duração), melódicos (altura), dinâmicas (intensidade) e fontes sonoras (timbre). A apreciação também pode ter como objetivo a introdução de uma canção ou a contextualização de um gênero musical. Alguns gêneros musicais foram abordados concomitantemente às diversas outras propostas trabalhadas nos encontros.

O planejamento é o momento em que se pode, após a devida e constante avaliação dos resultados obtidos até então, ressignificar ideias e redefinir o caminho a ser seguido. Não que esse caminho metodológico deva ser reestruturado semanalmente, mas que se tenham ideias claras e consistentes. Acredita-se que o ato de planejar é

o espaço que há para idealizar a educação musical desejada para os alunos. Que nessa ação sejam atendidas as expectativas de todos os fatores que envolvem o projeto designado: a escola, os coordenadores, supervisores, entre outros.

3 PRÁTICAS EM SALA DE AULA

Durante o processo de aplicação das aulas, muitos fatos, às vezes inesperados, podem vir a acontecer, o que, obviamente, não está presente no planejamento. Algumas ideias surgem, e outras podem vir a ser contestadas. A condução da aula exige do grupo de bolsistas habilidades para contornar tais situações e fazer com que se tenha o devido desencadeamento de ações e objetivos previstos para o encontro.

Os encontros podem iniciar com alguma preparação vocal, exercícios de alongamento corporal e depois aquecimento vocal, acompanhado do violão. Esses exercícios de preparação para a prática são importantes, o que deve ser enfatizado aos alunos, pois durante a aula trabalha-se com diversas estruturas corporais. Assim, realizam-se os exercícios, acima mencionados, a fim de evitar futuros desconfortos físicos ou lesões, principalmente nos músculos responsáveis pelo canto.

Pacheco e Baê (2006, p. 73) apontam que “recordar que a voz é produzida por ação muscular é fundamental, e isso enfatiza a importância de o cantor fazer exercícios de aquecimento e desaquecimento vocal”, e ainda sugerem que se faça uso de “exercícios que colaborem para o alongamento e fortalecimento da musculatura”. De acordo com as autoras, é interessante preparar o corpo com exercícios de alongamento, seguido de exercícios de respiração, e então partir para os vocálicos (exercícios vocais).

As canções são estudadas literalmente e depois musicalmente. Dentro do repertório de canções sempre existe espaço de criação. Por isso, durante a prática, sempre que o canto está progredindo, acrescentamos jogos rítmicos, percussão corporal ou outros elementos nas músicas. Esse processo de internalização através da prática, ou atividade externa, vem ao encontro dos dizeres de Vygotsky (2000, p. 41):

Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. É de particular importância para o desenvolvimento dos processos mentais superiores à transformação da atividade que utiliza signos, cuja história e características são ilustradas pelo desenvolvimento da inteligência prática, da atenção voluntária e da memória.

Assim sendo, os alunos têm oportunidade de expandir seu conhecimento tanto em música e suas propriedades de forma geral como também sobre as diferentes formas de fazer música, considerando as variedades culturais, regionais e de gêneros musicais. A prática pode ser organizada com o envolvimento de toda a turma ou dividida em pequenos grupos, porém dificilmente de forma individual.

O momento de contextualização histórica dos gêneros musicais, bem como suas influências, principais compositores e artistas, normalmente é realizado na sala de vídeo. Nesse espaço existem recursos para a reprodução dos vídeos e outros arquivos. A exposição é feita pelos bolsistas, embora essa prática sempre possibilite espaço para a troca de conhecimentos e diálogo sobre o assunto.

O fato do desencadeamento de ações ser organizado da mesma forma para todas as turmas possibilita que, em determinados momentos, se trabalhe integrando alunos de várias turmas. Relembrando o que foi realizado em julho de 2014, quando se apresentou, em forma de cânone, a canção *Jennie Mamma*, do Caribe. A interpretação ainda contou com o acompanhamento rítmico de copos, harmônico com violão e teclado e melódico com o violino. O trabalho desenvolvido em sala de aula foi apresentado na Mostra de Talentos da E.E.E.M. Walter Herrmann. Este ano está para acontecer algo semelhante, mas desta vez incluindo vários instrumentos de percussão: ganzá, maracas, meia-lua, bloco sonoro, triângulo e agogô. Os alunos estão obtendo um maior contato com esses instrumentos para acompanhar o canto. A canção a ser definida deve ser apresentada de forma cantada e com esse acompanhamento, além do violão.

O momento mais sublime da educação musical é o próprio fazer musical, mas o ambiente favorável às aprendizagens nem sempre é fácil de construir junto com os alunos. Cada encontro precisa novamente instigar a atenção dos adolescentes, e, toda vez que existe o envolvimento de todos com a proposta, os resultados positivos logo aparecem.

4 AVALIAÇÃO

O trabalho desenvolvido com o PIBID acontece de forma distinta ao curricular, e uma dessas diferenças é a ausência de avaliações. Desse modo tem-se, a princípio, certa incerteza a respeito da importância que os alunos darão às aulas. Pressupõe-se que alguns alunos não desenvolvam as atividades propostas no projeto, uma vez que não existem conceitos atribuídos à sua partici-

pação. Há certa inquietação, apreensão no início do trabalho, em relação ao modo de cativar os alunos e como desenvolver atividades que instiguem o envolvimento deles com as aulas, mostrando a importância do fazer musical. Segundo Engelmann (2010), existem vários fatores motivacionais de ordem intrínseca e extrínseca que influenciam a participação do indivíduo nas atividades propostas. “A motivação intrínseca tem sido associada diretamente aos construtos de competência, autodeterminação e autonomia, enquanto que a motivação extrínseca articula-se com a performance com vistas a uma recompensa fornecida por um agente externo” (ENGELMANN, 2010, p. 45).

Através desse olhar percebe-se que os alunos podem ser cativados e impulsionados a uma educação musical significativa através da curiosidade, do interesse, do desafio, do prazer, da satisfação, entre outros.

Essas incertezas em relação ao acolhimento que os alunos despenderiam à prática musical na escola foram se dissolvendo à medida que se observou o avanço do entusiasmo e do gosto desses alunos pelas aulas. Concomitantemente ao estreitamento dos laços de amizade e afetividade entre os seres docente e discente, aumentaram também a compreensão e a contribuição dos alunos durante as aulas de música na E.E.E.M. Walter Herrmann. Observa-se que, gradativamente, os alunos vão assimilando os conhecimentos que adquirem nas aulas de música e utilizam esses conhecimentos e habilidades na prática, alcançando progresso na boa execução das atividades. Conforme Brasil (1997, p. 14):

O ser humano que não conhece arte tem uma experiência de aprendizagem limitada, escapa-lhe a dimensão do sonho, da força comunicativa dos objetos à sua volta, da sonoridade instigante da poesia, das criações musicais, das cores e formas, dos gestos e luzes que buscam o sentido da vida.

Nota-se que os alunos percebem a importância da prática musical à medida que aprendem a desenvolver habilidades que vão além do canto, englobando atividades corporais que estimulam a atenção, memória, imitação e criação. Descobrimo o universo de possibilidades que se tem ao trabalhar com música, o aluno volta sua atenção ao professor e às experiências que ele lhe pode oferecer. Os laços de amizade de um professor de música e seus alunos estendem-se até fora da escola, sendo que o estudante procura compartilhar seu gosto musical com o docente. Essa característica se faz presente no decorrer das atividades na E.E.E.M. Walter Herrmann, visto que os alunos procuram os professores para

pedir opiniões ou, até mesmo, compartilhar arquivos de áudio e vídeo que têm relação com a música.

Dentro da sala também acontecem aulas diferenciadas e dinâmicas, abstraindo-se um pouco do habitual e deixando as mesas de lado, em alguns momentos, para desempenhar atividades de movimento corporal, o que geralmente agrada aos alunos, independente da faixa etária.

As aulas de música englobam diversas atividades e, embora essas vivências nem sempre se fizeram presentes na educação desses jovens, elas podem trazer mudanças significativas em sua formação pessoal e social. A música possui essa característica de envolver as pessoas. Passo a passo se constrói o fazer musical, e tanto alunos como professores estão aprendendo com esse processo. Simultaneamente, o acadêmico e bolsista em processo de iniciação à docência adquirem experiências de mesmo grau de importância, que auxiliam no seu desenvolvimento profissional.

A relação entre os professores na hora de planejar aulas ou atuar dentro da sala sempre foi agradável, havendo trabalho em equipe e cooperação. Com o passar do tempo, essa relação vem se estreitando, sendo que cada um passa a conhecer e adequar-se ao modo de trabalhar dos colegas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto foi estruturado propositalmente aprofundando de forma isolada os seguintes temas: planejamento, prática e avaliação. Porém, na prática, existiu um distanciamento dessa divisão, pois esse conjunto de ações educativas está diretamente relacionado entre si. Almeja-se que cada prática educativa esteja fundamentada no planejamento e em constante avaliação.

Com isso não se quer dizer que a prática será sólida e rudimentar como o plano de aula, pois, se o planejamento sugere isso, a avaliação se faz presente para contradizer. Afinal, através da avaliação contínua dos processos de aprendizagem se pode, durante a própria ação, repensar e reorganizar prontamente alguma situação. Desse modo, caminha-se adiante com o projeto, com o intuito de manter sempre no repertório as boas propostas, não deixando nunca de buscar novas possibilidades de abordagens pertinentes à educação musical.

Acredita-se que a educação musical continuará recebendo o devido espaço nas instituições de ensino. O PIBID é um programa de notória importância para que, de fato, essa abertura para o ensino musical seja alcançada. No relato anteriormente apresentado, constatou-

se que foi possível atuar, em parceria com outros colegas de curso, nas turmas do Ensino Médio de uma escola pública. De que outra maneira isso se tornaria possível, uma vez que os docentes ainda estão em processo de formação acadêmica?

As experiências e aprendizagens que o programa possibilita trazem grandes significados para a constituição pessoal do ser educador. Compreende-se que, como bolsistas, existe um caminho ainda a ser percorrido para haver um aperfeiçoamento como professores de música. Afinal, essa busca pelo aprimoramento profissional deve ser constante.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: v. 6: arte. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2015.
- CORREIA, Marcos Antonio. Música na educação: uma possibilidade pedagógica. **Revista Luminária**, União da Vitória, PR, n. 6, p. 83-87, 2003.
- ENGELMANN, Erico. **A motivação de alunos dos cursos de Artes de uma universidade pública do norte do Paraná**. 2010. 124 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, SC, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- PACHECO, Claudia; BAÊ, Tutti. **Canto: equilíbrio entre corpo e som: princípios da fisiologia vocal**. São Paulo: Irmãos Vitale, 2006.
- SCHAFER, Muray. **O ouvido pensante**. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

**OS DESAFIOS DO ENSINO DA MATEMÁTICA
NA EDUCAÇÃO DO CAMPO:
experiências em escolas do município
de Quinze de Novembro/RS**

**THE CHALLENGES OF TEACHING
MATHEMATICS IN RURAL EDUCATION:
experiences at schools in the municipality
of Quinze de Novembro/RS**

Júlia Wilke Spielmann¹
Cláudia Regina Costa Pacheco²

RESUMO: Considerando a necessidade de fortalecer a identidade da escola do campo, ancorada na realidade e na história do meio rural, buscamos compreender a escola em seu papel fundamental, ou seja, na possibilidade de mudanças de paradigmas sociais. As transições paradigmáticas não ocorrem pela ação exclusiva da escola, mas sem ela as transformações não acontecem de forma sustentável. O objetivo primeiro desta pesquisa foi analisar os desafios e as possibilidades do ensino de Matemática na Educação do Campo, buscando conhecer os problemas historicamente enfrentados pelos professores de Matemática em escolas do meio rural. Além disso, também se constituíram como metas para essa investigação compreender as dificuldades de ensinar Matemática na modalidade de Educação do Campo, observar e buscar alternativas para melhorar essa modalidade de educação. A escolha desse assunto deve-se à necessidade de um maior entendimento da realidade das escolas brasileiras no campo, que se apresentam das mais distintas formas. Encontramos desde escolas altamente equipadas com aparatos desenvolvidos pela mais moderna tecnologia, quadros eletrônicos e conectados à internet, até escolas de apenas um professor, atendendo crianças e adolescentes agrupados em uma mesma turma, sem equipamento e até mesmo sem energia elétrica. A pesquisa baseou-se num estudo de cunho bibliográfico; utilizamos, além de livros, questionários, entrevistas, imagens e visitas às escolas do campo, podendo assim ter mais contato com a realidade que essas escolas vivem. Existem muitas discussões sobre os vários métodos que o professor pode usar como suporte para motivar os alunos a aprender Matemática, principalmente quando é uma cultura totalmente diferente da sua, como na escola do campo. Podemos citar como uma das constatações da nossa pesquisa que a escola do meio rural precisa ser pensada como um todo, educadores, educandos, sociedade e políticas públicas unidas para conquistar esse grande passo a ser dado na Educação do Campo. Todos só têm a ganhar com toda essa luta. Poder fazer uma educação de qualidade no campo não é um favor, é uma obrigação.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino de Matemática. Desafios. Possibilidades.

ABSTRACT: Considering the need to strengthen the identity of rural schools, anchored in the reality and the history of rural areas, we seek to understand school in its fundamental role, in other words in the possibility of changes of the social paradigms. The paradigmatic transitions do not occur solely by the action of the school,

¹ Professora – Licenciada em Matemática pelo Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Câmpus Ibirubá.

² Orientadora – Profª Drª do Instituto Federal do Rio Grande do Sul – Câmpus Ibirubá.

but without it the changes are not sustainable. The first objective of this research was to analyze the challenges and possibilities of teaching Mathematics in Rural Education, getting to know the problems historically encountered by mathematics teachers in schools in rural communities. Other goals of this investigation were to understand the difficulties of teaching mathematics in the form of Rural Education, to observe and seek alternatives to improve this type of education. This subject was chosen due to the need for a greater understanding of the reality of Brazilian schools in rural areas, which present themselves in the most distinct forms. We found from highly equipped schools with devices developed by the most modern technology, electronic boards and connected to the internet, all the way to schools with only one teacher, serving children and adolescents together in the same classroom, without equipment and even without electricity. The research was based on a bibliographic study. Besides books we used questionnaires, interviews, pictures and visits to the schools in the field, and were thus able to have more contact with their reality. There are many discussions about the various methods that teachers can use as support to motivate their students to learn Mathematics, especially when it is a totally different culture from theirs, as in the rural schools. One of the findings of our research was that rural schools need to be considered as a whole with educators, students, society and public policy working together to achieve this important step in Rural Education. Everybody stands to gain from this entire struggle. It is not a favor it is rather an obligation to provide quality education in rural areas.

Keywords: Rural Education. Teaching Mathematics. Challenges. Possibilities.

1 APRESENTAÇÃO

Partindo do pressuposto de que a escola tem papel fundamental na mudança de paradigmas sociais que se buscam construir, este artigo é resultado de todo um estudo feito para a composição do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de Licenciatura em Matemática do Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) – Câmpus Ibirubá, abordando o ensino de Matemática na modalidade de Educação no Campo.

Através deste trabalho buscamos compreender os desafios e as possibilidades da Educação no Campo, historicamente vividos pelos sujeitos do meio rural. O estudo estruturou-se a partir das ações e reflexões nos estágios supervisionados no Curso de Licenciatura, que tinham como principal objetivo promover análises críticas sobre o processo de ensino e aprendizagem da Matemática. Nesses estágios desenvolveram-se atividades relativas à observação, monitoria, planejamento e regência em aulas de Matemática em escola do campo.

A escolha desse assunto deve-se à necessidade de um maior entendimento da realidade das escolas brasileiras no meio rural, que se apresentam das mais distintas formas. Encontramos desde escolas altamente equipadas com aparatos desenvolvidos pela mais moderna tecnologia como quadros eletrônicos e conectados à internet, até escolas de apenas um professor, atendendo crianças e adolescentes agrupados em uma mesma turma, sem equipamento e até mesmo sem energia elétrica.

Para a escrita deste trabalho realizamos uma pesquisa de cunho bibliográfico, com o objetivo de funda-

mentar as análises feitas. Realizamos um questionário na busca por um melhor entendimento da Educação do Campo no município de Quinze de Novembro/RS.

Para compreendermos a trajetória e a temática da Educação do Campo, perpassamos leis, decretos, pareceres, textos oficiais, documentos, produções científicas atualizadas e produções do e sobre o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), buscando entender o posicionamento do Estado em relação às práticas educativas dos que trabalham e residem no meio rural brasileiro. A partir desse histórico procuramos demonstrar que a entrada na escola não pode representar uma ruptura com o processo anterior vivido pela criança em casa ou na instituição de educação, mas sim uma forma de dar continuidade às suas experiências anteriores para que elas gradativamente sistematizem os conhecimentos, sempre tendo na cultura os instrumentos para essa aprendizagem.

Defendendo uma escola que esteja de acordo com a realidade dos educandos, que não é simplesmente a cópia de modelos importados de outras escolas que não têm relação com o contexto vivenciado pelos alunos, a pesquisa apresentou como principal meta compreender quais os desafios e as possibilidades de construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes a cada espaço.

Almejamos o fortalecimento da identidade da escola do campo, que considere o sujeito social e a realidade histórica do meio rural. Ponderamos que o ensino nessa modalidade precisa levar em consideração os

saberes próprios dos estudantes, a memória coletiva das pessoas, os movimentos sociais sindicais que defendem projetos de qualidade social de vida coletiva.

Julgamos de extrema relevância para a formação docente, sobretudo acadêmica, poder aprofundar os conhecimentos sobre a modalidade de Educação do Campo, modalidade essa que vem sendo, muitas vezes, abandonada. Rever maneiras de conseguirmos melhorar a Educação do Campo, fazendo com que os filhos dessa terra não almejem deixar o campo e sim queiram continuar nesse espaço e prosseguir seus estudos pensando no futuro em melhorar a sua vida nesse meio.

Temos por objetivo geral analisar os desafios e as possibilidades da Educação do Campo e os problemas historicamente enfrentados pelos professores de Matemática na escola do campo. Buscar entender essas dificuldades, os porquês de tantos problemas e o que pode ser feito para mudar essa situação. Sabemos que faltam políticas públicas adequadas para a Educação do Campo, mas o que os educadores, mesmo sabendo dos problemas, poderão fazer em suas aulas de Matemática para que se tornem mais atrativas aos educandos? O primeiro passo que consideramos necessário ser dado é fazer com que essa educação que está abandonada tenha algum sentido na vida desse sujeito do campo.

Foram nossas metas pontuais: conhecer os problemas enfrentados historicamente na Educação do Campo, compreender as dificuldades de ensinar Matemática na escola do campo, onde o professor tem diversos obstáculos a serem enfrentados, observar e buscar alternativas para melhorar essa educação que está desamparada. Buscando alternativas para ensinar Matemática de uma forma diferente, em busca de mudanças significativas nesse cenário. Sabemos que, quando se fala em Educação do Campo, a palavra mudança significa um processo bem demorado, mas esperamos encontrar nessa pesquisa algumas possibilidades de pensar diferente essa realidade.

2 COMPREENDENDO O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA DO CAMPO NA CONTEMPORANEIDADE

Entendendo a necessidade de reconhecer o objeto de estudo, neste momento faremos referência a alguns autores que pesquisaram nos últimos anos a temática da Educação e, sobretudo, da Educação do Campo. Nessas pesquisas foram abordadas as dificuldades enfrentadas pelos professores, alunos e toda a comunidade, bem como as mudanças que vêm ocorrendo na busca por uma educação de qualidade.

Foram selecionados trabalhos realizados no período de 2000 a 2014, considerando que esses trabalhos representam estudos que vêm sendo investigados atualmente no que tange ao assunto abordado neste trabalho de conclusão de curso.

No ano de 2000, Imbernón organizou o livro intitulado “A Educação no Século XXI: os desafios do futuro imediato”, no qual foi pesquisado o questionamento de como será a educação na entrada do milênio, destacando as dificuldades enfrentadas por professores e alunos. Nessa obra, os autores buscaram formas de entender o que acontece frente às especificidades relativas aos processos curriculares, à veloz implantação da tecnologia, à exclusão social dos alunos, à educação ambiental, à educação política do cidadão e à igualdade de oportunidades.

Em 2006, Gelsa Knijnik e Fernanda Wanderer escreveram o artigo “A vida deles é uma Matemática”. As autoras pesquisaram os regimes de verdade sobre a Educação Matemática de adultos do campo, as necessidades de uma escola política e pedagogicamente vinculada à cultura, à história e às pessoas do meio rural. As autoras constataram em seu trabalho a necessidade de uma escola que leve para dentro da sala de aula questões do cotidiano. Ressaltaram o imperativo de trazer a vida do aluno para dentro da sala de aula, de mostrar ao aluno que a vida é uma Matemática. Para as pesquisadoras, faz-se necessário envolver a Matemática com outras disciplinas, buscando novas metas que despertem no aluno o interesse para estudar e aprender.

Ainda em 2006, Claudemiro Godoy do Nascimento escreveu o artigo “Educação e Cultura: as Escolas do Campo em Movimento”, no qual pesquisou os problemas da educação no meio rural depois da municipalização do Ensino Fundamental e alternativas que caminham na contramão da história. Nesse estudo, o autor buscou vincular a prática da Educação Básica do Campo com o processo de construção de um projeto popular de desenvolvimento. Para ele, é importante lutar para que todo o povo tenha acesso à alfabetização, formar educadoras e educadores do campo, produzir uma proposta de Educação Básica do campo, envolver as comunidades nesse processo, acreditar em nossa capacidade de produzir o novo e programar as propostas de ação dessa conferência. O autor ressalta a importância do envolvimento da comunidade no processo educativo.

No ano de 2007, Miguel Gonzalez Arroyo escreveu o artigo “Política de Formação de Educadores (as) do campo”. Pesquisou sobre a necessidade de cada vez

mais ter cursos de formação com o auxílio de Escolas Normais e Cursos de Pedagogia com o intuito de formar professores capacitados para atuar nas escolas do meio rural e com isso melhorar a Educação do Campo. Nesse trabalho, o autor aborda uma educação que não precisa ser diferenciada, mas que não pode esquecer a necessidade de uma Educação Básica e de qualidade para esses jovens e adultos que historicamente já sofreram com o preconceito e o esquecimento, bem como uma formação específica para esses professores.

Eduardo Sarquis Soares escreveu, em 2010, o livro “Ensinar Matemática: desafios e possibilidades”, onde ele faz uma reflexão sobre o ensino da Matemática. O autor enfatiza em seu texto a importância social dessa disciplina e a sua coexistência tanto no cotidiano como no âmbito acadêmico. Para o autor, a Matemática formal requer estratégias especiais na maneira de ensinar e, ao usar questões do dia a dia, torna-se mais fácil a sua compreensão.

Ainda em 2010, Erivan Hilário publicou o artigo “Educação do campo: semiárido, agroecologia, trabalho e projeto político pedagógico”. O pesquisador aborda a necessidade das escolas do campo, os trabalhadores rurais e seu direito a uma educação digna. Além disso, enfatiza a importância de um projeto político-pedagógico vinculado à Educação do Campo e à luta pela melhoria das escolas do meio rural, buscando uma melhor infraestrutura para tais escolas.

Já em 2011, Fabiano de Jesus Ferreira e Elias Canuto Brandão escreveram um artigo para a Revista Eletrônica de Educação com o título “Educação do Campo: um olhar histórico, uma realidade concreta com objetivo de entender a trajetória da educação do campo”, tendo como fundamentos norteadores leis, decretos e outros textos oficiais que subsidiam o entendimento e posicionamento do Estado em relação às práticas educativas para os que trabalham e residem no meio rural brasileiro.

Mônica Castagna Molina e Helana Célia de Abreu Freitas organizaram, em 2011, o artigo “Educação do Campo”, no qual pesquisaram na Educação do Campo uma oferta educacional que é muito precária, principalmente para o Ensino Fundamental nos anos finais e no Ensino Médio. Segundo elas, a precariedade das escolas rurais desmotiva os alunos.

Outro problema sério da Educação do Campo foi abordado pelas autoras em seu artigo que se refere ao abandono do campo, apresentando uma educação precária no campo, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tal cenário faz

com que os jovens abandonem o campo em busca de uma formação de qualidade.

O livro “O aprender a aprender na formação de professores do campo”, escrito por Cláudio Félix dos Santos no ano de 2013, aborda uma pesquisa sobre a precariedade da Educação do Campo em todo o país. Os dados apresentados são alarmantes, sobretudo no que se refere ao alto índice de analfabetos e aos poucos alunos matriculados no Ensino Médio. Além disso, o autor ressalta a formação de professores como um dos maiores problemas das políticas educacionais. Algumas conquistas foram alcançadas, como a criação da Licenciatura em Educação do Campo (LEC), por exemplo. Conquistas relativamente pequenas, mas cada batalha vencida é motivo para comemoração frente à precariedade das escolas.

Elisa Meirelles e Fernanda Salla numa reportagem para a Revista Nova Escola, em agosto de 2014, publicaram a pesquisa: “As Escolas e o MST”, no qual investigaram a dificuldade enfrentada para a implantação de escolas nos assentamentos, bem como a contratação de professores. As autoras verificaram que, mesmo depois de implantadas as escolas, as dificuldades continuavam, pois, quando a regularização de uma escola acontece, deve ser seguida uma série de regras da rede pública, como a contratação de professores através de concurso público, por exemplo. Esse fato leva muitos professores sem nenhuma experiência em escolas do campo a serem contratados para atuar nas escolas do meio rural.

Podemos ver que a situação da Educação do Campo está praticamente abandonada pelas políticas públicas: escolas em situação precária, professores sem preparo para entrar em uma escola do campo, números alarmantes quando se fala em abandono escolar; enfim, muitos são os problemas enfrentados pela Educação do Campo no momento atual. Sem dúvida, a situação é crítica, mas pequenas mudanças vêm acontecendo. Esse avanço nos permite pensar que muito ainda pode ser feito com vistas à melhoria dessa modalidade de ensino.

3 O ENSINO DE MATEMÁTICA NA ESCOLA DO CAMPO: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

De acordo com Caldart (2012), a Educação do Campo indica um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visam lutar por políticas de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas, que tem como objetivo as questões do trabalho, da

cultura, do conhecimento e das lutas sociais desses sujeitos do campo por melhores concepções de políticas públicas, de educação e de formação humana.

A maneira como foi implantado o desenvolvimento no meio rural brasileiro foi tão excludente, que marca até hoje o exemplo de educação adotado no Brasil. A escola brasileira, de 1500 até o início do século XX, serviu e serve para atender as elites, sendo fechada para grande parte da população rural. Para as elites do Brasil agrário, os grupos subordinados, tais como as mulheres, indígenas, negros(as) e trabalhadores(as) rurais, não precisavam aprender a ler e escrever, pois para desenvolver o trabalho agrícola o letramento era dispensável.

De acordo com Munarin (2011, p. 28),

Diferentes autores, ao definir Educação do Campo, tomam como referências a serem negadas as políticas de educação rural empreendidas por sucessivos governos brasileiros desde a Revolução Burguesa de 1930. Apontadas como iniciativas do Estado brasileiro coerentes com um projeto de desenvolvimento capitalista urbano-industrial, essas iniciativas são entendidas como contrárias e excludentes aos interesses dos povos do campo. Inscrevo-me entre os que assim percebem a história da educação rural, acrescentando que não se trata apenas da exclusão dos interesses de povos determinados, mas da afirmação da hegemonia de uma classe social com um projeto de desenvolvimento predatório em diversos sentidos: econômico, social, cultural, ambiental. Assim, situada em contexto amplo, a luta por uma Educação do Campo ganha significado também amplo, mas que considera, antes de tudo, a luta por cidadania para povos específicos que têm permanecido à margem de qualquer processo de desenvolvimento humano.

A história do Brasil mostra-nos que, embora o país, em sua origem, fosse de modo eminente agrário, a Educação do Campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso junto a essa sociedade já tão abandonada. Esse cenário condicionou a história da educação escolar brasileira e deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo em relação aos elementos humanos disponíveis para o trabalho pedagógico, a infraestrutura e os espaços físicos inadequados, as escolas mal distribuídas geograficamente, a falta de condições de trabalho, salários defasados, ausência de formação inicial e continuada adequada ao exercício docente no campo e uma organização curricular descontextualizada da vida dos povos do campo.

Embora os problemas da educação não estejam localizados apenas no meio rural, nessa a situação é mais grave, pois, além de não considerar a realidade socio-

ambiental onde cada escola está inserida, essa foi tratada metodicamente, pelo poder público, como resquício, com políticas compensatórias. Muitas vezes, foi aprovado o discurso da cidadania e, portanto, de uma vida digna reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, negando o campo como espaço de vida e de constituição de sujeitos cidadãos.

Ao romper a década de 1950, consolidou-se a gestação de um discurso urbanizador que destaca a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural, ou seja, o campo não seria mantido por ser uma divisão sociocultural a ser superada e não mantida (ABRAÃO, 1986).

Uma nova redefinição do pensamento educacional será apresentada pelo golpe de 1964, que com o fechamento dos canais de participação e representação impõe limites e controle aos segmentos populares e aos bens educacionais e sociais. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados, as universidades sofrem intervenções e os movimentos populares e sindicais são desarticulados. Contudo o analfabetismo continuava a desafiar as elites dominantes que achavam que o Brasil tinha que se tornar uma potência no cenário internacional. Para tanto, organizaram durante esse período várias campanhas de alfabetização com o intuito de colocar o país no rumo do desenvolvimento.

De acordo com Munarin et al. (2011), é válido lembrar que a educação para a população do meio rural nunca proporcionou políticas específicas. O atendimento à educação foi oferecida através de campanhas, projetos e políticas compensatórias, sem levar em conta as formas de viver e conviver dos povos do campo, que ao longo da história foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo.

Um importante sinal já dado pela LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) – e fortalecido com outra importante conquista recente para o conjunto das organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito da luta por políticas públicas, foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo” (Parecer nº 36/2001 (BRASIL, 2001) e Resolução 1/2002 (BRASIL, 2002) do Conselho Nacional de Educação). Esse instrumento de luta, junto às ações de diversos movimentos sociais e sindicais do campo, vem pressionando sua inclusão na agenda de alguns governos municipais, estaduais e também na esfera do governo federal.

Posteriormente à aprovação dessas Diretrizes Operacionais nas escolas do campo vem se desencadeando um processo de mobilização e envolvimento social, na busca de fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso e a permanência à educação de qualidade para os povos do campo.

Percebemos que a Educação do Campo tem conquistado lugar na política nas diversas instâncias, sejam elas municipal, estadual e federal, nos últimos anos. Para uma comprovação do processo pedagógico que os Movimentos Sociais do Campo vivem, priorizando gestos concretos, mobilizações, bandeiras de luta, propostas de um Brasil Popular e Democrático e de um desenvolvimento campo. Proporcionando aos poucos referenciais indispensáveis para que, de fato, possa acontecer a tão sonhada educação básica do campo.

Nas concepções de educação, principalmente voltadas para o campo, Santos (2013) aborda a inércia do poder público para garantir políticas educacionais adequadas às realidades vivenciadas no campo. Questiona-se a desvalorização da educação como princípio básico da formação do cidadão, pois no terreno concreto da educação assumir e legitimar a consciência dos povos do campo à educação pode significar que se reconheça, valorize e incorpore em políticas públicas o pensar e fazer dos movimentos sociais nos tratos da educação, da gestão das escolas, na reorganização curricular, na produção de material, na formação de profissionais, na EJA, na alfabetização, no alargamento da concepção do direito à educação e formação. As políticas públicas entrarão na contramão se ignorarem o pensar e o fazer dos movimentos na garantia do direito. Podemos dizer que alguns passos já foram dados, já que a defesa por uma educação no campo é apontada desde a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em relação à formação dos educadores que atuam no campo.

A escola tem que se preparar para atender essas crianças/jovens e proporcionar atividades relacionadas ao mundo em que elas vivem, fazendo com que as mesmas queiram continuar no campo e levando novas experiências para suas famílias. Buscando sempre unir o progresso e as experiências do povo do campo.

Cada vez mais, temos convicção de que são necessárias mudanças em toda a educação brasileira, mas principalmente na Educação do Campo, que urgentemente necessita de amparo para que ela consiga manter esses sujeitos no campo, e não o contrário: que esses jovens queiram sair da sua terra à procura de empregos nas cidades, onde não são capacitados e acabam com empregos ou salários baixos.

Uma das grandes dificuldades na Educação do Campo está em vincular o cotidiano do aluno com os conteúdos a serem dados na escola. Esse problema se evidencia em todas as matérias do currículo, inclusive e principalmente na Matemática. Podemos ressaltar que uma grande parte de conceitos pode ser aprendida em atividades práticas, sem necessariamente haver contribuição da escola. Podemos citar vários exemplos, como um agricultor saber calcular quanto de semente de soja precisa para plantar certa quantidade de hectares de terra ou quanto precisa de alimentos para engordar certo rebanho de gado. No Brasil, são ainda muito comuns histórias de pessoas que atingiram a idade adulta sem obter um diploma escolar, mas que mesmo assim aprenderam suas profissões pelo convívio com outros trabalhadores.

No entanto, na contemporaneidade, mesmo no meio rural se exige que os sujeitos trabalhem com informações escritas, decifrem símbolos gráficos, realizem cálculos, entre outras atividades. Nessa perspectiva, precisamos estar preparados para trabalhar com essas crianças/jovens de modo que eles adquiram novos conhecimentos, relacionando-os com os conhecimentos que já trazem de suas vivências no campo.

Conforme Soares (2010), além de atividades diárias e do campo profissional, conhecimentos matemáticos são muito importantes também no âmbito rural. Decisões racionais têm de ser tomadas a todo momento de maneira que os recursos gerados sejam aplicados de forma correta e justa. Muitos elementos têm de ser considerados nessas avaliações, e vários deles exigem conhecimentos matemáticos para ser melhor compreendidos.

Ainda de acordo com Soares (2010), a Matemática é bastante valorizada. Está presente em todos os currículos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos exames de aprovação da universidade, naqueles de admissão de emprego, para quem tem seu próprio empreendimento no campo, como já foi citado, e em muitos outros lugares. É vista como disciplina básica na escola e como conhecimento indispensável para a realização de várias atividades próprias dos sistemas produtivos. No entanto, o que ensinamos na escola não tem como referência apenas a formação para a cidadania ou a preparação para o trabalho.

O sistema escolar é então estruturado conforme as demandas de conhecimento, que permitiriam obter uma qualidade razoável nas sociedades modernas, incluindo o exercício da cidadania e a preparação para uma boa formação profissional.

Quando analisamos as dificuldades enfrentadas pelos professores da escola do campo, podemos iniciar pelos cursos de Licenciatura, que buscam formar professores especificamente para a Educação do Campo. Devemos examinar, sobretudo, o fato desses cursos não se implantarem numa mesma proporção que as necessidades impostas pela realidade. Sendo assim, a grande maioria dos professores que trabalham nessas escolas não tem em sua formação um contato maior com essa modalidade de ensino. Além de não possuir uma formação específica, esse professor ainda se depara com outro fator que reforça sua condição: grande parte desses vive fora do meio rural e, por esse motivo, encontra dificuldades para reconhecer a realidade de seus alunos e o contexto em que eles estão inseridos; o que inevitavelmente implica a sua dificuldade em trabalhar o conteúdo de forma articulada com os conhecimentos do aluno. Porém não vamos aqui nos deter na determinação das dificuldades enfrentadas pelos professores nessa modalidade de ensino, que sabemos existir, assim como também acontece nas demais modalidades.

As políticas para a Educação do Campo são relativamente recentes, o que pode levar a alguns questionamentos: Como os professores adaptaram suas aulas às novas diretrizes agora específicas para o público-alvo em questão? O que esses professores conhecem da realidade dos alunos com os quais trabalham? Como fizeram para adquirir os conhecimentos necessários para o trabalho específico da Matemática nesse contexto? Como acontece a articulação desses conhecimentos no desenvolvimento dos conteúdos e das aulas de Matemática? O objetivo aqui traçado não é simplesmente elencar os conhecimentos matemáticos dos indivíduos residentes no campo, pois vários estudos como esse já foram realizados em diferentes contextos sociais e, especificamente, no contexto do campo.

Fazendo a análise dos PCNs³ (2002), podemos ver que a Matemática não deve ser vista apenas como pré-requisito para estudos posteriores. É preciso que o ensino da disciplina esteja voltado à formação do cidadão, que utiliza cada vez mais conceitos matemáticos em sua rotina. Ao acompanhar uma pesquisa eleitoral, calcular o salário, escolher um tapete para a sala, utilizar um computador ou até mesmo ao comprar pães numa padaria, as pessoas aplicam conceitos numéricos, fazem operações, calculam medidas e utilizam raciocínios lógicos.

São habilidades que devem ser adquiridas já nas primeiras séries escolares. Por estar tão presente no cotidiano, a Matemática dá ao professor a chance de desafiar seus alunos a encontrar soluções para questões que enfrentam na vida diária. Apresentar conceitos que exigem “decoreba” é a maneira menos eficaz de ensinar a disciplina.

Algumas perguntas têm sido constantemente feitas: Afinal, o que trazem de novo os PCN’s da Matemática? Em que aspectos diferem do que estamos trabalhando? Alteram-se os conteúdos apenas? Muda-se a ordem em que são trabalhados? Vale a pena mudar nosso modo de ensinar quando não estamos seguros (as) de como fazê-lo? Por onde começar a mudar?

As ideias básicas contidas nos PCN’s da Matemática refletem muito mais do que uma mera mudança de conteúdos. Refletem uma mudança de filosofia de ensino e de aprendizagem, como não poderia deixar de ser. Apontam para a necessidade de mudanças urgentes não só no que ensinar, mas principalmente em como ensinar e avaliar e em como organizar as situações de ensino e de aprendizagem.

O papel da Matemática no Ensino Fundamental como meio facilitador para a estruturação e o desenvolvimento do pensamento do aluno e para a formação básica de sua cidadania é destacado quando se afirma que

[...] é importante que a Matemática desempenhe, equilibrada e indissociavelmente, seu papel na formação de capacidades intelectuais, na estruturação do pensamento, na agilização do raciocínio dedutivo do aluno, na sua aplicação a problemas, situações da vida cotidiana e atividades do mundo do trabalho e no apoio à construção de conhecimentos em outras áreas curriculares (BRASIL, 1996, p. 25).

Discorrer sobre a formação básica para a cidadania significa examinar a inserção das pessoas no mundo do trabalho, das relações sociais e da cultura no âmbito da sociedade brasileira. Ao referir-se à pluralidade das etnias existentes no Brasil, à diversidade e à riqueza do conhecimento matemático que nosso aluno já traz para a sala de aula, enfatiza-se nos PCN’s que o ensino da Matemática, a par da valorização da pluralidade socio-cultural do educando, pode colaborar para a transcendência do seu espaço social e para sua participação ativa na transformação do seu meio.

³ Parâmetros Curriculares Nacionais.

Já quando se aborda a Educação do Campo, essa formação de cidadão tem que ser bem trabalhada para que esse aluno tenha certeza do que quer para o futuro, principalmente incentivando e dando o amparo para que ele tenha condições de estudar e continuar nesse espaço. Para isso, é necessário ter professores preparados, que estimulem os alunos através de aulas atrativas, dinâmicas, sempre buscando relacionar os conteúdos com a realidade desse aluno.

O currículo, além dos programas oficiais, está consolidado em materiais didáticos que dão sustentação ao que efetivamente deve ser trabalhado nas escolas. A maioria das escolas não segue esses currículos que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Muitos professores não têm uma formação adequada para a atuação na escola do campo. Isso se deve, em muitos casos, à não procura por estudos para poder trabalhar diante dessa realidade. Em decorrência disso, os professores acabam por não dar uma aula que faça sentido para os estudantes do meio rural. Muitos professores, por considerar o programa de ensino muito extenso devido à falta de tempo, acabam por não fazer essa ligação entre o conteúdo e a vida no campo.

Além de não conseguir relacionar o conteúdo com a vida rural, outro desafio está ligado diretamente às novas tecnologias. É necessário que o professor relacione a realidade aos conteúdos com dinamismo e criatividade, de forma a estimular o aluno a enfrentar novas situações. Com isso percebemos que associar as novas tecnologias à sala de aula será expressiva para que a Matemática não seja vista só como uma disciplina escolar, mas como uma necessidade do cotidiano que pode ser usada em todos os aspectos de nossa vida.

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa qualitativa baseou-se num estudo de cunho bibliográfico. Utilizamos, além de livros, questionários, entrevistas, imagens e visitas às escolas do campo, podendo assim ter mais contato com a realidade das escolas do campo. Elaboramos um questionário para ser aplicado a professores da rede pública do município de Quinze de Novembro/RS. Escolhemos duas escolas do campo localizadas nesse município devido ao fato dessas instituições serem as que mais se identificam com a temática da nossa pesquisa.

Três professoras dispuseram-se a colaborar com a pesquisa, tendo em vista que na área rural de Quinze de Novembro, por ser um município pequeno, só existem essas professoras na área da Matemática que trabalham na Educação do Campo.

A primeira professora, que é casada e reside no município, tem oito anos de docência, sendo seis anos como professora em escola do campo, e sempre atuou no ensino da Matemática. Vamos denominá-la de Ana⁴, devido à necessidade de não expor a sua identidade.

A segunda colaboradora foi a professora que vamos designar Jane, que é casada e reside no município, tem dezessete anos de docência. Ela afirmou que sempre atuou como professora de Matemática na escola do campo.

A terceira professora, denominada Maria, é casada e também reside no município, tem vinte anos de docência e atua vinte anos na escola do campo, sendo que está lecionando há dezenove anos e meio como professora de Matemática.

O questionário respondido pelas professoras era composto de quatro partes, a saber: Dados de Identificação, Dados de Infraestrutura, Ensino e Observações/Comentários.

Nos Dados de Identificação foram questionados elementos, tais como: naturalidade, sexo, estado civil, quanto tempo atua na docência, quanto tempo atua na escola do campo e quanto tempo atua no ensino da Matemática. Essas questões tiveram como finalidade identificar e conhecer melhor as pessoas que aceitaram colaborar para este trabalho, bem como compreender muitas vezes o porquê de diferenças e semelhanças no modo de perceber o ensino de Matemática na escola do campo. Na segunda parte, destinada à infraestrutura, questionamos como as professoras descreviam a escola onde atuavam, destacando elementos como espaço físico, instalações, número de salas, equipamentos, etc. Além disso, foram também questionadas em relação aos recursos humanos. Indagamos as colaboradoras sobre como avaliavam as suas escolas com base em elementos como número de professores, número de funcionários, etc.

Em linhas gerais, perguntamos às professoras como era a comunidade na qual sua escola estava inserida. Com essas questões tentamos compreender como estavam suas instalações, se eram adequadas para os

⁴Salientamos que todas as professoras colaboradoras desta pesquisa receberam pseudônimos com o objetivo de preservar as suas identidades e deixá-las com mais liberdade para expressar suas ideias e percepções sobre o ensino de Matemática nas escolas do campo.

alunos do meio rural, se as escolas tinham acesso à internet, bibliotecas, espaço adequado para atividades escolares, bem como atividades físicas e demais recursos necessários para que professores e alunos possam realizar suas atividades escolares. Se o número de professores e funcionários era suficiente para determinada escola e se a comunidade era participativa.

Na terceira parte, destinada ao ensino, foram feitas as seguintes perguntas: Quais as dificuldades de dar aula nas escolas do campo? Na(s) escola(s) que você atua todos os alunos são oriundos do meio rural? Como você descreve seus alunos da escola do campo? Que recursos você se utiliza para trabalhar os conteúdos matemáticos com seus alunos da escola do campo? Qual o papel do professor de Matemática na escola do campo? Quais os principais desafios da Educação do Campo? Quais as dificuldades para ensinar Matemática na escola do campo? Quais as possibilidades de ensinar Matemática na escola do campo e se existe diferença entre ensinar Matemática na escola do campo e na escola urbana?

Nas questões referentes ao ensino, destacamos a necessidade de entender as dificuldades que os professores enfrentam nas escolas do meio rural, bem como diferenciar os alunos camponeses dos alunos das escolas urbanas. Analisar os principais desafios da Educação do Campo, se os professores trabalham de maneira diferente os conteúdos de Matemática na escola do campo e o que surge de possibilidades em trabalhar esses conteúdos na escola não urbana. Também examinar se existe diferença entre ensinar Matemática nas instituições rurais e urbanas e de que forma está ocorrendo.

E, por fim, deixamos um espaço para os professores colocarem suas observações sobre o assunto, questões que na opinião das colaboradoras fosse interessante de ressaltar e/ou algum comentário que julgassem pertinentes. Na sequência serão apresentadas as análises dos questionários respondidos por nossas colaboradoras, buscando compreender quais as concepções das professoras sobre a Educação do Campo.

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINAR MATEMÁTICA NA ESCOLA DO CAMPO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

Neste capítulo foram feitas as análises dos questionários, tendo como suporte a perspectiva de autores que abordam o assunto. Dessa maneira, tentamos iden-

tificar e entender a realidade das escolas do campo. Além disso, buscamos analisar as questões respondidas pelos professores e, a partir delas, procuramos entender os desafios enfrentados pelos professores de Matemática nas escolas do meio rural.

Cabe destacar que as professoras que responderam nosso questionário lecionavam em escolas do interior do município de Quinze de Novembro/RS, cidade essa localizada na Microrregião Triticulora de Cruz Alta e situada na Região colonial do Alto Jacuí do Estado do Rio Grande do Sul. A população do município é de 3.653 habitantes, sendo que 1.692 são habitantes do meio rural⁵.

De acordo com dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Município, existiam mais de dez escolas no meio rural em Quinze de Novembro num passado bem recente, sendo que somente quatro escolas do campo ainda estão com suas portas abertas. Essas instituições apresentam realidades bem diferentes. Uma delas teve suas dependências transferidas para a cidade, para um prédio novo, com ótima infraestrutura, onde todos os alunos vêm de transporte público. Ainda se constitui em uma escola do campo, mas sabemos que com o decorrer do tempo essa escola perderá suas características de uma escola do meio rural, devido a muitos alunos do meio urbano frequentarem a mesma escola que os alunos do interior.

A segunda escola é bem estruturada, várias salas de aulas, secretaria, sala da direção, biblioteca, cozinha e refeitório, quadra de esportes e uma ótima localização, tendo asfalto até a porta da escola e professores para cada série. A terceira escola está mal localizada, sendo que para chegar a professora enfrenta em torno de três quilômetros de estrada de chão batido em péssimas condições. A escola tem uma única sala de aula, onde atende todas as turmas juntas com uma infraestrutura comprometida. A quarta escola também se encontra em uma situação bem precária: com uma única sala de aula, uma única professora, infraestrutura em péssimas condições, sem ter uma biblioteca e muitos outros problemas enfrentados pela Educação do Campo.

Ao conversar com a secretária de Educação do município, ficou claro que somente a escola que se encontra com suas dependências na cidade ficará aberta, pois as outras, devido à pequena quantidade de alunos, falta de investimentos e muitos outros problemas, fecharão as portas nos próximos anos. E se não fecharam ain-

⁵ Cabe destacar que esses dados foram obtidos junto à Prefeitura de Quinze de Novembro, na Secretaria da Educação do referido município.

da é devido às comunidades lutarem para mantê-las funcionando. Nessa perspectiva, muito em breve as escolas do campo no município de Quinze de Novembro vão deixar de existir.

Ao relatar as suas experiências nas instituições rurais, as professoras colaboradoras dessa pesquisa descreveram um pouco de suas vivências, de suas práticas, de seus entendimentos de mundo, de sociedade, sobretudo suas concepções de educação no campo.

Quanto à infraestrutura da escola do meio rural, ao contrário de muitas escolas do país, as professoras relataram que o espaço físico, as instalações, o número de salas são suficientes pela quantidade de alunos. A professora Ana mencionou a falta de uma área coberta para práticas físicas e acesso à internet como uma dificuldade enfrentada.

Quando questionadas sobre os recursos humanos, as colaboradoras avaliaram como suficiente o quadro de funcionários e professores. A professora Maria salientou que “alguns meses atrás havia menos professores, pois as séries finais do Ensino Fundamental eram multisseriadas”. A professora Ana salientou que a prefeitura oferta ainda um professor de Educação Física e uma psicopedagoga institucional para acompanhar os alunos que possuem necessidades conforme o quadro clínico.

Ao analisar as respostas das professoras referentes à infraestrutura e recursos humanos, percebemos que, ao contrário de muitas escolas do campo espalhadas pelo Brasil (MUNARIN, 2011), essas escolas do município de Quinze de Novembro encontram-se em boas condições em relação à precariedade das escolas do campo no Brasil, porém, mesmo assim, as condições das escolas de Quinze de Novembro não são satisfatórias.

Ao contrário da situação das escolas do município de Quinze de Novembro, a Educação no Campo, em muitos lugares neste país, está abandonada, com escolas em situações precárias, com falta de infraestrutura e falta de recursos humanos. Esse abandono impossibilita o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, questionamos o papel das políticas públicas nesse cenário.

Complementando essa análise, temos o relato da professora Ana quando questionado: Qual é o papel da comunidade na escola? Para ela, “[...] a escola ainda não foi fechada graças ao desprendimento da mesma”. Na concepção da professora, se dependesse das políti-

cas públicas, a escola em que ela atua, como muitas outras, já estariam fechadas.

O fechamento de uma escola do campo gera uma série de problemas, entre eles: as dificuldades das crianças e adolescentes em se deslocar para a cidade e, muitas vezes, o abandono do meio rural.

A professora Ana cita algumas das dificuldades enfrentadas nas instituições do meio rural, como a distância e o deslocamento. Realizar uma prática de ensino diversificada, como uma viagem, por exemplo, gera muitos transtornos. “Trazer alguém (um especialista) é uma maratona.” Em contrapartida, temos a resposta da professora Jane que trabalha em três⁶ escolas diferentes, com públicos diferentes, oriundos do campo e da cidade; na escola localizada no interior do município, todos os alunos são do meio rural; ela não vê dificuldade em trabalhar nessa escola devido aos alunos serem bastante receptivos.

A professora Maria colocou que “também não vê dificuldades, pois as turmas são pequenas e os alunos na maioria são interessados e fazem as atividades escolares”. Ela ainda cita que existem alguns alunos que têm dificuldade de aprendizagem, “principalmente em Matemática, onde faltam pré-requisitos”, mas entendemos que esses alunos são encontrados em todos os ambientes escolares.

Ao descrever os alunos do campo, a professora Ana ressalta: “são iguais aos da cidade, porque atualmente eles têm os mesmos acessos à televisão, internet, sky, rádio e muitos outros. A diferença é que são mais criativos e brincam muito mais ao ar livre do que os da cidade, e claro, têm outras áreas de interesse”. A professora Jane reforça essa ideia afirmando que os alunos demonstram bastante interesse. Fica claro, não é porque são alunos do campo que não vão querer estudar; pelo contrário, querem aprender e muitas vezes é uma necessidade. Segundo a professora Ana, uma aluna do primeiro ano precisava aprender o “dinheiro” para ajudar sua mãe nas compras, pois a mesma era analfabeta e deficiente auditiva.

No que tange ao trabalho com os conteúdos matemáticos dentro da sala de aula, numa escola do meio rural a professora Jane coloca que utiliza vários livros didáticos, jogos matemáticos e internet como meio de pesquisa, nada diferente de uma aula na escola da área urbana. A professora Ana diz que trabalha o mais con-

⁶ Três escolas: uma escola do campo localizada no interior do município, outra escola do campo localizada na cidade e uma terceira escola urbana.

creto e real possível, com material dourado, trabalha medidas de capacidade com a realização de receitas na cozinha da escola, blocos lógicos, problemas que englobam o campo como hectares, produção leiteira, agrícola, insumos, gado e muito mais. Trabalha as operações matemáticas com copos, tampinhas, feijões e grades de ovos. A professora Ana mostra-nos que a Matemática pode ser muito divertida de se estudar e interessante.

Constata-se, assim, que o cotidiano do aluno tem de ser alicerçado no processo ensino-aprendizagem. O papel do professor de Matemática nas instituições rurais tem que ser muito mais do que ensinar a calcular contas. A professora Ana coloca-nos que devemos “levar os alunos a aprender calcular e a resolver questões problemáticas de modo que utilizem o raciocínio lógico para resolver questões do dia a dia”. A mesma professora “acredita que, antes de ensinar conteúdos, seja necessário ensinar para a vida”.

Os desafios da escola do campo vão muito além de estruturas físicas; a professora Ana coloca “ela está fadada a fechar suas portas, porque as pessoas estão abandonando o campo”. Muitas vezes por falta de incentivo por parte do governo para permanecer no campo ou para poder ofertar estudos aos seus filhos, já que as escolas do campo na maioria das vezes têm só o Ensino Fundamental, e para aqueles alunos que querem continuar seus estudos, não há outra maneira a não ser abandonar o campo à procura de estudos. Ou, sem ter opção, o sujeito que quer continuar no campo tem que abandonar os estudos. Uma situação preocupante, que nos mostra dados alarmantes.

A formação do professor é muito importante para a Educação do Campo: um professor que está pronto para enfrentar uma diferente maneira de ensinar, que vai ao encontro desse sujeito do campo, que tem um cotidiano totalmente diferente que a maioria dos professores está acostumada a vivenciar. Mas é claro que com ou sem formação específica vai depender do interesse dos professores buscarem interagir com essa nova realidade que lhes é proposta. De acordo com Arroyo: “Como ser educadora e educador, administrador, pedagogo ou professor do campo sem um estudo dessa tensa história? O conhecimento dessa história terá de fazer parte da formação de educadores do campo” (ARROYO, 2007, p. 168).

A professora Jane, ao relatar sobre os desafios da escola do campo, ressalta que sua maior dificuldade está em relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, devido à sua realidade ser totalmente diferente a desses

sujeitos do campo. Nesse sentido, a professora Maria coloca que é necessário despertar o interesse dos alunos pela Matemática que está presente em tudo ao nosso redor e que “o papel do professor é trazer atividades que despertem o interesse do aluno pela Matemática e trazer essa disciplina para a realidade do aluno, fazendo com que ele adquira novos conhecimentos”.

Quando se questionou as professoras sobre as dificuldades de ensinar Matemática na escola do meio rural, a professora Jane coloca: “Não sinto dificuldade em ensinar Matemática na escola do campo e sim facilidade, pois os alunos demonstram mais interesse em querer aprender”. Ao analisarmos a resposta dessa professora, imaginamos as realidades diferentes que ela enfrenta, ao trabalhar em três escolas diferentes, sendo uma apenas localizada no interior do município. Ela nos coloca que a diferença está na quantidade de alunos que é bem menor do que na escola urbana, tornando-se bem mais fácil de trabalhar. Podemos pensar numa diferença entre uma sala com trinta e cinco alunos e outra com sete a dez alunos. Como um professor pode atender todas as dúvidas de trinta e cinco alunos? É óbvio que não vai atender a necessidade de todos. Já numa escola do campo, onde esse número de alunos cai para menos de um terço, além da professora conseguir dar atenção a todos, consegue fazer uma aula diferente.

Sobre as dificuldades de ensinar Matemática na escola do meio rural a professora Ana coloca: “O material didático distribuído pelo MEC (digo especificamente os livros) não condiz com a realidade do Rio Grande do Sul. São muito aquém das potencialidades de nossos alunos. As atividades não levam à reflexão, são muito tolas [...]”. Ela faz uma indagação: “Por que os livros do campo devem ser tão diferentes dos distribuídos para alunos da zona urbana? Será que os camponeses aprendem menos? Ou é viável que aprendam assim? Qual é a real intenção política por trás desse intento pedagógico?” Faz-se necessário que esse sujeito seja adaptado à sociedade, que ele não questione, que não aprenda mais do que se faz necessário. A mesma professora ainda coloca: “Os professores do campo não usam esse material e estão pegando empréstimos das bibliotecas de outras escolas ou usando materiais de outros anos”.

Quando perguntamos às professoras sobre as possibilidades de ensinar Matemática na escola do campo, as respostas foram bem diferentes. A professora Ana coloca questões bem pontuais sobre o ensino da Matemática na escola do campo, salientando que consegue trabalhar várias questões que estão presentes no dia a dia dos alunos.

A professora Ana ainda coloca que, por ser uma “escola pequena, todos os equipamentos, jogos e salas estão sempre à disposição”, mostrando-nos que existem algumas vantagens em lecionar nas escolas do campo.

Para a mesma professora, “o que faz a diferença são os professores com seu planejamento”. Concordamos com a colaboradora, pois é o professor que está diretamente envolvido com a realidade desses alunos; e claro, a sua motivação vai fazer a diferença. Sabemos que um professor que tem uma formação específica para dar aula no campo terá mais facilidade em trabalhar certos conteúdos, mas não basta somente uma formação adequada. Dependem de uma equipe bem estruturada, onde todos se envolvem com a escola do meio rural.

A professora Jane cita que se deve “considerar o conhecimento matemático trazido pelo aluno e permitir sua ampliação, estabelecendo relações entre os diferentes saberes dos alunos e do professor, de forma que o aluno possa superar seu conhecimento imediato sobre o mundo pelos conhecimentos matemáticos historicamente construídos pelo homem”. Essa realidade vai além da escola do campo; deve ser levada para todo o âmbito escolar.

A professora Maria coloca como observação que ela “acredita que na Matemática, assim como em outras disciplinas, o aluno deve entender o que está fazendo e por que e saber relacionar o que está aprendendo com o seu dia a dia, mas, em alguns casos, para aprender é preciso repetir exercícios e memorizar regras, que na Matemática são necessárias”. Com certeza, a observação da professora Maria é extremamente pertinente. Entendemos a necessidade de fazer aulas diferentes, mas no ensino da Matemática é primordial que se façam muitas atividades, e muitas vezes repetitivas, para que o aluno consiga memorizar e aprender.

Enfim, não tem como dar aula de Matemática sem cobrar esses tipos de atividades. Independente da disciplina, não se consegue ensinar e nem se aprende somente através de brincadeiras. Acreditamos que as aulas precisam aliar momentos de um ensino tradicional com aulas mais criativas, desenvolvidas através de atividades diferenciadas. O professor deve estar preparado para as mudanças que acontecem no âmbito escolar, sabendo trabalhar com dedicação e comprometimento.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dos estágios supervisionados na modalidade de Educação do Campo proporcionou a vivência de algumas das muitas dificuldades enfrentadas pelos professores e alunos na escola do meio rural.

A realidade vista demonstrou as más condições da escola e a falta de recursos.

É muito importante trazer o dia a dia do aluno para a sala de aula, tendo em vista que é a partir dessas práticas que o aluno consegue relacionar os conhecimentos que já traz em sua “bagagem” com os novos conteúdos. Essa percepção do ensino requer do professor o interesse em conhecer tanto a realidade do meio rural como a realidade dos alunos.

Sabemos que a realidade das escolas do meio rural é muito difícil, mas julgamos que, se cada um fizer a sua parte, podemos transformar a escola em um espaço de muita aprendizagem. Espaço esse em que os alunos tenham vontade de estudar, onde possam buscar o conhecimento, levando esse aprendizado para casa, como um ciclo vicioso que possa repassar conhecimentos aos seus pais e, por conseguinte, incentivem seus filhos a prosseguir nos seus estudos.

Conforme afirmamos anteriormente, de acordo com dados fornecidos pela Secretaria da Educação do Município, existiam mais de dez escolas no meio rural. O fechamento dessas escolas deu-se pelo número pequeno de alunos que frequentavam essas escolas. Segundo informações obtidas junto à Secretaria da Educação de Quinze de Novembro, seria muito caro manter essas escolas abertas, e por esse motivo elas foram sendo fechadas uma a uma. De acordo com as respostas dos professores colaboradores, as escolas do campo em que atuam ainda não fecharam devido ao engajamento da comunidade. Em muito pouco tempo, não teremos escolas no meio rural no município de Quinze de Novembro, pois para os órgãos públicos se torna mais caro manter uma escola aberta no interior do que fornecer transporte público e levar esses alunos para a cidade, mesmo sendo um município predominantemente agrícola.

Para entender melhor a realidade das escolas colaboradoras foram feitas visitas às quatro escolas do campo do município. Foram vistas realidades bem diferentes: uma escola bem estruturada, com uma ótima infraestrutura, como as professoras Jane e Maria nos relataram; outra, ao contrário do que a professora Ana contou, em uma situação bem precária: uma única professora para várias turmas que estudam juntas, uma única funcionária e uma única sala de aula. Sabemos o amor que a professora Ana tem por sua escola, mas a realidade é muito difícil. A terceira escola teve suas dependências transferidas para a cidade, para um prédio novo, com ótima infraestrutura, onde todos os alunos vêm de transporte público. A quarta escola encontra-se em

situações precárias, com infraestrutura comprometida, com apenas uma sala e sem biblioteca.

As dificuldades são inúmeras, a professora precisa desdobrar-se para poder atender todas as turmas ao mesmo tempo, muitas vezes não dá conta de todas, pois cada turma exige conteúdos diferentes, e quando surgem dúvidas, são educandos de séries diversas com dúvidas distintas e a professora é única.

Defendemos a construção de uma escola que esteja de acordo com a realidade dos educandos oriundos do âmbito rural. Não é interessante a cópia de modelos importados, de escolas que não contribuem para a compreensão dessa realidade. Precisamos construir um projeto que vincule a educação às questões sociais inerentes à sua realidade. Um projeto que sobretudo considere o sujeito social. É de fundamental importância que se fortaleça a identidade da escola do meio rural, baseada na realidade e na história do campo. Que se considerem os saberes próprios dos estudantes, da memória coletiva das pessoas, nos movimentos sociais sindicais que defendem projetos de qualidade social de vida coletiva.

Acreditamos que seja de extrema importância para a formação docente poder aprofundar essa discussão sobre uma educação que foi e ainda está abandonada. É preciso rever maneiras de conseguir melhorar a Educação do Campo, fazendo com que os filhos dessa terra não abandonem o campo, tenham condições de prosseguir seus estudos pensando no futuro e em melhorar sua vida no meio rural.

Ao analisar as pesquisas feitas referentes à Educação do Campo, podemos concluir que a educação no meio rural, apesar do momento ser crítico, não é uma característica apenas do momento atual; a precariedade já há muito tempo vem fazendo parte das escolas do campo. São escolas abandonadas devido à falta de políticas públicas adequadas à realidade do meio rural, sendo que muitas escolas se encontram fechadas.

Além dessa realidade nada favorável da Educação do Campo, observamos que o ensino da Matemática também enfrenta várias dificuldades, principalmente no que tange a uma formação adequada para os professores do campo, que precisam melhorar a sua maneira de explicar a Matemática, dando sentido aos conteúdos, levando em consideração questões do cotidiano para dentro da sala. A partir da análise dos questionários, podemos constatar que é possível dar sentido à Matemática e chamar a atenção do aluno.

Os desafios do ensino da Matemática na escola do campo estão diretamente pautados em conseguir relacionar o cotidiano do educando com a disciplina, uma

realidade enfrentada pela maioria dos professores das escolas do meio rural. O que podemos verificar nas escolas do município de Quinze de Novembro é a falta de preparo dos professores para atuar nessas escolas, muitos deles até se esforçam, mas o que se percebe são professores oriundos da cidade, sem conhecimento da realidade do educando. É indispensável que o professor faça um estudo profundo sobre a vida do campo, a realidade de cada educando e dessa maneira com conhecimento adquirido poder utilizar esses conhecimentos nas suas aulas, levando o cotidiano para dentro da sala de aula.

Sabemos que ensinar Matemática da maneira tradicional é necessário, mas é imprescindível que o professor conheça as condições socioculturais dos seus alunos não só para poder relacionar os conteúdos com o cotidiano, mas também para pensar em desenvolver projetos que envolvam a escola, a família e toda a comunidade. Projetos que não só ensinem conteúdos, mas que desenvolvam a sustentabilidade do meio rural.

REFERÊNCIAS

- ABRAÃO, José Carlos. *O Educador a caminho da roça*: notas introdutórias para uma conceituação da educação rural. Campo Grande: UFMS, 1986.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/readcube/epdf.php?doi=10.1590/S0101-32622007000200004&pid=S0101-32622007000200004&pdf_path=ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2014.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 09 jun. 2015.
- _____. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 09 jun. 2015.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs**. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12598:publicacoes&Itemid=859>. Acesso em: 15 maio 2015.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13800&Itemid=>>. Acesso em: 09 jun. 2015.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº: 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a

Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2015.

CALDART, Roseli Saete. Educação do Campo. In: _____. et al. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto Brandão. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta com objetivo de entender a trajetória do campo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 9, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2014.

HILÁRIO, Erivan. **Educação do campo: semiárido, agroecologia, trabalho e projeto político pedagógico**. Santa Maria da Boa Vista, PE, set. 2010. Disponível em: <<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20-%20Semi%C3%A1rido,%20Agroecologia,%20Trabalho%20e%20Projeto%20Pol%C3%ADtico%20Pedag%C3%B3gico%20-%20Prefeitura%20Municipal%20de%20Santa%20Maria%20da%20Boa%20Vista%20%E2%80%93%20PE,%202010.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KNIJNIK, Gelsa; WANDERER, Fernanda. “A vida deles é uma matemática”: regimes de verdade sobre a educação mate-

mática de adultos do campo. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 10, n. 1, p. 56-61, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/6041>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

MEIRELLES, Elisa; SALLA, Fernanda. As escolas e o MST. **Revista Nova Escola**, São Paulo, n. 274, ago. 2014. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/a-1-b-um-realidade-escolas-assentamentos-mst-794737.shtml#ad-image-0>>. Acesso em: 10 ago. 2014.

MOLINA Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu (Org.). Educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2652/1824>>. Acesso em: 16 jun. 2014.

MUNARIM, Antônio et al. (Org.). **Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas**. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2011.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragmentos de Cultura**. Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.gepec.ufscar.br/textos-1/textos-educacao-do-campo/educacao-e-cultura-as-escolas-do-campo-em-movimento/view>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

SANTOS, Cláudio Félix dos. **O “aprender a aprender” na formação de professores do campo**. Campinas: Autores Associados; Vitória da Conquista, BA: Edições UEBS, 2013.

SOARES, Eduardo Sarquis. **Ensinar matemática: desafios e possibilidades**. Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2010.

EFEITOS DA PRIVAÇÃO DE SONO SOBRE O COMPORTAMENTO IMPULSIVO

EFFECTS OF SLEEP DEPRIVATION ON IMPULSIVE BEHAVIOR

Thais Schaedler¹
Fernando M. Louzada²

RESUMO: O modo de vida contemporâneo influencia os padrões de vigília e sono, exigindo cada vez mais horas acordado. A consequente restrição de sono está associada a inúmeros problemas de saúde, acidentes de trabalho e déficits neurocognitivos. Alterações neurocognitivas podem afetar comportamentos relacionados às funções executivas, incluindo o comportamento impulsivo. O objetivo deste trabalho é analisar as relações entre privação de sono e alterações em três dimensões do comportamento impulsivo (atencional, motora e cognitiva). Embora poucos estudos tenham avaliado essa relação, há evidências de que a privação de sono está relacionada a uma redução no desempenho em testes comportamentais utilizados para avaliar as dimensões da impulsividade.

Palavras-chave: Privação de sono. Comportamento impulsivo. Atenção seletiva. Resposta motora. Tomada de decisão.

ABSTRACT: Contemporary lifestyle influences wake and sleep patterns, resulting in a sleep restriction. Sleep restriction can be associated with several health problems, work accidents and neurocognitive deficits. Also, neurocognitive changes may modify behaviors involving executive functions, including impulsive behavior. The aim of this study is to analyze the relationship between sleep deprivation and changes in three impulsive behavior dimensions (attentional, motor and cognitive). Although few studies have evaluated this relationship, there is evidence that sleep deprivation is associated with a decline in performance in behavioral tests used to assess the dimensions of impulsivity.

Keywords: Sleep deprivation. Impulsive behavior. Selective attention. Motor response. Decision making.

1 INTRODUÇÃO

Uma noite de sono é um evento cíclico, que se caracteriza pela alternância de dois estágios de sono, chamados REM (*Rapid Eye Movement*) e NREM (*Non-Rapid Eye Movement*). O estágio NREM caracteriza-se por possuir as fases N1, N2 e N3 (a fase N3 também é chamada de sono de ondas lentas). Os estágios do sono refletem padrões específicos de sincronização neuronal, que podem ser observados no eletroencefalograma (EEG). Além do EEG, para realizar o estagiamento do sono, são

utilizadas informações provenientes do eletro-oculograma (EOG) e do eletromiograma (EMG), sendo esse conjunto de registros chamado de polissonografia (IBER, 2007). A primeira proposta de normas para o estagiamento do sono surgiu em 1968 (RECHTSCHAFFEN; KALES) e dividia o sono em cinco fases: REM, N1, N2, N3 e N4. Em 2007, essa proposta foi reformulada por um conjunto de pesquisadores da Associação Americana de Medicina do Sono (do inglês ASSM), e as fases N3 e N4 passaram a ser agrupadas devido à similaridade

¹ Mestre em Fisiologia pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: thaischaedler@gmail.com.

² Doutor em Neurociências pela Universidade de São Paulo (USP) e professor associado da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

de de suas características eletrofisiológicas, passando a ser chamadas de N3 (IBER, 2007).

A alternância entre os estágios de sono varia no decorrer da noite: a primeira metade da noite possui uma quantidade maior de sono de ondas lentas, enquanto a

segunda metade se caracteriza por uma prevalência de sono REM (CARSKADON; DEMENT, 2011). A representação gráfica dos estágios de sono é conhecida como hipnograma (Figura 1).

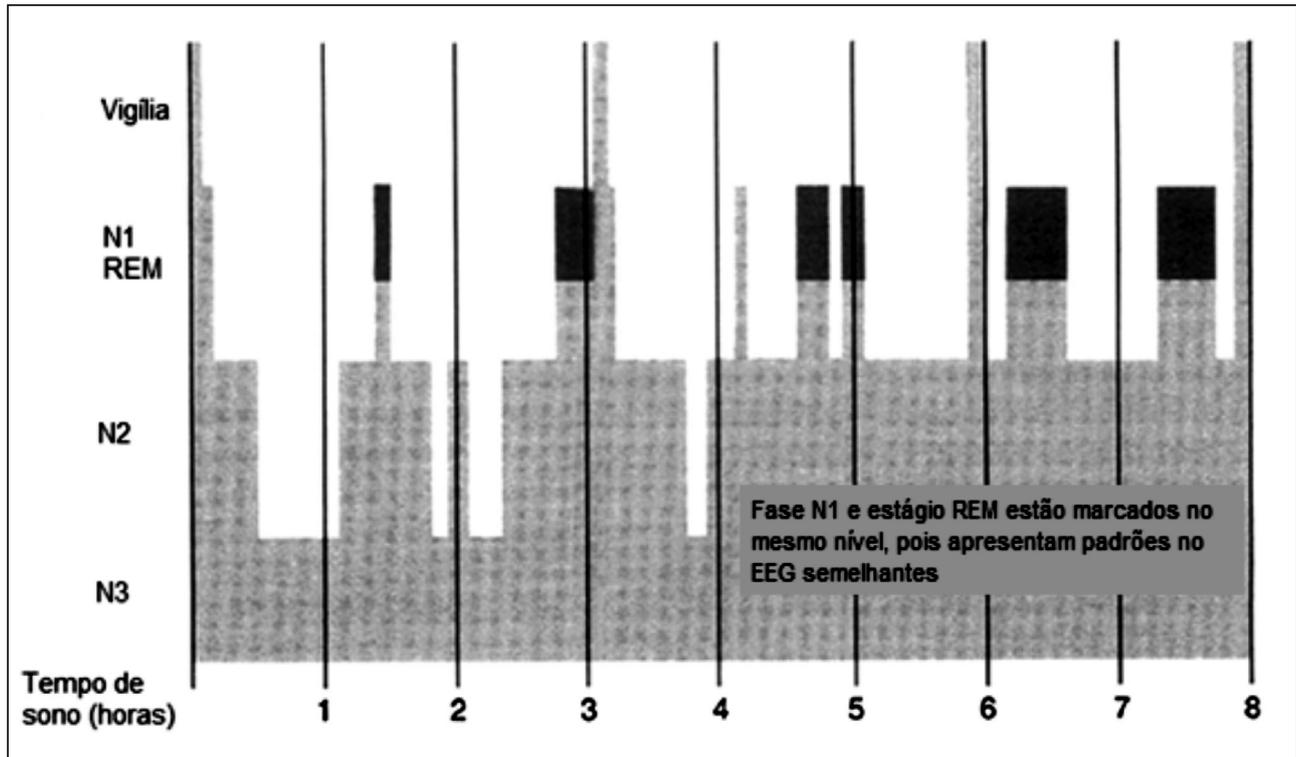


Figura 1 - Hipnograma mostrando a distribuição dos estágios de sono de uma noite típica para um jovem adulto (20-30 anos). Os estágios de sono estão representados verticalmente, sendo a fase REM marcada em vermelho. Horizontalmente estão marcadas as horas de sono. É possível observar que há maior quantidade de sono de ondas lentas (N3) na primeira metade da noite e que há aumento de sono REM na segunda parte da noite.

Fonte: adaptado de Swick (2012).

Embora não haja concordância e nem uma resposta global para a pergunta por que dormimos, há inúmeras funções do sono que foram elucidadas. Por exemplo, a consolidação da memória (DIEKELMANN; BORN, 2010), reversão dos danos que podem ocorrer durante o período de vigília (RAMANATHAN et al., 2002), preservação e aumento dos níveis de energia (BERGER; PHILLIPS, 1995), aumento dos investimentos no sistema imunológico (PRESTON et al., 2009), entre outros.

Diversos fatores influenciam a expressão do ciclo vigília/sono: culturais, fisiopatológicos e ambientais (LEXCEN; HICKS, 1993; KIM et al., 1999). A invenção da lâmpada elétrica proporcionou grandes mudanças na vida da população; no século subsequente à sua

criação, as mudanças continuaram com o surgimento de um novo modelo de produção e principalmente com o desenvolvimento de tecnologias acessíveis à população, como televisão e internet. Esse modelo de vida urbano exerce forte influência nos padrões de vigília e sono, exigindo cada vez mais horas acordado, seja para trabalhar, estudar ou até mesmo se divertir (PEIXOTO et al., 2009; NATIONAL SLEEP FOUNDATION, 2013; PEREIRA et al., 2014). Há inúmeras evidências de que nas últimas décadas houve um decréscimo na média da duração do sono na população (HUBLIN et al., 2001; RAVAN et al., 2010; PEREIRA et al., 2011). Por exemplo, a duração média do sono entre os cidadãos dos Estados Unidos diminuiu de 8 h por noite em 1959 (HAMMOND, 1964) para 7 h em 2002 (NATIONAL SLEEP

FOUNDATION, 2003), e esse número continua a cair, principalmente quando são considerados os dias de trabalho (NATIONAL SLEEP FOUNDATION, 2013).

Qualidade e quantidade de sono são fundamentais para uma vida saudável. Embora a perda de sono seja comum atualmente, a população não está ciente dos possíveis efeitos adversos que a restrição de sono pode causar. Essas alterações podem estar associadas a inúmeros problemas de saúde, incluindo doenças cardiovasculares (SOFI et al., 2014), diabetes tipo 2 (CAPPUCIO et al., 2010), hipertensão (GANGWISCH et al., 2006) e obesidade (MEYER et al., 2012). Os problemas relacionados ao sono também causam prejuízos econômicos, com altos gastos relacionados a consequências diretas da perda de sono, por exemplo, gastos médicos e farmacêuticos com tratamentos de saúde, e as consequências indiretas, relacionadas a acidentes ou diminuição de tempo e desempenho no trabalho (HILLMAN et al., 2006). Diversos estudos mostram a relação entre má qualidade e quantidade de sono e erros no ambiente de trabalho (STOOHS et al., 1994; BOURGEOIS-BOURGRINE et al., 2003; VENNELLE et al., 2010; JOHNSON et al., 2014). Sono insuficiente foi estabelecido como uma das causas contribuintes para a ocorrência de vários desastres, incluindo o acidente que ocorreu na decolagem do ônibus espacial *Challenger* e o desastre na usina nuclear de *Chernobyl* (WALSH et al., 2005). Acidentes de trânsito também estão fortemente associados à privação de sono. Simulações realizadas para comparar o desempenho em situação de privação de sono e de ingestão de álcool mostraram que os déficits no desempenho causados por uma noite sem dormir foram equivalentes aos observados nos indivíduos com teor de álcool no sangue de até 0,1% (FAIRCLOUGH; GRAHAM, 1999; WILLIAMSON et al., 2000).

Há na literatura inúmeros trabalhos que associam a perda de sono a déficits neurocognitivos. Podemos citar, como exemplos, déficits de atenção, aumento do tempo de resposta, decréscimos no desempenho relacionado à memória, erros em tarefas que envolvem supressão de respostas, entre outros (DURMER; DINGES, 2005). Algumas dessas alterações no funcionamento cognitivo resultantes da privação de sono podem afetar comportamentos relacionados às funções executivas (ACHELSON et al., 2007).

O termo funções executivas (FE) é utilizado para referir-se a um conjunto de processos cognitivos complexos que, de forma integrada, permitem ao indivíduo direcionar comportamentos, avaliar a eficiência e adequá-los, possibilitando o abandono de estratégias inefi-

cientes e a resolução de problemas e permitindo a adaptação do indivíduo às rotinas e às mudanças ambientais. As FE tornam possíveis as habilidades de mudar de ideias e estratégias, pensar antes de tomar uma decisão, manter o foco em determinadas tarefas e responder a desafios imprevistos (DIAMOND, 2013).

Na literatura, há um consenso sobre a existência de três FE centrais (DIAMOND, 2013):

- Controle inibitório: envolve a capacidade de controlar a atenção, comportamento, pensamentos e emoções a fim de substituir um impulso/resposta pré-potente. Torna possível mudar uma ação ou pensamento em curso e escolher a forma de reagir a estímulos ambientais (inibição cognitiva), além de permitir responder de maneira seletiva, suprimindo a atenção a estímulos irrelevantes (controle de interferência). O controle inibitório também está relacionado à capacidade de avaliar as opções e decidir em prol de uma gratificação vantajosa tardia em relação a uma gratificação desvantajosa e momentânea.

- Memória de trabalho: envolve explorar e utilizar informações que já não estão presentes no ambiente, ou seja, já não estão mais perceptíveis ao sujeito. É a capacidade de lembrar-se dos acontecimentos passados, a fim de relacioná-los com ações do presente e futuro.

- Flexibilidade cognitiva: relaciona-se à habilidade de mudar de perspectiva, ou seja, mudar uma estratégia ineficiente e encontrar uma nova maneira de abordar o problema/atender a demanda. A flexibilidade cognitiva é observada em situações nas quais é preciso inibir a estratégia em andamento e ativar outra.

Esses três componentes das FE interagem entre si e permitem aos indivíduos habilidades como raciocínio lógico, planejamento e resolução de problemas, sequenciamento, organização e coordenação de ações intencionais, formação de conceitos, capacidade de inibir respostas, atenção seletiva e resolução de conflitos (LEZAK, 1995 apud MATA et al., 2011; DIAMOND, 2013). Sendo assim, FE são essenciais para a saúde física e mental, e o comprometimento dessas habilidades pode estar relacionado à perda de autonomia e funcionalidade dos indivíduos, estando associados a inúmeros transtornos, que apresentam como sintomas característicos altos níveis de impulsividade (exemplo: transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno obsessivo compulsivo, etc.) (DIAMOND, 2013).

Alterações no controle inibitório estão associadas a um aumento da impulsividade. A impulsividade é um conceito multidimensional difícil de ser definido. A conduta impulsiva tem sido caracterizada de diversas

maneiras, como a incapacidade de esperar, tendência a agir sem premeditação, insensibilidade às consequências dos atos e incapacidade de inibir comportamentos inadequados (AINSLIE, 1975; BARKLEY, 1997; EYSENCK, 1993).

Os diferentes padrões de impulsividade estão envolvidos nesse processo, tornando o comportamento impulsivo nem sempre desvantajoso (DICKMAN, 1990). No entanto, uma maior expressão dessa conduta pode levar a impactos negativos no cotidiano. Nesse contexto, torna-se importante sua melhor compreensão e avaliação, sendo que vários instrumentos foram desenvolvidos com essa finalidade, incluindo escalas de autorrelato e testes comportamentais. Devido à multidimensionalidade da impulsividade, os diferentes recursos utilizados para mensurá-la refletem distintos processos subjacentes.

Devido a esse complexo comportamental, autores têm dividido a impulsividade em diferentes dimensões. Por exemplo, Patton e colaboradores propuseram três: motora, atencional e cognitiva (PATTON et al., 1995). Alterações na dimensão atencional caracterizam-se pela falta de foco ou atenção na realização de determinada tarefa (PATTON et al., 1995); alterações na dimensão motora caracterizam-se como a incapacidade de inibir uma resposta motora a determinado sinal (LEZAK et al., 2004) e na dimensão cognitiva, também denominada como tomada de decisões de risco ou por não planejamento, como o envolvimento em ações com alto potencial para punição ou perdas paralelamente à oportunidade de recompensa (LEIGH, 1999).

Neste artigo, utilizaremos esse constructo teórico, da existência de três dimensões da impulsividade, para investigar os efeitos da privação de sono sobre as mesmas.

2 EFEITOS DA PRIVAÇÃO DE SONO SOBRE A DIMENSÃO ATENCIONAL DO COMPORTAMENTO IMPULSIVO

Sabe-se que o sistema nervoso central possui limitações relacionadas à quantidade de informação que pode processar num determinado tempo. Sendo assim, deve haver uma maneira de selecionar as informações relevantes a serem processadas para um funcionamento eficaz (SPREEN et al., 2006). Podemos definir a atenção como a capacidade de direcionamento dos processos mentais, de maneira que o indivíduo responde predominantemente aos estímulos considerados relevantes à tarefa desempenhada no momento e ignora os irrelevantes (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005; LENT, 2002). O termo atenção refere-se a um conjunto de pro-

cessos que inclui seleção sensorial, seleção de resposta e suporte ao desempenho (tolerância à fadiga). Déficits de atenção podem ser resultantes de problemas em um ou mais desses componentes (SPREEN et al., 2006).

A atenção é resultado de uma interação complexa de diferentes áreas do sistema nervoso. Podemos citar como as principais estruturas envolvidas nesse processo o sistema reticular ativador ascendente (SRAA), tálamo, corpo estriado, córtex parietal, córtex pré-frontal e giro do cíngulo. O SRAA subsidia a atenção, pois está relacionado ao controle do estado de alerta. O tálamo é uma estrutura subcortical envolvida em estado de alerta e atenção, sendo importante para a realização de tarefas que exijam essas funções intactas. Além disso, os núcleos talâmicos filtram os sinais enviados pelo SRAA e projetam-nos para o corpo estriado e para o córtex pré-frontal. O córtex parietal está envolvido na seleção sensorial, e autores sugerem que a sua ativação está relacionada à manutenção da atenção sustentada (CARTER et al., 1995; PARDO et al., 1990; ADLEMAN et al., 2002). O giro do cíngulo relaciona-se à intensidade do foco de atenção, sendo que estudos de neuroimagem sugerem envolvimento em processos tais como atenção seletiva (PARDO et al., 1990) e monitoramento de conflito de resposta (quando é necessário produzir uma resposta menos praticada em vez de uma resposta mais automática/prepotente) (BARCH et al., 2000). As áreas pré-frontais dorsolaterais do córtex pré-frontal relacionam-se à seleção da resposta e desempenham função na sua flexibilidade, gerando respostas alternativas, e as áreas pré-frontais orbitomediais relacionam-se à modulação dos impulsos. O córtex pré-frontal também auxilia a manter o estado de alerta e medeia habilidades como fluência verbal, planejamento e julgamento de ações e tomada de decisão. Além desses componentes, diversas estruturas límbicas estão envolvidas na atenção, principalmente no que diz respeito à motivação, importância e carga emocional do estímulo (DALGALARRONDO, 2000; THOMAS et al., 2000; CASEY et al., 1997).

Diversos fatores influenciam o sistema atencional, como por exemplo motivação, características dos estímulos, estado emocional, experiências anteriores (LIMA, 2005; DALGALARRONDO, 2000). Sabe-se que, além da atenção propriamente dita, o estado de alerta influencia fortemente os processos atencionais. Esse estado representa a capacidade de sensibilização do sistema sensorial e a manutenção de um tônus cortical para a recepção dos estímulos (LENT, 2002). Inúmeros trabalhos demonstraram déficits no estado de alerta du-

rante a privação de sono (KILLGORE, 2007). A privação também diminuiu a ativação das regiões parietal e occipital e aumentou a ativação do tálamo durante a realização de tarefas que envolvem atenção (TOMASI et al., 2009; CHEE et al., 2011).

3 EFEITOS DA PRIVAÇÃO DE SONO SOBRE A DIMENSÃO MOTORA DO COMPORTAMENTO IMPULSIVO

As FE estão relacionadas à capacidade de planejar e executar comportamentos adequados a um ambiente em constantes mudanças (LEZAK, 1995 apud MATA et al., 2011). Ações e pensamentos podem ser controlados ou direcionados para o cumprimento de metas/demandas ambientais. Muitas situações cotidianas requerem a mudança ou o bloqueio de ações/pensamentos em curso, ou seja, requerem um controle inibitório (DRUMMOND et al., 2006).

Alterações na dimensão motora do comportamento impulsivo caracterizam-se como a incapacidade de inibir uma resposta motora a determinado sinal. Tarefas que avaliem essas alterações são intimamente relacionadas à atenção, pois qualquer tarefa que envolva inibição motora necessita de foco para a sua realização (LEZAK et al., 2004).

Inibição de resposta bem-sucedida demonstrou ativar regiões pré-frontais, parietais e estruturas subcorticais (BURGESS; SHALLICE, 1996; KONISHI et al., 1998; SIMMONDS et al., 2008). Entretanto, a localização de regiões relacionadas ao processo de inibição varia entre os estudos. Isso pode ocorrer devido tanto à variabilidade das tarefas utilizadas (principalmente quando a tarefa envolve outros processos além da inibição, como atenção e memória) (MOSTOFISKY et al., 2003) como devido ao fato de certas regiões cerebrais não serem substrato apenas para a inibição de resposta (SIMMONDS et al., 2008; SAKAI et al., 2013).

A tarefa *Go/NoGo* permite a análise de inibição de resposta, minimizando a interferência de outros processos cognitivos. O desempenho tem sido associado à ativação em regiões ventrais e orbitais do córtex frontal (CASEY et al., 1997). No entanto, ainda assim é difícil identificar regiões cerebrais específicas associadas ao desempenho da tarefa (SAKAI et al., 2013).

Ao utilizar o teste *Go-NoGo* em indivíduos expostos à privação de sono maior do que 24 horas, foi constatado diminuição da capacidade de reter a resposta motora (DRUMMOND et al., 2006), além de decréscimos significativos nas taxas de acerto (CHUAH et al., 2006). Há também correlações entre relatos de pior qua-

lidade de sono com tempo de reação mais lento nessa tarefa (TELZER et al., 2013).

4 EFEITOS DA PRIVAÇÃO DE SONO SOBRE A DIMENSÃO COGNITIVA DO COMPORTAMENTO IMPULSIVO

Um componente importante das FE é a capacidade de tomar decisões (DIAMOND, 2013). A tomada de decisão (TD) pode ser definida como o processo de escolha entre alternativas que exigem análise e reflexão dos seus custos/consequências e dos benefícios/recompensas, sendo que esses podem ser a curto, médio ou longo prazos (BECHARA, 2005). Como os resultados dessas decisões são incertos, pode-se dizer que TD envolve análise de risco e por isso pode ser chamada de tomada de decisões de risco (MATA et al., 2011). A TD é considerada uma função executiva fundamental para a relação adequada do indivíduo com seu contexto social, pois diariamente há a necessidade de decidirmos entre diferentes cursos de ação, em que nem sempre a decisão mais vantajosa encontra-se evidente. Isso exige do ser humano, além de perspicácia na hora de solucionar tais dilemas, flexibilidade ao considerar cada situação individualmente, suas características e consequências, em um tempo presente e futuro (PALMINI, 2004 apud CARDOSO; COTRENA, 2013).

O *Iowa Gambling Task* (IGT) é um teste neuropsicológico desenvolvido para simular tomadas de decisões similares às encontradas em situações reais. Essas decisões envolvem fatores de incerteza, como a possibilidade de recompensas, paralelas à ocorrência de punições. Esse instrumento foi utilizado experimentalmente pela primeira vez comparando pacientes que apresentavam lesão no córtex pré-frontal com um grupo-controle saudável, sendo que os pacientes apresentaram desempenho significativamente pior do que o grupo controle (BECHARA et al., 1994).

A funcionalidade dos processos cognitivos exige a associação de informações e envolve a interação coordenada de redes neurais. O córtex pré-frontal é uma região fundamental para a execução de muitos desses processos, incluindo a TD. Utilizando neuroimagem funcional, foi confirmada a correlação entre o desempenho na tarefa IGT com maior atividade no córtex pré-frontal ventromedial (CPFvm) (NORTHOFF et al., 2006).

Ao avaliar o desempenho no IGT, realizando o teste três vezes no decorrer de 75 horas de vigília (no início do experimento, após 51 horas e após 75 horas de exposição à privação), foi constatado que o desempenho nas últimas duas medidas foi pior em relação à pri-

meira, sendo esse desempenho similar ao obtido em pacientes com lesões no CPFvm (KILLGORE et al., 2007). Outros trabalhos também sugerem a relação entre relatos de sonolência, privação de sono e TD prejudicada (WOMACK et al., 2013). Esses resultados são consistentes com as afirmações de que os processos cognitivos mediados pelo córtex pré-frontal podem ser vulneráveis aos efeitos adversos da privação do sono (HARRISON; HORNE, 2000). Esses efeitos podem ser consequência da redução da taxa metabólica de glicose, sendo que a privação de 24 h de sono resulta em diminuição de atividade metabólica global e regional, principalmente no tálamo e no córtex pré-frontal (THOMAS et al., 2000).

Prejuízos no processo de TD podem refletir em mudanças no comportamento impulsivo (PATTON et al., 1995). Para avaliar se a TD pode ser um indicio de impulsividade em populações saudáveis, Franken e colaboradores (2008) examinaram o desempenho de uma amostra, que diferia em pontuações altas e baixas de impulsividade em tarefas que medem a TD, incluindo o IGT. Os resultados mostraram que os indivíduos com índices elevados de impulsividade exibem um déficit no desempenho das tarefas em comparação com os indivíduos de baixa impulsividade.

Em síntese, apesar do número restrito de estudos na literatura, podemos afirmar que a privação de sono afeta diferentes dimensões do comportamento impulsivo. Novos estudos são necessários para uma melhor compreensão dos efeitos dessa privação, assim como dos mecanismos neurais envolvidos no processo.

REFERÊNCIAS

- ACHESON, A.; RICHARDS, J. B.; WIT, H. Effects of sleep deprivation on impulsive behaviors in men and women. **Physiology & Behavior**, v. 91, p. 579-587, 2007.
- ADLEMAN, N. E. et al. A Developmental fMRI Study of the Stroop Color-Word Task. **Neuroimage**, v. 16, p. 61-75, 2002.
- AINSLIE, G. Specious reward: a behavioral theory of impulsiveness and self-control. **Psychological Bulletin**, v. 82, p. 463-496, 1975.
- BARCH, D. M. et al. Anterior cingulate and the monitoring of response conflict: evidence from an fMRI study of overt verb generation. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 12, n. 2, p. 298-309, 2000.
- BARKLEY, R. A. Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. **Psychological Bulletin**, v. 121, p. 65-94, 1997.
- BECHARA, A. et al. Insensitivity to future consequences following damage to human prefrontal cortex. **Cognition**, v. 50, p. 7-15, 1994.
- BECHARA, A. Decision making, impulse control and loss of willpower to resist drugs: a neurocognitive perspective. **Nature Neuroscience**, v. 8, p. 1458-1463, 2005.
- BERGER, R. J.; PHILLIPS, N. H. Energy conservation and sleep. **Behavioural Brain Research**, v. 69, p. 65-73, 1995.
- BOURGEOIS-BOUGRINE, S. et al. Perceived fatigue for short and long-haulflights: a survey of 739 airline pilots. **Aviation, Space, and Environmental Medicine**, v. 74, p. 1072-1077, 2003.
- BURGESS, O. W.; SHALLICE, T. Response suppression, initiation and strategy use following frontal lobe Lesions. **Neuropsychologia**, v. 34, n. 4, p. 263-273, 1996.
- CAPPUCIO, F. P. et al. Quantity and quality of sleep and incidence of type 2 diabetes: a systematic review and meta-analysis. **Diabetes Care**, v. 33, n. 2, p. 414-20, 2010.
- CARDOSO, C. O.; COTRENA, C. Tomada de decisão examinada pelo Iowa Gambling Task: análise das variáveis de desempenho. **Revista Neuropsicologia Latinoamericana**, v. 5, n. 2, p. 24-30, 2013.
- CARSKADON, M. A.; DEMENT, W. C. Monitoring and staging human sleep. In: KRYGER, M. H.; ROTH, T.; DEMENT, W. C. **Principles and practice of sleep medicine**. 5. ed. St. Louis: Elsevier, 2011. p. 16-26.
- CARTER, C. S.; MINTUM, M.; COHEN, J. D. Interference and facilitation effects during selective attention: an H2150 PET study of Stroop task performance. **Neuroimage**, v. 2, p. 264-272, 1995.
- CASEY, B. J. et al. A developmental functional MRI study of prefrontal activation during performance of a go-no-go task. **Journal of Cognitive Neuroscience**, v. 9, n. 6, p. 835-847, 1997.
- CHEE, M. W. L. et al. Effects of sleep deprivation on cortical activation during directed attention in the absence and presence of visual stimuli. **Neuroimage**, v. 58, p. 595-604, 2011.
- CHUAH, L. Y. M. et al. The Neural Basis of Interindividual Variability in Inhibitory Efficiency after Sleep Deprivation. **The Journal of Neuroscience**, v. 26, n. 27, p. 7156-7162, 2006.
- DALGALARRONDO, P. **Psicopatologia e semiologia dos transtornos mentais**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- DIAMOND, A. Executive functions. **Annual Review of Psychology**, v. 64, p. 135-68, 2013.
- DICKMAN, S. J. Functional and dysfunctional impulsivity: personality and cognitive correlates. **Journal of Personality and Social Psychology**, v. 58, p. 95-102, 1990.
- DIEKELMANN, S.; BORN, J. The memory function of sleep. **Nature Reviews**, v. 11, p.114-126, Febr. 2010.
- DRUMMOND, S. P. A.; PAULUS, M. P.; TAPERT, S. F. Effects of two nights sleep deprivation and two nights recovery sleep on response inhibition. **Journal of Sleep Research**, v. 15, p. 261-265, 2006.

- DURMER, J. S.; DINGES, D. F. Neurocognitive Consequences of Sleep Deprivation. **Seminars In Neurology**, v. 25, n. 1, p. 117-129, 2005.
- EYSENCK, H. J. The nature of impulsivity. In: MCCOWN, W. G.; JOHNSON, J. L.; SURE, M. B. **The impulsive client: Theory, research and treatment**. Washington: American Psychological Association, 1993. p. 57-69.
- FAIRCLOUGH, S. H.; GRAHAM, R. Impairment of driving performance caused by sleep deprivation or alcohol: a comparative study. **Human Factors**, v. 44, p. 118-128, 1999.
- FRANKEN, I. H. et al. Impulsivity is associated with behavioral decision-making deficits. **Psychiatry Research**, v. 158, n. 2, p. 155-163, 2008.
- GANGWISCH, J. E. et al. Short sleep duration as a risk factor for hypertension: analyses of the first National Health and Nutrition Examination Survey. **Hypertension**, v. 47, n. 5, p. 833-839, 2006.
- GAZZANIGA, M. S.; HEATHERTON, T. F. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- HAMMOND, E. C. Some preliminary findings on physical complaints from a prospective study of 1,064,004 men and women. **American Journal of Public Health and the Nation's Health**, v. 54, p. 11-23, 1964.
- HARRISON, Y.; HORNE, J. A. The impact of sleep deprivation on decision making: a review. **Journal of Experimental Psychology: Applied**, v. 6, n. 3, p. 236-249, 2000.
- HILLMAN, D. R.; MURPHY, A. S.; PEZZULLO, L. The economic cost of sleep disorders. **Sleep**, v. 29, p. 299-305, 2006.
- HUBLIN, C. et al. Insufficient Sleep: A Population-Based Study in Adults. **Sleep**, v. 24, n. 4, p. 392-400, 2001.
- IBER, C. **The AASM Manual for the Scoring of Sleep and Associated Events: Rules, Terminology and Technical Specifications**. American Academy of Sleep Medicine, 2007. p. 1-47.
- JOHNSON, A. L. et al. Sleep Deprivation and Error in Nurses who Work the Night Shift. **Journal of Nursing Administration**, v. 44, n. 1, p. 17-22, 2014.
- KILLGORE, W. D. S. Effects of sleep deprivation on cognition. **Progress in Brain Research**, v. 185, p. 105-129, 2007.
- KIM, K. et al. Lifestyles and sleep disorders among the Japanese adult population. **Psychiatry and Clinical Neurosciences**, v. 53, p. 269-270, 1999.
- KONISHI, S. et al. No-go dominant brain activity in human inferior prefrontal cortex revealed by functional magnetic resonance imaging. **European Journal of Neuroscience**, v. 10, p. 1209-1213, 1998.
- LEIGH, B. C. Perfil, chance, and adventure: concepts of risk, alcohol use and risky behavior in young adults. **Addiction**, v. 94, p. 371-383, 1999.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios: conceitos fundamentais em neurociência**. Rio de Janeiro: Atheneu, 2002.
- LEXCEN, F. J.; HICKS, R. A. Does Cigarette Smoking Increase Sleep Problems? **Perceptual and Motor Skills**, v. 77, p. 16-18, 1993.
- LEZAK, M. D.; HOWIESON, D. B.; LORING, D. W. Executive Functions and Motor. In: **Neuropsychological Assessment**. 4. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 611-646.
- LIMA, R. F. Compreendendo os mecanismos atencionais. **Ciência e Cognição**, v. 6, p. 113-122, 2005.
- MATA, F. G. et al. Neuropsychological assessment of the decision making process in children and adolescents: an integrative review of the literature. **Revista de Psiquiatria Clínica**, v. 38, n. 3, p. 106-15, 2011.
- MEYER, K. A. et al. Sleep Duration and BMI in a Sample of Young Adults. **Obesity**, v. 20, n. 6, p. 1279-1287, 2012.
- MOSTOFISKY, S. H. et al. fMRI evidence that the neural basis of response inhibition is task-dependent. **Brain Research. Cognitive Brain Research**, v. 17, n. 2, p. 419-430, 2003.
- NATIONAL SLEEP FOUNDATION. **Sleep in America Poll**, 2003. Disponível em: <<http://www.sleepfoundation.org>>. Acesso em: 21 jan. 2014.
- _____. **International Bedroom Poll**, 2013. Disponível em: <<http://www.sleepfoundation.org>>. Acesso em: 21 jan. 2014.
- NORTHOFF, G. et al. Affective judgement and beneficial decision making: ventromedial prefrontal activity correlates with performance in the Iowa Gambling Task. **Human Brain Mapping**, v. 27, n. 7, p. 572-587, 2006.
- PARDO, J. V.; JANER, K. W.; RAICHLE, M. E. The anterior cingulate cortex mediates processing selection in the Stroop attentional conflict paradigm. **Proceedings of the National Academy of Sciences**, v. 87, p. 256-259, 1990.
- PATTON, J. H.; STANFORD, M. S.; BARRATT, E. S. Factor structure of the Barratt Impulsiveness Scale. **Journal of Clinical Psychology**, v. 51, n. 6, p. 768-774, 1995.
- PEIXOTO, C. A. et al. Adolescents living in homes without electric lighting have earlier sleep times. **Behavioural Sleep Medicine**, v. 7, n. 2, p. 73-80, 2009.
- PEREIRA, E. F.; MORENO, C.R.C.; LOUZADA, F. M. Increased commuting to school time reduces sleep duration in adolescents. **Chronobiology International**, v. 31, n. 1, p. 87-94, 2014.
- PEREIRA, H. G.; GORDIA, A. P.; QUADROS, T. M. B. Sleep Pattern Of Brazilian College Students And Its Relation To The Practice Of Physical Activity: A Literature Review. **Revista Brasileira de Ciências da Saúde**, v. 9, n. 30, p. 55-60, 2011.
- PRESTON, B. T. et al. Parasite resistance and the adaptive significance of sleep. **BMC Evolutionary Biology**, v. 9, p. 7-9, 2009.
- RAMANATHAN, L. et al. Sleep deprivation decreases superoxide dismutase activity in rat hippocampus and brainstem. **Neuroreport**, v. 13, n. 11, p. 1387-1390, 2002.

- RAVAN, A. R. et al. Thirty-six-year secular trends in sleep duration and sleep satisfaction, and associations with mental stress and socioeconomic factors – results of the Population Study of Women in Gothenburg, Sweden. **Journal of Sleep Research**, v. 19, n. 3, p. 496- 503, 2010.
- RECHTSCHAFFEN, A.; KALES, A. **A manual of standardized terminology techniques and scoring system for sleep stages of human subjects**. Los Angeles, 1968.
- SAKAI, H. et al. Neural activity changes associated with impulsive responding in the sustained attention to response task. **Plos One**, v. 8, n. 6, p. 1-7, 2013.
- SIMMONDS, D. J.; PEKAR, J. J.; MOSTOFSKY, S. H. Meta-analysis of Go/No-go tasks demonstrating that fMRI activation associated with response inhibition is task-dependent. **Neuropsychologia**, v. 46, p. 224-232, 2008.
- SOFI, F. et al. Insomnia and risk of cardiovascular disease: a meta-analysis. **European Journal of Preventive Cardiology**, v. 21, n. 1, p. 57-64, 2014.
- SPREEN, O.; SHERMAN, E. M. S.; STRAUSS, E. Attention. In: _____. **A Compendium of Neuropsychological Tests**. 3. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006. p. 546-677.
- STOOHS, R.A. et al. Traffic accidents in commercial long-haul truck drivers: the influence of sleep-disordered breathing and obesity. **Sleep**, v. 17, p. 619-623, 1994.
- SWICK, T. J. The Neurology of Sleep. **Sleep Medicine Clinics**, v. 7, p. 399-415, 2012.
- TELZER, E. H. et al. The effects of poor quality sleep on brain function and risk taking in adolescence. **Neuroimage**, v. 71, p. 275-83, 2013.
- THOMAS, M. et al. Neural basis of alertness and cognitive performance impairments during sleepiness. I. Effects of 24 h of sleep deprivation on waking human regional brain activity. **Journal Sleep Research**, v. 9, p. 335-352, 2000.
- TOMASI, D. et al. Impairment of Attentional Networks after 1 Night of Sleep Deprivation. **Cerebral Cortex**, v. 19, p. 233-240, 2009.
- VENNELLE, M.; ENGLEMAN, H. M.; DOUGLAS, N. J. Sleepiness and sleep-related accidents in commercial bus drivers. **Sleep and Breathing**, v. 14, n. 1, p. 39-42, 2010.
- WALSH, J. K.; DEMENT, W. C.; DINGES, D. F. Sleep medicine, public policy, and public health. In: KRYGER, M. H.; ROTH, T.; DEMENT, W. C. **Principles and practice of sleep medicine**. 4. ed. Toronto: Elsevier, 2005. p. 648-656.
- WILLIAMSON, A. M.; FEYER, A. M. Moderate sleep deprivation produces impairments in cognitive and motor performance equivalent to legally prescribed levels of alcohol intoxication. **Occupation Environmental Medicine**, v. 57, p. 649-655, 2000.
- WOMACK, S. D. et al. Sleep Loss and Risk-Taking Behavior: A Review of the Literature. **Behavioral Sleep Medicine**, v. 11, p. 1-17, 2013.

ATITUDE MOTIVADORA DE DOCENTES E A APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL II: desafios para uma prática educativa

THE TEACHER'S MOTIVATING ATTITUDE AND STUDENT LEARNING IN BASIC EDUCATION: challenges for educational practice

Vanessa Paetzold¹

RESUMO: Aos educadores dispostos a se libertar dos dogmas da escola do século XX, é necessário o conhecimento das descobertas das neurociências para obter conceitos sobre o funcionamento do cérebro, para modificar sua prática pedagógica. Assim, o objetivo geral deste trabalho foi analisar atitudes dos docentes que motivam os alunos do Ensino Fundamental II e contribuem no processo de aprendizagem. Para a realização do trabalho, foi feita uma pesquisa descritiva, cuja técnica foi o questionário. Esse contou com a participação de 102 alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Dois Irmãos, RS, Brasil. Após a análise dos dados, foram indicadas algumas sugestões para uma prática docente que torne a aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Atitudes. Docentes. Motivação. Aprendizagem.

ABSTRACT: For educators willing to free themselves from the dogmas of the Twentieth Century's school, knowledge on the discoveries of neuroscience concepts regarding the functioning of the brain are necessary to modify their teaching practices. Thus, the aim of this study was to analyze teachers' attitudes that motivate students of the elementary school II level and contribute to the learning process. To perform this work, a descriptive research study was carried out by using the questionnaire research technique. This included the participation of 102 students of the basic education II level of a public school in the city of Dois Irmãos, RS, Brazil. After analyzing the data, some suggestions were given for a meaningful teaching practice.

Keywords: Attitudes. Teachers. Motivation. Learning.

1 INTRODUÇÃO

Aos educadores dispostos a se libertar dos dogmas da escola do século XX é necessário o conhecimento das descobertas das neurociências para obter conceitos sobre o funcionamento do cérebro. Isso facilitaria a modificação da sua prática pedagógica (FLOR; CARVALHO, 2011), pois, como afirma Almeida (2008), as investigações wallonianas² permitem explorar na educação a relação – de afetividade – entre professor e aluno.

Explicando melhor, as neurociências, conjunto das disciplinas de anatomia, fisiologia, neurologia, biologia, aliadas às de comportamentos como psicologia e psiquiatria e fazendo interdisciplinaridade também com a linguística e educação, visam esclarecer, entre outros, o processo de aprendizagem (FLOR; CARVALHO, 2011). Essa, conforme Relvas (2010), envolve aspectos cognitivos, emocionais, orgânicos, psicológicos, sociais e culturais. E esse processo complexo resulta do desen-

¹ Licenciada e bacharel em Ciências Biológicas pela PUCRS. Professora de Ensino Fundamental e Médio e especialista em Neurociências e Educação pelo ISEI.

² A afetividade é um tema central na obra de Henri Wallon, que propôs o estudo da pessoa como um todo, tanto em relação a seu caráter cognitivo como ao caráter afetivo e motor.

volvimento de capacidades e de conhecimentos, bem como da passagem desses para novas situações. O ato ou a vontade de aprender é uma particularidade do psiquismo humano por estar sempre em mutação e procurar informações para a aprendizagem.

O ser humano nasce com a capacidade de aprender, mas precisa de estímulos externos e internos, como a motivação, para o aprendizado. Geralmente, a aprendizagem ocorre no meio social e temporal do indivíduo, fazendo assim com que sua conduta mude, justamente devido a esses fatores e por predisposições genéticas, afirma Relvas (2010, p. 91).

Sendo assim, entre os motivos que justificam este estudo, destaca-se que cada indivíduo aprende de uma maneira; logo, uma única metodologia não abrangerá todos os estudantes a fim de que esses adquiram uma aprendizagem significativa. Além disso, cada docente apresenta um comportamento singular em sala de aula, que atinge parte dos alunos, e os demais permanecem sem assimilar o que lhes é exposto. Muitos estudantes demonstram interesse em certas disciplinas e em outras não. Também alegam preferir um professor a outro, e essa preferência leva em consideração o método de lecionar do docente.

Então, para entender a influência da motivação dos docentes na aprendizagem dos discentes, além dos processos neurobiológicos envolvidos, é necessário compreender por que não são todos os alunos, igualmente, que têm uma aprendizagem significativa. Fica, por isso, a pergunta: quais atitudes os docentes devem oferecer para motivá-los?

Com isso, o objetivo geral deste trabalho foi analisar atitudes dos docentes que motivam os alunos do Ensino Fundamental II e contribuem no processo de aprendizagem, que teve como objetivos específicos: identificar os sistemas neurobiológicos envolvidos na motivação e demonstrar a sua conexão com a emoção; reconhecer, através dos alunos, como os professores motivam o seu estudo; distinguir atitudes motivadoras e não motivadoras no processo de ensino e avaliar as atitudes citadas e propor sugestões para uma prática docente que torne a aprendizagem significativa.

2 RELAÇÃO NEUROCIÊNCIAS E APRENDIZAGEM

A grande maioria dos neurocientistas afirma que a explicação do aprendizado consiste no fortalecimento das conexões mais usadas entre os neurônios (HERCULANO-HOUZEL, 2012, p. 130). Essas conexões são as sinapses. Elas consistem na transferência da informação, na forma de impulsos elétricos, de um neurônio a outro (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

O terminal axonal – ou botão sináptico – do neurônio pré-sináptico é o local que entra em contato com outro neurônio (o pós-sináptico) e que passa a informação para o mesmo. Esse espaço entre a membrana pré e pós-sináptica denomina-se fenda sináptica (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

No botão sináptico estão as vesículas sinápticas, que liberam neurotransmissores – impulsos elétricos que se transformam em sinais químicos – na fenda sináptica. Na membrana pós-sináptica, eles são novamente transformados em impulso elétrico após serem recebidos pelos receptores dos neurônios pós-sinápticos (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

O que auxilia esse processo é o meio em que o indivíduo se encontra, pois, para Herculano-Houzel (2012, p. 136), já se sabe que a vida em um ambiente rico em variedade de estímulos aumenta o número de sinapses no hipocampo, estrutura límbica relacionada à memória.

Neurobiologicamente há muito tempo, os cientistas acreditam que a aprendizagem envolve mudanças permanentes no cérebro, resultantes da exposição a acontecimentos ambientais, e ela ocorre devido às alterações nas sinapses. Então, quando um neurônio estimula outro, o metabolismo dessas células muda, o que fortalece a sinapse entre eles. Assim, a descarga de um dos neurônios torna muito mais provável a descarga do outro. Consequentemente, a aprendizagem deve estar associada a um número aumentado de conexões sinápticas (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005).

Já para Cosenza e Guerra (2011, p. 38), a aprendizagem ocorre quando os neurotransmissores são liberados em maior quantidade ou a sua ação é mais eficiente na membrana pós-sináptica, ou seja, quando há uma facilitação da passagem da informação nas sinapses. Assim, as sinapses existentes são mais eficientes, e não há formação de novas ligações para que ocorra a aprendizagem. Então a aprendizagem é um processo que só é concluído após algum tempo.

A dopamina é o neurotransmissor envolvido na motivação, cujas substâncias são responsáveis pela aprendizagem (PANTANO; ASSENCIO-FERREIRA, 2009).

Entretanto, independente de onde e quando realmente acontece o aprendizado, o ato de aprender altera processos cognitivos conforme a contribuição de fatores internos e externos. Logo é preciso considerar as experiências vividas e o ambiente escolar, familiar, a influência dos relacionamentos e as consequências que esses fatores trazem para a motivação na escola (ARTERO, 2012).

Para entender como esse processo ocorre no cérebro, o próximo capítulo explanará esses sistemas neurobiológicos envolvidos na motivação.

3 SISTEMAS NEUROBIOLÓGICOS ENVOLVIDOS NA MOTIVAÇÃO E SUA CONEXÃO COM A EMOÇÃO

Conforme exposto no capítulo anterior, a aprendizagem é permeada por vários fatores neurobiológicos, todavia não é possível falar em aprendizagem sem falar de motivação e emoção, cuja estrutura envolvida nesse processo é o sistema límbico.

A expressão *sistema límbico* é usada para referir-se ao conjunto de estruturas do sistema nervoso central que participam da coordenação subjetiva e comportamental das emoções. Mas algumas estruturas desse sistema, incluídas pela sua origem conceitual a partir do circuito de Papez³, exercem influência significativa em outras funções e podem estar pouco relacionadas com as emoções (OLIVEIRA; PEREIRA; VOLCHAN, 2013). Entretanto, segundo Krebs, Weinberg e Akesson (2013), é no circuito límbico que ocorre a regulação de aspectos emocionais, motivacionais, afetivos e comportamentais. Os *inputs*⁴ da área frontal do lobo límbico, do hipocampo e da amígdala projetam-se para o *nucleos accumbens*, e os *outputs*⁵ projetam-se para o tálamo.

O núcleo acumbente foi proposto como um elemento-chave na integração das emoções com as ações motoras voluntárias. Ele recebe informações de diversas áreas cerebrais envolvidas no processamento emocional, no aprendizado e na memória, bem como a amígdala, o hipocampo e o córtex pré-frontal (CANTERAS; BITTENCOURT, 2013).

O circuito dopaminérgico (aquele em que o neurotransmissor é a dopamina) comunica-se com o núcleo acumbente, e esse com o córtex pré-frontal. Os estímulos nesse circuito geram sensação de prazer e bem-estar. É ele que está ligado ao fenômeno da motivação (COSENZA; GUERRA, 2011, p. 80).

A amígdala encontra-se no polo temporal medianamente abaixo do córtex e é uma estrutura complexa (OLIVEIRA; PEREIRA; VOLCHAN, 2013), que representa uma interface entre cognição e emoção, bem como apresenta papel na modulação dos comportamentos motivados (CANTERAS; BITTENCOURT, 2013). Ain-

da para esses autores, ela recebe informações sensoriais do tálamo e das vias eferentes viscerais, integra-os e dá a eles um cunho afetivo. Essa estrutura também se comunica com o hipotálamo e modula diretamente ações associadas ao comportamento motivado.

O hipotálamo, região do encéfalo que ajusta as respostas fisiológicas aos estímulos e organiza os comportamentos que mantêm a homeostase, apresenta centros excitatórios e inibitórios que regulam os comportamentos motivados, apresentando ligações com os lobos frontais, amígdala e medula espinhal. O hipocampo, uma das estruturas do sistema límbico, atua na motivação especialmente por seu papel na memória (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 293).

Para os mesmos autores supracitados, essas ligações mencionadas anteriormente permitem que as pessoas antecipem suas reações emocionais a diferentes situações, o que as ajuda a regular o seu comportamento. Sendo assim, os estados emocionais geralmente motivam comportamentos específicos.

O prazer que sentimos ao fazer algo agradável – a recompensa – é resultado da ativação de neurônios de dopamina no núcleo *accumbens* (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 203). Logo a aprendizagem está relacionada ao prazer que o aluno sente em estudar.

Para o armazenamento da informação ser efetivo, devem haver modificações constantes nas redes sinápticas de cada memória. E só a reativação dessas sinapses permite a evocação de uma memória. Fatores como o estado de ânimo e as emoções podem inibir esses processos (RELVAS, 2010).

No cotidiano, entendemos essa relação entre as estruturas apresentadas quando Goleman (1995, p. 18) diz que:

Quando investigam por que a evolução da espécie humana deu à emoção um papel tão essencial em nosso psiquismo, os sociólogos verificam que, em momentos decisivos, ocorreu uma ascensão do coração sobre a razão. São as nossas emoções, dizem esses pesquisadores, que nos orientam quando diante de um impasse e quando temos de tomar providências importantes demais para que sejam deixadas a cargo unicamente do intelecto [...]. Cada tipo de emoção que vivenciamos nos predispõe para uma ação imediata; cada uma sinaliza para uma direção que nos recorrentes desafios enfrentados pelo ser humano ao lon-

³ Teoria que explica a experiência subjetiva da emoção como um fluxo de informações que obedecem a conexões anatômicas entre o hipotálamo e o córtex medial.

⁴ Percepção, entrada da informação.

⁵ A ação, saída da resposta.

go da vida provou ser a mais acertada. À medida que, ao longo da evolução humana, situações desse tipo foram se repetindo, a importância do repertório emocional utilizado para garantir a sobrevivência da nossa espécie foi atestada pelo fato desse repertório ter ficado gravado no sistema nervoso humano como inclinações inatas e automáticas do coração.

Por tudo isso fica evidente a importância da motivação na aprendizagem, que será descrita abaixo.

3.1 A MOTIVAÇÃO

Para Relvas (2010), a aprendizagem gera uma transformação na estrutura mental do indivíduo que aprende. Essa mudança ocorre por meio da alteração de conduta do mesmo. E essa conduta compreende movimentos voluntários, que são motivados buscando satisfazer alguma necessidade (DALMAZ, 2008, p. 510). Essa motivação pode ser abstrata, mas também bastante concreta.

E justamente a partir dessa motivação é que a aprendizagem inicia. Ela pode ocorrer no interior do sujeito, entre as relações de troca com o meio e, principalmente, com colegas e professores (RELVAS, 2010).

Na escola, para que o aluno adquira o conhecimento, o interesse é fundamental (RELVAS, 2010), pois a motivação está intimamente relacionada a ele. Ambos os incentivos foram comprovados em testes realizados com estudantes, quando se notou que os que aprendem mais facilmente obtiveram os resultados mais altos. Mas esse resultado não pode ser um fato absoluto somente ligado a motivação e interesse, uma vez que vários fatores influenciam o sucesso escolar, como o ambiente escolar, fatores culturais, conhecimentos de mundo, etc. (COSENZA; GUERRA, 2011).

Gazzaniga e Heatherton (2005, p. 281), que apresentam teorias mais gerais da motivação, destacam quatro qualidades dos estados motivacionais: primeira, elas são *energizantes* (ativam ou estimulam comportamentos); segunda, são *diretivas*, ou seja, dirigem o comportamento para satisfazer objetivos ou necessidades específicas; terceira, referente à *persistência*, faz com que a pessoa tenha certo comportamento a fim de atingir seus objetivos ou saciar suas necessidades; e, por último, a quarta qualidade depende de fatores internos e externos: a *força*.

A teoria central para muitas teorias da motivação é o *princípio do prazer*, de Freud, que diz que os impulsos são satisfeitos para buscar o prazer e evitar a dor. Surge, então, na Grécia, o *hedonismo*, que se refere às experiências humanas de prazer e desprazer (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 284). Conclui-se, então, que a motivação ocorre para a busca do prazer e para evitar a dor.

Para aprofundar mais ainda as questões em estudo, alguns autores apresentam duas categorias gerais de motivação: a **motivação extrínseca**, que destaca os objetivos externos, e a **motivação intrínseca**, que se refere ao valor ou prazer que está associado à atividade, mas não tem nenhuma finalidade biológica aparente. Comportamentos intrínsecos motivados são realizados naturalmente (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005).

Tudo o que está sendo teorizado até agora ainda pode ser complementado pela Teoria de Maslow⁶, que propõe uma hierarquia de necessidades de um indivíduo, que varia de pessoa para pessoa, na qual somente quando um nível está satisfeito é que o próximo pode ser atendido. Com isso pode-se dizer que ela está relacionada com as reações comportamentais que devem ser observadas em sala de aula. Em outras palavras: quando uma necessidade já foi atendida, não há mais motivação, por isso a passagem para o próximo nível (RELVAS, 2010, p. 93).

Esses conceitos apresentados acima facilitarão a compreensão dos resultados abaixo e sua consequência na aprendizagem dos discentes.

4 METODOLOGIA

Para atingir os objetivos propostos, além da pesquisa bibliográfica sobre a neurociência como sistema neurobiológico e suas contribuições para elucidar o fenômeno de estudo, foi realizada uma pesquisa descritiva, cuja técnica utilizada foi o questionário. Ou seja, a discussão dos resultados foi baseada nos dados quantitativos – que contou com a participação de 102 alunos das oito turmas do Ensino Fundamental II de uma escola pública do município de Dois Irmãos, RS, Brasil. Desse total, 29 discentes eram do 6º ano, 34 do 7º ano, 25 do 8º ano e 14 do 9º ano.

A escolha da técnica justifica-se pelo fato de que o número de estudantes participantes era grande para

⁶ Psicólogo americano que julgava as necessidades fisiológicas como base da pirâmide; depois de satisfeitas essas, recorria-se às necessidades de segurança, de relacionamento, de estima, chegando ao topo com as de realização pessoal.

analisar diversas opiniões de vários partícipes e também porque eles poderiam desviar do assunto proposto.

Optou-se em realizar a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido para todos os alunos do Ensino Fundamental II para uma maior precisão possível dos dados coletados.

Para a participação nessa pesquisa, inicialmente todos os estudantes receberam duas vias do termo – sendo que a primeira via é da pesquisadora e a segunda via do responsável pelo menor –, levaram para casa a fim de que seus responsáveis lessem e assinassem autorizando a participação dos mesmos nesse estudo.

No dia seguinte, retornaram com uma das vias assinada. Entretanto, nem todos impetraram autorização para participar da pesquisa. Os que obtiveram consentimento responderam ao questionário, que continha dezesseis assertivas sobre atitudes que motivavam ou não a sua aprendizagem e, antes de responder cada uma, receberam orientações da pesquisadora nas questões que não compreendiam sua finalidade.

O questionário foi respondido em cada uma das salas de aula das turmas participantes da pesquisa. Cada uma delas respondeu o questionário em um tempo médio de trinta minutos. Ao ler as assertivas, mesmo não

sendo pedido pela autora da pesquisa, os alunos realizavam comentários sobre docentes que praticavam as atitudes mencionadas ou não.

Ainda no questionário, preencheram somente o ano escolar, e as respostas eram marcadas com um “x” em “sim” ou “não”. Ou seja, não havia dados pessoais a serem escritos.

Além da importância para o trabalho, foi muito bom o momento da aplicação dos questionários, pois os alunos demonstravam sentimentos e relatavam situações que já haviam vivenciado e identificaram-se nas assertivas do mesmo, além da liberdade que tiveram para expor e fazer críticas, bem como mostrar suas angústias.

No final do preenchimento do questionário em todas as turmas, as respostas foram contabilizadas e a seguir, então, estão os resultados obtidos.

5 COMO OS DOCENTES MOTIVAM A APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES?

Baseada nos resultados obtidos através do questionário aplicado, conforme tabela abaixo, pode-se ponderar sobre vários fatores que motivam ou desmotivam a aprendizagem dos educados no Ensino Fundamental II.

	6º ano		7º ano		8º ano		9º ano	
	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não
Assertiva								
1 Conversar com o aluno sobre outros assuntos que não os referentes às aulas.	27	2	29	5	21	4	14	0
2 Ser gentil com o(a) aluno(a), ser carinhoso, querer saber se está tudo bem, ou seja, de alguma maneira demonstrar afetividade.	25	4	33	1	22	3	11	3
3 Ter paciência, como: ditar devagar, explicar novamente.	29	0	33	1	25	0	13	1
4 Gostar do(a) professor(a) e não, necessariamente, da disciplina; ou ambos.	24	5	26	8	20	5	13	1
5 Realizar atividades como: jogos, vídeos, debates, passeios, etc.	29	0	34	0	23	2	14	0
6 Observar o(a) aluno(a) no momento da realização de atividades e perguntar se há dúvidas.	28	1	25	9	22	3	12	2
7 Fazer brincadeiras ou falar coisas engraçadas enquanto estiver explicando.	23	6	28	6	21	4	14	0
8 Elogiar a turma: diferentes dos demais, etc.)	26	3	23	11	19	6	12	2
9 Elogiá-lo(a) na frente da turma.	20	9	27	7	14	11	10	4
10 Relacionar conteúdos com assuntos do cotidiano.	24	5	29	5	21	4	10	4
11 Gritar.	1	28	0	34	2	23	1	13

12 Falar sobre assuntos que não têm a ver com a aula (falar de outros professores, turmas, alunos) ou fazer atividades que deveriam fazer fora da sala de aula.	3	26	7	27	10	15	4	10
13 Ofender você ou um colega.	0	29	0	34	0	25	0	14
14 Pedir para copiar conteúdos do livro e não explicar.	0	29	0	34	1	24	0	14
15 Dizer que você (ou algum colega) não sabe determinado conteúdo, que não conseguirá aprender.	1	28	2	32	2	23	2	12
16 Brigar/xingar/humilhar a turma.	1	28	0	34	0	25	0	14

Tabela 1: Relação entre assertivas e respostas para as 16 perguntas do questionário.

Fonte: Elaborada pela autora.

Assim, qualquer atenção voltada ao aluno valoriza-o. Logo, atitudes simples, como as das assertivas 1 e 6, que mostraram alta porcentagem positiva sobre essas ações, motivam-nos e conseqüentemente contribuem em seu rendimento em sala de aula.

Para Relvas (2010, p. 13), o que sempre inquietou é que alguns estudantes não acompanham a aula da maneira que ela foi planejada. Uma das explicações para isso é que é necessário compreender sua totalidade, já que o professor não pode mais – em sua atividade – deixar de assumir vínculos afetivos com os alunos, pois seu objetivo é estimular as potencialidades do conhecimento humano. É o que fica evidente nas assertivas 2 e 4, relacionadas à afetividade, nas quais houve uma média de 89,2 e 81,3% de respostas positivas a elas, respectivamente, evidenciando que deve haver um vínculo afetivo entre professor/aluno, a fim de contribuir na aprendizagem desses.

Estrada (2004), em seu trabalho sobre a crise dos paradigmas e a educação, diz que geralmente o professor espera que todos os alunos apresentem um mesmo comportamento e que reajam de maneira semelhante frente a uma motivação; logo, assim, desaparece a unidade “aluno” para dar espaço à unidade “classe”. Todavia se sabe que não é possível atingir todos os educandos, pois, como mostram as respostas referentes às assertivas 11 e 15, a resposta “não” não prevaleceu em todos os anos, pois atitudes como essa não farão uma turma inteira querer estudar.

As respostas “sim” para essas mesmas duas perguntas são um exemplo de **repressão**. Esse termo, conforme Izquierdo (2011, p. 41), compreende o conteúdo das memórias de acontecimentos humilhantes, desagradáveis ou simplesmente inconvenientes de cada pessoa, ou seja, esses tipos de memórias podem ser lembradas e possivelmente interferem no aprendizado.

Ainda sobre as assertivas citadas anteriormente e as 3, 8 e 9, que demonstram situações em que há (ou não) um elo entre aluno e professor, Meirieu (2005) alega que, quando os alunos encontram-se em uma situação difícil, quando têm uma atividade que não sabem se irão superar, deve-se fazer uma aliança com um adulto em quem se confia – que deve ser seu professor –, mas não para ultrapassar o desafio pelo aluno, e sim para orientá-lo a fim de que ele tenha um suporte e mobilize-se sozinho. Assim, pode-se afirmar que, por esse motivo, a maioria respondeu “não” para as primeiras assertivas e “sim” para as últimas mencionadas.

Outro tópico a ser discutido tem a ver com a relação professor-aluno. Para Willingham (2011), todos os alunos têm habilidades valiosas. No oriente, os discentes que fracassam são tachados como não esforçados. Logo, elogiar os alunos, por exemplo, pode sim ser uma motivação para que esse fracasso se transforme em sucesso.

Na assertiva 7, pode-se fazer uma alusão à consideração de Monteiro et al. (2012). Esse, ao realizar o estudo “A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula”, afirma que o professor se preocupa com a atividade que irá realizar, mas não com sua interação e de seus alunos. Logo, falar coisas engraçadas, usar o bom humor – como o professor do estudo citado – motiva os alunos a interagir. Essa interação, ao mesmo tempo, instiga-os para a discussão do assunto que está sendo aprendido. Herculano-Houzel (2012) também afirma que o senso de humor é importante nas interações sociais, bem como um grande motivador do aprendizado.

Artero (2012) diz que um dos desafios para que o serviço escolar seja de qualidade é o modo tradicional de ensino. Os alunos de hoje não nasceram na era em que somente devem ouvir e repetir; isso não os cativa.

Eles desejam que as atividades não sejam executadas somente com lápis e borracha, mas sim que fujam do tradicional, como fica evidenciado na assertiva 5, na qual somente em um ano houve a resposta “não”.

Além disso, o autor referido acima assegura que habilidades e competências, como pesquisar, interpretar, entender as características de uma sociedade em transformação (entre outros), são alguns dos objetivos valorizados atualmente, o que é corroborado no resultado da assertiva 10, segundo a qual os alunos compreendem melhor os conceitos e pretextos quando esses estão inseridos em seu cotidiano.

Ainda sobre a assertiva 10, Willingham (2011) diz que o professor limitado exige que os alunos repitam fatos que eles não compreendem, e isso tornou-se clichê na educação. Sendo assim, compreende-se que alunos prefiram aulas em que possam vivenciar o que aprendem e não somente ouvir e reproduzir o mesmo.

Também se pode considerar o que não motiva os alunos: situações nas quais o professor fala sobre assuntos que não condizem com a aula, em que o mesmo não se refere à turma, mas sim a alheios, conforme respostas da assertiva 12, que exhibe 76,4% dos participantes como fator não motivador.

A partir de todas essas considerações, Artero (2012) fala que o papel do professor deve ser o de um gerador de experiências positivas relacionadas ao conhecimento. Fato comprovado nas assertivas 11 e 13 a 16, nas quais uma média de 97,4% dos alunos respondeu “não” para essas atitudes docentes.

Entretanto, ainda segundo Artero (2012), as memórias que se consolidam podem ser facilmente acessadas em momentos oportunos mesmo que elas sejam, de alguma forma, prejudiciais. É o que pode justificar os que responderam “sim” para as assertivas 11 e 13 a 16, pois esses acontecimentos negativos, para a maioria, não motivam sua aprendizagem.

Por tudo isso, é importante ressaltar o que Guimarães e Boruchovitch (2004) afirmam referente à literatura sobre a motivação no contexto escolar: a constatação de outros autores é de que as referências literárias sobre o assunto têm destacado os resultados positivos para a aprendizagem e desempenho dos alunos decorrentes da orientação motivacional intrínseca. Pensando então nesse aspecto, o estilo motivacional do professor mostra-se um fator muito importante no constructo educacional do indivíduo, já que esse reflete o impacto que professor exerce no desenvolvimento motivacional dos estudantes.

Assim, podem-se determinar alguns fatores motivacionais no diagrama abaixo:



Figura 1 – Fatores motivacionais.
Fonte: Elaborada pela autora.

A partir dessas constatações observadas as respostas obtidas pelo questionário e pela análise desses dados, foram elaboradas sugestões que serão explicadas no próximo subcapítulo.

5.1 SUGESTÕES DE COMO TORNAR A PRÁTICA DOCENTE MAIS SIGNIFICATIVA

Com base nas respostas obtidas dos discentes para as atitudes motivadoras dos docentes que contribuem em seu aprendizado e na análise realizada das mesmas, concomitantemente com a vivência profissional, estão indicadas abaixo algumas sugestões para uma prática docente que torne a aprendizagem significativa.

- **Seja bem-humorado!** O simples fato de exibir um sorriso, de estar de bem com a vida, é transmitido aos alunos, e assim eles conseguem retribuir o que estão percebendo e sentindo. Fazer graça durante uma explicação faz com que eles descontraíam e vejam sua aula com outros olhos. Porém não podemos deixar que problemas pessoais interfiram na atividade profissional; afinal, problemas todo mundo tem, e nossos alunos não têm culpa disso.

- **Associe conteúdo com o cotidiano!** Citar e discutir reportagens, notícias, fatos que acontecem em suas casas, em seu cotidiano, faz com que eles percebam a relação e relevância entre o mundo em que vivem e os

conteúdos estudados, o que pode findar na compreensão da importância dos estudos para a sua vida.

• **Converse com seus alunos!** Devido a algumas carências, muitas vezes eles só precisam de uma palavra confortante, estimulante, e isso pode gerar um vínculo que culminará em um aluno dedicado e respeitoso.

• **Demonstre afetividade!** Ao saber que é benquisto, o aluno percebe o quão importante é para seu professor e retribui de forma aprazível para o docente.

• **Realize atividades diferenciadas!** Proponha atividades em que os alunos saiam das filas organizadas ou que vão para fora da sala de aula. Realizar jogos, por exemplo, em que possam unir-se com os colegas ou observar o mais simples e corriqueiro dos fenômenos, pode ser muito estimulante para eles.

• **Demonstre confiança na capacidade de seus alunos!** Mesmo que um aluno tenha dificuldade, ela pode ser superada com apoio, incentivo e credibilidade. Ao ouvir que consegue realizar algo, ele irá esforçar-se para demonstrar isso a quem lhe conferiu tal competência.

• **Não seja austero!** Com palavras duras e ofensas é difícil conquistar um aluno, e por conseguinte, a reciprocidade se refletirá em sala de aula.

• **Seja respeitoso!** Atitudes como gritar e humilhar, na grande maioria das vezes, não motivam nenhum aluno; pelo contrário, ele pode tornar-se retraído e, como consequência, não atender às suas expectativas. É difícil, pois muitas vezes não temos o respeito que merecemos, mas não custa tentar.

• **Dê o exemplo!** Não realize atividades em sala de aula que não gostaria que seus alunos também fizessem. Nessa fase de transição entre a infância e a adolescência, eles são muito críticos e não gostam de comparações. Não que não devam ser feitas, mas conversar sobre a individualidade de cada um (aluno e professor), e não dos outros, é mais relevante.

• **Tenha paciência e dialogue!** Nenhum indivíduo é igual a outro, e conseqüentemente nenhum corresponderá igualmente e ao mesmo tempo às suas expectativas. Assim, tenha paciência, converse, explique, retome, utilize métodos diferentes para abordar um mesmo conteúdo; só assim obterá o sucesso de seus alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Hoje em dia, a educação vem sendo descredibilizada pouco a pouco devido ao baixo salário dos docentes, à precariedade da infraestrutura de muitos ambientes escolares e à falta de funcionários para esse serviço, principalmente de professores.

Além disso, professores desmotivados com a realidade do ofício que escolheram ainda têm que enfrentar problemas com o desenvolvimento de sua atividade, pois atualmente vemos alunos desmotivados e descompromissados com a educação como não se via poucas décadas atrás.

Nossos alunos nasceram em outro “tempo”, muito diferente de nosso “tempo”. Para contribuir nesse processo, o período em que se encontram (transição infância/adolescência) gera muitos conflitos e insatisfações a eles. Nessa era digital, copiar e ouvir o que o professor tem a dizer não é interessante. Qualquer coisa chama a atenção deles, menos a aula.

Os alunos até gostam de frequentar a escola, mas pelas amizades, relacionamentos, ou seja, pelo convívio social. Por isso pode-se dizer que, recentemente, o professor tem o dever de motivar seus alunos.

Essa motivação não consiste em incentivar a realização de uma atividade ou um estímulo para estudar para uma prova; é mais do que isso: é interagir, dialogar, atingir emocionalmente esse aluno para que ele possa produzir o retorno esperado, pois o professor não é mais um transmissor de conhecimento, mas sim um mediador.

Vários são os métodos de atingir os alunos e assim promover uma aprendizagem significativa. Atualmente, não há como o vínculo professor/aluno não envolver a relação motivação/emoção. Para isso, é necessário motivá-los com demonstração de afetividade, conversas paralelas, muita paciência, realizar atividades diferenciadas, usar o bom humor, elogiar e incentivar os alunos, além de relacionar conteúdos com assuntos do cotidiano.

Já atitudes como gritar, ofender, falar sobre assuntos incoerentes, que não têm a ver com a aula, pedir para copiar conteúdos do livro e não explicar, afirmar que o aluno não sabe e que não tem capacidade de aprender, bem como xingar e humilhar a turma são atitudes desmotivadoras.

Entretanto, para tudo isso acontecer, é claro que se deve levar em consideração as características individuais de cada aluno e até mesmo de cada educador.

Por tudo isso, é importante ressaltar que este trabalho verificou somente a motivação do professor na contribuição da aprendizagem dos alunos, não os fatores extraclasse como família, sociedade, relacionamentos pessoais etc.

Por fim: o professor não é um ser inatingível, com o qual os alunos não conversam e não podem ter uma relação. É imprescindível que esse paradigma seja que-

brado por alguns docentes resistentes à evolução das gerações e das tecnologias. Para isso, o conhecimento básico das contribuições das neurociências para o aprendizado é iminente.

REFERÊNCIAS

- ARTERO, Tiago Tristão. A motivação e sua relação com os problemas de aprendizagem. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**, v. 3, n. 3, p. 1122-132, 2012. Disponível em: <<http://gestaoesaude.unb.br/index.php/gestaoesaude/article/view/227>>. Acesso em: 08 mar. 2014.
- ALMEIDA, Ana Rita Silva. A afetividade no desenvolvimento da criança: contribuições de Henri Wallon. **Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG**, v. 33, n. 2, p. 343-357, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/interao/article/view/5271>>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CANTERAS, Newton Sabino; BITTENCOURT, Jackson Cioni. Comportamentos motivados e emoções. In: LENT, Roberto (Coord.) **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 227-240.
- COSENZA, Ramon M.; GUERRA, Leonor B. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DALMAZ, Carla. Motivação. In: BEAR, Mark F.; CONNORS, Barry W.; PARADISO, Michael A. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 509-532.
- ESTRADA, Adrian Alvarez. A crise dos paradigmas e a educação. **Educere**, Umuarama. v.4, n. 1, p.5-18, 2004. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/educere/article/view/176/150>>. Acesso em: 14 abr. 2014.
- FLOR, Damaris; CARVALHO, Terezinha Augusta Pereira de. **Neurociência para educador: coletânea de subsídios para "alfabetização neurocientífica"**. São Paulo: Baraúna, 2011.
- GAZZANIGA, Michael S.; HEATHERTON, Tood F. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 51. ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evelyn. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v17n2/22466.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2013.
- HERCULANO-HOUZEL, Suzana. **O cérebro nosso de cada dia: descobertas da neurociência sobre a vida cotidiana**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2012.
- IZQUIERDO, Iván. **Memória**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- KREBS, Claudia; WEINBERG, Joanne; AKESSON, Elizabeth. **Neurociências ilustrada**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- MEIRIEU, Philippe. **O cotidiano da escola e da sala de aula: o fazer e o compreender**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- MONTEIRO, Marco Aurélio Alvarenga et al. A influência do discurso do professor na motivação e na interação social em sala de aula. **Ciência & Educação**, v. 18, n. 4, p. 997-1010, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132012000400016&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- OLIVEIRA, Leticia de; PEREIRA, Mirtes Garcia; VOLCHAN, Eliane. Processamento emocional no cérebro humano. In: LENT, Roberto (Coord.) **Neurociência da mente e do comportamento**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2013. p. 253-269.
- PANTANO, Telma; ASENCIO-FERREIRA, Vicente José. Introdução às neurociências. In: PANTANO, T.; ZORZI, J.L. (Org.). **Neurociência aplicada à aprendizagem**. São José dos Campos: Pulso, 2009. p. 10-15.
- RELVAS, Marta Pires. **Neurociência e educação: potencialidades dos gêneros humanos na sala de aula**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.
- WILLINGHAM, Daniel T. **Por que os alunos não gostam da escola?: respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

DA IDENTIDADE DO EDUCADOR À SENSIBILIDADE NO CONTEXTO DAS RELAÇÕES DIDÁTICAS DE ENSINO NO SÉCULO 21

FROM THE EDUCATOR'S IDENTITY TO SENSITIVITY IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL TEACHING RELATIONS IN THE 21ST CENTURY

*Sandra Castro*¹

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões partindo de entrevistas realizadas pelo Grupo de Pesquisas (ISEI)². O enfoque dado foi a questão da sensibilidade nos processos de gestão; para tanto, este artigo procura compreender a identidade docente na dinâmica das relações e a influência da identidade profissional no contexto escolar. É nesse intuito que o objetivo deste artigo é analisar a constituição da identidade docente, as relações pedagógicas cotidianas no contexto da atualidade e a formação como um projeto atrelado à sensibilidade no atendimento aos elementos intrínsecos do ser humano no que tange às questões de profissionalização e prática docente.

Palavras-chave: Identidade Profissional. Sensibilidade. Reflexão. Autoconhecimento.

ABSTRACT: This article presents reflections based on interviews conducted by the Research Group (ISEI). The focus of this paper was the issue of sensitivity in management processes. Therefore, this article seeks to understand the educator's identity in the dynamics of relationships and the influence of the professional identity on the school context. To this end, this article aims at analyzing the formation of the educator's identity, the daily pedagogical relations in the current context and formation as a project linked to sensitivity in serving intrinsic elements of human beings with regard to professional issues and teaching practice.

Keywords: Professional Identity. Sensitivity. Reflection. Self-knowledge.

O desenvolvimento do autoconhecimento não significa a prática de um exercício isolado. A autoexploração, assim como toda autonomia, é um processo de busca, compreensão e construção pessoal no contexto das relações.

José Contreras

1 INTRODUÇÃO

Professor, gestor de ensino, seja você o protagonista da educação alocado no contexto escolar. Reconhece a força que possui na transformação do espaço que ocupa em sua escola? Muitos profissionais demonstram o desejo de provocar mudanças e deixar marcas em sua trajetória profissional. Marcas na vida de todos os que por eles passam, de todas as pessoas que deles tiverem o privilégio da convivência. Professor que quer

fazer a diferença sabe como deixar marcas que engrandecerão a vida dos que por eles são tocados. Qual é o elemento inspirador de todo esse trabalho? Está no fato de saber com clareza o que se quer alcançar ao trabalhar com o ser humano. Como abordou um gestor de uma das escolas entrevistadas dizendo: "O que inspira nossa ação é 'querer que dê certo'. O norte de nosso trabalho é a qualidade do ensino". Ao longo deste artigo, deparar-nos-emos com elementos primordiais da

¹ Pedagoga e especialista em Gestão e Desenvolvimento Humano.

² Pesquisa realizada com profissionais de escolas da rede pública municipal localizadas na região da Encosta da Serra.

identidade do educador, baseado nos pressupostos extraídos da pesquisa realizada com profissionais da educação³.

De origem latina – *identitatem* –, a palavra identidade designa, segundo Bueno (1968): “igualdade entre duas coisas, seres ou pessoas”. Essa definição do termo nos permite afirmar que identidade deve ser entendida, preferencialmente, como categoria coletiva, ou seja, algo só identificável em relação ao outro que tenha características semelhantes. Para o professor, construir sua identidade depende daquilo que considere como o ideal para a sua profissão. A identidade do professor corresponde a seus valores e crenças, os quais considera em relação ao aluno, à escola e à educação. A identidade profissional do professor está intrinsecamente relacionada ao entendimento que o educador tem dele como pessoa. Ao mesmo tempo em que a identidade do professor precisa ser entendida coletivamente, para além da pessoa enquanto condição inata, o docente só pode compreender na profissão quando inserido em categoria, uma classe profissional.

A identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos. Nesse contexto, incluem-se também o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a disciplina que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas e a fragilidade profissional. Cada educador, com sua própria identidade, conecta-se aos demais profissionais em uma verdadeira rede de histórias, conhecimentos e processos.

O conceito de identidade docente é como uma realidade que evolui e se desenvolve tanto pessoal como coletivamente. A identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve durante a vida. A identidade não é um atributo fixo para uma pessoa, mas, sim, um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e caracteriza-se como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta: “quem sou eu neste momento?”. Ou seja, a identidade profissional está intrinsecamente associada ao processo

de mudanças da humanidade, entendendo que a identidade não é estável, nem fixa. Ela é dinâmica, resultado do equilíbrio da própria imagem como profissional, harmonizando-se com a diversidade de papéis que os docentes sentem ou necessitam desempenhar.

O processo de transformação passa pela escola, que, por sua vez, perpassa pelas relações diretamente afetadas por essas mudanças. O educador encontra-se em um ambiente repleto de desafios e assume responsabilidades advindas de todo o contexto social. Abordar a identidade docente é desvendar a figura do professor que vai além das instâncias institucionais. É preciso uma retomada da função social e educacional do mesmo. Existia um profissional que se constituía, acadêmica e culturalmente, num técnico para transmitir informações a seus alunos. No momento atual, o profissional educador tornou-se um mediador na construção do conhecimento e, conseqüentemente, necessita assumir novos papéis e responsabilidades no exercício de sua profissão. As questões que norteiam a presente pesquisa são: No que essas mudanças afetam os docentes e sua identidade como profissionais? Como devemos repensar o trabalho do professor nessas novas circunstâncias e que elementos caracterizam a identidade docente?

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Durante a pesquisa, aplicamos questionários com os docentes e entrevistas com gestores escolares. Nesse processo, buscou-se apreender conceitos e concepções sobre sua prática pedagógica, sua motivação, a sensibilidade nas relações, como proposta à profissão docente. Na reflexão sobre a pesquisa com os educadores evidenciou-se a percepção sobre a imagem que o docente tem de si mesmo e o reflexo dessa na relação com o educando. Outros questionamentos surgiram atrelados à motivação intrínseca do docente e à influência dessa no processo de aprendizagem. O enfoque da pesquisa foi a sensibilidade, porém a questão referente aos aspectos socioafetivos e emocionais dos profissionais da educação na construção e consolidação da sua identidade como reflexo nas relações estabelecidas no contexto escolar também foi o enfoque dado neste artigo como um convite à reflexão. Os profissionais da educação são responsáveis por proporcionar significado à aprendizagem do aluno. Dessa forma, acredita-se que a sensibilidade está atrelada a esse processo, numa percepção de que o

* Foram utilizados questionários e entrevistas como instrumentos de pesquisa aplicados com gestores e professores da rede pública municipal da região da Encosta da Serra.

educador inspirado a provocar sua intencionalidade no ato de ensinar também é influenciado pela motivação do aluno no ato de aprender, num processo de aprender a aprender. Existe a necessidade de constituição de vínculos afetivos entre os sujeitos, a fim de possibilitar uma maior aproximação entre as partes como uma possibilidade de garantir a qualidade no processo das relações.

A construção da identidade do professor não pode e não deve ser considerada somente a partir de seus conhecimentos adquiridos ao longo dos anos em sala de aula, como aluno, mas, também, através de toda uma história de vida, que carrega consigo uma carga de experiência familiar, social, cultural, religiosa, econômica e a própria inserção na carreira docente em seus primeiros anos de atividades, com seus anseios, conflitos e dificuldades enfrentadas em sala de aula. O professor deve acreditar que a própria docência também serve de referência ao ensino, sendo o professor sujeito de sua própria prática, onde ele soma sua história, seus valores, seu dia a dia e diante disso tudo resulta a sua identidade.

Ser educador revela o ser humano em todas as suas construções e ações, configurando seus saberes. A construção e o fortalecimento da identidade profissional deve fazer parte do currículo dos cursos de formação continuada segundo Libâneo (2001) e, ainda, fazer parte da formação continuada, já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida. O destaque dessa pesquisa prioriza o ser professor, pessoa em desenvolvimento, que mesmo na fase adulta depara-se com desafios que provocam seu estado consciencial, permitindo ao educador uma amplitude e conhecimento de como os sentimentos, emoções e pensamentos influenciam suas atitudes e seu fazer pedagógico, impactando nas relações interpessoais. A fala de um gestor entrevistado vem ao encontro dessa reflexão ao dizer: “Acredito nas relações, o grupo se constitui enquanto equipe, ir atrás dos objetivos que traçamos juntos!”

O desenvolvimento humano está interligado às diferentes áreas do conhecimento, como a psicologia, a antropologia, a filosofia, a sociologia, a religião, entre outros. Os elementos extraídos dessas áreas conduzem os nossos pensamentos, forma de elaboração de conceitos e ações sobre e na realidade. Nesse cenário, existe a educação, uma área essencialmente significativa, que concretiza as ações guiadas pelo comportamento do ser humano. O educador incumbe-se de várias atividades, que, reunidas, formam seu ofício. A forma como administra essas tarefas e o sentido que dá a elas têm relevância na compreensão da sua personalidade e conhecimen-

to do seu pensamento. Percebe-se através das entrevistas realizadas uma necessidade de acolhida do docente, no sentido de provocar reflexões contínuas do seu papel na aprendizagem e no desenvolvimento do ser humano. Dessa forma, é imprescindível acompanharmos as ações do professor no contexto escolar, uma vez que elas direcionarão toda uma proposta de trabalho que viabilizará a construção positiva ou negativa das qualidades humanas do aluno. Um exemplo dessa construção positiva que vai ao encontro das qualidades do educando surge na fala de um educador entrevistado ao mencionar que “a possibilidade de aprender com os alunos e ao mesmo tempo contribuir para que possam compreender e evoluir com suas aprendizagens”. Existe uma relação em que professor e aluno aprendem mutuamente.

Observa-se nessa pesquisa a importância da adoção de uma postura aberta, reflexiva, crítica e transformadora de si mesmo como propósito de todo o desenvolvimento humano, porque “as pessoas são diferentes, têm traços únicos, intransferíveis, agem e reagem com originalidade, e isso nos permite adquirir uma nova compreensão dos relacionamentos profissionais e pessoais” (MUSSAK, 2003, p. 22). Essa citação vai ao encontro do relatado por um educador entrevistado ao dizer que “a curiosidade, o entusiasmo, a alegria das crianças. São duzentos dias letivos, e cada um é único, diferente, cada dia com as crianças me traz algo novo! Renovação! Vida!”, dando significado no que inspira o docente ao entrar em sala de aula.

A constatação de que a realidade que nos circunda só é capaz de ser transformada através de uma mudança interna faz do profissional da educação um agente de percepções dos fatores que interagem na escola, pois o ambiente escolar contribui para a análise desses elementos, quando do gestor escolar existir um trabalho voltado para a permanente consolidação dos componentes necessários à transformação do nosso eu e, conseqüentemente, da realidade que nos circunda e da qual fazemos parte. Um dos elementos intrínsecos dessa realidade, a sensibilidade, parece fazer parte do cotidiano escolar do professor quando ele diz que “ser sensível com o outro é se colocar no lugar do outro, é ter caridade com o outro, é saber lidar com todos, independente de defeitos dos outros”.

Uma forma de valorizar a construção da identidade docente é, segundo Pimenta (2000), formar o professor para uma prática reflexiva que faz parte de um projeto maior de formação humana, no qual a identidade do professor – assumir-se como professor – é condição para a formação permanente e a melhoria das esco-

las. Mesmo sem perceber conscientemente, o profissional da educação, na sua trajetória, vai internalizando conceitos e atitudes, que mais tarde revelar-se-ão em sua práxis docente. Todas as aprendizagens que irão edificar seu ofício serão o resultado das relações sociais, que desde a infância, na família, nas instituições educativas ou, ainda, nos ambientes culturais, o constituirão. Nóvoa (1992, p. 16) afirma que “a natureza do saber pedagógico e a relação dos professores ao saber constituem um capítulo central da história da profissão docente”. Cabe ressaltar o quanto do nosso comportamento influencia positiva ou negativamente as decisões tomadas frente aos desafios apresentados.

Um professor não pode progredir muito na compreensão dos outros ou em ajudá-los a autocompreender-se, a menos que ele trate de conhecer-se a si próprio. Se não faz isto, continuará vendo seus alunos através dos seus preconceitos, distorções, necessidades, temores, desejos, impulsos hostis [...] não reconhecidos (MOSQUERA, 1978, p. 39).

Os valores que os docentes construíram ao longo de suas vidas são confrontados diariamente com os trazidos e formados pelos alunos; sendo assim, o conflito entre ambos será inevitável. Entretanto, a adequação da postura apresentada e da conduta adotada pelo professor tem predominância total frente às mudanças cabíveis nessa relação. A reflexão constante daquilo que se vivencia em sala de aula é de extrema valia. Segundo a fala de um gestor entrevistado, ilustrando a importância de uma postura altruísta, ao dizer que “perceber o outro, espaço de trabalho, como profissional, como pessoa. Perceber, dar voz, dar espaço... Tratar o outro como gostaria de ser tratado, ter empatia”. O ato pedagógico que advém do real contexto educativo e social revela-se, evidentemente, na identidade pessoal e profissional. Essas andam juntas com o próprio trabalho docente, contribuindo para a aprendizagem de novos saberes.

A verdade é que as pessoas interagem por meio de duas realidades: a interna e a objetiva. A realidade interna é composta de idealizações, expectativas, vontades, desejos, atitudes, crenças, valores, educação, traumas do passado, preconceitos, fixações, ou seja, tudo o que é intrínseco ao indivíduo. Do lado de fora, porém, está a realidade objetiva, e nela mora o que é possível ser feito (somos o que somos, e não aquilo que gostaríamos de ser) (GARCIA, 2003, p. 25).

A realidade interna e objetiva do ser humano está intrinsecamente relacionada ao bem-estar do educador, sendo de fundamental importância deter a autorrealização pessoal e profissional. Mosquera e Stobäus (2006,

p. 99) sugerem a busca pela autorrealização como possibilidade docente de personalidade saudável. Para esses autores, “autorrealização pressupõe chegar a ser alguém ou realizar algo que seja importante para nossa própria vida ou a dos demais”. Para isso, a formação docente inicial e continuada precisa ser condizente com as tantas diversidades pessoais.

A identidade docente baseia-se em encontrar valor naquilo que se realiza no dia a dia, encontrando utilidade em seu ofício de forma a influenciar positivamente a vida de alguém. Porquanto os aspectos socioafetivos vivenciados pelo indivíduo, ao longo da sua vida, contribuem para a constituição da autoimagem que ocorre de forma dinâmica. Segundo Mosquera (1984; 1987), a autoimagem é a visão que o indivíduo possui a respeito de si, a maneira como a pessoa se percebe. A autoimagem caracteriza-se em uma fotografia que nasce do que nos dizem, depois decorre do autorreconhecimento, conectadas diretamente, desenvolvendo-se a partir de como dizem que somos, depois de nossas aprendizagens no contato com o contexto, sofrendo intensa interinfluência com e nas experiências no meio.

No desenvolvimento de nossa personalidade, todas as experiências sociais e culturais, de modo extrínseco, convertem-se em modelos que nos fazem constituir intrinsecamente. É fato que as crenças influem no modo de ver e agir do educador frente aos desafios cotidianos. As crenças influem na forma como os professores aprendem, como também se caracterizam por influenciar nos processos de mudança que os professores possam tentar. Estudos apontam para três categorias de experiências que influem nas crenças e conhecimentos que os professores desenvolvem sobre o ensino e que estão relacionadas com as experiências pessoais, experiências com o conhecimento formal e experiência escolar e de aula.

No contexto educacional, a existência de um autoconceito docente está associada à representação que o professor tem de si mesmo como aprendiz e como ensinante, como indivíduo instituído de capacidades e habilidades disponíveis para enfrentar os desafios do cotidiano e da profissão. Mosquera (1987, p. 53) revela que “a importância de autoimagem e da autoestima decorre, efetivamente, das possibilidades qualitativas da experiência e da construção de mundos ideológicos, que dão sentido à personalidade humana, nas diferentes etapas da vida”. A maneira como o professor percebe os acontecimentos em si mesmo, a crença acerca de suas competências profissionais, pessoais e interpessoais, permitem um autoconhecimento. O docente com bom

nível de autoconhecimento torna-se capaz de identificar os seus pensamentos, atitudes, expectativas e atribuições, tentando orientar o seu funcionamento no sentido de um maior bem-estar e realização profissional.

Para Carrolo (1997), o número crescente de pesquisas que têm a identidade do professor como objeto de estudo revela a crise da profissão, e a busca por uma identidade mostra-se como um comportamento novo e uma forma de superar o “mal-estar” comum na sociedade contemporânea. Parte dessa preocupação com a construção da identidade do docente é derivada, segundo o autor (CARROLO, 1997, p. 23), da forma técnica com que os professores estavam sendo formados, deixando à margem a dimensão reflexiva da socialização profissional, cujo horizonte é o desenvolvimento da identidade profissional do docente.

Nessa perspectiva, torna-se imprescindível, através do que também se observa nas entrevistas e questionários da referida pesquisa, a promoção de espaços de encontro do coletivo dos professores, de maneira que esses possam vivenciar atividades que tornem perceptíveis seus motivos pessoais, suas crenças sobre as capacidades pessoais, seus anseios e suas virtudes. Um trabalho cooperativo pode ser uma estratégia de desenvolvimento da motivação docente à medida que contribui para o estabelecimento de relações sociais compartilhadas. Da mesma forma, atividades interativas que proporcionem o autoconhecimento, desenvolvam autoimagem, autoestima e motivação, ao passo que as relações interpessoais estabelecidas no ambiente de trabalho favoreçam a construção da autoimagem e autoestima, considerando o social um dos indicadores do real autoconceito.

A identidade constrói-se em conjunto com a ideia que o indivíduo tem de si próprio, tendo como referência os seus julgamentos sobre os outros, os julgamentos dos outros sobre ele próprio, como também o contexto social em que está inserido. E assim criam-se as emoções das mais diversas, que dão suporte ao comportamento humano e auxiliando na construção da identidade do ser humano.

Os seres humanos são peritos no emocionar e em distinguir emoções, mas às vezes nos negamos a possibilidade de vê-las porque não queremos nos tornar responsáveis por elas. Dar-se conta das próprias emoções implica dar-se conta do que se quer, e isto abre perguntas pela responsabilidade e pela liberdade: quero ou não quero o que quero? (MATURANA; REZEPRA, 2000, p. 30).

O processo de autopercepção poderá vir a ser doloroso, uma vez que desencadeia emoções das mais

diversas, provocando reações inesperadas ao indivíduo. A identidade é compreendida como um fenômeno dinâmico que acontece durante toda a vida e é vista como um construto. Dessa maneira, é necessário (re)encontrar campos de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, possibilitando aos docentes assumirem seus processos de formação e empregar-lhes um sentido de acordo com suas histórias de vida. Assim, a formação docente se constrói por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre a dinâmica e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal não apenas por acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas (NÓVOA, 1992).

A profissão docente abrange singularidades que a diferencia dos demais profissionais, indo além da titulação acadêmica, perpassando a dedicação, qualidade essa que não se alcança pelo simples querer-ser, mas que está disponível quando há o compromisso desse profissional consigo mesmo, sob uma ação pautada pela ética e pelo compromisso de crescer tanto profissional como pessoalmente.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade docente no contexto das relações conduz a um trabalho que autoriza o profissional da educação a pensar sobre a dinâmica do dia a dia, permitindo entender com profundidade as raízes dos diversos desafios que permeiam o contexto escolar, tornando possível ao educador refletir sobre toda essa diversidade de uma forma mais ampla, utilizando-se da sensibilidade na percepção das causas e consequências dos acontecimentos em uma escola. Nesse contexto, os educadores são chamados para discutir, refletir ou decidir sobre questões que lhes são importantes, também em nome das aceleradas exigências do mundo moderno. A interpretação dessas situações é o que provoca a mudança quando pensadas sob o viés da sensibilidade, influenciando as decisões baseadas em práticas bem-sucedidas que beneficiarão todos os envolvidos nesse processo.

Vivemos um tempo em que questões próprias, repletas de valores, princípios, dificuldades, dúvidas e impasses, necessitam ser refletidas, superadas e resignificadas, de forma cada vez mais intelectual, ao mesmo tempo sensível às contradições e problemáticas do contexto atual onde os protagonistas da educação consigam identificar-se nessa busca humanizadora do conhecimento e de um ser humano melhor. Um educador entrevistado expõe o significado de ser sensível com o outro ao definir que “empatia é colocar-se no lugar do

outro, respeitar, interagir”. Em outro momento, diz que “pequenas atitudes como gentileza, respeito, cordialidade” são atitudes que fazem com que seu dia se torne mais feliz. Complementando o exposto, outro educador relata que “o respeito, a cumplicidade, a atenção, o envolvimento e o comprometimento com a educação” são atitudes que tornam o seu dia mais feliz.

Um trabalho docente cada vez mais humanizador pode ser o caminho para a superação dos desafios que permeiam o contexto educacional a fim de oportunizar aos agentes da educação um entendimento e suporte aos anseios, quando na escola existirem espaços de escuta, de desenvolvimento humano com foco no autoconhecimento sob o viés da sensibilidade no olhar, na condução dos processos, na escuta, na mudança de postura. O professor tem a oportunidade de conhecer e entender melhor essa nova realidade, para poder nela atuar, traduzindo esse esforço de reconhecer-se e transformar-se num processo de formação contínua ao longo de sua carreira profissional.

A identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que coincide com a ideia de que o desenvolvimento dos professores nunca para e é visto como uma aprendizagem ao longo da vida. Desse ponto de vista, a formação da identidade profissional não é a resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?”, mas sim a resposta à pergunta “o que quero vir a ser?”, possibilitando um significado ainda maior ao processo humanizador e transformador de vidas que se entrelaçam no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

- BUENO, Francisco da Silveira. **Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa**. São Paulo: Saraiva, 1968.
- CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria Teresa (Org.). **Viver e construir a profissão**. Porto: Porto Editora, 1997. p. 22-50.
- GARCIA, Luiz Fernando. **Pessoas de resultado: o perfil de quem se destaca sempre**. 3. ed. São Paulo: Gente, 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: _____. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001. p. 62-71.
- MATURANA, Humberto; REZEPRA, Nisis de. **Formação humana e capacitação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- MOSQUERA, Juan J. **Psicodinâmica do aprender**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 1984.
- _____. **Vida adulta, personalidade e desenvolvimento**. Porto Alegre: Sulina, 1987.
- _____. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 5. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 91-107.
- _____. **O professor como pessoa**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- MOSQUERA, Juan J.; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 5. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 91-107.
- MUSSAK, Eugenio. **Metacompetência**. 5. ed. São Paulo: Gente, 2003.
- NÓVOA, Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-34.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

GESTÃO ESCOLAR: intervenção com sensibilidade na ação pedagógica

SCHOOL MANAGEMENT: intervention with sensitivity in pedagogical action

Marguit Carmem Goldmeyer¹

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões acerca do espaço da sensibilidade na gestão escolar. O foco da análise estará na gestão dos conhecimentos, considerando a atuação e as competências dos diferentes sujeitos envolvidos na condução desse processo, analisando também a forma de intervenção da equipe pedagógica. O desejo da investigação surgiu das perguntas: Qual é a compreensão de sensibilidade no contexto escolar? Qual é o espaço da sensibilidade na gestão dos processos escolares? O texto tem o intuito de sensibilizar o leitor para as possibilidades da vivência dos processos de ensino e aprendizagem em uma relação de respeito mútuo e de cumplicidade na busca e na construção dos saberes. É, ao mesmo tempo, um convite para que os educadores se engajem numa educação que visa à vida com sentido.

Palavras-chave: Gestão. Aprendizagem. Sensibilidade. Intervenção.

ABSTRACT: The present article presents reflections upon the role of sensitivity in school management. The focus of the analysis will be on knowledge management, taking into account the actions and skills of the different subjects involved in conducting this process, also analyzing the way in which the pedagogical team intervenes. The wish to perform this investigation emerged from the following questions: What is understood as sensitivity in the school context? and What is the role of sensitiveness in the management of school processes? The text aims to sensitive the reader to the possibilities of experiencing the teaching and learning processes in a mutually respectful and complicit relationship when seeking and constructing knowledges. It is, at the same time, an invitation for educators to become involved in an education that aims at a meaningful life.

Keywords: Management. Learning. Sensitivity. Intervention.

1 INTRODUÇÃO

No cotidiano atribulado da escola, em que a regra parece ser correr, mostrar eficiência, produzir resultados, a sensibilidade na gestão dos processos torna-se fundamental para manter o foco nos processos de ensino e aprendizagem. Pela necessidade de mostrar rendimento e agilidade, de sustentar a famosa frase “dar conta”, muitas vezes, o olhar necessitado de um professor ou de um aluno passa despercebido; palavras emitidas tornam-se vazias de significado, porque não entram em conexão com os pensamentos de outras pessoas que di-

videm o mesmo espaço. Perguntas, muitas vezes, assustam por não brotar da reflexão de uma equipe e porque já não são percebidas como alavancas impulsionadoras dos processos reflexivos que exigem movimentos de desestabilização e desacomodação.

Nesse contexto, cabe a reflexão acerca do espaço da sensibilidade na gestão dos conhecimentos, no que diz respeito à atuação e às competências dos diferentes sujeitos envolvidos. A pesquisa que leva às contribuições do presente artigo surgiu da pergunta que nos inquietava: *Qual é o espaço da sensibilidade na gestão dos pro-*

¹ Doutora em Teologia pela Escola Superior de Teologia – São Leopoldo, professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) e no Instituto de Educação Ivoti. E-mail: marguit@isei.edu.br. Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>.

cessos escolares? Agregou-se a essa outra: *Qual é a compreensão de sensibilidade no contexto escolar?* e muitas outras. A pesquisa foi realizada em três municípios na Encosta da Serra Gaúcha, dos quais provêm nossos pesquisadores. Nas duas maiores escolas dos municípios escolhidos, realizou-se uma entrevista com a equipe diretiva (direção e coordenação) e aplicou-se um questionário para todos os professores.

A sensibilidade nos espaços escolares, aparentemente tão simples de ser gerida, pede por espaços reflexivos para análise nas escolas. A temática exige cuidado em sua contemplação, começando pela indagação de como a sensibilidade é compreendida, a que conceitos é remetida e do quanto ela é planejada para que contribua na melhoria da gestão dos conhecimentos.

Escola é espaço de (con)vivência de pessoas! Pessoas que, diariamente, convivem, aprendem e produzem saberes! Esses processos podem ocorrer de forma individualizada, mas serão muito mais eficazes se visarem ao engajamento de todos os sujeitos, se trocas de conhecimentos forem instigadas; se os sujeitos, olhando para a realidade coletiva, buscarem a solução de problemas da sociedade.

Tudo isso exige a sensibilidade da equipe gestora na escuta das vozes que ecoam pelas salas, pelos corredores, para promover o diálogo pedagógico entre os diferentes protagonistas; o estímulo aos espaços da pesquisa na escola, tendo como objetivo a identificação de problemas pontuais que influenciam a aprendizagem e que dizem respeito aos sujeitos envolvidos. Os gestores necessitam de sensibilidade também para intervir de forma adequada em situações identificadas como problemáticas, instigando os docentes a pensar, em conjunto, estratégias que auxiliem na aprendizagem dos alunos. A equipe deve comprometer-se para a reavaliação dos conceitos, já praticamente enraizados, de “problema” e, conseqüentemente, a relação desse com oportunidade de provocar mudanças, substituindo o medo das incertezas pela coragem de criar e ousar. Enfim, a equipe gestora que está ciente do seu compromisso com a gestão de conhecimentos (re)descobrirá a relevância do olhar e da escuta sensíveis para conquistar os diferentes sujeitos a se engajar na construção da sua obra no espaço escolar, de reconhecer a sua prática educativa como uma obra. Como afirma Cortella (2014, p. 46), “a sua obra, aquilo que você produz, o seu legado”.

Não há dúvida de que, diante desse cenário, o papel da equipe gestora também precisa ser repensado. Sendo os gestores as pessoas que lançam os fios, que provocam para novos desafios, eles precisam estar mui-

to atentos para perceber onde há necessidade de intervenção para a promoção de mudanças para que a escola, em conjunto, teça sua obra coletiva.

2 SENSIBILIDADE: ENCORAJAMENTO À APRENDIZAGEM

Numa geração de pessoas que corre o tempo todo, que já nem para pensar atrás do quê e para quê, realmente está correndo e que acaba crendo que a vida é sinônimo de corrida, a sensibilidade passa a ser vista como uma habilidade em desuso, fora de moda ou até como expressão de pessoas fracas. A exigência da perfeição e da eficiência considera a sensibilidade desnecessária, pois não contribui para a produção almejada. Infelizmente, em muitos contextos, a palavra tornou-se banalizada e é usada somente quando, por algum motivo, percebe-se que ações de cunho humanista são adequadas e, assim, recorre-se à frase: “Precisamos ter mais sensibilidade...” Todavia a reflexão acerca da vivência da sensibilidade, como elemento agregador à melhoria das relações que influenciam os processos de aprendizagem, geralmente é dispensada. Nesse caso, a sensibilidade deveria estar presente na averiguação dos fatos na tentativa de perceber como todos os eventos, no contexto escolar, estão interligados, como uma ação leva a outra, como um olhar comprometido contagia o outro e descobre as angústias de outros olhares, transformando-se numa rede de construção coletiva de conhecimentos na escola.

Cabe aqui a provocação de Teilhard de Chardin (apud ASSMANN; MO SUNG, 2000, p. 226) quando afirma que “o progresso de uma civilização se mede pelo aumento da sensibilidade com o outro”, pensamento que instiga as perguntas: Temos consciência, como sujeitos pós-modernos, dos resultados que tanto queremos atingir com nossa corrida contínua e com a nossa indiferença à vivência da sensibilidade? Onde queremos chegar com a formação que estamos oferecendo aos nossos alunos que não têm tempo para sensibilidade e, muitas vezes, também ignora a palavra solidariedade? A sensibilidade com o outro desencadeará o estímulo à aprendizagem conjunta e à produção de conhecimentos significativos para a resolução dos problemas enfrentados pelos diferentes sujeitos envolvidos na ação pedagógica e que são também agentes de transformação na sociedade. Não é um mero abraço que fará a diferença; também mensagens poéticas não contêm o pólen mágico, se não forem ações oriundas de reflexões sobre o que se vive na escola.

Na pesquisa realizada, diante da pergunta do que significa ser sensível com o outro, a maioria dos profes-

sores compartilhou as mesmas ideias: colocar-se no lugar do outro, ouvir, escutar, acolher e compreender. Percebe-se, assim, a vivência desses valores nos espaços de atuação dos participantes da pesquisa. Todavia chama a atenção o fato das respostas serem bastante curtas, sem complementação em relação às circunstâncias em que isso acontece e sobre as consequências que essas ações promovem no espaço escolar. Aparentemente, há uma distância entre a vivência da sensibilidade e a sua relação com o desencadeamento dos diferentes processos que promovem a gestão integrada e participativa na escola. Surgem indagações como: a realização da escuta do outro, dependendo da situação, se não for algo pessoal, desencadeia alguma mudança de comportamento e leva a alguma intervenção? O exercício de colocar-se no lugar do outro converge para o aperfeiçoamento do olhar do professor pesquisador, que faz leituras do cenário e busca respostas para dúvidas pessoais e coletivas?

Enfatiza-se a necessidade do diálogo sobre fatos e situações-problema que objetivem a apreensão da essência, do que os diferentes protagonistas do espaço escolar necessitam para que a construção dos saberes seja tecida com eficiência, coletivamente e, de preferência, de forma solidária. O diálogo esperado baseia-se no pensamento de Paulo Freire e Ira Schor (2006, p. 121):

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos. Está claro este pensamento? Isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os seres humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem.

Pelo diálogo pedagógico busca-se a essência das necessidades da escola contemporânea: a promoção da aprendizagem significativa pelos alunos. Ela surge no espaço onde há comprometimento dos sujeitos com a produção de sentidos para a vida. Como afirma Frankl (1996, p. 86), “muita gente dispõe hoje de mais meios para viver, mas não de mais razões para viver”.

Viver a sensibilidade na escola significa agregar valores às vidas, provocar reflexões sobre o sentido da vida! Buscando a essência da escola, que está ligada ao projeto que ela se dispõe a realizar, haverá investimento nas relações humanas. A concretização do que se consideram os elementos da essência da escola provém do elemento humano. Depende das pessoas que atuam nos diferentes setores, do professor que se sente inspirado

pelos estudantes, dos alunos que enxergam no mestre um mediador de conhecimentos, mas também uma pessoa de referência, alguém que, sendo autoridade no assunto que ministra, tem sensibilidade para compreender as dificuldades dos alunos que não apreendem as informações de forma imediata, que envolve os alunos nas discussões em sala, que se preocupa em utilizar diferentes estratégias metodológicas para atingir os diferentes protagonistas sedentos de saberes, mesmo que não reconheçam isso abertamente.

Perguntados sobre “O que te inspira para entrar em sala de aula?”, a inspiração mais destacada pelos professores foi a aprendizagem do aluno. Essa preocupação está muito presente na fala dos docentes. Quando pensamos em inspirar, logo vem à nossa mente o verbo respirar, assim como transpirar, ou seja, pressupõe-se que, quando os professores afirmam que sua inspiração são os alunos, o foco não está no professor, mas no seu aluno. A escola na qual esses professores atuam, certamente se pode sentir orgulhosa pela paixão que o corpo docente demonstra por seus alunos. Todavia cabe ponderar sobre as implicações do fato de poucos docentes mencionarem como inspiração o seu ideal de vida, de fazerem referência a seus propósitos como pessoas que têm planos profissionais, mas também pessoais e que desses se nutrem. A paixão pelo ato de educar depende dos pulmões do professor que respira uma vida própria, que inspira sonhos e transpira na luta para realizá-los. Não há a menor dúvida de que uma atuação comprometida com os alunos promove importantes resultados. Mas sementes brotam em solos férteis! A inspiração depende da respiração de quem se doa e que faz inspirar sonhos! Para encorajar os alunos à aprendizagem e contagiá-los com o sabor do querer aprender, que nem sempre é doce, trazendo depoimentos de como lidar com o amargo dos entraves da vida, pressupõe-se a atuação de pessoas que estudam, que percebem o mundo como um vasto campo de saberes. Por isso tudo o professor pessoa merece um olhar especial, de si mesmo e da sociedade. Tanto se espera dele que ele inspire alunos, mas em que fonte ele bebe para se inspirar? Qual é o seu alimento espiritual, emocional? Cabe aqui uma citação de Cortella (2014, p. 119), quando afirma que: “Afim de contas, se eu não encontro naquilo que faço energia positiva para continuar fazendo, não será alguém fora de mim que vai me oferecer esse tipo de impulso. Grandes motivações são grandes motivos”. A inspiração pode estar numa viagem, num bom livro, num fórum de debates de colegas, num curso, todavia é a curiosidade e o interesse do professor que devem buscar

essas fontes de saberes que levarão a novas inspirações para a ação junto aos alunos.

Um docente que deposita grande parte do sentido da sua ação pedagógica na aprendizagem do aluno corre o risco de ter que lidar, em determinados momentos, com mais intensidade com a frustração. Onde fica a inspiração quando os resultados pretendidos não atingem a meta estabelecida? Quem convive com a educação sabe que lidamos com o imprevisível e inusitado em muitos momentos; por mais que haja empenho, resultados podem nos surpreender a toda hora. E diante disso, faz-se necessária a competência do docente em averiguar a situação, de não se sentir malgrado para poder reagir com perspicácia. As palavras de Becker e Marques (2010, p. 20) agregam à nossa reflexão:

O professor-pesquisador traz uma característica que o diferencia dos demais colegas. Ele transforma sua docência em atividade intelectual cuja empiria (aquilo que ele observa) é fornecida por sua atividade de ensino, pela atividade de aprendizagem dos alunos, pela sua própria aprendizagem, pela rebeldia de alguns alunos, pela incapacidade de aprendizagem de outros devido à falta de condições cognitivas prévias, em conteúdo ou em estrutura, de condições didáticas apropriadas, ou, ainda, de carência de condições materiais.

Educar para a pesquisa tem relação com a educação para a sensibilidade. Ela ocorre no momento em que o professor identifica diferentes componentes que contribuem para uma aprendizagem significativa.

Cortella (2014, p. 39) defende que “só é um bom ensinante quem for um bom aprendiz”, ou seja, professores que cuidam de si, da sua formação profissional e cultural, experimentam mais os constantes processos de aprendizagem que a vida nos apresenta e que pessoas aprendentes buscam. A proposta consiste na conscientização dos professores de que é preciso, antes de exigir dos alunos o estudo e a dedicação à pesquisa, olhar para si mesmo e para sua formação, fazendo-se, com frequência, a pergunta: Como eu aprendo? O que me move a estudar? A sensibilidade docente para a compreensão de como o aluno aprende e estuda depende da experiência de como ele mesmo a vive.

Professor pesquisador sensibilizado reflete sobre suas aulas, não tem medo de reconhecer que, na tentativa de ministrar aulas boas, comete erros, mas nem por isso foge de sua responsabilidade e tenta novamente. Ele perscruta e elabora estratégias para compreender o momento de aprendizagem do aluno, presta mais atenção ao que eles gostam, sobre o que eles falam, pelo que se interessam, como operam mentalmente e, enfim, como

se relacionam com os colegas. Educar para o docente, aberto às frestas da luz da sensibilidade, significa orientar para caminhos que permitem o acesso a uma vida mais solidária e comprometida com o universo e a sua beleza. Lembrar das reflexões de Freire acerca da beleza envolvida nos processos da aprendizagem amplia nosso olhar, que apoia a vivência da sensibilidade no espaço escolar.

Outro ponto que faz da educação um momento artístico é, exatamente, quando ela é também um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é um ato belo, na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá vida, ao objeto, chama-o para a vida, e até mesmo lhe confere uma nova vida. Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos (FREIRE; SCHOR, 2006, p. 145).

Em linhas gerais, tem-se a impressão de que a sensibilidade no processo educacional, aos poucos, está sendo mais reconhecida como elemento agregador na construção dos conhecimentos; pela sua contribuição no desenvolvimento das habilidades socioemocionais “percebe-se agora ser a sensibilidade uma faculdade cognitiva, um meio para se conhecerem valores, ou seja, o que de qualquer modo vale para o ser humano” (WERNECK, 1996).

Ainda levará um tempo para que a barreira da superficialidade, à qual o conceito de sensibilidade muitas vezes vem ligado, seja vencida e que os racionalismos que nos impedem de compreender a sensibilidade e o seu relevante papel sejam apreendidos pelas equipes gestoras da escola e dos demais envolvidos. Talvez essa realidade mude quando os colaboradores envolvidos passem a formar a categoria de profissionais comprometidos.

3 DA GESTÃO COM SENSIBILIDADE AO ENGAJAMENTO DOS COLABORADORES

A história mostra-nos que certos períodos são marcados pelo uso de determinadas palavras. Palavras que caracterizam momentos e que expressam necessidades. Muitas são as combinações que se estabelecem com a palavra gestão: novos tempos, que exigem novos olhares; gestão de pessoas; gestão de conhecimentos; gestão por competências, ou seja, instrumentalizar os profissionais pelas competências e não por tarefas. Tudo isso remete à necessidade de haver gestores competentes, capazes de instigar para as mudanças e de investir na qualificação de todo o grupo; gestores com visão sis-

têmica da organização; que invistam no capital humano e, por último, que reconheçam a intuição como parceira da gestão.

A gestão que defendemos baseia-se na necessidade da inovação no cenário atual de incertezas, de rompimentos e de sentimentos diversos que desestruturam as pessoas e influenciam muito as suas relações. O papel do gestor também precisa mudar e ser revisto. Sendo o gestor a pessoa que lança os fios, que provoca para novos desafios, ele precisa estar muito atento para perceber onde há necessidade de mudanças e quais as intervenções que urgem. A questão não é ser movido por um modismo “tem que mudar”, mas sim perceber a necessidade da transformação a partir do dia a dia da escola. Um gestor presente na escola, que conversa com as pessoas, que confia, delega, instiga, que valoriza e investe tempo em sua equipe, que ouve os diferentes setores, promove diálogo e tem consciência da necessidade de mudanças, saberá abrir espaços e estimular os colaboradores para o engajamento. Conquistar as pessoas para o comprometimento com os objetivos e a proposta da escola certamente exige do gestor certa porção de sensibilidade. A vontade de engajar-se não surge pela imposição ou pelo mero convencimento de um gestor; requer habilidade de comungar ideias e de traçar estratégias em conjunto para alcançar os objetivos planejados. O conceito de gestão apresentado por Lück (2006, p. 28) dá significado às nossas reflexões:

A gestão educacional constitui, portanto, uma área importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente, mediante visão de conjunto, e se busca abranger, pela orientação com visão estratégica e ações interligadas, tal como em rede, pontos de atenção que, de fato, funcionam e se mantêm interconectados entre si, sistematicamente, reforçando-se reciprocamente.

A questão do conceito de gestão e da relação desse com o espaço da sensibilidade foi abordada na pesquisa que realizamos. Por conseguinte, vamos retornar aos dados coletados, mais especificamente às entrevistas com as equipes gestoras, que diante da pergunta “Sensibilidade combina com o ato de gerir os processos educacionais?” de forma unânime declararam que a sensibilidade é fundamental para gerir os processos educacionais. Enfatizaram também a importância da empatia na condução desse processo. Colocar-se no lugar do outro, do professor, foi elencado como fundamental para que o docente seja compreendido na sua ação.

A fala de uma das entrevistadas chama a atenção para o aspecto de ser equipe, que se complementa para

uma atuação eficaz: “Eu sou mais seca, mais direta, e a minha colega já é mais de colocar panos quentes”. Gerir uma escola pressupõe conhecer-se, em primeira instância, como pessoa com qualidades e limitações e conhecer o colega de equipe. Justamente nas diferenças das competências da equipe pode estar a riqueza: o que uma pessoa não enxerga pode ser suprido pelo olhar diferenciado da outra. A equipe pedagógica que consegue gerir coletivamente, fazendo das suas diferenças o incremento para a ação qualificada, com mais facilidade conquistará uma equipe de colaboradores na instituição. E essa rede estender-se-á até os alunos, que também serão contagiados pelo respeito mútuo e pela descoberta das potencialidades dos colegas na diversidade.

Paulo Roberto da Motta (2007), autor do livro “Gestão contemporânea: ciência e a arte de ser dirigente”, defende o trabalho em equipe, a divisão e a especialização do trabalho segundo os objetivos organizacionais, a responsabilidade compartilhada e sugere uma organização atomizada e holográfica. Trata-se de um modelo de organização descentralizada, com unidades autônomas que refletem, a princípio, o todo organizacional. A maior descentralização leva à agilização e simplicidade dos processos. A instituição de sistemas de informação mais diretos e acessíveis colabora para uma comunicação mais eficiente, que atinge todos os grupos de trabalho.

Para entender o significado de uma organização modular, orgânica, atomizada ou holográfica, a explicação de Motta (2007, p. 122) é fundamental:

O holograma tem uma placa que contém a representação fotográfica em três dimensões, obtida através do raio laser e de uma máquina sem lentes. A holografia guarda todas as informações do todo em cada uma de suas partes. Mostra, portanto, que é possível construir processos em que o todo está representado em cada parte. Uma das características do holograma é o de que, se quebrado, qualquer uma das suas partes pode ser usada para se reconstruir o todo. A organização holográfica, por ser descentralizada e atomizada, possui em cada um de seus setores uma autonomia que tenta reproduzir, em grande parte, o todo organizacional. A organização se torna um conjunto de pequenas organizações, administradas com o máximo de interdependência. A conexão entre as partes passa por um intenso sistema de comunicação, em que todas as informações são distribuídas igualmente por todos os setores.

A ideia do engajamento da equipe, formada por pessoas que, conscientes da sua responsabilidade, tendo espaço para ação, agirão com autonomia de forma com-

prometida com o todo, reporta-nos a uma dificuldade apresentada pelas gestoras entrevistadas para conduzir a gestão com sensibilidade: saber o momento de “não passar a mão na cabeça” e sugerir mudança de atitude. Várias entrevistadas compartilharam a dificuldade de detectar o momento certo para a intervenção com um professor, no sentido de orientá-lo para que melhore a dinâmica da sua aula ou que reflita sobre a forma que está trabalhando determinado conteúdo ou ainda em relação à coerência da avaliação que está sendo realizada com seus alunos. São muitas as situações que exigem a intervenção do gestor, não como forma de julgar e de recriminar uma ação docente, mas como parceria no diálogo pedagógico, visando ao fortalecimento da teia de saberes de toda instituição.

Gerir com sensibilidade exige lançar um convite aos colaboradores para a revisitação de conceitos como profissionalismo, colaboração, responsabilidade e comprometimento. A ideia da gestão da sensibilidade também se vincula com a exigência do cumprimento de combinações conjuntas, e nesse sentido surge o dilema de alguns gestores que temem prejudicar o ambiente agradável por talvez ter que ser mais exigentes com um ou outro colaborador, estabelecendo limites entre passar a mão na cabeça e a exigência do cumprimento da execução das tarefas combinadas. As palavras de uma das gestoras nos alertam: “Mas sensibilidade não é a gente passar a mão na cabeça; às vezes, a gente confunde também. É tu entenderes e achar uma forma de ajudar”. Outra entrevistada também compartilhou dizendo: “A dificuldade é quando um professor não tem empatia para com seus alunos. Como conversar com ele sobre isso? A gente também tem dificuldade para colocar isso para os professores. No plano de ação, ficou evidente a falta de sensibilidade, pois essa coisa de que tudo o que eu faço é perfeito não é bem isso”.

Cabe aqui uma citação de Demo (2012, p. 21), quando afirma que “o primeiro sentido da gestão democrática é garantir o direito do aluno de aprender bem”. E aprender bem pressupõe a ação de gestores que não fogem das suas responsabilidades, cientes de que problemas podem ser minimizados se as intervenções não forem prorrogadas. Intervir significa, no primeiro momento, procurar os envolvidos para conversar, ouvi-los, questionar em relação a algum aspecto, avaliar, olhando de diferentes perspectivas e, como passo seguinte, dialogar sobre possibilidades de mudança. É um exercício de gerir uma situação-problema com sensibilidade, ciente de que a proposta da escola é pela promoção de uma aprendizagem significativa para o aluno. Afinal, é

da divergência de pensamentos que nascem as ideias inovadoras que levarão aos avanços na educação. A comunidade escolar cresce pelos movimentos causados a partir de questionamentos, pesquisas e discussões. Mounier (2004, p. 63) adverte que “o mundo do outro não é um jardim de delícias”. A permanente provocação à luta, à adaptação incita-nos a ir mais além. Também o jardim cheio de encantos tem suas tristezas e insatisfações escondidas em alguns cantos, e é preciso localizá-las para que não cresçam como inços que futuramente poderão abafar as flores do jardim.

O profissionalismo, no contexto escolar, é um tema que deveria ser mais recorrente na pauta das reuniões da escola. Percebe-se que, em outras áreas, essa etapa de discussão já está bem mais adiantada, e os colaboradores agem com profissionalismo. Em qualquer lugar no ambiente de trabalho, algumas posturas são exigidas, assim como se esperam atitudes de envolvimento e se mantêm conversas sobre metas não atingidas, e essas não se tornam motivo de desconforto para a maioria das pessoas. A gestão participativa convive com a dinâmica de vibrar com os objetivos conjuntos atingidos, como, por outro lado, com a necessidade do enfrentamento de problemas. O diálogo será a ponte para a superação dos obstáculos e a construção de uma comunidade reflexiva de aprendizagem. Conforme Mounier (2004, p. 58):

Do mesmo modo a verdadeira comunidade não nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos umas para com as outras (embora ela não possa, na verdade, nascer sem isso), ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e estarem unidas umas às outras em relação viva e mútua.

Conduzidos pela citação do pensador, chegamos ao ponto: a questão do profissionalismo docente depende da conscientização de cada sujeito envolvido de que debater temas do cotidiano escolar é uma prática que deve ser adotada e que tem como objetivo o crescimento da escola. Aprender a lidar com a crítica, quando essa ocorrer e exigir uma intervenção, passa a ser um dos primeiros pressupostos para o crescimento dos colaboradores que almejam participar de uma gestão democrática. O segredo está em perceber a crítica como uma orientação profissional e não pessoal. O sentimentalismo, muitas vezes, impede o profissional de enxergar o tênue fio que separa a crítica a uma atividade pedagógica da crítica à pessoa do professor. Viver em comunidade de aprendizagem requer a abertura para que o outro nos diga a sua verdade e que possamos

dialogar sobre diferentes jeitos de ver e de viver a educação.

No relato das gestoras entrevistadas, percebe-se que todas dedicam tempo à escuta dos colaboradores, no entanto uma faz um questionamento assim mesmo, dizendo: “Às vezes, me pergunto: a gente escuta bastante os professores, mas a questão é dedicar tempo para ir atrás dos fatos para conseguir ajudar naquilo que o professor trouxe como angústia ou simples sentimento. O que faço com aquilo que escuto?”

Na prática cotidiana da equipe gestora, ouvir os colaboradores e dialogar com eles exige muita sensibilidade e seriedade. Consiste numa tarefa especial de conduzir os processos a partir da escuta, da averiguação e interpretação de acontecimentos para levar à produção de sentidos para os diferentes sujeitos envolvidos. Esses, por consequência, sentindo-se pertencentes à equipe da escola, valorizados pelas suas palavras e ações, engajar-se-ão no cumprimento e execução das metas elaboradas, estabelecidas e sonhadas em conjunto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola é um espaço privilegiado dentro da sociedade, pois todo dia gestores escolares e professores encontram-se diante de novos desafios. Todavia esta é a descoberta que muitos educadores e gestores ainda devem fazer: perceber os desafios como oportunidade de crescimento e de alegria. Toda transformação surge a partir da necessidade de mudança sentida pelos atores envolvidos ou então é desencadeada por um evento. As pessoas não podem ser programadas para mudar de uma hora para a outra como uma máquina, e não se deve esperar isso delas, pelo menos não quando se deseja uma mudança sólida. Igualmente pode ser frustrante a crença de que todos os diferentes atores do cenário escolar aderirão aos processos de mudança e que as resistências não ocorrerão. Geralmente, as pessoas não são resistentes à mudança, mas resistem a algo lhes é imposto.

É preciso envolver os indivíduos e a comunidade na mudança organizativa, criar organizações humanas

que reflitam a versatilidade, a diversidade e a criatividade da vida. Sabemos que, essencialmente, as mudanças de pensamento demandam tempo, muito diálogo e sensibilidade por parte de quem media os processos, para que a esses sejam atribuídos significados.

Urge também a necessidade de revermos o conceito que atribuímos à palavra sensibilidade na escola e de como promovemos a sua vivência no espaço educativo. O mesmo vale para a “intervenção”.

Gerir uma escola com sensibilidade, sabendo a hora de intervir e de convidar os protagonistas da história institucional a se engajar, de forma conjunta, nas intervenções pedagógicas que levarão à produção e à vivência de saberes em prol do bem-estar da sociedade brasileira, move muitos gestores e docentes que mantêm e alimentam sua paixão pela educação.

REFERÊNCIAS

- ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania B. I. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes**. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- DEMO, Pedro. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.
- FREIRE, Paulo; SCHOR, Ira. **Medo e ousadia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FRANKL, Vitor. **Em busca de sentido: um psicólogo em campo de concentração**. São Leopoldo: Sinodal, 2006.
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis. RJ: Vozes, 2006. (Série cadernos de gestão).
- MOTTA, Roberto Paulo. **Gestão contemporânea: a ciência e a arte de ser dirigente**. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.
- MOUNIER, Emmanuel. **O personalismo**. São Paulo: Centauro, 2004.

REUNIÃO PEDAGÓGICA SEMANAL: espaço para promover a sensibilidade na gestão dos processos escolares?

WEEKLY PEDAGOGICAL MEETINGS: a space to promote sensitivity in the management of school processes?

Adâni Corrêa¹
Raquel Dilly Konrath²

RESUMO: O presente artigo apresenta reflexões sobre a questão da sensibilidade nos processos de gestão, abordando mais especificamente a temática da reunião pedagógica semanal. Um olhar para a reunião como sendo um espaço de escuta, visando, assim, promover e provocar mudanças no contexto escolar.

Palavras-chave: Sensibilidade. Reunião pedagógica semanal. Reflexão. Professor-pesquisador.

ABSTRACT: This article presents reflections on the issue of sensitivity regarding school management. It focuses on the weekly educational meeting as a listening space, thus aiming at promoting and causing changes in the educational context.

Keywords: Sensitivity. Weekly pedagogical meeting. Reflection. Teacher-researcher.

1 INTRODUÇÃO

O tateio constante não pode ser evitado: o professor que assume a dimensão investigativa do seu fazer alimenta-se da dúvida, antes da certeza que, se atingida, é sempre provisória. Nada é mais prejudicial ao ensino do que a certeza das ideias prontas. Elas conduzem facilmente [...] (BECKER; MARQUES, 2010, p. 27).

Qual é o espaço da sensibilidade na gestão dos processos escolares? Existe espaço para que ela se desenvolva? A reunião pedagógica semanal pode ser um desses espaços? Essas têm sido algumas de muitas interrogações do grupo de pesquisa do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). O trabalho de pesquisa e estudo foi realizado com equipes gestoras e educadores de seis

escolas públicas municipais, envolvendo três cidades da região da Encosta da Serra/RS através de entrevistas e questionários. Os critérios para a escolha dos municípios foi a proximidade geográfica e o contato profissional de alguns integrantes do Grupo de Pesquisa, bem como as escolas selecionadas foram aquelas com o maior número de alunos das redes municipais.

Como professoras e pesquisadoras integrantes desse Grupo de Pesquisa, sentimo-nos provocadas a escrever sobre o tema da reunião pedagógica. Assunto que nos inquieta e nos instiga, fazendo-nos fugir das certezas, das ideias prontas, que, como ressaltam Becker e Marques (2010), tornam-se prejudiciais ao ensino por facilmente conduzir as pessoas.

¹ Professora de Língua Portuguesa e Educação Infantil, formada em Letras (UNISINOS), Mestre em Teoria da Literatura (PUCRS) e especialista em Coordenação Pedagógica (ISEI).

² Professora no Curso Normal em Nível Médio no Instituto de Educação Ivoti (IEI) e no Curso de Pedagogia e Pós-Graduação do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). Doutoranda em Processos e Manifestações Culturais (FEEVALE).

2 A SENSIBILIDADE NA GESTÃO DOS PROCESSOS ESCOLARES

Gostaríamos de refletir sobre o tema da reunião pedagógica semanal, problematizando-a como uma possibilidade para vivenciar a sensibilidade na gestão dos processos escolares, foco e objeto da nossa pesquisa. Ao nos questionarmos, surgem-nos o desejo, a curiosidade e a disposição para novas aprendizagens. Nesse sentido, acreditamos que também o gestor e o professor possam assumir uma postura investigativa, que, ao refletirem sobre a sua prática, tentem buscar a solução de respostas num desequilíbrio e reequilíbrio constantes, pensando e repensando a sua prática

Reforçamos, assim, a ideia de que, a partir das provocações trazidas pelo Grupo de Pesquisa, oportunizamos aos professores e gestores participantes da pesquisa a possibilidade da reflexão sobre a prática, pois, ao responderem os questionamentos, foram também convidados a (re)pensar o seu contexto educacional quanto à sua própria docência e processos de gestão escolar, confrontando o seu pensar com o seu fazer. Com isso percebemos a importância de o educador ser também um pesquisador, pensando e repensando a sua prática:

O professor que não reduziu sua função às realizações de uma máquina de ensinar ou aos procedimentos burocratizados de um 'ensinador', constrói e, sobretudo, reconstrói conhecimentos. É o que faz um pesquisador, pois um conhecimento nunca inicia do zero e nunca é levado a termo de forma definitiva. Ele assim procede não para ser pesquisador, mas para ser plenamente professor. Nesse sentido, pesquisador faz parte da função docente. Faz parte da nova concepção de professor (BECKER; MARQUES, 2010, p. 13).

Nesse sentido, acreditamos também que a pesquisa possa fazer parte do cotidiano da escola como um instrumento de reflexão, de pensar, de sistematizar e de promover, assim, mudanças não somente no nível das ações, mas também das relações.

Ao pesquisar sobre a sensibilidade na gestão dos processos escolares, foi necessário delimitarmos alguns espaços dentro da escola como referência. Para essa análise, abordamos a reunião pedagógica semanal como um espaço para vivenciar a sensibilidade. Outras situações poderiam ser apresentadas, mas nosso objetivo aqui é propor uma análise do tema utilizando a reunião como exemplo e possibilidade.

Ao pensarmos a sensibilidade em relação à reunião pedagógica, objeto de pesquisa em questão, não podemos deduzir e agir como se dispuséssemos de um termo claro e transparente, pois se trata de um conceito construído dentro de um sistema de significados. O conceito de sensibilidade sugere algo mais aberto, que ao mesmo tempo em que nos pode trazer uma ideia polisêmica, pode ser ambíguo, dependendo do contexto. Considerando, portanto, a sensibilidade como uma construção social dentro de uma rede de muitos significados, é importante situá-la no contexto pesquisado. Nesse sentido, percebemos, em nossa pesquisa, que a sensibilidade, segundo a maioria dos educadores e gestores, torna-se fundamental para gerir os processos educativos. Isso se evidencia na fala dos gestores³ quando dizem que “ser sensível é perceber quando um colega não está bem” G1, ou ainda “perceber o outro, saber ouvir” G2, “te colocar no lugar do outro, na situação do outro” G3. Os professores entrevistados também confirmaram tal necessidade ao dizer que ser sensível com o outro significa “saber ouvir” P1, “ajudar quando alguém precisa de apoio” P2 e ainda “entender a situação antes de julgar” P3. Eles destacaram também a importância da “empatia, respeitar” P4 e “interagir” P5, considerando a dimensão pessoal e relacional no contexto educacional, principalmente no que se refere ao saber olhar, ouvir e falar com o outro. Enfatizaram em seus relatos a importância das relações interpessoais como fator importante na gestão dos processos escolares, uma vez que não nos é possível separar a dimensão pessoal da profissional. Mosquera e Stobäus (2001, p. 93) contribuem nesse aspecto enfatizando: “É evidente que não somos pessoas divididas e é extremamente difícil entrar em ambientes realizando esse tipo de separação, já que a pessoa é uma, única, apesar de que possa ter diferentes facetas e dimensões”.

Poder olhar, portanto, para o ambiente escolar e a reunião pedagógica como um lugar e espaço que privilegia o equilíbrio entre a dimensão pessoal e profissional é acreditar na

possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspen-

³ As falas transcritas dos sujeitos da pesquisa estão documentadas nos questionários dos professores e nas entrevistas feitas com os gestores entre os meses de setembro e outubro de 2014 e, para preservar a identidade dos pesquisados, foram codificados como G1, G2, G3,... (Gestores) e como P1, P2,... (Professores).

der o juízo, suspender a vontade, o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2001).

Desse modo, a pesquisa nos apontou a reunião pedagógica como um dos mais importantes espaços de vivenciar a sensibilidade entre os próprios educadores, coordenação e direção. Um espaço para saber ouvir, saber calar, um espaço de escuta, um momento para cultivarmos a arte do encontro, encontro com nossos pares, com ideias diversas, um espaço para (com)partilhar. Saber ouvir nessa compreensão significa, nas palavras de Boff (2005, p. 167), “escutar mais com o coração do que com os ouvidos”, e abrir os olhos e saber ouvir significa “abrir-se cordialmente, com o sentimento de quem sente o outro e tenta vê-lo a partir dele mesmo e não a partir de conceitos e pré-conceitos criados”.

Ao constatar, através da pesquisa, a reunião pedagógica como espaço de vivência da sensibilidade, faz-se necessário analisar como as gestões escolares entrevistadas planejam e concebem esse espaço. Nas questões respondidas pelos profissionais/gestores das escolas envolvidas, percebemos que, na maioria das instituições, as reuniões são planejadas pela equipe de profissionais da gestão ou pela coordenação pedagógica e que têm como foco a prática docente e as demandas apresentadas na sala de aula, procurando considerar as necessidades do grupo dos educadores.

De acordo com Libâneo (2008), na obra “Organização e gestão da escola: teoria e prática”, é de fundamental importância que a equipe gestora (formada pelo diretor, vice, supervisor, coordenador e outros profissionais, dependendo da organização de cada escola) trabalhe em consonância, tendo como foco a aprendizagem dos alunos e a formação dos professores como um todo:

Uma coisa é certa: as pessoas arrumam tempo para as coisas que compreendem, às quais atribuem sentido e nas quais acreditam. [...] O desenvolvimento profissional e a conquista da identidade profissional dependem de uma união entre os pedagogos especialistas e os professores, assumindo juntos a gestão do cotidiano da escola, articulando num todo o projeto pedagógico, o sistema de gestão, o processo de ensino e aprendizagem, a avaliação. Fazendo assim, ter-se-á uma organização preocupada com a formação continuada, com a discussão conjunta dos problemas da escola, discussão que é de natureza organizacional, mas principalmente pedagógica e didática (LIBÂNEO, 2008, p. 41).

Dessa forma, a reunião é vista como parte do planejamento semanal da equipe (auxiliando a pessoa do coordenador), preocupando-se com a escola como um todo, pensando esse momento como um espaço de reflexão, de *discussão conjunta sobre os problemas da escola* – como nos diz Libâneo, e transformando, assim, a escola em um ambiente em que se reflete e se pensa sobre a prática.

Considerar a escola como um lugar de pensar sobre e discutir a prática é um dos aspectos ressaltados também na visão dos professores pesquisados ao ser questionados o que os faz sentir-se acolhidos na reunião pedagógica. Grande parte relatou que sente que seus anseios e dúvidas são levados em consideração em relação às demandas e situações práticas de sala de aula e que aparecem refletidas na pauta da reunião pedagógica. Ao se sentirem ouvidos e percebendo que as discussões da prática aparecem como reflexões nas reuniões, os profissionais sentem-se mais acolhidos no espaço em que trabalham.

Uma das gestoras de umas escolas entrevistadas destacou:

Procuramos dividir a reunião com maior peso para a pedagógica [...] Tema norteador compatível com o tema da secretaria trabalhando o respeito nas relações. Também em respeito às demandas que o professor vai trazendo, como também convidamos palestrantes para trabalhar temas específicos de sala de aula. As ideias do grupo agregam, pois pensamos diferente. G4

Nesse sentido, ressaltam a reunião pedagógica como espaço para a sensibilidade, pois percebem um olhar cuidadoso e sensível por parte da gestão ao poder partilhar no coletivo suas necessidades, dificuldades, experiências e possibilidades.

Vasconcellos (2007, p. 120), em sua obra “Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula”, reforça essa ideia ao enfatizar que devemos considerar que “o trabalho do professor tem uma dimensão essencialmente coletiva: não é o único que atua na escola e o que faz não é para si, já que presta um serviço para a comunidade”. Além disso, o autor afirma que pessoas sozinhas lutando por alguma ideia não vão muito longe e enfatiza que a reunião pedagógica semanal “é um momento especial para o resgate do coletivo” e que as ações, quando refletidas coletivamente, tornam-se a melhor fonte de ensinamento e de uma prática mais comprometida (VASCONCELLOS, 2007, p. 120). Na visão do autor, esse momento de reflexão oportunizado na reunião pedagógica é de fundamental importância para refletir sobre a

ação, na ação e para a ação. Vasconcellos destaca a importância da preparação antes, durante e após a reunião. Deve haver um fio condutor entre os encontros, privilegiando a prática do educador, e que o grupo perceba uma unidade, uma coerência no trabalho da equipe. Como ele mesmo ressalta:

O núcleo do trabalho na reunião pedagógica, portanto, é a prática transformadora, ou seja, o tempo todo, mesmo quando da necessidade de recorrer a estudos mais sistematizados, a referência e o horizonte é a prática (ponto de partida e de chegada da reflexão) (VASCONCELLOS, 2007, p. 125).

Fica evidente que, no contexto da pesquisa, existe a sensibilidade em considerar a prática do cotidiano na reunião pedagógica. No entanto, não percebemos na fala dos educadores e nem dos profissionais da gestão escolar a preocupação com a formação dos educadores no sentido de relacionar a prática docente com a sua formação continuada, que se faz necessária “pela própria natureza do saber e do fazer humanos como práticas que se transformam constantemente” (CRISTOV, 2006, p. 10), pois a realidade muda, e como profissionais da educação comprometidos com a construção do conhecimento, também assumimos um compromisso de construir novos saberes, rever e ampliar novos conhecimentos sobre nossa própria prática educacional. Nesse sentido, a formação continuada “se faz necessária para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças” (CRISTOV, 2006, p. 10).

3 REUNIÃO PEDAGÓGICA: ESPAÇO DE ESCUTA E OLHAR SENSÍVEL PARA PROMOVER E PROVOCAR MUDANÇAS

No contexto da pesquisa, os educadores afirmam que a reunião pedagógica é um importante espaço de vivência da sensibilidade por sentir-se acolhidos em suas demandas e necessidades, apontadas inclusive em várias falas como dificuldades de sala de aula. Isso evidencia o quanto a reunião pedagógica já se efetiva como um espaço de compartilhar e trazer a realidade do próprio contexto vivenciado. No entanto, falta-lhe atribuir direções esperadas. Assmann (1998, p. 34) nos provoca nesse sentido, ao trazer que:

O reencantamento da educação requer a união entre sensibilidade social e eficiência pedagógica. Portanto, o compromisso ético-político do/da educador/a deve manifestar-se primordialmente na excelência pedagógica e na colaboração para um clima esperançador no próprio contexto escolar.

O autor provoca-nos a refletir sobre a nossa postura propositiva e positiva frente à sensibilidade social da escuta, do olhar sobre as necessidades e demandas do outro, com eficiência pedagógica. Postura que se considera necessária para estudá-la e refleti-la, como para exercê-la, pois, para conceber a educação como possibilidade de mudança e construção de novos conhecimentos, ela pressupõe encantamento e desejo. Isso nos leva a pensar que a sensibilidade do acolhimento das dificuldades talvez não seja o suficiente para reagirmos e modificarmos a realidade dos nossos contextos educacionais. Segundo a provocação do autor, teríamos que uni-la a uma postura pedagógica eficiente, que necessariamente exige estudo, pesquisa e disposição para novas ações, ou seja, “assumir compromissos que atendam os interesses em jogo e que sempre tenham em vista o bem comum” (BOFF, 2005, p. 170). Nessa perspectiva, poderíamos dizer que o olhar e a escuta sensível são instrumentos metodológicos fundamentais no espaço escolar, contribuindo na transformação de realidades, ou seja, que precisamos saber acolher primeiro para ajudar a provocar mudanças, olhar e ouvir com cuidado e atenção os desafios, procurando encontrar possibilidades.

Acreditamos na importância da formação continuada e da reunião pedagógica como um desses espaços de formação continuada – sendo ela em serviço, na escola e voltada para ela. Observamos, no entanto, pelas entrevistas e questionários, a falta desses importantes aspectos, principalmente ao se relacionar com a sensibilidade. A mesma se vivencia no acolhimento à pessoa, nas suas dificuldades profissionais, mas ainda não é percebida e vivenciada como postura pedagógica, suscitando no grupo de profissionais “o desejo de”, vindo ao encontro daquela ideia explicitada anteriormente de o professor ser um “eterno pesquisador” de sua ação, reflexão, prática e ver a reunião como um desses espaços de aprendizagem e de construção de novos conhecimentos. De acordo com Fusari (2011, p. 23):

A formação contínua na escola e fora dela depende, como dissemos, das condições de trabalho oferecidas aos educadores, mas depende também das atitudes destes diante de seu desenvolvimento profissional. [...] Cada educador é responsável por seu processo de desenvolvimento pessoal e profissional; cabem a ele o direcionamento, o discernimento e a decisão de que caminhos percorrer. Não há política ou programa de formação contínua que consiga aperfeiçoar um professor que não queira crescer, que não perceba o valor do processo individual-coletivo de aperfeiçoamento pessoal-profissional.

Acreditamos e reforçamos a importância de trabalhar com o professor de ele ser um pesquisador. Ler, escrever, revisar, buscar textos, atualizar-se, aperfeiçoar-se... e cabe também à figura do coordenador pedagógico suscitar no grupo um desejo pela pesquisa, pelo novo, por novas descobertas. E, certamente, com essas ações estamos iniciando uma caminhada em prol de formar um grupo de profissionais mais pensantes, pesquisadores que olhem, descubram, analisem, registrem e investiguem fatos a partir de sua atuação e que, certamente, refletir-se-ão em sua prática docente.

Assim, cabe destacarmos a ideia de Alarcão de que uma escola reflexiva é autogerida. Ela tem um projeto próprio, elaborado coletivamente, e sabe aonde quer chegar, avaliando-se permanentemente ao longo do processo. Uma escola reflexiva acredita em seu grupo de profissionais, envolvendo alunos e a comunidade na construção de um ambiente cada vez melhor. “Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem. Pensa-se e avalia-se. Constrói conhecimento sobre si própria” (ALARCÃO, 2004, p. 38).

Essa forma de pensar e gerir a escola parte da equipe que a dirige e na forma como faz seus encaminhamentos, em como direciona o foco de seu trabalho e em como constrói, junto com o grupo de trabalho, as metas e aprendizagens para um determinado período de tempo. Estabelece prazos, valoriza seus profissionais e propõe momentos de autoavaliação constantes, que são retomados e direcionados à proposta na qual acreditam.

Nesse sentido, podemos destacar a ideia de Mizukami et al. (2002, p. 94), que caracteriza a escola como uma *organização que aprende*, bem como a ideia de “criação de comunidades de aprendizagem”. Esse grupo de profissionais que se reúne semanalmente aprende a partir das ideias e das formas de pensar que os membros trazem consigo. Assim, o grupo acaba percebendo a escola e a reunião como um rico espaço de formação para os professores e torna-se imprescindível que a proposta de formação tenha referência na atividade cotidiana do professor e que faça sentido para ele.

Desse modo, Alarcão (2004, p. 83) concebe a escola como um organismo vivo, em pleno desenvolvimento e em aprendizagem, que tem como finalidade educar, além de ser uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem. Para a autora, “a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante” (ALARCÃO, 2004, p. 85). E, nessa interação, percebemos a importância de todas essas dimensões já citadas

anteriormente e que auxiliam a formar a instituição como conhecemos e como podemos continuar o processo para melhorar cada vez seu desenvolvimento e aprimoramento como um todo.

4 CONSIDERAÇÕES

Acreditamos que o momento de pesquisa, de busca a referenciais teóricos e da análise dos questionários, foi-nos muito válida, enquanto integrantes do grupo e também enquanto professores, coordenadores e profissionais envolvidos com a educação. Momento importante de leituras, reflexões, um espaço para novos questionamentos e dúvidas.

Escrever sobre a importância da reunião pedagógica como um momento para promover a sensibilidade nos espaços escolares é um tema que nos motiva e que, ao mesmo tempo, nos inquieta. Motiva no sentido de fazer parte do nosso repertório de certezas diríamos ‘pedagógicas’, aquilo que todo o educador tem como certo, foco em sua formação, tendo consciência da importância para seu crescimento e aprendizado. Traz-nos também inquietações e – por que não dizer interrogações – por sabermos que há inúmeros profissionais que não a veem tão necessária à sua prática docente.

Aproveitar, assim, nossas reuniões pedagógicas como importantes espaços de formação continuada torna-se um desafio e uma oportunidade para questionar, incentivar, tentar de alguma forma (des)equilibrar cognitivamente o nosso grupo de profissionais, para que possamos juntos estar abertos ao novo, a outras ideias, a descobertas, a olhar e perceber o outro e também provocar novos questionamentos.

Acreditamos sim que a reunião pedagógica possa ser um importante espaço para vivenciarmos a sensibilidade e que através da escuta sensível e do olhar atento seja também um espaço para conhecer, acolher e transformar realidades. Realidades essas que tanto nos desafiam e nos inquietam na educação e nos tempos atuais.

Fica a todos a nossa reflexão e provocação!

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação**: rumo à sociedade aprendente. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BOFF, Leonardo. **Virtudes para um outro mundo possível**: convivência, respeito e tolerância. Petrópolis: Vozes, 2005.

BRUNO, Eliane Bambini G; ALMEIDA, Laurinda Carvalho; CHRISTON, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2006.

CRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Archangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 9-14.

FUSARI, José Cerchi. Formação contínua de educadores na escola e em outras situações. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHRISTOV, Luiza Helena da Silva (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 17-24.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 13., 2001, Campinas. **Anais...** Campinas, SP: Unicamp, 2001.

Disponível em: <<http://www.miniweb.com.br/atualidade/info/textos/saber.htm>>. Acesso em: 01 maio 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUF CAR, 2002.

MOSQUERA, Juan José Mouriño; STOBÄUS, Claus Dieter. O professor, personalidade saudável e relações interpessoais. In: ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor**. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p. 91-108.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 8. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

UMA INTERVENÇÃO ESTÉTICA SOBRE O OLHAR DOS PAIS DE FILHO AUTISTA

AN AESTHETIC INTERVENTION REGARDING THE LOOK OF PARENTS OF AN AUTISTIC CHILD

Nara Jaqueline Gallon¹

Julio Cesar Walz²

RESUMO: O autismo é um transtorno neuropsiquiátrico ainda em fase de muitas pesquisas em todos os campos do conhecimento, seja no que diz respeito às causas quanto às possibilidades terapêuticas. Nos dias atuais, desenvolveu-se a noção de Espectro Autista com a ideia de espectro que remete a um contínuo, tirando a noção de categoria simplesmente. O autismo caracteriza-se clinicamente, e as dificuldades de relacionamento, vínculo e de comunicação são a tônica nesse quadro grave e de difícil reversão. Partimos de uma ideia de que no próprio seio familiar a tendência autista tende a se repetir num círculo vicioso, onde a criança interage pouco e os pais acabam repetindo esse comportamento para com a criança em algum nível e medida. O objetivo desta pesquisa, em forma de estudo de caso, foi realizar uma intervenção fotográfica em que os pais pudessem ressignificar sua relação com a criança autista. Por fim, os resultados obtidos foram promissores no sentido de um novo rearranjo familiar, diminuição do uso de medicação e uma nova postura da criança em seu ambiente escolar.

Palavras-chave: Autismo. Família. Fotografia. Fator de Proteção.

ABSTRACT: Autism is a neuropsychiatric disorder whose causes and therapeutic possibilities are still undergoing much research in all fields of knowledge. Currently an Autistic Spectrum has been developed based on the idea of spectrum that refers to a continuum, no longer the notion of a simple category. Autism is clinically characterized and the difficulties in relationship, bonding and communication set the tone in this serious condition which is difficult to reverse. We begin with an idea that the autistic tendency tends to be repeated in a vicious circle in the child's own family, in which the child does not interact much, and the parents end up repeating this behavior towards the child. The aim of this research, in case study form, was to do a photographic intervention where the parents could provide a new meaning to their relationship with the autistic child. Finally, the results obtained were promising in many ways, with a new family rearrangement, a decrease in the use of medication, and a new attitude of the child at school.

Keywords: Autism. Family. Photography. Protection Factor.

¹ Pedagoga e Psicóloga (Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos). Pós-graduada em Neurociência e Educação (Instituto Superior de Educação de Ivoti – ISEI). Atua na Secretaria Municipal de Educação de Ivoti e como Psicóloga Clínica em Consultório Particular. Contato: narapsico@hotmail.com.

² Psicólogo, PhD em Medicina e Pós-Doutor em Medicina (Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS). Professor no Centro Universitário UNILASALLE, no Programa de Pós-Graduação em Medicina: Psiquiatria (UFRGS) e no ISEI (Instituto Superior de Educação de Ivoti). Pesquisador junto ao Laboratório de Psiquiatria Molecular, INCT for Translational Medicine, Hospital de Clínicas de Porto Alegre.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ASPECTOS DIAGNÓSTICOS

Definir o Espectro Autista de forma mais teórica pode ser útil para aclarar questões de Senso Comum. Há várias problemáticas que se impõem às crianças e aos pais/familiares dessas crianças. Entre elas podemos destacar: problemas de manejo; dificuldades de comunicação com as crianças (seus filhos); preconceito social com comentários, tais como: a “má” educação da criança; garantir tratamento e escolaridade adequados aos filhos. Hoje, consideramos, por exemplo, que qualquer sujeito possa aprender e estar inserido em sociedade, que há “níveis” de funcionamento nas mais diversas categorizações diagnósticas, ou seja, cada sujeito tem, para além do diagnóstico, o “seu jeito” de funcionar, de existir, de ser e estar no mundo.

O autismo é um dos transtornos que mais intrigam. Tanto ao longo do tempo histórico-social como nos dias atuais, há bases descritivas seguras, mas sua etiologia não está completamente descrita e/ou confirmada. O diagnóstico é clínico. Desde a sua primeira definição, a partir dos estudos de Kanner (1943), é descrito como tendo características deficitárias em três aspectos principais do desenvolvimento, quais sejam: a) “déficit ou extrema dificuldade nas relações interpessoais/sociais; b) problemas na comunicação e na linguagem e; c) a inflexibilidade em relação a rotinas e/ou estereotípias”.

O Manual de Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas 10 (CID-10) descrevem assim:

F84.0 AUTISMO INFANTIL – um transtorno invasivo do desenvolvimento definido pela presença de desenvolvimento anormal e/ou comprometido que se manifesta antes da idade de 3 anos e pelo tipo característico de funcionamento anormal em todas as três áreas de “interação social, comunicação e comportamento restrito e repetitivo”. O transtorno ocorre em garotos três ou quatro vezes mais frequentemente que em meninas (CLASSIFICAÇÃO..., 1993, p. 247).

Já o manual mais recentemente lançado, DSM-5, traz duas categorias diagnósticas predominantes, quais sejam:

Prejuízo Persistente na Comunicação Social e na Interação Social (Critério A) e Padrões restritos e repetitivos de Comportamento, interesse ou atividades (Critério B) e reforça a idéia de Espectro: Manifestações do transtorno, definido neste manual como Transtorno do Neurodesenvolvimento, também variam

muito dependendo da gravidade da condição autista, do nível de desenvolvimento e da idade cronológica (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 53).

O autismo pode ocorrer em qualquer classe social, raça ou cultura, sendo que cerca de 65 a 90% dos casos estão associados à deficiência mental (GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004). Sua prevalência é de aproximadamente 1% da população. Ele é quatro vezes mais frequente no sexo masculino, mas no sexo feminino tem mais propensão a apresentar deficiência intelectual concomitante.

Nos dias atuais, considera-se a noção de Espectro Autista e suas dimensões. A ideia de espectro remete a um contínuo, tirando a noção de categoria simplesmente, ou seja, ajuda-nos a compreender que cada pessoa, embora com sua individualidade, “todas elas apresentaram alterações, em maior ou menor grau, em uma série de aspectos ou ‘dimensões’” (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 241). Abrindo assim a perspectiva de que, entrecruzando características individuais de personalidade, momento no ciclo de desenvolvimento e afecções pelas características próprias do autismo, as intervenções tanto educativas como terapêuticas serão bastante distintas para cada caso. As doze dimensões que diferenciamos na perspectiva de Espectro Autista são:

- a) Transtorno qualitativo da relação social;
- b) Transtorno das capacidades de referência conjunta (ação, atenção e preocupação conjuntas);
- c) Transtornos das capacidades intersubjetivas e mentalistas;
- d) Transtornos das funções comunicativas;
- e) Transtornos qualitativos da linguagem expressiva;
- f) Transtornos qualitativos da linguagem compreensiva;
- g) Transtornos das competências de antecipação;
- h) Transtorno da flexibilização mental e comportamental;
- i) Transtorno do sentido da atividade própria;
- j) Transtorno da imaginação e das capacidades de ficção;
- k) Transtorno de imitação;
- l) Transtorno da suspensão (da capacidade de criar significantes).

Os dias de hoje trazem evoluções em psicofármacos eficazes para tratar intercorrências associadas em alguns casos de autismo. O estabelecimento do diagnóstico segue sendo clínico, com fina e delicada observação da criança, seu ambiente e qualidades de interação, socia-

lização, contando com uma firme interpretação de seus significados. Nos últimos anos inclusive tem havido um aumento importante no número de casos diagnosticados, provavelmente por conta de um olhar mais apurado das famílias e profissionais de saúde. Sabemos que, quanto mais precocemente se identificam sintomas, maior as chances de que as intervenções alcancem sucesso. Outro fator que pode estar influenciando o aumento do número de casos diagnosticados é a ampliação dos critérios diagnósticos complexos para o transtorno do Espectro Autista, aumentando o número de crianças e famílias a serem acompanhadas/atendidas.

“[...]O diagnóstico é artesanal, não existe um exame clínico que o determine”, esclarece o neuropediatra Rudimar Riesgo, professor do curso de Medicina da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e chefe da neuropediatria do Hospital de Clínicas de Porto Alegre. A neuropediatra Mônica Scattolin complementa: “Baseia-se no histórico do paciente, na observação e avaliação do comportamento. Existem instrumentos que auxiliam o diagnóstico, como a escala CARS (sigla em inglês para Escala de Avaliação de Autismo Infantil) e a entrevista ADI-R (sigla em inglês para Diagnóstico de Autismo Validado por Entrevista)” (PAULINO, 2013).

1.2 GENÉTICA *VERSUS* AMBIENTE *VERSUS* DESENVOLVIMENTO

Os autores Bonifácio, Reveles e Silva (2012), em questão, trazem, então, os estudos genéticos como potentes nas descobertas do que seja esse transtorno. Citando o projeto Genoma do Autismo (*Autism Genome Project*) da Aliança Nacional para a Pesquisa sobre Autismo (*National Alliance for Autism Research – NAAR*) como um dos principais fomentadores das pesquisas com gene, inclusive já tendo como hipótese a relação de pelo menos 15 deles – nas suas interações – como maior probabilidade para o desenvolvimento do autismo. Coloca que, após décadas de estudo, é possível afirmar que as pesquisas apontam as alterações genéticas como causa fundamental.

Segundo Bonifácio, Reveles e Silva (2012), as causas do autismo não se situam necessariamente numa “simples” transmissão gênica, mas talvez numa mutação naquele sujeito, num erro genético não herdado. Além disso, pensa-se que crianças com predisposição genética ao autismo estariam como todos nós sujeitas a questões/fatores do ambiente, que poderiam viabilizar a deflagração do transtorno.

Contudo, o que somos como “resultado” é uma combinação complexa: biológica, genética, ambiental:

“os fatores genéticos, que determinam a formação cerebral. Aliados aos fatores ambientais (externos) formam o ser humano com suas habilidades ou talentos e com suas dificuldades ou inaptidões” (BONIFÁCIO; REVELES; SILVA, 2012, p. 177).

O ser humano e com ele seu cérebro não nascem prontos. Os primeiros anos de vida são anos importantíssimos na formação e consolidação das Redes Neurais. Nos primeiros cinco anos de vida estamos mais aptos a aprender e necessitamos de cuidados para o desenvolvimento adequado. Conforme a neurocientista Suzana Herculano-Houzel, nesse período o carinho e o investimento são fundamentais:

O cérebro não nasce pronto. Além da genética, as experiências vivenciadas nos primeiros três anos de vida são determinantes – até mais do que os genes – para moldar o funcionamento cerebral diante de situações estressantes, desafiadoras e frustrantes. Quem avisa é a neurocientista Suzana Herculano-Houzel, uma das principais estudiosas da “mente das crianças” do país. Segundo ela, dados científicos comprovam que o carinho dos pais, recebido na primeira infância (período entre 0 e 5 anos), é o grande responsável por reações cerebrais – às vezes só manifestadas na vida adulta (ARANDA, 2013).

Interessante ver como se inter-relacionam as teorias. Visto que, mesmo os vieses psicanalíticos mais ferrenhos reconhecem a multicausalidade, provável nos quadros de autismo, em textos como os do psicanalista Alfredo Jerusalinsky, pode-se ler citações neurobiológicas vinculadas à discussão do assunto:

No campo neurológico se encontram significativas correlações com traçados eletroencefalográficos paroxísticos nas regiões temporais (precisamente as ligadas às funções linguísticas), também escassa atividade na região do Sulco Temporal Superior esquerdo (próximo a área de Wernicke, que governa funções interpretativas da linguagem), alterações na área de 44 de Broca (também sede de funções linguísticas principalmente expressivas e, por isso, classicamente vinculada às patologias afásicas), manifestações epiléticas diversas e desordens no ritmo bioelétrico do lobo frontal e/ou configurações atípicas nas imagens tomadas por “ressonância magnética”, assim como transtornos no metabolismo da serotonina (JERUSALINSKY, 2012, p. 62).

Segundo vários estudos, outras áreas/estruturas com alterações no cérebro autista seriam: a) Sistema Límbico: área responsável pelas emoções; b) Corpo Caloso: estrutura que conecta os dois hemisférios cerebrais – um feixe de fibras; c) Gânglios da base: agrupa-

mento de núcleos responsáveis pela cognição, aprendizagem, emoções e pelo controle motor; d) Tálamo: área que está envolvida com a regulação do estado de consciência, alerta, atenção e controle das emoções; e) Cerebelo: área responsável pela manutenção do equilíbrio, pelo controle de tônus muscular, dos movimentos voluntários, enfim, de toda a aprendizagem que envolve movimentos, como andar, correr, andar de bicicleta, pular; f) Substância branca: parte interna do cérebro responsável pela comunicação entre as partes do cérebro; g) Região frontotemporal: responsável pela interação social e pela linguagem. Buscar uma etiologia justificada pela lógica de, em algum momento, poder fazer-se prevenção e/ou ser mais assertivo em intervenções, tanto terapêuticas, medicamentosas e pedagógicas.

Além disso, estudos mostram que os próprios neurônios (células nervosas) das pessoas com autismo também estariam com seu funcionamento comprometido, assim como os neurotransmissores (que fazem a comunicação entre os neurônios), como a dopamina, a serotonina, a noradrenalina, responsáveis pela transmissão de informações e aprendizagens. Então, o cérebro das pessoas com autismo não funciona como uma unidade coesa, o que se reflete em sintomas disfuncionais comportamentais (BONIFÁCIO; REVELES; SILVA, 2012, p. 180).

Pessoas com autismo teriam uma tendência incomum a ter o cérebro com maior volume, o que não quer dizer que todas as pessoas com volume cerebral aumentado sejam autistas cérebros grandes não são biomarcas do autismo. Sabe-se também da “alteração do olhar” no autismo com a técnica de varredura visual (*Eye Tracking*), que acompanha para onde o indivíduo olha, indica que autistas olhariam mais para boca de seus interlocutores, enquanto as demais pessoas olham para os olhos; na ressonância magnética funcional (RMF), pode-se perceber que o giro fusiforme – área responsável pela leitura de faces – não fica tão ativado quando autistas observam mímicas faciais ou imagens com representação de distintas emoções; assim as áreas cerebrais teriam dificuldade em funcionar de maneira integrada e sincronizada. O que nos indica que, mesmo as áreas cerebrais estando funcionando bem individualmente, nas suas interações não satisfatórias encontram-se os prejuízos.

No entanto, Jerusalinsky (2012), mesmo admitindo certa confluência entre o autismo e a propensão ou determinação orgânica, insiste que o aparecimento de traços ou quadros autistas esteja intimamente ligado ao desequilíbrio do encontro do agente materno com a criança. O que talvez possa ser explicado ou possa bus-

car apoio na perspectiva ontogenética, “na qual os processos de ‘inferência fria’ são, em si mesmos, derivados de formas de cognição ‘emocionalmente envolvidas’ nas interações dos bebês com as pessoas e as coisas” (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 244).

O que nos faz remontar o histórico dos estudos sobre o autismo, que pode ser, grosso modo, dividido em duas décadas dedicadas à perspectiva do Autismo como Transtorno Emocional – de 1943 a 1963. Um segundo momento compreendendo as duas décadas – 1963 a 1983 – nesse período teve início a associação do autismo com transtorno neurobiológico, trazendo a ideia de uma alteração cognitiva talvez maior que a afetiva, o que explicaria as dificuldades de comunicação, flexibilidade mental, linguagem e a própria dificuldade de relação. Nesse período, a educação entra como fator de intervenção imprescindível para os autistas. Inclusive coincide com um período de surgimento de escolas exclusivas para autistas, patrocinadas por familiares e pais em associações. E, na terceira etapa, coloca-se o autismo como um Transtorno do Desenvolvimento (TGD), na perspectiva evolutiva do sujeito. Supondo um desvio qualitativo significativo, um desenvolvimento característico de habilidades de comunicação, relação e flexibilidade frente a novidades da rotina.

Por exemplo, em 1985, Baron-Cohen, Leslie e Frith (apud COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004), três pesquisadores do Medical Research Council de Londres, descobriram uma incapacidade específica dos autistas para “atribuir mente”, formulando um modelo que foi muito fértil, segundo o qual o autismo consistiria em um transtorno específico de uma capacidade humana muito importante, que se denomina “teoria da mente”. Que poderia traduzir o sujeito autista em sendo “cego” a mente de outras pessoas, sendo inclusive incapaz de empatizar com os outros sujeitos e/ou sendo incapaz de fazer suposições sobre o que os outros sentem e pensam ou prever/antecipar o que farão.

E no plano neurobiológico, os estudos de genética, pesquisa neuroquímica, exploração citológica, neuroimagem, eletrofisiologia, etc. permitiram descobrir alterações que nos aproximam cada vez mais da descoberta das possíveis causas do autismo (COLL; MARCHESI; PALACIOS, 2004, p. 237).

O ser humano é evidentemente um ser social: um ser de relação. E as relações humanas habitualmente são recíprocas, o que retroalimenta sistemas ligados às emoções e de recompensa, ou seja, vale a pena relacionar-me, tenho o retorno e o reconhecimento do outro. Assim sendo, muito provavelmente nosso maior desafio no que con-

cerne às relações familiares – nas famílias de autistas – seja qualificar essa relação humana, não idealizando uma comunicação fluida ou “milagres”, mas fortalecendo os genitores para um constante investimento e tolerância à frustração de não ser reabastecido emocionalmente pelo filho. No que tange aos sujeitos autistas ou quaisquer outros com Transtornos do Neurodesenvolvimento ou Deficiências, a aposta recai sobre um cérebro plástico, mutável, adaptativo às mais variadas situações.

Quando pensamos no Sistema Nervoso Central, a noção de “plástico”, maleável, mutável, torna-se esse ainda mais fascinante, um Sistema, como o próprio nome sugere com todas as suas conexões, “combustível” – proteínas, neurotransmissores, funcionando todo o tempo e podendo mudar sempre, desde o período neonato até o envelhecimento. SNC, plástico mesmo naqueles que possuem alguma alteração genética/sindrômica, que com estímulos adequados podem evoluir. Considerando que plasticidade seja a capacidade do organismo em se adaptar às mudanças ambientais externas e internas, graças à ação sinérgica de diferentes órgãos, coordenados pelo Sistema Nervoso Central.

Se o organismo como um todo muda, adapta-se e o SNC também o faz desde uma lógica de plasticidade, onde áreas não lesionadas podem assumir papéis de áreas que porventura tenham sofrido lesão, então, isso tem tudo a ver com a possibilidade de estar melhor em suas relações e ambientes, por exemplo de aprendizagem. Poder aprender sempre. Necessitando de mais ou menos estímulos, mas uma capacidade sempre presente em todos os sujeitos.

Poder ressignificar experiências, interagir de forma satisfatória, deixar que o outro produza marcas – faça parte do seu mundo – é uma habilidade que, então, talvez possa ser adquirida e que o ambiente escolar e familiar estimula – ou pelo menos deveria estimular – a acontecer. Desse modo, justifica-se e entende-se a inclusão do sujeito autista em programas adequados de tratamento, estímulo e aprendizagem como processo necessário e definitivo. Considerando sistemas que se modificam e necessidade de estímulo para tal.

2 METODOLOGIA

Sempre que falamos em pesquisa científica, é preciso ter em mente que estamos falando de delimitação de assuntos e técnicas de coleta de informações. Podemos assim lançar mão de um estudo de cunho quantita-

tivo, primando a maior parte do todo, ou seja, um grupo extenso de pessoas, por exemplo, ou qualitativa, procurando ser o mais pontual possível dentro desse grupo de pessoas, utilizando, assim, com mais frequência, o método de estudo de caso, que tem por finalidade observar e discutir sobre um determinado sujeito dentro do grande grupo inicial de pessoas. Na visão de Triviños (2008, p.15):

Estudo de Caso? É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa aprofundadamente. Essa definição determina suas características que são dadas por duas circunstâncias, principalmente. Por um lado, a natureza e abrangência da unidade. Esta pode ser um sujeito. [...] Em segundo lugar, também a complexidade do estudo de caso está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador.

Claro que sempre se relacionando ao grande grupo, mas pontuando suas questões em específico.

[...] Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 1995, p. 17).

Credita-se a origem do termo estudo de caso às pesquisas antropológicas remotas, mas a técnica difundiu-se nas pesquisas médicas e psicológicas, pois nessas áreas se estuda de modo aprofundado cada sujeito em questão, pontuando seu diagnóstico e relacionando-o posteriormente com o grande grupo associado à mesma patologia. Além das pesquisas médicas e psicológicas, o estudo de caso hoje é uma das principais modalidades de pesquisa qualitativa das ciências sociais e humanas, também adotado como método de investigação nas mais diversas áreas de conhecimento.

[...] Já na área de administração, o estudo de caso tem servido para estudar o funcionamento de uma instituição e determinar focos de mudança ou de intervenção. [...] De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade (ANDRÉ, 1995, p. 30-31).

Os estudos de caso mais comuns são os estudos de unidade, ou seja, análise de um único indivíduo, sendo classificado assim como estudo **particular**³. Mas o estudo de caso também pode ser **instrumental**, quando

³ Classificação feita de acordo com a autora Magda Maria Ventura em seu artigo “O estudo de caso como modalidade de pesquisa”, em *Revista SOCERJ*, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

se estuda um determinado caso, mas com a finalidade de compreender algo maior ou aprofundar estudos posteriores, e ainda pode ser **coletivo** quando se estuda mais de um caso ao mesmo tempo, estabelecendo assim ligação para a compreensão do todo.

Para os estudos de caso **naturalísticos** ou que priorizam a abordagem qualitativa da pesquisa, as características consideradas fundamentais são a interpretação dos dados feita no contexto; a busca constante de novas respostas e indagações; a retratação completa e profunda da realidade; o uso de uma variedade de fontes de informação; a possibilidade de generalizações naturalísticas e a revelação dos diferentes pontos de vista sobre o objeto de estudo (VENTURA, 2007, p. 384).

Para que se obtenha êxito a partir do estudo de caso, é necessário sempre levar em consideração sua relevância e pertinência para a pesquisa científica em questão. É preciso lembrar que ele normalmente se baseia em um pequeno número de questões que giram em torno do por que e como fazer, mas que não aceita um roteiro rígido para sua execução, tendo esse roteiro que adaptar-se conforme as necessidades se fizerem presentes. É importante lembrar também que o estudo de caso segue uma determinada ordem de execução, baseada em quatro etapas, sendo elas:

1) Escolha de caso/sujeito: escolha essa que requer conhecimento prévio por parte do pesquisador em relação ao sujeito estudado, podendo esse sujeito dentro das pesquisas médicas e psicológicas ser considerado um caso típico, atípico ou ainda extremo; assim sendo, dentro da presente pesquisa, é preciso reiterar que a pesquisadora conhece, trabalha e vivencia situações do sujeito “pesquisado” desde o ano de 2012. A pesquisadora é, portanto, participante da pesquisa, está inclusa no cenário, é propositiva de intervenções e busca constante interlocução com os outros cenários aos quais Arthur está incluso: escola, APAE, família e outros profissionais do NAI: Núcleo de Apoio à Inclusão do Município de Ivoti.

2) Coleta de dados: a coleta de dados pode ser realizada de diversas formas diferentes, visando sempre um melhor diálogo entre pesquisador e sujeito pesquisado. Podendo utilizar entrevistas com questionários semiestruturados, registro de voz, entrevista formal ou informal, análise de documentos, textos produzidos pelo sujeito, registros fotográficos, ou seja, o instrumento que possibilitar a melhor forma de diálogo; pensamos que, estando como participante na pesquisa, fica claro que a coleta de dados também ocorreu longitudinalmente, ou seja, os dados foram “coletados” no fazer clínico em si.

Como estava a cada atendimento? Como vinha e vem ocorrendo sua efetiva inclusão na escola? Relato constante com a família em busca de informação, entrevistas – colocadas na perspectiva de regulares conversas – com os pais. Entrevista inicial (em 2012) quando da entrada no serviço NAI. E, para esse recorte interventivo, usamos a fotografia como instrumento principal para coleta de dados, visto que nossa perspectiva sendo um resgate da imagem por parte da família do sujeito em questão e, por consequência, um deslocamento do “lugar” dele na relação com os pais, a fotografia nos pareceu potente.

3) Interpretação e análise de dados obtidos: nessa etapa, o pesquisador precisa retornar às suas questões iniciais para poder filtrar os dados que serão de maior relevância para sua pesquisa, ou seja, os dados que atendem/correspondem às suas questões iniciais do projeto de pesquisa, validando sua análise embasada em teorias pré-estudadas;

4) Relatórios, parcial e final: momento em que o pesquisador pode expressar de forma clara e concisa o andamento de todas as etapas do estudo de caso, desde a escolha do sujeito, as coletas de dados e métodos utilizados, exemplificando quais foram os mais eficazes em sua pesquisa, as análises dos dados obtidos e a elaboração de suas próprias conclusões embasadas em teoria previamente estudada.

No que diz respeito às aplicações do estudo de caso, ele se faz pertinente em diferentes situações, pois, por ser flexível, enquadra-se em múltiplas áreas de conhecimento, possibilitando a formulação de hipóteses e novas teorias sobre temas já trabalhados, um novo olhar, e principalmente como uma forma de investigação de novos comportamentos ou novos processos.

Com base nas aplicações apresentadas, evidenciam-se as vantagens dos estudos de caso: estimulam novas descobertas, em função da flexibilidade do seu planejamento; enfatizam a multiplicidade de dimensões de um problema, focalizando-o como um todo e apresentam simplicidade nos procedimentos, além de permitir uma análise em profundidade dos processos e das relações entre eles (VENTURA, 2007, p. 386).

3 DESENVOLVIMENTO

Dizer da escolha da fotografia, como ferramenta de estudo, no cenário deste trabalho sobre autismo, convida-nos a pensar sobre o exato momento em que foi possível perceber que a fotografia poderia caber e sim ser útil.

Tendo em mente que a fotografia comunica sem falar, revela jeitos de ser, relação com o ambiente em si, com o ambiente familiar/social. Que hoje em dia está acessível a qualquer nível socioeconômico, que é expressão de arte. Arte dos eventos cotidianos. Que permite ao sujeito mostrar-se como queria, por que não? Que permite suposições de como seja o sujeito, sem vê-lo no “real”, sem expectativas prévias.

Ao contrário da fotografia-documento, a fotografia-expressão não apregoa a relação direta com o referente, nem a imagem transparente. Neste caso, toma-se a fotografia como uma experiência da imagem em si e com isso aqueles aspectos antes rejeitados pelo documento se fortalecem: a dimensão poética, o autor (sua subjetividade) e o Outro em diálogo com o processo fotográfico. É com a expressão que a fotografia mostra não ser mais mero efeito do referente, mas sim, um processo capaz de contribuir no “fazer” da representação. Assim, passa a distinguir o sentido da imagem da coisa a qual ela faz referência (ROUILLE, 2009, p. 243).

É importante considerar que, em relação ao sujeito de pesquisa, Arthur talvez tenha começado mesmo antes de conhecê-lo pessoalmente, quando sabido da presença dele na rede municipal de ensino de Ivoti e observado o mesmo em uma foto de escola. Com quem será que se parecia aquele menino lindo: Mãe? Pai? Como será que os pais o viam para além, ou antes, da questão de ter o diagnóstico de autista. Será que os registros de gestação através de imagens fotográficas aconteceram? Como foi a antecipação desse nascimento? Houve um planejamento, uma subjetivação dessa criança desde a vida intrauterina? E o período neonatal, como ocorrerá?

Passados vários encontros, atendimentos e conversas com a família, foi possível perceber a grande dificuldade que encontravam em frequentar locais públicos, passear, interagir com outros ambientes e pessoas e que também não possuíam nenhuma fotografia de família, ou do filho sozinho, após ele ter atingido 3 anos de idade, o que vai ao encontro do período de diagnóstico do mesmo, sob a justificativa de que ele não “parava” para fotografar então não o faziam mais.

Pensando nessa “falta de registro” fotográfico do filho, posto que nos dias atuais é extremamente comum o uso do recurso fotográfico, a ideia foi fazer algumas fotos em família; para isso só eram precisos uma câmera e disposição. As primeiras fotos foram tiradas com uma câmera emprestada, mas mais parecia uma “tarefa” a ser cumprida, pois não eram espontâneas, mesmo tendo reiterado que não havia necessidade de foto posa-

da, poderia ser casual, ele, o Arthur, não precisava nem estar olhando na direção da câmera. Na semana seguinte, retorna a máquina fotográfica com apenas duas fotos. Posadas. Na dos três estão todos de banho tomado, cabelos molhados: Arthur entre os pais, sendo contido, seguro pelos braços, não abraçado, a dele no mesmo local também posada. O que há aí? Um não olhar? Uma dificuldade de espontaneidade? Um desinvestimento?

Surge assim a ideia de que resgatar imagens possa ser resgatar a presença dessa criança para os pais, que vejam o filho, que o narrem a partir das imagens. Que os pais também possam se resgatar na sua função, visto que não questionam qualquer orientação, quando alguém, por exemplo, um familiar, queixa-se de Arthur, logo tomam o próprio como “feio” (sic), não questionando a postura do outro sujeito envolvido nessas situações. Pensamento que se fortalece com a necessidade de decisões sobre o trabalho de conclusão de curso. Para o presente momento, pensamos em construir um álbum de família com eles, tendo como início e final da caminhada também o uso de uma breve entrevista estruturada, com no máximo quatro questões amplas, nas quais possamos perceber alguma alteração de narrativa em relação à criança.

Barthes (1984) defende que o ser fotografado não é o ser como ele é, que colocamos na foto, ao sermos fotografados, aquilo que queremos que o outro veja de nós. No caso de Arthur, ele por si só não fará esse percurso. Ele não pensará a foto ao ser fotografado, estará ali em sua inteireza, como é. Esse penso ser o argumento mais interessante na escolha desse instrumento será o olhar dos pais e a narrativa deles sobre as fotos que nos trarão a perspectiva de como esse filho está efetivamente sendo visto e como poderá vir a ser.

E assim como apregoado anteriormente, o projeto álbum de família teve seu início a partir da fala com os pais em dezembro de 2013, onde lhes foi esclarecida que, devido às questões financeiras, não precisavam necessariamente ter uma câmera fotográfica, receberiam uma emprestada e que, principalmente, deveria ser algo prazeroso, fotografar momentos familiares, passeios, eles, o filho, familiares. Eles precisam também ver sentido nessa proposta, precisam estar dentro. Tudo acertado, nas primeiras semanas de janeiro teria início tal intervenção.

Em visita à casa da família, como é habitualmente, a mãe já espera com o chimarrão pronto, as duas cadeiras na frente da casa – próximas ao balanço de Arthur, com os dois cãezinhos em volta e com um embrulho nas mãos. Cumprimentamo-nos, e a mãe vai fa-

lando: “Ficamos pensando, se é para ser uma coisa para nós e para o Arthur, valia a pena comprar uma máquina, compramos”. O engate à proposta materializava-se naquele instante, o brilho no olho, a abertura no sorriso confirmava.

Cabe dizer que há muito que se trabalhar nessa família; a mãe toma conta de tudo o que é do filho, rotinas, atendimentos, o pai segue trabalhando em dois empregos, participa sim, mas mais em eventos pontuais, na escola, por exemplo, nas reuniões, a mãe precisa sim estar sendo cuidada, mas essas questões são para outros trabalhos. Logo a mãe vai falando de seus planos, aonde ir, o que fotografar, conta que vai ficar três semanas com o marido e o filho na casa de seus pais no interior do estado, diz que gosta muito de lá e que vai levar a máquina junto.

Em fevereiro começam as aulas Arthur vem muito bem para a escola, ficando todas as tardes das 13h as 15h, com exceção das terças que fica até às 16h, porque tem atendimento na Sala de Recursos Multifuncional com a professora do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nas sextas, também fica até as 16h porque tem atendimento psicológico. E nos propomos a ir ampliando sua carga horária com vistas a chegar ao final do ano letivo de 2014 com ele todas as tardes no horário completo na escola.

Em março, a mãe trouxe a máquina para que se vissem as primeiras fotos, do passeio à casa de seus pais, das tardes de final de semana na casa da família, com Arthur brincando com os cães, tomando chimarrão com a mãe, comendo de garfo sozinho, e ela com semblante muito tranquilo. E de uma ida à praia. Emocionante. A mãe também não conhecia o mar. Organizaram-se, financeiramente inclusive, e foram passar um domingo no mar, as fotos lindas. Ele, Arthur, fascinado com a água, olhando indo em direção à mesma, sorrindo.

Em abril trouxe mais fotos de Arthur na casa de uma das tias, sozinho no passeio, a tia fez as fotos, de Arthur empoleirado no pescoço do pai brincando de cavalinho com um sorriso largo, de mãos dadas com a avó paterna. E conta que foram à psiquiatra e pediu redução de medicação, devido a nossas conversas anteriores e à observação de que Arthur apresentava-se muito irritado, sonolento e com pupilas muito dilatadas. Fato efetivado. Hoje Arthur está em uso somente de Risperidona, a mudança significativa, olhos diferentes, muito menos sonolento, com menor instabilidade de humor.

Em junho vieram fotos de jantares na casa de familiares, fotos do aniversário de Arthur, feitas em casa, almoço e bolo com salgadinhos e doces à tarde, com presen-

ça de outras crianças, com parabéns e vela para soprar; junto à entrega dessas fotos tivemos uma conversa das mais marcantes nessa nossa caminhada. A mãe, diz emocionada, que decidiu que não precisa levar Arthur à casa de pessoas que não gostem dele. Que ele tem direito de errar, acertar, se “comportar mal”, que não merece ser chamado de “demônio”, como faz um de seus primos, que não merece chegar e ver os brinquedos sendo guardados para que ele não pegue.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para quem acompanhou a história dessa criança e dessa família, esse relato vale ouro. Há pouco tempo, a mãe e o pai tinham uma postura como que de débito, de explicação para a sociedade sobre seu filho. Era como se estivessem envergonhados, contendo muito Arthur, chegando e saindo rapidamente da escola, aceitando o que lhes fosse dito sobre o comportamento do filho. Hoje há nessa fala uma imposição, uma imposição de um filho visto como sujeito. Abre-se espaço para suposições, suposições de desejo, de afeto, passam a ter um olhar significativo para o filho, tem tentado garantir qualidade aos laços afetivos. Os pais têm emprestado seu pensar e seu psiquismo ao filho, refletindo como ele se sentiria ou se sente quando está num lugar e não é benquisto. Um pouco mais tarde do que no período inicial fundamental para a subjetivação da criança, bem verdade, mas, como a vida é um processo, que se efetive agora esse resgate.

A mãe constrói para a criança uma linguagem contida na sua subjetividade; aliás, esta atividade guardará uma inevitável relação com os dados que a criança lhe oferece. Nossas observações clínicas assinalam que tal relação existe, apesar de poder ser extremamente variável. A mãe constrói, no seu abraço ao filho, no seu olhar ao filho, no contato corporal com ele, o perímetro de sua imagem. Perímetro que preencherá com o significado nascido do que ela deseja na criança (JERUSALINSKY, 2012, p. 34).

Obviamente estamos também cientes de que há vários fatores envolvidos nas mudanças, para além ou junto ao resgate fotográfico. O próprio crescimento do menino, o amadurecimento dos adultos na função parental, a abertura da família a propostas interventivas, o trabalho incessante por parte da escola e dos profissionais da APAE e do NAI do município, trabalho longitudinal: são anos de intervenção e, com várias áreas de conhecimento, um trabalho como esse não se faz só são todos trabalhando juntos e por muito tempo. Mas há também o trabalho fotográfico e há as mudanças, que

entendemos também no processo do ciclo vital ser uma parte do todo, ou seja, não sendo garantidoras de regressões futuras por parte do menino e da família, mas é fato que as vicissitudes podem sempre se compor e recompor com investimento, estudo, trabalho e desejo.

Precisamos acrescentar também que, além de conseguir ficar e efetivamente estar na escola com maior qualidade, Arthur passa também a manifestar suas vontades. Pede por atividades de colagem e montagem, mantém nessas atividades interesse, pinta, faz relação entre letra inicial e palavras, manifesta contrariedade quando quer algo, e não podemos corresponder no momento, sair para buscar algo na biblioteca, por exemplo, e querer ficar na pracinha. Precisamos nesses momentos mediar suas reações, mas manifestar vontade e contrariedade e/ou satisfação é muito positivo, é um ser humano se manifestando, se posicionando, existindo. Faz ironias, vai em direção a algo, faz menção de pegar, quando se interpõe o não, sorri, recolhe as mãos e sai de perto do objeto. Enfim, é notório que estamos evoluindo.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-4:** manual diagnóstico e estatístico dos transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- _____. **DSM-5:** manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.
- ARANDA, Fernanda. **Carinhos dos pais na infância molda o cérebro das crianças.** 14 mar. 2013. Disponível em: <<http://www.delas.ig.com.br/filhos/2013-03-14/carinho-dos-pais-na-infancia-molda-o-cerebro-das-criancas.html>>. Acesso em: 18 jul. 2014.
- BARTHES, Roland. **A Câmara Clara:** nota sobre a fotografia. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.
- BONIFÁCIO, Mayra; REVELES, Thadeu; SILVA, Ana Beatriz Barbosa. **Mundo singular:** entenda o autismo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- BRANDE, Carla Andréa; ZANFELICE, Camila Cilene. A inclusão escolar de um aluno com autismo: diferentes tempos de escuta, intervenção e aprendizagens. **Rev. Educação Especial**, Santa Maria, v. 25, n. 42, p.43-56, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/viewFile/3350/3099>>. Acesso em: 02 jun. 2015.
- CLASSIFICAÇÃO de transtornos mentais e de comportamento da CID 10: descrições clínicas e diretrizes diagnósticas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento Psicológico e Educação.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. Volume 1.
- GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. Autismo e doenças invasivas do desenvolvimento. **Jornal de Pediatria**, v. 80, n.2 (supl.), p. 583-594, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2015.
- JERUSALINSKY, Alfredo. **Psicanálise do autismo.** 2. ed. São Paulo: Instituto Langage, 2012.
- PAULINO, Raquel. **Mitos e fatos sobre crianças autistas.** 29 ago. 2013. Disponível em: <<http://www.delas.ig.com.br/filhos/2013-08-29/mitos-e-fatos-sobre-criancas-autistas.html>>. Acesso em: 18 jul. 2014.
- ROUILLÉ, André. **A fotografia entre documento e arte contemporânea.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.
- SILVA, Denise Quaresma da. “Fracasso” escolar: que lugar é esse? **Psicanálise e Educação**, Porto Alegre, 2005.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. 17. reimpr. São Paulo: Atlas, 2008.
- VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista SOCERJ**, v. 20, n. 5, p. 383-386, set./out. 2007. Disponível em: <http://unisc.br/portal/upload/com_arquivo/o_estudo_de_caso_como_modalidade_de_pesquisa.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2015.

PALAVRÃO: um lobo mau da escola

SWEAR WORDS: the school's Big Bad Wolf

Úrsula Heckler¹

RESUMO: O presente trabalho apresenta uma análise do uso do palavrão em sala de aula a partir das contribuições principalmente de Hamilton Werneck e La Taille. Sabe-se que um dos pilares para o bom andamento de aulas e também para a aprendizagem dos alunos é o ambiente em que se estuda. Família e sociedade estão interligadas e influenciam a atividade escolar, e, assim, uma precisa contribuir com a outra para a formação de excelência dos alunos. Inicialmente será abordado o conceito de palavrão ou palavra de calão, seguindo-se uma análise de como família, escola e sociedade unidas contribuem para uma boa educação das crianças.

Palavras-chave: Palavrão. Professor. Família. Criança. Exemplo.

AABSTRACT: This paper presents an analysis of the usage of swear words in the classroom, from contributions made mainly by Hamilton Werneck and La Taille. It is known that the learning environment is one of the fundamental pillars of the proper conduction of lessons as well as of the learning process. Family and society are interconnected and have influence on the school activity and therefore need to mutually contribute to the excellence of education of students. Initially, the concept of swear words or slang words will be discussed, followed by an analysis of how family, school and society together contribute to a good education of children.

Keywords: Swear words. Teacher. Family. Child. Example.

1 INTRODUÇÃO

No presente artigo, quer-se ampliar a discussão acerca do uso do palavrão na escola. Fala-se, constantemente, que a falta de educação das nossas crianças desenvolve-se em ritmo acelerado e constante. Todavia pouco é discutida a origem do problema. Em vista disso, serão dados alguns exemplos sobre o tema, posteriormente analisados neste trabalho.

Primeiramente, é preciso ter a definição de palavrão. Em meio à sociedade, ele é considerado indecente, imoral, ofensivo, chulo e obsceno. É uma forma inadequada sob enfoque da língua portuguesa culta. As palavras de calão são usadas para exprimir raiva, admiração, xingamentos, exagero, estranheza, estupefação, entre outros. Sabe-se que o uso do palavrão é impróprio e não bem aceito socialmente. Logo não bem-visto na escola.

Serão apresentadas as ideias do psicólogo e educador La Taille e do professor Werneck sobre o tema. Além disso, será analisado como se procede o trabalho do professor na escola. Diálogo e exemplo são o melhor começo. A participação da família no processo de educação dos filhos é fundamental para a manutenção dos valores, da boa conduta e da ética.

2 O DEVER CHAMA O MESTRE

As crianças frequentam ambientes não familiares desde cedo. Elas precisam ter o contato com diferentes pessoas dos mais diversos costumes e modos, porque é nesse momento que descobrem novos mundos. Cada um tem uma cultura diferente do outro, a qual é composta por objetos, cores, crenças e também a língua – o modo de falar. Então, quando a criança entra em contato com outras, não só na escola, mas também em

¹ Graduanda em Letras – Português e Alemão pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI; bolsista de iniciação à docência do PIBID – Alemão.

outros ambientes, ela é influenciada e influencia outras crianças na maneira de querer vestir e possuir determinado brinquedo, por exemplo.

Sou concludente de estágio em turma de Ensino Fundamental I e, durante a minha prática, fui defrontada com muitos alunos que falavam palavrões, e isso me levou a querer saber mais sobre o assunto, para futuramente saber como lidar com o palavrão na escola. Ao ouvir sempre de um mesmo aluno expressões de caráter muito ofensivo e agressivo nos corredores, na hora do recreio e a todo momento da aula, perguntei-me o que poderia fazer para que esse aluno não falasse mais tantos palavrões e não influenciasse os demais.

Professor não é apenas um sujeito que ajuda a sua turma na construção do conhecimento, mas também é aquele que auxilia a turma a relacionar-se melhor entre si e a melhorar o ambiente. Para tanto, precisa estar atento para oferecer um suporte adequado a seus alunos. Em alguns casos, uma breve e calma conversa pode ser a resolução do caso. Esse tipo de situação não deve predominar na tarefa docente, porque a educação deve ser promovida principalmente em casa e na escola, na aprendizagem.

O professor assume muitos papéis, mas é questionável se a educação que cabe aos pais deve ser assumida por ele. É fundamental que o mestre não assumas tarefas demais; ele precisa de um tempo para ser pesquisador e autor, além de ser alguém que tenha tempo para atualizar-se e capacitar-se na sua área de atuação profissional. Pedro Demo, em seu livro “O mais importante da educação importante”, apresenta como é a formação atual do professor, aborda fatos históricos da educação e índices da escolaridade brasileira. Conforme o autor (DEMO, 2012, p.84): “A qualidade da aprendizagem do aluno depende sumamente da qualidade docente, assim como a educação dos filhos depende sumamente da qualidade humana dos pais”.

3 PALAVRÃO, QUE “BICHO” É ESSE?

Palavras de calão são praticamente em sua completa porcentagem termos de nível ofensivo, agressivo, imoral e obsceno, utilizadas pelo emissor para expressar-se na sua linguagem rudimentar. Por isso, quando utilizadas em locais públicos, causam muitas vezes constrangimento nas pessoas presentes. Quando isso acontece frequentemente na sala de aula, o professor deve intervir, mesmo que o emissor demonstre não saber utilizar outra forma para expressar seus sentimentos, pensamentos e emoções.

Pode-se não falar diretamente no assunto, mas sim de como a boa comunicação é importante entre as pessoas. Apresentam-se maneiras agradáveis de transmitir uma ideia, informação negativa ou ruim para não, em um primeiro momento, tratar do tema de forma muito direta, até porque ele por si só é desagradável. Esse primeiro momento de trabalho pode ser positivo, porque a turma pode perceber o quanto é agradável ouvir alguém que escolhe bem as palavras para expressar-se e/ou comunicar-se e não utiliza palavras de calão. É preciso que o professor esteja preparado para conversar sobre e discutir esse tema em qualquer de suas aulas.

É imprevisível o trabalho docente; precisa-se estar preparado para tudo a qualquer instante. Não se trata o tema de palavras de calão em uma aula em que a turma esteja tranquila, trabalhando em harmonia, pois não faria sentido. Então, nada melhor do que planejar uma conversa ou uma atividade sobre o assunto e fazer uso disso em um momento oportuno – quando a turma realmente percebe o que há de errado, constrangedor quando se exprimem sentimentos e pensamentos por meio de palavrões. De acordo com Pedro Demo (2012, p. 60): “Aula serve para orientar, incitar pesquisa, organizar atividades de produção de conhecimento, arrumar ambiente favorável de autoria, não para entupir o aluno”.

Muitas vezes, o professor não consegue dar a sua aula por vários fatores que o perturbam. Para que uma boa aula aconteça, conforme os requisitos apresentados por Pedro Demo (2012, p. 63-64), é importante que relações de respeito e cumplicidade sejam estabelecidas. Os docentes precisam trabalhar juntos; cada qual deve investir na própria carreira profissional, embora formados há alguns anos. Atualizar-se é imprescindível; o professor é o “profissional dos profissionais” e precisa guiar e orientar os outros tanto na escrita como na leitura.

Proclamar a boa conduta e trabalhar maneiras de comunicar-se adequadamente é uma forma de criar relações respeitadas entre as pessoas baseadas na vivência de valores. Contudo o principal meio de expor a questão de valores, de escolher bem as palavras para expressar-se é dar e ser exemplo. Mestre tem que cativar, mostrar que aquilo o que ele diz é bom, verdadeiro, digno de ser seguido. De acordo com Yves de La Taille (2014, p. 11): “[...] a figura de autoridade inspira outro sentimento: o da confiança. É porque a figura de autoridade inspira confiança, que quem se submete a ela acredita no que ela diz e aceita as ordens”. Novamente se comprova, indiretamente, que o professor dá exemplo. Se é alguém correto, seguro de si, do seu trabalho e de outras

atividades que realiza, inspira confiança. Os alunos são conquistados por esse mestre e passam a respeitá-lo.

Ter autoridade, e não poder, dentro da sala de aula é fundamental. O professor visto como aquele que tem autoridade consegue obter bom nível de aprendizado da sua turma, porém sem ela pode não alcançar um nível tão bom assim. Caso conseguir, não terá o respeito da sua turma. La Taille fomenta que o poder invoca medo nas pessoas e autoridade faz com que o outro creia em nossa palavra. Professor que inspira tem a capacidade de solucionar com brevidade e simplicidade problemas na escola. La Taille (2014, p. 11) fala sobre autoridade e poder:

Pensamos na diferença entre os dois conceitos [...]. Se, para ser obedecido por seus alunos, um professor precisa lançar mão de ameaças de punição [...], seu provável sucesso em ser obedecido decorre de uma correlação de força: ele tem o poder de punir os seus alunos e a esses, que não têm o mesmo poder, somente resta obedecer ou então arriscar-se a sanções que podem ser-lhes fatais. [...] Um professor com autoridade é aquele que consegue ser ouvido e obedecido por seus alunos sem acenar com ameaças de punição ou dar mostras de seu poder: ele manda os alunos fazerem isto e aquilo, e eles simplesmente fazem.

O adulto precisa acompanhar e orientar a criança para que ela tenha bom desenvolvimento educacional. Para que ela ouça orientações, os adultos, principalmente pais e familiares próximos, precisam inspirar confiança e não somente o professor na escola. O suporte para o crescimento deve ser dado porque os pequenos não conseguem perceber sozinhos que aquilo que dizem não é adequado. Eles necessitam que alguém – um adulto – lhes dê atenção e coordenadas.

Essa é a ideia reunida na obra de Pedrosa (2011): “Por que você não me obedece?”, pois em um mundo onde a competição e o individualismo abalam as relações sociais das pessoas, é primordial que alguém dê orientação para promover respeito e união. Os valores são perdidos, e os mais afetados não são os adultos; eles sabem como se defender. Os mais jovens precisam de proteção, orientação e referência de alguém que possa aconselhá-los. As coordenadas precisam ocorrer em uma trajetória dupla: primeiro, até que se tornem independentes e educadas. Professor não tem obrigação, inclusive tempo e dinheiro, para fazer tudo isso. Logo, a família deve estar presente na formação das crianças em todo o seu processo de aprendizagem.

É possível diferenciar na escola as crianças que têm e as que não possuem essa presença. Aqueles pais que não usam palavrões identificam com facilidade que

algo está errado com a sua criança, quando essa faz uso de palavras de calão em casa. Pais temem que, na escola, principalmente os colegas de turma sejam má influência para seus filhos e temem o relacionamento deles com os colegas da escola, o que também é negativo. Pais/familiares presentes podem orientar as crianças quanto ao uso do palavrão. Explicar o que eles significam pode ser um grande auxílio para que diminua esse uso na escola.

A especialista em ensino lúdico Ana Maria Antunes de Campos, também com experiência na área educacional com ênfase em Ensino e Aprendizagem na Sala de Aula, colabora com o estudo quando escreve:

Precisamos saber sobre a importância de uma comunicação com excelência dentro e fora dos muros das escolas, recurso crucial para o aprendizado significativo do educando, entender como a comunicação errônea pode ser prejudicial para todos os envolvidos no sistema educacional principalmente para o educando, compreender como é importante que essa comunicação seja clara, simples e objetiva (CAMPOS, 2015, p. 48).

Esse é um alerta de que uma comunicação de qualidade não deve ocorrer apenas dentro da escola. Além disso, a autora afirma que a comunicação com os alunos deve ser simples e objetiva. O professor não pode ser irônico, por exemplo, porque as crianças não têm a capacidade da compreensão subjetiva. Aquilo que se deseja dizer/explicar deve ser focado e também resumido. A escola não tem toda a capacidade de suprir todas as defasagens das crianças, ou seja, as lacunas que os pais deixam na educação dos filhos não têm como ser contempladas pela escola. Os fatores são inúmeros, mas é preciso mencionar que pais possuem deveres e obrigações que a escola não possui e vice-versa; logo uma complementa a outra.

Escola não resolve todos os problemas de todos os que a buscam. Pais precisam guiar os seus filhos em casa e apostar no trabalho da escola. O problema consiste em que haja pais que não dão credibilidade à instituição ou não cumprem a sua função como educadores em casa. Cada qual precisa cumprir a sua função. E o mais importante: família e escola são diferentes. Ambas se completam, mas nenhuma aponta o que a outra deve fazer. O que podem fazer é dialogar, decidir juntas como realizar algumas atividades.

No livro de Freire “Extensão ou Comunicação?” aparece um exemplo muito bom sobre a comunicação. O exemplo permite a um extensionista rural, em um curso ou em um diálogo, não ensinar a um agricultor, o qual trabalha há anos no campo, como ele deve proce-

der com seu trabalho. Não é porque o agricultor possui muito ou pouco estudo, que trabalhou a sua vida inteira da maneira errada. E é nessa mesma direção da extensão que acontece uma situação semelhante entre família e escola.

Assim como o extensionista, o professor apenas dá dicas, sugestões, recomendações de como pais e filhos poderiam desenvolver o trabalho em casa. O que o mestre pode fazer, por exemplo: auxiliar os pais, dar ideias, porém não falar, ordenar como devem educar os filhos ou como o processo educacional pode acontecer dentro de casa. O mesmo acontece com os pais: eles não dizem ao professor como ele deve dar a aula, o que é permitido e não fazer na escola. Nessa direção, cada adulto cumpre o seu dever, dá bons exemplos, contribui na educação das crianças e dialoga com os outros como o processo educacional pode melhorar na escola e em casa. É um bom início quando as crianças não fazem uso de vocabulário chulo, pois demonstram que o seu nível de educação seja superior, o que favorece um ambiente de estudo agradável na escola.

No exemplo acima, foi mencionado que os pais não devem dizer como o professor deve dar a sua aula. E é nessa expressão “dar aula” que um problema está oculto. Muitos pais nem mesmo sabem que faltam principalmente instrumentos de trabalho e curso de atualização profissional para que os professores, em geral, cumpram a sua função melhor na escola. Ainda há a ideia ancestral de que não é necessário profissionalismo para cuidar de criança (DEMO, 2012). A questão para discussão é mais profunda. É preciso de profissionalismo, pois a escola discute questões comportamentais, valorais e disciplinares, de modo que a família não faz ou não sabe fazer, por isso o profissionalismo é fundamental. Além do mais, o professor precisa de constante reforço.

A cada semestre, todos os professores precisam de uma ou mais semanas de estudo, como parte de sua atuação profissional, permanentemente. Os sistemas, por sua vez, precisam oferecer oportunidades de toda ordem (especialização, mestrado e doutorado, recessos para estudo, participação em seminários para apresentar *paper* próprio, acesso à publicação em revistas e editoras, cursos intensivos, exercícios em ambientes virtuais), de sorte que seja viável para o professor continuar naturalmente estudando sempre (DEMO, 2012, p. 68).

Nessa ordem, para promover uma educação de qualidade, pais e mestres precisam conversar, ter contato e expor como a criança se desenvolve, tanto em casa

como na escola. Dialogar é uma das melhores formas, meio que deveria ser utilizado para fazer intervenções no comportamento das crianças, pois através de conversa exemplos podem ser dados e esclarecidos. Todavia é primordial que o emprego da linguagem seja de acordo com a faixa etária da criança, com o intuito de que ela compreenda o que o adulto de fato lhe quer dizer. O escritor, conferencista e pedagogo Hamilton Werneck colabora conosco quando diz:

Uma das melhores estratégias para estar um professor mais próximo de seus alunos é, exatamente, a linguagem coloquial que usa. Se ele for compreendido, todos terão possibilidade de aprender. Pois é nesse ponto que alguns confundem aproximação com o uso da linguagem coloquial dos próprios alunos, muitas vezes retratando os erros de várias origens e as palavras que podem significar termos socialmente desaconselhados. Refiro-me diretamente aos *palavrões* (WERNECK, 2010, p. 1, grifo do autor).

O professor precisa aproximar-se do aluno para tentar obter resultados da sua intervenção. É preciso ter cuidado no momento nisso, porque o professor não pode perder a sua postura de mestre. E Werneck une-se à opinião de La Taille sobre a autoridade do professor na escola. O mestre deve inspirar confiança, os alunos precisam vir a seu encontro para conversar, resolver problemas, ouvir histórias. Werneck (2010, p. 1) escreve o seguinte:

Quando um professor permite a si mesmo o uso de palavras não aconselhadas no convívio social mais culto ou mais formal a transmissão da cultura, naquele momento, indica um caminho perfeitamente possível de ser trilhado pelos alunos até quando se dirigem ao professor. Esse costuma ser o primeiro passo para a perda da autoridade e da credibilidade, dois aspectos que não podem, os professores, perder porque compromete a educação.

Cada situação depende da outra para que o processo de aprendizagem das crianças não seja comprometido. O diálogo deve fazer parte da formação de todo discente. A conversa com as crianças é importante na escola, porém muito mais em casa. No momento em que isso acontece, há dinâmica entre o processo de aprendizagem da criança na escola e em casa, porque todo o processo de educação está interligado. É um ciclo, e o que acontece em casa reflete na escola, o que acontece na escola reflete na sociedade e vice-versa. A formação na escola é mais lenta, pois os alunos passam menos tempo nela do que em casa, o que ultimamente está mudando com as Escolas de Tempo Integral (ETI).

4 PROFESSOR, O QUE VOCÊ FAZ?

Foram elaboradas e aplicadas seis perguntas para vinte professoras/estudantes de Ensino Superior, que têm ou tiveram algum contato com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Primeiramente, foi respondido se a pessoa faz ou não uso de palavras de calão. Quatorze responderam não, e seis responderam afirmativamente. Todavia houve uma contradição em relação à questão seguinte, porque foi perguntada a frequência de palavrões que a pessoa fala diariamente. Quatro pessoas afirmaram não usar palavrões, porém assinalaram que o seu uso diário está entre um e quatro palavrões.

Levanto a hipótese de que as professoras interpretaram a questão como se ela solicitasse se elas usam palavrões na escola, pois o questionário abrange essa temática, e não sobre o uso fora do contexto escolar, embora isso não estivesse escrito na questão. A terceira pergunta envolve a intensidade com que as docentes ouvem palavrões na escola. Em geral, as professoras ouvem-nas constantemente. Na quarta questão, os docentes marcaram qual o grupo de pessoas que eles mais ouvem falar palavrões. Adolescentes foi o grupo mais apontado, e crianças ficaram em segunda colocação. Além de marcar o grupo, as entrevistas do questionário escreveram as palavras que mais ouvem como obscenas e agressivas principalmente.

Na quinta pergunta, as professoras assinalaram qual é a sua ação no momento em que ouvem uma criança falar um palavrão. Todas responderam que ou corrigem a criança, ou dizem que a palavra é “feia” e não pode ser usada e/ou perguntam se a criança realmente sabe o significado linguístico da expressão. Isso demonstra que todas as professoras procuram cumprir a função de educadoras. As questões que surgem pós-análise são: se a maneira com que a correção é realizada é a mais adequada para esse grupo de discentes e se é significativo perguntar a uma criança se ela tem consciência do significado das palavras que ela utiliza.

O professor acaba por orientar os alunos em caso de indisciplina, mas isso não aconteceria se as crianças fossem educadas em casa e praticassem o que aprendem na escola. O processo é longo, complexo, e as transformações dar-se-ão lentamente, todavia o início deve ser feito. Esse pode ser o mais árduo de todo o processo, porque cada um deve comprometer-se em trabalhar para melhorar a educação; não se pode deixar o trabalho para o próximo realizar, porque todos têm a mesma responsabilidade.

Não podemos esperar que as novas gerações modifiquem o que está errado se não despertarmos

para o fato de que cabe a nós, desde já, dar o exemplo. Para isso, nossos pensamentos e ações devem ser um misto de altruísmo, capacidade de doação e amor ao próximo (CHALITA, 2003, p. 11).

Se a ação das professoras que buscam conversar com os alunos a respeito do tema palavrão é correta ou não é difícil de julgar e também não nos cabe tal ato, porém o mais importante de tudo é que elas agem para melhorar a educação. Os professores necessitam de alunos educados para conseguir ministrar as suas aulas. Isso se revela na primeira e segunda perguntas que surgiram após a análise, pois as palavras de calão fazem parte do vocabulário infantil. Normalmente acontece por copiar os adultos (familiares, principalmente) e colegas, mas a criança tem consciência plena dos significados.

A última questão foi em relação à reação dos colegas de classe quando uma criança fala um palavrão. As respostas, na sua simplicidade, surpreenderam. Cinco professoras escreveram que os colegas não se importam devido à frequência de ouvir essas palavras. Outras cinco destacaram que, quando uma criança fala, os colegas riem e/ou retrucam. Há a possibilidade de que, nesse caso, não haja problema a ser identificado nas respostas das professoras, mas uma palavra fica para alertar: normalidade. Palavras desse tipo não podem tornar-se algo normal no cotidiano; o professor precisa agir, mesmo sem contribuição de algumas/muitas famílias.

O docente precisa auxiliar, orientar e chamar a atenção do discente, e é nesse momento que Paulo Freire colabora conosco nessa temática quando ele pergunta se há maneiras de dialogar com alguém sobre uma técnica que não conhece. É preciso equilíbrio tanto do modo de falar como também na temática.

[...] como, então, perder um tempo tão grande procurando adequar a nossa ação às condições culturais dos camponeses? Como perder tanto tempo dialogando com eles? “Há um ponto mais sério ainda”, sentenciam outros. “Como dialogar em torno de assuntos técnicos? Como dialogar com os camponeses sobre uma técnica que não conhecem?”. “Seria possível o diálogo se o seu objeto girasse em torno da sua vida diária e não em torno de técnicas?” (FREIRE, 2011, p. 55).

A conversa com a turma sobre o assunto precisa ser no nível da turma, nada de palavras, exemplos e expressões difíceis para a faixa etária deles. O momento adequado de tratar o assunto na sala também é importante. Precisa-se ser ágil, ter boa percepção dos fatos, porque a colocação/interferência do professor deve acontecer quando a turma dá abertura para isso. A temática

não será abordada, por exemplo, quando os alunos fazem exercícios e participam da aula.

5 FAMÍLIA, QUAL É A TUA?

Algumas professoras marcaram no questionário que têm uma minúscula frequência diária de uso de palavras de calão. Precisamos enfatizar que o mestre é exemplo a todo instante, não apenas na escola; todavia são os pais que deveriam ser os maiores e melhores exemplos para as crianças na maioria dos momentos. E quando algo não vai bem, a conversa é o princípio, não apenas entre pais e filhos, mas entre professor e aluno, professor e pais e assim por diante. Tania Zagury (2002, p. 29) declara em seu livro “Educar sem culpa: a gênese da ética”, no que se refere ao diálogo dos pais com o jovem, que ele “tem que também ter oportunidade de revelar o que pensa sobre o assunto”. Além disso, Zagury (2002, p. 37) contribuiu para o nosso estudo quando diz:

Além de atender às necessidades básicas essenciais à vida [...], cabe a nós pais, no plano social, transmitir aos nossos filhos um certo grupo de valores, de ideias, de comportamentos que lhes permitir, no futuro, a convivência numa sociedade, se não melhor, pelo menos com um mínimo de possibilidade de harmonia.

A família é que deve preparar a criança para conviver na sociedade, pois com poucos anos de vida a criança compartilha brinquedos e atenção da professora na escola. Para isso, condutas são exigidas, das quais os pequenos devem ter conhecimento e ter o hábito adquirido em casa, seja com a família ou com responsáveis. A exigência de condutas é fundamental para uma relação interna harmoniosa, a qual possibilita níveis de aprendizado, desenvolvimento e relacionamento escolares e sociais positivos e construtivos. Além do mais, este é um dos objetivos mais consistentes da escola: boa relação para um avanço, em inúmeros sentidos, e crescimento de todas as pessoas envolvidas.

O exemplo alheio é a base da maioria das construções que alguém realiza ao longo da vida. Dessa maneira, é possível acrescentar que o trabalho inspirado em boas ações/situações normalmente tem resultados positivos, os quais levam a seu crescimento. Assim, as crianças que não são orientadas e não percebem um sentido para as suas vidas acabam por ter dificuldades no seu crescimento e desenvolvimento, além de problemas no relacionamento social e, provavelmente, privado tam-

bém. Pais e professores necessitam atuar concomitantemente; a escola não tem a função social de um lar e vice-versa. Cada um, ao exercer as suas atividades, colabora para a educação das crianças.

O professor que tem a vivência diária ou regular com as crianças e geralmente sabe quais são os problemas que elas têm e o que poderiam trabalhar para desconstruir aquilo que a família constrói: o individualismo. O bem coletivo precisa ser buscado, pois sozinho não se aprende e tampouco se vive feliz. É preciso pensar em fazer o bem; este é um bom começo para a transformação do meio onde vivemos. Esse pensamento ajuda a pessoa a alcançar o(s) objetivo(s) estabelecido(s).

A ausência de um ideal de vida condena nossa existência à estagnação, ao tédio e até mesmo à depressão [...]. Quando buscamos algo com todo o nosso coração, abrimos espaço para o aprendizado constante e para o desenvolvimento de talentos e habilidades imprescindíveis ao nosso crescimento emocional e intelectual (CHALITA, 2003, p. 62-63).

Os valores devem ser semeados. A família, muitas vezes, deixa de trabalhar o valor das palavras como: muito obrigada(o), com licença, por favor, desculpas, etc. Atrás disso residem os valores e ideologias em cada pessoa. Atos de pequeno valor estão sendo esquecidos. Além disso, não é lembrado que as pequenas partes do quebra-cabeça formam o todo. Ações simples na convivência preparam para a riqueza. Vejamos o que Zagury (2002, p. 65) nos traz:

Frequentemente, quando vêm amiguinhos dos meus filhos aqui em casa e vão entrando direto para o quarto, passando por mim como se passa por uma mesa ou um tapete, sem cumprimentar, percebo como esses detalhes têm passado despercebidos pelos pais (não todos evidentemente). São as pequenas coisas que fazem a base das grandes.

As crianças precisam aprender primeiro pequenos valores, pois eles são os que sustentarão os maiores. Um ditado popular alemão confirma essa ideia: *Wer das Kleine nicht ehrt, ist des Großen nicht wert*². Significa que aquele que não valoriza o pequeno não merece aquilo que é maior. Ser merecedor não é fácil. Há muito trabalho, e exige-se luta para consegui-lo, mas, quando se deseja alcançar os objetivos, faz-se o impossível para conseguir, porém o que torna a caminhada mais árdua é lançar-se aos desafios sem ter amor. A ideologia está nisso. Segundo Gabriel Chalita:

² Quem não dá valor ao que é pequeno não merece a grandeza.

[...] o idealismo é o grande motor das invenções, das descobertas, dos empreendimentos políticos, econômicos e culturais que possibilitam as mudanças, as realizações dos sonhos, a concretização de desejos acalentados, muitas vezes, por toda uma vida. O idealismo impulsiona o veículo do tempo pela sua infinita e enigmática viagem rumo ao futuro (CHALITA, 2003, p. 53).

É preciso trabalhar com amor, assim como educar os filhos e brincar com eles com esse mesmo sentimento. Falta responsabilidade para com as crianças. Elas precisam da ajuda familiar e também da sociedade para crescer de modo saudável. A partir da situação educacional é perceptível que em todas as entidades (escola, família, trabalho) há dificuldades, e uma não consegue exercer as suas atividades da melhor maneira possível porque depende de outra. Ou seja, estamos completamente interligados e, quando alguém está com dificuldades, os outros não conseguem trabalhar muito bem.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstra que o uso de palavras de calão torna-se cada dia mais comum. Quando alguém fala, os demais retrucam da mesma maneira, não fazem nada ou não dão atenção. A família é quem deveria desenvolver a maior parte da caminhada com as crianças em casa em relação aos modos de elas se comportarem em público. No momento em que isso não acontece, o professor traz essa responsabilidade para si e para a escola. Ele também não consegue trabalhar e atuar em sala de aula de modo saudável, se o comportamento dos alunos não permite isso.

Escola e família deveriam trabalhar mais próximas. O adulto deve ser exemplo positivo para a criança de hoje, com o intuito de que essa tenha inspiração para prosseguir com um excelente trabalho e promova melhorias sociais. Também é imprescindível ressaltar que

as relações humanas necessitam de um cuidado minucioso, pois elas são destruídas todas as vezes que o individualismo ganha forças. Esse perde força quando os valores trilham os caminhos das pessoas e há união.

A temática sobre as palavras de calão é discutida como sendo específica da escola. É esse um dos espaços em que acontece o maior encontro de culturas. Uma tem influência sobre a outra, e todos devem participar do processo de aprendizagem das crianças para que elas tenham uma boa formação e, posteriormente, boa atuação na sociedade.

REFERÊNCIAS

- CAMPOS, Ana Maria Antunes de. A comunicação no processo de ensino aprendizagem. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, n. 52, p. 48-51, fev. 2015.
- CHALITA, Gabriel. **Pedagogia do amor**: a contribuição das histórias universais para a formação de valores das novas gerações. São Paulo: Gente, 2003.
- DEMO, Pedro. **O mais importante da educação importante**. São Paulo: Atlas, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- LA TAILLE, Yves de. Autoridade e liberdade. **Pátio Ensino Médio, Profissional e Tecnológico**, Porto Alegre, v. 6, n. 21, p. 10-13, jun./ago. 2014.
- PEDROSA, Maria da Penha Simões. Cadê a autoridade que estava aqui?. In: PAROLIN, Isabel Cristina Hierro (Org.). **Por que você não me obedece?:** pais & educadores. Porto Alegre: Mediação, 2011. p. 11-34.
- WERNECK, Hamilton. O professor, a linguagem e o aluno: há um limite para o uso da linguagem coloquial em sala de aula; o exército do lecionar exige poder e firmeza. **Revista Língua Portuguesa**, São Paulo, 2010. Disponível em: <<http://linguaportuguesa.uol.com.br/linguaportuguesa/gramaticaortografia/31/o-professor-a-linguagem-e-o-aluno-ha-um-225118-1.asp>>. Acesso em: 10 mar. 2015.
- ZAGURY, Tania. **Educar sem culpa**: a gênese da ética. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2002.

CONTO DE FADAS: amigo no enfrentamento do medo?

Fairy Tales: a friend in dealing with fear?

Barbara Luise Koppe¹

RESUMO: O artigo pretende primeiramente elucidar o contexto histórico dos contos; em seguida, verificar a maneira como os educadores utilizam os contos em sala de aula e se a criança consegue enfrentar e superar seu medo por meio deles. Para isso foram coletadas informações práticas e teóricas sobre o assunto, obtendo um entendimento sobre como os contos de fadas são utilizados em sala de aula e se eles trazem algum significado na vida das crianças.

Palavras-chave: Educação. Conto de fadas. Medo. Educação infantil.

ABSTRACT: The article aims to understand the historical context of fairy tales, whether there is a way to use them in children's education and whether the child can face and overcome their fear when using them. Theoretical and practical data on the subject were collected, achieving an understanding of how fairy tales are used in the classroom, and whether they give any meaning to children's lives. There is also the concept of fear and how it is seen in childhood.

Keywords: Education. Fairy Tales. Fear. Children's Education.

1 INTRODUÇÃO

Certamente a literatura é de extrema importância durante a infância. Porém atualmente algumas famílias não têm o hábito de ler histórias infantis para as crianças. Em muitos casos, esse contato acontece apenas na escola e, na maioria das vezes, de uma maneira superficial, em que a criança não se encanta, apenas ouve a história lida, narrada e/ou apenas contada. A criança precisa fantasiar, entrar na história, sentir a emoção, querer ser aquele personagem. Pensando nisso, será que a criança pode identificar-se com a história e resolver os seus problemas, suas angústias através do contato com o conto de fada?

A partir dessa inquietação surgiu a curiosidade, primeiramente, de compreender de que forma os contos de fadas poderiam auxiliar a criança a enfrentar seus medos. E, em seguida, quer-se entender por que os professores não trabalham a essência do conto de fada e a resolução de problemas através das situações que eles apresentam.

Os contos de fadas são histórias que atualmente são referidas apenas para as crianças, mas nem sempre foi assim. Em meados dos séculos XV, essas histórias eram contadas, por exemplo, para adultos, como na *África Negra*, para distrair o grupo de pessoas que estava passando alguma necessidade, como por exemplo fome e frio. Além disso, essas histórias sempre tiveram diferentes versões, porque eram escritas e reescritas por diferentes autores, colocando características da sociedade em que viviam. Radino (2003, p. 65) fala um pouco da evolução dos contos:

Os contos de fadas são considerados, por Darn-ton (1996), documentos históricos. Surgiram ao longo do século e foram sofrendo transformações conforme a sociedade e a cultura a que se dirigiam. Segundo o autor, os contos franceses retratam a França entre os séculos XV e XVIII, mostrando a realidade brutal em que viviam os camponeses.

Outro fato interessante é que várias mulheres foram responsáveis pela narração e criação dos contos de

¹ Especialização em andamento no curso de Neurociências e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti – ISEI. Graduada em Pedagogia pelo ISEI. Coordenadora Pedagógica da EMEI Pedacinho do Céu no município de Ivoti.

fadas conhecidos até hoje. Eles surgiram em uma época em que as mulheres não podiam falar em público, em função de a sociedade acreditar que suas vozes poderiam seduzir e que, por isso, poderiam levar os homens cristãos à perdição. Lugares como salas de fiação eram temidas pelos homens. Sem ser uma preocupação de classes sociais, as crianças brincavam ao lado das mulheres que fiavam, amas ou governantas, e essas contavam contos de fadas. Essas personagens aparecem em vários contos, como *A Bela Adormecida*, por exemplo, em que o autor Charles Perrault traz personagens como a governanta, a vovó, ou seja, todas as mulheres idosas contadoras de histórias, que de certa forma o ajudavam na inspiração. Radino (2003, p. 55) afirma que “contos como Mamã Gansa, Mamã Cegonha ou Mamã Corcova, como ficaram conhecidos os contos de fadas em muitos lugares, simbolizavam a mulher como narradora de histórias. Figura cômica de bruxa, fonte de sabedoria feminina, Mamã Gansa estabeleceu-se no folclore britânico”. Tanto Perrault, Andersen, assim como os Irmãos Grimm, tiveram influências femininas na narração, pois escutavam as histórias narradas pelas mulheres para fazer suas criações.

Uma característica muito forte dos contos de fadas é o final. Eles geralmente terminam com *e viveram felizes para sempre*, porque é nisso que os autores acreditam. Pois, depois das dificuldades encontradas pelos personagens, a solução dos problemas reconhecida, eles merecem ter um final feliz. É o que todos desejam! Conforme Busatto (2003), deve-se ter certa atenção ao ler uma história e compreender que se trata de um conto de fadas, saber classificá-lo a partir de seu texto, para compreender o significado da magia, dos valores que eles transmitem. Por isso, naquelas versões em que o texto é colocado em livros de poucas páginas, com uma ilustração qualquer, o autor acaba cortando características essenciais da história, deixando o conto de fadas, que era maravilhoso, tornar-se uma história qualquer que provavelmente não acrescentará nenhum significado à criança. Busatto (2003, p. 30) diz que:

Os contos de fadas apresentam sempre uma situação a ser resolvida pelo herói ou heroína, geralmente sem nome próprio. Apenas é apontada como a princesa, o rei, a rainha, a mãe, a madrastra, a bruxa, e assim por diante. Se apresentam nome próprio, geralmente é um nome comum, indicando que poderia ser qualquer dificuldade encontrada pelos personagens dos contos de fadas, no final eles sempre vencem. Pensando assim, muitos contos catalogados nesta categoria não são verdadeiramente um conto de fadas, pois os seus personagens não encontram no final da história a

resolução de seus problemas e portanto um final feliz.

Muitos pesquisadores, assim como Glória Radino (2003), acreditam que os contos de fadas auxiliam as pessoas a se acalmar, porque têm a função de protegê-los dos maus espíritos, como acreditavam os povos primitivos. Isso acontece porque, apesar de trazerem personagens como bruxas e monstros, também mostram situações que trazem alívio às preocupações. Assim as crianças se acalmam e dormem protegidas dos maus sonhos.

Um exemplo claro é o medo de uma criança, em seus quatro e/ou cinco anos de idade, de ser castrada, principalmente por ter um sentimento diferente por seu sexo oposto: filha que se apaixona pelo pai (Complexo de Electra) e filho pela mãe (Complexo de Édipo), tese construída pelo filósofo Sigmund Freud (1856). O momento em que o adulto conta uma história para essa criança, que está amedrontada em seus próprios pensamentos, será um acalento, e ela ficará mais calma.

Entendemos que os contos são uma ferramenta interessante para ser utilizada na construção de projetos em sala de aula, tanto pela possibilidade do próprio professor observar as necessidades dos alunos como também para despertar o interesse dos alunos pelas histórias infantis. O que se percebe é que muitos projetos acabam se reduzindo a atividades e momentos ligados à fantasia, à magia e à imaginação. Mas, pensando pelo outro lado, o que é o essencial nas histórias? Será que somente trazem situações traumáticas para os pequenos? O que realmente o educador quer alcançar utilizando estas histórias em sala de aula? E o mais importante: o professor planeja o que deseja alcançar? Planeja os passos? Pensa como as crianças aprendem? O que elas registram? O que para elas têm significado?

O livro *A psicanálise dos contos de fadas*, de Bruno Bettelheim (2002), mostra como essas histórias são significativas para o desenvolvimento da criança. Ele defende que se deve trabalhar o conto de fadas de uma maneira significativa, que faça a criança refletir sobre as dificuldades que os personagens precisam enfrentar e de como as resolvem, também de maneira que busque alternativas para encontrar a solução de seus problemas, suas angústias, seus medos, por exemplo. Como a criança poderá encontrar alternativas para conseguir enfrentar seus medos sem a intervenção de alguém?

Criança imagina tudo o que lhe é contado: ela usa sua fantasia. Imagina a história à sua maneira para assim encontrar uma solução. É a fase da vida mais gostosa; por que então não contar várias histórias e fazer

com que pensem sobre elas? Que se sintam seguras para falar de seus medos e que, com isso, aprendam a encontrar soluções para enfrentá-los? Salientando que, para isso, a criança precisa ser ouvida pelo adulto, precisa sentir-se segura para chegar a soluções. Essas e outras questões serão abordadas a seguir.

2 LOBO... QUE MEDO! AFINAL O QUE É O MEDO?

O medo está presente diariamente na vida dos indivíduos. Esse sentimento, conforme André (2011, p. 13), “[...] é uma emoção, por assim dizer, ‘fundamental’, ou seja, universal e necessária”, que faz parte das nossas escolhas; as pessoas ficam se sentindo em perigo, amedrontadas e não conseguindo se desligar dos pensamentos do medo. As pessoas refletem sobre suas vidas, se estão convivendo com as pessoas certas, acertando nas escolhas ou simplesmente vivendo de acordo com o que sonharam para si. Para nós adultos, é como se soubéssemos que esse sentimento faz parte do nosso dia a dia, que é passageiro, porque surge uma vontade maior de superá-lo. Assim seguimos em frente até que uma nova situação surja em nossa vida, forçando-nos a encará-lo novamente.

Se analisarmos a origem da palavra medo, do latim *metus*, vemos que se trata de uma emoção que se caracteriza por intensos sentimentos, habitualmente desagradáveis, provocados pela percepção do perigo, seja ele real ou imaginário. Pode ser também um sinal de alerta, provocado para demonstrar receio sobre alguma coisa; encontramos esse significado na enciclopédia Barsa. Já no dicionário Aurélio (FERREIRA, 2004b), encontra-se o significado de medo como um sentimento de grande inquietação ante a noção de perigo real ou imaginário, de uma ameaça, susto, pavor, temor e terror.

O medo é uma sensação em consequência da liberação de hormônios como a adrenalina, que causam imediata aceleração dos batimentos cardíacos. É uma resposta do organismo a uma estimulação aversiva, física ou mental, cuja função é preparar o sujeito para uma possível luta ou fuga. Antes de sentir medo, a pessoa experimenta a ansiedade, que é uma antecipação do estado de alerta. Entre outras reações fisiológicas em relação ao medo, podemos citar o ressecamento dos lábios, o empalidecimento da pele, as contrações musculares involuntárias como tremedeiras, entre outros (FERRARI, 2013b).

A partir da citação do site Brasil Escola (FERRARI, 2013b), sabe-se que a adrenalina, liberada em situações de medo, causa a aceleração do coração, fa-

zendo-nos perceber que o medo é a maneira do organismo se manifestar alertando o indivíduo a se preparar para reagir diante da situação. Mas o corpo inicia esse processo através da ansiedade, que é um pré-estado de alerta diante da ameaça, dando sinais de que está com medo; a boca fica seca, temos tremedeira, falta de ar e temos tensões.

O medo provoca o surgimento de várias emoções, como ansiedade, angústia, susto e pânico. Muitos teóricos da área da psicologia, como Christophe André (2011), acreditam que tais emoções pertencem à família do medo e que devem ser compreendidas em relação a ele. Sendo assim, a ansiedade é um medo antecipado, ou seja, um pré-medo, que deixa a pessoa na expectativa ante a proximidade do perigo. A angústia é uma ansiedade com vários sinais físicos. As duas são medos sem objeto; não se pode nominar como sendo medo de alguma coisa, como medo de escuro; mesmo assim, ainda é um alerta ao perigo.

Não se pode dizer que uma pessoa que tem medo da morte tem medo de morrer, mas sim, que é uma ansiedade sobre a morte, porque o medo não tem objeto: a pessoa não morreu, continua viva. Sente angústias, ansiedades, mas não é medo, porque não está tendo manifestações físicas suficientes para sentir o medo; é apenas o sinal de alerta a um provável perigo. André (2011, p. 20) afirma que “a vida se encarrega de curar medos, oferecendo-lhes ocasiões de confrontar-se com eles e aprender a dominá-los – mas também a preservar o seu lado bom, como a prudência, que é fruto da experiência”.

Se a vida traz situações para o ser humano adulto defrontar-se com seu medo, é preciso enfrentá-lo cedo ou tarde para conseguir superá-lo. Imagine como a criança reage a partir das situações que a vida coloca diante dela. Imaginemos que esse sentimento já provoca em nós muitas emoções, fazendo com que, muitas vezes, deixemo-nos dominar por ele até que consigamos encontrar uma maneira de vencê-lo, encontrando a solução. Pensemos agora como uma criança enfrenta esse sentimento que surge a partir de suas inseguranças. Bettelheim (2002) traz que a criança brinca com as ideias, buscando uma forma de compreender as coisas, portanto:

Quando uma criança tenta entender-se e entender os outros, ou imaginar as consequências possíveis e específicas de alguma ação, ela desenvolve fantasias em torno destes resultados. É sua forma de “brincar com as ideias”. Oferecer à criança o pensamento racional como forma de organizar seus sentimentos e compreensão do mundo só servirá para confundi-la e limitá-la (BETTELHEIM, 2002, p. 131).

Se analisarmos o desenvolvimento infantil, podemos perceber que a criança, já ao nascer, passa pela primeira situação de medo, o parto. Como lida com isso? Recebendo a segurança do colo materno, do carinho da família, mas depois cresce e começa a passar por inúmeras situações que podem gerar medo. Por exemplo, ao ouvir uma história em que surge um monstro, uma bruxa, que em muitos casos são para dar limites e mostrar perigos, de certa forma querendo protegê-la.

O pensamento infantil cria monstros horripilantes através da fantasia e da imaginação, o que gera medo. Por exemplo, o *homem do saco*, que é um personagem popular que foi criado para impor limites à criança. Deseja-se que ela fique perto de seus pais e que se comporte para que ele não venha e a leve embora. Pode-se imaginar o medo provocado nessa criança, de como se sentirá ao ver uma pessoa com um saco na mão, o temor, o pavor de ser levado para longe. Por isso Walz (2004, p. 13) diz: “[...] há um fenômeno ou experiência pelos quais praticamente todos passam; a desconfiança de não ser filho legítimo daquela casa, daqueles pais”. Interessante que uma criança ponha em dúvida essa referência de não pertencer à família. E, se esse é um medo comum na infância, imaginemos então quais fantasias ela cria em seu imaginário.

Todo adulto deveria estudar sobre como o imaginário da criança funciona e como cria fantasias. Jamais pensariam em colocar um medo (do homem do saco) tão assombroso nos pequenos. Conforme Bettelheim (2002), na infância a criança sente suas ansiedades e medos diante de sua vida; por isso o adulto deve estar atento e solícito para auxiliar a criança a superar esses sentimentos, ouvindo, conversando e orientando:

Mas a criança está sujeita a sentimentos desesperados de solidão e isolamento, e com frequência experimenta uma ansiedade mortal. Na maioria das vezes, ela é incapaz de expressar estes sentimentos em palavras, ou só pode fazê-lo indiretamente: medo do escuro, de algum animal, ansiedade acerca de seu corpo (BETTELHEIM, 2002, p. 10).

Se observarmos a frase de Bettelheim (2002), constatamos os sentimentos de solidão e isolamento. A criança também pensa no medo de morrer e ainda no medo de que seus pais morram. Principalmente se passarem por uma situação de perder alguém da família, a criança se dá conta de que pode perder seus pais. Isso gera muita raiva nela mesma, por estar tendo esses pensamentos, de que essa possibilidade pode existir e que pode acontecer a ela.

Entre os já citados, há outros medos que surgem durante a infância, principalmente entre os quatro e seis anos: medo do escuro, medo de dormir, medo de monstros, bruxas, fantasmas ou outras criaturas. Ainda há os medos de barulhos estranhos: por exemplo, fogos de artifício – há crianças que se trancam em armários, tamanho é seu pânico ao ouvir esse barulho. Surge nesse período também um medo muito grande de que seus pais fiquem doentes, perguntando muito se isso pode acontecer com elas. Por incrível que pareça, a criança também tem um medo grande de perder o seu controle emocional, como em pensar que seus pais possam adoecer, pois sente medo de ficar sozinha.

Conforme as leituras realizadas, chamou também a atenção de que, nessa faixa etária, a criança sente medo de pessoas com deficiência física. Ao encontrar-se com uma pessoa com necessidades especiais, escondem-se ou passam longe. Isso acontece porque a criança acredita que pode ficar contagiada e ficar igual. Os adultos devem ter um olhar especial para aceitar e ajudar a criança a entender que essas pessoas são diferentes, mas que não acontecerá o mesmo com ela. Não ver como preconceito, mas sim como um medo natural da idade, que deve ser orientado para não tornar-se preconceito futuramente quando ela conviverá com mais crianças e compartilhará seus sentimentos.

Porém não se pode levar o medo como explicação para tudo o que a criança faz e diz, dando razão a ela para fazer tudo o que quer e acreditando que é natural agir dessa forma. Criança precisa de limites, e eles precisam ser dados pelos adultos que vivem em seu contexto. O adulto precisa passar segurança aos pequenos. Mesmo que, na maioria das vezes, a criança rejeita os adultos, não deixando que se aproximem. Esses deverão sempre ser pacientes e ir tentando até que a criança abra uma brecha para a aproximação acontecer, porque precisa do adulto para ser orientada. Todavia é necessário ter clareza na diferenciação dos medos infantis e da falta de limites, pois as manhas infantis podem ser confundidas com medos. Criança precisa de limites, ouvir sim e não.

Se observarmos um grupo de crianças, podemos notar que as mais inseguras sentem mais medo. Por isso é essencial que os adultos que a rodeiam tenham clareza da segurança que precisam dar a elas. Pensemos agora nos fantasmas que surgem na vida de crianças que foram abandonadas ou que convivem com pais violentos. Por exemplo, como será que lidam com todos esses sentimentos turbulentos? Como agem não tendo ninguém que as proteja? Conforme André (2011, p. 13),

“temos a necessidade do medo, pois ele é um sinal de alerta destinado a facilitar nossa vigilância ante os perigos e aumentar assim nossas chances de sobrevivência”.

Por isso o medo é algo importante na vida das pessoas, pois dá certa segurança, fortalece as pessoas, para fazê-las pensar e analisar aspectos da vida, para não correr o perigo de se arriscar demais. Ou seja, é necessário saber que tudo tem seu tempo, que cada experiência nos ensina algo, e isso vale também para a criança. A criança que enxerga os pais convivendo em alguns momentos com o medo, enfrentando-o, terá, no futuro, muito mais possibilidade de enfrentar situações com firmeza e persistência. Mas ainda surgem algumas indagações: De que forma pode ser dado o limite do medo na criança? Como fazê-la compreender que não pode tudo o que deseja, porque pode ser perigoso? O adulto pode criar personagens para colocar limites na criança?

Essas perguntas são difíceis de responder, pois será que temos a permissão de colocar esse limite? Esse medo? E se estivermos colocando novos medos na criança? Será que não há outras formas de fazer isso? Outros instrumentos para dar esse limite à criança? Essas e outras perguntas serão respondidas até o final deste artigo. O interessante é que muitos acreditam que isso é besteira, que não se precisa dar atenção para isso, até chegar a um ponto em que a criança não suporta mais e fica doente, ou então os pais percebem que devem levá-la a um terapeuta, porque pode chegar a uma fobia, que provavelmente precisará de um tratamento psicológico e/ou psiquiátrico.

3 CINDERELA, BRANCA DE NEVE... APRENDENDO COM O MEDO?

Tendo abordado um pouco do contexto histórico dos contos de fadas e de seus respectivos autores, assim como o conceito sobre o medo e sua participação no desenvolvimento infantil, apresentar-se-á agora um pouco da visão de profissionais de educação sobre a importância de usar os contos de fadas em sala de aula.

Foram realizadas entrevistas com profissionais na área da educação, sendo seis professoras, que atuam na faixa etária apresentada, uma psicopedagoga e uma psicóloga, que também trabalham com crianças. As perguntas feitas foram preparadas para dois grupos: o primeiro para as professoras e o segundo para a psicopedagoga e a psicóloga.

Diante das entrevistas realizadas, percebe-se que os contos são abordados em sala de aula por meio de projetos. As educadoras conseguem utilizar algum conto para abordar temas como alimentação, trânsito, fa-

mília, etc. Ou seja, que tenham outros objetivos e temas. Como a *Cachinhos de Ouro*, por exemplo, cujo enredo traz o carinho com que a mãe Urso prepara o mingau para a sua família. Esse conto geralmente é utilizado em projetos sobre a alimentação, porém pode ser trabalhada a relação com o outro, por exemplo na parte em que a Cachinhos entra na casa e mexe nas coisas da família dos Ursos, trabalhando junto a fantasia e a imaginação trazidas nos contos.

Foi dito também que é possível trabalhar em sala de aula as situações do dia a dia trazidas pelos contos, como na história da *Chapeuzinho Vermelho*, em que a mãe diz à menina para não ir pelo caminho da floresta, porque é perigoso, e que não deve falar com estranhos. Porém ao encontrar o lobo, esse lhe diz que deveria ir pelo caminho da floresta, que é mais curto até a casa da vovó. A menina então segue pelo caminho da floresta, mesmo alertada pela mãe. Obedecer pais, professores e os adultos que os rodeiam, respeitando e ouvindo as ordens que recebem, é uma situação que deve ser trabalhada com os alunos.

Pode-se também, através da mesma história, mostrar as consequências de cada escolha. Como a atitude de Chapeuzinho Vermelho: ela, além de falar ao lobo aonde iria, passou por um caminho perigoso e mais longo, permitindo que o lobo chegasse antes dela na casa, comesse a vovó e ficasse no lugar dela.

As entrevistadas também enfatizaram que as educadoras buscam realizar atividades com dramatizações, usando fantoches, além de trazer apenas o texto. Além disso, elas oferecem estímulos para que as crianças imaginem as cenas da história. Também mencionaram que, às vezes, trazem os contos apenas como leitura de fruição (ato de fazer uma leitura pelo prazer que ela proporciona), onde é apresentado apenas o texto e as crianças imaginam a história sozinhas.

Outro fato que está claro para as entrevistadas é que os contos de fadas auxiliam a criança a se identificar com a história, a situação e os personagens, ajudando no crescimento e amadurecimento, mostrando que tudo pode dar certo, que a criança pode encontrar uma solução dentro de seus conflitos. Elas trouxeram durante a entrevista o exemplo de uma aluna de uma escola de educação infantil que era nômade, morava na rua com a mãe hippie e que, de um dia para outro, foi colocada em um abrigo até que seu pai a encontrou. A menina identifica-se com o conto em que tem um príncipe. Porque a partir da situação que experimentou, o seu príncipe é o seu pai que a resgatou. Ou seja, nesse caso, além de fazer a criança se identificar com a história, a situa-

ção e os personagens, os contos ajudam a encontrar uma forma de resolver problemas.

Outro ponto destacado nas entrevistas foi o uso dos contos em sala de aula para trabalhar o medo infantil: medo da morte, medo de escuro, etc. Por exemplo, quando é utilizado por uma criança para resolver a situação de um amigo imaginário, fazendo perceber a diferença entre o real e o imaginário.

Também foi constatado que os contos de fadas são utilizados em sala de aula constantemente, mesmo que não sejam planejados em projetos desenvolvidos na turma, mas o conto surge apenas em leituras de fruição, como já citado anteriormente. Porém há um aspecto abordado por todas durante as entrevistas: o trabalho em sala de aula é pensado apenas para estimular a imaginação e a fantasia. Mesmo assim, é sabido que, através delas, podem-se trabalhar os medos e as angústias inconscientes na infância.

Bruno Bettelheim (2002) afirma que o conto de fadas traz significado à vida e que essas histórias podem ser consideradas atuais, fato com o qual todas as professoras concordaram. Porém colocaram que, dependendo de como é contada e internalizada, pode gerar um trauma, como por exemplo o medo de lobo. Ou seja, ao ouvir as características de como ele é e imaginá-lo, a criança pode acreditar que o lobo pode vir atrás dela para a pegar, como acontece em vários contos, como os *Três Porquinhos*, *O Lobo e os Sete Cabritinhos* e a já mencionada *Chapeuzinho Vermelho*.

Acredita-se que o conto traz significado sim na vida de uma criança, pois, dependendo do enfoque dado ao lobo, à bruxa, é lógico que a criança sentirá medo desses personagens, podendo sonhar e ter vários conflitos inconscientes. Bettelheim (2002, p. 132) traz uma afirmação de que “os contos de fadas sofreram uma crítica severa quando as novas descobertas da psicanálise e da psicologia infantil revelaram o quanto a imaginação da criança é violenta, ansiosa, destrutiva e até mesmo sádica”. Temos em mente que crianças são “inocentes”, que não pensam em coisas ruins e violentas. Mas elas também sentem raiva. Quando sentimos raiva por alguma coisa, os pensamentos voam, acabam por imaginar coisas para que a raiva passe e, na maioria das vezes, são pensamentos sobre coisas que fazem mal aos outros, como uma forma de vingança. Então, se o conto colocar medo na criança em relação aos personagens apresentados através da narração da história, provavelmente imaginará situações em que se possa livrar do lobo, da bruxa e até do monstro do armário. Porque o medo gera raiva, e, movida pela raiva, encontrará uma solu-

ção para encarar a situação e superar o medo. Lógica que introduz uma outra reflexão: se os contos ajudam a criança a colocar os pensamentos ruins para fora, por que foram criticados e usados apenas em projetos que envolvem a imaginação e a fantasia?

Portanto, se o adulto “podar” a imaginação infantil dizendo para a criança que o que ela escuta nos contos não acontece e que os personagens não são reais, ela não poderá colocar seus “monstros” para fora de sua mente. A partir de uma situação que a criança está vivenciando, que é difícil de lidar, usará algum personagem infantil, como a bruxa, para colocar sua angústia para fora e, como solução, poderá imaginar o que aconteceu no conto de *João e Maria*, em que a bruxa foi queimada no forno. Assim sendo, pensará sobre como encontrar as soluções para seus problemas através de fantasias agradáveis, conseguindo vencer o medo.

Destaca-se aqui que os contos trazem muito significado à vida das crianças, porque são essenciais, pois apresentam situações que as fazem refletir sobre seus medos, suas angústias e trazem situações do cotidiano. Em algum momento da vida, todas as pessoas já viveram um conto de fadas, sendo a *Gata Borralheira*, a *Cinderela* ou outros, por exemplo. Todas as pessoas já tiveram um momento de conto de fadas, faz parte da vida, ajuda as pessoas a crescer, a amadurecer, assim como a criança. Ou seja, quando há um problema a resolver e encontramos a solução, não chegamos ao final feliz? Certamente.

Busatto (2003, p. 18) destaca que o conto vai provocar efeitos diferentes em cada um que o ouvir. Cada criança vai escutar a história e vai internalizar de uma forma que vai ajudar a enfrentar as angústias que está sentindo naquele momento: “Um conto nunca vai provocar o mesmo efeito nas diversas pessoas que ouvem. É a história de vida de cada um, que determinará com que cores e com que música vai soar”. Afirmação que muitos educadores esquecem – ao contar ou narrar um conto, é preciso também saber ouvir, porque a partir da história do personagem a criança acaba relacionando com algo seu. Por exemplo, quando conta uma história sobre alguém, um irmão, amigo, está trazendo uma fala de algo que acontece com ela, está interagindo com o conto, está reelaborando a situação, colocando seus anseios para fora. O papel do professor é escutar, dar atenção. Se ela consegue contar algo após ouvir um conto, é porque essa história lhe trouxe algum sentido, algum significado. “Mas o conto de fadas o faz por implicação, na forma de material fantasioso que a criança pode moldar como lhe parecer melhor, e por meio de ima-

gens que tornam mais fácil para ela compreender aquilo que é essencial que compreenda” (BETTELHEIM, 2002, p. 134).

Os contos de fadas devem sempre ser usados em sala de aula, porque são histórias que acontecem no cotidiano das crianças, como, por exemplo, a história dos *Três Porquinhos e o Lobo Mau*. Esses tiveram a oportunidade de construir suas casas para se proteger do lobo, porém dois deles, por preguiça, fizeram uma casa com materiais frágeis, enquanto o terceiro se dedicou mais. Os dois primeiros tiveram que pedir auxílio para o terceiro para se proteger do lobo mau, pois suas casas foram destruídas. Será que nunca nos deparamos com uma situação parecida em nosso dia a dia? Sim! Por exemplo, um aluno que faz sua atividade rapidamente, para poder fazer algo que goste, está repetindo a ideia dos dois primeiros porquinhos.

Radino (2003, p. 22) acredita que “se a angústia que esse momento desencadeia, além dos conflitos inerentes ao processo de desenvolvimento, não puder ser externalizada ou elaborada, a criança terá dificuldades não só no seu aprendizado, mas em todo o seu crescimento posterior”. Se a criança não conseguir encontrar uma forma de externalizar o que a está deixando angustiada e preocupada, provavelmente terá dificuldades de aprendizagem no futuro ou durante seu crescimento poderão surgir fobias, as quais precisarão de tratamento médico.

Na entrevista também apareceu que é possível realizar um projeto com o objetivo de auxiliar as crianças no enfrentamento do medo, mas que nunca o fizeram. Mas como nunca o utilizaram, se elas mesmas afirmaram que o conto de fadas pode ser um instrumento para que as crianças possam enfrentar seus medos, angústias e auxiliar a encontrar soluções de seus problemas? Não dá para entender.

No conto de fada da *Branca de Neve e os Sete Anões*, a menina foge para a floresta e, enquanto anda, começa a ver as árvores se mexendo e tentando pegá-la. O medo é diluído depois que os animais chegam e a fazem perceber que tudo foi apenas uma ilusão; o seu medo da bruxa a fez ter essas ilusões. Quando uma criança sente medo, ela dá sinais de que vê coisas que o adulto não vê. Por isso o adulto precisa ter esse olhar observador e também de ouvir com paciência para poder auxiliar a criança nesse processo. Ou seja, se os contos podem auxiliar a criança a enfrentar, a resolver seus problemas interiores e inconscientes, por que ainda não se desenvolvem muitos projetos nas escolas? Os professores infelizmente ainda não aproveitam essa possibilidade

como um instrumento para planejar suas aulas. Sabem que os contos existem, porque todas as educadoras relataram isso na entrevista, assim com a psicóloga e psicopedagoga, todavia não os utilizam adequadamente. É mais fácil e prático planejar projetos em que apenas precisam pensar em atividades que irão trabalhar a imaginação e a fantasia. Não que isso não seja importante, mas mais importante ainda é que durante esse processo os educadores tenham um olhar sobre as reações infantis, por exemplo escutando o que elas têm a dizer após a narração de algum conto de fadas.

A criança consegue aprender muito mais por usufruir das histórias em suas brincadeiras. Crescemos e, como adultos, esquecemos que podemos aprender e muito com o conto de fadas, principalmente a lidar de uma forma diferente com os nossos problemas.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todas as pessoas vivem, de uma forma ou de outra, um conto de fadas. Aprendemos muito com essas situações que a vida coloca diante de nós. Os contos fazem entender que na vida nem tudo é simples e/ou um mar de rosas. Mas sim que em cada situação que vivemos aprendemos uma lição, algo que devemos modificar em nossa caminhada, que mesmo sofrendo conseguimos nos superar e alcançar nossos objetivos.

A narração dos contos é essencial na infância, pois auxilia as crianças a enfrentar seus problemas e a encontrar soluções, além de que, se o professor souber ouvir e observar, saberá orientar a criança a encontrar significados na vida e aprender com as situações que as histórias apresentam.

As crianças precisam ter contato com os contos sempre; por isso o professor tem a obrigação de trazê-los para a sala de aula, planejando com cuidado a maneira de como utilizá-lo. Ter em mente que tudo, por mais difícil que seja, tem uma razão para acontecer e que todos têm o direito de um final feliz, basta acreditar e viver um dia após o outro, buscando encontrar as respostas.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Christophe. **Psicologia do medo**: como lidar com temores, fobias, angústias e pânico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- BUSATTO, Cléo. **Contar e recontar**: pequenos segredos da Narrativa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

CANTON, Katia. **Era uma vez... Irmãos Grimm**. São Paulo: DCL, 2006.

CORSO, Diana Lichtenstein. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRARI, Juliana Spinelli. **Complexo de Édipo**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/psicologia/complexo-edipo.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2013a.

_____. **Medo**. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/psicologia/medo.htm>>. Acesso em: 04 maio 2013b.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004.

FRANKL, Viktor. **Em busca de sentido: um psicólogo no**

campo de concentração. São Leopoldo: Editora Sinodal, 1991.

GRIMM, Jacob; GRIMM, Wilhelm. **A bela adormecida e outras histórias**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

RADINO, Glória. **Contos de fadas e a realidade psíquica: a importância da fantasia no desenvolvimento**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

TELES, Maria Luiza Silveira. **Uma introdução à psicologia de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1980.

WALZ, Júlio. **Aprendendo a lidar com os medos**. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2004.

Normas para publicação – Revista LICENCIA&ACTURAS

A revista LICENCIA&ACTURAS – Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti é uma publicação com periodicidade semestral e faz chamada para apreciação de artigos para publicação, relatos de experiência, resenhas ou ensaios nos âmbitos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão relacionados à Educação.

É dirigida a pesquisadores, profissionais e alunos da Educação. A sua organização nas seções propostas permite a publicação de materiais sob diferentes formatos e naturezas.

Tem por finalidade instigar o debate acadêmico, estimulando o tecer de reflexões sobre novos saberes e divulgar os conhecimentos produzidos nessa área.

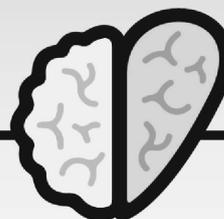
O Conselho Editorial da Revista recebe as propostas de textos, os quais, após apreciação e aprovação, podem ser publicados em um dos dois números lançados anualmente.

Os interessados em publicar artigos na Revista LICENCIA&ACTURAS devem seguir as orientações abaixo.

1. Os artigos deverão ser enviados para revista@isei.edu.br.
2. Os artigos devem possuir no mínimo 12 e no máximo 15 páginas no formato A4, incluídas referências e notas; espaçamento 1,5 e fonte *Times New Roman* 12pt. Os textos devem estar previamente revisados em relação às normas técnicas e à linguagem.
3. As propostas de artigo necessitam apresentar título e resumo de 100 a 200 palavras em português e inglês ou espanhol, seguidos de três a cinco palavras-chave nos dois idiomas (português e inglês ou espanhol), obedecendo à NBR 6028:2003. É necessário constar o nome de cada um dos autores, com indicação da instituição principal à qual está vinculado; atividade; titulação; endereço; e-mail e telefone para contato.
4. Ilustrações: gráficos, tabelas, etc. deverão ser encaminhados em formato original e em arquivos separados para o mesmo endereço eletrônico, com as indicações de inserção no texto, bem como legenda e referência de autoria (tratando-se de reprodução).
5. As imagens devem ser enviadas em formato JPG, PeB, com resolução mínima de 300 DPIs.
6. As tabelas devem estar de acordo com as normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 3. ed. Rio de Janeiro, 1993.
7. As notas numeradas e as referências (em ordem alfabética) seguem as NBR 10520:2002 e 6023:2002. Na apresentação, as notas devem preceder as referências.
8. As citações devem ser indicadas no texto somente pelo sistema autor-data e estar de acordo com a NBR 10520:2002. Citações com mais de três linhas devem ser apresentadas em corpo 10, recuadas em 4 cm da margem esquerda, sem aspas, com espaçamento simples.
9. As aspas duplas serão empregadas somente para citações textuais de até três linhas, que estejam contidas no texto e em transcrições.
10. Os destaques, tais como nomes de publicações, obras de arte, categorias, etc., serão realizados por meio de itálico.
11. Caso o artigo contenha numeração progressiva, devem ser respeitadas as orientações da NBR 6024:2012.
12. O envio do(s) trabalho(s) pressupõe concordância com todas as diretrizes e normas supracitadas. O não cumprimento das normas acima resultará na não recomendação do trabalho para publicação.

DO PARECER E RESULTADO:

13. Os trabalhos enviados serão encaminhados pela Comissão Editorial aos pareceristas da revista para avaliação.
14. Ao submeter os trabalhos à avaliação, o autor responsabiliza-se pela veracidade e originalidade das informações. Os estudos devem ser inéditos e destinar-se exclusivamente à revista em questão, não sendo permitida a submissão simultânea a outras publicações.
15. Respeitando-se o anonimato, o trabalho será avaliado por dois pareceristas. Caso não haja unanimidade de pareceres (isto é, uma não recomendação e uma recomendação), encaminha-se o item a um terceiro parecerista, membro ou não do Conselho Consultivo, de acordo com a área de conhecimento para desempate.
16. Quando solicitado pelos pareceristas, os autores deverão revisar o(s) item(s) solicitado(s).
17. Após a revisão pelo autor, o trabalho deverá ser reenviado à Comissão Editorial até data determinada pelo editor responsável.
18. A Comissão Editorial atribui os itens aceitos a um número da revista, havendo a possibilidade de itens serem arquivados para outras edições.
19. Após a análise dos textos pela Comissão Editorial, a Coordenação da Revista entrará em contato com o(s) autor(es) por e-mail.
20. A aceitação da publicação de artigo implicará transferência de direitos autorais para o ISEI, de acordo com a Lei de Direitos Autorais. A Instituição não se compromete a devolver as contribuições recebidas. Os autores dos textos publicados receberão um exemplar da revista como cortesia.
21. Todos os autores receberão retorno sobre o aceite da respectiva proposta.
22. Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.



Neurociências e Perspectivas Socioemocionais em Espaços Educativos

**II Congresso Internacional de Educação
V Congresso Nacional de Educação e II Seminário PIBID**

10, 11 e 12 de setembro de 2015 | ISEI - Ivoti, RS

- Palestras - Mesa redonda - Oficinas - Comunicações -



Mais informações:

www.isei.edu.br/congresso



(51) 3563.8656



iseivoti



iseivoti

O Plano Nacional de Educação e os futuros planos dos municípios: os planos municipais podem ser tecnicamente bem melhores	Danilo Gandin
Processos formativos no Ensino Superior e políticas públicas de diversidade sexual: relatos de algumas experimentações no campo da Psicologia	Izaque Machado Ribeiro Jorge Cunha
Didática de ensino no século 21	Ulrich Ramer
Exposição a mídias eletrônicas por crianças e adolescentes: algumas consequências	Tâmile Stella Anacleto
Educação musical no Ensino Médio?!	Andrius Roberto Rossa Luís Rodrigo Flesch dos Santos Monia Kothe
Os desafios do ensino da Matemática na Educação do Campo: experiências em escolas do município de Quinze de Novembro/RS	Júlia Wilke Spielmann Cláudia Regina Costa Pacheco
Efeitos da privação de sono sobre o comportamento impulsivo	Thais Schaedler Fernando Mazzilli Louzada
Atitude motivadora de docentes e a aprendizagem de estudantes do Ensino Fundamental II: desafios para uma prática educativa	Vanessa Paetzhold
Da identidade do educador à sensibilidade no contexto das relações didáticas de ensino no século 21	Sandra Castro
Gestão escolar: intervenção com sensibilidade na ação pedagógica	Marguit Carmem Goldmeyer
Reunião pedagógica semanal: espaço para promover a sensibilidade na gestão dos processos escolares?	Adâni Corrêa Raquel Dilly Konrath
Uma intervenção estética sobre o olhar dos pais de filho autista	Nara Jaqueline Gallon Julio Cesar Walz
Palavrão: um lobo mau da escola	Úrsula Heckler
Conto de fadas: amigo no enfrentamento do medo?	Barbara Luise Koppe