

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“Julio de Mesquita Filho”
Instituto de artes – Campus São Paulo

LETÍCIA WEILLER DOS SANTOS

**DIÁRIO ARTÍSTICO CIENTÍFICO DE UMA PROFESSORA
EM FORMAÇÃO**

LETÍCIA WEILLER DOS SANTOS

**DIÁRIO ARTÍSTICO CIENTÍFICO DE UMA PROFESSORA
EM FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso orientado pelo Prof^o. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira, apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Ficha catalográfica desenvolvida pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da Unesp. Dados fornecidos pelo autor.

S237d	<p>Santos, Leticia Weiller dos, 1999- Diário artístico científico de uma professora em formação / Leticia Weiller dos Santos. - São Paulo, 2022. 49 f. : il. color.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes</p> <p>1. Arte - Estudo e ensino. 2. Professores - Formação. 3. Professores e alunos . I. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira. II. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 707</p>
-------	---

Bibliotecária responsável: Laura M. de Andrade - CRB/8 8666

LETÍCIA WEILLER DOS SANTOS

DIÁRIO ARTÍSTICO CIENTÍFICO DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO

Trabalho de Conclusão de Curso orientado pelo Prof. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira, apresentado ao Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Campus de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Artes Visuais.

Aprovado em: 8 de Dezembro de 2022

Banca Examinadora

Prof. Dr. Pelópidas Cypriano de Oliveira – Orientador
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Ricardo de Araújo Kobayashi Júnior
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”

Prof. Wesley Henrique Ferreira Furquim
Universidade Federal de São João del Rei

Agradecimentos

Agradeço aos professores, estudantes e futuros professores, que permearam meu caminho até o momento, iluminando este trabalho com suas vivências e diferentes compartilhamentos. Especialmente minha mãe, também professora, e meu pai que sempre zelaram por me oferecer o melhor que podiam em educação e amor.

Destaco também meu orientador Prof. Dr. Pelópidas Cypriano (ou Pel), os monitores das disciplinas de Mídia e veteranos de faculdade Ricardo Kobayashi, Gullherme Hammel e Paulo Hanazumi pelas orientações e acolhimento atencioso desde os primeiros dias na faculdade. E a Profa. Dra. Rita Bredariolli que pela aula de Didática Geral viabilizou tantas discussões e trocas entre a turma relevantes para o desenrolar desta pesquisa, inclusive, obrigada Aline Gonçalves, Lariela Carolina e Vinicius Julião pelos apontamentos riquíssimos.

Finalizo agradecendo a Deus, minha irmã, minha grande amiga Agatha e meu namorado, companheiros leais até nos momentos em que o sono e o estresse me afetam, sem deixar de me proporcionar apoio e leveza para seguir adiante.

Resumo

O presente trabalho investiga as problemáticas que se perpetuam no cenário educacional e os fatores que desenvolvem o professor na sua prática pedagógica, a partir do olhar reflexivo da autora sobre sua própria trajetória de formação, desde de sua educação básica até suas primeiras experiências de estágio. Atentando-se especialmente para as tensões que se desenrolam na relação professor e aluno junto as críticas e vivências comumente insalubres compartilhadas por docentes dentro e fora do seu ambiente de trabalho.

Palavras chaves: Professores - Formação - Ensino.

ABSTRACT

This academic study tries to investigate the problems that remain in the educational scenario and the factor that develop professors in the professional area. Although the reflective perspective of this author and his formation trajectory, from your basic education to first job experiences, focuses on the tensions between teacher and students, reviling all the psychological diseases developed by these relations.

Sumário

1. INTRODUÇÃO.....	9
2. Quem cuida de quem cuida?.....	13
3. Violência e Indisciplina.....	17
4.Reformas e revoluções começam dentro de nós.	20
5. Experiências de estágio: uma nova visão da educação.	24
6.Fatores que contribuem para o Burnout.	36
7. A “Inclusão” como Indicador de Desigualdades Sistêmicas.....	39
8. O Educador que a idealizamos.	42
9. Plano de Ensino.	46
9.1. Objetivos.....	46
9.2. Conteúdo.	46
9.3. Metodologia.	46
10. Conclusão.....	47
Bibliografia	48

1. INTRODUÇÃO.

Estava lá com os olhos de uma aluna, observando a professora de história desmotivada, já tendo desistido de dar aula, pegou o balde de lixo no canto da sala e o colocou com revolta sobre a mesa que frequentemente era por ela ocupada por fim saiu da sala sem dizer mais nada.

Naquela época estudante do ensino médio, não sonhava em estudar artes visuais, muito menos licenciatura. Mas eu imagino que aquela cena produziu algo em todos nós, por alguns segundos a sala ficou quieta, nos olhávamos como se procurássemos alguém a quem pudéssemos culpar, até alguém tomar coragem de quebrar o silêncio e nos repreender. Depois um grupo de amigos resolveu ir falar com essa professora e pedir para que ela voltasse para sala, eu acompanhei esses amigos.

Pela sua fisionomia e pelos boatos, a professora passava por um momento ruim, estava mais magra, sua pele alguns dias parecia mais pálida, outros mais amarelada, mas o que mais me doía era não ver o mesmo brilho nos olhos durante a aula que assumidamente ela amava ministrar algo perceptível pela sua didática, pelas histórias que trazia, pelas tarefas que propunha, pela forma como mostrava que se importava.

Acredito que poucas pessoas não foram "marcadas" positiva ou negativamente por um docente, esses seres que transitam por nossa vida talvez nunca tenham certeza do real impacto que algumas de suas ações têm sobre nós das quais cada um responde à sua própria maneira.

Admito que, talvez por ser filha de professora, minha relação com esses profissionais costumava ser um pouco mais positiva do que para muitos de meus colegas de classe, me sentia especialmente incomodada quando alguns falavam de fazer um abaixo-assinado para "tirar professor x da escola" ao que alguns assinavam na revolta, outros na brincadeira ou na pressão social.

Lembro de ficar imaginando como alguns colegas acreditavam que uma folha de caderno, com nomes de uma série de crianças, poderia ter o poder de demitir um professor e quase sempre ficava perdida, sem entender o que estava acontecendo. Qual era a dificuldade de conversarmos?

O presente trabalho embora não seja predominantemente composto de dados empíricos precisos, não se preme a fornecer respostas diretas. Se é que elas existem

quando tratamos da área de humanidades, principalmente da educação. Mas sim entender melhor as perguntas, os questionamentos levantados através de bibliografias e principalmente observações, vivências e reflexões acumuladas ao longo do meu ensino básico e superior como eterna aluna e educadora em formação.

É possível que o leitor estranhe o título do trabalho, já que o mesmo pode não se enquadrar no esperado de um diário artístico-científico, isso ocorre pela forma como encaro a natureza da pesquisa, embora predominantemente exploratória, ela se controla a partir de vários casos que marcaram a vida da autora, enquanto estudante e futura professora, ora observadora, ora participante dos fenômenos que analisa.

Buscando criticá-los não apenas pelo olhar técnico mas justamente reafirmá-los pela perspectiva mais intimista apoiando-me em outros teóricos que também se dedicaram à estudar os mesmos assuntos. Por esses motivos intitulo o trabalho como um diário sobre o qual pretendo explorar ainda mais o potencial artístico e científico em outros trabalhos.

Durante a faculdade estudamos e discutimos vários textos que problematizam a escola, o ensino tradicionalista de estrutura vertical, onde o professor é o único detentor do conhecimento, do direito de falar que reproduz uma educação bancária, ditada pelos interesses da elite.

Muitas dessas discussões têm sido feitas nos últimos anos e por isso trouxeram mudanças significativas na nossa legislação e nos novos conceitos trazidos pelo nosso PNE (Plano Nacional de Educação) ou nossos Currículos. No entanto, para nosso pesar essas "mudanças" de discurso não traduzem mudanças de mentalidade.

No meio desse caminho, uma figura é constantemente provocada, curiosamente ela parece tão requisitada na educação que pensávamos anos atrás como na que sonhamos para o agora, essa figura, na qual muitas vezes depositamos nossa expectativa pela mudança, não é ninguém mais ninguém menos que o docente.

Muitas vezes pensado como uma personificação da escola ou da educação, se vê jogado numa relação inversamente proporcional, onde para que o aluno seja contemplado e atendido em todas as dimensões da sua humanidade ele deve ter potencial de máquina, já que o nível de demandas é cada vez mais alto sem que geralmente haja tempo suficiente para preparo e organização diante das novas necessidades que surgem a cada dia. É comum o sentimento de sobrecarga, frustração entre outros fatores, que serão melhor discutidos no decorrer da pesquisa

que tornam a profissão a segunda mais atingida pela síndrome de Burnout. (MENDONÇA, SOUSA apud. CARLOTTO e C MARA).

A ideia de construir uma educação de qualidade, pautada em equidade, me parece distante, diante dum dado tão alarmante, que simplesmente parece imutável quando consideramos as constantes e clássicas reclamações que circulam no ambiente escolar, principalmente na sala dos professores.

Portanto, faz-se objetivo desta pesquisa compreender melhor o que existe por trás desses relatos e das ações que tensionam a relação professor e aluno, bem como reorientar minha atuação diante desse cenário.

Nesse percurso a obra “O Mal-Estar Docente” de José Manuel Esteve, indicação de uma amiga da faculdade que também pesquisava o tema, não apenas contemplou parte considerável de minhas inquietações mas atraiu minha atenção por sua introdução onde o autor faz um paralelo entre o professor e um ator no teatro ambos representam papéis incondizentes com a mudança de cenário que ocorre sem seu controle assim o que para o ator era a representação de um personagem drama clássico se transforma em uma comédia moderna diante da platéia.

Essa introdução me lembrou das palavras que recebi de um dos professores que conheci durante o estágio. Num momento em que me encontrava chateada com a atitude demonstrada por determinada professora em relação a função que estava desempenhando ele me acolheu com dizeres similares à “isso que fazemos é como um teatro não leve tão a sério.”

Além disso, no decorrer da pesquisa, encontrei o afeto como um fator determinante da qualidade das experiências escolares, durante a faculdade nas aulas de Psicologia da Educação infelizmente não tivemos muito tempo para nos aprofundarmos nas teorias Henry Wallon.

Mas lembro da professora ter nos dito que dos construtivistas ele era um dos seus favoritos por considerar em seus estudos a afetividade da criança. Pela complexidade e densidade de suas obras recorri à outros autores que se debruçam sobre suas concepções, pretendo estudá-las melhor futuramente.

Pintura Digital 1 - O Docente



Fonte: SANTOS (2022)

2. Quem cuida de quem cuida?

No terceiro ano da faculdade tive a disciplina de Fundamentos do Ensino de Arte I a primeira proposta de trabalho foi uma entrevista semiestruturada com um professor de arte sobre suas próprias experiências de ensino, formação e licenciatura.

Consultei o grupo e aceitaram que tentasse contatar minha antiga professora do fundamental por e-mail, me empolgava muito a ideia de entrevistar essa professora, não apenas por ter sido uma das minhas maiores incentivadoras nas artes visuais, mas também porque já era uma professora idosa vinha justamente de um modelo de ensino que estávamos problematizando em nossas aulas da faculdade.

Nas últimas vezes que havíamos nos encontrado ela expressou descontentamento em relação aos seus estudantes atuais, estava mais magra, visivelmente cansada, fiquei sabendo por outros amigos que havia reprimido muitos dos trejeitos que tornavam sua personalidade mais amável e calorosa em aula (imaginamos que por ter descoberto que muitos alunos satirizavam essas características), quando nos víamos ela ficava emotiva então pensei que a entrevista seria muito gratificante e enriquecedora para ambas as partes.

Entretanto, estávamos em 2020, ano que nos forçou a diversas adaptações, principalmente das pessoas mais velhas, essa minha antiga professora trabalhava num colégio particular de bairro há muitos anos, ela cumpria bem as exigências no modo dela então provavelmente a mudança do ensino presencial para o online foi complicada para ela e a entrevista acabou sendo recusada.

Numa mensagem de 8 linhas ela falava sobre o excesso de trabalho, a importância que dava ao distanciamento social; pelas suas palavras era possível sentir o medo, a solidão e o esgotamento.

No ano seguinte descobri que essa professora havia sido afastada por problemas na garganta. Quando precisei cumprir uma parte dos estágios de licenciatura recorri à minha antiga escola e lá também fui comunicada que ela havia sido diagnosticada com esclerose múltipla. Escrevi mais um e-mail na esperança de contatá-la, mas nunca tive resposta. No início deste ano, a escola fez uma postagem no instagram comunicando seu falecimento, muitos alunos e ex-alunos prestaram sua homenagem e gratidão através daquele post inclusive eu mesma.

Eu sei que minha experiência não foi isolada, muitos perderam familiares, amigos e professores queridos, principalmente, durante o período da pandemia de

COVID-19. Foi uma época extremamente tensa e estressante sobre a qual ainda estamos avaliando, para não dizer vivenciando, todos os impactos negativos à longo prazo.

Na faculdade, também perdemos professores e foi muito perceptível o quanto isso abalou vários docentes, muitos expressaram que perderam mais do que um professor orientador, mas sim um amigo, um confidente e até um pai. Conversando sobre a situação, com meu namorado que estudava numa instituição particular de ensino, ele me chamou atenção para o quanto as relações que construímos com nossos professores eram diferenciadas no geral, parecendo muito mais profundas e intensas do que as que ele via na faculdade dele. O que para mim indica o quanto o caráter institucional, também influencia na criação de vínculos entre professores e alunos.

Algo que percebi pela escola onde cursei o fundamental, estudei do pré ao 9º ano na mesma escola, como já comentei, era uma pequena escola particular com preços mais populares, a dona da escola a “*construiu do zero*” e a dirigia junto com o marido, atendiam principalmente as crianças do bairro, mas pelos anos que passamos ali pude acompanhar muito do seu crescimento e mudanças ocorridas, criamos uma relação de amizade com a escola.

Sabíamos que o ensino ou a infraestrutura não eram o mais avançados, mas a maioria dos professores que tive ali me acompanharam até a conclusão do fundamental e ainda que existissem conflitos era perceptível que também existia um afeto de peso, embora eu não conheça as relações à fundo os professores pareciam se unir bastante em prol de eventos realizados para os alunos como formaturas, gincanas e passeios.

Tenho, inclusive, a impressão de que esta capacidade de entrosamento com a equipe, o carisma que tinham para com todos, principalmente os alunos, que muitas vezes ajudavam à assegurar seus empregos ali (dura realidade das instituições particulares de ensino); já que os professores mais reservados não permaneciam na escola por mais de um ano ou dois.

Existia um sentimento de comunidade que infelizmente foi se perdendo à medida que os professores mais antigos foram mandados embora ou saíram da escola, isso também gerou um aumento das críticas e insatisfações por parte dos alunos sobre a escola.

Para Henri Wallon, um grande estudioso francês da psicologia e do desenvolvimento humano, embora sejam coisas distintas, o afetivo, o motor e o cognitivo funcionam sempre de forma integrada, trabalhando de forma associada "e todas elas têm um impacto no quarto conjunto, que é a pessoa, a qual, ao mesmo tempo que garante essa integração, é resultado dela." (LOBERTO, 2007, p.72). Seguindo sua teoria a afetividade pode ser descrita como:

Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole. (ALMEIDA; MAHONEY, 2007, p. 17).

Dentro da disciplina de Psicologia da Educação na faculdade a professora propôs a discussão do filme "O Jarro" de Ebrahim Foruzesh (1992) o filme retrata os desafios vividos por um professor numa aldeia carente mais isolada, no deserto do Irã, a história vai se desenrolando em torno da mobilização de toda comunidade para tentar consertar/repôr o jarro de barro da escola, a fonte de água mais segura e prática para crianças.

Ao assistir o filme lembro de ter sentido um misto de compaixão, frustração e revolta, pois sempre que as coisas pareciam se encaminhar para uma solução, não importando o esforço ou as boas intenções empenhadas, as coisas acabavam dando errado e por vezes o professor era alvo de calúnias, reclamações e injúrias.

Até que me dei conta da proximidade das vivências daquele professor com relatos de muitos professores do nosso país e de tantos outros. O filme me fez refletir sobre o papel do professor e da escola em regiões mais carentes, que apesar de importantes, muitas vezes levam a um acúmulo de funções e desgaste significativo, algo comovente aos meus olhos. No entanto em discussão na sala de aula a professora chamou minha atenção para algo que até ali me tinha passado despercebido: **o afeto** se referindo principalmente a cuidado e carinho das relações entre o professor e aluno.

Talvez por ter me colocado no lugar do professor e me deixado levar pelo "calor da emoção" e pela rispidez das pessoas diante das dificuldades da vida ali, as

expressões de afeição e preocupação que aquele professor nutria pelos alunos e vice-versa.

Precisei reassistir o filme para reparar melhor nessas características que na minha visão ressaltaram a compatibilidade dos conflitos experimentados por professores. Primeiro, o professor já sabe que precisa tentar consertar o jarro por seus próprios meios já que a reposição do mesmo pela secretaria da educação seria muito demorada, e realmente não é nenhuma novidade ver professores que pagam materiais com o próprio salário, ou se organizam para fazer vaquinhas em prol das famílias da escola que estejam precisando, ou para garantir a participação de todos os alunos num passeio entre outras atividades que envolvam custos que não podem ser arcados pelos responsáveis da criança, porque sabem da dificuldade de contar com as providências em tempo hábil das autoridades competentes.

Sobre isso Esteve, nos lembra que além das dificuldades relacionadas à falta de material para o desenvolvimento de propostas e abordagens de ensino mais interessantes, muitas vezes essas também correm o risco de serem barradas ou dificultadas por questões burocráticas ou protocolos da própria escola que atrapalham o desempenho de suas práticas, assim o professor acaba se deparando com situações que simplesmente estão acima de sua possibilidade de resolução, o que acarreta num estado desesperança entre os docentes, como é o caso do próprio filme, o professor esgotado pelas tentativas frustradas e sem enxergar possibilidades ação quase abandona a escola.

[...] Muitos desses professores queixam-se explicitamente da contradição que supõe, por um lado, que a sociedade e as instâncias superiores do sistema educacional exijam e promovam uma renovação metodológica, sem, ao mesmo tempo, dotar os professores dos recursos necessários para levá-la a cabo. Quando esta situação se prolonga a médio e longo prazo, costuma-se produzir uma reação de inibição no professor, que acaba aceitando a velha rotina escolar, depois de perder a ilusão de uma mudança em sua prática docente que, além de exigir-lhe maior esforço e dedicação, implica a utilização de novos recursos dos quais ele não dispõe. (ESTEVE, 1999, p.48).

3. Violência e Indisciplina.

Esteve nos lembra que a falta de recursos também pode ser agravada por casos de roubo, depredação de patrimônio, racismo, problemas sexuais, agressões físicas entre outros tipos de violência, que hoje em dia não são praticadas apenas por alunos, mas, também por seus pais. Segundo uma pesquisa feita pela OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) o Brasil lidera o ranking de casos de violência praticados contra professores.

As consequências da violência contra professoras e professores brasileiros são preocupantes. Em 2018, a Secretaria Municipal de Educação emitiu 3.055 licenças por doenças relacionadas ao estresse e à depressão. No município do Rio de Janeiro, por exemplo, um professor é licenciado a cada três horas por doenças ligadas ao estresse. (D'AGOSTINI, 2019).

Além disso, esses casos afetam não somente “segurança e confiança dos professores em si mesmos”, mas também pela sua divulgação cria-se imagem pública muito negativa da profissão que impactam na “auto-imagem” e “satisfação no trabalho” dos professores, futuros professores e pessoas que lhes são íntimas, digo isso, inclusive lembrando do medo e persuasões de minha mãe quando demonstrava maior interesse pela licenciatura. Esteve informa que segundo pesquisas da OIT (1981) a maioria das agressões, são praticados por estudantes do sexo masculino contra professores homens, variando também conforme a localização da escola, ou o número de alunos, embora não possamos desconsiderar a época e o contexto que o autor analisa seu parecer permanece aplicável (1999, p.54-55).

Da mesma maneira, a violência apresenta - se com maior frequência nas grandes instituições ou naquelas que têm um número excessivo de alunos . O caráter impessoal das relações humanas nesses centros favorecem o aumento quantitativo e qualitativo das atuações violentas, principalmente se os responsáveis pelo centro se inibem, evitando interferir na procura de respostas justas ante os conflitos coletivos ou os problemas que saem fora da capacidade de decisão de um professor individual. A atual política de concentrações escolares e de centros de grandes dimensões pode estar contribuindo, segundo todos os indícios, para agravar as situações conflitivas.(ESTEVE,1999, p.55).

A violência no Brasil tem raízes multifatoriais que ainda carecem de estudos no meio educacional. Kallen e Colton (1980) defendem que a violência é um reflexo da obrigatoriedade do ensino, onde o adolescente se sente enclausurado pela necessidade de completar o ensino básico sem poder trabalhar, os altos índices de

desemprego em nada colaboram para manter as motivações desses jovens por uma formação de qualidade.

Vivemos um cenário em que o exige-se um sistema educacional de alto padrão pautado em modelos clássicos aplicado de forma massificada sem que nossa situação política-sócio-econômica o comporte (Ibidem, p.20).

A consequência é que muitos alunos vêem cada vez menos utilidade no que a escola tem a ensinar-lhes. Entre vários educadores que discutiram sobre a educação para o trabalho de forma digna, um dos que conheci através do meu orientador foi Célestin Freinet, em suas Invariantes Pedagógicas ele é muito enfático sobre a necessidade de a educação ser pensada respeitando os interesses e principalmente a espontaneidade da criança. As julguei realmente interessantes, principalmente para a educação dos adolescentes.

Ele acredita que tanto a criança quanto o adulto partilham de mesma natureza, embora estejam em estágios de amadurecimento diferentes (Invariante nº 1) partindo dessa premissa ele estabelece que:

Invariante nº 6

Ninguém gosta de fazer determinado trabalho por coerção, mesmo que, em particular, ele não o desagrade. Toda atitude coerciva é paralisante.

Invariante nº 7

Todos gostam de escolher seu próprio trabalho, mesmo que essa escolha não seja a mais vantajosa.

Invariante nº 8

Ninguém gosta de trabalhar sem objetivo, atuar como máquina, sujeitando-se a rotinas nas quais não participa.

Invariante nº 9

É fundamental a motivação para o trabalho. (SAMPAIO, 1994, p. 84-85)

Em um artigo, (Chaves, 2005, p.109) investigou “os sentimentos de professores e professoras provocados pela indisciplina de alunos e alunas adolescentes em sala de aula no Ensino Fundamental” por meio de entrevistas com os professores, uma delas indicou que os comportamentos indisciplinados por parte do adolescentes podem ser interpretados como uma resposta a sua inadequação ou sentimento desencaixe no ambiente escolar. Podendo ser encarados inclusive como uma tentativa de apropriação dos espaços.

Considerando a importância do trabalho para a educação é impossível distanciar o cenário no qual nos encontramos da realidade econômica do nosso país que não envolve apenas uma crise financeira, mas, também, de fomentos.

A solução para essa crise muitas vezes parece ser “empurrada” para ações de empreendedorismo, palavra muito difundida atualmente tanto na mídia, como nos nossos currículos, no entanto a sensação que tenho é de uma difusão vazia, desorientada. Poucos de nós parecemos ter clareza do que é o empreendedorismo, muito menos de como conduzi-lo de forma contínua e significativa e isso não parece ser discutido nas formações de professores do ensino básico de forma que possam ser incorporadas nas suas práticas pedagógicas diárias.

O quê no mínimo sugere uma falta de preocupação real com o assunto e tudo que o envolve, mas também pode demonstrar uma falsa modernização do sistema educacional, que se apropria apenas superficialmente de alguns conceitos sem, no entanto, permitir que os mesmos efetuem as mudanças necessárias na sua concepção.

Essa "implementação" do empreendedorismo no ensino da forma como está sendo proposto, abre espaço para uma desvalorização da formação profissional, plano de carreira e evidencia a falta de ferramentas para sua própria condução e crescimento. Isso pode ser sentido por algumas falas dos estudantes.

4.Reformas e revoluções começam dentro de nós.

É comum ouvirmos críticas dos discentes que justificam seu desinteresse aos conteúdos escolares pelo seu descolamento com o que julgam ser suas necessidades reais, através de indagações como “*Tá, mas para quê eu tenho que aprender isso?*” lembrei desta pergunta várias vezes durante as calorosas discussões sobre reforma do ensino médio, uma das propostas que mais causou polêmica foi a de deixar o aluno escolher as matérias que ele gostaria de cursar.

Essa prática na minha visão tem vantagens e desvantagens, uma vez que segue o rumo “natural” da vida já que no nosso processo de escolha profissional, durante nosso ensino superior e posteriormente vamos afirmando cada vez mais nosso interesse por determinados assuntos, no entanto, também penso que o contato que o ensino básico nos oferece com diferentes áreas do conhecimento nos dá vazão para o desenvolvimento de uma visão mais plural e integrada de entendimento do mundo.

Lembro muito bem do prazer que sentia quando o conteúdo de diferentes disciplinas se complementava e finalmente “faziam sentido”, nesse ponto percebemos o real significado e beleza do aprender nos tornando muito mais crítico em relação ao mundo, mas, obviamente, é algo que só percebi com o tempo, foi resultado de vivências e processos relativos à cada indivíduo. Fico imaginando se essa reforma não prejudicará esse desempenho.

Entretanto, numa geração tão imediatista e ansiosa como a atual, oferecer caminhos que “facilitam” e aceleram ainda mais etapas e escolhas que só tínhamos acesso com o tempo não parece colaborar com o tratamento de tais características. E isso me lembra outras falas, dessa vez comuns à professores como: “*Eles [os alunos] estão muito mal acostumados.*” “*Eles só querem saber dos próprios direitos, mas e os deveres?*”.

Uma professora que conheci durante o estágio que comentava sobre a diferença das concepções e conteúdos incorporados pela educação de hoje dia parecia se sentir desnordeada com tudo isso, mas comentava algo como “*Eu ainda acho que já evoluí demais, estudei durante a ditadura, na minha época a gente jurava à bandeira.*”

Essas falas talvez revelem um pouco da fragilidade do nosso próprio ego, um ressentimento pela diferença de nossas épocas escolares, muitas das

obrigatoriedades que tivemos de cumprir na nossa idade escolar que atualmente são condenáveis ou menos rígidas. Afinal tal como diria Paulo Freire "Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser opressor."

Muitos professores e gestores insistem em perpetuar parâmetros e ideais de educação pelo simples fato de que foi o que vivenciaram. E muitos desses conceitos e metodologias foram tão incorporados na nossa sociedade que é difícil transformá-las, ressignificá-las ou se desapegar delas, quando continuam sendo exigidas no mercado de trabalho e no mundo. Essas diferenças de mentalidade geracional são a causa de muitos dos nossos conflitos.

[...] Se, em algum momento, a submissão social constituiu uma sólida barreira para se educar, sem problemas excessivos, a diversidade de exigências de nossas sociedades ocidentais, pluralistas, multiculturais e multilingües a tem feito quebrar-se em pedaços. Seja qual for o modelo que eleja, o professor atual vai-se deparar com a contestação dos que pensam a educação sob outras perspectivas. Mas ainda tem mais. Nossos sistemas de ensino, empilhados e burocratizados, remendados e apressadamente reformados pelos sucessivos responsáveis que pretendiam fazer frente às mudanças sociais mais urgentes, têm multiplicado as exigências contraditórias, desconcertando ainda mais os professores; sem, no entanto, conseguir como reconhecem publicamente esses mesmos responsáveis - estruturas de ensino adequadas às novas demandas sociais. (ESTEVE, 1999, p.22)

Minha avó me contou diversas vezes de um episódio que vivenciou em que estava no ensino básico onde ela foi castigada à "*ajoelhar no milho*" por que se perdeu no ditado aquilo foi extremamente marcante para ela. Meu pai, filho dela, já tem um relato diferente "*Eu tive uma professora chamada Katsura, ela era professora de ciências, era bem rígida, eu quase reprovei na matéria dela uma vez, mas ela gostava de mim e tentava me ajudar, por que ela sabia que eu também trabalhava na feira.*"

Meu pai no geral parece ter lembranças melhores da escola que minha avó (pelo menos, pelo que ele conta), a maioria relacionadas às brincadeiras com os amigos. Minhas memórias são marcadas por situações mais parecidas com as do meu pai, No entanto, ele sempre me lembra que quando ele era criança era bastante condenável que um deles respondesse os mais velhos, principalmente o pai e a mãe, algo que atualmente não é tão exigido.

Apoiando na tese de Claude Merazzi (1983), Esteve (1999) aponta três motivos que tenham desencadeado essa crise do sistema educacional e pedagógico. Primeiramente ele destaca:

[...] na evolução e transformação dos agentes tradicionais de socialização (família, ambiente cotidiano e grupos sociais organizados), que, nos últimos anos, por diversas circunstâncias sociais, reagiram, renunciando às responsabilidades que antigamente vinham desempenhando no âmbito educativo e exigindo das instituições escolares que ajudassem a ocupar um vazio que nem sempre tinham capacidade de preencher; e que, portanto, em muitos casos ficou vazio, com as conseqüentes lacunas no processo de socialização das gerações jovens. Entre os principais fatores que causaram essa transformação dos agentes tradicionais de socialização, destaca a incorporação em massa da mulher ao mundo do trabalho e a transformação da família, abandonando as relações com outros membros e reduzindo-se a unidades menores em sua dimensão e em seu universo de relações. (Ibidem, p.29 apud Banks, 1983; Musgrave, 1972).

O segundo motivo é a expansão das tecnologias de informação e comunicação (TICs). O professor já não é mais o único detentor ou distribuidor de conhecimento e cultura. Alguns professores souberam usar isso a seu favor, outros insistem em manter-se resistente o que é desvantagem para eles próprios, engana-se o professor que pensa que as novas TICs o substituem na verdade elas apenas evidenciam questões já percebidas pelo educador francês Joseph Jacotot em 1918 e revistas pelo filósofo Jacques Rancière (2002, p.15-30), o professor nunca deteve “o potencial explicador”, a apreensão de conhecimento é natural ao indivíduo, à nós educadores é muito mais interessante, conduzi-lo a desenvolver seu pensamento crítico e expandir seus horizontes, sobre suas próprias fontes e conteúdos consumidos. Nesse ponto atuamos muito mais como mediadores ou orientadores, diante do mar de informação.

O terceiro e último, motivo por mais contraditório e antiquado que inicialmente possa parecer, é fruto da uma tentativa de determinar a "função da escola", quais valores por ela devem ser repassados ou questionados. Todavia, vivemos um momento em que a própria sociedade não consegue determiná-los. Antigamente as escolas e demais instituições de socialização tinham um “modelo de cidadão” a ser buscado, onde os poucos educadores que discordavam deste ou daquele princípio eram desconsiderados enquanto os demais permaneciam crentes em encontrar o "apoio de todos", cumprindo com o seu dever. (ESTEVE, 1999, p.30).

As grandes transformações ocorridas a curto prazo na sociedade, não deixaram espaço para que entrássemos em consenso sobre novos valores a serem comunicados bem como os papéis a serem desempenhados pelos docentes o que, aumenta bastante os níveis de estresse da profissão, uma vez que o docente é responsabilizado por suprir incumbências antes cabíveis à outras instituições, para as

quais ele muitas vezes não se sente suficientemente capaz as renunciando ainda que sejam cruciais para o desenvolvimento de seu trabalho. O reflexo disso são frases “Não é minha função...” ou “Mas também.. Querem que a gente dê conta de tudo!”.

Essa sociedade tão plural e fragmentada entre diferentes valores e visões leva o professor a estar sempre jogando “no meio de campo”, ou vigiando e podando suas opiniões e posturas que mudam diante das circunstâncias que o envolvem, não somente por correr o risco de ser “cancelado” pelos próprios alunos, mas também pelos cargos que ocupa em escolas com diferentes linhas de pensamento. Isso somado às inúmeras exigências contraditórias que aparecem a cada ano, onde num momento é incentivado a ter uma pedagogia mais branda e amigável com os alunos e em outro é cobrado de manter a disciplina e controle da sala.

A acelerada mudança do contexto social acumulou as contradições do sistema de ensino. O professor, como figura humana desse sistema, queixa-se de mal-estar, cansaço, desconcerto. A mudança não fez senão começar, pois, como assinala o relatório Faure (1973), **a educação está agora empenhada, pela primeira vez em sua história, em preparar os homens para um tipo de sociedade que ainda não existe.**(Ibidem, p.32, grifo nosso).

5. Experiências de estágio: uma nova visão da educação.

Atualmente sou estagiária do CEFAL (Centro de Formação e Apoio a Inclusão) que é um órgão parceiro da rede municipal de ensino, contratada através do CIEE. Basicamente sou uma professora acompanhante dos discentes com deficiência da escola.

Minha função, teoricamente, deveria ser ficar na sala auxiliando o professor a atender estudantes que têm alguma dificuldade ou demandam maior atenção e geralmente esses também são os que possuem alguma deficiência então fui levada à minha “*função*” indiretamente.

Mas acho importante dizer que só fui ter acesso aos detalhes da mesma, depois de mais de 2 meses de trabalho, durante a primeira formação presencial que o órgão nos ofereceu, até então nem eu, nem ninguém na escola tinha essa clareza, o contrato descrevia as atividades em linhas muito gerais.

Logo que cheguei a coordenadora me apresentou o caso de 5 adolescentes, por respeito a identidade dos mesmos serão distinguidos como: queridos A, B, C, D e E. Minha opção por tratá-los aqui como queridos, se deve à um gosto pessoal, me soa estranho deixar o caráter impessoal comum à maioria das pesquisas definir indivíduos por quem tenho nutrido tanto carinho e que tem contribuído tanto para minha formação, meramente por suas ocupações:

Querido A: é um jovem extremamente criativo, e simpático, gosta muito de produzir seus próprios brinquedos com papéis, está no 6º ano pelo que me contaram ele terminou de ser alfabetizado pela tia, sua responsável legal, apesar de muito preocupada com a educação dele também se mostra uma figura bastante rígida, ele está dentro do Transtorno Espectro Autista (TEA).

Quando o conheci ele estava apresentando um comportamento atípico para ele devido a falta de medicamentos e mais uma série de conflitos de ordem pessoal, a história de vida dele realmente não era fácil, ele também enfrenta as dificuldades normais a qualquer pré-adolescente. Desde a descoberta de sentimentos, atitudes egoístas, procura de autoafirmação, busca a atenção dos colegas (principalmente do sexo oposto, às vezes, de forma bastante negativa).

Ademais, ele, muitas vezes tentava justificar suas ações erradas pelas dificuldades que passou. Tudo isso me preocupava bastante no tocante ao desenvolvimento do seu caráter como cidadão, inteligência social e emocional. Tenho

a impressão que as questões relacionadas às adolescências ficam muito mais “observáveis” para PCDs neuro-atípicos, o que talvez seja interessante para que estudemos as peculiaridades que envolvem essa fase da vida.

Não pude acompanhar o Querido A, por muito tempo, pois além de ser encarregada de acompanhar o Querido E, que é um estudante que demanda maior atenção e tem maiores dificuldades de adequação, dentro da instituição (o CEFAL recomenda que os estagiários acompanhem o mesmo aluno sempre que possível para o estabelecimento de vínculos).

Logo uma nova estagiária chegou e foi encarregada de acompanhá-lo. Mas estamos sempre conversando e pelo trabalho dela eu consigo acompanhar muitos dos seus avanços. Essa minha amiga notou que o Querido A, como qualquer pessoa, produz algo em troca de alguma coisa, seres humanos negociam o tempo todo, a criança não é diferente, portanto, toda atividade proposta não é essencialmente cativante ou interessante para ser realizada ela precisa ser mediada por uma troca (seja ela de natureza material ou não) para ser executada.

Assim toda vez que ele realiza as atividades já adaptadas, inicialmente, ele ganhava uma prendinha; nos últimos meses ela aperfeiçoou essa prática, e toda vez que ele termina as lições ela fornece material de papelaria e o auxilia na construção de seus brinquedos, comumente fantasias de personagens midiáticos famosos entre a idade dele, super-heróis, monstros, entre outros, sinto que o mecanismo psicológico de projeção é bastante utilizado por ele. Mas o resultado disso tem sido incrível em termos gerais, ele tem demonstrado maior autoconfiança e melhora na forma como se relaciona com os colegas.

Tudo isso me mostrou, que estava tão focada nas defasagens do estudante e não notei que a solução para as mesmas poderia ser o desenvolvimento de suas potencialidades naturais, agradeço à ambos por terem me dado essa percepção.

Querido B: é um jovem muito forte, bastante desenvolvido e carismático em seu jeito de ser, que tem o diagnóstico de TEA, também possui uma mãe aparentemente bastante presente e preocupada com a qualidade de sua educação, costuma respeitar comandos (aliás, é bem dependente deles), no contra-turno ele faz Kumon, conhece a maioria das letras do alfabeto, mas ainda não associa todas elas ao som das palavras, está começando a entrar na hipótese de escrita silábica com valor.

Ainda temos dificuldade de tirá-lo da prática meramente reprodutora da escrita de palavras em letra bastão, entre outras atividades, quando proponho que ele desenhe, quase sempre, ele desenha o sol em movimentos mais mecânicos, às vezes ele desenha uma carinha nele. Mas, ainda sinto muita falta de práticas que incentivem a livre criação e uso das imagens em sua educação.

Como um autista do tipo executor ele é bastante ansioso à um ponto que quando ocioso ou entediado da mesma atividade, ele começa a se morder (geralmente nas mesmas regiões o que lhe causou algumas bolotas sobre a superfície da pele das mãos) ou “comer” matérias não convencionais, então ele precisa ser constantemente “*supervisionado*”, seus próprios colegas de turma às vezes o orientam.

Ele não costuma ser agressivo com os outros, mas às vezes pode nos surpreender num momento de estresse, pelo que minhas supervisoras geralmente me orientam a observá-lo à uma certa distância “*sem ficar muito em cima dele*”, algo que ainda tenho um pouco de dificuldade de respeitar.

Ele não fala muito, ou formula frases perfeitas, mas se comunica muito bem com poucas palavras e gestos. Ele não é silencioso, mas seus barulhos não costumam ser altos a ponto de causar incômodo, acho bem interessante as suas experimentações com a própria voz.

Gosta muito de brincar de vôlei nas aulas de educação física, faz uma manchete perfeita e passa a bola para os colegas, não expressa tanto desejo por contato e carinho. Mas muitas vezes não os reprime, a não ser que já esteja mais cansado, ou não tenha muita intimidade com a pessoa. Quando o conheci, ele estava “*preso*” numa atividade compulsiva de recorte e cole.

Quando ele chega na escola ele tira pilhas de papéis da mochila, os corta em tiras e cola nos cadernos, o excesso dessa atividade estava preocupando a coordenadora. Desde que comecei o estágio ele já melhorou um pouco essa questão entretanto não consigo acompanhá-lo todos os dias só quando o Querido E falta.

No geral, o que mais preocupa em relação ao querido B, são essas tendências à compulsividade que ele apresenta, agora ele está no 9º ano, na escola torcemos para que ele continue encontrando espaços onde seja acolhido e possa se desenvolver cada vez mais.

Querido C: o acompanhei poucas vezes, mas é um jovem muito dócil, extremamente dependente e inseguro, foi diagnosticado com TEA. Falta bastante na escola e não consegue participar do contraturno, infelizmente ele é a prova do quanto a falta de estímulos, incentivo da autonomia e proteção extrema, somado à uma menor convivência social diversificada podem dificultar o desenvolvimento das potencialidades humanas.

Querido C é um estudante com extremo potencial, desenha, pinta, contorna, carimba, joga bola (apenas com os pés com as mãos ainda é um desafio). Contudo, precisa que alguém lhe proponha e oriente até nas atividades mais básicas, nos 6 meses que estou lá o ouvi dizer apenas duas palavras “bora” e “basquete” (a bola que ele gosta de chutar), às vezes ele canta alguns sons como Querido B e Querido E.

Confesso que certa vez fui levada pelo preconceito, como querido E é negro presumi que ele podia estar cantando músicas do dialeto africano que talvez escutasse em sua casa, no entanto, quando ouvi o querido B “cantando” sons similares me dei conta do meu equívoco.

Embora tenha sido uma tentativa de olhar para o aluno e tentar considerar seus contextos (que ele mesmo ainda não consegue se expressar com clareza) fico arrependida pois foi um pensamento racista, mas, serviu de aprendizado e também para a constatação que alguns fonemas parecem ser mais facilmente formulados ou interessantes para crianças com TEA nível 3 e talvez pudessem ser mais incorporados na composição de músicas e cantigas. Seguimos tentando ensinar ao Querido C novas práticas, sempre que possível.

Querido D: meu contato com Querido D também é muito pequeno, ele é um jovem muito divertido, parece gostar de desenhar, consegue copiar a matéria da lousa, mas, como é comum a outros estudantes tem bastante preguiça às vezes, está no 8º ano e tem síndrome de Down.

Atualmente é bem galantedor com o sexo feminino, mas, tem respeitado nosso espaço (a estagiária que o acompanhou em anos anteriores me contou que às vezes tinha que se distanciar para não ser assediada), tem certa necessidade de afirmar sua masculinidade e às vezes agride outros estudantes o que já foi mais recorrente e preocupava bastante a escola, mas no geral ele vem se contendo melhor.

Uma vez discuti com ele porque alguém me disse que ele sabia amarrar o cadarço, mas queria que os outros o amarrassem para ele “por preguiça”, um dia o

encontrei e ele me pediu que amarrasse o cadarço dele, me recusei falando que ele sabia amarrar o próprio cadarço, perdi o maior tempo discutindo com ele.

No final a PAEE, (Professora de Atendimento Educacional Especializado) professora responsável pela sala de recursos multifuncionais e por detectar e elaborar estratégias para eliminar as barreiras da escola, apareceu e perguntou por quê ele estava fora da sala ele falou que era porque o cadarço dele estava desamarrado, então ela combinou com ele que o amarraria, mas ele tinha que voltar para sala de aula depois. Então eu percebi o quanto havia sido imatura e entrado numa disputa de poder que em nada acrescentou para nós dois, pedi desculpas para o Querido D.

Querido E: fui encarregada de acompanhar o querido E, que naquele momento era um dos estudantes que mais demandava atenção, ele vinha fazendo vários progressos na escola, mas com a pandemia ele perdeu grande parte dos vínculos e avanços que estava fazendo ali e já chegou até, à evadir a escola (o que no caso dele que não tem noção de localização é perigoso).

Ele foi diagnosticado com TEA, atualmente ele está no 7º ano, olhando a situação dele fico imaginando como deve ter sido chocante para todas crianças nos últimos anos do fundamental 1 que viviam um cenário de escola um pouco mais leve, com uma única professora polivalente e depois de quase 2 anos de isolamento, voltarem para escola num cenário bem diferente onde possuem um professor para cada matéria com exigências bem diferentes, não me surpreende que ele se sinta desconectado do ambiente, que em condições normais já poderia ser-lhe desinteressante e que ainda apresenta concepções que não dão conta de acolhê-lo.

Lembro que a coordenadora também ressaltou a importância da minha formação em artes para o desenvolvimento dele. Minhas principais tarefas nesse primeiro momento eram resgatar os vínculos dele com a escola e tentar levá-lo para sala de aula.

Posteriormente passei a ser cobrada de elaborar práticas que promovam a alfabetização. Querido E, gosta de transitar por toda escola, se estabelecendo um intervalo de tempo nos lugares que os chamam atenção, geralmente ele gosta de se acomodar no chão mesmo, inclusive, um dos “*desafios*” que tenho com ele ainda é tentá-lo fazer entender que “*o chão é frio e sujo e ele não pode ficar deitado nele porque ele pode ficar doente*”.

Já tentamos colocar algumas almofadas no chão, indicá-lo os bancos, propor brincadeiras, mas ele ainda prefere ficar no chão, a maioria das vezes, há algum

tempo tentava tirá-lo do chão por mim mesma, mas isso era sempre desgastante, então, eu tenho pensado se deveria insistir em convencê-lo a sair do chão ou simplesmente aceitar que esse é o lugar onde ele se sente mais confortável e deixá-lo ali como se “*nada estivesse acontecendo*”.

É bastante incômodo para mim lidar com isso porque lembro de chegar uma vez na escola e vê-lo jogado no chão do pátio e as pessoas passando por ali o ignorando completamente a cena me fez pensar “*Será que ninguém se importa com essa criança?*”. Nesse caso deixá-lo livre, fazendo o que ele quer ainda é o mais correto? Toda criança realmente sabe o que é melhor para si e eu não devo interferir?

Logo que Querido E e eu nos conhecemos, pensei “*Se ele precisa retomar os laços com a escola ele precisa vê-la como um lugar divertido*” então e acabei sendo uma pessoa bastante permissiva nesse primeiro momento, nós brincávamos bastante, já no meu segundo dia como estava um clima chuvoso o professor de educação física havia disponibilizado jogos de tabuleiro na área da cantina para os discentes que não queriam jogar bola na quadra coberta.

Entrando na aula “*de penetra*”, Querido E, se estabeleceu em uma das mesas pegou as peças do jogo de damas, uma tampa grande que estava por ali e começou a deslizar a pecinha para frente com ajuda da tampa, tal como num jogo de futebol de botão, percebendo isso fiquei encantado com sua capacidade criativa e comecei a simular a área do gol com as mãos, toda vez que acertava ele gritava “*Gooo!*” depois começamos a revezar entre quem fazia a “*trave*” do gol e comemoramos os gols juntos.

Logo, ele, foi se sentindo muito à vontade comigo, mas eu realmente não lhe colocava muitas restrições, deixava que ele andasse livremente pela escola, introduzindo situações de aprendizagem quando era possível, sempre transportando minhas letras móveis, um caderninho, giz de cera e caneta nos bolsos.

Até que percebi que ele estava começando a me bater e não respeitar o que eu dizia, havia dias que ele gritava praticamente o dia todo e dali não demorou muito para surgirem infinitas orientações dizendo “*Você precisa ser mais rígida*”, “*Você precisa falar firme com ele*”, “*O Querido E precisa de disciplina*”, “*A mãe do Querido E disse que se for bem rígida com ele. Ele obedece a tudo*”.

Mas não importava o quanto eu me esforçasse ele parecia não dar ouvidos ao que eu dizia e para piorar a situação ele parecia ter esse comportamento só comigo, era quase humilhante eu estava lá tentando de tudo para tentar assumir uma postura

mais impositiva, sabia que falar com firmeza não era o mesmo que gritar, mas minhas falas em tom natural não adiantavam, gritar não adiantava e quando alguma outra pessoa o reprimia ele obedecia o comando quase que prontamente, era frustrante e bastante desgastante, saía da escola sempre me perguntando “*Mas o que é ser rígida? Por que mesmo tentando ser legal ele continua me maltratando?*” Senti-me desesperada.

Era péssima a situação de estar sendo constantemente observada com receio de ser julgada pela sua “*incapacidade de manter o controle da sala*” (no meu caso do estudante), me sentir culpada pela minha voz que não impunha medo, pela minha postura mais permissiva, me sentir falha, sozinha, cobrada por uma situação que muito outros não sabiam como intervir, insistir em uma pessoa que outros já haviam desistido, ser responsável por não conseguir encaixá-la em padrões, regras e exigências que eu não determinei e que muitas vezes pareciam não fazer o menor sentido para ele, ouvir essa criança gritando o dia inteiro do meu lado não se importando com o ambiente ou as pessoas que o circundam e fingir que está tudo bem.

Os gritos do Querido E geralmente parecem ser de alegria então é ainda mais difícil reprimi-lo quando acontecem porque ele está feliz, mas ainda incomoda a maioria das pessoas. Procurei orientações dos professores da faculdade, mas ninguém parecia saber como me ajudar ou entender realmente minha situação.

Na escola as pessoas às vezes viam ele gritando, viam o Querido E me batendo, mas raramente tomavam alguma iniciativa para tentar me ajudar, por espontânea vontade, para minha surpresa esse tipo de atitude partiu mais de outros estudantes que às vezes transitavam pela escola do que de alguns funcionários.

Mais tarde eu adotei a estratégia de pedir ajuda diretamente aos outros, (alunos inclusive) ela funcionou por algum tempo, mas depois fui reparando que ele estava começando a se acostumar com a postura e a repreensão das outras pessoas também e fiquei com medo de que ele perdesse o temor por todos e ninguém conseguisse mais “controlá-lo”, por isso parei um pouco de pedir ajuda.

Querido E andava a escola toda, abria até as portas que “*não devia*”, mas não entrava na sala dele de modo algum, no máximo parava na porta e voltava para sua caminhada matinal no interior da escola.

Um dia depois de ele passar o dia todo gritando pela escola sem se importar com ninguém. Saí cansada e fui para o ponto de ônibus dali a pouco, o vejo

acompanhado do padrasto, que não me conhecia, ele parecia conversar com a mãe do Querido E ao telefone, estava preocupado pelas manchas brancas que estavam na blusa, se perguntando se ele tinha se ralado ou se alguém poderia tê-lo machucado alguma forma.

Eu sabia muito bem que aquelas manchas eram dos desenhos a giz da lousa que colocaram no pátio para as crianças brincarem; sob a qual, Querido E, às vezes faz questão de andar encostado. Como “*quem não quer nada*” e acidentalmente ouvi a conversa ao telefone, sugeri que as manchas pareciam giz de lousa.

Contudo o que me chamou, especialmente, a atenção foi a mudança de comportamento visível do Querido E. Diante dos seus responsáveis, ele não só parecia uma criança super quietinha, obediente e dócil (como ele realmente pode ser entre a família). Mas, também, parecia bem preocupado com o que eu poderia dizer.

Olhei para ambos com um sorriso e até conversei sobre algumas trivialidades com o padrasto. Mas no fundo eu estava revoltadíssima com o quanto me sentia “*sendo feita de trouxa*” pelo estudante (não sei se por uma noção capacitista ou pura ingenuidade).

A partir daquele dia prometi para mim mesma que a minha postura com ele passaria a ser diferente. Embora entenda que como disse meu orientador “*às vezes o estudante expressa na escola quem ele não tem espaço para ser em casa*”, acho que subestimei a esperteza do estudante.

Acredito que com tudo que foi dito aqui ele também precisa um pouco dos famosos “*limites*” para se desenvolver como um cidadão e não tirar proveito dos outros, coisa que ele infelizmente ainda faz batendo e cuspidando em outros alunos sem motivo, mas, hoje procuro encarar muito do seu comportamento como tentativas pouco assertivas de chamar atenção dos colegas, por não saber formas de se expressar melhor ou um reflexo da própria frustração de não conseguir se encaixar ou ser aceito no universo escolar.

Não há como ter certeza do que se passa na mente dele e as intenções que o movem, no entanto, tento conversar com ele sobre isso na esperança de que em algum momento isso tenha significado para ele.

Mas explicando melhor a minha questão sobre a necessidade dos “*limites*”; acontece que mais ou menos nessa época procurando aumentar meu repertório de atividade e práticas para usar com o Querido E, entrei no projeto de extensão ArtInclusiva da faculdade, que promove atividades artísticas, com um foco mais arte

terapêutico para jovens adultos com deficiências (sobretudo aqueles com TEA) e suas responsáveis, cuidadores; subdividindo-os em dois grupos.

Ouvir alguns desabaços das mães sobre os desafios que algumas enfrentavam com seus filhos já adultos, me fez refletir sobre “*Para quem ou para quê estou educando esse menino?*” e “*Quais as minhas possíveis interferências como educadora podem contribuir mais para a forma como ele se relaciona com sua família e sociedade?*”

Confesso que nessa preocupação, por algum tempo talvez não tenha tomado as melhores atitudes em relação ao Querido E, talvez eu tenha descontado algumas “opressões” e várias vezes me percebi (um pouco tarde demais) numa disputa de poder, tomando atitudes pouco maduras. Novamente, não me orgulho disso atualmente, mas foi um importante processo de aprendizado, vários dos nossos aprendizados e adequação de estratégias envolvem um processo de tentativa e erro, o que é arriscado se considerarmos que estamos lidando com seres humanos.

Contudo, como resultado de tudo isso, ao menos consegui trazer o Querido E para a sala de aula, as primeiras semanas foram tranquilas ele pareceu gostar do contato com os colegas de turma, mas quando os professores começaram a querer passar atividades para ele, quis voltar a sair.

Com medo de perder todo o árduo processo de trazê-lo para a sala eu fazia o máximo para “segurá-lo” lá, o que acabava sendo desgastante e pouco proveitoso para todos da sala, tudo porque eu achava que era obrigatório e talvez com o tempo ele acostumasse.

Só mais tarde na formação presencial com o CEFAl eu descobri que os estudantes com TEA não são obrigados a ficar na sala de aula, aliás que para eles a sala de aula pode ser chamada de “sala de referência” e ele pode visitá-la em pequenos intervalos de tempo.

Ultimamente Querido E apresenta “fases” tem épocas em que ele quer entrar e ficar na sala tem épocas que não, mas ao menos ele não deixa de considerá-la um espaço de possível ocupação e às vezes até dorme nela, o que me deixa feliz, uma vez que ele parece se sentir seguro e à vontade ali.

Como ele está entrando na adolescência, a coordenadora percebeu que ele estava começando a desenvolver o desejo sexual e querendo tocar nos seios das meninas e me alertou sobre isso logo que comecei.

Eu estava tentando respeitar esse aviso, não ficando tão perto dele, mas num dia de prova a Sala de Recursos Multifuncionais foi ocupada por todos os estudantes com deficiência que tinham direito de usá-la, alguns para que tivessem acompanhamento para fazer a prova; outros para que não atrapalhasse os outros estudantes da escola fazendo barulho, Querido E estava no segundo caso até tentamos oferecê-lo a prova mas ele fugiu para o portão assim que a viu, o que interpretei como uma negativa e respeitei.

Nesse dia, eu finalmente me dei conta do que era um surto do Querido E, acredito que crianças com TEA são muito sensíveis a tensão do ambiente então o dia já começou com nossos Queridos mais agitados do que o comum. Querido E parecia estar bastante animado, já gritando desde de manhã, começou a brincar, ficou ainda mais animado gritando e rindo descontroladamente.

Claramente seu escândalo não demorou para começar a irritar os outros colegas que ali estavam era agonizante (principalmente para o Querido D que às vezes “resolve” as coisas com violência física), ele simplesmente parecia não conseguir parar, não importando as repreensões, ameaças e a própria tensão que sentíamos ficar cada vez mais densa ali, também não conseguíamos tirá-lo da sala. Até que a PAEE chegou preocupada me dizendo “*Letícia veja se consegue fazer alguma coisa porque eu estou com medo de não conseguir controlar o Querido D*”.

Fiquei em frente ao Querido E, tentei falar com ele ainda mais uma vez, já desesperada, o abracei e fui tentando acalmá-lo. Aos poucos ele foi se acalmando e se aconchegando em meu colo. Quando vi era como se estivesse segurando um bebê que simulava mamar em meu peito. Foi um episódio muito estranho. Que passou a se repetir outras vezes, especialmente nos surtos dele dentro da sala de aula.

A similaridade dos comportamentos do querido E com as de um bebê já me fizeram suspeitar de que ele talvez tivesse Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI) em que a criança se desenvolve normalmente até os 3 anos de idade e repentinamente passa a apresentar uma regressão no comportamento perdendo os aprendizados que havia feito como andar, falar entre outras aquisições, que precisam ser reaprendidas.

Conversando sobre isso com a coordenadora, ela entrou em contato com alguém do CEFAL, que desmentiu minha suspeita. Se o Querido E tivesse TDI ele repetiria o comportamento entre a família, o que não é o caso. Entretanto, pela sua

mudança extrema de comportamento depois da pandemia, a forma como ele conhece e se relaciona com a figura e as práticas de um bebê, me deixam bastante curiosa.

Já marcamos algumas reuniões para conversarmos diretamente com a mãe dele, mas ela não conseguia comparecer em nenhuma delas infelizmente. Por mensagens de voz ela nos informou que segundo a neurologista do querido E, muitas das repentinas mudanças de comportamento dele: gritos em excesso, desinteresse pela escola se devem à entrada na adolescência. Entretanto, ela reitera que atitudes agressivas de bater e cuspir nos outros não são praticadas por ele em casa.

Meus desafios com o Querido E, ainda são muitos, não apenas pela minha dificuldade de interpretar e intervir em suas condutas, mas principalmente pela dificuldade de fazer com que suas particularidades, suas atitudes, suas formas de aprender sejam reconhecidas e acolhidas no meio escolar.

Ele apresenta uma musicalidade incrível e um interesse natural pela mesma, seja pela forma como a cria com seus gritos ou pela forma que constrói ritmo balançando a carteira sobre o chão, ou pelo fato de mesmo muitas vezes tendo preguiça de formular palavras básicas que eu sei que ele conhece e sabe falar perfeitamente não deixa de cantar "*Superfantástico*" dos palhaços Patati e Patatá.

Ele pode facilmente perder o foco das infinitas vezes que já tentei ensiná-lo uma nova letra do alfabeto, mas sempre parece concentrado toda vez que se depara com uma nova música num vídeo que lhe desperta o interesse.

Eu sei que ele também tem necessidades de aprendizado muito mais urgentes do que apenas ser alfabetizado, mas ele não deixará de ser cobrado de cumprir essa e tantas outras exigências que talvez tenham menor significância para ele. Assim como também sei que parte do meu trabalho é observar muito mais uma integração do que uma inclusão propriamente dita.

Inclusão como as que acontecem com mais frequência durante as atividades que envolvem práticas artísticas ou nas aulas de educação física, por exemplo, onde ele às vezes até consegue se perder no meio de seus colegas que espontaneamente o passam a bola e o lembram que ele tem de jogá-la de volta. Aproveito para deixar aqui, minhas desculpas pelas formas de aprendizado um tanto quanto tortuosas. Mas que também se expressam como um muito obrigada aos Queridos por cada dia de ensinamento e novas perspectivas.

Para promover mais momentos assim que eu penso, repenso e sonho estratégias para burlar as regras de um sistema excludente, por isso que eu quero ser

professora e revisito minhas práticas, admito preconceitos e falhas na esperança de que outros colegas de profissão também se sintam convidados a participar desse processo tão difícil que é se desconstruir, que envolve antes de tudo olhar de empatia para todos os lados.

Além disso acredito que lutar pela saúde da nossa profissão (MARASCA, 2009) envolve lutar pelo direito de mostrar que somos humanos, que cometemos erros sobre condições que muitos outros também cometeriam. Na minha visão um espaço de fala mais aberto também melhoraria a qualidade das nossas formações. Não me parece justo nem lógico um tratamento tão desigual, onde, pela entrega de um ensino mais humanitário para os estudantes, nós professores também não possamos mostrar nossas fraquezas, o que aliás pode e deve ser visto como um ato educador.

Inclusive é o reflexo de falas como *“Aaah... Por que quando eles têm alguns problemas pessoais, ou estão com problemas de saúde mental a gente tem que ser compreensivo. Mas quando é a gente [docentes]...”* ou *“Eu já estava com alguns problemas pessoais e fiquei muito mal de ver o nível de falta de educação dos estudantes quase desisti de dar aula ali.”*

Entretanto, neste artigo, o burnout não é concebido tão somente como um problema pessoal, mas do ambiente social em que o trabalhador está inserido (Maslach, 2006). A estrutura e o funcionamento do local de trabalho ditam as formas pelas quais as pessoas interagem e como elas realizam suas tarefas. Quando os empreendedores não são capazes de reconhecer o lado humano do trabalho e quando existem grandes incompatibilidades entre as tarefas exigidas pela organização e a habilidade e/ou potencialidade do trabalhador para fazê-las, aumenta o risco de ocorrência de burnout. (MENDONÇA, SOUZA; 2009, p.500)

6.Fatores que contribuem para o Burnout.

Para Esteve (1999) o Burnout é resultado de uma evolução do mal-estar docente, ou seja, resultado de uma junção de fatores que afetam o trabalho e a trajetória docente, principalmente marcada por acúmulos, sucateamento, episódios de esgotamento, dissidências entre sociedade, distância entre ideal e a realidade.

Os mecanismos mais comuns de defesa dos docentes são o absenteísmo (faltas ou descumprimento dos horários laborais) e a inibição. Estes prejudicam o estabelecimento de laços e vínculos entre professor e aluno não só no que diz respeito às relações afetivas, mas no desempenhar do trabalho quando o professor aproxima o conteúdo ensinado da realidade de seus alunos.

Baseando-se em pesquisas, ele constatou o aumento das taxas de absentismo ao longo daqueles anos. Os motivos indicados eram estresse ou ansiedade. Baseando-se nas pesquisas de Stern (1980) ele aponta que um outro possível motivo é a desmotivação para o trabalho e má relação entre colegas de trabalho somado às poucas possibilidades de desenvolvimento na carreira e falta de material. (ESTEVE, 1999, p.62).

Outro mecanismo de defesa comum entre os professores é o recurso à rotina, comumente usado quando o professor percebe sua falta de preparo ou de possibilidade de exercer a profissão como foi formado.

O choque com a realidade, também ocorre quando o professor não consegue auto-reconhecimento, nesses casos é comum que busque afirmar para si o seu trabalho como mero instrumento de subsistência, ele não está lá porque quer, apenas por que precisa viver, associando isso, majoritariamente, a uma postura autoritarista para evitar seu envolvimento mais pessoal e criação de vínculos com os alunos.

Mendonça e Sousa definem o burnout como resultado da incapacidade de gerir o acúmulo de estresse ocupacional contínuo. Eles complementam o olhar de Esteve destrinchando o burnout “em três dimensões: exaustão emocional, despersonalização ou cinismo e diminuição da realização pessoal ou ineficácia” (MENDONÇA e SOUSA, 2009, p.500 apud Codo, 1999; Codo & Vasques-Menezes, 2000; Maslach, 2006; Maslach & Jackson, 1981; Monteiro, 2000; Tamayo & Tróccoli, 2002a).

Reflexo também de conflitos coletivos referentes ao ambiente organizacional de trabalho. A partir disso eles dispõem diferentes estratégias promotoras de iniciativas opostas às tais dimensões, são essas: energia, envolvimento e eficácia.

Em seus estudos os pesquisadores notaram que a promoção de envolvimento pode ser diretamente atrelada à “prevenção do burnout”, ao ajuste ou compatibilidade entre trabalhador e seu local de trabalho. Apoiando-se nos trabalhos de outros pesquisadores informam que a exaustão emocional está ligada à “percepção de suporte organizacional” e ao “fator de escape no trabalho” expressos em “fatores de gestão de desempenho, sobrecarga, suporte social e ascensão e salários”.

Outros estudos revelaram que a incidência do Burnout é maior sobre professores com personalidades neuróticas e introvertidas. Correlacionando o estado de saúde do professor ao da escola como um todo (MENDONÇA e SOUSA; 2009 p.501 apud TAMAYO e TRÓCCOLI 2002b; Grayson e Alvarez, 2008; Sabanci (2009).

Os autores também se debruçam a estudar a importância da percepção comum de Justiça subdividindo-a entre Justiça distributiva, referente disposição de recursos, que se faz sentida na “grande diversidade de posições acerca dos critérios de distribuição” dos mesmos (MENDONÇA e SOUSA; 2009 p.5001 apud Mendonça, 2003); a Justiça Processual que engloba.

(a) controle de voz – refere-se ao direito da pessoa de emitir sua opinião e de ser ouvida em seus diálogos e em suas discussões com os outros; (b) representatividade – refere-se à oportunidade que os trabalhadores têm de possuir representantes nas instâncias superiores da instituição em situações que implicam tomada de decisão envolvendo os interesses de todos os trabalhadores; (c) estabelecimento de critérios – refere-se às decisões tomadas pelas chefias a partir de critérios previamente estabelecidos e acordados entre os trabalhadores; (d) feedback – relativo à preocupação da administração em dar retorno aos funcionários acerca de seu desempenho, seja ele positivo ou negativo, mas sempre útil para a eficácia organizacional; (e) coleta de informações – refere-se à preocupação da empresa em conhecer os problemas vivenciados na instituição, sempre coletando informações fidedignas sobre os processos organizacionais. (MENDONÇA e SOUSA; 2009 p.502).

E por fim a Justiça Interacional referente à forma como o chefe se relaciona com a equipe. Nesse sentido o “Comprometimento Organizacional” também atua na criação e fortalecimento de vínculos que também contribuem para amenizar o sentimento de injustiça e conflitos internos:

Vários são os fatores que levam o trabalhador a comprometer-se afetivamente de forma mais intensa com a organização, entre os quais se destacam: a percepção de sua importância para a organização; a constatação de que há equidade no pagamento; a percepção da organização de forma positiva por seus colegas; o cumprimento das normas pelo grupo para o desenvolvimento de trabalhos complicados; o fortalecimento dos laços sociais pela organização (Bastos, 2000; Borges-

Andrade, Afanasieff & Silva, 1989; BorgesAndrade, Cameschi & Silva, 1990; Mowday, Steers & Porter, 1979; Tamayo, 1998; Tamayo & cols., 2001). Mowday e cols. (1982) relatam que trabalhadores que lidam com maior formalização, descentralização, dependência funcional e formalidade com as regras tornam-se mais comprometidos afetivamente com seu trabalho. (MENDONÇA e SOUSA; 2009 p.502-503).

7. A “Inclusão” como Indicador de Desigualdades Sistêmicas.

Nesta secção eu gostaria de falar sobre o quanto percebo que a Inclusão da forma como é feita nas escolas tem um estranho caminho de auto-aniquilação, dado que na concepção de atividades separadas, práticas flexibilizadas muitas vezes dissociadas do universo dos demais colegas de turma é possível enxergar o quanto nossos sistemas são conceptualmente falhos.

Várias vezes acompanhando o Querido E em sala de aula eu me sentia dissociada daquele universo no qual Querido E tinha acesso a um plano individual de ensino, muitas vezes mais lúdico e leve do que todos os outros. que permaneciam sendo cobrados a portar-se como “*mini adultos*”, sentados, quietos, colaborando porque “*já bastava o barulho do menino* [Querido E]”.

Já houveram vezes que alguns pedaços de massinha de modelar entre outros materiais que deixava sobre a mesa do Querido E, sumiam ou eram manipulados entre o fim do recreio e a próxima aula, o que relatei para a coordenadora e ela conversou com a sala. Mas essas situações me fizeram pensar o papel da escola como reguladora da infância, dos momentos de brincadeira, do direito ao brinquedo e da “*normalidade*”.

Há muitas atividades que gostaria de desenvolver com “Querido E” para trabalhar a aceitação das mudanças do próprio corpo, amor próprio, noções de respeito à intimidade e espaço pessoal entre outros assuntos. Sei que elas seriam muito mais facilmente executadas e ricas se tivessem a participação de outros estudantes, mas é muito difícil achar uma janela no conteúdo da turma onde possa propor essas atividades aos professores.

Muitos deles também reclamam dessa dificuldade de flexibilizar os conteúdos e ela realmente existe. Então muitas das atividades que proponho seguem sem correlação com os conteúdos, tratados em sala de aula. O que também me leva a pensar na relação entre a educação e a recreação. “*É o aluno que se molda à escola ou a escola que se molda ao aluno?*”

Na sala do Querido E, a maioria dos estudantes é extremamente colaborativo, são pacientes e compreensivos; mas às vezes eu me preocupava pelos outros dois estudantes com TEA num nível mais leve e ambos já tiveram fases de maior agressividade (agora felizmente mais controladas).

Recentemente um novo estudante com TEA e glaucoma chegou na escola e foi colocado na mesma sala. Ele também é de nível mais leve que o Querido E, mas foi transferido da sua antiga escola por uma decisão judicial por ter sofrido muito bullying. Até o momento ele também apresenta um comportamento muito tranquilo e sociável, mas ele mesmo já expressou que às vezes "*fica agitado*".

A falta de espaço dentro da sala já foi apontada pelos próprios estudantes em geral como um problema "antigamente quando nossa sala era maior o Querido E tinha um espaço maior só para ele, era mais tranquilo". Pela falta de espaço físico na sala, o excesso de estudantes por sala, a má distribuição entre eles (infelizmente o agrupamento dos melhores para os piores estudantes em salas A, B, C... ainda é uma realidade). Criam-se barreiras de aprendizagem para todas as crianças. Que não comportam apenas discentes com deficiência, mas os com transtornos "mais leves", como déficit de atenção e hiperatividade.

Nas experiências que tenho tido reina a sensação de que nossa formação e a educação como um todo tem discursos e metodologias que nem sempre dão conta de contemplar as necessidades de todas as crianças. Se as diversidades são tão importantes e as pessoas aprendem de formas diferentes, por que a educação é idealmente pautada por uma série de paradigmas.

No meu contato com licenciatura e mais recentemente com a pedagogia através do estágio, me deparei com uma série de "*práticas condenáveis*" atualmente como o contorno tracejado, o desenho impresso, a cópia entre outras. Entendo que o fato de serem condenadas está também alinhada com uma proposta de mudança de mentalidade na educação.

Percebo que nesse propósito, algumas práticas interessantes que poderiam ser reapropriadas e até benéficas em diferentes contextos acabaram se perdendo, o educador que ainda faz uso de algumas delas, muitas vezes é descredibilizado em sua prática.

Justifico meu pensamento pelo fato de que no ensino de algumas crianças com TEA as práticas aprendidas são resultado de treinos e repetições constantes, a internalização de conceitos e criação de rotinas muitas vezes são fruto de insistências num mesmo procedimento. Isso não quer dizer que sou a favor de voltarmos com velhas práticas e metodologias escolásticas, cuja algumas atividades são enfadonhas e tem um fim em si mesmas. Mas sim, que não podemos ser completamente averssos à elas para todos os contextos de aprendizagem. Uma vez que o ensino e

aprendizagem de crianças neurotípicas sendo ainda um assunto pouco estudado parece não ocupar o foco de nossas formações e currículos.

Considerando que nossa educação vem buscando difundir o professor multidisciplinar, multicultural, penso que seria interessante incentivar o olhar "*multimetodológico*" variante pelas necessidades **momentâneas** do estudante, pela qual guiamos nossa postura, nossa didática e nossas práticas.

É comum ouvirmos discursos como "A rotina é muito importante para quem tem TEA" mas por diversas vezes tive a sensação de que a necessidade uma "rotina" não era a mesma para Querido B e Querido E, cada um tem tempos e processos diferentes. Muitas vezes nos prendemos á essas ideias e metodologias que nos impedem de considerar as individualidades de cada estudante e enxergá-lo na sua integralidade. Tais fatores não devem ser vistos como verdades aprisionantes, imutáveis, inquestionáveis e inflexíveis.

8. O Educador que a idealizamos.

Mas voltando aos paralelos com o filme “O Jarro”, comentado no início do trabalho, a professora de Psicologia da Educação ainda destacou a presença de um estudante mais velho muitas vezes colocado como responsável pela sala na ausência do professor similar à um “auxiliar do professor” (já que naquele contexto mais precária o professor precisava dar aula simultaneamente para várias séries, assim como antigamente) que em muitas cenas compartilhava dessa tendência afetiva como se também estivesse indiretamente sendo encaminhado para a profissão docente.

Hoje me dou conta do quanto eu me identifico em algumas cenas com aquele personagem, que na verdade pode ser descrito como o “monitor de sala”. Prática que também assumi durante a faculdade e que realmente colaborou não só para meu interesse na licenciatura e na minha formação como um todo, mas também, para aflorar essa sensibilidade, talvez até uma solidariedade, em relação às condições e vivências comuns aos professores que inspiraram este TCC.

Tal experiência também me levou a compreender melhor a importância do atualmente tão difundido, “*protagonismo do aluno*” no que eu gosto de descrever como um processo auxiliador de um “*encontro vocacional*”. Por muito tempo as minhas experiências com a monitoria me levaram a questionar “*qual o papel do professor?*” e posteriormente “*o que constrói/determina um professor?*”.

Inicialmente atribuí ao professor a imagem de um ser empático, com tendência à uma natureza mais sensibilizada, movido pelos desejos de mudar o cenário educacional que experienciou. No contato com os professores me deparei com uma realidade muito mais plural de visões e motivações, entretanto, muitas delas pareciam sofrer distorções diante dos altos índices de sobrecarga, a necessidade de contínua de gerenciamento de múltiplas funções e emoções que ao meu ver demandam o treino da inteligência emocional, auto-controle e manutenção constante da autoestima e saúde psicológica.

Sempre me pareceu curioso o quanto a solução para a maioria dos problemas da sociedade era entregue à educação. Entretanto é comum ouvir reclamações constantes dos professores relacionadas ao trabalho, o que suspeito que esteja intimamente ligado às nossas demoradas mudanças e transformações sociais no

país. Mas então o que leva “à atores tão fundamentais” para execução de uma “atividade tão nobre” estarem sempre se queixando ou adoecendo?

Esteve demonstra especial preocupação nas idealizações que nos são propostas sobre a carreira docente tanto na mídia através de notícias jornalísticas como na maioria dos filmes difundidos pela indústria cultural.

Na mesma imprensa e nos meios de comunicação, encontramos já uma contradição básica, muitíssimo importante para entender os conflitos dos professores. Refiro-me à idealização da profissão docente, concebida quase exclusivamente como uma atividade de relação individual, quando de fato, na prática educativa o exercício da docência aparece freqüentemente relacionado a situações grupais conflitivas, muito distantes dessa visão ideal.(ESTEVE, 1999 p.52).

Mas há uma terceira responsável pela imagem distorcida da profissão docente que é a formação acadêmica que muitas vezes reforça os mesmos estereótipos positivos, em situações completamente distanciadas da realidade.

Bayer (1984 , p . 113) afirma que , efetivamente , 'a identidade profissional dos futuros educadores seria modelada , no decorrer da formação , sobre os ideais pedagógicos que lhes são apresentados , de modo que a identidade profissional que se desenvolve durante esse período seria de tipo superegóico , de tipo ideal e normativo ' . No entanto, a prática real do ensino, como analisamos minuciosamente, está limitada por um bom número de carências e contradições que o professor iniciante vai encontrar na instituição educativa concreta em que começa a trabalhar . Essa instituição já tem seu funcionamento definido, para bem ou para mal; e o novo professor, individualmente, só pode fazer algo para modificá - lo , adaptando - o aos ideais com os quais formou - se. Para piorar as coisas , seus colegas , como assinalou Breuse (1984) , vão presenteá - lo com os piores grupos , os piores horários e as piores condições de trabalho , seguindo o princípio de que os veteranos escolhem primeiro. (ESTEVE, 1999 p.42)

Trazendo estudos de Veenman (1984) que descreve o intervalo de tempo entre a formação e o primeiro emprego como um “choque com a realidade” citando estudo de Walter 1974, onde sob determinada amostra 94% dos professores assumiram tentar “*seguir um estilo de ensino mais democrático*” desses “91% admitiram que *tiveram que fazer concessões a esse respeito.*”.

Segundo Chaves (2005) através de entrevistas com professores além de constatar que os sentimentos de “*insatisfação e desalento*” eram mais intensos nos professores com menor tempo de carreira. Tal como Esteve chama atenção para os problemas de crise identitária, já que o professor se vê distanciado versões idealizadas que encontrou em formação.

"O desencanto e a falta de sentido diante da profissão geram o que Batista e Codo (1999) denominam crise de identidade, que abala a crença em si, o sentido de si destes(as) profissionais e sua saúde mental no trabalho. Considerando que a profissão docente demanda um vínculo afetivo do trabalhador com seu trabalho em sala de aula, a suspeição sobre sua competência profissional atinge seu suporte identitário. Quando o(a) professor (a) considera o seu trabalho sem sentido, abre-se espaço para o sofrimento psíquico." (Chaves, 2005, in Almeida e Mahoney 2007 p. 106 grifo do autor)

Ao que também propõe a necessidade "acolhida institucional aos (às) docentes" pelo repensar dos conteúdos e metodologia " na formação continuada, para que estes (as) percebam os efeitos da emoção e *corticalizem* a intervenção efetuando os ajustes necessários, criando assim um clima afetivo favorável ao ensino-aprendizagem." (p.108 grifo do autor) Destacando a importância da reflexão e expressão dos sentimentos através de diferentes linguagens dentro da teoria Walloniana.

As representações [...] podem servir para definir seus motivos ou seu objeto [...] a ideação desperta ressonâncias afetivas sempre que se produz: trata-se de sentimentos [...] O sentimental pertence ao tipo dos que estarão mais ao abrigo da tempestade emotiva, pois ele é antes de tudo um ideativo, cuja ideação liquida a cada instante a tensão emotiva (WALLON 1949/1995, p. 162 apud. Ibidem p.108).

Para a diminuição dos índices do mal estar docente, Esteve propõe dois caminhos: um focado na adequação das formações iniciais às realidades da educação atual, que realmente prepare os futuros professores para o enfrentamento do múltiplos desafios e condições que virão a encontrar já que a tendência é que as situações de ensino se mostrem cada vez mais desafiadoras; o outro focado na "*articulação de estruturas de ajuda para professorado em exercício*" pela conscientização das armadilhas que conduzem ao mal-estar docente. (Esteve, 1999, p.117-118).

Durante a monitoria e o estágio em minhas conversas com futuros colegas de profissão tivemos vários momentos de troca inclusive de bibliografias, que culminaram na elaboração de estratégias, para lidar com os impasses que surgiam em nossas práticas reais de ensino e aprendizagem. E o simples fato de ter alguém com quem eu podia dividir experiências, ter um conjunto de pessoas receptivas, dispostas a contribuir com as questões que se colocavam para mim, produziram um alívio da

tensão emocional que leva a um caminho mais rápido para o entendimento dos problemas e sua solução.

Na maioria das vezes o estágio supervisionado é realizado fora da universidade não havendo um espaço específico de aula unicamente destinado à discussão e reflexão sobre situações vividas. O que me transmite a ideia da necessidade de uma cisão abrupta entre a faculdade e o mercado de trabalho. Elaborei meu plano de ensino pensando em promover esse espaço.

Infelizmente eu sei que também existem muitos conflitos e hostilidades internas entre os professores, o sentimento de competitividade que nos distancia do nosso verdadeiro foco que é propiciar o desenvolvimento com do estudante, além disso nossas desavenças desarticulam nossas lutas por melhorias na profissão e educação em geral.

9. Plano de Ensino.

9.1. Objetivos.

Repensar nossa atuação docente dentro das experiências reais trazidas pelo estudante em formação. Procurar preparar os alunos para diferentes contextos de ensino aprendizagem por meio da troca coletiva. Pensar atitudes e possíveis práticas que promovam o bem-estar da profissão. Contribuir para a transposição dos muros que separam a universidade da sociedade.

9.2. Conteúdo.

- Rever coletivamente a qualidade de nossa formação pelo seu engajamento com os diferentes contextos de ensino no Brasil.
- Expandir nosso olhar metodológico pelo compartilhamento de experiências entre os próprios alunos e professores/educadores já formados atuantes na rede de ensino.
- Estudar os motivos que levam aos altos índices de adoecimento de profissionais da educação e como nos prevenimos contra isso.
- Pensar os desafios do atual cenário educativo e estratégias para intervenção no mesmo.

9.3. Metodologia.

Promoção de roda de conversa sobre os conteúdos e bibliografias expostas.

Aprofundar discussões movidas pela escuta ativa e acolhimento das experiências dos estudantes em suas situações de ensino e aprendizagem bem como sua inserção no mercado de trabalho.

Promover reflexões sobre a prática docente dentro da realidade e o preparo para o exercício da atividade, pela apresentação de educadores/professores experientes na área para a exposição de suas vivências e desafios enfrentados no cotidiano escolar, ou pela exposição de seus relatos ou apresentação de incidentes críticos.

10. Conclusão.

A educação e sociedade detém uma relação de interdependência, quando uma se encontra em crise a outra mal se sustêm. Diante de tal premissa é tolice esperar que escola e professor sustentem sozinhos a responsabilidade de consertar todos os problemas do mundo pelo mero repasse de conhecimentos e conscientizações superficiais exigidos por um sistema incoerente que não dá conta de colocar em práticas os valores que ele mesmo propõe o que reflete na estagnação dos mesmos problemas, que desgastam professores diariamente, prendendo-o à um ciclo vicioso contra o qual ele muitas vezes desconhece formas de lutar.

Vivemos um momento de sociedade fragmentada em que suas práticas permanecem distanciadas do discurso. Por conta disso a educação ora oscila entre a perspectiva de um ensino humanitário ora visa suprir as exigências de um mercado de trabalho que é desvinculado dessas questões. Causa da ausência de pilares norteadores capazes de reorientar nossas práticas, numa mundança conceptual da forma que educamos.

Só iremos dar conta de desenvolver uma educação que considere e incorpore os indivíduos em sua integralidade quando essa for pensada e assumida como um compromisso coletivo da sociedade, que deve ser compreendido como um bem sobre qual todos temos a responsabilidade de zelar e a possibilidade de contribuir principalmente quando cumprirem seu papel como família preocupada em manter o diálogo com a escola.

Enquanto infelizmente não alcançamos esse cenário mais ideal, cabe a nós, professores e futuros professores, não deixarmos de cobrar mudanças de nossos gestores, conscientizar a sociedade da necessidade de sua participação na educação, além disso pensarmos em nossa formação e prática docente estratégias que diminuam os impactos causados pela sobrecarga, esgotamento, bem como a realidade doentia à qual comumente somos afetivamente confrontados sem mecanismos mais aprofundados para nos colocarmos contra eles.

Bibliografia

ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. **A Dimensão afetiva e o processo de ensino-aprendizagem.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 15-24.

CHAVES, Rosa Silvia Lopes. **Sentimentos de professores(as) diante da indisciplina de alunos(as) adolescentes no ensino fundamental.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 101-117.

COSTA, Sandra R. Santana; DUQUEVIZ, Barbara Cristina; PEDROZA, Regina L. Sucupira; **Tecnologias Digitais como instrumentos mediadores da aprendizagem dos nativos digitais.** Psicologia Escolar e Educacional. São Paulo, v.19, n.3. p. 603-610. Set-Dez 2015. PDF. Disponível em:<https://doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193912>. Acesso em: 3 abr 2021

D'AGOSTINI, Ana Carolina C. **Brasil lidera índice de violência contra professores. O que podemos fazer?** Nova Escola. Jornalismo. 05 jun. 2019. Online. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17609/brasil-lidera-indice-de-violencia-contra-professores-o-que-podemos-fazer> . Acesso em: 13 nov. 2022.

DOURADO, Ione Collado Pacheco. **Relações sociais na teoria de desenvolvimento walloniana: uma pesquisa teórica.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 163-173

DOURADO, Ione Collado Pacheco; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **Henri Wallon: psicologia e educação.** Augusto Guzzo Revista Acadêmica, São Paulo, n. 5, p. 23-31, aug. 2012. Disponível em: http://fics.edu.br/index.php/augusto_guzzo/article/view/110. Acesso em: 13 nov. 2022.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala-de-aula e a saúde dos professores.** 1. ed. Bauru, SP: EDUSC,1999. PDF.

FAJARDO, Vanessa; TENENTE, Luiza. **Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema.** G1. Educação. 22

ago. 2017. Online. Disponível em: Brasil é #1 no ranking da violência contra professores: entenda os dados e o que se sabe sobre o tema | Educação | G1 (globo.com). Acesso: 13 nov. 2022.

FERNANDES, Adenilson A. Tenório. **Quem tem medo de matemática? Sentimentos envolvidos no processo ensino-aprendizagem de matemática por alunos da Suplência.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 43-57.

GRANDE, Carolina. **O trabalho e o afeto: prazer e sofrimento no trabalho dos professores da escola pública de Brasília 2009.** Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília, Brasília, 2009. PDF. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/4836>. Acesso: 07 set. 2022.

KOBAYASHI JÚNIOR, Ricardo de Araujo. **“Cadê as Chaves?”: Relato e reflexão sobre a monitoria dos ateliês de mídia no IA.** Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Artes Visuais). Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista (Unesp). São Paulo, 2018. PDF. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1fnoUd-ZrLTBdjfhZHc76romLYvvDoVes/view?usp=sharing>. Acesso em: 23 abr. 2021.

LOBERTO, Tânia Sanches. **O papel da Afetividade no processo ensino-aprendizagem segundo futuros professores de Educação Física.** In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (orgs.). Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 59-74.

MARASCA, Elaine. **Saúde se aprende, educação é que cura: da pedagogia Waldorf à Salutogênese.** 1. ed. São Paulo: Antroposófia, 2009. PDF.

MENDONÇA, Helenides; SOUSA, Ivone Félix. Burnout em Professores Universitários: **Impacto de Percepções de Justiça e Comprometimento Afetivo. Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Brasília, v. 25, n. 4. p. 499-508. Out-Dez 2009. PDF. Disponível em: PTPv25n4.indb (scielo.br). Acesso em: 07 set. 2022.

O JARRO. Dirigido por Ebrahim Forouzesh. Irã: Kanun parvaresh fekri, 1992. 1 vídeo (82 min). Publicado pelo canal Vanderlei Medeiros. Disponível em:(35) O Jarro (Khomreh) - YouTube. Acesso em: 15 nov. 2022.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **Ficar na escola: um furo no afeto**. Salvador: EDUFBA. 2008. PDF. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Ficar_na_escola_um_furo_no_afeto/kY2pCQAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso: 14 out. 2022.

PEREIRA, Reinaldo Sampaio. **Razão, desejo e os limites das escolhas das ações na filosofia prática aristotélica**. In: ALVES, Marcos Antonio. (org.). *Cognição, emoções e ação*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 39-54. PDF. Disponível em: [alves-9788572490191.pdf](https://scielo.org/pdf/alves-9788572490191.pdf) (scielo.org). Acesso em: 13 jun. 2022.

QUAL é o papel da escola? Mário Sérgio Cortela [S.l.:s.n.], 2017. 1 vídeo (14 min). Publicado pelo canal Maria da Glória Santos. Disponível em: (35) Qual é o papel da escola | Mário Sérgio Cortella - YouTube. Acesso em: 22 jun. 2021

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante - cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. PDF

SAMPAIO, Rosa M. Whitaker. **FREINET: Evolução Histórica e Atualidades**. 2. ed. São Paulo: Editora Scipione. 1994

SAUD, Claudia M. L. Roncon. **Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1º série do Ensino Fundamental**. In: ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; MAHONEY, Abigail Alvarenga. (orgs.). *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henri Wallon*. 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 25-41.

SANTOS, Leticia Weiller dos. **O Docente**. 2022. 1 pintura digital