

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
CENTRO DE TEOLOGIA E CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**JAIR SERGIO DOS PASSOS**

**PROFESSOR MEDIADOR UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROLINGUÍSTICA  
EM SALA DE AULA**

**CURITIBA**

**2011**

**JAIR SERGIO DOS PASSOS**

**PROFESSOR MEDIADOR UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E  
COMUNICAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROLINGUÍSTICA  
EM SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Elizete Lúcia Moreira Matos.

**CURITIBA**

**2011**

Dados da Catalogação na Publicação  
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/PUCPR  
Biblioteca Central

P289p  
2011  
Passos, Jair Sergio dos  
Professor mediador utilizando as tecnologias da informação e comunicação e contribuição da neurolinguística em sala de aula / Jair Sergio dos Passos ; orientadora, Elizete Lúcia Moreira Matos. – 2011.  
272 f. : il. ; 30 cm

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011  
Bibliografia: f. 248-256

1. Professores - Formação. 2. Tecnologia da informação. 3. Programação neurolinguística. 4. Ensino superior. I. Matos, Elizete Lúcia Moreira. II. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 20. ed. – 370.71



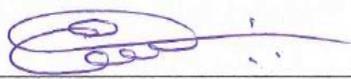
Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas

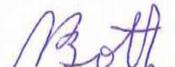
**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO N.º 644  
DEFESA PÚBLICA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE**

**Jair Sergio dos Passos**

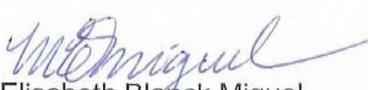
Aos vinte e dois dias do mês de março do ano de dois mil e onze, reuniu-se na Sala de Defesa, do Centro de Teologia e Ciências Humanas da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, a Banca Examinadora constituída pelos professores: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizete Lúcia Moreira Matos, Prof. Dr. Ivo José Both e Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda Aparecida Behrens para examinar a Dissertação do candidato **Jair Sergio dos Passos**, ano de ingresso 2009, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa TEORIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES. O mestrando apresentou a dissertação intitulada “PROFESSOR MEDIADOR UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROLINGUÍSTICA EM SALA DE AULA”, que, após a defesa foi aprovada pela Banca Examinadora. A sessão encerrou-se às 10:00. Para constar, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Observações: A banca sugere publicações em eventos e periódicos.

Presidente:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizete Lúcia Moreira Matos 

Convidado Externo:  
Prof. Dr. Ivo José Both 

Convidado Interno:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marilda Aparecida Behrens 

  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Elisabeth Blanck Miguel  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação  
PPGE/PUCPR

À minha companheira e esposa SUELI  
que sempre me incentivou e inspirou com  
o seu amor incondicional e com suas  
orações.

Às minhas filhas CAROLINA, MARIELE,  
PAULA e LETÍCIA que também estiveram  
ao meu lado dando-me apoio.  
Ao meu PAI (*in memoriam*) e minha MÃE  
que sempre priorizavam os estudos na  
minha vida, cujas palavras sobre a  
herança mais importante que gostariam  
de deixar, que são os estudos, ainda  
ressoam no meu coração e só agora eu  
entendo de verdade o que queriam  
realmente dizer.

## **AGRADECIMENTOS**

Tenho dificuldade de nomear todas as pessoas que conviveram e contribuíram comigo nesta trajetória de trabalho e estudos e que de alguma forma contribuíram para que eu chegasse a mais esta vitória. Fica aqui registrada minha eterna gratidão. Porém, tenho que destacar o nome da professora Elizete Lucia Moreira Matos, minha orientadora, por sua sempre pronta atenção, ajuda, incentivo e brilhante orientação.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como objeto de estudo a compreensão dos aspectos necessários na formação do professor mediador do ensino superior para o seu real sucesso em sala de aula, tanto na relação do professor com o aluno como na concepção da aprendizagem significativa com resultados efetivos. Foram analisadas abordagens que permitiram investigar a relevância das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com a neurolinguística, mais especificamente a Programação Neurolinguística (PNL) na ação docente em sala de aula. O problema de pesquisa foi sintetizado na seguinte pergunta: Podem as TIC integradas a PNL favorecer o professor em sua prática pedagógica na busca de uma melhor informação e comunicação ao aluno em sala de aula? Teve como objetivo principal analisar como as TIC integradas a PNL pode favorecer o desempenho do professor em sala de aula. Foi uma pesquisa qualitativa do tipo exploratória, que envolveu pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, ocorrida durante a formação continuada de professores do ensino superior da PUCPR 2010/2011. Os fundamentos teóricos se caracterizaram em interlocuções com os principais autores que têm contribuído na fundamentação teórica e prática de ensino de acordo com as novas tendências, que abrangeu caracterização, formação e atuação do professor do ensino superior; histórico, conceitos e avanços das TIC integradas a PNL. Levou-se em consideração a relação da comunicação com a interação no processo pedagógico. Nesta mesma linha e na mesma busca eis alguns dos autores que foram pesquisados: Abreu e Masetto (1990), Anastasiou (2004), Antunes (1998), Aranha (1998), Arroyo (1994), Bandler e Grinder (1977), Behrens (2005), Capra (1998), Cardoso (1998), Chomsky (1977), Crema (1991), Freire (1996), Gardner (1994), Goleman (1995), Lévy (1999), Libâneo (1998), Matos (2003), Moran (2000), Morin (2000), O'Connor (1996), Perrenoud (2000), Piaget (1976), Saviani (2008), Tardif (2009), Veiga (1991), Vygotsky (1994). A pesquisa envolveu a abordagem de ensino, mais especificamente questões sobre comunicação e relacionamento na sala de aula do ensino superior. O texto foi estruturado em sete capítulos com a criatividade permitida para este tipo de pesquisa, visando sempre gerar encaminhamentos e indagações que poderão servir a pesquisas futuras. A pesquisa mostrou novos caminhos metodológicos, articulando as TIC com a PNL, mantendo a preocupação de formar homens e mulheres para a reconstrução de uma nova sociedade. Provocou também uma reflexão sobre a missão do atual professor mediador e os processos de comunicação e relacionamento com o novo perfil de aluno do ensino superior. A pesquisa mostrou ainda, que os professores reconhecem a necessidade de atualização, aceitam e se motivam em participar deste tipo de formação, desde que a programação seja articulada com a prática, apresente inovação e tenha continuidade.

**PALAVRAS CHAVES:** Professor Mediador. Formação do Professor. TIC. PNL.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CD	- <i>Compact Disc</i>
DVD	- <i>Digital Vídeo Disc</i>
EAD	- Educação à Distância
ed.	- Edição
NTIC	- Novas tecnologias da informação e da comunicação
p.	- Página
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	- Plano Nacional de Educação
PNL	- Programação Neurolinguística
PUCPR	- Pontifícia Universidade Católica do Paraná
QE	- Quociente Emocional
QI	- Quociente Intelectual
RI	- Representações internas
Ri	- Restrições individuais
Rn	- Restrições neurológicas
Rs	- Restrições sociais
S-R	- Estímulo e resposta (correspondem às iniciais das palavras em inglês que se mantém na teoria do reforço – teoria de aprendizagem)
TIC	- Tecnologia(s) da Informação e da Comunicação
TLT	- Terapia da Linha do Tempo
UFMG	- Universidade Federal de Minas Gerais

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Esquema de Formação Inicial e Continuada para Professores .....	50
Figura 2 – Trabalho do Professor e os Saberes Docentes.....	80
Figura 3 – Pensamento cria Sentimento e Sentimento cria Comportamento.....	96
Figura 4 – Estímulo e Resposta e o Espaço de Liberdade de Escolha.....	113
Figura 5 – Visão Sistêmica Modelo de Comunicação PNL integrada com as TIC ..	118
Figura 6 – Filtros do Modelo de Comunicação da PNL com as TIC.....	126
Figura 7 – Processo Universal de Filtragem das Experiências Sensoriais.....	131
Figura 8 – Modelo Operacional de Mudança Pessoal.....	138
Figura 9 – A Pele – Barreira entre o Mundo Real e o Mundo das Ideias .....	143
Figura 10 – Visão Construtivista dos Filtros de PNL .....	152
Figura 11 – Etapas da Aprendizagem de Maslow com Modelo Dreyfus .....	158
Figura 12 – Posições Perceptuais.....	178
Figura 13 - Formato de Aula e o Ciclo da Aprendizagem.....	184
Figura 14 - Níveis Lógicos da Aprendizagem e da Mudança .....	199
Gráfico 1 – Número de Professoras e de Professores .....	220
Gráfico 2 – Faixa etária dos professores do ensino superior .....	222
Gráfico 3 – Formação do professor universitário.....	224
Gráfico 4 – Câmpus que leciona .....	225
Gráfico 5 – Turnos em que leciona .....	225
Gráfico 6 – Experiência profissional – tempo da docência no ensino superior .....	226
Gráfico 7 – Experiência atual do professor universitário na educação básica .....	228
Gráfico 8 – Experiência anterior do professor universitário na educação básica ....	229
Gráfico 9 – Tempo de casa .....	229
Gráfico 10 - Professores universitários e o acesso a internet .....	230
Gráfico 11 - Uso da internet pelos professores do ensino superior.....	230
Gráfico 12 - Considerando que a aula expositiva sempre esteve presente na prática pedagógica.....	231
Gráfico 13 - Formação inicial ou continuada sobre relacionamento e comunicação na sala de aula.....	232

Gráfico 14 - Conhecimento da PNL.....	232
Gráfico 15 - Uso das TIC nas aulas de ensino superior .....	234
Gráfico 16 - Conhecimento sobre os temas apresentados .....	234
Gráfico 17 - Treinamento em técnicas de apresentação e abordagem de ensino ..	235

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA .....	15
1.2 PROBLEMA DA PESQUISA .....	18
1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA .....	19
1.3.1 Objetivo Geral .....	19
1.3.2 Objetivos específicos.....	19
1.4 METODOLOGIA.....	19
1.5 ESTRUTURA DO TEXTO .....	22
<b>2 PROFESSOR MEDIADOR – CARACTERÍSTICAS E FORMAÇÃO .....</b>	<b>24</b>
2.1 PERFIL E CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR .....	25
2.1.1 Professor Mediador nas Concepções de Desenvolvimento .....	27
2.1.1.1 Inatismo.....	28
2.1.1.2 Ambientalismo .....	30
2.1.1.3 O mediador nas teorias Interacionistas .....	32
2.1.2 Professor Mediador e as tendências históricas da educação brasileira .....	33
2.2 DESAFIOS, PASSOS E DESCOMPASSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	39
2.2.1 Pontos e etapas da formação do professor mediador.....	43
2.3 MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR .....	51
2.4 DOMÍNIO DO CONTEÚDO.....	55
2.5 VISÃO DE EDUCAÇÃO, DE HOMEM E DE MUNDO.....	59
2.5.1 Distinção entre Educação e Ensino na Formação Docente .....	62
2.5.2 Visão Espiritual na Formação Docente .....	63
2.6 FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS, SOCIAIS E ESPIRITUAIS DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	64
2.6.1 Implicações e dificuldades relacionadas ao emocional na ação docente.....	65
2.6.2 A influência do emocional no ensino e na aprendizagem .....	67
2.7 ABORDAGEM DE ENSINO: DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E DO RELACIONAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	69

<b>3 NEUROLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO: PNL INTEGRADA COM AS TIC .....</b>	<b>74</b>
3.1 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E OS DIVERSOS SABERES PARA A MEDIÇÃO NA SALA DE AULA.....	75
3.2 CONCEITOS E APLICAÇÕES DA NEUROLINGUÍSTICA - PNL .....	84
3.3 HISTÓRICO DA PNL - COMO TUDO COMEÇOU .....	88
3.4 PRESSUPOSIÇÕES DA PNL.....	93
3.4.1 Primeiro pressuposto: As pessoas respondem a sua experiência, não a realidade em si.....	94
3.4.2 Segundo pressuposto: É melhor ter escolhas do que não ter .....	98
3.4.3 Terceiro pressuposto: As pessoas já possuem todos os recursos de que necessitam .....	100
3.4.4 Quarto pressuposto: Todo comportamento possui intenção positiva .....	101
3.4.5 Quinto pressuposto: As pessoas fazem a melhor escolha que podem no momento .....	103
3.4.6 Sexto pressuposto: Se o que você está fazendo não está funcionando, faça outra coisa. Faça qualquer coisa.....	105
3.4.7 Sétimo pressuposto: É impossível não se comunicar .....	105
3.4.8 Oitavo pressuposto: O significado da comunicação é dado pelo receptor .....	107
3.4.9 Nono pressuposto: Se algo é possível para alguém no mundo, também é possível de ser aprendido .....	107
3.4.10 Décimo pressuposto: Qualquer coisa pode ser aprendida se for abordada de maneira adequada .....	108
3.4.11 Décimo primeiro pressuposto: Não existe fracasso, existem apenas resultados.....	109
3.4.12 Décimo segundo pressuposto: A maneira como experimentamos o mundo é apenas um modelo de percepção .....	110
3.4.13 Primeiro Passo – Aplicação dos Pressupostos de PNL .....	111
3.4.14 Pressupostos mais adequados para o contexto da sala de aula.....	114
3.5 PNL E A SUBJETIVIDADE.....	115
<b>4. MODELO DE COMUNICAÇÃO DA PNL E AS TIC EM SALA DE AULA.....</b>	<b>118</b>
4.1 MODELO DE COMUNICAÇÃO DA PNL.....	120
4.1.1 Filtros da Comunicação.....	124
4.1.1.1 Deleção ou Omissão .....	127

4.1.1.2	Generalização .....	128
4.1.1.3	Distorção .....	130
4.1.1.4	Metaprogramas .....	132
4.1.1.5	Valores .....	136
4.1.1.6	Crenças .....	136
4.1.1.7	Decisões.....	140
4.1.1.8	Memórias.....	140
4.1.2	PNL e a visão construtivista dos filtros.....	141
4.1.2.1	Restrições neurológicas - Rn .....	144
4.1.2.2	Restrições sociais - Rs .....	147
4.1.2.3	Restrições individuais - Ri .....	150
4.1.3	Consciente e Inconsciente na PNL .....	152
4.2	ETAPAS DA APRENDIZAGEM A PARTIR DOS CONCEITOS DE CONSCIENTE E INCONSCIENTE .....	156

<b>5</b>	<b>TIC INTEGRADAS COM A PNL - CONTRIBUIÇÃO EFETIVA DA NEUROLINGUÍSTICA NA SALA DE AULA.....</b>	<b>162</b>
5.1	POSIÇÕES PERCEPTUAIS NA AULA PRESENCIAL OU VIRTUAL .....	164
5.1.1	Primeira Posição .....	168
5.1.2	Segunda Posição.....	168
5.1.2.1	Segunda Posição Espiritual.....	170
5.1.3	Terceira Posição .....	173
5.1.4	Quarta Posição.....	174
5.1.5	Considerações práticas sobre posições perceptuais .....	179
5.2	PROPOSTA DE AULA .....	180
5.3	HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO - RAPPORT .....	185
5.4	TÉCNICAS DE LINGUAGEM.....	187
5.4.1	Sistemas representacionais.....	188
5.4.2	Ancoragem .....	192
5.4.3	Metamodelo de Linguagem .....	194
5.4.4	Modelo Milton .....	197
5.5	PNL E OS NÍVEIS NEUROLÓGICOS DA COMUNICAÇÃO.....	199
5.5.1	Sistema superior .....	202
5.5.2	Identidade.....	203

5.5.3 Crenças e Valores.....	203
5.5.4 Capacidade .....	205
5.5.5 Comportamento.....	206
5.5.6 Ambiente .....	207
5.5.7 Resumo da Influência de Diferentes Níveis no Ensino.....	208
<b>6 PESQUISA.....</b>	<b>211</b>
6.1 METODOLOGIA.....	212
6.1.1 Questionário e procedimentos de aplicação.....	215
6.1.2 Organização e aplicação da capacitação.....	218
6.2 RESULTADO DA PESQUISA .....	219
6.2.1 Questionário – resultados.....	220
6.2.2 Capacitação – depoimentos e testemunhos.....	236
6.3 ANÁLISE DA PESQUISA .....	238
<b>7 CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTÂNCIAIS.....</b>	<b>241</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>248</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>257</b>
APÊNDICE A - FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES.....	258
APÊNDICE B - MODELO OPERACIONAL – EP e ED.....	260
APÊNDICE C - OBJETIVOS PESSOAIS PARA ESTE CURSO .....	261
APÊNDICE D - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	262
APÊNDICE E - QUESTIONÁRIO - PESQUISA COM PROFESSORES .....	263
<b>ANEXOS .....</b>	<b>265</b>
ANEXO A - CHART .....	266
ANEXO B - PADRÕES DE CERTIFICAÇÃO EM PNL.....	267
ANEXO C - METAPROGRAMAS.....	269
ANEXO D - METAPROGRAMAS ESTUDADO POR ROBERT DILTS .....	270
ANEXO E - NÍVEIS LÓGICOS .....	271
ANEXO F - PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA PUCPR.....	272

## 1 INTRODUÇÃO

Nas instituições de ensino evidencia-se cada vez mais a necessidade de aprimorar e desenvolver as habilidades de gestão dos recursos de comunicação e relacionamento. A escolha de uma visão e a habilidade de liderança visa rever condições para que se criem as oportunidades de crescimento, inovação e autossuperação, possibilitando desempenhos diferenciados dentro e fora da sala de aula.

Observa-se que não existe mais espaço para o professor tradicional e o professor tecnicista ou treinador, que apareceu na recente tendência liberal tecnicista, os quais vão sendo substituídos pelo professor mediador, que oferece uma metodologia mais adequada ao novo paradigma da educação. A mediação e o estabelecimento de redes de parceria é que compõe esse novo quadro da educação.

Isto se confirma pelo momento histórico que estamos vivendo, em que se buscam novos caminhos para superar o paradigma conservador, porque continua ainda muito forte o pensamento newtoniano-cartesiano. Os educadores estão enfrentando grandes desafios para abrir novos caminhos e ultrapassar a abordagem positivista dominante na atual prática pedagógica. Afirma Behrens (2005, p.13) que: “Neste contexto, cabe aos educadores encontrar meios para auxiliar os docentes, no sentido de construir referenciais que estruturam uma nova metodologia que venha a atender os parâmetros exigidos pelo novo paradigma proposto pela ciência”.

Diante disso, apresentamos o tema de nossa pesquisa, que está intimamente ligada com o cotidiano da sala de aula.

### 1.1 APRESENTAÇÃO E JUSTIFICATIVA DO TEMA

O título da nossa pesquisa – O professor mediador utilizando as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) e a contribuição da Neurolinguística em sala de aula – se apresenta como um resgate e atualização da identidade do professor,

ao mesmo tempo em que o coloca em movimento dentro dos avanços tecnológicos da atualidade.

Mesmo exigindo uma pesquisa sistemática, este tema nos remete a um ciclo reflexivo bem mais amplo, em que se percebe a acelerada expansão tecnológica pelo impacto na sociedade atual e que amplia o papel da educação face às necessidades sociais emergentes, que coloca não só o professor como mediador, mas a educação como mediadora das transformações sociais. A educação vai ter que contar com o apoio das demais ciências para criar mais rapidamente uma sociedade mais consciente, justa e humana (MATOS; MUGGIATI, 2001).

A vida moderna tem exigido esta nova postura por parte da escola e do professor, os quais muitas vezes não estão sabendo lidar com o novo perfil de criança ou jovem, que vem enfrentando os diversos modelos de educação. Numa sociedade, onde os índices de violência aliados ao consumo de drogas têm aumentado sensivelmente, exigem-se novos posicionamentos éticos e novas habilidades que façam frente a este mundo tão violento e perverso para nossos filhos e educandos.

O educador do século XXI é alguém que se envolve e convida os outros a compartilhar uma nova visão de mundo onde as pessoas queiram viver e saibam viver na mais perfeita harmonia. Ele deve saber utilizar o seu talento e o seu poder pessoal para tornar as pessoas melhores, ajudando a criar uma escola, uma família, uma comunidade, um país, um mundo melhor.

A abordagem do tema justifica-se diante dos grandes desafios teóricos e práticos que professores e alunos têm enfrentado no cotidiano da sala de aula, sobretudo nas disciplinas que tratam mais de perto dos valores e crenças pessoais. Para muitos estudantes que tiveram uma experiência agradável na educação básica, chegam nas universidades mais receptivos e ansiosos para adquirir novos conhecimentos. Para outros, a ansiedade gerada pelas atividades na sala de aula ou o estilo conservador que enfrentaram, aliados aos outros fatores relacionados à falta de educação na família, se juntam e criam uma experiência negativa para a vida acadêmica. Esta situação do ensino exige inovação por parte do professor, que precisa de novas alternativas e novos modelos de comunicação para lidar com este novo perfil de estudante.

Diante das várias situações enfrentadas pelo professor do ensino superior, se faz necessário uma revisão, não só de conteúdos, o que já vem sendo discutido

exaustivamente por especialistas, mas, principalmente, uma revisão nos métodos e propostas das aulas, para que estas se tornem mais motivadas e realmente encantem o aluno; ao mesmo tempo em que atendam as reais necessidades e expectativas de ambos os lados.

Nesta medida, acredita-se que este estudo pode ajudar o professor a refletir sobre a sua prática diária, a fim de que se possa conhecer melhor o seu aluno, rever conteúdos básicos e integrar novos e antigos conhecimentos num patamar mais elevado de domínio, para lidar com o jovem ou o adulto que frequenta o nível superior.

Esta pesquisa, portanto, foi fundamentada em estudos atualizados sobre tecnologias da informação e comunicação (TIC) e propostas desafiadoras da moderna neurolinguística, mais especificamente, da Programação Neurolinguística (PNL) aplicada na educação, para que os professores possam rever suas práticas e construam propostas metodológicas inovadoras, no uso das TIC com a PNL, mantendo a preocupação de formar homens e mulheres para a reconstrução de uma nova sociedade.

As metodologias de ensino e aprendizagem propõem a utilização de modelos e técnicas avançadas de comunicação e interação pedagógica propostas pela moderna neurolinguística, tais como: modelo de comunicação da PNL integrada com as TIC, posições perceptuais, sistemas representacionais (visuais, auditivos, cinestésicos e auditivos digitais), ancoragem, *rapport* (relação de harmonia e sintonia), processos cognitivos e intervenções por meio dos níveis neurológicos da aprendizagem (DILTS, 1997), linguagem persuasiva da PNL (MOINE, 1988), entre outras. Esta proposta deve acontecer com a integração de todos os componentes da comunidade educativa, acompanhada de uma reflexão profunda sobre valores, crenças, comportamentos e formação ética.

As modernas tecnologias de informação e comunicação (TIC), ligadas com a PNL, oferecem recursos que podem contribuir na transformação da sociedade e ajudar a superar seus próprios limites, criando maiores opções e possibilidades de caminhos para os educandos melhorarem seus desempenhos. E assim, muitos poderão alcançar os resultados que desejam, inclusive para a realização pessoal e profissional de cada um dos envolvidos no processo educativo.

## 1.2 PROBLEMA DA PESQUISA

O objeto deste estudo foi a compreensão dos aspectos necessários na formação do professor mediador do ensino superior para o seu real sucesso em sala de aula, tanto na relação do professor com o aluno como na concepção da retenção da aprendizagem significativa com resultados efetivos. Para esta pesquisa acontecer, buscou-se investigar abordagens de relevância, como as das TIC com PNL, na ação docente em sala de aula.

A utilização de novos cenários que hoje nos desafiam em relação às TIC com a PNL ainda são temas não abordados com a profundidade necessária na formação de professores. Com efeito, existem inúmeros trabalhos de PNL em outras áreas, não, porém, no âmbito pedagógico, onde vários autores limitam-se, no entanto, a abordar de modo esquemático e técnico, sendo-lhes totalmente ausente a perspectiva científica. E, na utilização de tecnologias, ainda existe uma lacuna, apesar das constantes pesquisas, evidenciada nos resultados que ainda apontam para várias carências de como o professor possa se beneficiar ainda mais destes recursos.

No campo da neurolinguística dispomos de alguns estudos gerais sobre a utilização de tecnologias de comunicação voltadas para a área de saúde, empresarial e até mesmo educacional, mas que se limitam a determinados aspectos da educação e treinamento não abordando, senão perifericamente, a questão de técnicas e experiências com os critérios de uma pesquisa científica. Isso tem levado a uma compreensão muito errada sobre PNL, gerando preconceitos por parte dos professores e acadêmicos que não conhecem com profundidade necessária este modelo de comunicação.

Mediante as abordagens acima se delineou o problema desta pesquisa: **Podem as tecnologias da informação e comunicação (TIC) integradas a programação neurolinguística (PNL) favorecer o professor em sua prática pedagógica na busca de uma melhor informação e comunicação com o aluno em sala de aula?**

### 1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Analisar como as TIC integradas a PNL podem favorecer o desempenho do professor em sala de aula.

#### 1.3.2 Objetivos específicos

- a) Caracterizar o professor mediador, colocando em foco os desafios do novo paradigma em sua formação inicial e continuada;
- b) Relacionar as teorias científicas que fundamentam pressupostos, conceitos e modelos adotados pela PNL;
- c) Apontar as contribuições da moderna neurolinguística, mais especificamente a PNL, na prática docente em sala de aula;
- d) Investigar as estratégias e processos de comunicação que os professores utilizam em sala de aula e, mais especificamente, se conhecem e utilizam a PNL;
- e) Propor a aplicação da proposta integrada das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com programação neurolinguística (PNL) para professores na proposta de nova abordagem de ensino.

### 1.4 METODOLOGIA

A metodologia empregada foi a pesquisa pedagógica qualitativa exploratória, que envolveu um levantamento bibliográfico e uma pesquisa de campo.

É uma “pesquisa” porque se trata de uma atividade científica pela qual se procurou descobrir a realidade através de metodologia e critérios adequados (DEMO, 1994). “Pedagógica” porque está relacionada à investigação da realidade da sala de aula, e também porque todos os sujeitos da pesquisa de campo e o principal pesquisador são professores envolvidos com o problema da pesquisa (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 13).

E foi realizada uma pesquisa “qualitativa” por envolver uma complexa exposição de perspectivas e técnicas, que se desenvolveram a partir de diferentes teorias e disciplinas (MASON, apud LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 65).

Caracterizou-se como uma investigação qualitativa também porque o interesse maior da pesquisa de campo foi mais para entender suas ideias e como os professores têm encarado sua formação, aderindo, vivenciando e interpretando as mudanças no campo educacional e seus reflexos na comunicação e relacionamento dentro da sala de aula.

Sendo assim, permitiu a subjetividade das respostas de perguntas abertas em entrevistas e/ou questionários. “A pesquisa qualitativa está interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 66).

Como é próprio da investigação qualitativa não fazer grandes projeções numéricas dos dados, eles aparecem em nossa pesquisa de campo de forma bem objetiva para caracterizar algumas situações extremas ou que mereçam especial atenção, mas “[...] se faz relativamente pouco uso de análises estatísticas” mesmo porque, neste tipo de pesquisa não se pressupõe grandes amostras com grandes análises quantitativas, ou, em muitos casos nenhuma amostra que dirá amostras destinadas a serem representativas de populações maiores (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.66).

Fundamentados em vasta referência bibliográfica, o interesse maior foi no como as coisas acontecem e no como as pessoas vivenciam as experiências, o que possibilitou uma melhor análise e síntese do pensamento dos envolvidos, tanto na pesquisa bibliográfica como na pesquisa de campo.

Assim, exploramos mais as representações internas (pensamentos), focando os aspectos mais subjetivos das questões e das respostas. “Essa síntese – subjetividade – é o mundo de ideias, significados e emoções construído

internamente pelo sujeito”, ou seja, pelos envolvidos na pesquisa (BOCK, 2008, p. 23).

Nesse sentido, o trabalho também se adaptou ao tipo de investigação “exploratória” porque “as pesquisas exploratórias têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias, a familiarização com o problema proposto, ou seja, a tomada de conhecimento do tema a ser estudado e explorado. Possuem muita flexibilidade (GIL, apud FARIA, 2007, p. 31).”

A pesquisa é do tipo qualitativa e exploratória porque também exigiu e explorou fontes primárias, secundárias e terciárias. O trabalho está carregado de dados e informações significativas das fontes primárias, ou seja, das publicações originais de estudiosos que fundamentaram, testemunharam, criaram e desenvolveram os principais conceitos, metodologias, modelos, visões de educação, ensino, aprendizagem, fundamentos da educação, formação docente, TIC, PNL e outras áreas envolvidas nesta dissertação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 210).

Estão nessa pesquisa também as fontes secundárias, consideradas assim porque, mesmo não tendo participado da construção de determinados conceitos, iluminaram nossas ideias com seus artigos e livros. Exploramos também as “fontes terciárias”, que apresentam poucas citações neste trabalho, mas foram importantes porque acabam indicando caminhos e reforçando ideias e conceitos (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

O cenário da pesquisa foi o corpo docente da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Câmpus Curitiba, São José dos Pinhais, Toledo, Londrina e Maringá.

O instrumento da pesquisa de campo foi um questionário semi-estruturado, aplicado no início dos cursos de capacitação para professores do ensino superior – Eixo I – com duração de 12 horas, que fez parte da Formação Continuada para professores da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR), durante o ano de 2010.

Como é típico neste estilo de pesquisa, partimos de uma bem elaborada revisão da literatura, para, então, fazermos a “análise de conteúdo definicional” e, posteriormente, “análise de conteúdo qualitativo das respostas de um questionário” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

O fato do titular deste trabalho estar envolvido diretamente com a formação continuada dos professores durante toda a pesquisa, uma vez que ministrou os cursos de capacitação, acabou se tornando uma vantagem adicional, porque

mobilizou e exigiu buscas de elementos teóricos bem mais amplos para embasar e auxiliar na reflexão e análises das situações teóricas e práticas educacionais. Isto fez com que o envolvimento com a pesquisa fosse muito intenso, tanto relacionado com este trabalho como também relacionado com a formação de professores, que é o nosso objeto de estudo.

Portanto, acabou exigindo uma profundidade ainda maior na fundamentação, envolvendo assim um arsenal bibliográfico diversificado.

## 1.5 ESTRUTURA DO TEXTO

O texto foi estruturado em sete capítulos, seguindo a metodologia, disposição e normas recomendadas para este tipo de trabalho científico.

O primeiro capítulo consiste nesta introdução, aonde contém os elementos importantes do trabalho, como a apresentação e justificativa do tema, problema de pesquisa, objetivos, metodologia, bem como a estruturação lógica e uma síntese do conteúdo de cada capítulo.

O segundo capítulo coloca em foco o professor mediador nos vários períodos da educação. São analisadas suas características, o desenvolvimento, os desafios e etapas da formação inicial e continuada.

O terceiro trata, especificamente, da neurolinguística na educação, aonde a mesma é apresentada e são aprofundados os conceitos, generalizações, histórico, fundamentos teóricos e aplicações da Programação Neurolinguística (PNL) integrada com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). São analisados os principais pressupostos relacionado à educação, que devem ser levados em conta antes da aplicação de qualquer metodologia de ensino com PNL. Neste capítulo são destacadas as raízes científicas que embasaram este modelo de comunicação.

O quarto capítulo consiste na análise de cada um dos elementos envolvidos no modelo de comunicação da PNL. Destaque para os filtros, oportunidades e restrições no processo educativo.

Embora, desde o início, são colocadas questões importantes relacionadas à prática pedagógica, é no quinto capítulo que se aprofunda, de forma mais específica,

as principais contribuições da neurolinguística integrada com as TIC e como podem favorecer ao professor em sua prática pedagógica para um melhor desempenho na sala de aula.

Nesta mesma linha e na mesma busca estão os autores que foram pesquisados neste estudo, em que estão as fontes primárias, secundárias e terciárias da pesquisa, tais como: Abreu e Maseto (1990), Anastasiou (2004), Antunes (1998), Aranha (1998), Arroyo (1994), Bandler e Grinder (1977), Behrens (2005), Capra (1998), Cardoso (1998), Chomsky (1977), Crema (1991), Freire (1996), Gardner (1994), Goleman (1995), Korzybsky (1977), Lévy (1999), Libâneo (1998), Lubich (2003), Matos (2003), Moran (2000), Morin (2000), O'Connor (1996), Perrenoud (2000), Piaget (1976), Saviani (2008), Spritzer (1993), Tardif (2009), Veiga (1991), Vygotsky (1994), entre outros.

O sexto capítulo está direcionado à apresentação da nossa pesquisa de campo com os professores do ensino superior, no sentido de levantar a real situação da formação do professor do ensino superior, as características, abertura ou resistência a novos conceitos, carências, impedimentos e possibilidades de aplicação da proposta das TIC integradas a PNL. Este capítulo foi dividido em três seções, que tratam da metodologia, resultado e análise da pesquisa.

Ao final do trabalho, chegamos ao sétimo capítulo que foram as considerações finais, aonde destacamos que o presente trabalho provocou uma reflexão sobre a missão do atual professor mediador, apontando novos caminhos metodológicos com as TIC integradas a PNL, mantendo a preocupação de formar homens e mulheres para a reconstrução de uma nova sociedade. Mostrou ainda, que os professores reconhecem a necessidade de atualização, aceitam e se motivam em participar do tipo de formação oferecida, desde que a programação seja articulada com a prática, apresente inovação e tenha continuidade. Manifestamos nossa intencionalidade de ter contribuído com os estudos, favorecendo o professor em sua prática pedagógica para uma melhor informação e comunicação ao aluno em sala de aula.

Por fim, as referências bibliográficas, apêndices e anexos.

O tema foi explorado de forma inovadora e com a criatividade permitida para este tipo de pesquisa, usando figuras e gráficos apropriados, visando sempre gerar encaminhamentos e indagações que poderão servir a pesquisas futuras.

Manifestamos nossa intenção de estar sempre abrindo novas possibilidades de pesquisas e possíveis desdobramentos.

## **2 PROFESSOR MEDIADOR – CARACTERÍSTICAS E FORMAÇÃO**

Ao analisar a situação de uma sociedade, um dos itens que se leva em consideração é o relacionado à formação e experiência dos seus líderes e profissionais diretamente responsáveis pelos resultados. Isto não é diferente quando se trata da Educação, que, aliás, tem sido responsabilizada pelo processo de desenvolvimento de qualquer nação. Nesta medida, os índices de desenvolvimento do Brasil estão também intimamente ligados ao desenvolvimento deste importante setor.

Em consequência, uma das prioridades em qualquer governo deveria ser com aqueles que são responsáveis diretamente pela formação básica e superior<sup>1</sup> de seu povo. Embora fazendo parte dos discursos políticos e de vários planos e projetos de reforma, vemos que existe em nosso país uma preocupação na formação do professor e conseqüente valorização dos profissionais da educação básica, mas isto não vem acontecendo de forma efetiva e continuada com o professor do ensino superior, que tem características diferenciadas.

É possível identificar melhor o professor universitário a partir de quatro tipos, conforme classifica Behrens (1998, p. 57):

- a) Profissionais de várias áreas do conhecimento que se dedicam integralmente à docência.
- b) Profissionais liberais que atuam no mercado de trabalho específico do curso que lecionam.
- c) Profissionais docentes da área de educação, envolvidos com os cursos de pedagogia e licenciatura, que atuam na universidade e, paralelamente, dedicam-se ao magistério nos diferentes níveis de ensino.
- d) Profissionais da área da educação e das licenciaturas que se dedicam em tempo integral ao ensino na universidade.

---

<sup>1</sup> Por formação básica ou educação básica compreende-se no Brasil a educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental e médio, além de módulos específicos, como educação escolar indígena, educação especial, entre outras. Formação superior corresponde à graduação e pós-graduação (especialização, mestrado, doutorado e pós-doutorado).

Assim, a formação continuada para os professores do ensino superior se torna ainda mais complexa, porque vai exigir processos diferenciados que atendam esses quatro tipos de profissionais.

## 2.1 PERFIL E CARACTERIZAÇÃO DO PROFESSOR MEDIADOR

Com as mudanças no cenário educacional causadas por todo o avanço científico e tecnológico dos últimos tempos, mais especificamente pelas novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), que vamos aprofundar mais adiante, chamamos a atenção para o perfil do professor deste século que deverá assumir uma nova postura como mediador de todo o processo educacional. O mesmo deve se posicionar num processo de rompimento de barreiras institucionais, encorajando a si mesmo (autoconfiança) e encorajando o aluno (motivação), na criação de espaços aonde cada qual vai em busca de sua própria formação (autonomia).

Antes de discorrer sobre a formação propriamente dita do professor mediador, é importante compreender o seu papel no final do século passado, assim como descrevem Abreu e Maseto (1990, p. 11):

[...] o papel do professor desponta como sendo o de facilitador da aprendizagem de seus alunos. Seu papel não é ensinar, mas ajudar o aluno a aprender; não é transmitir informações, mas criar condições para que o aluno adquira informações; não é fazer brilhantes preleções para divulgar a cultura, mas organizar estratégias para que o aluno conheça a cultura existente e crie cultura.

Portanto, mais do que um professor que ensina conteúdos ou até mesmo um auxiliador do processo ensino aprendizagem, torna-se necessário buscar um novo perfil de professor para corresponder os anseios e exigências de uma geração que caminha para uma nova era na educação.

Podemos buscar agora uma caracterização mais atualizada deste profissional, talvez com um perfil mais arrojado, que vai além do professor facilitador,

apontado anteriormente. Embora esteja se referindo a um tipo específico de profissional da educação, o qual está mais ligado a ambientes virtuais, Matos (2003, p. 42) nos indica um tipo de profissional que está dentro deste perfil de mediador:

É preciso buscar um papel mais ativo, mais engajado do que o de simples auxiliador, apoiador ou facilitador se quiser atingir mais pessoas do que aqueles que já demonstram autonomia suficiente para caminharem sozinhos.

Por um lado, mediar é estar entre, é colocar-se como ponte, como elo de ligação entre o processo de aprendizagem e de colaboração. Por outro lado, mediar é também negociar, equilibrar, ajustar.

Desse modo, um mediador deve estar mais presente, mais envolvido com as pessoas e a maneira pela qual estão aprendendo e produzindo. É o mediador que procura ajustar o ritmo, readequar metas, auxiliar nas decisões comuns, aproximar as pessoas, validar os encaminhamentos e sugerir alternativas.

Portanto, o professor mediador vem sendo descrito como aquele que encontra a autonomia na docência. Conforme Freire (1996) propõe em a “Pedagogia da Autonomia”, a mediação é feita entre o educando e a informação, onde as tecnologias da informação e da comunicação (TIC) funcionam como recursos no processo e não como mediadoras da educação. Não importa de onde venha esta informação, pode ser de uma aula, de um livro, de um filme, de um colóquio, seja qual for a fonte, mas reafirmamos a importância do papel do professor como mediador. Na Educação mediadora o professor é e se coloca também como um parceiro do aluno.

Nessa perspectiva, o processo de ensino e aprendizagem acontece por meio da classificação, seleção, discriminação e análise minuciosa das informações, transformando tudo em conhecimento para a plenitude do ser humano. Fica absolutamente claro que na educação mediadora o elo entre os educandos e as TIC é o professor (LÉVY, 1999).

Para descobrir o tipo de formação do novo professor, que seria mais adequada para essa “nova era da informação e da comunicação” de que tanto fala Matos (2003, p.37), aqui também designado como mediador, fomos buscar na história como que ele se desenvolveu. Descobrimos que a figura desse professor mediador, como professor parceiro, sempre apareceu na história da educação, desde os primórdios da Academia, mas sempre com características diferenciadas

em cada momento da história da humanidade. O que vem ao encontro do que estamos analisando neste ponto do nosso trabalho, ou seja, as características e formação deste professor mediador da academia, da universidade em sala de aula.

### 2.1.1 Professor Mediador nas Concepções de Desenvolvimento

As concepções de desenvolvimento humano apresentam as ideias de inteligência e do potencial humano em cada tempo histórico. São formuladas de acordo com correntes do pensamento e ideias filosóficas próprias de cada contexto, sendo aprimoradas pelos estudiosos das teorias da educação. No início não existia a preocupação de estudar processos ou de aprofundar teorias de ensino, assim como relata Bigge (1977, p. 3-4):

Por toda história da humanidade as pessoas aprenderam e, na maioria dos casos sem se preocupar com a natureza do processo. [...] Os que ensinaram sentiam pouca necessidade de conhecer uma teoria da aprendizagem. O ensino consistia em dizer e mostrar como, elogiar quando o aluno ia bem e castigá-lo quando ia mal. O professor simplesmente ensinava como havia sido ensinado quando jovem.

Mas, como consequência do próprio desenvolvimento humano, as teorias foram aparecendo e pela própria imposição da ciência, houve a necessidade de sistematizar o conhecimento também nesta área. O professor mediador aparece já no início da educação formal, mesmo antes do surgimento das primeiras teorias inatistas.

As teorias científicas da educação têm início nas concepções filosóficas de Platão, Aristóteles, Descartes, Locke e mais tarde aparecem também às contribuições de David Hume e Immanuel Kant, que propuseram e deram sustentação às grandes teorias que também foram aplicadas ao ensino e aprendizagem. Estas teorias foram classificadas como inatistas, racionalista (que vem de razão), empiristas (que vem de experiências) e mais tarde, com Piaget, Vygotsky e Wallon aparecem as interacionistas, sociointeracionistas, construtivistas,

e com outras denominações. Vale destacar que tudo começa com Sócrates, Platão e Aristóteles, conforme descrito no Livro "PLATÃO – Diálogos" (reimpresso em 1983). Mais tarde retomadas por René Descartes e John Locke, conforme o livro "Ensaio de Locke" (reimpresso em 1997).

Cada um em seu tempo foi desenvolvendo e formando um conjunto de teorias que sustentam ainda hoje o trabalho docente.

As teorias do condicionamento vêm da Concepção Ambientalista e as teorias cognitivistas surgem a partir da Concepção Interacionista, onde o professor mediador aparece para fazer a interação entre o sujeito e o objeto, pois tudo depende das relações e de suas interações sociais. A interação com o meio é que vai promover o conhecimento.

Em seguida, vamos analisar cada teoria, pois todas têm uma coerência e atendem as exigências do seu tempo histórico.

#### 2.1.1.1 Inatismo

Vemos a parceria e mediação entre professor e aluno já nos primórdios da educação formal, quando se estuda o inatismo platônico e, mais tarde, o inatismo cartesiano. Esta mediação acontecia com a participação do professor, que tinha a função de "ajudar os alunos a identificar o que já estava em suas mentes. [...] O método fundamenta-se no princípio de que o conhecimento é inato, mas que é impossível evocá-lo sem a ajuda do especialista (BIGGE, 1977, p. 24)."

O professor, portanto, faz a mediação para despertar o que já está na mente do discípulo, privilegia o sujeito do processo, que no caso é o educando (discípulo). O termo *inato* indica "o que nasce com o sujeito" (ARANHA, 1996).

Segundo essa concepção o ensino acontece a partir de uma prática dialógica, articulada ao exercício da contextualização pela teoria do conhecimento, instigando o discípulo com perguntas e por meio da capacidade humana para alcançar o conhecimento da verdade. Por isso, o mestre (mediador), nesta concepção, não parte da realidade do mundo, que deixa de ser o princípio do conhecimento, mas vai buscar dentro do discípulo, na sua subjetividade, os critérios para estabelecer algo como verdadeiro e lógico. Tanto o mestre como o discípulo aprendem num

movimento de parceria contínua em busca da verdade que está dentro do sujeito (ARANHA, 1996).

Segundo o Inatismo o homem não é influenciado pelo meio que vive, mas pelo que é inato, precisando do professor, na figura do mestre, que o ajuda a extrair e tirar o conhecimento de dentro de si. Trata-se de um movimento provocado pelo mestre para ajudar o aluno a lembrar das ideias e retirar o conhecimento do seu interior. “Platão e outros filósofos antigos pensavam que a aprendizagem consistia em lembrar as ideias com que o indivíduo tinha sido contemplado antes de nascer, ou no desenvolvimento de dentro para fora de ideias inatas (BIGGE, 1977, p.35)”.

Na perspectiva inatista, a educação acontece como um processo de atualização, onde o mestre retira o que o indivíduo já tem dentro em potencial. O mestre ao dar ênfase ao sujeito, ao educando, reconhece que o mesmo traz consigo ideias inatas (formas) que seriam as condições básicas para o desenvolvimento de um raciocínio e funcionam como condição de qualquer que seja o conhecimento (ARANHA, 1996).

A função do professor é de “extrair” o conhecimento que é inato, conforme afirma Bigge (1977, p. 24):

As influências ambientais eram consideradas de pouca monta. O método socrático implica em que o professor não tenha conhecimento, ou em que, pelo menos, não procure transmiti-lo; em vez disso, procure extrair informações dos alunos através de questões habilidosamente formuladas.

Neste caso o professor tem que dar condições para que as potencialidades do aluno venham para fora, para que seus dons inatos possam se desenvolver e que suas tendências possam aflorar. Aqui podemos explicar o fracasso de certos alunos em determinadas disciplinas porque não possui uma inteligência privilegiada para aquele tipo de matéria ou tema. Muito comum se dizer que o aluno não é bom em matemática, mas tem talento para jogar bola, por exemplo. Acredita-se que a inteligência é como algo dado e precisa ser desenvolvida. O professor exerce bem o seu papel de mediador no processo, onde ele suscita e articula, fazendo as perguntas e instigando o discípulo (ARANHA, 1996).

Na teoria inatista não vemos destaque e até mesmo menção para os sentidos.

#### 2.1.1.2 Ambientalismo

A concepção Ambientalista é contrária a Inatista, precisa do professor para colocar na mente do sujeito o conhecimento, acreditando que o homem nasce com uma mente limpa, como uma folha de papel em branco, onde o conhecimento é adquirido, bem como valores e crenças. Nesta concepção tudo vem da experiência e do ambiente que vive. Quanto mais experiência mais conhecimento. A partir desta concepção “as teorias da aprendizagem podem ser genericamente reunidas em duas categorias: as teorias do condicionamento e as teorias cognitivistas” (CÓRIA-SABINI, 1986, p. 2).

A contestação do Inatismo, ou seja, das ideias inatas, vem de John Locke que contesta Descartes a este respeito do livro Ensaio de Locke (reimpresso em 1997), onde é demonstrado que tudo entra em nossa mente a partir da experiência empírica (dos sentidos), mas admite também que junto vem a reflexão como consequência das operações mentais sobre as percepções e ideias proveniente da experiência (LOCKE, 1997).

Daí nasce então o empirismo, em que o foco passa a ser o objeto. Essa teoria vem do ambientalismo, em vista da importância do meio e daquilo que já existe de conhecimento acumulado fora e que já existe pronto e construído. Não existe a ideia da construção do conhecimento, pois ele já está construído (ARANHA, 1996).

Para os empiristas, a mente é como uma tabula rasa, isto é, uma superfície branca e sem marcas sobre a qual vão sendo impressos e se desenvolvendo conteúdos. Com esta ideia, o educando se torna passivo, receptivo no processo do conhecer. O conhecimento vem de fora, deve ser incorporado pelo aluno e passado só depois quando já for considerado como conteúdo mental (ARANHA, 1996).

No empirismo o movimento continua, agora de fora para dentro. Inicialmente, com Aristóteles e os peripatéticos (336 a.C.), que eram conhecidos como os que aprendem caminhando, essa mediação acontecia também numa parceria, em que para eles o pressuposto básico era “nada entra no cérebro que não seja pelos

sentidos”. Muito mais tarde aparece Locke (1632-1704), que não deixa de ser influenciado também pelo pensamento cartesiano, porém segue outro caminho para resolver a questão do conhecimento. Faz severas críticas sobre as ideias do inatismo platônico e de Descartes (1596-1650), com a firme convicção de que a alma é como uma tabula rasa, ou seja, que a alma é como uma tábua onde não existe nada gravado, como se fosse uma folha em branco na qual não há qualquer marca (ARANHA, 1996).

Sendo assim, o conhecimento só começa a partir da experiência sensorial (através dos sentidos). Por isso que seus estudos ou sua teoria passou a ser conhecida como empirismo, que vem da palavra grega *empiria*, que significa experiência. Esta experiência era refletida em parceria, portanto, o mestre era o mediador. Tudo acontece a partir da sensação (a partir da experiência externa) e reflexão que é a percepção que se tem na mente (experiência interna), mas tudo acontece na mente a partir da experiência exterior (ARANHA, 1996).

Aranha (1996) destaca uma corrente da psicologia que merece nossa atenção porque tem exercido grande influência na educação e na pedagogia mais contemporânea, que é o behaviorismo (*behaviour* ou *behavior*, significa comportamento ou conduta). Esta corrente é muito conhecida como psicologia comportamentalista. Com uma grande tendência naturalista e que leva ao que conhecemos como corrente Tecnicista e vai inspirar os teóricos da educação na formulação da Teoria Tecnicista da educação. Essa teoria se inspira em experiências do condicionamento (reflexo condicionado) do médico e pesquisador russo Pavlov (experiências com cães), que teve seu representante americano chamado Watson (1878-1958).

Foi uma corrente muito forte na educação brasileira durante o regime militar (década de 70) e o professor aparece aqui mais como um facilitador, pois o foco da educação era no processo e não mais o educando. Esta teoria desenvolveu-se na América com a contribuição de Skinner (1904-1990). Para os teóricos do condicionamento, a aprendizagem é uma mudança no comportamento (BIGGE, 1977).

Esta corrente tentou transformar o professor numa peça dentro do processo de ensinar, onde a intenção era criar a máquina de ensinar, que poderia substituir os docentes nas várias etapas. Tudo deveria funcionar como se fosse uma máquina e dentro de um sistema que dispensava o professor em muitas situações de aprendizagem. Com essa abordagem, é proposta por Skinner a instrução

programada, que foi muito aceita em treinamento empresarial, que consistia em exercícios repetitivos. O professor passou a fazer o papel de treinador ou de técnico. Daí o surgimento do tecnicismo. A instrução programada e outras técnicas eram compostas de textos e exercícios repetitivos que era apresentado ao aluno em nível de dificuldade cada vez maior. Alguns dos exercícios tinham uma série de espaços em branco, que deveriam ser completados pelo aluno de forma mecânica. Pela repetição e técnicas de reforço as etapas da aprendizagem eram cumpridas (ARANHA, 1996).

A função do professor aqui é de um treinador e tem todas as características de um professor tradicional e não exige questionamentos. Aliás, é um professor que não faz questionamento. A memória é considerada como um arquivo e espera-se a acumulação de conteúdos. Interessa a quantidade a ser armazenada na mente. O professor não precisa fazer o aluno pensar. Valorizam muito o ensino individual e tudo é feito por processo de associação para facilitar a retenção na memória. O professor treinador dá ênfase ao treinamento para provocar mudança. A aula é um treinamento rigoroso que obedece a certas etapas. Por isso que foi muito bem aceita durante o regime militar (ARANHA, 1996).

Como a maioria dos professores atuais foi formada dentro dessa proposta, é natural que seu trabalho docente tenha forte tendência conservadora tecnicista.

### 2.1.1.3 O mediador nas teorias interacionistas.

Até a década de 1990 podíamos afirmar que “as teorias do condicionamento dominavam todas as demais no campo da aprendizagem. Esse domínio se faz sentir de tal maneira que, em muitos casos, aprendizagem ficou sinônimo de condicionamento (CÓRIA-SABINI, 1986, p. 3)”.

As teorias que pretendem superar as tendências tecnicistas (do condicionamento) são as teorias inspiradas em Piaget, Vygotsky, Gramsci, Wallon, Paulo Freire e outros. A abordagem é conhecida como interacionista porque o conhecimento não está nem no sujeito e nem no objeto, mas na interação, que é o resultado da ação entre o sujeito e um objeto. Aqui sujeito e objeto não se acham mais separados e sim integrados, uma vez que ambos são importantes no processo,

onde as qualidades se misturam e não se encontram mais dicotomizados como nas perspectivas anteriores. (ARANHA, 1996).

Na realidade, essa abordagem valoriza o todo, o professor, assim como valoriza o mundo, o objeto e o conhecimento como o produto acumulado pela humanidade e respeita a sabedoria do mestre. Como valoriza tudo, respeita o aluno pela sua experiência que traz da vida e sua capacidade de construir o conhecimento. Considera o ato de conhecer dinâmico e que o ser humano vem progredindo intelectualmente na medida em que constrói novos conhecimentos. Confia na interação dos conhecimentos do mestre e do discípulo – aluno e professor crescem na interação do sujeito e o objeto, como aponta Bigge (1977, p. 13):

Resumindo muito rapidamente a diferença entre as duas famílias: os teóricos do condicionamento interpretam a aprendizagem em termos de mudança da intensidade de variáveis hipotéticas chamadas conexões S-R (estímulo-resposta) associações, força do hábito ou tendências de comportamento; os teóricos da teoria de campo-Gestalt definem aprendizagem em termos de reorganização do campo ou sistema perceptual ou cognitivo.

Sendo assim, um professor adepto da teoria do condicionamento, quando pretende modificar o comportamento de um aluno, foca o que o aluno faz. Um professor que se orienta por uma abordagem mais avançada, como a Gestalt, por exemplo, ajuda o aluno a modificar seu entendimento do problema e da situação em questão (BIGGE, 1977).

Portanto, o conhecimento pode estar no sujeito, como pensavam os inatistas, no objeto, como afirmavam os empiristas, ou resultam da interação do sujeito com o objeto, como determinam os interacionistas.

### 2.1.2 Professor Mediador e as Tendências Históricas da Educação Brasileira

Entramos para a história da chamada civilização ocidental e cristã em 1500 e, entramos para história da educação em 1549, com a chegada do governador geral

Tomé de Souza e do primeiro grupo de jesuítas. Escolas, colégios e seminários foram logo sendo construídos (SAVIANI, 2008).

Lançando um olhar para a História do Brasil é interessante imaginar a figura do professor no período pedagógico dos jesuítas. A forma como se articulavam as práticas educativas, quando o professor deveria transitar entre os três elementos que se entrelaçavam: a colonização, a catequese e a educação. Os colonizadores não tinham nem ideia da dimensão desta maravilhosa Colônia e da riqueza cultural dos seus habitantes. Tinham como objetivo educacional o de catequizar os índios a seu modo, no seu colo. Pela análise da palavra Colônia, que vem de colo, Saviani (2008, p. 26) apresenta o significado como sendo “espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que pode trabalhar ou sujeitar”.

Portanto, há uma estreita relação ou simbiose entre a educação e a catequese na colonização do Brasil (SAVIANI, 2008).

Os alunos pertenciam de um lado a uma elite que também se formava para a vida religiosa ou política dominadora, e, de outro, um povo riquíssimo de cultura que deveria ser catequizado e submetido ao controle do colonizador. Assim que tudo começou, como se chegassem à nossa casa sem pedir licença e comesçassem a dominar a todos, tomando posse de tudo e, mexessem em nossas convicções mais íntimas, passando conhecimentos que não tivessem a ver com nosso contexto.

A educação brasileira emerge num processo violento de invasão, desde o início com força de trabalho escravo, servindo a propósitos mercantis com distanciamentos sociais entre as classes dominantes e as dominadas. Nossos líderes, primeiro eram as elites portuguesas, ou lusitanas, depois luso-brasileiras, e, finalmente brasileiras dominando brasileiros. Sempre as elites que se mantêm no poder central, que não admite qualquer alteração da ordem vigente (RIBEIRO, 2006).

E pensar que “surgimos da confluência, do entrechoque e do caldeamento do invasor português com índios silvícolas e campineiros e com negros africanos, uns e outros aliciados como escravos” (RIBEIRO, 2006, p. 17).

Portanto, a educação no Brasil surge nesse contexto violento. Nosso povo foi educado com exemplos de escravidão perversa no lar, que, segundo o minidicionário Aurélio (1996) também significa Pátria.

Foi assim que aprendemos com nossos líderes a liderar e construir uma nação. “O espantoso é que os brasileiros, orgulhosos de sua tão proclamada, como

falsa, ‘democracia racial’, raramente percebem os profundos abismos que aqui separam os estratos sociais” (RIBEIRO, 2006, p. 21, grifos do autor).

É natural que sintamos ainda hoje os reflexos deste início perverso do processo educativo, onde a figura do professor dominador e autoritário se destaca, pois era este o tipo de liderança que prevalecia nos primórdios de nossa educação.

Para entender melhor o desenvolvimento da educação no Brasil, transcrevemos abaixo a periodização das ideias pedagógicas no Brasil (SAVIANI, 2008).

Saviani (2008) completa seu estudo sobre a referida periodização em 2001, quando surge o primeiro plano de educação do Brasil para o novo século. Caracterizou-se este plano como novo, ou seja, o novo Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 9/01/2001 – de 2001 a 2010. Portanto, essa periodização vai de 1549 até 2001, quando o Brasil lança seu PNE para dez anos.

Iniciamos um novo decênio do século XXI sem um plano para a nossa educação, pois a proposta anterior tinha validade até dezembro de 2010.

Voltando ao desenvolvimento das ideias pedagógicas do Brasil, Saviani (2008, p. 19-20), resume assim:

1° *Período* (1549-1759): Monopólio da vertente religiosa da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. Uma pedagogia brasílica ou o período heróico (1549-1599);
2. A institucionalização da pedagogia jesuítica ou o *Ratio Studiorum* (1599-1759).

2° *Período* (1759-1932): Coexistência da vertente religiosa e leiga da pedagogia tradicional, subdividido nas seguintes fases:

1. A pedagogia pombalina ou as idéias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
2. Desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

3° *Período* (1932-1969): Predominância da pedagogia nova, subdividido nas seguintes fases:

1. Equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova (1932-1947);
2. Predomínio da influência da pedagogia nova (1947-1961);
3. Crise da pedagogia nova e articulação da pedagogia tecnicista (1961-1969).

4° *Período* (1969-2001): Configuração da concepção pedagógica produtivista, subdividido nas seguintes fases:

1. Predomínio da pedagogia tecnicista, manifestações da concepção analítica de filosofia da educação e concomitante desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980);
2. Ensaio contra-hegemônico: pedagogia da “Educação Popular”, pedagogias da prática, pedagogia crítico-social dos conteúdos e pedagogia histórico-crítica (1980- 1991);

3. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo e neotecnicismo.

Independente da periodização das ideias pedagógicas proposta por Saviani (2008), e, respeitando profundamente as principais concepções por ele apontadas, temos de admitir que, no cotidiano da ação docente, estas periodizações ou tendências não aparecem de forma totalitária ou pura numa aula ou numa sala de aula.

Na realidade, as tendências pedagógicas servem somente para os teóricos da educação formularem suas teorias e conjecturas, pois dentro da sala de aula Libâneo (1990. p. 13) afirma que elas:

[...] não aparecem em sua forma pura, nem sempre, são mutuamente exclusivas, nem conseguem captar toda a riqueza da prática escolar. São, aliás, as limitações de qualquer tentativa de classificação. De qualquer modo, a classificação e descrição das tendências poderão funcionar como instrumento de análise para o professor avaliar sua prática de sala de aula.

Embora muitos autores concordam que foi muito recente o surgimento do professor mediador entre o saber e o aluno, entendemos que o professor nunca deixou de sê-lo no processo ensino aprendizagem. Ele se apresenta na sala de aula como um líder e que vem sustentando a educação. Esta liderança é que vai mudando de acordo com o momento histórico da escola. Continua ainda hoje, mas seguindo um paradigma em que a palavra liderança vem junto com parceria.

Em todos os setores da vida moderna onde se exige liderança se fala de uma mudança de paradigma, aonde o termo parceria vem ganhando destaque e vai derrubando aquele modelo hierárquico tradicional do paradigma conservador, em que o professor figurava no topo da pirâmide. Portanto, observem que posicionamos o professor na trajetória histórica, para fins didáticos, nos paradigmas conservadores e inovadores (BEHRENS, 2005).

Os professores enquadrados no paradigma conservador são aqueles que sofrem ainda influências do pensamento newtoniano-cartesiano, que acabam tendo também uma abordagem positivista na ação docente e que não cabia a palavra

parceria na mediação pedagógica. Resumidamente, a abordagem conservadora é colocada por Behrens (2005, p. 40-41) da seguinte forma:

[...] se poderia apontar como conservadores os paradigmas que objetivam a reprodução do conhecimento. Neste contexto, as abordagens pedagógicas que visam a reprodução, a repetição e a uma visão mecanicista da prática educativa foram denominadas como: paradigma tradicional, paradigma escolanovista e paradigma tecnicista. Embora se apresentando em épocas diferentes, todos têm como característica fundamental a reprodução do conhecimento.

Desde o século passado se vem discutindo a superação do paradigma conservador por uma visão de mundo mais ampla e inovadora. O que tem provocado muitas inquietações também nos professores universitários. Os educadores estão sendo convocados a encontrar formas para auxiliar os professores a inovar e trazer uma metodologia de ensino para o novo paradigma proposto, como propõe Behrens (2005, p. 53):

O advento da mudança de paradigma na ciência ensejou novas abordagens na educação. A necessidade de ultrapassar o pensamento newtoniano-cartesiano, que visava a reprodução do conhecimento, leva a repensar a prática pedagógica oferecida aos alunos nas universidades.

Quanto ao novo paradigma proposto, que está sendo caracterizado como “paradigma inovador”, Behrens (2005, p. 54, grifos do autor) apresenta as denominações e esclarece:

No final do século XX, com o advento da Sociedade do Conhecimento, da revolução da informação e da exigência da produção do conhecimento, aparecem outras denominações para o paradigma inovador: Cardoso (1995) o denomina “holístico”, Prigogine (1986) e Capra (1996) “sistêmico”; Moraes (1997), Boaventura Santos (1989) e Pimenta (1993), “paradigma emergente”. Além da multiplicidade de denominações, o paradigma engloba diferentes pressupostos de múltiplas abordagens. O ponto de encontro entre os autores que contribuem com seus estudos sobre o paradigma inovador é a visão de totalidade e o desafio de buscar superação da reprodução para a produção do conhecimento.

Do período colonial até os dias de hoje o professor tem se apresentado como principal articulador e agente indispensável na educação. Por isso que insistimos sobre sua posição de mediador no processo, uma vez que nunca foi substituído por qualquer outro meio ou recurso. Ele tem se apresentado em diferentes épocas com determinadas caracterizações. Nos vários momentos da escola tradicional o professor aparece com a autoridade daquele que exige atitude receptiva do aluno, como afirma Behrens (2005, p. 41-42):

[...] buscando repassar e transmitir as informações de maneira que os alunos possam repetir e reproduzir o modelo proposto. Como dono da verdade, apresenta-se autoritário, severo, rigoroso e objetivo. Distante dos alunos procura discipliná-los na sala de aula em nome da obediência, da organização e do silêncio. Apresenta os conteúdos de maneira fragmentada, com uma organização em partes, enfocando o conhecimento como absoluto e inquestionável.

O professor vai aparecer muito mais tarde, na escola nova, como auxiliar ou facilitador, pois “o seu relacionamento em sala de aula precisa ser positivo e acolhedor, assegurando a vivência democrática. Seu papel não é dirigir e sim aconselhar e orientar os alunos”. O que muda é a forma de mediação, neste momento da história da educação ele se torna mais um organizador e coordenador das atividades didáticas (BEHRENS, 2005, p. 45).

E na escola tecnicista a mediação do professor é mais objetiva, onde ele transmite informações e o aluno vai fixá-las como num treinamento, não deixando de mediar o processo. Aparece como facilitador do processo.

Capra (1998), já dentro da visão do novo paradigma, vêm anunciando mudanças na mediação, quando fala da corrente progressista, em que o professor passa a ter uma relação mais igualitária, sendo mais um orientador. Aos poucos vai mudando esta mediação e adquirindo uma concepção sistêmica, com o espírito de integração, conscientes de que fazemos parte de uma grande rede, da grande teia da vida.

Aliás, desde o final do século passado, são discutidas mudanças nos procedimentos metodológicos, conforme aponta Behrens (1995, p. 14):

Acredita-se que, neste momento, a organização histórica do processo metodológico assume duas dimensões. Uma dimensão assentada no paradigma newtoniano-cartesiano, que caracterizou um ensino fragmentado e conservador, que tem como foco central a reprodução do conhecimento. A prática pedagógica influenciada por essa visão conservadora caracterizou o paradigma tradicional, o paradigma escolanovista e o paradigma tecnicista. A outra dimensão, caracterizada como inovadora, tem como eixo central a produção do conhecimento. Denominada como paradigma emergente, tem-se baseado na visão sistêmica, propondo uma ciência que supere a fragmentação em busca do todo e que contemple as conexões, o contexto e a inter-relações dos sistemas que integram o planeta. O desafio significativo nesta passagem paradigmática é a tentativa de aproximação do sujeito e do objeto, num processo que recupera a emoção e a intuição aliada à razão.

Com o advento desse novo paradigma, onde muitos insistem em colocar a tecnologia como principal mediadora na educação, ainda a figura do professor aparece com muita propriedade e agora, como parceiro no processo, dentro de uma visão mais humana na busca da unidade. O professor passa a ser visto como ponto de unidade de um sistema de rede que precisa de um mediador que sustente uma complexa teia de relações e que tenha a consciência de que tudo está integrado numa teia solidária e criativa da vida (CAPRA, 1998).

Sobre a atuação docente hoje na sala de aula precisamos utilizar práticas pedagógicas que unam razão e emoção, ou mais amplamente razão, sensação, sentimento e intuição com uma visão de integração das culturas, buscando a paz e a unidade. Busca-se um professor que trabalhe os valores humanos e saiba respeitar as diferenças, tendo consciência das partes no plano da totalidade e sempre aproximar e reaproximar, progredindo nesta reaproximação do todo (CARDOSO, 1995).

## 2.2 DESAFIOS, PASSOS E DESCOMPASSOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

Apesar das exigências legais, mais especificamente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/96 (Art.62), quando recomenda que os professores da educação básica tenham formação de nível superior, ainda hoje existe um grande número de profissionais com formação insuficiente trabalhando na educação básica. Como afirma Zainko (2009, p.166): “Mesmo no ensino médio brasileiro, cuja

exigência de habilitação em curso superior é bem anterior à dos demais níveis da educação, é surpreendente perceber que há um contingente significativo de pessoas sem essa qualificação”.

No ensino superior a situação se torna ainda mais crítica, pois nota-se com muita evidência uma significativa diferenciação entre os professores que tiveram uma formação pedagógica e aqueles que construíram os saberes, ou melhor, construíram sua formação para a docência em outras áreas diferentes da Pedagogia ou Licenciaturas (ANASTASIOU, 2004).

Atualmente os professores do ensino superior estão iniciando na carreira cada vez mais cedo, onde encontramos os novos doutores e mestres que ingressam nas pós-graduações muito jovens, logo depois da graduação. Eles não possuem a experiência e formação necessária para uma prática docente, porque a formação *stricto sensu* não tem garantido uma docência de qualidade, uma vez que focam muito mais na pesquisa do que no ensino propriamente dito (AMARAL, 2004).

Em vista da crítica que se faz quanto ao descompasso entre a formação do profissional e as exigências do mundo moderno, em que o termo competência docente permeia diversas discussões pedagógicas, é que destacamos o que Perrenoud (2000, p. 23-24) escreve sobre a aula na graduação em muitos países:

Tomemos o exemplo do ensino universitário [...], tal como ainda dispensado na maioria dos países. A aula é dada em um anfiteatro, diante de centenas de rostos anônimos. Compreenda e aprenda como puder! O professor poderia por um instante alimentar a ilusão de que cria, desse modo, para cada um, uma situação de aprendizagem, definida pela escuta da palestra magistral e pelo trabalho de tomada de notas, de compreensão e de reflexão que ela supostamente suscita. Se ele refletir, verá que a padronização aparente da situação é uma ficção e que existem tantas situações diferentes quantos alunos. Cada um vivencia a aula em função de seu humor e de sua disponibilidade, do que ouve e compreende, conforme seus recursos intelectuais, sua capacidade de concentração, o que interessa faz sentido para ele, relaciona-se com os outros saberes ou com realidades que lhe são familiares ou consegue imaginar. Nesse estágio da reflexão, o professor terá a sabedoria de suspendê-la, sob pena de avaliar que, na verdade, não sabe grande coisa a respeito das situações de aprendizagem que cria... Ver-se como conceptor e dirigente de situações de aprendizagem não deixa de ter riscos: isso pode levar ao questionamento de sua pertinência e eficácia!

A citação acima comprova que tem sido comum a aula no ensino superior em anfiteatro, e, pelo excesso de aluno em cada turma, não possibilita o conhecimento

dos alunos (rostos anônimos) que prejudica também o aproveitamento. Outra questão é o despreparo do professor para a ação docente, pois vem ministrando aula do tipo “magistral”, mais parecendo uma palestra, uma vez que não existe a preocupação com a aprendizagem do aluno.

Observamos que em nosso país, a situação não tem sido muito diferente e a legislação também não ajuda. Não existem leis que regulamentam de forma efetiva o número de alunos na sala de aula do ensino superior e também a prática de ensino na formação do professor de nível superior. O governo apresenta certa preocupação mais com a educação básica, conforme se constata nos artigos 65 e 66 da LDB 9.394/96:

Artigo 65 - A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Artigo 66 - A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado ou doutorado.

Analisando apenas esses dois artigos percebe-se uma maior preocupação com a formação dos professores da educação básica pela exigência de uma prática supervisionada de trezentas horas, enquanto que a preparação do professor universitário fica por conta dos programas de pós-graduação.

Sendo assim, os professores do ensino superior exercem suas funções com base na experiência de seus professores e do que vivenciaram como alunos. Neste sentido, os professores universitários precisam exercer sua função mesmo sem estágio. Aprendem com a prática, levando em conta somente o conhecimento do conteúdo e a experiência que adquiriram da atuação de seus professores, conforme apontam Pimenta e Anastasiou (2008, p. 79):

Os professores, quando chegam à docência na universidade, trazem consigo inúmeras e variadas experiências do que é ser professor. Experiências que adquiriram como alunos de diferentes professores ao longo de sua vida escolar. Experiência que lhes possibilita dizer quais eram bons professores, quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Formaram modelos “positivos” e “negativos”, nos quais se espelham para reproduzir ou negar.

Constata-se que a maioria dos professores no ensino superior aprende a lecionar com os erros e acertos de outros, entram na vida profissional sem terem feito estágio de docência. O que não deixa de ser uma atitude ousada, mas podem trazer consequências sérias para a formação de seus primeiros alunos, exigindo sacrifícios de ambas as partes, ou seja, tanto de si como de seu aluno, que acaba tendo aulas com um profissional inexperiente.

O Plano Nacional de Graduação indica a formação superior para o professor como etapa inicial que constrói a base para a educação continuada com ênfase na formação em vez de informação. Quanto à etapa considerada como formação continuada do professor, esclarecemos que é aquela derivada da ação profissional que acontece após a graduação e que, efetivamente, autoriza ou licencia o professor, caracterizando-o como profissional da educação, mais especificamente como profissional atualizado do ensino de sua área (MEC/SESU, 2000, p. 8).

A formação continuada surge, portanto, como capacitação do docente num contexto em que muitos professores ainda consideram a informação e conhecimento da matéria como sendo o único requisito para ensinar. Na realidade os docentes pensam que é suficiente conhecer o conteúdo para ser um professor: quem conhece História pensa que pode perfeitamente lecionar essa matéria, quem sabe Matemática acredita que já está pronto para ensinar. Isso é válido para os professores de todas as áreas, inclusive administração, direito, medicina, enfermagem, comunicação, arquitetura, engenharia e outras graduações que são ligadas ao bacharelado. Ensinar nos dias atuais exige outros conhecimentos, habilidades e atitudes que não está somente na informação, no conteúdo (AMARAL, 2004).

Mesmo porque vivemos em uma época em que a informação está cada vez mais disponível e “a tecnologia hoje põe à disposição de todos um vasto mundo de conceitos e teorias e também oferece a possibilidade de a um ‘click’ se viajar a lugares jamais imaginados” (MATOS, 2003, p. 39).

Nesse contexto, a ação docente deve ser redimensionada e vai exigir a formação de um profissional da educação que possa, efetivamente, dar conta e mediar novas formas de aprender, ensinar e pensar.

### 2.2.1 Pontos e etapas da formação do professor mediador

Com o conhecimento agora globalizado e disponível como nunca na história da Humanidade, reconhecemos que a **motivação** continua sendo relevante. Qualquer iniciativa ou empreendimento humano começa pela motivação e, para a educação não é diferente, por esta razão que se deve começar com ela. Mesmo antes de serem lançadas as bases conceituais de Maslow<sup>2</sup> (1968) sobre este tema, concordamos que a motivação foi, é e sempre será elemento primordial para a formação e atuação de qualquer profissional.

Mas quando se trata de motivação na educação destaca-se Vygotsky (1994), que considera o desenvolvimento cognitivo tão motivacional quanto intelectual. Esta questão da motivação se apresenta, portanto, como um dos principais fatores de sucesso na profissão docente.

Atualmente é comum encontrarmos professores desanimados com a carreira e não encontrando mais motivos para continuar na profissão. A grande queixa é relacionada ao comportamento dos alunos. Os professores estão perdendo o interesse pela docência e o que se constata é que, a evasão docente passa a ser uma realidade mundial. Neste sentido, Jesus (2004, p. 195) afirma:

A massificação contribuiu para que muitos alunos frequentassem a escola encarando-a não como um direito, um espaço de desenvolvimento pessoal e interpessoal, mas como uma obrigação, um dever, uma fonte de insatisfação e de incertezas, manifestando em relação a ela desinteresse, traduzindo frequentemente em comportamentos que dificultam a atividade do professor na sala de aula e que contribuem para sua falta de motivação profissional. O desinteresse e a indisciplina dos alunos têm sido relacionados com a obrigatoriedade escolar, tendo em conta que muitos jovens em idade de trabalhar são obrigados a permanecer na escola contra a sua vontade.

---

<sup>2</sup> **Abraham Harold Maslow** - (1908-1970), estudioso norte-americano foi o precursor da abordagem humanista na Psicologia. Professor de psicologia que fundou a psicologia humanista e criou a hierarquia das necessidades de Maslow – Pirâmide das Necessidades: Fisiológicas, Segurança, Sociais, Estima, Reconhecimento e Autorealização.

Outros fatores relevantes devem também ser levados em conta, entre eles estão os relacionados ao **domínio de conteúdo**, pois se revertem na “sua tradução em objetivos de aprendizagem e o envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa”, que são apresentadas por Perrenoud (2000, p. 26) como partes da competência para ensinar. Na realidade o envolvimento dos alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento, é um dos fatores determinantes para a prática docente no ensino superior, mas “conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém”. Portanto, o domínio do conteúdo e conhecimento técnico da matéria não garante o sucesso do processo de ensino aprendizagem, pois é necessário reconhecer a necessidade de levar em conta ainda outros fatores (PERRENOUD, 2000, p. 26).

Quando se trata de formação, estamos nos referindo a algo mais amplo e ao mesmo tempo mais profundo, onde se presume o desenvolvimento integral do profissional, o desenvolvimento em todas as suas dimensões, uma vez que “formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p.14).

Existe uma lacuna desde a formação inicial dos professores, em questões relacionadas à **visão de educação**, que estão intimamente ligadas à **visão de homem, de sociedade e de mundo** (ABREU; MASETO, 1990).

Esta etapa está relacionada a ecologia, ética, cidadania, democracia, desemprego, economia, diversidade, classe social, raça, gênero, sexualidade, musicalidade, artes, esportes, abuso de drogas, violência, adolescência, pobreza, direitos humanos, e outras questões que dialogam com o objeto específico na formação docente, nos currículos e nas práticas da Pedagogia e das Licenciaturas. Estas e outras situações relacionadas à visão social do professor precisam ser discutidas e levadas em conta na ação docente. Para que isso aconteça os professores devem ter a formação adequada (SILVA, 2007). Neste sentido, cabe a contribuição de Freire (1996, p. 137) quando alerta:

A formação dos professores e das professoras devia insistir na constituição deste saber necessário e que me faz certo desta coisa óbvia, que é a importância inegável que tem sobre nós o contorno ecológico, social e econômico em que vivemos. E ao saber teórico desta influência teríamos que juntar o saber teórico-prático da realidade concreta em que os professores trabalham. Já sei, não há dúvida, que as condições materiais

em que e sob que vivem os educandos lhes condicionam a compreensão do próprio mundo, sua capacidade de aprender, de responder aos desafios. Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, senão absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela.

Por sua vez, Juliato (2007, p. 115-116) coloca em evidência a responsabilidade social e o compromisso comunitário de cada professor universitário, quando afirma que o ensino e a pesquisa não são elementos socialmente neutros, pois

[...] assim, professor de medicina, por exemplo, não deve apenas ensinar os procedimentos clínicos ou cirúrgicos, mas também refletir sobre as situações sociais que favorecem ou dificultam a qualidade de vida das pessoas. O professor jurista, por sua vez, não deve apenas ensinar a interpretar os códigos e as leis, mas também mostrar como determinadas leis incidem diretamente nas questões e comportamentos sociais. O engenheiro de alimentos não vai apenas ensinar a técnica de separação de uma essência qualquer e, o nutricionista, como preparar uma refeição equilibrada, mas vão refletir também sobre como resolver o problema da fome, com a ajuda da ciência. Assim, exemplos poderiam ser trazidos em todas as áreas do conhecimento com que lida a academia.

Considerando aqui o professor como um agente formador, e, com relação às várias exigências relacionadas à formação continuada, a instituição de ensino deve promover programas de formação constantes, sistemáticos, completos e diversificados. “Ela precisa também considerar esses agentes em sua totalidade humana, contribuindo para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades: profissionais, biofisiológicas, intelectuais, emocionais, espirituais e sociais” (TESCAROLO, 2004, p. 115).

Mais do que uma formação profissional, o que se tem defendido na universidade é a chamada formação integral, onde estão “incluídas as várias dimensões que o aluno deve desenvolver ou aprimorar como consequência da formação que lhe é oferecida” (JULIATO, 2007, p. 103). Portanto, existe a necessidade de capacitação constante para que o professor consiga atingir no seu aluno todas as dimensões apontadas por Juliato (2007), ou seja: novas possibilidades de desenvolvimento pessoal, cultural, social e experiencial, e,

também, possa desenvolver as potencialidades destacadas no parágrafo anterior por Tescarolo (2004). Neste sentido o professor precisa de outros conhecimentos, que vão muito além da formação intelectual e técnico-profissional.

Para dar conta dessas exigências o processo de formação continuada precisa contemplar temas relacionados aos **fundamentos biológicos, psicológicos, sociais e espirituais** do processo ensino e aprendizagem. Precisamos ressaltar o “rostro humano do educador [...] porque a ciência transforma a educação, muitas vezes, em algo extremamente técnico, árido e sem gosto (JULIATO, 2007, p. 108). E acrescenta: “Educar também é seduzir. O educador não deixa de ser, a seu modo, um sedutor de discípulos. É preciso ‘reencantar’ a educação, não deixar que ela perca a dimensão espiritual e mística que implicitamente a acompanha” (JULIATO, 2007, p. 109).

Chamamos a atenção para a comunicação, uma vez que está intimamente ligada à didática. Isto se constata em várias avaliações feitas pelos alunos universitários a respeito de seus professores, onde alegam que o professor às vezes sabe muito, mas não sabe dar aula; tem conteúdo, mas não tem didática. Justamente porque carecem de um melhor aprofundamento sobre as **abordagens de ensino, relacionamento e comunicação** adequada. Neste sentido, apresentamos os fundamentos postulados por Piaget (1976) que tem uma linha mediadora, baseado nas ciências cognitivas e válidas também para o ensino superior, por meio dos procedimentos mentais em que o ensino é mais uma ajuda ao aluno para que ele aprenda (LIMA, 1980).

A aplicação da teoria de Jean Piaget ao ensino é esclarecida por Coria-Sabini (1986, p. 88) quando afirma que ela “requer muita engenhosidade, seria primeiramente a de analisar o conteúdo em termos das operações nele implícitas. Depois, organizar a sequência, as experiências concretas e os conceitos formais.”

Uma abordagem de ensino deve, sobretudo, incluir a prática, uma vez que a atividade docente está muito mais ligada no fazer ou levar a fazer, do que no ouvir ou no ver. Isto se confirma na teoria de Piaget sobre o ensino, conforme afirma Coria-Sabini (1986, p. 88):

A prática deve sempre servir de base ao conhecimento conceitual. O aluno não chega a criar coisas novas se o ensino ficar apenas no plano dos símbolos ou dos conceitos. A prática deve sempre preceder a atividade

reflexiva. Portanto, a prática (na teoria de Piaget), longe de ser uma aplicação do conhecimento conceitual, deve ser o ponto de partida do próprio conhecimento e a condição necessária para qualquer reflexão posterior.

Esta prática deve ser motivadora, ou seja, despertar o interesse do aluno jovem ou adulto para a construção do conhecimento. Deve sempre partir de uma abordagem de ensino com métodos que não sejam aqueles já ultrapassados e que Piaget (1976, p. 162) chama de “métodos pedagógicos de pura receptividade”.

A boa comunicação e o bom relacionamento são os meios de expressão e têm aqui um papel importante, pois são os alimentos do espírito do estudante, que vão ativar sua inteligência para que a adaptação e assimilação do conhecimento aconteçam. Para provocar o interesse ou motivação necessária, a comunicação precisa ser clara e provocativa, pois só assim poderá despertar o interesse do aluno. Piaget (1976) instiga a escola e o professor para serem ativos no processo, para buscarem métodos pedagógicos também ativos e dinâmicos, que despertem o interesse (motivação), que provoquem, efetivamente, a adaptação e a assimilação. Só assim o conhecimento vai se acomodar nos níveis mais profundos da inteligência e se pode dizer que o aluno aprendeu, porque é assim que funciona sua inteligência. O próprio Piaget (1976, p. 162) explica esta dinâmica da inteligência que acontece na criança e no adulto:

Toda inteligência é uma adaptação; toda a adaptação comporta uma assimilação, [...] como também o processo complementar de acomodação. Logo, qualquer trabalho da inteligência repousa num interesse. O interesse não é outra coisa, com efeito, senão o aspecto dinâmico da assimilação. [...] o interesse verdadeiro surge quando o eu se identifica com uma idéia ou um objeto, quando encontra neles um meio de expressão e eles se tornam um alimento necessário à sua atividade. Quando a escola ativa exige que o esforço do aluno venha dele mesmo sem ser imposto, e que sua inteligência trabalhe sem receber os conhecimentos já todos preparados de fora, ela pede simplesmente que sejam respeitadas as leis de toda inteligência. No adulto, ainda o intelecto só pode com efeito funcionar e dar ocasião a um esforço da personalidade inteira se seu objeto está assimilado a esta em vez de ficar exterior.

Como Piaget (1976) concebe este mecanismo, tanto para a inteligência infantil como para a inteligência adulta, pode ser considerado também para o trabalho pedagógico na sala de aula do ensino superior.

Essa é a linha epistemológica de Jean Piaget, em que se esclarece que aprender não é simplesmente memorizar. Lembramos a frase que se tornou clássica e que reforça também o papel do professor como mediador: “o professor não ensina, ajuda o aluno a aprender” (LIMA, 1980, p. 131).

A boa comunicação e o bom relacionamento para uma efetiva atuação do professor na sala de aula tem sido destacada por diversos autores, como Freire (1996) na educação. “Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e ‘cinzento’ me ponha nas relações com os alunos [...]” (FREIRE, 1996, p. 141).

A educação não pode ficar fora da revolução de interações que se vislumbram de forma ainda mais intensa nos próximos anos, provocada pelas novas tecnologias da informação e comunicação onde “[...] encontraremos nas tecnologias parceiras permanentes e criativas para expandir nossas inúmeras possibilidades de informação, de comunicação e de ação” (MORAN, 1998, p. 185).

A **aprendizagem** deveria ser o centro de todo programa de formação continuada para professores, pois este processo deve fornecer uma visão abrangente e aprofundada das modernas teorias da aprendizagem, ou seja, as mais importantes da atualidade, unindo-se a teoria com a prática. Isto deve ser vivenciado em todos os processos de formação docente para que aconteça também nas salas de aulas.

Volta então à questão da prática, agora em unidade com a teoria para que ocorra, efetivamente, a aprendizagem. Veiga (1991, p. 136) nos ajuda a refletir e confirma a necessidade desta relação íntima:

A unidade entre a teoria e a prática é assegurada pela simultaneidade e reciprocidade, pela autonomia e dependência de uma em relação à outra. É necessário, no entanto, compreender essa relação como processo por meio do qual se constrói o conhecimento.

Para que se efetive a unidade entre a teoria e a prática, é necessária uma experiência vivida. [...] há necessidade de se buscar a superação da dicotomia entre o processo e o produto que, muitas vezes, se verifica na atividade de ensino-aprendizagem, bem como entre o trabalho intelectual e o trabalho prático.

Não importa a tendência pedagógica que se privilegie, existem pontos que são comuns a todos aqueles que se preocupam mais com aprendizagem do aluno do que com qualquer outra coisa. O primeiro e mais importante destes pontos ou princípios comuns de aprendizagem é: “*Toda aprendizagem, para que realmente aconteça precisa ser significativa para o aprendiz, isto é, precisa envolvê-lo como pessoa, como um todo (idéias, sentimentos, cultura, sociedade)*” (ABREU; MASETTO, 1990, p. 9, grifos do autor).

Seguindo, portanto, o caminho delineado pelos autores citados anteriormente, e, diante do acima exposto, sugere-se as seguintes etapas para a formação continuada dos professores:

- a) Motivação;
- b) Domínio de Conteúdo;
- c) Visão de Educação, de homem e de mundo;
- d) Fundamentos Biológicos, Psicológicos, Sociais e Espirituais da Aprendizagem;
- e) Abordagens de Ensino – Comunicação e Relacionamento;
- f) Aprendizagem;
- g) Avaliação.

Não podemos deixar de citar a etapa da Avaliação no processo da formação do professor mediador. Porém, considerando a importância e extensão desta temática, em vista também de toda complexidade que envolve o processo avaliativo no ensino/aprendizagem, entendemos que esta etapa da formação do professor pode ser objeto de estudo de outro trabalho de pesquisa. Assim, sem deixar de dar o devido destaque a este tema, podemos continuar aprofundando cada etapa sem perder o objetivo principal deste capítulo que é o de caracterizar o professor mediador, colocando em foco os desafios do novo paradigma em sua formação inicial e continuada.

Embora tenhamos a consciência, como já foi mencionado anteriormente, que na prática o destaque do professor no ensino superior tem sido em primeiro lugar o domínio de conteúdo, depois o desenvolvimento de uma visão de educação, de homem e de mundo e, muito pouco o desenvolvimento de outras habilidades e conhecimentos para atuação na sala de aula.

Então é natural que o foco da docência é o conteúdo, pois para Abreu e Masetto (1990, p. 1):

A prática concreta do professor do ensino superior assenta-se sobre três pontos principais: o conteúdo da área na qual o professor é especialista; sua visão de educação, de homem e de mundo; a habilidade e os conhecimentos que lhe permitem uma efetiva ação pedagógica em sala de aula. Há uma interação e uma influência recíprocas entre esses três pólos, de tal modo que separá-los, para fins de análise, até certo ponto os artificializa. Porém, por outro lado, esclarece algumas idéias.

Assim, baseados nos autores que tratam da formação docente e no que foi apresentado até aqui sobre este assunto, observa-se o esquema traduzido na figura 1, que neste estudo se apresenta como adequado. Portanto, eis a sequência que norteou nossa fundamentação teórica, porque é assim que vem se apresentando em diversos programas, inclusive no programa de formação continuada de professores da PUCPR, desenvolvido no ano de 2010, que foi o cenário de nossa pesquisa.

O esquema de uma formação docente pode ser simbolicamente representado pelo diagrama da Figura 1:

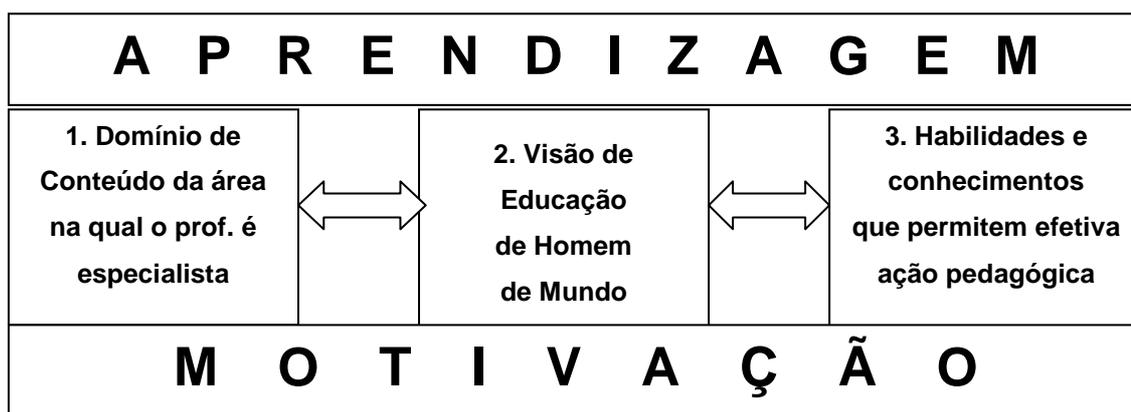


Figura 1. Esquema de uma formação inicial e continuada para professores

Fonte: Adaptado de Abreu e Masetto (1990)

Dentro dessa perspectiva o professor é considerado como um dos agentes formadores. Com o propósito de fazer frente a tantas exigências e considerando o

docente em todas as dimensões, devemos cuidar para que o programa de formação seja completo e não se transforme num mero treinamento, mas ajude o professor no seu permanente movimento de procura, em que o “formar é muito mais que puramente treinar” (FREIRE, 1996, p. 14).

### 2.3 MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR

Abordar a motivação do professor numa perspectiva da formação continuada é um grande desafio nos dias atuais em vista das condições do trabalho docente. Mesmo na formação inicial não tem sido fácil falar deste tema, pois ouve-se na graduação comentários desestimulantes dos acadêmicos que resistem até o final em ser professor.

Uma das razões é a falta de reconhecimento pela sociedade, pois financeiramente muita coisa ainda tem que ser feita. Todos, inclusive os governos, já perceberam o poder que a educação tem, só falta vontade política. Embora este tema seja de suma importância, o mesmo não faz parte de nossa pesquisa e não é nossa intenção discutir aqui esse problema em profundidade, uma vez que estamos focando o trabalho do professor em sala de aula.

Cada professor, portanto, deve criar as condições necessárias dentro da sua sala de aula para gerar a aprendizagem. Compete a ele ser um modelo para o seu aluno. Por essa razão é que deve com motivação transmitir a vontade e o desejo de querer aprender com satisfação e curiosidade.

Os termos motivar e motivação, conforme o Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa (1993), estão relacionados a aula, mais diretamente ao “despertar o interesse por aula, conferência, etc.” e ao “conjunto de fatores, os quais agem entre si, e determinam a conduta de um indivíduo”. Esses fatores, portanto, estão diretamente ligados ao sucesso ou fracasso de um indivíduo. Como estão relacionados também a “exposição de motivos ou causas” (FERREIRA, 1993).

A Pedagogia unida a Psicologia vem utilizando muitas teorias e muitos conceitos para entender o comportamento do homem. A teoria que melhor atende a este tema da motivação humana vem da Psicologia Humanista, que tem em Maslow (1968) o seu maior expoente e um dos pesquisadores mais importantes dessa corrente de pensamento. Este pesquisador tem sido muito considerado por ter criado

a Psicologia Humanista Existencial. É atribuído as pesquisas de Maslow (1968) como responsável pelo destaque do termo motivação que passou a ser objeto de estudo da psicologia à partir dos seus estudos.

Mesmo com o passar do tempo e outras pesquisas sendo feitas a respeito da motivação ele continua merecendo toda deferência, porque suas teorias sempre apontavam para um ser humano que era visto na sua totalidade. Sustentou a ideia de que são muitas as formas de entender e interpretar o comportamento humano, constatando as duas formas clássicas de motivação: intrínseca e extrínseca (interna e externa). E que o homem está sempre em busca de seus anseios e que suas potencialidades podem se manifestar a qualquer tempo. Viu o homem como sendo autônomo e com capacidades de satisfazer suas necessidades ao longo da vida (MASLOW, 1968).

Pesquisando outros autores, entre eles Vernon (1969), Goleman (1995) e Gardner (2007), por exemplo, constatamos que existe uma grande tendência em considerar a motivação como sendo uma força que vem de dentro do ser humano, e que também depende de muitos fatores internos e externos. É também um tema que se apresenta de forma muito complexa. Assim se posiciona Vernon (1969, p. 11):

A motivação é encarada com uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes. Contudo, é evidente que a motivação é uma experiência interna que não pode ser estudada diretamente. Deduzimos sua existência e sua natureza a partir da observação e experiência de comportamento. Atribuímos uma base motivacional particularmente a tipos de comportamento que reaparecem periodicamente e persistentemente, envolvendo o emprego de considerável energia; e que pode também ser acompanhado por sentimentos de impulso e desejo. Mas desde que, especialmente no homem, este comportamento é de uma variedade prodigiosa e extremamente difícil de ser classificado satisfatoriamente, os motivos subjacentes são da mesma maneira difíceis de serem definidos, delimitados e classificados com exatidão.

O motivar-se é uma das cinco aptidões que são apresentadas por Goleman (1995), e que aparece como um dos domínios principais para o indivíduo ser mais produtivo e relevante em qualquer atividade. Portanto, para a docência também se considera como fundamento este aspecto junto com o domínio de conteúdo, que é a base de todo o trabalho docente.

Gardner (2007) apresenta as cinco mentes para o futuro também com um enfoque motivacional, uma vez que as mentes: disciplinada, sintetizadora, criadora, respeitosa e ética partem da experiência interna de cada indivíduo e o impulsiona para a ação. E este autor auxilia na formação docente quando faz uma abordagem na perspectiva das várias inteligências, dando a importância a este movimento interno que ocorre dentro da mente e que passa a ser potencializado agora pelas cinco mentes apontadas anteriormente, mobilizando o indivíduo para ação. Assim que Gardner (2007, p. 13) nos apresenta esta integração e nos previne a uma confusão que ocorreu:

[...] alguns anos atrás, com a teoria das inteligências múltiplas (IM), segundo a qual todos os seres humanos possuem uma série de capacidades cognitivas relativamente autônomas, cada uma delas designada por mim como uma inteligência separada. Por várias vezes, constata-se que as pessoas diferem entre si em seus perfis de inteligência, e esse fator tem consequências significativas na escola e no local de trabalho. Ao explicar sobre as inteligências, eu escrevia como psicólogo e tentava entender de que forma a inteligência opera no crânio. As cinco mentes postuladas neste livro são diferentes das oito ou nove inteligências humanas. Em lugar de distintas capacidades computacionais, elas são melhor concebidas como usos amplos da mente que podem ser cultivadas na escola. [...] É claro que as cinco mentes fazem uso de nossas várias inteligências: por exemplo, o respeito é impossível sem o exercício das inteligências interpessoais. Sendo assim, quando for o caso, invocarei a teoria das IM.

Mesmo que potencializamos nossa ação com uma motivação integrada sinergicamente com as cinco mentes, mais as várias inteligências e tudo mais que conhecemos a respeito de forças internas para motivação, devemos estar preparados também para enfrentar os fatores desmotivacionais, tanto internos como externos.

Dentro desta etapa da formação do professor mediador, que é a motivação, existem relutâncias ou fatores que agem de forma contrária, ou seja, fatores que desmotivam, que provocam resistência e são obstáculos para uma mudança. Gardner (2007) nos direciona e impulsiona (motiva) para a educação, mas sabemos que qualquer um que vem trabalhando na docência e queira provocar alguma mudança enfrenta situações desmotivadoras. O mesmo pesquisador, Gardner

(2007, p.136), aponta resistências e obstáculos, que podem também ser enfrentadas pelos professores que querem alterar suas práticas:

*Conservadorismo.* Estamos nos saindo perfeitamente bem com a educação tradicional e práticas de trabalho antigas – por que mudar?

*Modismo.* Visionários e sábios estão sempre clamando por algo novo. Por que devemos acreditar que essas [...] são melhores do que clamores anteriores [...]?

*Riscos ocultos.* Quem conhece os riscos ocultos desse sistema? Talvez a criatividade excessiva escorregue para a anarquia. Talvez o respeito ingênuo ou malsituado nos transforme em alvos fáceis para terroristas.

*Impotência.* Esses objetivos soam bem, mas não sei como atingi-los e não saberei como avaliar se estão mesmo sendo concretizados. Mostre-me o que fazer e não espere que simplesmente aceite.

Qualquer professor sabe que muitas vezes as resistências devem ser enfrentadas com cuidado, pois o confronto pode engendrar posturas defensivas. Isto pode caracterizar como desafios para a formação do professor mediador, principalmente, quando apresenta-se programas inovadores que estão enquadrados no novo paradigma.

Vale destacar a referência que aqui é colocada na figura do professor, embora se sabe da importância da ação de outras instâncias, como direção, coordenação e supervisão pedagógica, enfim, existem outras pessoas que agem no interior e exterior do sistema educacional. Neste sentido, todos podem motivar ou desmotivar o aluno, mas dentro da sala de aula cabe ao professor a articulação do processo motivacional, que estando ligado aos vários fatores, principalmente a sua missão e vocação. E, neste aspecto, concordamos com esta afirmação: “Professor, descobre o sentido da tua profissão e descobre-te a ti mesmo como professor para ajudares os teus alunos a [...] descobrirem-se a si próprios como alunos” (ALARCÃO, 1996, p. 187).

Se o professor não tem em mente porque ensina, certamente, terá dificuldades na ação docente. A motivação no ensino superior depende muito das razões lógicas apresentadas aos alunos a respeito do conteúdo

A motivação de uma aula está muito ligada também ao professor ter um objetivo e na medida que vai percebendo que seu objetivo está sendo atingido ele se entusiasma e se motiva ainda mais. O sinal mais claro da motivação é o entusiasmo.

Motivação chega ser uma força superior que temos dentro de nós e que se manifesta pelo entusiasmo, que no Mini Dicionário Aurélio significa: “veemência, vigor no falar e no escrever, arrebatamento, ardor e júbilo (FERREIRA, 1993, p. 201).

Portanto, a motivação tem força, e o vigor se eleva na medida que a aula se desenrola e provoca o arrebatamento.

## 2.4 DOMÍNIO DO CONTEÚDO

Reconhecendo o trabalho do professor como mediador entre o aluno e o conhecimento, assim como afirma Libâneo (2008, p. 54): “[...] a natureza do trabalho docente é a mediação da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino”, espera-se que o professor domine os aspectos cognoscitivos, ou seja, domine os conteúdos. Sendo assim, fica reconhecido como competência docente básica o domínio do conteúdo específico a ensinar (CANDAU, 1997).

Por outro lado, Amaral (2004, p. 140 e 141) chama a atenção para as várias ideias preconcebidas que são responsáveis por uma série de equívocos sobre o ser professor nos dias de hoje, que são: “basta conhecer o conteúdo; basta ter talento; basta ter bom senso; basta seguir a sua intuição; basta ter experiência; basta ter cultura”. Mesmo aparecendo em primeiro lugar, sabe-se que não basta somente conhecer o conteúdo a ser transmitido para ser um bom professor. Entretanto, conhecer o conteúdo implica outros saberes que não o simples conhecimento da matéria a ser apresentada (AMARAL, 2004).

Nessa confusão entre domínio da matéria ou domínio dos conteúdos, Libâneo (2008) esclarece a respeito e até atualiza o que se denomina de “conteudismo”, chamando a atenção para as interpretações que são dadas a esta corrente de pensamento que empobrece o termo conteúdo. Alguns tratam este tema de forma equivocada por não conhecer a diferença entre conteúdo e matéria. E é justamente esta distinção que Libâneo (2008, p. 80) faz quando explica:

Conteúdos são conhecimentos mais sistematizados, selecionados das bases das ciências e dos modos de ação acumulados pela experiência social da humanidade e organizados para serem ensinados na escola; são habilidades e hábitos, vinculados aos conhecimentos, incluindo métodos e

procedimentos de aprendizagem e de estudo; são atitudes e convicções envolvendo os modos de agir, de sentir e de enfrentar o mundo.

Portanto, a mediação do professor acontece entre conteúdos e não matéria, pois “é matéria de ensino apenas o que é redutível ao conhecimento” (LIBÂNEO, 1989, p.25).

Quanto a primeira ponta da mediação que diz respeito à relação cognoscitiva do aluno, Libâneo (2008, p. 80) define capacidades cognitivas como:

[...] as energias mentais disponíveis nos indivíduos, ativadas e desenvolvidas no processo de ensino, em estreita relação com os conhecimentos. O desenvolvimento das capacidades se verifica no decorrer do processo de transmissão-assimilação de conhecimentos e é, ao mesmo tempo, condição para a aquisição e aplicação dos conhecimentos. Do complexo de capacidades cognoscitivas podemos destacar: a exercitação dos sentidos, a observação, a percepção, a compreensão, a generalização, o raciocínio, a memória, a linguagem, a motivação, a vontade

De acordo com esses conceitos, Libâneo (1989 e 2008) rebate o argumento do senso comum de que ensino conteudista é uma forma de ensino que passa apenas uma grande quantidade de conteúdo, sem se levar em conta o desenvolvimento cultural, intelectual e emocional do educando.

Enfim, o aluno não raciocina em cima do vazio e o professor deve estar sempre fazendo um balanço crítico e social dos conteúdos. Com esses pensamentos de Libâneo (2008, p. 54) vamos ampliando o sentido daquilo que se entende por “pedagogia dos conteúdos”. Continuamos com o desafio de refletir sobre as relações que o professor passa a ter como mediador “da relação cognoscitiva entre o aluno e as matérias de ensino”, ou seja, nas relações do trabalho do professor com os saberes docentes em que se situam os conteúdos.

Aponta Perrenoud (2000, p.26): “Conhecer [...] os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos da aprendizagem”, como sendo uma competência específica mobilizada pela competência global para ensinar. Mesmo reconhecendo que “é a menor das coisas, quando pretende instruir alguém”, reconhece-se que a partir deste ponto é possível construir competência pedagógica ao formular os objetivos da aprendizagem, pois sem ele não pode-se avaliar o

processo. É a partir do conteúdo específico e objetivos de aprendizagem, em íntima articulação com outras competências, que o tratamento pedagógico deve ser considerado. Mesmo sendo direcionado para os cursos de pedagogia e licenciaturas, entendemos que o pensamento de Candau (1997, p.46) a este respeito é válido para todas as graduações e formação docente, quando afirma que:

[...] a responsabilidade pelo ensino deverá ser partilhada intimamente por todos, mas o primado é da área de conteúdo específico. Somente a partir desta mudança de eixo, que suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura.

Pelas citações acima se constata que os alunos têm razão quando apontam em pesquisas de resultados, as questões de domínio de conteúdo e didática como pontos cruciais no processo de ensino e aprendizagem. Percebem quando o professor domina o conteúdo, quando ele sabe o que está falando, avaliam o nível de conhecimento do professor a respeito da matéria pela forma com que conduz sua aula e a forma de ensinar. Um professor que vacila, gagueja ou foge das perguntas, passa aos alunos a imagem de quem não conhece o que ensina. Concordamos com Perrenoud (2000, p. 26) sobre a questão do domínio do conteúdo, de que isto não garante o sucesso da aula, o seja, que o “conhecer os conteúdos a serem ensinados é a menor das coisas, quando se pretende instruir alguém”.

No entanto, se ele não tem domínio do que está ensinando perde o controle da sala em função da perda da credibilidade. Percebe-se a insegurança do professor quando não domina o conteúdo, pois isto o prejudica em todas as situações de sala de aula, tornando-o incapaz de organizar e conduzir as situações de aprendizagem (PERRENOUD, 2000).

Para abordar e explicar a sua matéria sob diferentes aspectos precisa dominar o conteúdo também sob vários pontos de vista, e assim também pode explicitar melhor todas as conexões em diferentes contextos e as ligações entre vários assuntos. Só assim poderá transmitir com uma metodologia apropriada e própria de quem conhece o assunto, articulando com os mecanismos de indução, intuição, fazendo as analogias, motivando os alunos com vários exemplos e contextualizando além do convencional. Pode assim aplicar técnicas que incorporam

situações e exemplos além daqueles constantes no material didático. Vai ter condições de encaminhar discussões suscitadas pelo alunos e de interesse da classe. Não precisa aceitar os livros e textos adotados para os alunos e tem condições de fazer sempre a crítica que for necessária e instigando seus alunos a serem também críticos em cada tema da aula. O domínio do conteúdo implica tudo isso e também “que esteja mais de uma lição à frente dos alunos e que seja capaz de encontrar o essencial sob múltiplas aparências, em contextos variados” (PERRENOUD, 2000, p. 27).

Quando o professor não domina o conteúdo, ele é inseguro e sempre demonstra resistência a questionamentos e perguntas de seus alunos. Demonstra inflexibilidade e resistência a outras abordagens, não aceitando abordagens alternativas, mantendo sempre aquela postura de que fala Paulo Freire (1996), sobre a compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. Dominando o que ensina, o professor acaba sempre estimulando os alunos a estarem sempre aprendendo. Onde quer que estejamos podemos aprender a todo o momento, em todas as circunstâncias, basta manifestar a curiosidade natural própria do ser humano. Já o docente que domina o conteúdo vai saber fazer com que o aluno exerça também seu direito de questionamento e assim apresente sua própria visão sobre a matéria da aula, aproveitando todos os exemplos e todos os espaços, fazendo a articulação do conteúdo com o sujeito no espaço-tempo da escola, onde tudo passa a ser atividade ensinante, numa dinâmica onde homens e mulheres aprendem enquanto ensinam (FREIRE, 1996).

E, conseqüentemente, ensinam enquanto aprendem, porque só foi possível ensinar porque aprenderam. Para Freire (1996, p. 44):

Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. Creio que uma das razões que explicam este descaso em torno do que ocorre no espaço-tempo da escola, que não seja a atividade ensinante, vem sendo uma compreensão estreita do que é educação e do que é aprender. No fundo passa despercebida a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar. Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que percebemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significados. Há uma natureza testemunhal nos espaços tão lamentavelmente relegados das escolas.

O domínio do conteúdo cria no professor, a motivação necessária, para a discussão, para troca de ideias, para a mudança de visão, que vai à contramão do ensino dogmático e autoritário representado por algumas correntes do antigo paradigma da educação e parte para uma efetiva mudança de mundo. Assim, o processo para ser uma via de mão dupla, onde se ensina aprendendo e se aprende ensinando.

## 2.5 VISÃO DE EDUCAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Como não existe neutralidade política no trabalho pedagógico, segundo Freire (1996, p. 99), o desenvolvimento deste tema é fundamental na formação do professor que pretende contribuir na construção e reconstrução de uma nova sociedade e queira, efetivamente, participar da formação integral e integrada de seu aluno.

E, a visão de um professor sobre a educação depende muito de outras dimensões, principalmente das visões de homem e de sociedade, que se apresentam intimamente dependentes. Freire (1996, p. 98) ilumina e amplia nossa reflexão sobre visão de educação, de homem e de mundo quando coloca a educação como uma experiência profundamente humana, por isso é uma experiência profundamente política por ser

uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de *reprodução* da ideologia dominante quanto o seu *desmascaramento*. Dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas *reprodutora* nem apenas *demascaradora* da ideologia dominante.

Com uma inquietude típica dos escritos freirianos, ele nos remete a uma visão libertária, e de escolha em que a visão de mundo está colada com as concepções de

homem e sociedade que o professor venha ter. Nunca admitiu uma educação absolutamente neutra ou indiferente a qualquer uma das hipóteses colocadas acima. Segundo Freire (1986), a educação nunca foi neutra. Em consequência, o professor também não pode e não deve ficar neutro. Por esta razão que a esperança de mudança e de uma vida melhor é depositada na educação.

Já Brandão (2007, p. 98), quando escreve sobre a esperança na educação, coloca em evidência algumas situações críticas a respeito da educação. De início, dirige-se aos educadores e educandos, questionando a sua participação na educação quando “é determinada fora do poder de controle comunitário dos seus praticantes, uma vez que a educação existe no sistema escolar criado e controlado por um sistema político dominante”.

A respeito das crenças na educação e nas razões de participação, Brandão (2007, p. 98) acrescenta:

[...] se na sociedade desigual ela (a educação) reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo que na sociedade desigual ela reproduz e consagra a desigualdade social, deixando no limite inferior de seu mundo os que são para ficar no limite inferior do mundo do trabalho (os operários e filhos de operários), e permitindo que minorias reduzidas cheguem ao seu limite superior.

No caso da educação provocar um modo diferente ou oposto de pensar do que ela se apresenta em determinadas situações, Brandão (2007, p. 99) faz ainda um questionamento e uma provocação aos educadores no sentido de, na prática do dia-a-dia, forçar o poder de pensar e, efetivamente, “colocar em prática uma outra educação”.

A educação vem sendo apresentada no Brasil como um processo de desenvolvimento integral e integrador do homem, embora continue difusa em muitos aspectos, uma vez que as medidas tomadas pelos governos, mesmo tendo algumas inovações, vêm repetindo programas de administrações anteriores sem muitas novidades tanto para os professores como para os alunos.

São muitas as reivindicações de mudanças no sistema educacional brasileiro, mas o que falta ainda é a sociedade se organizar e apresentar propostas concretas. Neste sentido, Saviani (2008, p. 451) se manifesta:

Não obstante, mantiveram-se análises críticas e focos de resistência à orientação dominante na política educacional, que os problemas sociais se agravam e as contradições se aprofundam, evidenciando a necessidade de mudanças sociais mais profundas. Nesse contexto, seria bem-vinda a reorganização do movimento dos educadores que permitisse, a partir do aprofundamento da análise da situação, arregimentar forças para uma grande mobilização nacional capaz de traduzir em propostas concretas a defesa de uma educação pública de qualidade acessível a toda a população brasileira.

Já algum tempo que essas situações vêm sendo levantadas. Freire (1996), por exemplo, sempre apresenta as dimensões aqui focalizadas, ou seja: de sua concepção de mundo, de homem e de sociedade. Partindo, não raro, de uma inquietação situacional, ou seja, de uma visão inquietante de mundo – que ele destaca sempre dentro de uma pluralidade, tratando de associar o mundo no sentido de unir a visão democrática de educação.

É difícil não se revoltar, ser fatalista diante dos noticiários que nos informam dos milhares de brasileiros que estão perdendo a vida por motivos torpes. Por mais que prefira a rebeldia para provar que “o ser humano é maior do que os mecanismos que o minimizam” (FREIRE, 1996, p. 115). Muitos estão morrendo todos os dias nas encostas dos morros, soterrados pelo descaso das autoridades. Diariamente vemos atrocidades sendo cometidas, onde se atira em tudo e em todos em plena luz do dia. Violência que vem de todos os lados e atingem nossas crianças e jovens, que a cada década aparecem com suas “imagens quebradas” (ARROYO, 1994) e algumas até estraçalhadas.

Diante da realidade do mundo atual e da situação do ensino no Brasil vemos a necessidade de mudança, centralizando o ato educativo mais nas pessoas do que nos conteúdos.

Arroyo (1994, p. 31), entre outros educadores, defende a presença dos temas emergentes na escola, de um currículo plural e ainda aponta que

Se temos como objetivo o desenvolvimento integral dos alunos numa realidade plural, é necessário que passemos a considerar as questões e problemas enfrentados pelos homens e mulheres de nosso tempo como objeto de conhecimento. O aprendizado, a vivência das diversidades de raça; gênero, classe; a relação com o meio ambiente, a vivência equilibrada

da afetividade e sexualidade, o respeito à diversidade cultural, entre outros, são temas cruciais com que, hoje, todos nós nos deparamos e, como tal, não podem ser desconsiderados pela escola.

Quando se reporta ao mundo da Educação, e o professor se coloca como um dos principais protagonistas deste roteiro, isto faz pensar sobre a atuação como docente dentro da sala de aula, que é o seu “palco”. Talvez seja necessário escrever novos roteiros para reinventar a escola.

### 2.5.1 Distinção entre Educação e Ensino na Formação Docente

Educação e ensino acabam se fundindo no processo, assim como afirma Ranieri (2000, p. 168), quando se refere à Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação:

Educação [...] constitui o ato ou efeito de educar-se; o processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral do ser humano, visando a sua melhor integração individual e social. Significa também os conhecimentos ou as aptidões resultantes de tal processo, ou o cabedal científico e os métodos empregados na obtenção de tais resultados. E, ainda, instrução, ensino.

Ensino, por sua vez, designa a transmissão de conhecimentos, informações ou esclarecimentos úteis ou indispensáveis à educação; os métodos empregados para se ministrar o ensino; o esforço orientado para a formação ou modificação da conduta humana; educação.

Como vimos anteriormente, no processo de formação inicial ou continuada do professor é necessário desenvolver a visão de mundo e de homem, para que ele possa ampliar sua visão de educação e sair daquele modelo de “ensinador” ainda muito presente no ensino superior, onde o professor se restringe ao conhecimento específico da sua matéria e a interdisciplinaridade ou intradisciplinaridade ainda não saiu do papel. O educar amplia a ação de ensinar.

Landim (1997, p. 25) nos ajuda a refletir com seus conceitos:

Ensino: instrução, transmissão de conhecimentos e informações, adestramento, treinamento.

Educação: prática educativa, processo de ensino e aprendizagem que leva o indivíduo a aprender a aprender, a saber pensar, criar, inovar, construir conhecimentos, participar ativamente de seu próprio crescimento. É um processo de humanização que alcança o pessoal e o estrutural, partindo da situação concreta em que se dá a ação educativa numa relação dialógica.

Em Freire (1986) vamos encontrar muito o termo ensinar com o significado mais amplo e chega a se confundir com educar. Ele nos oferece uma grande luz a este respeito quando se trata de formar homens novos para uma nova sociedade. É ele que ilumina as mentes dos docentes na educação de jovens e adultos. Por isso, que se recomenda a leitura de Paulo Freire em todos os programas de formação continuada para professores.

#### 2.5.2 Visão Espiritual na Formação Docente

Independente da instituição de ensino que o professor atua, esse ponto de formação é importante. Não se trata apenas das instituições confessionais que se observa certa obrigatoriedade, mesmo que velada, de uma formação neste aspecto. Quando se trata de educação estamos falando de mudança. Assim como Juliato (2009, p. 105) podemos afirmar: “Não basta que a educação mude apenas o fazer ou o *compreender* é preciso também que atinja o *ser*. É necessário tornar os estudantes pessoas melhores, orientadas por valores mais autênticos, transformadas no seu interior”.

Num processo de formação continuada os responsáveis pela formação podem reservar espaço para que cada professor descubra sua dimensão espiritual. Pode-se começar por um dos primeiros passos da motivação humana, descobrindo o sentido da vida e o sentido de missão, que está intimamente ligado a espiritualidade, assim: “A educação espiritual deverá ajudar-nos a adquirir a capacidade de controlar a vida, não de fora para dentro, mas de dentro para fora (JULIATO, 2009, p. 106)”.

Portanto, a visão espiritual na formação docente é um processo que deve acontecer de dentro para fora, com reflexo positivo na própria vida. É o que no fundo a maioria dos seres humanos buscam.

## 2.6 FUNDAMENTOS BIOLÓGICOS, PSICOLÓGICOS, SOCIAIS E ESPIRITUAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Cada professor na sua ação docente tem uma forma de ver, sentir e se relacionar com o ambiente educacional, seus integrantes e componentes bio-psico-sociais-espirituais. A forma de ver, como foi tratada anteriormente, aliada ao sentir, determinam este ser em relação.

Os estudos de Maslow (1968), quando trata das necessidades humanas, já eram baseados com um enfoque biopsicossocial.

Num processo continuado de formação destacam-se a importância de desenvolver no educando as capacidades de análise do processo de ensino numa visão integral de ser humano bio-psico-social e espiritual. Analisar, discutir e refletir sobre as reações e sentimentos do aluno, família e equipe pedagógica diante do processo educacional. Portanto, também numa dimensão de educação integrada. E o professor tem o privilégio de transitar do material ao espiritual numa visão integral e integrada de ensino.

A dimensão de professor como educador passa pelos fundamentos desta etapa da formação, pois precisa aprofundar cada um deles para que possa ser, além de instrutor, um professor que transmite valores aos seus alunos. Assim como afirma Juliato (2007, p. 99, grifos do autor):

Existe uma distinção fundamental entre ser estritamente professor-instrutor e ser professor-educador. A diferença não é apenas semântica ou de estilo, mas essencial. Professor não é exatamente sinônimo de educador. Mas em que consiste, precisamente, tal dessemelhança? *O professor-instrutor é aquela pessoa capaz de transmitir conhecimentos ou de facilitar o processo de aprendizagem.* E isso é importante, pois corresponde a uma das principais atribuições da escola. *O professor-educador, por sua vez, é aquele que, além de ser instrutor, transmite valores aos seus alunos.* Isso pressupõe possuir, além de capacidade técnica e de preparo intelectual, um nível elevado de desenvolvimento humano. *A diferença entre professor-*

*instrutor e o professor-educador corresponde à diferença entre instrução e educação, entre conhecimento e sabedoria. O conhecimento está na mente, enquanto a sabedoria é conhecimento que passa pelo coração, que transforma, orienta e é incorporado à vida.*

Daí a necessidade de trabalhar primeiro a formação do professor de forma holística, encarando-o como ser único e individual como um todo, composto por sentimentos, emoções e relações interpessoais intrínsecas a um corpo e a um espírito. Mas, entre o biológico e o espiritual, temos o psicológico que está intimamente ligado com a dimensão social. E é aqui, talvez, que viemos buscando as respostas para os problemas de ensino em todos os tempos.

#### 2.6.1 Implicações e dificuldades relacionadas ao emocional na ação docente

Os estudos psicológicos e sociológicos sempre apresentaram fundamentais no processo de formação do professor. Os estudiosos destas áreas há tempo que vêm debatendo no sentido de também buscar respostas para as questões do ensino. O próprio Piaget (1976, p. 11), chama a atenção para a Educação ou a Pedagogia estudar e se inspirar mais nos estudos da Psicologia e nas questões sociais:

Em 1939, Lucien Febvre comentava o choque violento, e mesmo brutal, que se experimenta ao comparar o empirismo da pedagogia com o realismo são, reto e fecundo, dos estudos psicológicos e sociológicos em que essa pedagogia poderia inspirar-se. E explicava tal equilíbrio ou carência de coordenação afirmando ser infinita a complexidade da vida social, de que a educação é, ao mesmo tempo, reflexo e instrumento. [...] Mas a esta altura caberia, de início, indagar [...] por que a ciência da educação tem avançado tão pouco em suas posições, em comparação com as renovações profundas ocorridas na psicologia infantil e na própria sociologia.

Sabemos que hoje ainda continuam essas discussões, enquanto um dos grandes desafios da docência neste início de século está em nossos jovens estudantes que se apresentam cada vez mais conturbados e agressivos com

problemas para definir a si próprios. Jovens que estão se matando nos vícios, matando e mutilando uns aos outros. O que nos obriga a conhecer melhor sobre o comportamento humano em sociedade para contribuir ainda mais no processo de mudança.

Vivemos na sociedade atual um tempo de muita violência e indefinição em relação ao futuro, onde a família não está dando conta de fazer sua parte numa educação que deveria ser pautada em valores essenciais da vida. Observamos também que as relações fraternas não cimentam mais os laços sociais e não une as pessoas como víamos recentemente em nossa história.

A esse respeito, Matos (2003, p.39) convida para desenvolvermos uma nova visão buscando uma nova sociedade:

É uma visão ampla e holística de uma nova sociedade que se gesta e que busca criar uma nova prática profissional, virtual, digital, porém integrada, estabelecendo uma conexão com as novas tecnologias que a ciência põe à nossa disposição. Que estas novas modalidades possam estrategicamente redefinir condições de vida e de trabalho mais prazerosos, envolvendo aspectos cognitivos e emocionais de uma geração digital.

A instituição de ensino superior, por sua vez, sente muito de perto o reflexo de toda esta agressividade, que é observada por alterações constantes de comportamentos cada vez mais surpreendentes. Já não são tão raras as notícias de violência por parte de acadêmicos que chegam ao extremo de atentar contra a vida de professores e colegas. No cotidiano da sala de aula este clima está presente em pequenas e grandes provocações que chegam muitas vezes em vias de fato, deixando os educadores perplexos e sem uma estratégia de ação adequada.

A respeito do relacionamento na sala de aula, Abreu e Masetto (1990, p. 11) alertam:

*Toda a aprendizagem precisa ser embasada em um bom relacionamento interpessoal entre os elementos que participam do processo, ou seja, aluno, professor, colegas de turma. São características deste relacionamento o comportamento de diálogo, colaboração, participação, trabalho em conjunto, clima de confiança, o professor não sendo um obstáculo à consecução dos objetivos propostos e não sendo percebido como tal.*

O professor precisa, portanto, manter um bom controle emocional para liderar e assim manter um clima de convivência amistosa entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O que se tem observado ultimamente é a falta de controle dentro e fora da sala de aula, onde uma pequena situação pode ser motivo de rompimento e quebra do relacionamento (GOLEMAN, 1995).

A influência do emocional na aprendizagem é muito grande, porque o indivíduo que está abalado emocionalmente não consegue ligar os níveis superiores do cérebro e acaba não raciocinando e nem lembrando de conteúdos muito simples. O sistema nervoso quando está ligado não liga os sistemas superiores.

#### 2.6.2 A influência do emocional no ensino e na aprendizagem

Muito se tem escrito, falado e debatido sobre a importância da Inteligência Emocional<sup>3</sup>. É preciso conhecer as emoções e os sentimentos, pois no mundo não vai adiantar somente a capacidade de leitura, memorização, produção de textos e aquisições intelectuais. Mesmo assim o sistema de educação tem usado predominantemente um critério de ensino, avaliação e seleção visual e auditiva. A leitura continua sendo o mais recomendado método de aprendizagem, assim como o uso de cadernos, apostilas, livros e muita produção de textos. No entanto, vemos muitos estudantes saindo do ensino superior frustrados e infelizes com o mundo real, porque não foram formados para aquilo que acontece fora da escola, num mundo onde não depende somente da capacidade de leitura, memorização, produção de textos, cálculos e raciocínios lógicos.

Pode ser que ainda existam na academia, como no passado, profissionais que consideram algumas matérias importantes e outras menos ou sem importância para o curso, principalmente aquelas que não são do núcleo comum do curso. A discriminação acontece também em relação aos cursos que são de pouca ou grande visibilidade, privilegiando certas áreas do conhecimento. Resquícios fortes de uma visão fragmentada sobre o conhecimento e sobre a inteligência humana.

---

<sup>3</sup> Inteligência Emocional ou *Emotional Intelligence* – Teoria que redefine o que é ser inteligente, de Daniel Goleman (USA).

Goleman (1995), assim como Gardner (1994), pesquisadores da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, também se afastam do conceito tradicional de uma inteligência única e geral como era o antigo consenso intelectual de que a inteligência *é a capacidade de resolver problemas ou como a faculdade de conhecer, compreender, discernir e adaptar-se*. Suas pesquisas vêm corroborar com as inteligências múltiplas pesquisadas por Gardner (1994), conforme mencionamos anteriormente, as quais são representadas pelas dimensões: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, cinestésica-corporal, naturalista ou biológica (ANTUNES, 2000). Essas inteligências se completam com as inteligências pessoais que são a intrapessoal e interpessoal, destacas por Goleman (1995) como intimamente ligadas a Inteligência Emocional.

Nesta linha de pensamento observa-se um grande número de pesquisadores na área de educação que consideram o papel das emoções como crucial para o melhor desempenho do professor. Embora ainda se destaque o papel do quociente intelectual (QI) na vida acadêmica, o mesmo não vem acontecendo na vida pessoal e profissional, em que se vem exigindo muito da chamada Inteligência Pessoal ou Emocional por meio de testes de Quociente Emocional (QE), conforme afirma Goleman (1995, p. 55):

Nos últimos anos, um grupo cada vez maior de psicólogos chegou a conclusões semelhantes, concordando com Gardner que os antigos conceitos de QI giram em torno de uma estreita faixa de aptidões linguísticas e matemáticas, e que um bom desempenho em testes de QI é um fator de previsão mais direta de sucesso em sala de aula ou como professor, mas cada vez menos quando os caminhos da vida se desviam da academia. Esses psicólogos – entre eles Sternberg e Salovey – adotaram uma visão mais ampla de inteligência, tentando reinventá-la em termos do que é necessário para viver bem a vida. E essa linha de investigação retorna ao reconhecimento de como, exatamente, é crucial a inteligência “pessoal” ou emocional.

Se quisermos que a educação cumpra sua missão de preparar o educando para a cidadania e para o trabalho, e assim se cumpra o que preconiza a nossa Constituição, é necessário considerar também o papel das emoções na vida cognitiva do educando e do que se denomina formação integral, em que educação e ensino se integram num único processo.

Quando Goleman (1995) fala da Inteligência Emocional, inicialmente conhecida como parte das chamadas inteligências pessoais, o mesmo parece estar se referindo as Inteligências Intrapessoais e Interpessoais, que Gardner (1994) relaciona como as principais do conjunto das inteligências múltiplas. Goleman (1995) ainda destaca com maior evidência a intrapessoal que acaba comandando todas as demais. Fica evidente que o grande conselho é para que desde criança, o indivíduo trabalhe suas aptidões emocionais, as quais determinarão o sucesso na vida acadêmica e mais tarde no trabalho. Reafirma sua importância no que chama de metacognição, ou seja, a consciência do processo mental na aprendizagem, pois foi para esta direção que evolui as inteligências múltiplas de Gardner (1994).

Goleman (1995) inclui mais quatro aptidões indispensáveis para se ter a referida Inteligência Emocional. Portanto, passaram a ser cinco:

- a) Ter consciência e clareza das emoções no momento que elas ocorre. Conhecer as próprias emoções – Autoconsciência – reconhecer um sentimento logo que surge;
- b) Ter autocontrole e gerenciar as emoções – saber lidar com emoções;
- c) Motivar-se – buscar motivos para a ação;
- d) Empatia – reconhecer as emoções nos outros;
- e) Habilidades sociais – lidar bem com relacionamentos.

A ausência de alguma dessas aptidões ou habilidades emocionais pode ser motivo de conflitos e comprometer qualquer intervenção pedagógica, uma vez que o sistema emocional interfere no processo mental da aprendizagem.

## 2.7 ABORDAGENS DE ENSINO – DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO E DO RELACIONAMENTO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Os velhos métodos não têm funcionado para esta juventude e as instituições parecem às vezes perdidas, buscando desesperadamente formas alternativas para se comunicar com este novo perfil de acadêmico. Constatamos que na realidade a maioria dos nossos estudantes não estão motivados para a vida e se encontram sem ideais, desafiando qualquer metodologia que se tem aplicado em sala de aula.

Em alguns casos não sejam, necessariamente, os métodos que são ineficazes, mas possivelmente a proposta das aulas e a abordagem do professor.

Alguns professores precisam se atualizar e se municiar com novas ferramentas de comunicação e relacionamento, uma vez que a preocupação maior na sua formação acadêmica foi, e continua sendo, mais relacionada aos conteúdos. Daí a necessidade de orientar a formação de professores também nesta linha, além da metodologia de ensino de sua disciplina.

Em vista desse novo tempo em que se vivencia grandes avanços tecnológicos, a educação, assim como outras atividades, também está procurando se adaptar a uma nova era, conforme destaca Matos (2003, p.37), para a chamada Era da Informação e da Comunicação:

Era esta em que se é bombardeado diariamente por uma gama de informações proveniente dos mais diversificados meios de comunicação que possuem o poder de manipular, ditar regras e padrões de comportamento de uma forma tão eficaz que transforma a vida social e psicológica dos indivíduos.

Diante disso, são muitas as instituições educacionais que vêm fazendo consultas aos alunos para avaliar o processo de comunicação e relacionamento de seus professores. E, por meio das respostas tiram conclusões sobre o desempenho dos professores e da qualidade do ensino. E, neste tipo de avaliação os itens que sempre se apresentam como os mais críticos estão ligados ao domínio de conteúdo e aos ligados a abordagem de ensino, mais precisamente a comunicação e relacionamento dentro da sala de aula. Estas competências e habilidades têm se apresentado como essenciais e indispensáveis.

É comum ouvirmos dos alunos que o professor domina o conteúdo, mas não tem didática. E esta afirmação está relacionada à capacidade do professor de expor seu conteúdo com clareza e didática.

Nos dias atuais a comunicação verbal e escrita é essencial para o desempenho de qualquer profissão, principalmente do professor que precisa acompanhar todo o avanço tecnológico. Isto vem exigir das organizações, também da escola, um processo contínuo de formação (educação continuada) com especial destaque para a comunicação, conforme afirma Matos (2003, p. 39):

É neste contexto que uma nova possibilidade de educação continuada se estabelece junto às organizações que aprendem numa relação entre produção, comunicação e educação, estabelecendo elos indissociáveis. A educação pode ser vista, entre outros conceitos, como processo de interação, onde se conserva e se transmite cultura. Já a comunicação é entendida como um processo de troca de mensagens entre duas ou mais pessoas ou entre dois ou mais sistemas. O processo comunicativo exige um conhecimento prévio de um código cultural. E por fim a organização pode dentro destas duas situações tirar seu real aprendizado.

Diante de tanta variação de mídias que possibilitam interações instantâneas, a computação deixa de ser privilégio de poucos e passa a ser indispensável no trabalho pedagógico e essencial na educação. Aliás, a necessidade de comunicação sempre fez parte da natureza humana desde o princípio da história, fazendo parte de sua evolução (VYGOTSKY, 1994).

Pierry Lévy (1999) já apontava para essa evolução, que se acelera neste início de século causado pelas NTIC, em que o processo ensino aprendizado mediado pelo professor indica e sinaliza importantes mudanças na Educação para os próximos anos.

Um bom professor continua sendo aquele que domina a matéria, o conteúdo e sabe explicar, mas que também sabe lidar com esta evolução na comunicação sem deixar de se relacionar com os alunos, com os colegas, com os pais e com todos os envolvidos. As habilidades de comunicação e relacionamento andam juntas e a linguagem verbal e não verbal assumem importância relevante no processo de ensino. Cada palavra e cada gesto têm significados diferentes para cada um. Os gestos do professor podem mudar nossa vida e falam tão alto que, muitas vezes, não precisamos se quer das palavras.

Freire (1996, p. 42-43) nos oferece seu depoimento a respeito da importância da linguagem não verbal:

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto de um professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo. Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor que tive na adolescência remota. Gesto cuja significação mais profunda talvez tenha

passado despercebida por ele, o professor, e que teve importante influência sobre mim. Estava sendo, então, um adolescente inseguro, vendo-me como um corpo anguloso e feio, percebendo-me menos capaz do que os outros, fortemente incerto de minhas possibilidades. Era muito mais mal-humorado que apaziguado com a vida. Facilmente me eriçava. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança.

O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares e, chamando-nos um a um, devolvia-os com o seu ajuizamento. Em certo momento me chama e, olhando ou re-olhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação

O tempo passa, mas as lições de um gesto ficam para toda vida, principalmente a de autoconfiança. Aqui entra um dos passos da Inteligência Emocional, que é a habilidade social ou habilidade no relacionamento com pessoas (GOLEMAM, 1995).

E aquele gesto do professor continua ensinado, conforme afirma Freire (1996, p. 43):

O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. A melhor prova da importância daquele gesto é que dele falo agora como se tivesse sido testemunhado hoje. E faz, na verdade, muito tempo que ele ocorreu [...].

A questão é o como se comunicar com este novo perfil de estudante que está ingressando na universidade. Certamente que os velhos padrões de comunicação e relacionamento acadêmico não têm funcionando. Já que há algum tempo que o papel do professor no nível de ensino superior vem sendo visto numa ótica diversa da tradicional. Quando se trata de cursos voltados a capacitação de profissionais, treinamento de executivos e os chamados cursos técnicos são mais visíveis ainda as diferenças e o impacto dessa mudança.

Concordamos com Veiga (1991, p. 137), que afirma que “Cabe ao professor questionar não só ‘o quê’ do conteúdo a ser ensinado, mas também ‘o como’ se pretende ensinar esse conteúdo”. Na tentativa de buscar um caminho novo neste momento de transição, devemos continuar investigando alguns modelos, estratégias

e técnicas avançadas de comunicação e relacionamento, que pode começar por uma nova formatação de aulas. Investigar habilidades e modelos que permitem pensar e agir com mais opções de escolhas. Reunir o melhor do pensamento teórico e prático sobre a formação do educador e sobre o seu trabalho dentro da sala de aula.

Pretendemos apresentar não apenas uma coletânea de técnicas eficazes, mas uma maneira de pensar, refletir, raciocinar, aprender e ensinar em utilizar novas estratégias para ministrar aulas que encantem as antigas e novas gerações, e conseqüentemente, levem ao aprender mais.

Com a firme convicção de que o estudante tem o direito de desenvolver ao máximo o seu potencial cognitivo e os professores têm a responsabilidade de ensinar com os métodos mais avançados, usando as tecnologias da informação e comunicação (TIC) com responsabilidade e integrada a modernas abordagens de ensino. Portanto, vale à pena conhecer e aprofundar os estudos de novas ciências e novas técnicas que possam favorecer ao professor em sua prática pedagógica uma melhor informação e comunicação ao aluno em sala de aula.

Nesse sentido é que passamos a conhecer melhor a neurolinguística, mais especificamente a programação neurolinguística (PNL).

### 3 NEUROLINGUÍSTICA NA EDUCAÇÃO: PNL INTEGRADA COM AS TIC

O computador e a internet vêm se tornando essenciais no cotidiano da sala de aula. Esta tecnologia, aliada ao projetor multimídia, se por um lado oferecem ferramentas tecnológicas que dão suporte a ação pedagógica de muitos professores, por outro lado pode transformar qualquer um em palestrante, confundindo a figura do professor com a de um comunicador, muitas vezes sem a fundamentação necessária para o desenvolvimento da ação docente. Certas intervenções nas salas de aulas se tornaram confusas, e muitas vezes não se sabe mais o que é realmente uma aula ou uma palestra, principalmente, no ensino superior.

Concordamos com Vosgerau e Silva (2009, p. 234) quando afirmam que: “a formação para integração de recursos tecnológicos no meio educacional está além da instrumentalização e operacionalização dos recursos por parte dos professores. Ela faz parte, mas não é o mais importante.”

Vamos além nesta questão, pois mesmo com os avanços tecnológicos o professor continua enfrentando problemas básicos dentro da sala de aula. Temas como: dificuldades de relacionamento professor e aluno, posturas arrogantes e inflexíveis, desmotivação, aulas mal formatadas, dificuldades de se expressar, desentendimentos de toda ordem, desencantamentos, mal entendidos, enfim, vários problemas relacionados à comunicação humana continuam em pauta na escola, comprometendo o dia a dia da sala de aula.

Portanto, junto com as TIC, precisamos buscar uma tecnologia de comunicação profundamente humana que contribua para a integração, interação e humanização do professor e do aluno na sala de aula. Responsabilidade, criticidade, colaboração, respeito, estímulo, motivação, comunicação, entre outros valores essenciais da vida acadêmica, precisam ser continuamente semeados.

Entendemos que nas palavras de Torres, Marriot e Matos (2009, p. 10-11) estão aspectos e valores importantes que precisam ser cultivados na formação do professor mediador:

Professores e educadores têm buscado técnicas de ensino/aprendizagem que auxiliem o aluno a captar com mais facilidade o significado de um texto, que o ajudem a resumir e a representar a informação com maior agilidade, que permitam não só uma reflexão sobre suas vivências, mas também a construção de significados novos e completos, além de propiciarem o desenvolvimento de estratégias de pensamento criativo e inteligente.

Assim parece-nos claro que precisamos semear responsabilidade e análise crítica, saber usar a rede informatizada e incentivar a pesquisa e a produção do conhecimento, bem como fomentar a interação e a colaboração entre os alunos para a melhoria da qualidade da educação.

Contudo, continuamos pecando em questões muito simples de convivência numa sala de aula. Não aprendemos ainda a nos comunicar direito e se consegue transformar uma aula, que poderia ser maravilhosa, em chata e enfadonha. Insistimos que a questão é comunicação, porque podemos dominar bem um conteúdo e até lidamos bem com as tecnologias, mas ainda não sabemos construir uma aula ou falar adequadamente em público para tornar nosso conteúdo encantador, por exemplo.

Apresentamos, portanto, a PNL como uma proposta de integração com as novas tecnologias na educação para ajudar o professor como mediador dentro da sua sala de aula.

### 3.1 TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E OS DIVERSOS SABERES PARA A MEDIAÇÃO NA SALA DE AULA

Num contexto de competitividade, observamos que as instituições de ensino há tempo vêm se modernizando cada vez mais nas questões tecnológicas, construindo salas de aulas com equipamentos sofisticados. Assistimos a pouco mais de trinta anos na escola a substituição das salas de datilografia pelas salas de informática. Os velhos mimeógrafos a álcool e a tinta foram substituídos por impressoras de última geração; projetores de slides e de filmes super oito pelo videocassete; os gravadores com fitas cassetes por aparelhos modernos de som/CD; os retroprojetores e aparelhos de TV/DVD estão dando lugar aos equipamentos multimídia de última geração. No entanto, os tradicionais quadros de

giz estão ainda resistindo, mas vêm dando espaço para os modernos quadros interativos que tem encantado professores e alunos.

São sinais dos novos tempos, onde os templos da educação são adaptados às exigências do novo paradigma da educação. Assim como afirma Matos (2003, p. 39): “Esta é a Era da Informação e da Comunicação. As organizações não podem ficar alheias as suas revoluções e transformações”.

Confirmando o processo de competitividade que sempre aconteceu nas diversas eras no mundo dos negócios e, conseqüentemente, em outras atividades humanas, inclusive na educação, Lévy<sup>4</sup> (apud MATOS, 2003, p. 38) chama atenção para a História:

Uma das maiores lições da história é que quem controla os principais bens de uma Era, sejam eles quais forem, geralmente vence. Assim aconteceu com os fazendeiros que possuíam as máquinas na Era da Agricultura. Aqueles que possuíam as máquinas se tornaram os grandes vendedores durante a Era Industrial. E os barões do software se tornaram os poderosos na Era da Informação.

Portanto, agora na Era da Informação e da Comunicação, quem domina a comunicação acaba tendo o maior tesouro, que é também um dos maiores ingredientes para a vida profissional bem sucedida.

Reconhecemos que as TIC oferecem ferramentas essenciais no desenvolvimento das potencialidades de nossos alunos, mas elas não fazem nossos estudantes seres mais humanos, responsáveis, cidadãos críticos, conectados, autônomos, solidários e competentes. Questionamos o fato de se colocar as tecnologias como mediadoras do processo, enquanto que elas oferecem apenas recursos para que sejam desenvolvidas novas metodologias. A máquina por si só não vai dar conta da educação, precisamos encontrar novas metodologias e tecnologias de comunicação humana que integrem esses recursos e juntas acompanhem e potencializem esta evolução.

Concordamos com Moran (2007, p. 11) quando se refere à educação escolar e, ainda, nós acrescentamos mais precisamente o professor: “precisa, cada vez mais, ajudar todos a aprender de forma mais integral, humana, afetiva e ética,

---

<sup>4</sup> Jonathan D. Levy – presidente da Harvard Business, Artigo – Medindo e maximizando resultados por meio de e-Learning – Revista Magister, ano 1, julho/02 - 2002

integrando o individual e o social, os diversos ritmos, métodos, tecnologias, para construir cidadãos plenos em todas as dimensões”.

Nesse sentido buscamos refletir sobre esse delicado momento no processo de formação de professores quanto à inserção das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (NTIC) no apoio às atividades cotidianas da sala de aula. Temos também a intenção de identificar um método e uma tecnologia de comunicação humana mais adequada, que possa ser integrada as NTIC e favorecer a utilização das mesmas como recursos pedagógicos e não como mediadoras do processo. Porque cabe ressaltar que o papel de mediador no processo educativo é sempre do professor e não existe tecnologia no mundo que possa substituí-lo.

Quando se pesquisa sobre aquilo que realmente pode favorecer ao professor mediador do nosso tempo em sua prática pedagógica, para um melhor desempenho, para melhorar o nível de informação e comunicação com o aluno, encontramos, atualmente, em Tardif (2009) e colaboradores, respostas que nos ajudam a entender esta questão e orientam em alguns caminhos que vão de encontro aos saberes docentes necessários para a mediação em sala de aula do nosso tempo.

Entrando na segunda década do século XXI, queremos entender o que mudou no trabalho do professor e nos saberes docentes para trabalhar o novo perfil de estudante que, se não for identificado como um nativo digital, pelo menos já está integrado nesta era da informação e da comunicação de que tanto fala Matos (2003).

Cabe destacar Tardif (2009), que há mais de vinte anos entrevista professores, acompanha pesquisas de seus formandos docentes (mestrado e doutorado), faz as mesmas perguntas a outros professores de diversas regiões do mundo, mesmo distante do local de origem de seus trabalhos (o Quebec), inclusive no Brasil. Para que possamos entender a dimensão da pesquisa que envolve este e outros profissionais, destaco o que diz:

Com meus assistentes acompanhei professores pelo mundo (conversando, observando, gravando, filmando, etc.) em suas tarefas cotidianas, para melhor entender a natureza de seu trabalho e sua complexidade. Partindo de suas atividades, eu lhes fiz as mesmas perguntas. Finalmente, levei em consideração, é claro, os trabalhos de meus colegas de diferentes países (TARDIF, 2009, p. 27) .

Tardif (2009, p. 29) afirma também que “os professores mencionam vários conhecimentos, competências, habilidades, aptidões, mas também talentos, atitudes valores, etc., que entram em jogo e que abrangem os diferentes aspectos de seu trabalho cotidiano”.

Conforme já mencionado no capítulo anterior sobre a formação de professores mediadores, as pesquisas continuam colocando em destaque o domínio do conteúdo ou a importância de se conhecer a matéria.

Dada a importância deste tema, vale ressaltar os resultados das pesquisas mencionadas, ou seja, o que os próprios professores consideram importante para a sua atuação docente. Os autores da pesquisa alertam no sentido de observar que os professores interrogados não passam uma imagem estreita e especializada de seu saber profissional, chegam a ser bem amplos e não específicos em muitos itens, conforme descreve Tardif (2009, p.29, 30-31):

- a) Eles falam evidentemente da importância de se conhecer bem a matéria a ser ensinada e também do conhecimento relativo ao aprendizado da matéria por parte dos alunos, à planificação da aula e à sua organização;
- b) Eles se demoram bastante nas habilidades e conhecimentos relativos aos grupos e aos alunos: controle dos grupos e do clima da classe; capacidade de “sentir o grupo”, de administrá-lo e de passar por cima dos pequenos erros; disciplina com os alunos, etc;
- c) O conhecimento dos programas e dos manuais pedagógicos, de seu valor e utilidade constituem também um elemento importante do saber-ensinar (os docentes se mostram, no entanto, muitas vezes críticos com respeito aos programas oficiais);
- d) Eles destacam também a necessidade de conhecer bem a organização de seu estabelecimento, de seus regulamentos explícitos e de suas regras implícitas, os modos de funcionamento em vigor;
- e) O conhecimento dos pais e de sua origem socioeconômica também faz parte de sua bagagem;
- f) Eles insistem em diversas habilidades pessoais e em diversos talentos: ser capaz de seduzir o grupo de alunos, mostrar-se imaginativo, saber partir da experiência vivida dos alunos, ter uma personalidade cativante, ser capaz de desempenhar um papel profissional sem perder a autenticidade, etc;
- g) Sua personalidade constitui igualmente um fator importante de êxito no domínio de seu trabalho. Por exemplo, no primário, é preciso gostar de trabalhar com as crianças e ter “nascido para este trabalho”; docentes do segundo grau dizem que é preciso manter um espírito jovem e imaginativo, ter espontaneidade, ser capaz de se comunicar e de se questionar;
- h) Eles mencionam também o conhecimento dos grandes princípios educativo e do sistema de ensino como fazendo parte de seu saber profissional;

- i) Eles falam, é claro, dos conhecimentos teóricos aprendidos em educação, quando de sua formação inicial, particularmente dos conhecimentos psicopedagógicos e didáticos, assim como dos conhecimentos práticos adquiridos durante os estágios. Os docentes – em sua maioria – mostram-se, no entanto, bem críticos com relação aos conhecimentos adquiridos durante a formação. Segundo eles, esses conhecimentos cumprem mal suas promessas, quando confrontados com as realidades (às vezes difíceis!) da profissão e do trabalho em classe. Mas os estágios, ou parte deles, escapam a essas críticas;
- j) Os docentes falam igualmente das trocas e dos projetos com seus colegas como sendo ocasiões de aprendizado de seu saber profissional;
- k) Certos docentes mencionam também sua cultura pessoal assim como sua experiência de vida como sendo uma fonte de seu saber profissional;
- l) Enfim, “last but not least” (por último, mas não menos importante), todos os docentes insistem muito em sua experiência do ofício como fonte primeira de sua competência profissional. Em suma, o seu “saber ensinar” é, antes de qualquer coisa, todo um saber de experiência.

O autor chama a atenção também para o fato de que o saber profissional dos docentes tem uma relação direta com o seu trabalho, mais voltado para a prática e pouco para os conhecimentos teóricos aprendidos na sua formação (TARDIF, 2009).

Isso nos faz pensar que são carentes de outros conhecimentos, que seriam essenciais para dar conta deste novo perfil de estudantes que se vislumbra nesta segunda década do século XXI. Observa-se em todos os itens apresentados que existe um apelo para o desenvolvimento de várias habilidades pessoais e se apresentam por meio de várias expressões como são representadas na Figura 2 deste trabalho.

O que nos surpreende é não ter sido mencionado alguma exigência a respeito da integração das novas tecnologias nos resultados apontados acima por Tardif (2009). Parece não ser uma exigência dos docentes pesquisados.

A respeito dessa questão, mais especificamente sobre a formação para a integração de recursos tecnológicos na educação, não é de hoje que as instituições formadoras de professores e pesquisadores tratam deste tema, mesmo que seja restrita a informática educativa, conforme afirmam Vosgerau e Silva (2009, p. 234):

Ao recorrer aos referenciais bibliográficos, já se observa uma preocupação com a formação dos profissionais para essa integração. Os cursos de formação inicial ofertam disciplinas com conteúdos de informática educativa num contexto mais geral, tanto para utilização técnica, como também para

propiciar uma reflexão crítica sobre a utilização destes recursos no meio educacional.

Existe também uma conscientização de que não basta apenas incluir o computador na escola ou ensinar como ligar ou desligar equipamentos, ou ainda como fazer tabelas, incluir recortes de filmes em apresentações no *Power point*, enfim, usar os quadros interativos e recursos relacionados à Internet. Precisa muito mais para esta integração.

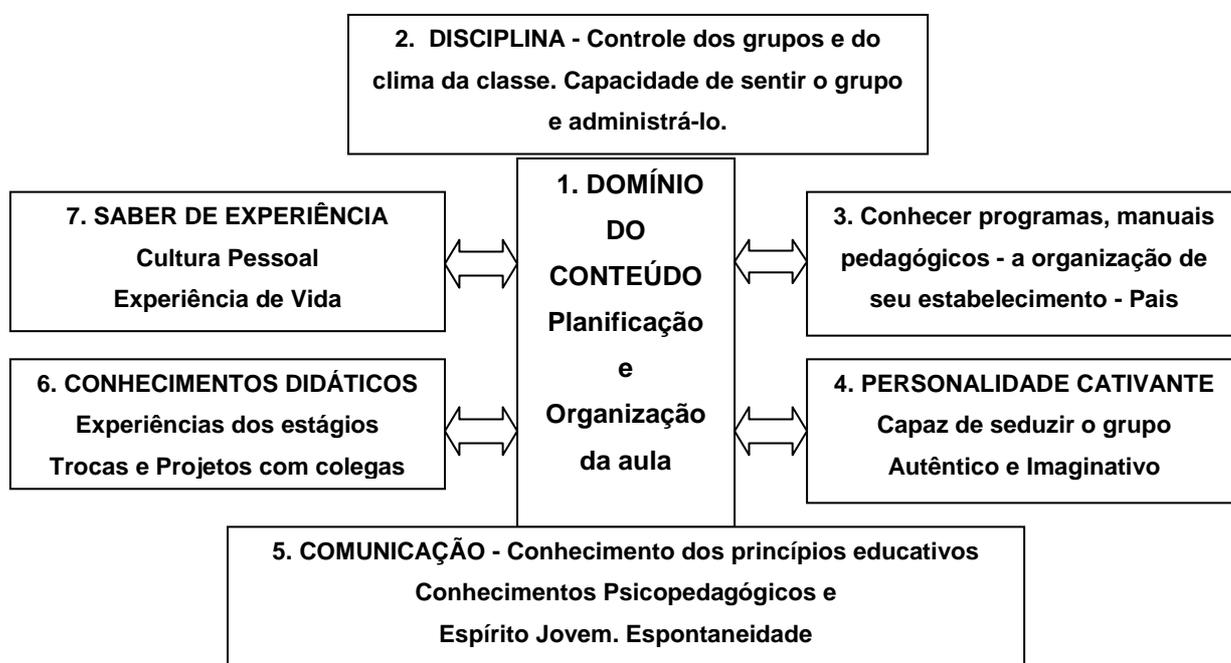


Figura 2 Trabalho do Professor e os Saberes Docentes

Fonte: Adaptado de Tardif (2009)

Destacamos os “preconceitos” apontados por Amaral (2004, p. 140-141) dos professores que não tiveram formação pedagógica, para continuar lecionando se apóiam em frases como: “basta conhecer o conteúdo, basta ter talento, basta ter bom senso, basta seguir a intuição, basta ter experiência ou basta ter cultura”.

A crença mais séria e preconceituosa vem de professores que se apóiam unicamente em suas próprias experiências como estudantes e da prática profissional dos seus professores. Eles tornam-se professores antiquados porque copiam

modelos antigos que não funcionam mais para as novas gerações de estudantes. Reproduzem práticas de ensino ultrapassadas que vivenciaram na Universidade com seus formadores também antiquados e vão desenvolvendo crenças que refutam as novas teorias e práticas de ensino, bem como não querem saber das inovações tecnológicas porque não se atualizam (AMARAL, 2004).

Tardif (2009, p. 27) coloca em relevo a discussão da formação de professores sobre o saber docente da experiência no ensino. Ele discute a questão da teoria e prática como

[...] a noção de 'saber de experiência' continua em suma pouco elucidada e, portanto, bem obscura. É o que explica sem dúvida o caráter frequentemente estéril dos debates que opõem, no campo da formação dos professores, os 'teóricos' e os 'práticos'; tudo se passa como tivéssemos, por um lado, belas teorias sem práticas, e do outro, práticas sem saberes. No entanto, toda atividade humana, quer seja uma pesquisa científica, quer seja uma aula em sala, mobiliza necessariamente dimensões cognitivas e praxiológicas. [...] o ser humano age ao mesmo tempo em que pensa, e pensa ao mesmo tempo em que age. Enfim, ele elabora sem cessar saberes de sua própria ação, saberes que são incorporados à ação e servem para guiar, regular, realizar e transformar a ação. No espaço BEJUNE<sup>5</sup>, precisaríamos acabar, de uma vez por todas, com esta imagem dualista e gasta do teórico da educação que sabe o que fazer, mas não sabe ensinar, e do docente que sabe agir, mas sem saber por quê! Os docentes não são idiotas cognitivos, assim como os teóricos não são imbecis da ação!

Nesse sentido, nosso estudo e pesquisa atingiram professores mediadores de todas as disciplinas nas dimensões práticas e cognitivas. Portanto, tratamos o tema dentro de uma perspectiva da educação cognitiva, que é vista desta forma por Fonseca (2007, p. 15):

A educação cognitiva compreende a aplicação da teoria cognitiva a todos os métodos de ensino, podendo abranger todas as disciplinas, pois procura colocar e explorar situações que permitem, no fundo, aprender a aprender e a resolver problemas.

---

<sup>5</sup> BEJUNE: sigla que reagrupa Berna, Jura e Neuchâtel, três cantões suíços (o cantão é uma divisão geográfica da Suíça, correspondendo aproximadamente a um Estado brasileiro) onde Maurice Tardif atua na formação de professores (Instituto Superior de Pedagogia)

De acordo com as teorias inovadoras de educação, Fonseca (2007, p. 15), destaca os dois focos principais do ensino: o “aprender a aprender” e o “resolver problemas”, que a PNL, em conjunto com as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), pode potencializar o trabalho do professor em sala de aula de forma estratégica e efetiva também na resolução de problemas de forma objetiva e, principalmente, de forma subjetiva. Aliás, trabalha muito mais com a subjetividade, conforme afirma Bandler (1987, p. 20):

PNL oferece a oportunidade de se estudar algo na escola que me disseram que era horrível – a subjetividade. Aprendi que a verdadeira ciência estuda os fatos de maneira objetiva. Notei, contudo, que eu parecia ser mais influenciado pela minhas experiências subjetivas e queria conhecer um pouco mais a respeito desse mecanismo e como as pessoas eram afetadas por elas.

Nossa abordagem, portanto, é neuropsicológica e psicopedagógica, uma vez que a programação neurolinguística é, entre outras definições, uma estrutura de aceleração dos processos cognitivos, que trabalha em nossa neurologia com pensamentos, sentimentos e comportamentos para liberar as capacidades naturais de aprendizagem e mudança, usando o cérebro e outras partes do sistema nervoso também de forma terapêutica, inclusive com as dificuldades de aprendizagem (DILTS<sup>6</sup>, 1999).

O que vem ao encontro com que Bandler (1987, p. 19) já afirmava: “A PNL simboliza, entre outras coisas, uma maneira de se examinar o aprendizado humano.”

Insistimos mais uma vez com a citação de Bandler (1987, p 19) “[...] Estamos, essencialmente, desenvolvendo formas de ensinar às pessoas a usarem o seu cérebro”

---

<sup>6</sup> **Robert Dilts** é autor, trainer, consultor e tem ajudado no desenvolvimento da Programação Neurolinguística (PNL) desde a sua criação em 1975 por John Grinder e Richard Bandler. Colega e aluno de Grinder e Bandler por muito tempo. Dilts também estudou pessoalmente com Milton H. Erickson, M.D., e Gregory Bateson. Além de ser inovador nas aplicações da PNL para a educação, criatividade, saúde e liderança, suas contribuições pessoais para o campo da PNL incluem participação no trabalho original das técnicas da Estratégia e Sistema de Crenças, e o desenvolvimento do que se tornou conhecido como “PNL Sistêmica”. Dilts é diplomado em Behavioral Technology pela Universidade da Califórnia em Santa Cruz. Ele recebeu uma bolsa de estudos para pesquisas correlacionadas com o movimento dos olhos e com a atividade cerebral, conduzida pelo Instituto de Neuropsiquiatria Langley Porter, em São Francisco.

É de fundamental importância a abertura do professor universitário para o novo e um repensar nos novos pressupostos de múltiplas abordagens para atuar neste mundo em mudança, que pela complexidade exigirá profissionais atualizados e afinados com os modelos de comunicação até então nas mãos de poucos privilegiados. Desde o começo de nossa vida acadêmica e de nossa profissão docente (início da década de 1970) se questionava sobre a resistência da educação em adotar as inovações em sala de aula. De acordo com Saldanha (1978, p.3), percebe-se que ainda são muito atuais estes questionamentos:

Existem inovações que tão logo aprovadas em pesquisas de laboratórios são adotadas pelos profissionais, fazendo com que estes passem rapidamente a desempenhar novos papéis. Isto ocorre com engenheiros, médicos, arquitetos, psicólogos, etc. Por que o mesmo não ocorre com o professor? Por que a própria atividade de ensino não contém em si mesma uma motivação tão grande que seus profissionais sintam-se constantemente impulsionados a mudar? Por que toda mudança do papel docente tem de ser provocada por fatores externos? Por que não existe um consenso de que o professor é um profissional e que seu status depende do status de sua profissão? Será que realmente existe resistência à mudança por parte dos professores como tão fartamente indicam as pesquisas sobre o assunto, principalmente as pesquisas norte-americanas?

Atualmente, dentro do paradigma inovador, as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) exigem profissionais com novos recursos de comunicação e também com abordagens de ensino inovadoras.

Nesse contexto, a neurolinguística, mais especificamente a programação neurolinguística (PNL), se apresenta com novos recursos para auxiliar o professor em sala de aula, oferecendo exercícios interativos, experimentais e estratégias para “aprender a aprender” e para “resolver problemas” (DILTS, 1999).

Apesar da resistência de alguns profissionais que insistem em manter posturas rígidas e atreladas aos velhos paradigmas, já se percebe grandes avanços na educação e na ação docente, graças à quebra de modelos de mundo preconceituosos. Já são muitos os professores que sentem a necessidade de buscar aperfeiçoamento na área de comunicação e estão sempre buscando novidades para melhorar seu desempenho no cotidiano da sala de aula.

Cabe destacar, que além da fundamentação teórica oriunda da área de educação e PNL, citados até aqui, fomos buscar em depoimentos e publicações de

professores, mestres, PhD, especialistas, praticantes e consultores de PNL do mundo todo que atuam na área de educação. Nossa maior fonte de pesquisa referente à atuação do professor mediador na sala de aula, utilizando a contribuição da PNL, está nos livros, artigos, manuais de cursos e relatos de experiência de O'Connor (2003) da Inglaterra, Dilts (1999) e Blackerterby (2000) dos Estados Unidos; que foram os que mais publicaram sobre PNL no ensino e aprendizagem com aplicação em sala de aula. Estes foram buscar fundamentação científica de suas pesquisas nas obras clássicas de A. Korzybski (1933), N. Chomsky (1957), A. Maslow (1968), B. F. Skinner (1938), J. Piaget (1977), L. Vygotsky (1994), G. Bateson (1979), V. Satir (1964), M. Erickson (1979), entre outros, que são constantemente citados pelos mesmos, fazendo parte também de nossas referências.

### 3.2 CONCEITOS E APLICAÇÕES DA NEUROLINGUÍSTICA (PNL)

Os conceitos iniciais e as bases científicas da PNL partiram das teorias de Alfred Korzybski<sup>7</sup> a respeito de “neuro” e do funcionamento do cérebro humano. Na sua obra *Ciência e Sanidade*, que trata de conceitos de aprendizagem “neurolinguística”, reações “neurolinguísticas”, efeitos “neurolinguísticos”, faz analogias a respeito dos modelos de mundo de cada indivíduo como se fosse um mapa, daí surge a frase “o mapa não é o território” (KORZYBSKI, 1958, p. 58-60, apud BANDLER; GRINDER, 1977).

Quanto aos conceitos referentes à “linguística”, as pesquisas iniciais foram a partir de Chomsky<sup>8</sup> e outros transformacionalistas (refere-se ao modelo

---

<sup>7</sup> **Alfred Korzybski** - Skarbek Habdank (nascido em 03 de julho de 1879 em Varsóvia, morreu 01 de março de 1950, em Lakeville, Connecticut, EUA.) - Engenheiro químico polaco-americano, filósofo. Trabalhos publicados de Alfred Korzybski: *Masculinidade da Humanidade* *Ciência e Sanidade*, *Colégio das Oliveiras Palestras e Collected Writings*.

<sup>8</sup> **Avram Noam Chomsky** (Filadélfia, 7 de dezembro de 1928) é linguista, filósofo e ativista político estadunidense. É professor de Linguística no Instituto de Tecnologia de Massachusetts. Seu nome está associado à criação da gramática ge(ne)rativa transformacional, abordagem que revolucionou os estudos no domínio da linguística teórica. É também o autor de trabalhos fundamentais sobre as propriedades matemáticas das linguagens formais, sendo o seu nome associado à chamada Hierarquia de Chomsky. Seus trabalhos, combinando uma abordagem matemática dos fenômenos da linguagem com uma crítica do behaviorismo, nos quais a linguagem é conceitualizada como uma

transformacional ou linguagem transformacional), conforme está descrito no primeiro livro de PNL com o título “A Estrutura da Magia”, quando ainda não se tinha a intenção de estar estruturando este modelo e nem mesmo tinham ideia do nome a ser dada a esta nova tecnologia de comunicação humana que estava nascendo e que mais tarde foi denominada de Programação Neurolinguística. Os criadores da PNL e autores deste livro, Bandler e Grinder, assim que escreveram sobre o que seria mais tarde a PNL (1977, p.45):

Este estudo baseia-se no brilhante trabalho de Noam Chomsky, que desenvolveu inicialmente uma metodologia e um conjunto de modelos formais para a língua natural. Como resultado do trabalho de Chomsky e outros transformacionalistas, foi possível desenvolver um modelo formal para descrever os padrões regulares no modo pelo qual comunicamos nosso modelo de nossa experiência. Usamos a linguagem para representar e comunicar nossa experiência; a linguagem é um modelo do nosso mundo. O que os gramáticos transformacionais fizeram foi desenvolver um modelo formal de nossa linguagem, um modelo de nosso modelo de nosso mundo, ou simplesmente, um metamodelo.

Os conceitos de PNL se fundamentaram na junção da neurologia à linguística para entender a estrutura (sintaxe) do comportamento humano e lançar outros fundamentos para uma teoria de comunicação interpessoal. No início, por meio de um processo de observação profunda do comportamento das pessoas, que chamaram de modelagem, foi desenvolvido um modelo formal de linguagem, que passou a ser descrito como metamodelo de linguagem. Um dos objetivos dos estudos era, entre outros, o desenvolvimento de mecanismos ou técnicas para entender e intervir nos modelos de mundo das pessoas (BANDLER; GRINDER, 1977).

Programação Neurolinguística, portanto, é uma metodologia com auxílio da comunicação humana, conhecida também pela sua sigla PNL. O'Connor<sup>9</sup> (2003,

---

propriedade inata do cérebro/mente humanos, contribuem decisivamente para a formação da psicologia cognitiva, no domínio das ciências humanas.

<sup>9</sup> **Joseph O'Connor** é mestre em PNL e foi professor da Universidade de Santa Cruz, Califórnia (USA). Autor de 17 livros, traduzidos em 24 idiomas sobre pensamento sistêmico. Lecionou nas Américas do Norte e do Sul, Europa, China, Japão. Consultor no campo da programação neurolinguística.

p.2) define como o “estudo da estrutura da experiência subjetiva” do ser humano. Trata-se de um método prático e um modelo de comunicação para realizar mudança pessoal, que pode ser usada em diversas áreas, inclusive na educação. Por meio desta tecnologia pode-se perceber como é estruturado o pensamento, que gera sentimento e ação. PNL estuda a experiência sobre vários ângulos, principalmente, pelo seu interior, pelo lado de dentro (O’CONNOR, 2003).

O termo Neuro (derivado do grego *neuron* para nervo) se relaciona ao sistema nervoso e aos caminhos mentais feitos através dos cinco sentidos. Linguística (derivado do latim *língua* que significa linguagem) está relacionado ao uso das linguagens provocadoras e reveladoras de nossos processos mentais (estilos de pensamentos, valores, convicções íntimas, crenças e tudo que se passa na mente humana). O termo “programação”, que neste caso vem da área de Informática, sugere a existência de “software mental”, ou seja, programas que instalamos e permitimos que outros instalem na nossa mente ao longo da vida (ANDREAS, 1995).

Em outras palavras, o nome Programação Neurolinguística é assim apresentado por O’Connor (2003, p. 2):

PROGRAMAÇÃO – Como sequenciamos nossas ações para alcançarmos metas.  
NEURO de NEUROLOGIA – A mente e como pensamos.  
LINGUÍSTICA – Como usamos a linguagem e como ela nos afeta.

Szenészi (1994, p. 3), também mestre em PNL (Brasil), resume assim a PNL: “A arte de usar a linguagem da mente (sistema nervoso) e do corpo para consistentemente obter resultados no mundo”.

Entendemos que a aplicação da PNL possibilita o conhecimento de como funciona o modelo de mundo de cada indivíduo ou o mapa mental de cada ser humano (BANDLER; GRINDER, 1977). Esta tecnologia de comunicação humana é pura aplicação do pensamento sistêmico porque seu estudo procura compreender como um sistema opera e, por meio de modelos bem estruturados, irão intervir no sentido de provocar mudanças em diversos níveis.

Em síntese, podemos afirmar que a PNL estuda como a mente funciona e a maneira de usar a linguagem mental para obter resultados pessoais e profissionais.

Como já mencionamos no início, a Programação Neurolinguística ou PNL vem sendo aplicada também com sucesso no campo educacional, pois simboliza, entre outras coisas, uma maneira de se aprofundar no aprendizado humano, o próprio criador da PNL, Bandler (1987, p. 5), prefere posicioná-la como processo educacional quando declara:

Mesmo que muitos praticantes usem a PNL para fazer terapia, tem sido mais apropriado defini-la como sendo um novo e sofisticado processo educacional. Desde a sua criação vem sendo desenvolvidas revolucionárias formas de ensinar às pessoas a usarem seu cérebro para atingir consistentemente os resultados desejados e específicos..

A PNL com todas as suas técnicas, que vem sendo incorporadas as tecnologias da informação e da comunicação (TIC), ainda enfrenta muita resistência, principalmente por quem não a conhece. Tem sido assim em todos os tempos, pois este preconceito já era enfrentado na década de 70 quando começou despontar as novidades em recursos audiovisuais, conforme afirma Saldanha (1978, p. 4):

[...] os novos recursos oferecidos pela Tecnologia Educacional podem ser vistos como artifícios para separar o professor e aluno e, portanto, para desumanizar a relação entre eles. Esta é uma tomada de posição muito explorada por aqueles que se opõem a qualquer inovação. É preciso reconhecer que existem posições extremas no espectro de opiniões sobre Tecnologia Educacional. Há pontos de vista minoritários que concordam que a introdução de qualquer tecnologia na educação virá desumanizá-la.

Até hoje não aconteceu a desumanização por conta das tecnologias em sala de aula, conforme profetizavam alguns. Se isto aconteceu em alguns locais, foi por outros fatores. Da mesma forma também agora não está acontecendo por este motivo e não vemos esta possibilidade na integração das TIC com a PNL.

Certamente acontecerá o contrário com a PNL, ela está humanizando as TIC, porque é uma tecnologia de comunicação tão humana que foi usada inicialmente na

área da saúde e das relações humanas nas empresas. Portanto, pode ser muito bem aplicada também com um enfoque pedagógico e psicopedagógico. Desde a sua criação vem se destacando na área pessoal e terapêutica como instrumento de mudanças rápidas e duradouras, que vão desde eliminar hábitos indesejáveis como fobias, medos, raivas, tristezas, inseguranças, ansiedade e até mudanças bem mais profundas. Vem sendo usada também como recurso de comunicação humanista para melhorar relacionamentos, desempenho de atletas, artistas, na produtividade e liderança, administração, vendas, criatividade, longevidade, saúde e educação. Ao contrário das pessoas que pensam que as habilidades excepcionais são inatas, e que traço de personalidade ou talentos já nascem com as pessoas, a PNL demonstra ao contrário, conforme afirma Andreas (1993, p. 11):

[...] que, se pensarmos em nossas habilidades como capacidades aprendidas, conseguiremos compreendê-la com mais facilidade e ensiná-las a outras pessoas.

O campo da PNL baseia-se na compreensão de que criamos grande parte da nossa experiência pela maneira como vemos, ouvimos e sentimos as coisas em nosso corpo-mente – normalmente considerado como um todo e denominado “pensamento”. É por isso que uma pessoa pode ficar aterrorizada frente à simples tarefa de falar em público ou convidar alguém para sair, enquanto outra sentirá feliz e cheia de energia diante do mesmo desafio.

Considerada como uma ciência aplicada pode-se usar a PNL em todas as áreas onde a comunicação humana e o comportamento estão em evidência. Como uma disciplina distinta, vem se desenvolvendo a partir da Psicologia, Neuropsicologia, da Linguística, Comunicação e outras ciências, e caminha para um modelo e estilo próprio. Nos treinamentos e nas aplicações práticas já se podem mensurar os resultados por meio de padrões específicos de linguagem e de indicadores não verbais observáveis, uma vez que as pessoas manifestam continuamente sinais externos dos processos internos quando estão experimentando esta nova tecnologia de comunicação.

### 3.3 HISTÓRICO DA PNL - COMO TUDO COMEÇOU

A PNL surge no início dos anos 70 do século passado, no estado norte-americano da Califórnia e na própria Universidade da Califórnia em Santa Bárbara. Tudo começa com Richard Bandler, que era um jovem estudante de Matemática e que se tornou perito em Informática (SPRITZER, 1993).

O que chama a atenção é que esta tecnologia não surge de um pesquisador da área de psicologia ou comunicação e sim de um jovem sem muitos recursos da área de ciências exatas que se interessa por estes estudos, conforme relato de Spritzer<sup>10</sup> (1993, p. 30-31):

Richard Bandler veio de um gueto pobre da cidade de *San José*, judeu de origem miserável. (...) extremamente curioso, resolveu a muito custo pessoal, estudar algo que o fascinava: a matemática. Ele queria conhecer as regras que regiam aqueles números e equações. Mais adiante ele tornou-se perito em informática. Com isso pensava em aumentar sua capacidade de compreender e usar os padrões por trás dos números. Logo começou a pensar de um modo diferente. Ele dizia que se a matemática é uma linguagem que se expressa através de fórmulas numéricas e que obedece a algumas regras, estas quando mexidas produzem resultados interessantes. Talvez, pensou Bandler, a linguagem das palavras pudesse obedecer também certas regras precisas que se mexidas poderiam acarretar também em mudanças no comportamento humano, para Bandler um simples resultado do fenômeno linguístico do nosso cérebro. Dito e feito, ele aplicou certas regras, mexeu com o modo como usava algumas palavras e obteve resultados surpreendentes. Mais e mais estudantes queriam conhecer a 'nova terapia' que um tal de Bandler fazia usando aparentemente apenas sua comunicação verbal.

Bandler acabou chamando atenção do corpo docente porque fazia *workshop* de mudança e desenvolvimento pessoal dentro da Universidade. Não demorou muito para a direção determinar que todos os cursos de Richard Bandler fossem acompanhados por um dos professores. O convite foi feito para John Grinder que era um linguísta. Sobre isto continua o relato de Spritzer (1993, p. 31):

---

<sup>10</sup> Dr. Nelson Spritzer é médico, mestre em cardiologia e doutor em nefrologia, com máxima graduação em PNL: *Trainer* (treinador), autor e consultor no campo da programação neurolinguística.

Grinder era agente do serviço secreto das forças armadas americanas. Tinha viajado pelo mundo atuando com vários disfarces, sua especialidade. Grinder era capaz de disfarçar-se em quem ele quisesse. Falava várias línguas, conseguia observar detalhes do comportamento das pessoas e logo podia imitá-las com perfeição. Assim que se juntou a Bandler, eles passaram a explorar estas habilidades de Grinder, o que passou a se chamar "Modelagem".

Portanto, as primeiras pesquisas surgiram na década de 1970 com Richard Bandler e John Grinder. Embora tenham surgido muitos outros pesquisadores importantes, a eles deve ser dado todo o crédito, pois foram os pioneiros e até hoje vem pesquisando e desenvolvendo a PNL, que tem avançado extraordinariamente no mundo. No meio acadêmico tem aparecido de forma muito tímida, com algumas poucas iniciativas por parte de professores que fazem a formação em institutos especializados.

Richard Bandler, embora sendo estudante de matemática na época, mobilizado por grande interesse em Psicologia, começou pesquisa intensa sobre modelagem da excelência humana, e logo foi criando, com Grinder e outros pesquisadores, padrões próprios de linguagem com técnicas extraordinárias. Os resultados de suas pesquisas e trabalhos continuam chamando muito a atenção da comunidade científica. Mesmo que agora estejam separados, o professor de Lingüística, John Grinder, PhD, que foi o primeiro a se entusiasmar pelas descobertas, soma sua experiência em modelagem, em que a PNL teve e continua tendo um grande avanço (SPRITZER, 1993).

Bandler (1987) partiu da ideia de que, ao contrário da verdadeira ciência que estuda os fatos de maneira objetiva, o ser humano é mais influenciado pelas experiências subjetivas e queria conhecer sempre mais a respeito desse mecanismo. Nos primeiros seminários, que realizava na própria faculdade, mostrava na prática seus novos padrões e suas descobertas. Tudo era feito na forma de "jogos mentais", pois era assim que chamava os novos padrões e técnicas de mudanças. De forma muito simples e rápida ajudava as pessoas a realizar mudanças, que nas terapias convencionais levavam anos e, inclusive, muitas vezes com resultados duvidosos. O que impressionava os participantes era a possibilidade de checar o resultado imediatamente, facilitando o acesso aos seus próprios recursos que estavam adormecidos.

Outro aspecto que também chamava a atenção era a forma com que Bandler e Grinder (1982) desmistificavam e desmontavam certos paradigmas relacionados ao cérebro humano. Tratavam os mecanismos internos com muita simplicidade e às vezes com certa irreverência, tornando os problemas das pessoas muito menores do que representavam. Desta forma era mais fácil de lidar com os traumas e os fantasmas de cada um. Ensinavam as pessoas a usarem o seu cérebro e recursos pessoais de forma até divertida. Nos seminários e workshop falavam dos “jogos mentais” como se tivessem falando de brinquedos, chegando a afirmar que o cérebro passaria a ser o brinquedo favorito de todos (SPRITZER, 1994).

Logo no início, quando esses mestres começaram a ensinar esta nova tecnologia de comunicação, algumas pessoas pensavam que a PNL permitiria programar a mente de outras pessoas e assim elas seriam facilmente controláveis, tornando-se menos humanas. As pessoas que pensavam deste modo tinham a impressão de que mudar de propósito, alguém iria, de certa forma, reduzir as suas características humanas. O que era rebatido com veemência, pois o fato de mudar alguém, tornando-o mais feliz, nunca poderia fazê-lo ficar menos humano. Procuravam sempre apresentar inúmeras possibilidades de aprendizagem e mudança, que na verdade sempre se encontraram à disposição de cada um, o que faziam era ajudar as pessoas a começarem a usar o seu cérebro de forma mais livre e ecológica. Com isto podiam tirar o máximo proveito de todos os seus recursos, alocá-los em direção as suas metas pessoais e assim viver a vida que gostariam de viver construindo um mundo onde as pessoas queiram e saibam viver na mais perfeita harmonia (SPRITZER, 1994).

Portanto, quando falavam em ecologia, era esse o entendimento que tinham de um trabalho ecológico, sendo aquele que torna o ser ainda mais humano e vivendo num mundo humanizado. A PNL sempre tratou de ensinar a usar o cérebro (sistema nervoso) de forma ecológica e funcional, lidando sempre com os recursos à disposição de todos os seres humanos no Planeta. Portanto, refere-se a preocupação com o sistema geral (O’CONNOR, 2003).

Sendo assim, Ecologia em PNL está relacionada com o equilíbrio e a harmonia consigo mesmo, com os outros, com o Universo e com Deus (Divindade onde cada um coloca a sua fé, no sentido Espiritual). Trata-se da preocupação com o todo da pessoa como um sistema equilibrado interagente. Neste sentido, a ecologia está presente quando todos se beneficiam no processo.

A PNL se desenvolveu a partir de modelos, sendo a modelagem um dos termos muito usados pelos praticantes. Os criadores e co-criadores modelaram grandes líderes e profissionais de sucesso nas diversas áreas. O que eles estavam interessados em aprender era o que esses “gênios” faziam atrás dos olhos, nos seus cérebros (sistema nervoso) ou em suas mentes, para produzir os resultados que os tornavam excelentes naquilo que se propunham em realizar.

Mais do que saber “o que”, logo perceberam que era mais importante saber “o como” faziam e “o que” faziam com sucesso. Foi com este propósito que passaram a modelar grandes líderes, terapeutas e hipnólogos. Dentre eles destacamos Virginia Satir, que era uma das mais brilhantes terapeutas familiares. Virgínia tinha uma forma toda particular de se comunicar com os seus pacientes e encantava a todos, produzindo resultados extraordinários. Quando era solicitada para falar como fazia, qual era sua estratégia, ela mesma tinha dificuldades de relatar. Bandler modelou, sobretudo, a linguagem silenciosa (não-verbal) desta profissional e incorporou através deste processo. Assim também fez com o grande psiquiatra (hipnólogo) Milton Erickson e tantos outros (BANDLER; GRINDER, 1982).

No primeiro livro da dupla chamado “A Estrutura da Magia”, eles colocam como a primeira ideia a de que toda experiência humana tem uma estrutura. Isto para desmistificar o que eles chamam de superastros carismáticos. Pessoas de diferentes áreas que fazem coisas extraordinárias que parecem ter uma força mágica. Neste livro, a este respeito, Bandler e Grinder (1977, p.26) afirmam:

Nosso desejo [...] não é questionar a qualidade mágica desses magos [...], mas, ao contrário, mostrar que essa magia que eles executam – à semelhança de outras atividades humanas complexas como pintura, composição musical ou colocar um homem na lua – tem estrutura e é, portanto, possível de aprender, uma vez fornecidos os recursos apropriados. [...] gostaríamos de apresentar uma simples visão geral dos processos humanos, a partir dos quais criamos estes instrumentos. Chamamos a este processo *modelagem*.

Steve Andreas, M. A. fundou a NLP Comprehensive com sua mulher e sócia, Connirae Andreas, PhD, em 1979 com o objetivo de criar um treinamento mais profissional e de altíssimo padrão de qualidade. Começaram oferecendo o primeiro certificado de treinamento para *practitioner* (praticante) de PNL. A partir daí foram se

criando níveis de aperfeiçoamento e especialização com padrões de certificação internacional de acordo com a *International Association of Neurolinguistic Programming*, conforme ANEXO B (ANDREAS; FAULKNER, 1995).

Em nota à edição brasileira de um dos primeiros livros de Richard Bandler e John Grinder – Sapos em Príncipes, editado em São Paulo, pela Summus, em 1982, a Sociedade Brasileira de Programação Neurolinguística, com sede em São Paulo se apresenta como fundada em 1981 e oficialmente associada à *American Society ofr Neurolinguistic Programming*. Nesta nota alegam que recebem a validação de qualidade de seus criadores. Pela nossa pesquisa, se não é a pioneira é uma das primeiras organizações responsáveis pela divulgação e formação dos primeiros praticantes (*practitioner*), mestres (*master*) e treinadores (*trainer*) de PNL no Brasil. A partir deste instituto começa a se proliferar empresas e organizações similares por toda América do Sul.

Como já mencionamos anteriormente, o primeiro livro dos criadores da PNL foi “A Estrutura da Magia”, editado nos Estados Unidos em 1975, e, os direitos para a língua portuguesa foi em 1977 e foi editado no Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S/A (apud, BANDLER; GRINDER, 1977, p. 4)

Portanto, no Brasil a PNL aparece oficialmente cerca de cinco anos depois da sua criação, em 1981, com a Sociedade Brasileira de PNL, que comemora em 2011 os 30 anos de fundação.

### 3.4 PRESSUPOSIÇÕES DA PNL

Desde o início, um conjunto de pressupostos vem orientando todo trabalho com a Programação Neurolinguística. Alguns foram criados pelos próprios idealizadores da PNL e outros ainda hoje vêm sendo desenvolvidos, na medida em que vai se pesquisando e se infiltrando nas mais diversas atividades humanas.

Os pressupostos já aparecem no início, quando ainda estavam estruturando a PNL, apresentaram no primeiro livro já mencionado anteriormente, A Estrutura da Magia, que foi escrito a partir da tese de Richard Bandler, cujo original em língua inglesa, reafirmamos que foi editado em 1975 (*The Structure of Magic – A Book*

*About Language and Therapy*) e na língua portuguesa em 1977, quando ainda não tinham dado nome a esta tecnologia de comunicação. Os pressupostos aparecem também no livro *Sapos em Príncipes*, também mencionado acima, cujo original em língua inglesa foi editado em 1979 (*Frogs into Princes – Neuro Linguistic Programming*. Real People Press, 1979) e no Brasil em 1982.

Em princípio o foco era o trabalho terapêutico, sem deixar de fora a questão da comunicação interpessoal, por esta razão que esta tecnologia de comunicação pode ser muito bem aplicada também em intervenções psicopedagógicas.

Desde o início, o trabalho de PNL começa com a internalização de alguns pressupostos, conforme descreve Bandler e Grinder (1982, p.159):

Há vários pressupostos organizacionais que empregamos para nos colocar num determinado estado que consideramos útil para operarmos enquanto realizamos tipos de trabalhos terapêuticos. Um destes pressupostos é que é melhor ter escolhas do que não ter; outro, é a noção de escolhas inconscientes. Um terceiro é que as pessoas já têm os recursos de que necessitam a fim de mudarem, se puderem ser auxiliados a contar com os recursos apropriados no contexto apropriado. Um quarto pressuposto é cada trecho individual de comportamento tem uma função positiva em algum contexto. Seria arbitrário e irresponsável de nossa parte simplesmente alterar o comportamento dos outros, sem levar em conta uma noção importantíssima denominada "ganho secundário". Assumimos que o padrão de comportamento apresentado pela pessoa é a resposta mais adequada à disposição dela, num dado contexto, independente de quão bizarro ou inapropriado possa parecer.

Esses pressupostos foram sempre os princípios básicos da PNL, podemos dizer que é a filosofia norteadora e suas crenças. Não existe uma preocupação que sejam verdades ou universais. Acabam formando um conjunto de princípios éticos para a vida e podem ser aplicados nas mais diversas situações, inclusive na educação, na mediação dentro da sala de aula no relacionamento professor e aluno.

Insistimos que esses pressupostos são crenças e funcionam na nossa vida como profecias. Elas têm que ser colocadas em prática para terem algum significado. O importante é que elas são mutáveis, portanto, nossos pressupostos podem ser mudados.

3.4.1 Primeiro pressuposto: “As pessoas respondem a sua experiência, não a realidade em si” (O’CONNOR, 2003, p. 5).

Bandler e Grinder (1977, p. 27), explicam assim este pressuposto no primeiro livro de PNL: “Nós como seres humanos não operamos diretamente no mundo. Cada um de nós cria uma representação do mundo em que vivemos – isto é, criamos um mapa ou modelo que usamos para gerar nosso comportamento”

Este pressuposto é baseado na obra de Alfred Korzybski, que foi escrita em 1933, intitulada “Ciência e Sanidade”, Segundo Nagel (2008), nos pensamentos de Korzybski estão os principais fundamentos da PNL. Na sua obra ele já fala de conceitos de aprendizagem neuro-linguística, reações neurolinguísticas ou efeitos neurolinguísticos. “Características importantes dos mapas devem ser observadas. Um mapa não é o território que representa, mas, se correto, tem uma estrutura semelhante à do território o que justifica sua utilização. (KORZYBSKI, apud Bandler; Grinder, 1977, p. 25-26).”

Existem outros depoimentos e citações de Korzybski onde ele esclarece melhor esta questão do mapa, como descreve Nagel (2008, p. 2):

Um mapa não é o território que representa, mas, para ser correto, tem uma estrutura similar ao território, razão pela qual se resulta útil. Se o mapa pudesse ser idealmente correto, incluiria (em escala reduzida) o mapa do mapa. Se refletirmos sobre nossas linguagens, encontramos que, no melhor dos casos, devem ser considerados tão só como mapas. Uma palavra não é o objeto que representa; as linguagens também exibem esta peculiar capacidade de refletir a si mesmas: podemos analisar linguagens por meios lingüísticos. A “linguagem de mapa” antiquado, necessariamente, deve levar-nos a desastres semânticos, ao impor e refletir sua estrutura antinatural... Sendo as palavras e os objetos que representam duas coisas diferentes, a estrutura, e somente a estrutura, se transforma no único vínculo entre os processos verbais e os dados empíricos. As palavras não são as coisas das que falamos... Se as palavras não são coisas, nem os mapas o território, então, obviamente, o único vínculo possível entre o mundo objetivo e o mundo lingüístico deve ser encontrada na estrutura, e somente na estrutura. A única utilidade de um mapa ou linguagem depende da similitude entre os mundos empíricos e os mapas-linguagens. O feito de que toda linguagem tem alguma estrutura e leva a que inconscientemente leiamos no mundo a estrutura da linguagem que usamos.

Numa entrevista em 1941, Korzybski fala ainda da natureza neurolinguística do ser humano e de como cada indivíduo processa a informação. Afirma ainda que os indivíduos têm um estilo de vida semântico, “somos criaturas semânticas através do sistema nervoso, fazemos abstrações a partir do território do mundo no qual nos desenvolvemos. Afirma que vivemos por meio de símbolos (palavras, imagens, sons, sensações, idéias...)”. (NAGEL, 2008, p. 1).

Portanto, vivemos pelas nossas representações, ou seja, vivemos mais pelos símbolos do que através do nosso contato com a realidade. Não temos certeza absoluta do que é a realidade. Sempre vamos ter visões ou pontos de vista de determinada situação. Os seres humanos não têm contato direto com a realidade, mas com um modelo da realidade.

Isso Bandler e Grinder (1977, p. 27) vêm afirmando desde o início:

Diversas pessoas na história da civilização estabeleceram este ponto – que há uma irreduzível diferença entre o mundo e nossa experiência do mesmo. Nós como seres humanos não operamos diretamente no mundo. Cada um de nós cria uma representação do mundo em que vivemos – isto é, criamos um mapa ou modelo que usamos para gerar nosso comportamento. Nossa representação do mundo determina em grande escala o que será nossa experiência do mesmo, como perceberemos o mundo, que escolhas teremos à disposição enquanto nele vivemos.

Os modelos de realidade são formados pelos órgãos dos sentidos, cuja linguagem sensorial é denominada de sistemas representacionais, ou dos sentidos (visão, audição, olfato, paladar e tato), aonde ocorrem às reações linguísticas ou semânticas e do metamodelo de mudança de significado.

A questão do pensamento que gera sentimento vem também de Korzybski (1977), ou seja, ele diz que “sempre que uma pessoa tem uma resposta emocional forte que não seja sobre algo relacionado com o estado presente, quer dizer que tem uma resposta semântica, condicionada pelo seu significado.” Isto equivale dizer que são as palavras que acionam também o sistema nervoso, não os estímulos do momento, ou melhor, não os estímulos externos. “As perturbações nervosas são consequências dos significados que atribui a seu pensamento (a seu mapa).” Se

mudarmos o pensamento vamos mudar a perturbação nervosa. Pensamento cria sentimento (NAGEL, 2008, p. 1).



Figura 3 – Pensamento cria sentimento e sentimento cria comportamento e vice-versa

Fonte: Adaptado da teoria de Korzybski (apud NAGEL, 2008)

A semântica afeta incisivamente o sistema nervoso. Pensamentos são palavras, que afetando o sentimento gera comportamento. Na realidade um pode gerar o outro também no caminho inverso. Por exemplo, quando a pessoa está deprimida ela pode fazer alguma reflexão, receber um conselho ou meditação para mudar a representação interna e pensar de forma diferente. Isto pode mudar a sensação desagradável que estava sentindo e muda sua postura, o seu comportamento. Como também pode fazer o caminho inverso, uma atividade física ou dançar. O movimento do corpo com o efeito também da música pode alterar a fisiologia, que pode mudar sentimento e mudar pensamento, uma vez que corpo e mente fazem parte do mesmo sistema. Como última alternativa pode usar uma droga ou medicamento para alterar quimicamente a fisiologia, que muda o sentimento e muda o pensamento.

Assim afirma Nagel (2008, p. 1):

Pensamos em palavras e formas de linguagem no interior do nosso cérebro. Este sistema sensorial para processar informação e criar representações internas compreende também a composição de nosso sistema nervoso (com nosso córtex visual, córtex auditivo, etc.). Isto afeta como consequência o nosso corpo e ao resto de nossa fisiologia (a conexão mente-corpo).

Os seres humanos estão semanticamente condicionados. Desde que não usamos palavras como sinais (como fazem os animais), mas como símbolos completos, nossos símbolos nos permitem processar informação através de meta-níveis (podemos sempre gerar palavras para descrever qualquer coisa que nos ocorra, mas podemos também gerar palavras sobre essas

palavras). Temos uma capacidade ilimitada para funcionar em múltiplos níveis de comunicação.

Por isso que vivemos em diferentes níveis de abstração. Nossos estados emocionais dependem muito dos pensamentos, ou seja, nossas representações internas (nossos mapas) podem ser reguladas pelos nossos pensamentos. Korzybski (apud NAGEL, 2008, p. 1) coloca nossa situação de seres humanos como responsáveis pela construção do nosso mundo quando afirma que:

por meio do significado das palavras e frases que utilizamos, podendo reconhecer e ser conscientes que qualquer coisa que dizemos não é essa coisa, mas que quando estamos no nível verbal podemos também nos salvar das reações semânticas que comporta identificar o mapa com o território. Desta forma, o mundo que nós mesmos achamos para viver pode ser um que nos abra possibilidades de funcionamento e de experiências em lugar de um que nos encha de limitações. Tudo está no nível verbal.

Com esses conceitos fica muito clara a importância da linguagem para os seres humanos. A linguagem tem uma função psicofisiológica fundamental. O que nos faz ter o máximo de cuidado com as palavras e os efeitos que podem ter no cérebro e em todo o nosso corpo. Temos reações semânticas imprevisíveis. Outro aspecto importantíssimo é cuidar para o uso das palavras em nossa habilidade para nos comunicar. E precisamos ficar atentos as doutrinas, crenças, símbolos que acabam tendo um significado extraordinário na vida de todo o ser humano, pois estão ligados aos nossos mapas.

A qualidade dos nossos mapas é diretamente relacionada aos significados que damos ao que percebemos. Este pode até ser considerado como um dos pressupostos fundamentais da PNL.

Diante de um mesmo fato podemos ficar tristes, indiferentes, entusiasmados, cegos, revoltados, felizes, alegres. Tudo vai depender do nosso mapa mental, do modelo de mundo ou como filtramos a realidade (SPRITZER, 1994).

O professor não atua diretamente na realidade, mas no modelo de realidade, nos mapas ou na representação da realidade. Se tiver habilidade de ajudar seu aluno a trabalhar o pensamento positivo pode gerar um cidadão que vai fazer grande diferença no mundo.

3.4.2 Segundo pressuposto: É melhor ter escolhas do que não ter (BANDLER E GRINDER, 1982, p. 159).

Em outras palavras Blackerby (2000, p.4) afirma que: mais escolhas são melhores do que escolhas limitadas ou poucas escolhas.

Este pressuposto nos ajuda a trabalhar com alunos problemáticos da seguinte forma: “imaginar a intenção positiva deles e oferecer-lhes muitas escolhas sobre a maneira de resolver o problema e satisfazer sua intenção positiva, de modo que possam fazer uma escolha melhor (BLACKERBY, 2000, p. 4)”.

Às vezes nossas maneiras de disciplinar os alunos ajudam no sentido de oferecer outras possibilidades de escolha, ou tolhem suas escolhas e os alunos se ofendem, fecham-se e não possibilitam mais o diálogo sobre as questões que os prejudicam em escolhas inadequadas.

Em todas as áreas da vida é importante que tenhamos várias possibilidades de escolha. Um bom professor ajuda seus alunos a fazerem boas escolhas.

Este pressuposto está muito ligado a liberdade de escolha que o indivíduo tem desde que não seja inflexível e tenha uma visão mais ampla da realidade.

Quando o professor usa uma variedade de caminhos e estímulos para explicar a matéria, dizemos que é um professor flexível, qualidade fundamental para o processo de ensino aprendizagem. As tecnologias da informação e da comunicação (TIC) oferecem essas possibilidades, desde que o professor se permita a usá-las com competência e de forma adequada.

A docência enfrenta um desafio cada vez maior diante das grandes mudanças e dos avanços tecnológicos. Vemos uma grande mudança no cenário educacional. As aulas ao vivo, por exemplo, estão sendo preteridas por um número cada vez maior de ofertas de ensino à distância, e pela interatividade com o computador e, para desenvolver sua docência de forma satisfatória, o professor tem que desenvolver e aprimorar ainda mais suas habilidades de apresentação. São exigidas várias abordagens de ensino, pois as habilidades de comunicação e relacionamento são fundamentais para revelar o que existe de melhor em cada aluno.

As escolas precisam preparar seus professores para as mudanças que já aconteceram, pois a tecnologia invadiu as estruturas organizacionais. As pessoas estão sendo formadas novamente para adquirir novas habilidades para operar novas tecnologias. Assim vão ter mais alternativas e mais escolhas de métodos e técnicas para ensinar. Não se pode esperar que um professor só saiba dar aula de um jeito durante toda a sua vida profissional (O'CONNOR, 1996).

Se tivermos o apoio de somente um recurso ou apenas um estilo de ensinar, acabamos numa enrascada se o que temos não funciona. Se tivermos pelo menos dois recursos já melhora, mas tendo mais de três possibilidades começamos a ter escolhas e podemos nos considerar profissionais flexíveis.

A importância do conhecimento e das experiências vai possibilitar ao indivíduo ter mais escolhas na vida. Este pressuposto, aliado a flexibilidade, que se deve sempre exercitar, vai dar mais possibilidades de sucesso, pois se adquire aquilo que se chama de “jogo de cintura” para se sair bem nas diversas situações que a vida oferece. A resistência é um sinal sobre a inflexibilidade do comunicador e a falta de opção do mesmo.

O'Connor (2003, p. 6) justifica este pressuposto com os seguintes argumentos: “Procure ter um mapa que dê o maior número de escolhas. Aja sempre de forma a aumentar a escolha. Quanto mais escolha tiver, mais livre estará e mais influência terá”. Sempre é melhor ter escolhas, ter flexibilidade, que começa no modo de pensar e principalmente em como codificamos e interpretamos a nossa realidade.

3.4.3 Terceiro pressuposto: as pessoas já possuem todos os recursos de que necessitam (ANDREAS, 1995, p. 21).

Bandler e Grinder (1982, p. 159) afirmam que “Um terceiro (pressuposto) é que as pessoas já têm os recursos de que necessitam a fim de mudarem, se puderem ser auxiliadas a contar com os recursos apropriados no contexto apropriado.”

Se não temos alguns recursos para lidar com determinadas situações, podemos tomar as providências para criá-los, porque não existem pessoas sem

recursos, mas existem pessoas com estados mentais limitantes ou sem recursos (O'CONNOR, 2003).

Às vezes pensamos que certas pessoas possuem habilidades, talentos ou são mais alegres ou que tiveram vantagens naturais na vida. Pode ser, mas preferimos pensar que tem pessoas que se preparam melhor para a vida, fazem escolhas diferentes e conseguem os resultados que pretendem. Tiram forças do seu interior para conquistar seus objetivos. Conhecemos casos de pessoas que tinham tudo para dar certo na vida e não aproveitaram as oportunidades. Preferimos acreditar que todas as pessoas já possuem todos os recursos de que necessitam para serem pessoas felizes e realizadas. O segredo é fazer uma combinação dos seus recursos com as possibilidades ou oportunidade que a vida oferece.

Os blocos que constituem os nossos maiores recursos são compostos de imagens, sons e sentimentos. Eles se manifestam na elaboração de nossos mapas mentais. Estes blocos básicos podem ser usados para elaborar qualquer pensamento, sentimento ou qualquer habilidade que nos leva para ação. Então podemos alocar os recursos que são frutos desta elaboração em qualquer situação na nossa vida (ANDREAS, 1995).

E quando as pessoas não têm recursos pode buscar recursos internos para ir atrás de quem pode ajudar. Podemos conhecer alguém que pode nos ajudar a desenvolver as habilidades que precisamos.

3.4.4 Quarto pressuposto: todo comportamento possui intenção positiva (O'CONNOR, 2003, p. 5).

Todo comportamento tem uma intenção positiva. Trata-se de uma ideia poderosa em comunicação, principalmente para um educador procurar sempre a intenção positiva que está por trás de um comportamento. É muito útil um pai ou professor pensar desta forma.

Na mediação com alunos difíceis, concordamos com Blackerby (2000, p. 4) quando afirma:

Mesmo os comportamentos bizarros, loucos, errados, e até mesmo prejudiciais. [...] sobre as ocasiões em que aluno faz uma das seguintes coisas: tem um acesso de mau humor, é rebelde, não liga para você, agride você ou o colega, arranja problemas na sala de aula, vai mal na sua matéria, usa drogas, etc. Todos esses exemplos de comportamento negativo têm uma intenção positiva. De fato, é a intenção positiva que impulsiona o comportamento. E esse comportamento negativo não vai mudar antes que a intenção positiva seja reconhecida, aceita como válida e satisfeita. Portanto, é extremamente importante separar o comportamento da intenção e, depois, procurar e trabalhar com a intenção positiva.

Para esclarecer melhor o que é intenção positiva é importante pensar naquilo que motivou ou que está por detrás daquele comportamento ou comunicação. É a razão mais forte que leva a pessoa a fazer certas coisas. Podem-se ter várias intenções em diferentes níveis. Podem-se ter muitas intenções negativas, mas se refletir bem vai encontrar pelo menos uma intenção positiva, e é esta que tem de ser trabalhada. Podemos até não lembrar porque a intenção está lá atrás, no nosso passado e nem temos ideia de onde vem. Por esta razão precisamos ter prudência diante de qualquer comportamento negativo, pois estes muitas vezes escondem motivos sérios inconscientes e são os que mais causam problemas numa classe (BLACKERBY, 2000).

Mesmo entre diversas intenções aparentemente negativas existe pelo menos uma positiva, porque cada indivíduo dá a melhor resposta que pode em cada situação e contexto. Portanto, numa relação de ajuda ou de ensino é importante separar o comportamento da intenção da pessoa. A intenção que está por trás de um comportamento ou de uma comunicação é o que se chama comumente de motivo ou razão.

No primeiro livro de PNL, *A Estrutura da Magia*, Bandler e Grinder (1982, p. 159) descreveram assim este pressuposto: “Um quarto pressuposto é que cada trecho individual de comportamento tem uma função positiva em algum contexto”.

Spritzer (1994) também insiste neste argumento: mesmo nos comportamentos loucos, bizarros, errados ou rebeldes, vamos encontrar, entre tantas intenções negativas, pelo menos uma intenção positiva, seja a nível consciente ou inconsciente. O que acontece é que se atende à intenção positiva de forma inadequada.

Muitas vezes se tem mais de uma intenção ou motivo em níveis lógicos diferentes, porém sempre podemos encontrar pelo menos uma intenção positiva

para cada comportamento, sempre há uma causa raiz, há algo que precisa ser sabido antes de qualquer providência.

E quando a situação ficar tensa dentro da sala de aula, em função de um comportamento do aluno, ou em qualquer situação estranha com ele, o bom senso deve alertar que existe uma causa raiz naquele comportamento. E sobre isto Freire (1996, p. 63) nos alerta que sempre há algo que precisamos aprender:

O meu bom senso me adverte que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo. O bom senso me faz ver que o problema não está nos outros meninos, na sua inquietação, no seu alvoroço, na sua vitalidade. O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido.

No processo de mediação não devemos representar uma ameaça para o aluno, mas propor a parceria. Ele percebe quando partimos em busca de uma intenção positiva e não vê necessidade de se defender, pois nos posicionamos na comunicação como aliados. Na mediação evitamos a culpa, julgamentos, críticas ou outra forma de focar intenção negativa. O diálogo flui e favorece o crescimento.

É importante também nesse pressuposto não generalizar, pode ser que em determinada situação não se consegue encontrar a intenção positiva. Porém não se pode afirmar categoricamente que não exista

3.4.5 Quinto pressuposto: as pessoas fazem a melhor escolha que podem no momento (O'CONNOR, 2003, p. 6).

Existe uma tendência dos indivíduos se comportarem da melhor maneira que conhecem e que podem com os recursos que possuem, a fim de atender a pelo menos uma intenção positiva.

Este pressuposto tem muito a ver com a nossa missão de educador, quando ajudamos nosso aluno a ter mais escolhas. Aliás, o processo educativo na

perspectiva no professor mediador está em ajudar nosso aluno a ampliar seu mapa e ter escolhas, assim como aponta O'Connor (2003, p. 6):

Uma pessoa sempre faz a melhor escolha que pode, dados seus mapas do mundo. A escolha pode ser autoderrotadora, bizarra ou má, mas, para ela, parece ser o melhor caminho a seguir. Ofereça-lhes uma escolha melhor e a adotará. Melhor ainda, dê a ela um mapa melhor com mais opções.

O conflito surge quando não podem dispor de todas as escolhas possíveis e assim os outros julgam o comportamento inadequado. Significa que determinado comportamento é inadequado naquele contexto. "Todos fazem o melhor que podem de acordo com os recursos que possuem e contextos que estão vivendo", assim afirmam Bandler e Grinder (1982, p. 97) e continuam:

Seria arbitrário e irresponsável de nossa parte simplesmente alterar o comportamento dos outros, sem levar em conta uma noção importantíssima denominada 'ganho secundário'. Assumimos que o padrão de comportamento apresentado pela pessoa é a resposta mais adequada à disposição dela, num dado contexto, independente de quão bizarro ou inapropriado possa parecer.

Este pressuposto está intimamente ligado ao pressuposto anterior, pois se refere à intenção positiva.

Temos a tendência de sempre nos comportar da melhor forma possível, ou pelo que nós achamos correto e da forma que conhecemos, uma vez que não temos como dispor de todas as escolhas, podem existir pessoas que achem o nosso comportamento inadequado para determinado contexto. Neste sentido também tomamos decisões diante de desafios ou tarefas, conforme afirma Blackerby (2000, p. 6):

Quando enfrentamos um problema ou uma tarefa, tomamos uma decisão sobre a melhor maneira que temos ou imaginamos ter para enfrentá-lo. Então, experimentamos para ver se funciona. Se, em nossa opinião, funcionar, nós vamos repeti-la até que se torne um hábito. Raramente

reavaliamos. Obviamente, as escolhas que originalmente estavam disponíveis para nós podem ter sido limitadas.

Como professores mediadores estamos sempre ajudando as pessoas a se comportarem diferente, sugerindo sempre maneiras mais adequadas se o que estão fazendo está fora do padrão aceitável em determinados ambientes.

3.4.6 Sexto pressuposto: se o que você está fazendo não está funcionando, faça outra coisa. faça qualquer coisa (ANDREAS, 1995)

Toda vez que repetimos os mesmos procedimentos vamos ter o mesmo resultado ou resultado semelhante. Toda vez que o resultado não for satisfatório, o ideal é fazer diferente da próxima vez (SPRITZER, 1994).

Quando as coisas não estão funcionando é interessante sempre mudar a estratégia, fazer diferente, mudar. Existem pessoas que insistem em sempre fazer as coisas da mesma maneira, mesmo quando não estão conseguindo os resultados que procuram. É importante lembrar que a limitação não está no território, mas nos mapas, pois “se você sempre faz o que sempre fez você sempre conseguirá o que sempre conseguiu. Se você quer algo novo, faça algo novo, especialmente quando existem tantas alternativas (ANDREAS, 1995, p. 22).

Em outras palavras: Se você fizer o que sempre fez vai ter sempre o mesmo resultado. Se não estamos conseguindo o que estamos pretendendo, uma boa alternativa é começar a agir de maneira diferente.

3.4.7 Sétimo pressuposto: é impossível não se comunicar (ANDREAS, 1995, p. 22).

Estamos sempre nos comunicando, uma vez que corpo e mente são partes do mesmo sistema. Qualquer sinal, principalmente não verbal, são formas de

comunicação. Na pior das hipóteses, quando não se responde verbalmente a provocação de alguém, a linguagem silenciosa (não-verbal) comunica que não quer se comunicar. Portanto, sempre estamos nos comunicando (BANDLER; GRINDER, 1982).

É importante ficar atento ao silêncio do aluno, pois pode significar muitas coisas até o fato de estar comunicando que não quer se comunicar com o professor.

Sobre este pressupostos existem pesquisas em PNL sobre a linguagem não verbal, por exemplo, com relação a posturas e movimentos oculares.

Spritzer (1993, p. 106) nos chama atenção a respeito do que se observa nas pessoas antes que respondam nossas perguntas, ou seja, o que comunicam antes das palavras:

[...] estamos em busca de padrões. Portanto, estamos em busca de fenômenos que se repetem de forma sistemática, em cada pessoa individualmente. Para isso é fundamental que tenhamos nossa atenção voltada totalmente para fora e que nossos canais sensoriais estejam limpos. Algumas pessoas, por exemplo, diante de algumas perguntas [...] farão primeiro um movimento ocular para um determinado canal e só depois movimentarão seus olhos para o canal esperado, conforme a pergunta. Por exemplo, fazemos uma pergunta de sensação e a pessoa primeiro olha para cima e esquerda e depois vai com os olhos para baixo e para a direita. Numa outra pergunta sobre sons recordados, ela faz a mesma coisa, vai para cima primeiro e só após coloca os olhos no nível das orelhas e para a esquerda. Isso simplesmente significa que esta pessoa tem o que chamamos “um sistema líder”, uma tendência de acessar primeiro o canal de sua confiança, com o qual decide se o que percebe é real ou não, é confiável ou não. Só então vai acessar qualquer outro canal. Nem todas têm “sistemas líderes” tão intensos no que se refere aos movimentos dos olhos, porém, em alguns isso é bem evidente e pode confundir”  
Pois bem, sabendo disso tudo você percebe que podemos saber quando uma pessoa está falando algo que realmente viveu ou algo que inventou.

Este pressuposto nos convida a observar o que existe antes das palavras ou até mesmo no silêncio de uma resposta. Devemos, portanto, ficar atentos a todos os sinais não verbais porque são formas de se comunicar e, quando estamos diante de nossos alunos, não tem como não se comunicar.

Ainda sobre este aspecto da comunicação não verbal, Spritzer (1993, p. 106) nos chama atenção para outro aspecto da linguagem silenciosa:

Não é difícil de comprovar tudo isso. Basta observar como os deprimidos andam nas ruas! [...] costuma andar olhando para baixo, não raro, oscilando o olhar da direita para a esquerda, às vezes até movendo os lábios e falando sozinho quando não o surpreendemos fazendo gestos como se falasse com alguém real.

A comunicação não verbal acaba sendo muitas vezes mais intensa e constatamos que realmente estamos sempre comunicando alguma coisa com o corpo e gestos. O que precisamos é ficar atentos a esta linguagem, porque mesmo sem o aluno falar ele acaba mostrando o que quer comunicar.

#### 3.4.8 Oitavo pressuposto: o significado da comunicação é dado pelo receptor

Se o aluno não entendeu o que foi comunicado, é mais útil pensarmos que a comunicação não foi dada de forma adequada. Por isso é importante usar vários recursos na comunicação e formas diferentes de apresentar o conteúdo na sala de aula.

Portanto, expressões como: “Não foi bem isso que eu quis dizer” ou “Você não entendeu bem o que eu disse”, são expressões que demonstram a falta de habilidade do comunicador (BANDLER; GRINDER, 1982).

No processo de mediação na sala de aula o mais importante é o que o aluno entendeu daquilo que o professor falou ou da aula que ele ministrou.

#### 3.4.9 Nono pressuposto: se algo é possível para alguém no mundo, também é possível de ser aprendido (BLACKERBY, 2000, p. 4)

Ao pensar que uma pessoa pode fazer algo, todos podem aprender a fazê-lo também, abre muitas possibilidades e ajuda a eliminar uma série de crenças negativas a respeito da aprendizagem.

Concordamos com Andreas e Faulkner (1995, p. 21) quando afirmam que:

Podemos aprender como é o mapa mental de um grande realizador e fazê-lo nosso. Muita gente pensa que certas coisas são impossíveis, sem nunca ter se disposto a fazê-las. Faça de conta que tudo é possível. Se existir um limite físico ou ambiental, o mundo da experiência vai lhe mostrar isso.

Esse pressuposto coloca os estudantes num estado de abertura e de possibilidades de aprendizagem de todos os conteúdos propostos.

3.4.10 Décimo pressuposto: qualquer coisa pode ser aprendida se for abordada de maneira adequada (BLACKERBY, 2000, p. 5).

Pensando que qualquer coisa pode-se aprender abre-se, simultaneamente, várias possibilidades, uma vez que entramos no processo acreditando que todos podem aprender qualquer coisa. Valoriza a abordagem de ensino eficiente.

É só dividir o material e abordar de forma adequada que o aprendizado acontece. Assim acontece o aprendizado na vida que pode ser também na escola, como afirma Blackerby (2000, p. 5):

Esta pressuposição, juntamente com a anterior, permite-nos aprender como aprender e ter sucesso em qualquer situação. Também, estas duas pressuposições representam a maneira como nós sentimos e pensamos a respeito de aprender antes de entrarmos na escola. Nós aprendemos muitas coisas complexas e complicadas antes de ir à escola, como falar, caminhar, e ter atitudes sociais. Nós fazemos isso no início imitando a maneira como os outros o fazem e aprendendo primeiro as habilidades menores, depois as maiores. O ponto é que em nossos primeiros anos, quando vemos e ouvimos os outros fazerem algo, nós imaginamos que também podemos fazê-lo, e é isso que compromete nossa vontade de aprender. Precisamos das mesmas atitudes em nossos alunos, pais, professores, e administradores de escolas.

Portanto, esse pressuposto nos remete ao ensinar o “aprender a aprender”. Acreditar na nossa possibilidade de aprender e derrubar uma série de limitações, fruto de crenças absurdas colocadas em nossa cabeça muito cedo, principalmente, quando uma criança é comparada com outra. Acredita que tudo pode ser aprendido,

apresenta sempre novas possibilidades na vida e profundas formas de criação de mudanças.

3.4.11 Décimo primeiro pressuposto: não existe fracasso, existem apenas resultados (BLACKERBY, 2000, p. 5).

A maneira como o indivíduo encara os resultados é que vai determinar o sucesso de seus projetos e ações. Este pressuposto está relacionado à verificação do progresso e dos ajustes que precisa ser feito para se chegar ao resultado desejado. Assim, a forma como se recebe o *feedback*<sup>11</sup>, para fazer os ajustes naquilo que se realiza, vai determinar o sucesso pretendido. São com os “erros” que se aprende a fazer melhor da próxima vez.

Com este pressuposto podemos entender ainda melhor o processo de avaliação como um processo de ajustes e crescimento. Podemos ajudar também nossos alunos a receber melhor a avaliação e o retorno de suas ações ou resultados de provas, assim como esclarece Blackerby (2000, p.5):

Um dos grandes empecilhos ao aprendizado em nossas escolas é a maneira como damos e aceitamos os resultados (*feedback*). Quando tentamos aprender ou fazer algo novo, temos que parar de vez em quando e verificar nosso progresso e ver se precisamos fazer algum ajuste. A verificação desse progresso é chamado de “feedback” e é uma parte essencial do processo de aprendizado – se for dado e recebido de modo adequado. Muitas vezes, os alunos encaram o *feedback* como algo pessoal e pensam sobre si mesmos como um fracasso, quando as notas dos trabalhos escolares são muito baixas. Assim, ao invés de usar o *feedback* para fazer ajustes naquilo que estão realizando, para que possam fazê-lo melhor, eles ficam traumatizados com o sentimento de que eles, como pessoas, são um fracasso. E isso passa para o sentimento de quem são eles, ou de sua auto-estima, e torna-se parte de sua identidade e personalidade. Eles tendem a carregar isso pelo resto de suas vidas.

Podemos afirmar que não existe fracasso, mas aprendizados. Enquanto não se aprende com os erros, o indivíduo vai continuar repetindo os mesmos erros. Dar e

---

<sup>11</sup> *Feedback* – Resultado. Retorno. Retroalimentação. Observações, críticas, sugestões, opinião ou depoimento.

receber *feedback* é fundamental para o aprendizado, sobretudo quando se depara com situações de erros ou aparentes fracassos. Só assim existem grandes possibilidades de se fazer certo nas próximas vezes.

Os seres humanos só aprendem por tentativa e erro. Mesmo as mais sutis percepções sensoriais e as devidas correções podem ir levando ao resultado desejado (BANDLER; GRINDER, 1982).

3.4.12 Décimo segundo pressuposto: a maneira como experimentamos o mundo é apenas um modelo de percepção (BLACKERBY, 2000, p. 6)

Encerramos a apresentação dos pressupostos, obviamente sem esgotar o assunto, mas nos reportando ao primeiro sobre a questão do mapa, ou seja, o mapa não é o território, pois é apenas uma representação da realidade (território). Do ponto de vista do professor, este pressuposto é assim descrito por Blackerby (2000, p. 6):

Muitas vezes, nós consideramos a maneira de pensar, aprender ou comportar-se de um aluno, como se isso fosse algo que não pudesse ser mudado. Ele “é assim mesmo”. Nós podemos atribuir isso à sua família, à genética, à experiência, ao estado sócio-econômico, ou até a raça e a influências culturais. Na realidade, é apenas um modelo de percepção do mundo que eles formaram no decorrer dos anos, e a percepção pode ser mudada. De fato, as percepções são mudadas naturalmente o tempo todo. À medida que aprendemos sobre o mundo e sobre nós mesmos, nós melhoramos nossa percepção e expectativas. É uma parte natural do amadurecimento e do crescimento. Quando um aluno, ou professor, ou pai, fica preso a um modelo limitado de percepção, não seria maravilhoso reconhecer isso e ajudá-los a mudar a percepção limitada para outra que daria mais poder ao processo de aprendizado?

Nossa capacidade de percepção ou acuidade sensorial a respeito do modelo de mundo de nossos alunos é importantíssima na mediação pedagógica e potencializaria a ação do professor.

É importante sempre lembrar que não somos os donos da verdade, porém naquele momento talvez tenhamos um mapa da realidade melhor do que de nossos

alunos. Por isso que, depois de internalizar os pressupostos e conhecer a proposta de comunicação da PNL, é aconselhado estudar as posições perceptuais para sabermos nos movimentar na sala de aula e vermos a realidade sempre das várias perspectivas ou ângulos diferentes.

#### 3.4.13 Primeiro Passo – Aplicação dos Pressupostos de PNL

Os Pressupostos apresentados são apenas alguns e estão ainda sendo criados pelos especialistas e estudiosos da PNL. Na realidade só contato teórico talvez não leve a nada, pois o mais importante é que sejam incorporados na vida do professor mediador para aplicação na sala de aula. Eles funcionam se estiverem dentro de uma visão sistêmica como princípios e filosofia de vida que vão sustentar o processo de transição ao novo paradigma da educação. Depois de realizar pesquisas sobre a prática pedagógica, Behrens (2005, p. 57) defende: “[...] para o paradigma emergente, uma aliança entre os pressupostos da visão sistêmica, da abordagem progressista e do ensino com pesquisa, instrumentalizada pela tecnologia inovadora.”

Em vista de sua visão sistêmica de seus pressupostos, a PNL se apresenta para contribuir no processo de mediação na sala de aula, pois representa uma possibilidade de instrumentalização do professor por meio de tecnologia inovadora de comunicação.

A incorporação desses pressupostos irá fortalecer a posição do professor no enfrentamento de concepções rígidas de ambas as partes, tanto da parte do professor como do aluno, uma vez que, segundo Abreu e Masetto (1990), por muito tempo os acadêmicos também viam todo o processo sob a perspectiva do ensino e não da aprendizagem. Esperavam somente aulas magistrais e discursos brilhantes sobre a atuação profissional dos docentes. Praticamente inexistia a possibilidade de um professor mediador, mas um professor mais voltado a um estilo de palestrante. Ainda hoje em alguns cursos não se admitem nem mesmo dinâmicas interativas.

Essa visão conservadora de professor parece ainda permear o processo de ensino e aprendizagem no nível superior como em tempos passados, conforme afirma Abreu e Masetto (1990, p. 5-6):

Quando nos dirigimos a professores de ensino superior, que têm à sua frente, em sala de aula, alunos com expectativas de conhecer os grandes mestres e especialistas nos assuntos e de ouvir suas brilhantes preleções, bem como saber de suas melhores experiências no campo profissional, parece lógico que déssemos importância ao ensino. Aprendizagem soa como algo fora de tempo ou fora de moda.

Com efeito, se procuramos decodificar o significado de “ensinar” encontramos verbos como: instruir, fazer, saber, comunicar conhecimentos e habilidades, mostrar, guiar, orientar, dirigir – que apontam para o professor como agente principal e responsável pelo ensino. As atividades centralizam-se no professor, na sua pessoa, nas suas qualidades, nas suas habilidades.

As resistências às novas propostas metodológicas se devem ainda pela visão conservadora (cartesiana) de nossos professores, uma vez que as teorias do condicionamento dominaram todas as demais durante a formação desta geração docente.

É importante ressaltar que, mesmo os adeptos das teorias relacionadas ao estímulo e resposta aplicadas ao ensino (S-R), tendo em Thorndike seu maior defensor ou teoria do reforço, defendida por Skinner, podem, com a PNL, estimular, encantar, motivar, potencializar e reforçar ainda mais as aprendizagens tornando-as significativas para suas vidas. A ideia é buscar um espaço entre o estímulo e a resposta, por meio de um modelo de comunicação persuasiva, que faça com que o aluno possa exercitar sempre sua capacidade de escolha (CÓRIA-SABINI, 1986, p. 4-5).

Covey (2005) chama este espaço entre o estímulo e a resposta de liberdade, que pode não existir, ou pode ser curto e até amplo. Tudo vai depender da flexibilidade e da capacidade de escolha de cada aluno, onde não se pode atribuir ao passado ou ao determinismo genético, ou qualquer outra justificativa que nos coloque como efeito na equação de causa e efeito.

Assim que Covey (2005, p. 42, grifos do autor), relaciona a liberdade de escolha com o viver o presente e a felicidade, quando afirma que:

Essa capacidade de escolha significa que *não* somos apenas um produto de nosso passado ou de nossos genes; não somos o resultado do tratamento que recebemos das outras pessoas. Sem dúvida elas nos

influenciam, mas elas não nos determinam. Nós nos autodeterminamos por meio de nossas escolhas. Se abrimos mão de nosso presente por causa do passado, precisamos também abrir mão de nosso futuro?  
 [...] Num estado mental profundamente meditativo e reflexivo, puxei um livro. Nele li três frases [...]:  
*Entre o estímulo e a resposta há um espaço.*  
*Nesse espaço está nossa liberdade e capacidade de escolher nossa resposta.*  
*Nessa escolhas estão nosso crescimento e nossa felicidade.*

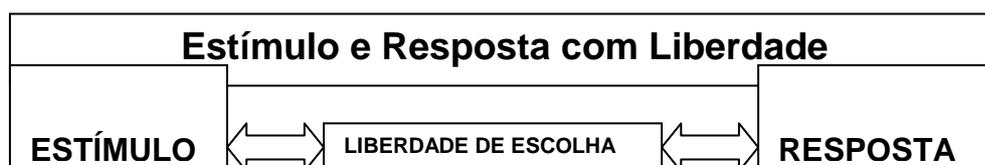


Figura 4: Estímulo e Resposta e o Espaço de Liberdade de Escolha

Fonte: Adaptada de Covey (2005) e Coria-Sabini (1986) da teoria do condicionamento

O grande desafio da educação deste século é, definitivamente, ajudar nosso aluno a sair do lado efeito e se posicionar como causa, ou seja, como responsável pela sua própria aprendizagem. É este o efeito quando se incorpora os pressupostos na sala de aula, o educando entra no processo “aprender a aprender” e para de reclamar. O professor, por sua vez, assume definitivamente o seu papel na mediação pedagógica.

Numa perspectiva holística, sistêmica e interativa, constatamos que essa proposta tem a ver também com as teorias interativas de ensino e aprendizagem colaborativa, “centrada na troca entre pares para a construção coletiva do conhecimento” ou na teoria de David Ausubel, em que a aprendizagem significativa se processa quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica interagem com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade (TORRES; MARRIOT; MATOS, 2009, p. 194).

Nesse sentido, concordamos com Dilts (1999, p. 7, grifos do autor):

A sua habilidade natural de aprendizagem foi exigida pelo processo de experiência e *feedback*. Você desenvolveu uma “competência inconsciente”, sem saber, conscientemente, de que maneira o seu sistema nervoso resolveu o problema.

[...] Em lugar de aprender num ambiente interativo, como nossos pais, familiares ou amigos nos orientando e estimulando, aprendemos sentado numa sala de aula, olhando para um livro ou um quadro-negro. Interagir ou encorajar os nossos amigos (ou alunos) era considerado um comportamento inadequado ou até mesmo “desonesto”.

Esses pressupostos de PNL podem muito bem ser aplicados em situações de ensino/aprendizagem, tanto fora como dentro da sala de aula, e ainda podem ser aplicados na vida em diferentes contextos. É importante salientar que não se deve generalizar, pois sempre surgirão situações em que precisaremos de uma reflexão mais específica para aplicar qualquer destes ou outros pressupostos.

Como poderão existir exceções, não existe tanto a preocupação quanto a veracidade, mas a utilidade. Lembrando que PNL oferece uma nova abordagem de comunicação e, quando aplicada na educação, muda nossa abordagem de ensino, no que diz respeito a comunicação e relacionamento a partir de uma mudança pessoal inspiradas em práticas.

#### 3.4.14 Pressupostos mais adequados para o contexto da sala de aula

Conforme artigo de Blackerby (apud GOLFINHO, 2000 N. 64, p.4-7), dos pressupostos da PNL, destaca-se os mais adequados para ser incorporado no processo ensino/aprendizagem:

- a) Todo comportamento tem uma intenção positiva;
- b) Se algo é possível para alguém no mundo, também é possível de ser aprendido;
- c) Qualquer coisa pode ser aprendida se for abordada de maneira adequada;
- d) Não existe fracasso, existem apenas resultados;
- e) Nós escolhemos o melhor comportamento que conhecemos, com base nas escolhas que temos em nosso modelo de mundo;
- f) Mais escolhas são melhores do que escolhas limitadas;

- g) A maneira como experimentamos o mundo é apenas um modelo de percepção.

Se for adotado apenas um desses pressupostos na vida ou numa situação de ensino já se pode sentir a diferença no relacionamento com a turma. Os reflexos dessa mudança de crença acabam interferindo em vários aspectos da vida.

Insistimos de que os pressupostos não são verdades absolutas, são apenas crenças.

### 3.5 PNL E A SUBJETIVIDADE

Como vimos ao estudar as bases científicas da PNL, que ela começa do questionamento da realidade. Com a analogia do cérebro humano e o mapa de um território, a partir da frase clássica de Korzybski: “o mapa não é o território” (apud BANDLER; GRINDER, 1977) que tudo começou. Daí nasce o primeiro pressuposto a ser internalizado antes de começar a aplicar PNL.

Isso porque o surgimento da PNL num momento de muita mudança, quando está ocorrendo o salto quântico provocado pela transição do paradigma da física moderna. Muita coisa tem mudado. Atualmente temos dificuldade de saber o que é real do que é um modelo criado na cabeça dos homens. Muitas vezes não sabemos mais distinguir o que é real daquilo que é imaginário ou até duvidamos se realmente existe a realidade. “Até há pouco tempo se dizia que era possível ter a experiência direta da realidade – Paradigma Newtoniano”, como afirma Spritzer (1993, p.43), que continua: “Surgiu um sujeito curioso, Albert Einstein, um dos maiores gênios que a humanidade conheceu, um passageiro da Quinta Onda, que felizmente veio antes do seu tempo, e ousou fazer uma pergunta muito especial.”

Por meio de uma pergunta tudo começa mudar. Como sabemos, tem sido assim na história, muitas vezes não são as respostas que trazem resultados, mas as boas perguntas que provocam reflexões, que por sua vez provocam mudanças e obtemos mudanças em nossas vidas.

A grande mudança provocada pela pergunta de Einstein continua instigando para outras mudanças, conforme descreve Spritzer (1993, p. 43-44):

[...] não são as respostas que nós obtemos o que faz diferença em nossas vidas, são as perguntas que fazemos. Em PNL também é assim. Dizemos que é a arte de se fazer as perguntas certas, [...] (para) em obter as informações, as distinções sutis ou grosseiras que farão o processo de mudança uma decorrência natural e rápida. Pois Einstein, ainda bem jovem, perguntou-se: “Qual seria a velocidade de um raio de luz se eu estiver me deslocando na mesma velocidade, em sua ponta?” Sem entrar em detalhes técnicos, a busca da resposta a essa pergunta deu início a uma tremenda mudança em toda a física e suas leis, uma incrível mudança de paradigma. Do mundo subatômico ao cosmos, nada mais poderia ser como antes. O mundo todo já não era como antes. As implicações práticas dessas mudanças não cessam de surgir de todos os campos do conhecimento humano.

A partir da imaginação de viajar num feixe de luz, que não nos parece muito acadêmico e tão pouco objetivo, mas daí nasce a famosa Teoria da Relatividade (SPRITZER, 1993).

Apesar da evolução da ciência e a comentada revolução paradigmática, ainda se ouvem professores dizendo que são muito cartesianos e, com muitas dúvidas ainda se debatem diante de tantas mudanças. Se não falam, demonstram com suas posturas e pela forma com que conduzem o trabalho na sala de aula. Isto não quer dizer que não querem a mudança ou perderam o interesse e a curiosidade. Querem mudar, mas muitas vezes não sabem como fazer, têm muitas dúvidas e precisam de certezas para depois agir.

Sabemos que é importante este espírito questionador e de dúvida, pois foi com este espírito explorador e de curiosidade que foi decretado o fim dos dogmas da física Newtoniana e Cartesiana (SPRITZER, 1993),

A PNL parte da observação da realidade, começando com os pressupostos porque também pretende questionar, colocar em dúvida os paradigmas, as crenças e convicções a respeito da vida e, neste caso, a respeito da educação, do ensino e da aprendizagem. Desenvolvendo uma acuidade sensorial pretende refinar a percepção do que vê, ouve e sente.

A análise de cada um dos elementos envolvidos na comunicação humana pode ajudar o professor na construção da excelência, tanto do professor como do

aluno no processo educacional. É importante deixar claro que a PNL pode partir da subjetividade para chegar a realidade, como também da objetividade (realidade) para uma análise subjetiva do mundo. Assim, pode partir do todo (visão holística) para o particular como do particular para o todo. Não tendo, portanto, compromisso com qualquer visão inflexível de mundo.

Nesse sentido a PNL desenvolveu um modelo próprio de comunicação que pode perfeitamente ser integrada às tecnologias da informação e comunicação (TIC), para dinamizar o trabalho do professor mediador dentro da sala de aula. É o que vamos discutir no capítulo 4, sempre com o propósito de favorecer ao professor em sua prática pedagógica uma melhor informação e comunicação com o aluno em sala de aula.

#### 4 MODELO DE COMUNICAÇÃO DA PNL E AS TIC EM SALA DE AULA

Considerando o avanço das tecnologias da informação e comunicação (TIC) integradas com uma proposta também avançada em comunicação humana, que é a PNL, a tendência é elevar o nível da comunicação na sala de aula e nas conversas acadêmicas em todos os níveis.

Iniciamos este capítulo com a afirmação de Andreas e Faulkner (1995, p. 36) sobre a presença da PNL de forma fragmentada em vários setores:

Hoje, a PNL é a essência de muitas abordagens para a comunicação e para mudanças. Popularizada por Anthony Robbins, John Bradshaw e outros, partículas de PNL se inserem nos treinamentos de vendas, seminários sobre comunicação, salas de aula e conversas.

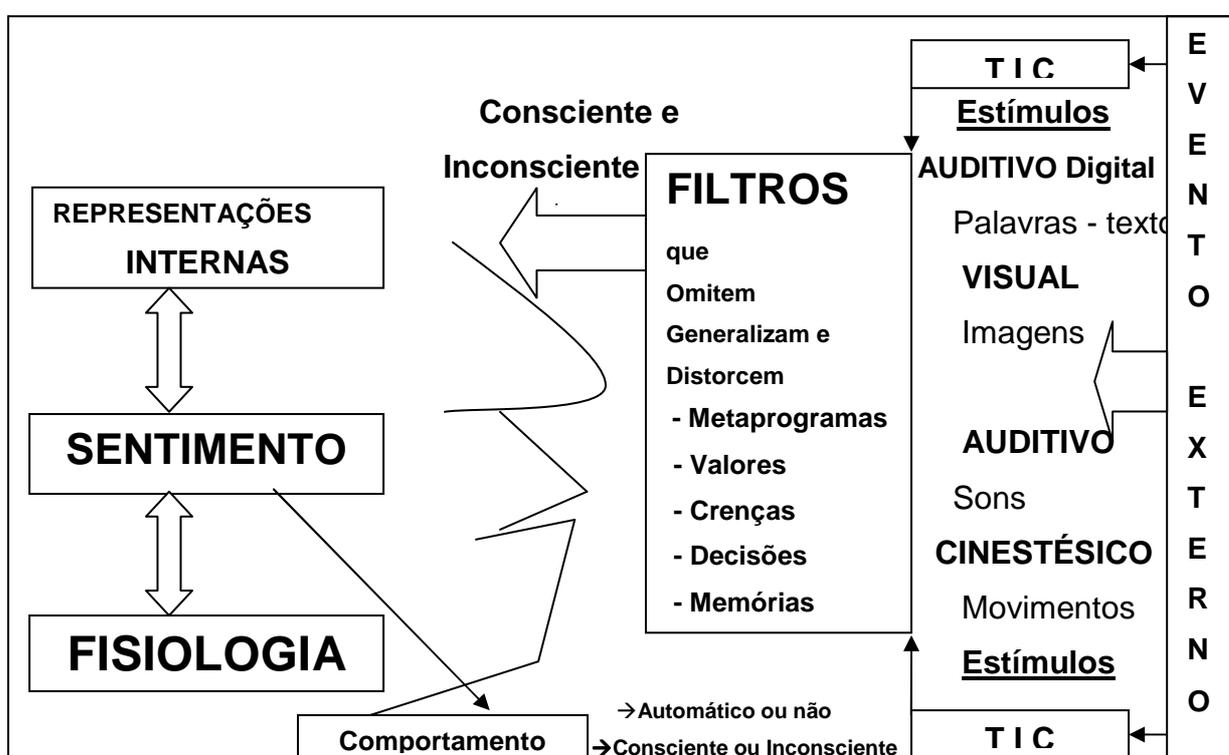


Figura 5 – Visão Sistêmica do Modelo de Comunicação da PNL integrada com as TIC

Fonte: Adaptado de James e Woodsmall (1994, p. 4)

A integração da PNL com outras áreas tem potencializado sua ação e garantido resultados efetivos desde sua origem. Aliás, a sua origem é fruto de uma grande integração de saberes “que criou uma inesperada sinergia e resultou em um mundo de mudanças” (ANDREAS; FAULKNER, 1995, p. 32).

O fato da PNL ter sido inspirada nas áreas de Psicoterapia, Linguística, Comunicação, Cibernética e Informática, justificam os resultados efetivos aonde se exige a comunicação humana. As técnicas, a estrutura, a linguagem, os modelos, o formato de intervenção, enfim, tudo que envolve a prática da PNL é fruto dessas influências.

Em alguns casos a contribuição foi direta, mas em outros a influência foi indireta. A Cibernética e Informática, por exemplo, com a teoria dos sistemas e dos processos, influenciaram muito a Psicologia Cognitiva e a PNL, no sentido de entender os processos mentais e então estruturar muitos dos procedimentos e técnicas. A Teoria Geral dos Sistemas, cuja fundamentação de Bertalanffy foi lançada em 1933, inspirou um dos princípios básicos do novo paradigma, que considera a integração do corpo e da mente como sendo do mesmo sistema, como afirma Andreas e Faulkner (1995, p. 21):

Corpo e mente são partes do mesmo sistema. Nossos pensamentos afetam instantaneamente nossa tensão muscular, respiração e sensações. Estes, por sua vez, afetam nossos pensamentos. Quando aprendemos a mudar um deles, aprendemos a mudar o outro.

Essa citação chega a ser um dos princípios da PNL, onde os pensamentos acabam afetando todo o nosso corpo.

Na Psicologia, que se divide em várias correntes (Comportamentalista, Humanista, Gestalt, Social, Educacional, etc.) houve grande influência, contribuições e benefícios mútuos, mesmo com todas as críticas.

É oportuna a integração das TIC com a PNL, para favorecer ao professor em sua prática pedagógica e obter uma melhor informação e comunicação com o aluno em sala de aula. Vai se realizar aquilo de mais humano que pode acontecer numa relação com o aluno, que a máquina nunca vai conseguir. A PNL pode favorecer para que isto aconteça porque “é o estudo da excelência humana. É um processo

para modelagem de padrões mentais de pensamentos, ações e sensações de verdadeiros realizadores, humanos como nós humanos” (ANDREAS; FAULKNER, 1995, p. 37).

E, agora, se vislumbra grandes avanços com a integração de novos saberes em Pedagogia com as novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC), em que esperamos a contribuição da neurolinguística, discutindo a educação na dimensão de uma nova práxis.

#### 4.1 MODELO DE COMUNICAÇÃO DA PNL

Estamos numa era de novas compreensões a respeito da comunicação e informação, e neste movimento, vamos continuar com o foco na integração das TIC com PNL na sala de aula, para discutir sobre os elementos que envolvem o modelo de comunicação em PNL.

Depois da reflexão dos Pressupostos da PNL, seguida das Posições Perceptuais, consideramos a compreensão do Modelo de Comunicação da PNL, desenvolvido por James e Woodsmall (1994), significativa para a integração das TIC com a PNL para um melhor desempenho do professor em sala de aula.

A compreensão deste modelo da PNL vai ajudar o professor a desenvolver novas habilidades de comunicação em suas aulas presenciais. Pode ajudar a lidar com situações que nenhum recurso tecnológico sozinho pode dar conta, a não ser com a mediação humana. Inclusive situações extremas na qual se exigem uma intervenção decisiva para conter posturas e comportamentos inadequados e exigem mudanças.

Da mesma forma será muito útil para melhorar suas habilidades didáticas em espaços virtuais, detectando exatamente o elemento deste modelo que deve ser acionado com ou sem os recursos da avançada tecnologia disponível na sala de aula ou estúdio.

Nos primeiros tempos da PNL, o desenvolvimento desse modelo ajudou os pesquisadores a compreender melhor as “bases da personalidade”. Nas palavras dos pesquisadores a descoberta foi surpreendente: “O nosso modelo parece tratar-

se de uma grande descoberta. Esta é uma descoberta que psicanalistas de Freud e Jung à Isabel Briggs Myers haviam procurado” (JAMES; WOODSMALL, 1994, p. 4).

A partir dessa descoberta foram desenvolvidas muitas técnicas que potencializaram procedimentos de mudanças significativas, principalmente, a criação de uma nova abordagem na Terapia da Linha do Tempo (TLT), expandindo as descobertas de Richard Bandler sobre o comportamento humano – pensamento, sentimento e fisiologia (ação).

Para um melhor entendimento dos processos de comunicação, esse modelo da PNL, segundo James e Woodsmall (1994, p. 3-5), inicia-se com um evento externo, cujas informações que chegam à mente pelos sentidos – canais sensoriais de entrada – visão, audição, olfato, paladar e cinestesia (que inclui o tato), formam uma Representação Interna (RI), ou seja, o mapa da realidade (modelo de realidade). Os filtros têm um papel importante para a formação do pensamento, ou RI, porque fazem o processamento acontecer por meio de suas funções de omitir, distorcer e generalizar dados e informações captadas do evento externo (Figura 5).

Depois que o evento passa pelos filtros internos de processamento, então se forma a representação interna, ou o pensamento distorcido, generalizado e com informações incompletas, pois algo pode ter sido apagado durante a filtragem. Portanto, “nossos filtros internos de processamento determinam como nós omitimos, distorcemos e generalizamos as informações que recebemos através dos cinco sentidos” (JAMES; WOODSMALL, 1994, p. 5).

O conteúdo (evento externo) quando apresentado com ou sem recursos tecnológicos integrados, mexem na representação interna do aluno a partir dos filtros de percepção, alterando a representação interna, sentimentos e a fisiologia do ser humano, que vai promover a aprendizagem (mecânica ou significativa), alterar comportamentos e provocar mudanças.

Com relação à integração das TIC com a PNL, esse modelo de comunicação pode contribuir no sentido de potencializar as abordagens de ensino, alterando toda dinâmica da sala de aula. Esta integração acontece na medida em que aprendemos a usar os ambientes, equipamentos e procedimentos avançados das TIC para estimular os sentidos e, por sua vez, irão alterar sensivelmente a percepção dos sistemas representacionais envolvidos no ensino e aprendizagem, de acordo com a Figura 5.

Por isso que o professor precisa comunicar sempre de forma mais adequada possível para evitar desentendimentos.

O objetivo do professor mediador nesta integração das TIC com a PNL é favorecer a informação e a comunicação, ou seja, que as distorções, omissões e generalizações também favoreçam a comunicação. É fazer com que o modelo formado pelo aluno ou sua RI (representação interna - modelo da realidade) se aproxime cada vez mais da realidade apresentada (aula) e que, a partir desse modelo, ele construa o seu conhecimento sobre o conteúdo apresentado.

Esta é, portanto, a visão sistêmica da PNL, que pode ajudar na integração com as TIC, para favorecer ao professor em sua prática pedagógica uma melhor informação e comunicação com o aluno em sala de aula, na medida em que desenvolva habilidades de identificação do(s) elemento(s) do sistema que precisa(m) efetivamente ser acionado(s). E este acionamento, por sua vez, pode ser feito pelos recursos do próprio professor, dinamizando a aula com sua capacidade de oratória persuasiva, sedutora em mediar a aprendizagem, contando ou não com os recursos oferecidos pelas TIC.

Sabemos que às vezes o professor não dá conta do procedimento pedagógico se valendo somente da sua capacidade de comunicação e de oratória, quando tem, porque às vezes é carente até de recursos básicos pelo descaso das instituições nas capacitações nesta área. O rápido desenvolvimento exponencial das TIC, que vem com toda força nos próximos anos, poderá impedir que a escola as trate com a devida importância. Esta mudança, que já vem acontecendo com muita rapidez, tem exigido reflexões profundas e sérias para evitar que a escola realize a integração com superficialidade (TARDIF, 1998).

Deve-se, portanto, empregar nas ações de hoje todos os recursos disponíveis, incluindo, junto com as TIC, uma tecnologia de comunicação que possa potencializar a interação pedagógica, sem deixar de aprofundar temas importantes e numa profundidade que a academia exige.

Com esse modelo de comunicação, por exemplo, destaca-se com ênfase o tema mais importante e que fundamentou toda a PNL, relacionado à RI. O mesmo foi discutido com toda responsabilidade desde o início e se transformou no primeiro pressuposto apresentado no capítulo 3: "Primeiro pressuposto - As pessoas respondem a sua experiência, não a realidade em si (O'CONNOR, 2003, p. 5)."

Isso porque os filtros é que vão projetar as RI, que criam sentimentos, alterando a fisiologia e acionam comportamentos.

Esse pressuposto considera que os indivíduos operam a partir de sua representação interna da realidade. Como “O mapa não é o território”, o professor atua sobre os modelos de mundo de seus alunos e não sobre as realidades em si. Deve-se, portanto, respeitar o modelo de mundo de cada aluno, principalmente no que se refere a valores e crenças que trazem da família. Quem realmente faz a mudança é o próprio aluno e não o professor. Lembrando que este conceito de mapa e território vem de Korzybski (apud BANDLER; GRINDER, 1977, p. 25-26).

O professor facilita o processo de revisão das visões de mundo quando, com criatividade usa uma linguagem persuasiva, conta história, metáforas, faz analogias e usa uma abordagem com maestria, integrando sua fala com os estímulos visuais e auditivos das TIC.

Podemos imaginar os efeitos na cabeça dos alunos quando fazemos uma abordagem com recursos de última geração, equipamentos de alta resolução de imagens ou que provoquem efeitos sonoros e cinestésicos. Acabam alterando os filtros e mexendo na representação interna, potencializando a ação pedagógica.

Por isso que o uso isolado da tecnologia, quando não é trabalhada de forma integrada em todos os níveis, deixa a indagação e a dúvida se realmente está contribuindo para a produção do conhecimento ou para o desenvolvimento de competências e habilidades preconizadas pelos vários sistemas de ensino da atualidade.

Conforme aponta Assis (2008, p. 3, grifos do autor), não podemos incorrer no erro do passado recente quando a:

Utilização das tecnologias no âmbito educacional se deu por meio de programas que apenas transferiam para a tela do computador a atitude tradicionalista do professor de “repassar” o conhecimento. Ou seja, por meio de cliques do *mouse*, o aluno caminhava tela após tela, “recebendo” os conhecimentos que o projetista do *software* achava interessantes. Como já era de se esperar, essa prática não conseguiu mostrar melhoras consistentes no aprendizado do aluno.

Por outro lado, a integração das TIC com a PNL vai depender das habilidades desenvolvidas pelos professores que se interessarem em colocar em prática, porque

ainda se percebe grandes resistências. A grande questão é se os recursos tecnológicos têm possibilitado uma ajuda efetiva no processo de ensino e aprendizagem e se os professores estão realmente preparados para um trabalho integrado como recomenda os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A grande questão é se os recursos tecnológicos têm possibilitado uma ajuda efetiva no processo de ensino aprendizagem e se os professores estão realmente preparados para um trabalho integrado como recomenda os PCN.

Certos conceitos precisam ser aprofundados e internalizados antes de aplicar a PNL na sala de aula. No modelo de comunicação, conforme Figura 5, observam-se os principais elementos que serão estudados ainda neste trabalho.

Para compreender melhor a comunicação intra e interpessoal é importante entender o que acontece em dois níveis – consciente e inconsciente. Da mesma forma a resposta que se obtém por meio dos comportamentos automáticos – conscientes ou inconscientes.

Vamos analisar os elementos do modelo de comunicação da PNL integrado com as TIC começando pelos filtros.

#### 4.1.1 Filtros da Comunicação

A partir da análise dos elementos do modelo de comunicação da PNL, compreende-se a experiência (evento externo) do lado de dentro do cérebro.

A estrutura da experiência subjetiva está de acordo com esse modelo, que contém um sistema de filtros por onde passam todos os eventos externos ou a realidade. Os filtros internos de processamento têm as funções de eliminar, distorcer e generalizar as informações que recebem dos cinco sentidos. Portanto, todas as nossas percepções passam por filtros, que podem mudar as informações que chegam ao nosso cérebro (JAMES; WOODSMALL, 1994).

O evento externo é a realidade e, de acordo com o primeiro pressuposto da PNL, que discutimos no Capítulo 3, não sabemos exatamente em que consiste a realidade. Com relação à palavra realidade, temos apenas algumas suposições até mesmo com relação ao termo. Porque percebemos a realidade através de filtros. A realidade é expressa com a linguagem e ela não necessariamente só limita nossos

pensamentos, mas pode dificultar o entendimento da sua expressão para outras pessoas, o que leva muitas vezes aos mal entendidos. “A linguagem não é real da mesma forma que a experiência o é” (O’ CONNOR, 2003, p. 151-152).

Na visão sócio-histórica, que toma como base a Psicologia de Vygotsky (1994), trata a linguagem como um instrumento fundamental no processo de mediação para a expressão e para formar a consciência no homem. Nessa mediação ele se humaniza, apreende, sedimenta as ideias e as coloca em prática, materializado-as no mundo dos significados. Nesta linha de pensamento é dado o devido valor para as palavras, que são consideradas como “veículos de transporte do campo objetivo para o campo da subjetividade” (BOCK, 2008, p. 81).

Esse posicionamento de Bock (2008) vem corroborar na explicação do modelo de comunicação da PNL, aonde se observa os eventos externos (campo objetivo) entrando no sistema como experiência objetiva (linguagem verbal ou não verbal) e saindo como expressão do campo da subjetividade que se processou, que é a resposta consciente ou inconsciente (comportamento automático).

Temos portanto, mais algumas razões lógicas que justificam o fato de que temos apenas algumas suposições sobre a realidade, uma vez que Vygotsky (1994) discute desde suas primeiras obras a respeito do sentido das palavras. Ele também acaba questionando a realidade quando comenta sobre o significado da palavra. Vygotsky (apud BOCK, 2008, p. 81) afirma que:

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos.

Esse sentido das palavras é que passam pelos filtros e mudam no cérebro, passando a ter uma representação incompleta, distorcida ou generalizada da realidade.

Ao se comunicar com palavras, o indivíduo reduz a experiência sensorial e a transforma em três formas:

- a) Deleção ou omissão: ocorre com a omissão de alguns detalhes ou quando se apaga parte da experiência. A Omissão ocorre ainda quando seletivamente prestamos atenção a certos aspectos de nossas experiências, omitindo outras. Acontece por vários motivos, principalmente, quando o aluno se distrai com conversas paralelas ou não assiste a aula completa.
- b) Distorção – ocorre quando fazemos mudanças nos dados recebidos pelos nossos sentidos. Quando distorcemos a realidade. Um bom exemplo é quando atribuímos mais valor em certos aspectos do que em outros em uma determinada experiência.
- c) Generalização – ocorre quando tiramos conclusões gerais baseados em uma ou poucas experiências. “Quando damos um exemplo como representativo de uma classe de experiências”. (O’ CONNOR, 2003, p. 154).

Os filtros é que vão determinar quais as informações que serão retidas ao fazer a representação interna (RI) e irão nos colocar em determinados estados emocionais internos.

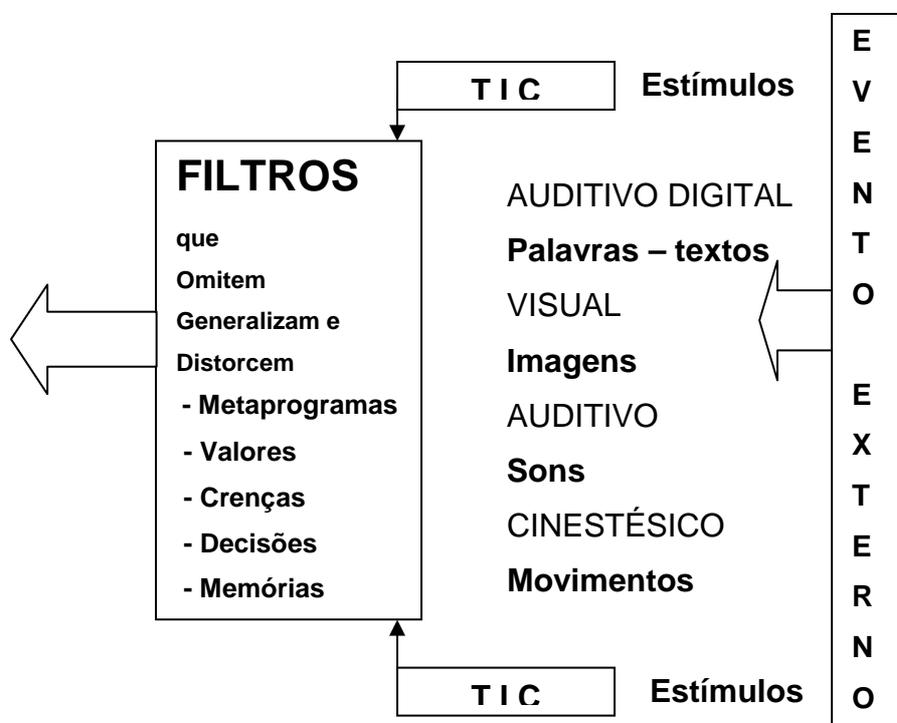


Figura 6 – Filtros do Modelo de Comunicação da PNL com as TIC

Fonte: Adaptado de James e Woodsmall (1994, p. 4)

Seguindo o modelo de James e Woodsmall (1994), vamos analisar os cinco filtros: metaprogramas, valores, crenças, decisões e memórias, apontadas na Figura 5, considerando a possibilidade de existirem também outros filtros que podem estar presente no sistema.

#### 4.1.1.1 Deleção ou Omissão

Quanto ao filtro de deleção ou omissão, é muito útil porque é impossível transmitir tudo sobre uma experiência em palavras. Acaba-se sempre omitindo algumas partes pela falta de palavras que possam expressar alguns aspectos ou por não se achar importante certos detalhes e até porque não percebemos algumas coisas no momento em que a experiência aconteceu.

A deleção é importante também porque poderíamos ficar sobrecarregados pela quantidade de informações. É o caso da busca pela internet. *Word Wid Web* (www) tem uma enorme quantidade de informações e não tem um senso de seleção e deleção o suficiente para ter mais praticidade. Diante de várias informações pode-se ficar irritado. A deleção pode ser boa ou ruim, depende da situação, conforme afirma O'Connor (2003, p. 154):

A deleção não é nem boa nem ruim em si mesma. Depende daquilo que deletamos. Quando alguém está postulando entediadamente sobre algo trivial, você poderá desejar que a pessoa use um pouco mais de deleção, mas pessoas que usam muita deleção em seu processo de raciocínio tendem a dar grandes saltos de lógica, e pode ser difícil acompanhar sua linha de argumentação. Tais pessoas também podem ser capazes de se concentrar muito bem, no entanto, porque são capazes de eliminar as distrações. Algumas pessoas vão além e deletam tudo que não desejam ouvir!

Na sala de aula temos também certos pontos que são chamados de ponto cego, ou seja, estão fora de nosso campo normal de visão. Por esta razão que os professores da educação básica, quando mandavam os alunos “bagunceiros” sentar mais a frente, ele ficava bem no foco do professor. E, neste caso, as imagens dos alunos estariam sempre vivas para o professor durante a aula. Com isso poderia até

ter certo controle, mas o fato de ficar olhando a aula toda para aquelas pessoas podem causar desconfortos para ambas as partes.

Dentro desta noção de filtros que deletam ou omitem, seria mais interessante tirar do nosso foco a experiência negativa, que, no caso, a visão dos alunos que incomodam bem na frente, acabaria eliciando estados negativos durante toda aula. Uma solução era colocá-los sim sentados na frente, mas em uma das extremidades da sala, assim não ficaria tão em foco, e estariam nos pontos cegos da sala que são as carteiras das pontas.

#### 4.1.1.2 Generalização

O' Connor (2003, p. 155) considera o filtro da generalização muito importante no processo ensino aprendizagem e chega a afirmar que “a generalização é a base da aprendizagem. Aprendemos regras a partir de exemplos representativos cuidadosamente selecionados e aplicamos esses exemplos para compreendermos novos exemplos”.

Quando falamos em crenças estamos também aplicando generalizações “nossas crenças são nossas generalizações; elas nos dão meios de prever o mundo com base naquilo que experimentamos antes. As regras de matemática são generalizações como também o são as leis científicas” (O'CONNOR, 2003, p. 155).

Uma contribuição da neurolinguística está relacionada à consciência a respeito deste filtro, pois um professor mediador se caracteriza também pela forma de abordagem. Quando sua abordagem é rica de exemplos, para ajudar o aluno a fazer também suas construções mentais, propicia a incorporação de novos elementos que provocam a evolução intelectual, e, conseqüentemente, a construção do conhecimento.

Por meio de exemplos o aluno acaba compreendendo melhor o que se está ensinando, desde que eles tenham relação com o seu meio ambiente. Isto está de acordo com a clássica teoria de Piaget (1976), considerada construtivista por provocar o desenvolvimento intelectual pela interação com o meio. O ser humano nesta interação precisa dos exemplos para fazer as assimilações, adaptações e acomodações. Portanto, dentro desta linha de pensamento, o professor começa a

ser construtivista quando sua aula é rica em contextualização com exemplos. E ele ou ela também passa a ser um exemplo de professor ou professora, e também um exemplo de homem ou de mulher, assim o(a) aluno(a) generaliza, pois pensa que todos os professores ou professoras são ou devem ser como os (as) que ele tem.

Insistimos com a importância dos exemplos na interação do sujeito com o ambiente para a construção de significados, assim como aponta Bock (2008, p.139).

O ser humano, dotado de estruturas biológicas, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma maneira de interagir com o ambiente que o leva a construção de um conjunto de significados. A interação desse sujeito com o ambiente permitirá a organização desses significados em estruturas cognitivas.

As nossas crenças não são levadas tão a sério e com o mesmo rigor como a seriedade e firmeza da ciência na formulação de suas leis.

Chamamos a atenção sobre o que tem de perigoso em generalizações e ‘O Connor (2003, p. 155-156) alerta para o que é ruim e o que é bom:

- a) Generalizamos a partir de uma experiência inusitada ou não-representativa e esperamos que em instâncias futuras se encaixem nesse padrão.
- b) Generalizamos corretamente no momento e formulamos uma regra, mas não atentamos para exceções. Exceções não comprovam a regra – elas a derrubam

Pessoas que generalizam muito podem ser muito seguras de si. Podem ver o mundo em categorias fixas e ser um tanto inflexíveis em seu modo de pensar. Podem ser rápidas em ver princípios gerais por trás de exemplos específicos e ser boas em detecção de padrões.

A generalização ajuda muito o professor quando tem que apresentar uma matéria complexa. Ele pode dar apenas um exemplo, e, se o aluno não tiver a capacidade de generalizar, vai ter muita dificuldade na escola desde a educação infantil até o ensino superior.

Por outro lado, constata-se que a Pedagogia oferece um conjunto de conhecimentos, rica de exemplos aplicáveis em todas as áreas. O que possibilita usar de forma bem ampla esse filtro da generalização.

Isso se justifica quando se percorre a história da Pedagogia por ter sido construída por inovadores, os quais não foram educadores profissionais e tinham uma experiência ampla de mundo, justamente por terem vindo das mais diversas áreas do conhecimento. Comenius, por exemplo, era teólogo, “Rousseau não dava aulas e, se teve filhos, sabe-se que pouco se ocupou deles”. Froebel era químico e filósofo (criou o jardim de infância), tinha muito a ver com neurolinguística, pois destacava a educação sensorial. Herbart foi filósofo e psicólogo. E os mais contemporâneos, Dewey foi filósofo, Montessori, Decroly e Claparèd foram médicos e os dois últimos também psicólogos (PIAGET, 1976, p. 17-18).

Piaget (1976), que era biólogo, destaca esse caráter generalista, que enriquece a Pedagogia. Aponta ainda a contribuição de um físico e um médico-psicólogo Langevin e Wallon. Alega que o mais ilustre dos pedagogos, que não era educador, foi Pestalozzi e “na realidade não inventou métodos ou processos novos, a não ser o emprego da ardósia” (PIAGET, 1976, p. 18).

Quando consideramos os brasileiros, vemos que não foi diferente, temos profissionais ilustres de diferentes áreas que se interessaram pela Pedagogia, entre eles Paulo Freire, que foi advogado.

Por isso que se justifica também essa flexibilidade, visão ampla e rica de exemplos que a Pedagogia nos oferece. Atende, perfeitamente, este filtro na comunicação dentro da sala de aula.

#### 4.1.1.3 Distorção

Distorção é a capacidade que temos de exagerar nos detalhes ou ouvir uma coisa e dizer outra. Assim que O’Connor (2003, p. 156) descreve este filtro:

A distorção é como mudamos nossa experiência. Podemos distorcer de muitas maneiras. Podemos florear uma experiência, torná-la maior, menor, mais diluída, mais concentrada; podemos ‘inflá-la fora de toda proporção’, podemos alterar a sequência de eventos, acrescentar coisas que não aconteceram [...]

No ensino e aprendizagem a distorção é a base da criatividade, do talento artístico e do pensamento original. Os que distorcem de forma exagerada o pensamento podem se tornar grandes escritores e pensadores criativos. Os contadores de história se tornam exuberantes quando exploram a realidade de forma exagerada e criativa.

O' Connor (2003, p.158) reconhece ainda a deleção, generalização e distorção como sendo as formas naturais de pensar:

Não são erradas, nem devemos tentar impedi-las. São os princípios de modelagem da PNL. Quando vemos um padrão de habilidades, criamos um modelo, deletando, distorcendo e generalizando aquilo que vemos para gerar um modelo que possa ser utilizado. Inevitavelmente, selecionamos, mudamos e impomos padrões.

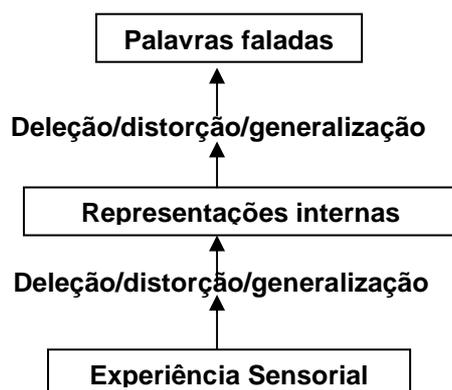


Figura 7 – Processo Universal de Filtragem das Experiências Sensoriais

Fonte: Adaptado de O' Connor (2003, p. 157)

Podemos interferir em nossos filtros quando percebemos o nosso processo de julgamento, para que possamos purificá-los e entender melhor os comportamentos humanos. Isto pode acontecer no processo de ressignificação, próprio do construtivismo no processo educativo.

Vamos ter dificuldades com os filtros quando eles se apresentam mais inconscientes, os primeiros da lista, que são os metaprogramas.

#### 4.1.1.4 Metaprogramas

O termo usado aqui como prefixo “meta” vem do grego, que significa “acima” ou “além”. Neste caso potencializa o termo programa. No caso de metaprograma acaba significando o programa dos programas, porque se posiciona acima dos programas e vai além deles. Trata-se dos programas maiores que regem os programas do cotidiano, corriqueiros, que fazem todos os programas agirem em sintonia em determinados sistemas, que está dentro de um programa maior que é o organismo (O’CONNOR, 2003, p. 325).

“A PNL é um modelo dos modelos que fazemos sobre a realidade que nos rodeia. Não é uma ciência em si, é uma metaciência. Não é uma comunicação, é metacomunicação. Não é terapia, mas é uma metaterapia. (SPRITZER, 1993, p 46)”.

Dentro desta linha de pensamento, sendo a PNL definida pelo seu criador Bandler (1982, p. 19) como “uma maneira de se examinar o aprendizado humano” e “um processo educacional”, poderia ser considerado também como um metaproceto de educação, metaproceto de ensino, e também como metaproceto de aprendizagem, porque mexem profundamente não só nos programas, mas nos metaprogramas de aprendizagem do ser humano.

Segundo James e Woodsmall (1994, p. 6) dos filtros internos, os metaprogramas são os mais profundos e mais inconscientes. Eles por si só não tem conteúdo, mas funcionam como filtros do conteúdo de nossas experiências.

Os metaprogramas, portanto, vão além dos programas normais que temos para fazer as coisas que temos de fazer durante o dia. Quando estes programas estão funcionando, inconscientemente, alguns dizem que a pessoa está no piloto automático. Pode-se observar que as pessoas são programadas de forma inconsciente para fazer as coisas e a maioria delas é feita de forma automática. Imagine se não tivessem os programas, teriam que pensar a respeito de cada tarefa, mesmo as mais corriqueiras.

Os metaprogramas transcendem os programas naturais que asseguram nossa sobrevivência, porque têm uma expressão peculiar em cada um. Por isso que de acordo com as observações da PNL, ajudam-nos a entender as reações e ações características de cada pessoa, uma vez que existe uma programação básica que o indivíduo instala ou se deixa instalar (GONZÁLES, 2002, p. 22-23).

Cada pessoa age de forma diferente diante das coisas e dos acontecimentos, mesmo que as informações são idênticas. Por exemplo, quando se apresenta um copo pela metade de água, alguns veem o copo meio vazio e outros podem ver meio cheio. Percebe-se também que cada ser humano parece ter programas específicos que desencadeiam comportamentos que se repetem. É muito comum quando se ministra determinada aula ou na leitura de determinada mensagem alguns alunos se sentirem encantados ou motivados, enquanto outros ouvem e participam de tudo, mas não tem uma reação motivada.

Na busca de compreender as reações e os comportamentos humanos, relacionados aos elementos da personalidade, James e Woodsmall (1994, p.93) explicam assim a teoria:

A teoria dos metaprogramas está baseada largamente no trabalho de Carl Jung, esboçado em seu livro Tipos Psicológicos, escrito em 1923. Jung estava preocupado em classificar as pessoas em grupamentos, para predizer sua personalidade e, portanto seu comportamento. O trabalho de Jung mais tarde teve continuidade com Isabel Briggs Myers, que o usou na criação do Indicador de Tipos Myers Briggs, o sistema de tipos psicológicos mais largamente usados hoje em empresas e no governo.

Em cada caso o desejo era descobrir que elementos constroem a personalidade de uma pessoa. É interessante como o modelo de Jung e Myers ajustava-se maravilhosamente bem ao modelo da PNL. De fato parece que o trabalho deles está inteiramente alinhado com o modelo de personalidade na PNL.

Na PNL nós estamos interessados em Processos Internos, Estados Internos e Comportamentos Externos.

Fica evidente na citação acima que o interesse da PNL é a respeito da experiência do lado de dentro que explicam os comportamentos externos. Estudar os metaprogramas é investigar a experiência do lado de dentro, acreditando que as mudanças devem acontecer primeiro dentro da cabeça das pessoas.

O que se constata em relação ao professor que se dirige aos alunos de maneira certa, este pode contar com eles, mas se o professor se dirigir aos alunos de maneira errada, os seus esforços serão desperdiçados. A grande questão é descobrir as maneiras certas e como se dirigir aos alunos de tal forma que eles correspondam às expectativas. Trata-se de encontrar a chave certa para cada fechadura de nossa vida. Metaprogramas são os programas internos que

determinam aquilo que prestamos atenção e que podem nos indicar as maneiras certas.

James e Woodsmall (1997) montam seus metaprogramas simples (básicos) a partir dos Processos Internos, Estados Internos e Comportamentos Externos, conforme os ANEXOS C e D.

Os elementos que estão em jogo no estudo dos metaprogramas e a relação que existem entre eles foram explicitados por James e Woodsmall (1997, 93-95, grifos dos autores) como segue:

Os Processos Internos são as estratégias de processamento interno que usamos, essencialmente o “como” – como fazemos o que fazemos. Os Estados Internos são os estados emocionais que uma pessoa experimentou, proporcionando o “porque” – porque fazemos o que fazemos. O Comportamento Externo é o “que” – o que é gerado como resultado da combinação dos Processos Internos e dos Estados Internos.

[...] Nós mudamos o Comportamento Externo de uma pessoa por uma modificação psicológica. Modificamos seus Processos Internos trabalhando com estratégias. Os Estados Internos são influenciados pela modificação dos filtros e por ancoragem. Nosso modelo contém uma distinção adicional – as pessoas são influenciadas pela forma como elas armazenam o tempo, o que determina se elas se adaptarão facilmente ou se resistirão à mudança. Nós chamamos isto de Resposta Adaptativa, que é “o que fazer se”. O que fazer se alguma coisa acontecer, e o que fazer se não acontecer.

Os metaprogramas apresentados por James e Woodsmall (1997), conforme ANEXO “C”, principalmente os três primeiros elementos coincidem com as distinções de personalidade feitas por Jung – Introversos / Extroversos, Perceptivos / Intuitivos e Pensador / Sensível.

O quarto elemento Crítico / Espontâneo está também nas entrelinhas do trabalho de Jung, mas aparece mesmo no trabalho de Isabel Briggs Myers.

Também neste trabalho verifica-se o caráter de pesquisa científica da PNL, por isso que Spritzer (1993) a caracteriza como uma “metaciência”. Ela “tem uma história intelectual e uma base filosófica. Os desenvolvedores da PNL reuniram muitos fios diferentes para tecer a tapeçaria da PNL (O’CONNOR, 2003, p. 306).

Assim também foi com os Metaprogramas que surgem de pesquisas dos elementos do comportamento humano.

Um *practitioner* ou *master* em PNL faz uma série de testes para identificar os metaprogramas e levantar o perfil de cada pessoa para melhorar o relacionamento intra e interpessoal. Observe que os metaprogramas podem ser identificados se você fica atento ao comportamento de seus interlocutores e prestando atenção nas palavras que usam.

A verificação e análise da personalidade de cada aluno é importantíssimo para um ensino mais focado e personalizado. Os quadros que ora apresentamos podem ajudar a fazer esta identificação e ter uma ideia dos vários metaprogramas em ação dentro de uma sala de aula.

Usualmente as pessoas não sabem que existem os metaprogramas porque são filtros absolutamente inconscientes.

Dilts (apud GONZÁLEZ, 2002, p. 80) também pormenorizou em um outro quadro de metaprogramas, que é muito útil para comparar e ter uma visão maior sobre aquilo que as pessoas fazem de forma tão automática e acabam definindo uma série de coisas a respeito do seu próprio agir no mundo e também sobre aspectos importantes da personalidade.

Para efeito de ilustração estamos apresentando as duas versões de metaprogramas nos ANEXOS C e D, porque a análise profunda de cada metaprograma não faz parte deste estudo e recomenda-se que sejam feitos em cursos especializados de PNL, cursos de formação de *practitioner* e *master* (ANEXOS B).

Como exemplo, destacamos o Filtro de Direção (ANEXO C) que pode ajudar o professor a descobrir a direção motivacional de seu aluno. A análise rápida de algumas perguntas já indica o metaprograma de motivação do aluno. Exemplos de perguntas: *O que você deseja de um carro? O que é importante para você num \_\_\_\_\_?* Se a resposta estiver no sentido de ir ao encontro de, ou seja, se ele responde o que quer, significa que o seu metaprograma é de aproximação. Caso responda o que não quer, pode ser de afastamento. Um *practitioner* ou *master* em PNL pode fazer uma análise ainda mais profunda.

Você pode perguntar também: *O que é importante para você no seu trabalho?* Se ele responde o salário, o ambiente, as promoções são de aproximação. Se começa respondendo por aquilo que ele não quer, ou respostas que começam com não (não ser humilhado, não ser explorado ou não ter promoções); estamos diante de um metaprograma de afastamento.

Assim, cada metraprograma apontado nos ANEXOS “C” e “D” podem ser identificados com perguntas diretas ou indiretamente nas conversas formais ou informais.

#### 4.1.1.5 Valores

Os valores estão no primeiro nível de filtros que apresentam conteúdo e são de avaliação. Os valores nos ajudam a avaliar e como decidimos se nossas ações são boas ou más. Tem relação com nossa motivação. Valores são aquelas ideias nas quais estamos dispostos a investir tempo, energia e recursos, tanto para obtê-las, bem como evitá-las (JAMES; WOODSMALL, 1994, p. 7).

É assim que O’Connor (2003, p.51) se posiciona a respeito deste filtro: “Os valores não são lógicos, não podem ser justificados com a razão, mas nem por isso são irrazoáveis. Não peça a alguém que justifique por que alguma coisa é importante para ela a não ser que já tenha bom *rapport*”.

Esse filtro é tão significativo que voltaremos ainda a discorrer sobre ele mais adiante quando tratarmos dos níveis lógicos da mudança e do aprendizado.

#### 4.1.1.6 Crenças

Já comentamos sobre as crenças quando tratamos dos pressupostos no capítulo anterior. As crenças são as regras pelas quais vivemos, por isso que são pressupostos. Crenças não são fatos, embora muitas são confundidas com fatos. São convicções íntimas que nos convencem de que certas coisas são verdadeiras ou reais. De acordo com Gonzáles (2002, p. 53):

As crenças que cada um tem, errôneas ou exatas, destrutivas ou construtivas, são o real e verdadeiro para seu organismo, para seu comportamento, emoções e pensamentos. Pense, por exemplo, nos chamados “placebos”. Seu médico de família prescreve-lhe um remédio. Diz-lhe que é o melhor que apareceu no mercado para enxaqueca. Se

acreditar no que é dito, você terá curada a sua enxaqueca, embora não se trate senão de um comprimido de amido. Isso significa que o “placebo” produz substâncias químicas em seu organismo que são melhores que qualquer produto farmacêutico. Porém não é comprimido em si, mas a sua crença que gera essas mudanças.

Em qualquer trabalho de mudança elas aparecem na forma de um sistema de crenças, que podem impulsionar como limitar a mudança de qualquer pessoa, assim como afirma Dilts (1993, p. 16): [...] se elas acreditarem que não podem fazer uma coisa, vão descobrir uma maneira inconsciente de evitar que a mudança ocorra. Vão encontrar uma forma de interpretar os resultados de modo que possam conformá-los às suas crenças”.

A PNL apresenta uma proposta para trabalhar a mudança, seja qual for o estado presente ou estado desejado.

Dentro desta linha, qualquer trabalho de mudança começa com o estado desejado, ou seja, aonde a pessoa quer chegar ou que estado ela almeja alcançar. É como se tivéssemos que viajar, a primeira coisa que precisamos saber, antes mesmo de arrumar as malas é o nosso destino. O ideal é investigar primeiro o que eu quero dessa viagem, para então estabelecer o destino (objetivo), porque muitas vezes estabelecem-se objetivos que não propiciam estados desejados. Chego em determinado destino e parece que não era bem aquele lugar que eu gostaria mesmo de estar. Conquisto determinadas metas que não me trazem a satisfação que esperava.

Portanto, Segundo Dilts (1993, p. 16-17), “o primeiro e mais importante passo é identificar o estado desejado. É preciso ter uma representação clara do objetivo final. [...] Quando ajudamos uma pessoa estabelecer seu objetivo, estamos iniciando o processo de mudança”.

No processo de mudança é muito importante primeiro estabelecer aonde a pessoa quer chegar. Quando seu estado desejado vem junto com o objetivo ela tem mais certeza que vai ficar satisfeita e seu cérebro começa se organizar para poder chegar onde pretende. Como afirma Dilts (1993, p. 17):

Isto significa que, a partir do momento em que ela tenha certeza do seu objetivo, seu cérebro irá organizar seu comportamento inconsciente para poder atingi-lo. Ela começará automaticamente a obter informações autocorretivas, que a manterão no caminho em direção ao objetivo desejado.

Há pouco tempo, tomei conhecimento de uma pesquisa que confirma esse fato. Em 1953, numa tese de mestrado apresentada numa universidade do leste dos Estados Unidos sobre a fixação de objetivos, um pesquisador descobriu que apenas 3% dos alunos tinham colocado por escrito seus objetivos de vida. Em 1973, os ex-alunos da turma de 1953 foram entrevistado, e descobriu-se que os 3% que haviam colocado por escrito seus objetivos tinham ganhado mais dinheiro do que todo o resto da turma. Este é um exemplo de como o cérebro pode organizar o comportamento para atingir um objetivo

O que você deseja? Essa é a pergunta importante. Na realidade você quer um resultado e precisa acreditar (crenças impulsionadoras) neste resultado. Mas as crenças precisam vir junto com mais alguma coisa. Depois de identificar o estado desejado, ou o que se deseja, precisa reunir todas as informações e analisar a situação atual, que seria o segundo passo. E Dilts (1993, p. 17) continua: “Ao comparar o estado atual com o estado desejado, é possível determinar que habilidades e recursos que são necessários para atingir o estado desejado.

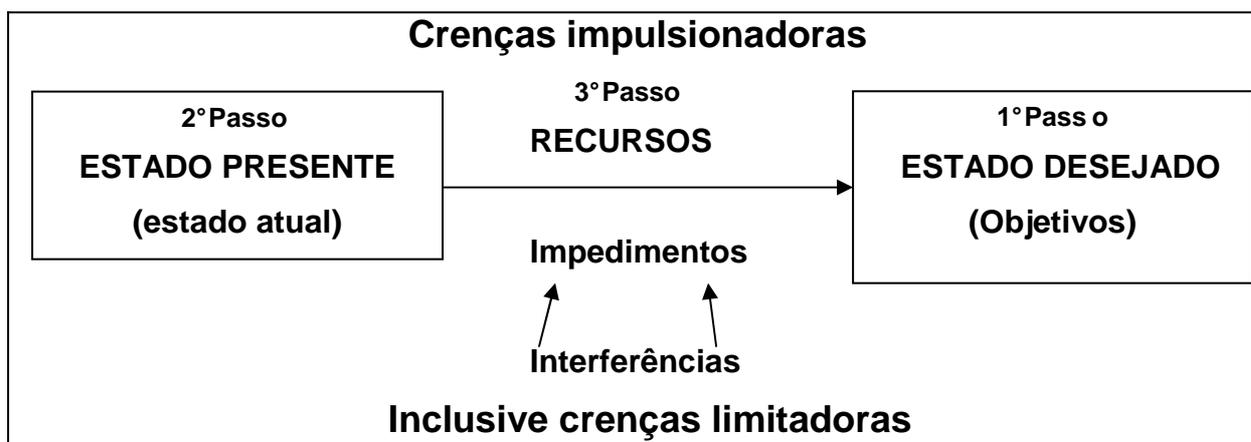


Figura 8 – Modelo Operacional de Mudança Pessoal

Fonte: Adaptado de Dilts (1993, p. 17)

As pessoas que tem sistemas de crenças limitantes dificilmente chegam se quer a fazer o primeiro passo, porque não acreditam em nada, inclusive na possibilidade de conseguir atingir seus objetivos (crenças limitadoras). Por esta razão que nem estabelecem os objetivos e muito menos escrevem algo neste sentido.

Resumindo o que Dilts (1993) recomenda, podemos criar as mudanças em nossas vidas, partindo de uma reflexão sobre nossos estados desejados, nossos

sonhos, nossa visão e nossas metas, da seguinte forma. Para tanto, recomendamos o modelo de reflexão do APÊNDICE A, que foi aplicado nesta pesquisa de campo durante a formação continuada de professores da PUCPR 2010/2011. O mesmo segue o roteiro sugerido por Dilts (1993, p. 17)

- a) Escrever o estado desejado – responder três perguntas, conforme sugerido no APÊNDICE A.
- b) Avaliar o estado atual, através de uma reflexão ou metáfora. No APÊNDICE A está na forma de Auditoria – Roda da Vida, onde cada eixo pode representar o estado atual de cada área da vida, exemplo: saúde, emocional, finanças, família, social, intelectual/cultural, espiritual, ou outras que for mais oportuno no momento de vida que a pessoa está vivendo.
- c) Identificar os recursos adequados (estados internos, fisiologia, informações ou habilidades) necessários para passar do estado atual ou estado desejado. Incluímos aqui uma pergunta: O que você está disposto a fazer para conseguir o que quer? (APÊNDICE A)
- d) Eliminar quaisquer interferências por meio do uso desses recursos e sugerir que se dê o primeiro passo, por meio da escolha da área que deseja começar o processo de mudança. E, estabelecer, especificamente, o primeiro passo através de uma tarefa para as próximas horas. Poderá também eleger um mediador, alguém que poderá ajudá-lo. Se este processo for feito na sala, pode escolher o colega da sala que tem mais afinidade.

Dentro desse processo é necessário querer mudar, saber como mudar e se dar uma chance para mudar, eliminando as crenças limitantes.

Com relação a crenças e resultados O'Connor (2003, p. 21) recomenda: “Você precisa acreditar em três coisas sobre seus resultados – é possível alcançá-los; você é capaz de alcançá-los e você merece alcançá-los”, que se resumem em possibilidade, capacidade e merecimento.

Como as crenças estão atreladas aos valores, acabam assumindo muita importância na vida de um indivíduo e nos resultados que ele vem alcançando, pois acaba sempre se concentrando naquilo que é mais importante naquele momento de vida.

As crenças são importantíssimas porque determinam tanto a quantidade de recursos de que dispomos como a eficiência com que os usamos. Em vista da sua importância vamos voltar a discutir mais adiante, juntamente com os valores.

#### 4.1.1.7 Decisões

As decisões podem criar crenças, valores e atitudes e até o modo de viver. O problema é que às vezes tomamos decisões num momento da vida, quando éramos muito novos, e, como elas podem ser inconscientes não avaliamos e não atualizamos. As decisões que não são reavaliadas podem limitar o ser humano durante a vida toda.

O problema se agrava quando o aluno é inflexível, teimoso e não quer mudar mesmo quando sabe que deve rever ou atualizar suas decisões.

#### 4.1.1.8 Memórias

O quinto filtro apontado por James e Woodsmall (1994, p. 9) é nossa memória ou o conjunto de nossas memórias. Muitos psicólogos acreditam que na medida em que vamos ficando mais velhos, as nossas reações no presente, são reações à “gestalt” (coleção de memórias relativas a determinados temas, assunto e organizadas de certo modo). Representa um dos filtros mais intensos. Tudo vai depender das nossas experiências e nossa vivência para aceitar certas coisas no presente.

As memórias podem nos impulsionar ou nos travar no processo de ensino/aprendizagem. Muitas vezes depende daquilo que ficou gravado em relação a história pessoal do aluno. Precisa de uma ressignificação para tomar novas decisões.

Por esta razão que o professor deve ficar atento as reações de seus alunos, porque podem ser respostas de experiências mal resolvidas no passado. Portanto, é um filtro que merece cuidado e, se for preciso, devemos pedir ajuda especializada. Tudo depende da nossa capacidade de percepção. Muitas vezes precisamos ampliar nossa visão e trabalhar com um nível de percepção mais aguçado para ajudar nosso aluno.

A visão construtivista e a PNL pode nos ajudar para entender melhor a questão das memórias e das experiências passadas que precisam ser ressignificadas.

#### 4.1.2 PNL e a visão construtivista dos filtros

Segundo o Construtivismo, não somos seres acabados, mas seres em construção, “é o argumento intelectual e filosófico de que não somos receptores passivos de um mundo já existente, somos co-criadores dele. O que experimentamos, experimentamos através de nossos sentidos (O’CONNOR, 2003, p. 308)”.

O construtivismo não prega a inexistência de uma realidade fora dos nossos olhos, mas, assim como a PNL, quando se diz que o “mapa não é o território”, não se está negando que existe uma realidade fora, mas que existem dois “mundos”, um fora de nós, que é chamado de realidade e outro dentro da nossa cabeça, que é o mapa ou modelo da realidade. Se reconstruirmos um modelo dentro de nós vai ter reflexos significativos na realidade, que se manifesta por meio da mudança de nosso comportamento (KORZYBSKI, 1933).

Como experimentamos a realidade pelos nossos sentidos, acabamos tendo uma versão limitada da realidade, pois nossos sentidos nos enganam. Já existe, portanto, uma restrição objetiva, do ponto de vista neurológico, antes mesmo dos filtros subjetivos apontados acima. Vemos, ouvimos e sentimos somente o que nossos sentidos em determinado momento, circunstâncias e estado de saúde podem captar.

Amplia-se a ideia dos filtros, na medida em que se relaciona PNL e Construtivismo, conforme explica O’Connor (2003, p. 308):

Nossa cultura, nossos valores, nossas expectativas, preocupações e sociedade também filtram o que e como experimentamos. Portanto, cada um de nós cria um mapa diferente da realidade, e ele se torna nossa realidade. Construtivismo não é a mesma coisa que solipsismo, que nega a realidade de tudo que não a sua própria existência. Construtivismo não nega que existe uma ‘realidade lá fora’, apenas que não podemos conhecê-la plenamente e que somos ativos na criação daquilo que a realidade é para

nós. Somos responsáveis por como percebemos e como agimos com base nessa percepção.

Considerando que durante o processo educativo, na sala de aula, há momentos em que emergem questões construtivistas, onde é necessário rever certas posturas. Momentos em que temos que resignificar o nosso modo de pensar e agir. Na sala de aula está sempre acontecendo coisas importantes que alteram o nosso mapa e aqui entram os nossos filtros.

Segundo Macedo (2009), o construtivismo é o momento em que o indivíduo resignifica questões até então consideradas num certo nível ou de certa forma que não atende mais suas necessidades, desejos ou expectativas. Pode ser desencadeado por um acontecimento, acidente, morte ou uma contingência qualquer. Quando se assiste a um filme ou se faz a reflexão em cima da leitura de um livro. Também em situações importantes da vida que mexe profundamente com o ser humano, como um casamento, uma separação. Enfim, há momentos construtivistas na vida até por certa dinâmica interna dentro de nós. Uma tomada de posição faz com que se veja a questão de outro ponto de vista.

Construtivismo tem relação direta com resignificar, em que “ressignificar é modificar o molde pelo qual uma pessoa percebe os acontecimentos, a fim de alterar o significado. Quando o significado se modifica, as respostas e comportamentos da pessoa também se modificam” (BANDLER; GRINDER, 1986, p. 9).

Portanto, temos momentos na nossa vida que é necessário resignificar o modo de pensar e resolver certas coisas de forma nova, porque os modos antigos se esgotaram. É um momento forte na vida do sujeito, é um momento de ruptura, uma vez que toda construção implica em destruição (MACEDO, 2009).

A resignificação em PNL aparece em grande escala no contexto terapêutico e muito pouco na educação. Aplica-se na educação quando o professor “tenta fazer o aluno pensar de outro modo” sobre aspectos das matérias que, pela sua vivência foram filtrados de forma limitante, ou quando o professor muda a posição perceptual do aluno, para que ele possa “ver novos pontos de vista” ou “levar outros fatores em consideração”. Quando o professor está envidando esforços para resignificar eventos a fim de fazer com que o aluno responda aos mesmos diferentemente (BANDLER; GRINDER, 1986, p. 10).

Sempre que acontece um evento significativo com um aluno, quando a turma assiste a um filme, quando se discute um determinado problema, quando ocorre um fato inusitado na sala, enfim, são todos momentos que alteram o nosso mapa de acordo com os nossos filtros. E, com a mediação do professor, cada um da turma acaba tendo percepções diferentes e filtrando as experiências de forma diferente, podendo ou não mudar o seu mapa da realidade.

Uma contribuição da neurolinguística neste aspecto pode ser considerada quando, diante de uma dificuldade que o aluno apresenta, o professor estabelece a comunicação, determinando a intenção positiva, que já discutimos no capítulo três, quando falamos dos pressupostos. Depois criam juntos três comportamentos alternativos para satisfazer a mesma intenção.

Segundo Bandler (1993, p. 13), trata-se de um excelente método para uso geral, inclusive em educação, que funcionará para uma enorme quantidade de coisas. Estas e outras técnicas de ressignificação se recomenda que seja aplicada por um *Practitioner ou Master* em PNL, porque mexe com os filtros mais profundos e só funciona quando for seguido de modo congruente todos os passos e com experiências sensoriais. Veja no ANEXO B os critérios internacionais para se credenciar em *Practitioner e Master em PNL*.

Spritzer (1994, p. 46-66) ilumina essa ideia de filtros, ampliando nossa visão quando os organiza em três grupos de filtros e os considera como restrições: restrições neurológicas (Rn), restrições sociais (Rs) e restrições individuais (Ri). Temos uma barreira entre a realidade e o mundo das ideias.

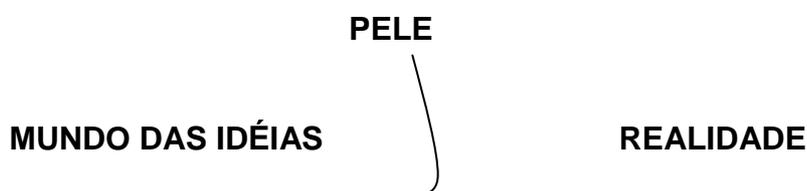


Figura 9 – A Pele – Barreira entre o Mundo Real x Mundo das Ideias

Fonte: Spritzer (1993 p, 47)

Ainda nos intriga o que afirma Fialho (apud, MATOS; GOMES, 2003, p. 9): “Temos o Mundo Real no qual árvores e territórios são territórios, o Mundo das

Ideias em que, como diz Bateson, é preciso entender que o nome não é a coisa e o mapa não é o território [...]”.

Por isso que na educação temos o desafio de diminuir cada vez mais a diferença entre a Realidade e o Mundo das Ideias. Queremos sempre saber mais, romper os filtros da Realidade, pois temos a grande pretensão dos deuses de eliminar as barreiras (filtros) e ter o território na nossa cabeça, e assim chegarmos exatamente no “nome da coisa”, de que fala o ilustre Prof. Fialho no prefácio do livro de Matos e Gomes (2003).

Nessa busca, vamos analisar e discutir também as ideias de Spritzer (1994) sobre as várias restrições (filtros) para chegarmos, através do Mundo das Ideias até a Realidade, dentro do modelo de comunicação da PNL que vai se integrando as TIC e vice-versa.

Repetimos que a nossa ousada pretensão é ir diminuindo as diferenças e até eliminando as barreiras, que são os metaprogramas, valores, crenças, memórias e decisões, elementos do modelo de comunicação da PNL que são destacados nas figuras 5 e 6 e foram discutidas anteriormente (JAMES; WOODSMALL, 1994).

#### 4.1.2.1 Restrições neurológicas - Rn

Numa analogia com a lente de óculos, Spritzer (1994, p.48) afirma que “existe em todos nós um filtro invisível que não percebemos, modificando o modo como percebemos a realidade. Dependendo de nosso conhecimento e experiência na vida, passamos a usar diferentes óculos, diferentes filtros. Ele chama o primeiro filtro de Restrições neurológicas (Rn)”.

Na realidade, quem enxerga, ouve e sente é o cérebro. Os olhos, os ouvidos e os demais órgãos dos sentidos servem apenas para levar estímulos pelos nervos para o cérebro. Spritzer (1994, p. 52) explica que estes estímulos vão cada qual para determinadas regiões:

[...] onde são codificadas numa linguagem simbólica, bioquímica e armazenadas na memória ou desprezadas como lixo. Por isso é possível

para indivíduos cegos enxergarem! Só que através da visão interna, bioquímica, e também é assim que os cegos se orientam pelo mundo afora. [...] Com o sentido da audição também não somos lá grande coisa. [...] Somos limitados a perceber uma estreita faixa de frequências sonoras, além e aquém da qual simplesmente, outras ondas não existem para nós, apesar de existirem para muitos outros seres vivos ou para aparelhos de captação mais sensíveis que os nossos.

Nesse sentido, pode-se avaliar a contribuição da PNL integrada com as TIC na sala de aula. A neurolinguística nos oferece vários recursos para ampliar nossa acuidade sensorial e potencializar nossa capacidade de comunicação, aproveitando os recursos tecnológicos disponíveis na escola. Esta integração, além de romper as barreiras neurológicas – restrições neurológicas – provoca na cabeça do aluno estímulos para uma ampliação de seu modelo de mundo (veja Figura 5).

Isso é válido para todos os sentidos, que estão enfraquecendo, conforme aponta Spritzer (1993, p.52):

Já faz muito tempo que o nosso olfato e a nossa capacidade de gustação estão entre os mais debilitados de nossos sensores. Um dia fomos melhores com estes sistemas sensoriais. Hoje estão em franco desuso. Mesmo que alguns *gourmets* discordem, somos apreciadores de *fast food*, cujo paladar é altamente discutível, e apreciamos temperar nossos alimentos para que fiquem com um gosto tão picante que não sintamos mais seu próprio gosto, simplesmente porque não conseguimos sentir um gosto muito apurado.

Como vimos, os nossos sentidos estão debilitados e às vezes até entorpecidos. Na sala de aula precisamos contar com os canais sensoriais bem limpos e abertos para assimilar, adaptar e construir novos conhecimentos. O professor mediador é aquele que ajuda o aluno a se colocar num estado favorável para a aprendizagem. O que nem sempre é fácil diante da exposição a fortes estímulos visuais e auditivos que nossos jovens estão submetidos no dia a dia.

Não é de hoje que os jovens perambulam pelas ruas, em casa, nas escolas, nos vários ambientes públicos e até dentro da sala de aula com fios pendurados em seus ouvidos, embriagando-se com sons e imagens alucinantes. Ocorre que eles vêm saturando seus cinco sentidos o dia inteiro pelas altas tecnologias disponíveis.

Estímulos provocados pelas tecnologias avançadas tanto de uso doméstico como os das grandes festas *raves*, com seus efeitos sonoros e visuais impactantes.

Diante dessa realidade, a neurolinguística oferece a sua contribuição com exercícios e técnicas simples, mas efetivas para desbloquear os sentidos e provocar uma maior acuidade sensorial dentro da sala de aula.

Portanto, a PNL potencializa a ação docente quando aprimora a linguagem do professor (metamodelo e linguagem de Milton), quando aplica técnicas que ajudam os alunos a terem mais concentração, acuidade sensorial e atenção relaxada (estado favorável ao aprendizado) durante as aulas.

O aprimoramento da linguagem do professor exige uma prática que o ensino convencional, mesmo Pedagogia e Licenciaturas, não oferece. Os modelos de treinamento da PNL (ANEXO B) oferecem um aprofundamento na comunicação com a Linguagem do Metamodelo e Linguagem de Milton, que foram baseados na modelagem de Virginia Satir, terapeuta familiar e do hipnoterapeuta Milton Erickson, destacados no histórico e desenvolvimento da PNL (capítulo 3), entre outros.

Estes modelos oferecem ao professor padrões de linguagem verbal e não verbal, desenvolvendo capacidades docentes voltadas a linguagem persuasiva para que seu conteúdo se torne cada vez mais interessante e significativo para o aluno. E, desta forma consiga provocar o encantamento pelo domínio da comunicação com uma efetiva integração com todos os recursos tecnológicos disponíveis.

Um exemplo de exercício de PNL desta ordem é conhecido por “Chart”. Foi criado por John Grinder, co-fundador da PNL, e se encontra no ANEXO A.

Esta técnica pode ser aplicada a qualquer momento na classe, principalmente, no início das aulas para alunos de todas as idades e de todos os cursos.

Trata-se de um exercício que se apresenta numa tabela, daí o nome de *Chart*, com o alfabeto em letras grandes e maiúsculas. Embaixo de cada letra maiúscula, coloca-se em letras minúsculas d, e ou j, que indicam direita, esquerda e junto. Pode-se fazer a tabela com o alfabeto na sequência, mas deve embaralhar as letras minúsculas que vão embaixo. Se for usado várias vezes, recomenda-se embaralhar também as letras do alfabeto.

O professor pode usar o recurso tecnológico disponível: *slide*, transparência, projetor multimídia, montar a tabela no *fleepchart*, quadro branco ou quadro de giz.

É muito interessante que a tabela seja feita também numa cartolina para fixar na sala. Assim o aluno pode fazer sempre que achar necessário.

A tabela – *chart* – deve ficar na frente e bem visível, de tal forma que todos vejam todas as letras do seu próprio lugar, de sua carteira. É importante sempre usar no mínimo três cores para estimular melhor os hemisférios cerebrais.

Em pé, em voz alta, os alunos falam cada letra maiúscula, levantando, simultaneamente, o braço direito quando tiver a letra minúscula d embaixo da letra que está gritando. Levanta o braço esquerdo quando aparece em baixo da letra que está falando alto a letra e. Levantar dois braços juntos, quando tiver embaixo a letra i.

O exercício pode ser feito em três fases: primeiro com os braços, depois com as pernas e, por último, de forma integrada – braços e pernas alternados e ao mesmo tempo.

Entre os vários benefícios que a PNL trás com este tipo de exercício, relacionado aos filtros neurológicos, destaca-se os relacionados ao sentido de lateralidade e a integração de hemisférios cerebrais, provocando um sensível aprimoramento nos processos mentais, que começa com a melhora na capacidade de concentração, raciocínio e criatividade.

Além do que, o professor percebe uma mudança no estado emocional da turma para um clima de muita alegria e abertura para o aprendizado. O que está dentro do que já discutimos no capítulo 3 referente aos pressupostos, pois pensamento muda sentimento e sentimento muda a fisiologia, interferindo no comportamento.

Como esse exercício movimenta todo o corpo e mexe com os níveis neurológicos, provoca um alto índice de interesse e motivação para a aula, o que todo professor pretende atingir. Inclusive é desafiador e muito divertido.

#### 4.1.2.2 Restrições sociais – Rs

O filtro das restrições sociais (Rs) é criado a partir do nascimento, uma vez que começa no ambiente onde nos desenvolvemos. Este filtro tem a ver com quem

fomos criados e o que e quem influenciou nossa educação, porque tem tudo a ver também com a cultura.

O ambiente social em que o indivíduo é criado influencia muito o comportamento atual. Existe em cada um o repertório tradicional, resultado das experiências sensoriais vividas e que se manifesta pela necessidade de se codificar com palavras. Por este filtro temos a percepção social, em que “percebemo-nos um ao outro. E percebemos não só a presença do outro, mas o conjunto de características que apresenta o que nos possibilita ‘ter uma impressão’ dele (BOCK, 2008, p. 180, grifos do autor).”

Dentro da perspectiva construtivista, aqui pensamos o indivíduo no espaço da sua construção como ser de uma determinada cultura, que acaba tendo possibilidades e restrições a partir do ambiente em que nasceu, cresceu e está se desenvolvendo. Do ponto de vista do professor, é importante coordenar sincronicamente todos os aspectos culturais do estudante. Vamos assim, pela percepção, pelos filtros sociais, construindo a percepção social. “A percepção é, pois um processo que vai desde a recepção do estímulo pelos órgãos dos sentidos até a atribuição de significado ao estímulo” (BOCK, 2008, p. 180).

É interessante notar que dentro de um país imenso como o nosso, as diferenças regionais criam estilos próprios de vida e se manifesta, principalmente, pelo modo de falar, pelas palavras que usam, pela codificação dos objetos e pelo uso de palavras típicas que caracterizam diferentes modelos de mundo.

Pode-se imaginar nos vários estilos de vida do Planeta, que essas diferenças se tornam extraordinárias, principalmente, na manifestação do pensamento e das experiências vividas através das palavras.

Como exemplo, Spritzer (1993, p. 56) nos apresenta um caso dessa restrição, justamente em relação ao uso das palavras:

O esquimó do Alasca tem cerca de 38 palavras para neve. Nós temos apenas uma: neve. Ele tem 38: neve dura, neve mole, neve espessa, neve boa para pegar foca, neve recente, neve antiga, neve móvel, etc. Por que o esquimó tem 38 palavras para neve e nós apenas uma? Simples. Para que ele sobrevivesse, foi necessário que ele culturalmente desenvolve-se seu senso de percepção das diferenças sutis de neve. Como ele começou a perceber tais diferenças, começou a codificá-las com o mais comum sistema de códigos de experiências sensoriais que o ser humano usa: as palavras. Portanto, o esquimó tem 38 palavras diferentes para classificar a neve porque ele consegue ter 38 percepções sensoriais distintas em

relação à neve. Nós só temos uma palavra porque só percebemos uma coisa quando há neve: neve! Agora experimente deixar um de nós brasileiro no Alasca, no meio da neve, longe da civilização. Duramos algumas horas, no máximo dias. Enquanto um esquimó não só sobrevive como se orienta e é capaz de fundar uma vila.

Talvez não vivamos situações extremas como a citação, mas já faz parte do cotidiano acadêmico convivemos com alunos de intercâmbios, onde essas restrições, embora pequenas, já começam a aparecer na sala de aula.

Nossas capacidades vão sendo desenvolvidas na medida em que necessitamos delas, de acordo com o ambiente em que vivemos. Quem vive na cidade não teve a necessidade de aprender a distinguir pistas que no campo são necessárias para sobreviver. Para qualquer um de nós talvez não nos é útil saber qual o cheiro da terra das várias regiões onde passamos, porque vivemos sem ter contato direto com terra e sim com o asfalto.

Spritzer (1993, p. 56) vem confirmar essa situação:

Todos nós nascemos, crescemos e nos formamos para a vida adulta dentro de um ambiente social determinado, com uma cultura, uma escala de valores, hábitos, ensinamentos padrões, direitos e deveres, etc. Pois o ambiente sociocultural no qual nos criamos também influi na nossa percepção da realidade.

Existe ainda a questão dos costumes de cada região que nos obriga a ter certos aprendizados e obedecer a cultura do local, que foi válido quando pertencíamos aquele grupo social. O filtro social tem oferecido resistência ao novo modo que deve ser percebida a realidade. Numa perspectiva de tempo, devem-se estabelecer relações significativas entre o modo de vida anterior e o atual, para construir um novo modelo adequado ao novo momento do aluno. Muitas vezes é preciso começar a mudança com novas atitudes. “Nossas atitudes podem ser modificadas a partir de novas informações, novos afetos ou novos comportamentos ou situações” (BOCK, 2008, p.180).

Construir o conhecimento implica em reunir informações, coordenar pontos de vista, sobretudo numa turma heterogênea, em que precisa fazer o acerto de diferenças. Confrontar as opiniões em favor de certa referência. “A partir da percepção do meio social e dos outros, o indivíduo vai organizando essas

informações, relacionando-as com afetos (positivos ou negativos) e desenvolvendo uma predisposição para agir em relação às pessoas (BOCK, 2008, p. 181).”

O porquê de certas atitudes é interessante colocar em relevo quando se fala das restrições sociais. Reconstruir o passado pelas suas razões e antecipar o futuro pelo que a gente escolhe como mais interessante a ser feito hoje. Romper restrições sociais quando elas já não fazem sentido na vida do aluno.

#### 4.1.2.3 Restrições individuais - Ri

Este filtro é automático e está baseado em nossas memórias. Construimos significados às nossas experiências atuais em vista do que vivenciamos no passado e está registrado em nosso banco de memórias.

Quando olhamos para um objeto ou situação, o nosso cérebro faz instantaneamente uma varredura para ver se já existe uma experiência ou algo relacionado com o que está sendo vivenciado.

E isso acontece muito rápido dentro de nós e pode mudar nosso comportamento num instante, depende do que estamos percebendo pelos sentidos. Spritzer (1993, p. 56-57) nos alerta:

Tudo o que vemos, ouvimos, sentimos, cheiramos ou degustamos é checado com a experiência prévia, do mesmo grupo, espécie ou tipo de estímulo, e é feita uma rápida comparação atrás de semelhanças e/ou diferenças. Assim a nossa memória prévia pode mudar o modo como percebemos a experiência atual.

Por isso que muitos alunos têm certos bloqueios na vida acadêmica. E a PNL oferece sua contribuição trabalhando alguns que ajudam na mudança quando se apresenta alguma situação relacionada a memórias passadas. Existem estudos que são aplicados na Terapia da Linha do Tempo e acabou se tornando uma especialidade terapêutica dentro da neurolinguística. Durante anos, psicólogos tem concordado que nossas experiências passadas determinam o que somos e como

agimos. As memórias são registradas e armazenadas durante nossa vida e, ao longo do tempo, tem cada vez mais influência (JAMES, 1994, p. 10).

Na vida acadêmica estas restrições são muito evidentes com relação a certas matérias, em que é muito comum a rejeição dependendo das primeiras experiências escolares.

É muito comum isto acontecer com a matemática. Alguns poucos adoram, mas muitos sentem certa rejeição, originada por uma memória de um professor que não tinha a habilidade necessária que um professor mediador e acabou instalando no seu aluno a aversão por matemática ou outro tipo mais sério de restrição, que é puramente individual, pois depende da experiência vivida, depende da memória. James (1994, p.9) afirma que “elas (as memórias) são quem somos.”

A PNL tem uma perspectiva construtivista porque nos ajuda a mudar o mapa que temos de certas realidades, rompendo filtros individuais por meio da ressignificação de muitos eventos desagradáveis da vida escolar que têm reflexos profundos na vida acadêmica de hoje. Este processo pode ser doloroso, em que é necessário mudar o modo como percebemos a realidade do ponto de vista do aluno. Em seguida mediar o processo de construção de modelos mentais adequados para o seu futuro.

Por outro lado, para quem está ensinando é necessário compreender que construir o conhecimento muitas vezes implica em destruir. Construção implica em desconstrução primeiro dentro da cabeça do aluno e depois ele vai mudar a realidade, se quiser. Portanto, vai depender de suas decisões. Uma das restrições individuais são os filtros relacionados às decisões. Algumas podem ser trabalhadas facilmente, e outras são profundas, pois como afirma James (1994, p. 9) as “decisões e memórias podem estar tanto no consciente bem como no inconsciente”.

As restrições individuais estão muito ligadas aos valores e às crenças que o indivíduo vai desenvolvendo durante a vida. O construtivismo, sendo visto na perspectiva da ressignificação de valores e crenças, aparecem muito no contexto terapêutico da PNL. “Virginia Satir empregava muita ressignificação em seu trabalho, desde redefinições simples até ressignificações mais elaboradas através do psicodrama, em suas ‘festas de partes’, e ‘reconstruções familiares’ (BANDLER, 1986, p. 11).”

“A diferença entre o lado de ‘dentro’ e o lado de ‘fora’ nunca é igual a zero, ou seja, sempre existe uma diferença entre o que percebemos e o que existe na

realidade”. É isso que instiga os pesquisadores e estudiosos da PNL, descobrir a experiência do lado de dentro e usar uma linguagem verbal e não verbal para interagir com o sistema nervoso, através da ativação dos sistemas representacionais (SPRITZER, 1993, p. 47).

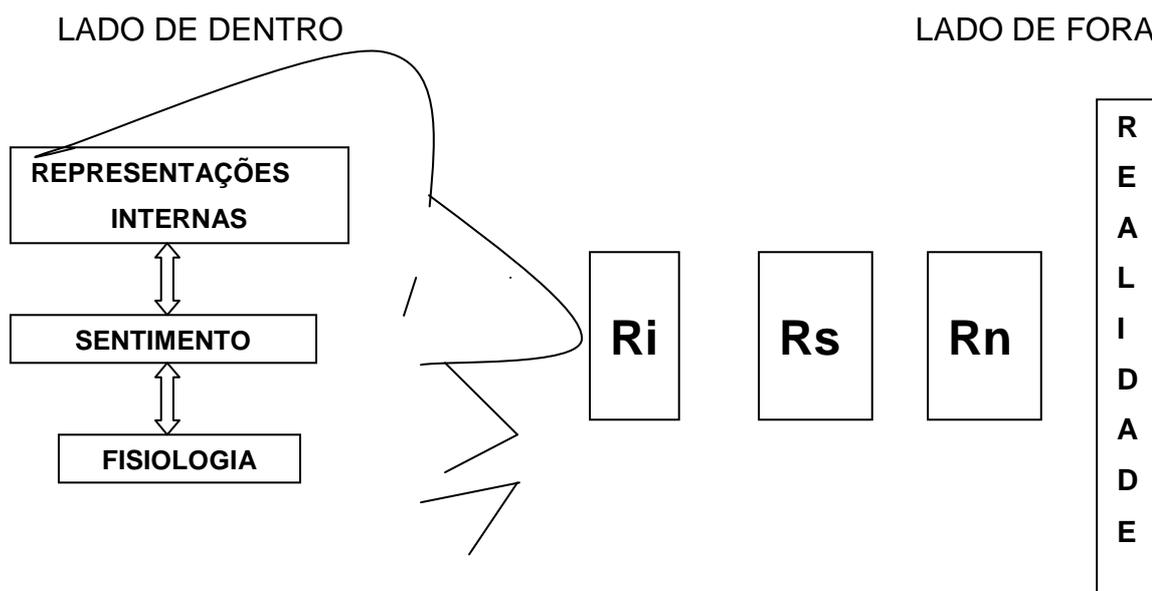


Figura 10 – Visão Construtivista dos Filtros da PNL

Fonte: Adaptado de Spritzer (1993, p. 57)

Tudo isso interessa muito ao professor mediador que está sempre procurando descobrir como o aluno pensa e como ele aprende. E, precisa, portanto se aprofundar cada vez mais para descobrir a experiência do lado de dentro e poder lidar melhor com as experiências do lado de fora. A dificuldade é que nem sempre, ou melhor, quase sempre tudo acontece num nível inconsciente.

#### 4.1.3 Consciente e Inconsciente

A concepção que se tem em PNL do “consciente” e do “inconsciente” é um pouco diferente da Psicologia tradicional. A abordagem está mais relacionada à comunicação e nível de percepção.

Segundo O' Connor (2003, p.10), "Toda mudança ocorre primeiro no nível inconsciente e só depois nos conscientizamos dela. Parte-se do princípio de que: "todo aprendizado, todo comportamento e toda mudança é inconsciente". Portanto, esta é a premissa principal que se baseia toda PNL na sala de aula, cabendo ao professor a responsabilidade em criar um ambiente, um clima que favoreça o aprendizado, a mudança. O'Connor (2003, p. 11) explica sobre consciente e inconsciente:

Em PNL, o consciente refere-se a tudo que está na consciência do momento presente. Podemos reter cerca de sete informações separadas em um determinado momento. No entanto, muito depende de como organizamos as informações. Um número de telefone pode consistir em sete dígitos. Você memoriza isso como sete dígitos, mas uma vez considerado como um número de telefone lembra-se dele como um único "pedaço", então poderá armazenar cerca de sete números de telefone em sua memória de curto prazo.

O inconsciente é usado em PNL para indicar tudo que não seja consciente. Assim, o inconsciente é um "contentor" para muitos pensamentos, sentimentos, emoções, recursos e possibilidades diferentes nos quais não está prestando atenção em qualquer determinado momento. Quando desloca sua atenção, se tornam conscientes.

Segundo Jung<sup>12</sup> (1987), o inconsciente jamais se acha em repouso ou desligado, no sentido de permanecer inativo, mas está sempre empenhado em agrupar e reagrupar seus conteúdos. Por esta razão o professor necessita de uma precisão de linguagem; ficar atento com perdas e distorções na comunicação, com os mecanismos para reconhecê-las e corrigi-las antes e após emitir a comunicação; criar um mecanismo automático para comunicar-se com precisão, aumentando a clareza e evitando manipulações.

---

<sup>12</sup> **Carl Gustav Jung** – (1875-1961) – Foi o mais famoso discípulo de Freud. Com ele manteve uma longa correspondência científica. As 190 cartas de Jung a Freud e 160 de Freud a Jung constituem uma fonte histórica imprescindível para se entender os inícios da psicanálise. Embora discípulo e grande admirador do mestre Freud, Jung seguiu seu caminho próprio, elaborou seu método e constitui hoje uma alternativa à visão freudiana dos fenômenos psíquicos. Conceitos como inconsciente coletivo, arquétipos, animus, anima e outros tantos estão ligados à psicologia analítica ou psicologia dos complexos, inaugurada pelo grande mestre suíço. C. G. Jung é considerado como um dos maiores sábios deste século. Não há praticamente campo do saber humano que não fosse visitado por ele, no afã de reunir o maior material possível que revelasse a psique humana. Graças a ele se procedeu uma nova leitura dos arcaicos mitos da humanidade, desentranhando-lhes mensagens perenes. Valorizou enormemente o fenômeno religioso e místico como uma das manifestações mais transparentes das profundezas do inconsciente coletivo. Calor humano, simpatia, respeito sagrado face aos mistérios da dor, compreensão, amor e visão sapiencial de tudo perpassam as obras de Jung.

Como Bandler e Grinder (1982) desenvolveram seus próprios modelos a partir das várias concepções terapêuticas, inclusive de Milton Erickson (hipnoterapeuta) em que consideraram vários conceitos de sua obra. Erickson criou uma linguagem própria para a hipnose, que foi aderida pela PNL. Concordavam com Erickson em relação a vários aspectos, inclusive com as concepções de consciente e inconsciente. Um dos discípulos de Erickson, O'Hanlon (1994, p.148) nos alerta que:

Erickson não compartilha a idéia da maioria dos terapeutas psicodinâmicos quanto ao fato de que o material inconsciente deve ser interpretado para a mente consciente. Segundo Erickson, os marcos de referência conscientes frequentemente são rígidos e não-objetivos.

Muitas vezes o professor não se dá conta do cuidado que deve ter com a linguagem verbal e não-verbal na sala de aula, que pode estar acionando mecanismos poderosos no inconsciente de seus alunos, provocando estados emocionais desfavoráveis ao aprendizado ou a mudança pretendida.

Desde Freud<sup>13</sup> e Jung, se sabe que existem muitos recursos em nosso inconsciente. A PNL tem buscado no inconsciente a fonte de muitos recursos e usado de forma realmente proveitosa e transformadora na área terapêutica e agora na sala de aula. Milton Erickson tinha uma visão do inconsciente como esta grande fonte de recursos, conforme aponta O'Hanlon (1994, p. 148):

---

<sup>13</sup> **Sigismund Schlomo Freud** (1856 —1939), mais conhecido como **Sigmund Freud**, foi um médico neurologista austríaco e judeu, fundador da psicanálise. Freud nasceu em Freiberg, na época pertencente ao Império Austríaco; atualmente a região é denominada Přebor, na República Tcheca. Freud iniciou seus estudos pela utilização da hipnose como método de tratamento para pacientes com histeria. Ao observar a melhoria de pacientes de Charcot, elaborou a hipótese de que a causa da doença era psicológica, não orgânica. Essa hipótese serviu de base para seus outros conceitos, como o do inconsciente. Freud também é conhecido por suas teorias dos mecanismos de defesa, repressão psicológica e por criar a utilização clínica da psicanálise como tratamento da psicopatologia, através do diálogo entre o paciente e o psicanalista. Freud acreditava que o desejo sexual era a energia motivacional primária da vida humana, assim como suas técnicas terapêuticas. Ele abandonou o uso de hipnose em pacientes com histeria, em favor da interpretação de sonhos e da livre associação, como fontes dos desejos do inconsciente. Suas teorias e seu tratamento com seus pacientes foram controversos na Viena do século XIX, e continuam a ser muito debatidos hoje. Suas ideias são frequentemente discutidas e analisadas como obras de literatura e cultura geral em adição ao contínuo debate ao redor delas no uso como tratamento científico e médico.

Erickson veria o inconsciente como uma entidade real, com suas próprias aptidões separadas. O inconsciente é um armazém de potencialidades desconhecidas e latentes; é brilhante, vigilante, literal e infantil; é uma fonte de emoções e é universal.

Uma vez que o inconsciente tem toda uma potencialidade que precisa ser explorado, a PNL vem desenvolvendo muitas técnicas e reflexões para se descobrir como se comunicar diretamente com seu próprio inconsciente, de forma harmoniosa, sem intermediários, para obter toda a atenção e cooperação que quiser para mudar, melhorar, aperfeiçoar, avançar e atingir índices de desempenho e excelência em diversas áreas da vida, inclusive na Educação.

Sobre a visão do inconsciente de outros sistemas de psicologia comparada com a PNL, O'Connor (2003, p. 11) esclarece:

Alguns sistemas de psicologia (ex.: a psicanálise) veem a mente inconsciente como repositório de material reprimido e conturbador. A PNL considera o inconsciente como benevolente – já que encerra todas as experiências que poderíamos usar para ganhar sabedoria.

É importante, portanto, trabalhar os comportamentos inconscientes na aprendizagem, e o que chamamos de “piloto automático”, que se trata de nossas habilidades, e elas fazem parte de nosso inconsciente (estrutura interna), e que é acionado de forma automática quando necessitamos desses recursos.

Diante dessas informações, podemos confiar no inconsciente, pois ele pode nos dar a sabedoria e respostas para muitas das nossas inquietações – o recado de Erickson fica bem claro: confie no inconsciente, pois é lá que estão guardadas todas as nossas experiências e assim cultivar relacionamentos harmoniosos e de confiança.

A PNL sempre teve muito respeito pelo inconsciente, segundo O'Connor (2003), mas devemos começar sempre pelo consciente, pois é o lugar mais fácil por onde percebemos e dirigimos nossas vidas, também porque é a porta do inconsciente.

## 4.2 ETAPAS DA APRENDIZAGEM A PARTIR DOS CONCEITOS DE CONSCIENTE E INCONSCIENTE.

As etapas ou fases da aprendizagem foram desenvolvidas também por Abraham Harold Maslow (1968), conhecidas como etapas de aprendizagem de Maslow, que fornecem uma estrutura para entendimento do processo de aprendizagem, destacados por muitos especialistas e escritores em PNL, como O' Connor (2003) e Bolstad<sup>14</sup> (1998) em quatro etapas básicas: Inconsciente Incompetente, Consciente Incompetente, Consciente Competente e Inconsciente Competente.

Etapa Um: Inconscientemente Incompetente – Você não sabe e não sabe que não sabe. É só você pensar numa atividade que você faz bem agora, tal como ler, praticar algum esporte ou dirigir um automóvel. Houve um tempo em que você não sabia a respeito (O' CONNOR, 2003, p. 28)

Vamos pegar o exemplo de dirigir automóveis, que muito bem explica os mecanismos automáticos do inconsciente, nesta fase o indivíduo se quer tem consciência que não sabia. – ele não sabe que não sabe. Bolstad (1998, p. 1) dá o exemplo das pessoas que pensam que sabem neurolinguística ou PNL:

Infelizmente, quando as pessoas ouvem pela primeira vez a idéia de aprender as habilidades da PNL, eles seguidamente suspeitam que não exista nada a aprender. De qualquer modo, você pode falar ou não com as pessoas. Você pode ter ou não ter recursos. Existem pessoas que são naturalmente boas para isto e outras não. E não são apenas teorias de alguma forma. Este tipo de questão ocorre sempre na primeira etapa de qualquer aprendizado. Tad James chama isto de “Fechamento Precoce”, e ele diz que é quase tão ruim como precoce. Bem, de qualquer maneira, é um problema. Provavelmente todos nós já encontramos pessoas que leram o primeiro capítulo de “Sapos em Príncipes” e pensam que sabem tudo sobre PNL. Eles não podem fazer isto; mas eles não sabem que eles não podem fazer isto! Em termo do 4MAT<sup>15</sup>, a pessoa inconscientemente incompetente não tem respondidas as questões “Por quê”.

---

<sup>14</sup> **Richard Bolstad** – escritor e professor na Nova Zelândia. Mestre em Neurolinguística. *Trainer* de PNL do *Transformations International Training & Consulting – New Zealand*.

<sup>15</sup> **4MAT** – É um formato de abordagem de ensino que divide a aula em quatro etapas – Observação Reflexiva, Conceitualização Abstrata, Experimentação Ativa e Experiência Concreta. Cada etapa corresponde a um estilo de aprendizagem e pretende responder a quatro perguntas: Por quê? O

Nos dois exemplos, se eles insistirem, tiverem motivação suficiente, passarão para a segunda fase ou etapa do aprendizado.

Etapa Dois: Conscientemente Incompetente – Você não pode fazê-lo e você sabe que não sabe, mas pode aprender rápido nessa etapa, porque quanto menos você sabe acaba tendo mais espaço na mente para melhoraria. Os resultados são rápidos (O'CONNOR, 2003, p. 28).

Segundo Bolstad (1998), são muitos aqueles que desistem antes de entrar nesta segunda fase ou desistem nesta segunda etapa quando veem que tem que dominar muitas coisas para dirigir ou no caso da PNL, para aprender a PNL e muito menos aprenderam a integrar as TIC com PNL. Em termos de 4MAT, não tem respondidas as questões “O quê” e não tem motivação para buscar a informação. Alunos que desistem dos cursos e professores que não buscam novas informações ou conhecimentos sobre a docência.

Etapa Três: Conscientemente Competente - Nesta etapa você tem a informação, o conhecimento e a habilidade, mas ainda não consistente e habitual. Quando vai usar os recursos, e no nosso exemplo, vai dirigir, precisa se concentrar no que está fazendo. Quem dirige é o consciente. Aliás, tem que ficar bem consciente para demonstrar competência. Segundo O' Connor (2003), esta é uma fase satisfatória do processo e aprendizagem, mas a melhoria exige esforço, pois é mais difícil.

Sobre a etapa consciente competente, Bolstad (1998, p. 1) esclarece:

Você pode fazer, mas é algo que você precisa ficar lembrando conscientemente para fazer. Em termos de 4MAT, a pessoa nesta etapa tem o 'O que' e algo do 'Como', mas elas não estão prontas ainda para o 'E Se...' Algumas pessoas desistem também nesta etapa. Elas dizem 'Com certeza, eu posso fazer isto. Mas é muito mais fácil fazer do modo natural – o modo que eu sempre fiz antes. Talvez isto somente funcione para certas pessoas. Eu sei que quando eu estou fazendo isto eu realmente me sinto um impostor.' Se você é um trainer e seus estudantes estão fazendo seu primeiro exercício com PNL, você pode ouvir algo do gênero. E existe alguma verdade nisto; o que eles estão fazendo provavelmente é mais rígido, mais dentro dos limites das regras do que o que um perito faria. O

que é importante é não concordar ou argumentar com a queixa, mas ignorar o comentário com este modelo, porque eles eventualmente irão atingir.

Nesta etapa, quanto melhor, maior esforço se exige para ganhar um ganho que se possa perceber, até que se torne automático. O aprendizado tende a penetrar níveis mais profundos e passar para a quarta etapa.

Etapa Quatro: Inconscientemente Competente – Segundo O' Connor (2003, p. 28-29), “agora a sua habilidade é automática e habitual. Você não precisa pensar nela. Essa é a meta da aprendizagem, a de colocar o quanto for possível dessa habilidade nos reinos de competência inconsciente.

Nesta fase sua mente consciente fica livre para fazer outra coisa, ouvir música enquanto dirige e prestar atenção na estrada. Podemos dizer que o indivíduo realmente aprendeu a dirigir quando executa os movimentos automaticamente, que seria a quarta fase da aprendizagem ou da competência, ou seja, competência inconsciente.

Depois de tanto praticar, o aprendizado se tornou inconsciente, e os movimentos passam a ser automáticos, não precisa mais pensar em cada movimento antes de executá-los. Tudo acontece de forma sincronizada e podemos afirmar que o aprendizado realmente aconteceu, pois toda mudança, comportamento e aprendizado é efetivo quando se der no nível inconsciente (O'CONNOR, 2003).

É somente a prática que permite você atingir a etapa quatro, tornar-se perito. Em termos de 4MAT, você está pronto para as perguntas 'E se...' ou 'Como seria se'.

As etapas tradicionais da aprendizagem foram inicialmente desenvolvidas por Maslow, mas outros pesquisadores falam que há mais alguns passos.

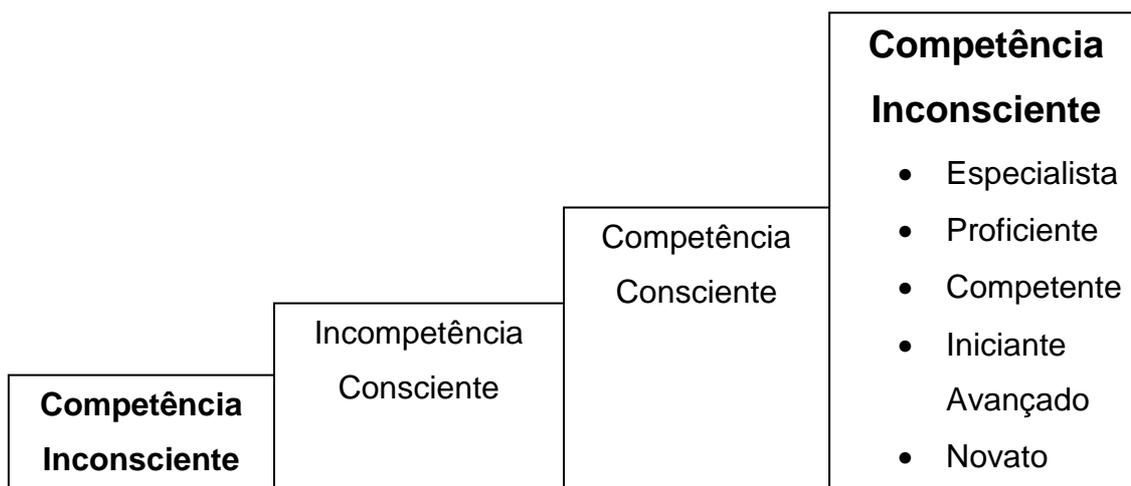


Figura 11: Etapas de Aprendizagem de Maslow com Modelo Dreyfus

Fonte: Bolstad (1998)

Etapa Cinco A: Maestria – O’ Connor (2003, p.29) fala da maestria como sendo a quinta etapa e que é uma dimensão estética adicional. Quando o indivíduo já passou pelas quatro etapas e alcança a Maestria. Nesta fase não precisa mais tentar e tudo acontece de uma forma muito bonita. Ele adentra num “estado de fluxo”. Ele afirma que demanda tempo para ser alcançado, mas os resultados são surpreendentes e são mágicos. Ele faz com que tudo pareça fácil de se fazer e de se aprender.

Como cada fase desta exige tempo, O’Connor (2003, p. 29) apresenta os dois atalhos:

O primeiro é um bom ensino. Um bom professor manterá seu nível de motivação elevado, dividirá o estudo - trabalho em partes gerenciáveis, lhe proporcionará uma série constante de pequenos sucessos, o manterá em um bom estado emocional e satisfará sua curiosidade intelectual sobre a matéria. Também será na matéria ele próprio e acelerará sua aprendizagem sendo um bom modelo. Não só lhe dará o reconhecimento, mas também uma boa estratégia para assimilá-lo.

O segundo atalho é aprendizagem acelerada. Ela vai diretamente do primeiro estágio (incompetência inconsciente) para o quarto estágio (competência inconsciente), passando por cima dos estágios conscientes. A modelagem na PNL é um dos caminhos para a aprendizagem acelerada.

Etapa Cinco B: Conscientemente Inconscientemente Competente - Segundo Bolstad (1998, p. 2) John Overdurf e Julie Silverthorn, que são especialistas em PNL, observaram que existe uma etapa além da Competência Inconsciente, que é o estágio que o professor precisa estar para ter plenas condições de ensinar. Era o nível que Virginia Satir e Milton Erickson estavam tentando chegar quando começou a PNL. Não tanto nas suas habilidades terapêuticas, que eram extraordinários, mas como muitos que sabem fazer às vezes encontram limitações para ensinar. Era o caso destes dois pesquisadores da terapia.

“Mas em termos de ser capaz de ensinar esta habilidade para os outros, existia a necessidade deles conseguirem maior consciência sobre o que estava

acontecendo (inconscientemente) enquanto eles faziam a terapia” (BOLSTAD, 1998, p. 1).

Esta quinta habilidade exige tempo adicional, muita habilidade de modelagem e, principalmente tomada de consciência sobre suas próprias habilidades inconscientes.

Conforme Bolstad (1998, p.5), a prática do especialista é holística, mais do que passo a passo. Tanto Virgínia Satir como Milton Erickson eram fascinados pela habilidade de Bandler e Grinder, que chegaram neste nível e conseguem distinguir novas regras e diretrizes nos seus métodos para chegar a quinta etapa. Um especialista pode modelar seu comportamento, mas vai precisar de técnicas de PNL muito além dos níveis *practitioner*, *master* e *trainer*.

Stuart Dreyfus e Hubert Dreyfus (Universidade da Califórnia, 1980) estudaram jogadores de xadrez e pilotos de avião para identificar as diferenças específicas nas estratégias, acuidade sensorial e sistemas de crenças dos novatos e dos peritos. Patrícia Benner pesquisou enfermeiras recém formadas e enfermeiras experientes; confirmando o que o modelo Dreyfus também explicava as diferenças entre elas, conforme descreve Bolstad (1998, p.5):

- a) Novatos – não têm experiência prática – dominam a teoria;
- b) Iniciante Avançado – começa ter domínio prático;
- c) Competente - estão bem posicionados na competência inconsciente;
- d) Proficiente – inconscientemente capacitado com excelente domínio prático;
- e) Especialista – Tem um controle intuitivo da situação e se concentra nos resultados que necessitam atenção sem perder tempo para “resolver os problemas”.

Portanto, os seres humanos têm dois níveis de comunicação: um consciente e outro inconsciente. Em vista da importância do inconsciente, as respostas mais importantes dos alunos estão na comunicação inconsciente.

Por isso é muito importante a intuição do professor e habilidade para perceber os efeitos de sua própria comunicação, que pode vir de sua comunicação inconsciente, por meio de tantos sinais, movimentos corporais e até mesmo do significado que está por trás de cada frase, cada palavra ou expressão. O aluno pode estar falando uma coisa, mas quer dizer outra completamente diferente.

Portanto, a acuidade sensorial e a intuição do professor são importantíssimas no processo educacional.

Lembramos a afirmação do psicólogo americano James (apud ANDREAS, 1995, p. 1): “A maior revolução da nossa geração é a descoberta de que os seres humanos, ao mudarem as atitudes internas de suas mentes, podem mudar os aspectos externos de suas vidas”

Concluimos este capítulo com a firme convicção de que em todo processo de mudança é necessário uma profunda reflexão de alguns princípios e padrões do ser humano. Só vai mudar fora de nós se mudarmos primeiro dentro. Tudo começa na integração do intrapessoal para depois chegar ao interpessoal.

Portanto, depois de fazer a integração do humano que existe em nós, das partes conscientes e inconscientes, partimos para a integração das TIC com a PNL e vamos, então, tratar da efetiva contribuição da neurolinguística no cotidiano da sala de aula.

## 5. TIC INTEGRADAS COM A PNL – CONTRIBUIÇÃO EFETIVA DA NEUROLINGUÍSTICA NA SALA DE AULA

Assim como vimos na história da PNL, os modelos foram inspirados diretamente em grandes mestres da área de psicoterapia, como é o caso da influência do Dr. Frederick Perls (Gestalt), da Profa. Virginia Satir (Terapia Familiar), do Dr. Milton Erickson (Hipnose). Os resultados desta integração podem ser constatados pela eficiência, eficácia e rapidez com que as aprendizagens e mudanças em PNL acontecem, justamente pela sinergia provocada pela integração de saberes. A nossa expectativa e intenção nesta pesquisa é também provocar o confronto e a integração desses saberes com os mestres e especialista principalmente da Pedagogia moderna, e, também da Psicologia, da Filosofia e Espiritualidade.

Os especialistas em PNL, dependendo do nível da sua formação, conforme já vimos mencionando anteriormente (ANEXO B), são identificados, internacionalmente, como *practitioner*, *master ou trainer*, lutam contra o preconceito acadêmico, uma vez que também buscam a mudança e o desenvolvimento do ser humano, através de uma educação integral e integrada (ANDREAS; FAULKNER, 1995).

Nessa busca, considera-se útil para qualquer professor conhecer e incorporar as estratégias de comunicação, modeladas e desenvolvidas pela PNL, que é fruto de muita pesquisa e experiência de consagrados mestres e usá-las no cotidiano da sala de aula. Por exemplo, dominar as técnicas utilizadas pela Profa. Dra. Virginia Satir para alcançar a sintonia com as pessoas (*rapport*), para fazer devolutivas de provas, através de sua estratégia de dar e receber *feedback* e outras habilidades que tinha para lidar com o ser humano, as quais são, recomendadas a prática sistemática até que se torne inconsciente. Assim recomendam os criadores da PNL, Bandler e Grinder (1982, p. 23):

Se você vir e ouvir Virginia Satir trabalhando, você será confrontado com uma massa avassaladora de informações – o modo como ela se movimenta, seu tom de voz, o modo como ela toca, a quem se dirige a

seguir, quais as pistas sensoriais que está usando para orientar-se na direção deste ou daquele membro da família, etc.

[...] Bom, nós não sabemos o que Virginia Satir realmente faz. No entanto, podemos descrever seu comportamento de modo tal a podermos chegar para qualquer um e dizer: “Olha, toma aqui. Faça essas coisas aqui, nesta sequência. Pratique até que se tornem uma parte sistemática de seu comportamento inconsciente e, no fim, você acabará conseguindo eliciar as mesmas respostas que Virginia elicia”.

Mais uma vez alertamos que, embora muitos usem a PNL para fazer terapia, o criador da PNL insiste em definir e recomendá-la como uma tecnologia de comunicação humana. Ele pede para considerá-la também como uma maneira de se examinar o aprendizado humano ou como um processo educacional. (BANDLER, 1987), recomendada para uso em sala de aula.

Levando em consideração os cuidados e prudência que toda prática educativa merece, recomenda-se que se inicie qualquer intervenção pela observação. Essa observação depende dos diversos ângulos e do ponto de vista do observador.

Então partimos para a prática a partir também da percepção, ficando sempre de início na posição de observador. Para agir posteriormente com muita prudência.

Fica claro, portanto, como afirma Spritzer (1993, p. 44) “que não é possível para alguém perceber qualquer fenômeno da realidade sem levar em consideração a presença do observador do fenômeno”. Existem vários ângulos de observação, várias posições para perceber uma realidade, um fenômeno e para compreender determinada situação.

No caso mais específico de realidades da sala de aula a observação depende também de quem está observando; das crenças, convicções, experiências, além das posições e dos pontos de vista do professor e do aluno. De acordo com o Princípio da Incerteza de Heisemberg (apud SPRITZER, 1993, p. 44): “Não só é impossível a observação da realidade diretamente, sem se considerar a participação do observador, como também a simples presença do observador modifica o fenômeno observado”.

Diante do acima exposto, podemos afirmar que o fato de começar a olhar o aluno de forma diferente já se nota uma mudança no comportamento, pois repetindo as palavras do Dr. Spritzer (1993, p.44): “a simples presença do observador modifica o fenômeno observado”.

Os criadores da PNL recomendam que as aplicações comecem pelas posições perceptuais, que foram desenvolvidas a partir do trabalho de Gregory Bateson, conforme veremos a seguir.

A PNL apresenta os conceitos de posições perceptuais para atender este início de ação pedagógica, que é muito útil tanto na aula presencial como em ambientes virtuais em que se necessita fazer qualquer intervenção ou criar novas perspectivas.

## 5.1 POSIÇÕES PERCEPTUAIS NA AULA PRESENCIAL OU VIRTUAL

A primeira contribuição, portanto, da neurolinguística em sala de aula pode acontecer a partir do início da aula, já ao entrar na sala ou no estúdio de EAD<sup>16</sup> com os recursos tecnológicos disponíveis.

O professor pode iniciar sua mediação dentro da sua maestria e se posicionar durante a aula a partir do seu próprio ponto de vista, da perspectiva dos seus alunos, ou até por outros ângulos de observação. Aqui começa a administração do seu estado para conduzir toda a ação pedagógica.

Depois de refletir sobre o professor mediador, sobre crenças e convicções a respeito de ensino, através dos pressupostos, analisar cada elemento do modelo de comunicação da PNL integrada com as TIC, entender o que é o verdadeiro relacionamento entre professor e aluno, por meio do rapport, partimos então para o primeiro modelo da PNL que integra todos esses conhecimentos para a prática efetiva na sala de aula – Posições Perceptuais.

As posições perceptuais ajudam o professor a tomar consciência dos posicionamentos mais adequados para as diversas situações pedagógicas, administrar seu estado emocional e intelectual, e criar recursos para potencializar sua ação pedagógica, fortalecendo assim sua prática para uma melhor informação e comunicação com o aluno em sala.

Pesquisando como Richard Bandler, criador da PNL, trabalhava nos primeiros tempos em cursos de formação este conceito, transcrevemos abaixo o que relatou

---

<sup>16</sup> EAD – Sigla para designar a modalidade de Educação a Distância.

no seu primeiro livro original em língua inglesa: *Using your brain – for a change, USA - 1985*, editado no Brasil, em 1987, com o título *Usando sua mente: as coisas que você não sabe que não sabe*, Bandler (1987, p. 49):

Quando dizemos: “Você não está enxergando o meu ponto de vista”, estamos às vezes literalmente corretos. Gostaria que vocês pensassem em uma discussão que tiveram com alguém e sobre a qual tinha certeza de que estavam *com razão*. Vejam o filme da maneira como se lembram do que aconteceu [...] Agora quero que passem o filme do que aconteceu, mas do ponto de vista da outra pessoa, para que possam se ver durante a discussão. Vejam o filme do início ao fim deste novo ponto de vista [...]

Bandler (1987) trabalha durante os seus cursos pedindo aos cursistas que se observem nas diversas situações passadas, ou seja, como se estivessem vendo pedaços do filme de sua vida. A posição desta vivência poderia ser como se estivesse sentados na platéia, numa posição dissociada, ou ainda como se estivessem na platéia associados à imagem. Nesta última posição (associada) é como se estivessem dentro do filme, revivendo tudo como se estivessem lá, e aí assumem as diversas posições, inclusive das pessoas envolvidas. Segundo a PNL as pessoas fazem isto naturalmente com suas lembranças e o cérebro pode registrar tudo como se tivessem associados ou dissociados. E, na maioria das vezes, não se tem controle sobre isto.

Assim como afirma O’ Connor (2003, p. 120): Às vezes não aprendemos com experiências porque não gostamos de revisitá-las. Podem ser dolorosas de serem lembradas – o que significa que as estamos lembrando de forma associada.

Continuando na análise do caso acima, em que Bandler pede para os cursistas se lembrarem de uma discussão que tiveram com alguém e tinham certeza de que estavam com a razão. Ele pede para se lembrar do evento como se fosse um filme. E pede ainda que fiquem em duas posições: inicialmente era da maneira como se lembram do evento (ou seja, da primeira posição em que estão cheios de razão) e depois do ponto de vista da outra pessoa (segunda posição). Depois de um tempo, alguns homens e mulheres se manifestam, conforme ele mesmo declara Bandler (1987, p. 49):

Notaram alguma diferença? Talvez não muitas para alguns de vocês, principalmente se já fazem isto naturalmente. Para outros, porém, pode existir uma grande diferença. Ainda têm certeza de que estavam com razão?”

Homem: Assim que vi o meu rosto e ouvi o meu tom de voz, pensei: “Quem é que prestaria atenção no que este idiota está dizendo?!”

Mulher: Quando me tornei minha própria interlocutora, notei vários pontos sem nexos no meu argumento. Notei que estava funcionando à base de adrenalina e o que dizia não estava fazendo muito sentido. Vou pedir desculpas àquela pessoa.

Homem: Pela primeira vez escutei o que a outra pessoa estava me dizendo e fez sentido para mim.

Homem: Ao me escutar, pensava: Não é possível dizer de outra maneira para expressar melhor o que está querendo dizer?

Quantos aqui, após mudarem de ponto de vista, continuam a pensar que tinha razão? (pausa) Três, num total de 60. São essas as chances de estarem certos quando pensam que estão – aproximadamente cinco por cento.

Dentro da noção de “ponto de vista” pode-se ver e analisar uma situação de vários ângulos. Mesmo que se pense nesta expressão em termos metafóricos pode-se agir literalmente de qualquer ponto no espaço (ANDREAS; FAULKNER, 1995, p. 39).

Considera-se aqui o conceito de espaço como sendo o real ou virtual, porque este fenômeno acontece a todo o momento de forma consciente ou inconsciente na mente das pessoas, tanto na aula presencial como na modalidade à distância.

Bandler (1987, p. 49-50) continua ensinando aos seus cursistas sobre a experiência que fizeram sobre mudança de ponto de vista:

Há séculos fala-se dos “pontos de vista”. Mas sempre se pensou que era mais uma metáfora do que a realidade. Não se sabia que instruções dar a alguém para que mudasse o seu ponto de vista. O que vocês acabaram de fazer é apenas uma das infinitas possibilidades. Qualquer coisa pode ser literalmente vista de qualquer ponto no espaço. Você pode ver-se a si mesmo e ao outro, do mesmo ponto de vista de um observador neutro. Você pode observar o que está acontecendo de cima, ou de baixo para ter uma visão “inferior”. Pode adotar o ponto de vista de uma criança ou de um idoso. Fica um pouco mais metafórico e menos específico, mas se dá certo para alguém, não há por que não usá-lo.

O conceito de PNL sobre posições perceptuais é fundamental no processo de observação sobre vários prismas. Concordamos com O’Connor (2003, p. 39) quando afirma:

Uma das primeiras coisas que aprendemos sobre o mundo é que nem todos compartilham nosso ponto de vista. Para compreender uma situação plenamente, você precisa adotar diferentes perspectivas, assim como ao examinar um objeto de ângulos diferentes para ver sua largura, altura e profundidade. Um só ponto de vista oferece apenas uma única dimensão, uma única perspectiva, verdadeira daquele ângulo, mas um retrato incompleto do objeto inteiro.

As pesquisas nesse sentido continuaram com Richard Bandler e os pesquisadores John Grinder e Judith Delozier, que acabaram criando um modelo específico e prático a partir do trabalho de Gregory Bateson. Este modelo consiste em construir compreensão a partir de três perspectivas bem definidas, as quais são consideradas ao mesmo tempo verdadeiras como também limitadas (O'CONNOR, 2003).

Dilts (1997, p. 109), que também faz muitas pesquisas sobre ensino aprendizagem, chama essas três posições como posições perspectivas básicas na comunicação e nos relacionamentos:

Nossas perspectivas das idéias ou experiências podem ser afetadas profundamente pelo ponto de vista ou perspectiva a partir da qual nós as consideramos. Existem três posições 'perspectivas básicas', pelas quais a situação de comunicação pode ser observada. As posições perspectivas referem-se a pontos de vista fundamentais que podem ser tomados no que concerne ao relacionamento entre uma pessoa e outra.

Tanto o professor como o aluno assumem estas posições, que se referem à perspectiva que adota durante a aula ou em momentos específicos para se perceberem nas várias situações que se apresentam. Eis as descrições das posições, em que alguns autores chegam a considerar até quatro posições do professor em aula.

Portanto, inicialmente, as posições perceptuais foram descritas por Dilts (1997) e O' Connor (2003) como sendo três as básicas:

- a) primeira posição – do seu próprio ponto de vista;
- b) segunda posição – do ponto de vista do outro (se coloca no lugar do outro)

c) terceira posição – do ponto de vista do observador (metaposição)

Essas posições perspectivas podem alterar sensivelmente as interações e visões sobre determinadas situações.

### 5.1.1 Primeira Posição

Quando se posiciona a partir da primeira percepção a visão da educação, do mundo e do homem é da sua própria perspectiva. “É a sua própria realidade, sua própria visão de qualquer situação. A maestria pessoal vem de uma primeira posição forte. Você precisa se conhecer e a seus valores para ser um modelo eficaz e influenciar outros através de exemplo (O’CONNOR, 2003, p. 39).

Tudo o que pensa, fala e faz é fruto da sua própria sabedoria, tão necessária para o domínio do conteúdo em todo o processo pedagógico.

Conforme Dilts (1997, p. 109 e 111), na primeira posição o indivíduo fica associado a “seu próprio ponto de vista, crenças e pressuposições, olhando o mundo externo através dos seus próprios olhos. O ponto de vista da primeira pessoa – de si mesmo.”

Há quem use metáforas ou analogias para designar esta primeira posição, como é o caso de Gonzáles (2002, p. 43) que amplia para quatro posições e atribui um personagem para cada posição. Por exemplo, a primeira é o ator, que “deixa o mundo entrar por seus cinco sentidos”.

Se o professor permanecer o tempo todo na primeira posição, corre o risco de se fechar no seu mundo e não explorar o modelo de mundo do outro, não dando oportunidade para a partilha de conhecimento.

### 5.1.2 Segunda Posição

É uma forma de se sair de si e se colocar na posição do outro. “É dar o salto criativo de sua imaginação para compreender o mundo a partir da perspectiva da outra pessoa, pensar da forma que ela pensa. A segunda posição é a base da

empatia e da sintonia. Dá-nos a capacidade para apreciarmos os sentimentos dos outros (O'CONNOR, 2003, p. 39).

É quando se percebe a realidade a partir do outro. Assim como afirma Dilts (1997, p. 110-111), que na segunda posição o indivíduo fica associado “a partir das pressuposições, crenças e pontos de vista da outra pessoa, olhando o mundo externo através dos olhos dela. O ponto de vista da segunda pessoa – outros que estão envolvidos na situação”. É assumir o lugar da outra pessoa.

Gonzáles (2002, p. 43) por sua vez e dentro da sua visão metafórica, atribui para a segunda posição à figura do interlocutor, “que se põe virtualmente na pele do outro para sentir por meio de seus sentidos”.

O conhecimento do grupo de alunos que o professor vai enfrentar tem a ver também com esta segunda posição, que ao contrário do que possamos pensar, acaba sendo esta a primeira posição que entramos no processo de ensino. Ela acontece durante a aula, mas inicia muito antes do professor entrar na sala e se torna muito forte antes da primeira aula com a turma.

Portanto, para compreender o que é estar na segunda posição, é só pensar no que se passa na cabeça do professor uns dias antes de começar a sua primeira experiência prática na docência. Se já vem um nervosismo e começa ter algumas alucinações emocionais, tentando compreender e até vivenciar, antecipadamente, as emoções da outra pessoa, dos seus alunos, é sinal de que já está associado a segunda posição e é uma posição emocional (O'CONNOR, 2003) .

Quando o professor considera que “é necessário não somente saber determinar o que as pessoas precisam, mas também a maneira como aprendem. [...] é importante compreender os seus valores, suas crenças e a forma como elas vêm a si mesmas”, significa que já está associado a segunda pessoa (DILTS, 1997, p. 111).

A sua imaginação já se transporta para a sala de aula que ainda nem existe e reúne informações sobre seus alunos, e isso acontece tanto em nível consciente como inconsciente, por isso que as vezes não temos muito controle.

Como vimos nas etapas da formação do professor, Capítulo 2, que uma boa formação docente compreende estar preparado para fazer também uma boa avaliação prévia, que implica em reunir o máximo de informações sobre os alunos e suas necessidades, e faz que tenhamos também mais segurança de atuar com competência nas várias posições. Isto implica também compreender como o aluno

processa informações, como constrói o conhecimento, as opiniões, enfim como processa as ideias e o pensamento.

Portanto, essa habilidade trata de saber se colocar no lugar do outro, onde se torna crucial o autocontrole, mas exige muito conhecimento e habilidade para lidar com os alunos, porque existem duas segundas posições, conforme nos aponta O'Connor (2003, p. 39, grifos do autor):

“*Segunda posição emocional* é compreender as emoções da outra pessoa. Portanto, você não deseja feri-la porque pode imaginar a sua dor.”  
 “*Segunda posição intelectual* é a capacidade de compreender como outra pessoa pensa, os tipos de idéias que tem e o tipo de opinião e resultados que detém.

Pelo fato da transcendência começar pela segunda posição, quando o indivíduo sai da sua realidade para ir ao encontro do outro, pode-se considerar também uma segunda posição do ponto de vista espiritual.

#### 5.1.2.1 Segunda Posição Espiritual

De acordo com a *regra de ouro* de todas as religiões, o indivíduo deve sair de si para fazer ao outro aquilo que gostaria que fosse feito a ele. No fundo esta idéia sintetiza uma regra que já era universalmente conhecida. Além de outras personalidades, Sênica já tinha conhecimento deste princípio e o chinês Confúcio vivia repetindo no Oriente (LUBICH<sup>17</sup>, 2003, p. 167).

---

<sup>17</sup> **Chiara Lubich (1920-2008)** – escritora e fundadora do Movimento dos Focolares, presente em 182 países no mundo, que congrega cerca de cinco milhões de pessoas e tem por objetivo construir pontes de diálogo e de fraternidade, ideal sintetizado na expressão “mundo unido”. Ela alcançou notoriedade especialmente pelo seu trabalho em favor do ecumenismo e no campo inter-religioso. Dentre os reconhecimentos que recebeu por sua atividade no campo espiritual, social e cultural destacam-se: Prêmio UNESCO de Educação para a Paz (1996), Ordem do Cruzeiro do Sul, do governo brasileiro, Honra ao Mérito, da Universidade de São Paulo (1998) e 12 títulos de doutor *honoris causa* em educação, teologia, filosofia, economia, ciências humanas, entre outras disciplinas (no Brasil, em humanidades – ciência da religião, pela PUC-SP, e economia, pela Unicap, PE). Seus principais livros são *O Grito; Meditações; A atração do tempo moderno; O essencial de hoje; Fragmentos; Sim, sim. Não, não!* ; *A aventura da unidade; Por que me abandonaste?* e *Maria, transparência de Deus*.

Dentro de uma perspectiva ecumênica e inter-religiosa, Lubich (2005, p. 167) afirma quando se refere à regra de ouro: “Amemos assim cada próximo que encontramos no correr do dia. Imaginemos estar na sua situação e tratemo-lo como gostaríamos de ser tratado em seu lugar”.

Gandhi também se referia a este princípio quando alegava que não podíamos fazer mal ao outro sem ferir a nós mesmos (LUBICH, 2003).

É assim também na tradição judaico-cristã, conforme consta na Bíblia (2005, p. 596): “E assim tudo o que vos quereis que vos façam os homens, fazei-o também vós a eles. Porque esta é a lei e os profetas (Mt 7,12)”.

Estas frases acabaram virando princípios universais e vem alavancando uma grande rede de solidariedade na medida em que são colocados em prática no cotidiano, assim como Lubich (2003, p. 167) vem orientado toda sua comunidade:

Ele está com fome? Estou com fome eu – pensemos. E demos a ele de comer. Sofre injustiça? Sou eu que sofro!  
 Está nas trevas e na dúvida? Sou eu que estou. E lhe digamos palavras de conforto, e dividamos com ele suas angústias, e não nos demos sossego enquanto ele não se sentir iluminado e aliviado. Nós queríamos ser tratados assim.  
 É um portador de deficiência física? Quero amá-lo até quase sentir em meu corpo e em meu coração a sua deficiência, e o amor haverá de me sugerir o recurso certo para fazer que se sinta igual aos outros, aliás, com uma graça a mais, pois nós cristãos sabemos o valor do sofrimento.  
 E assim com todos, sem discriminação alguma entre simpático e antipático, entre jovem e ancião, entre amigo e inimigo, entre compatriota e estrangeiro, entre bonito e feio [...].

Nessa regra universal está resumido o que devemos fazer na segunda posição. Lubich (2003, p. 167), em outras palavras, alerta: “Ouve essa frase: Tudo aquilo, portanto, que quereis que os homens vos façam, fazei-o vós a eles, pois esta é a Lei dos Profetas”.

Assim, quando saímos da nossa posição e nos colocamos no lugar do outro, aderimos a forma pedagógica descrita na Bíblia (2005, p. 693, 1ª Cor 9, 19-23) do exemplo de São Paulo que ensinava as suas crenças e convicções cristãs aos judeus e não-judeus se colocando no lugar deles de uma forma vivencial profunda.

O apóstolo Paulo se apresenta diante daqueles que desconheciam a revelação proposta pela sua doutrina, numa sintonia fina de unidade com o outro. Esta é a segunda posição perceptual mais delicada e elegante que se pode ter com

o outro. Conforme a Bíblia (2005, p, 693): “Para os fracos, fiz-me fraco, a fim de ganhar os fracos. Fiz-me tudo para todos, a fim de, por todos os meios salvar alguns” (1 Cor 9,22).

Os fracos para os professores podem ser comparados com aqueles alunos que mais precisam da mediação pedagógica. Aqueles alunos intelectualmente limitados, com baixa autoestima, desmotivados, agressivos, nervosos, mal educados, grosseiros, com poucos recursos e limitados do ponto de vista emocional e cognitivo. “Os fracos para ele (Paulo) seriam os cristãos que, por terem uma consciência frágil e um conhecimento limitado das coisas, se escandalizam facilmente” (LUBICH, 2000).

A segunda posição espiritual é fazer-se um com cada aluno na sala de aula, principalmente aquele que ainda não tem educação ou que é mal educado porque é este que precisa de educação.

Lubich (2000, p. 1) usa exatamente a expressão “fazer-se um” para designar o se colocar no lugar do outro:

Fazer-se um com os próximos, sejam eles pequenos ou adultos, ignorantes ou cultos, ricos ou pobres, homens ou mulheres, compatriotas ou estrangeiros. São aqueles que você encontra na rua, com quem fala ao telefone, para os quais trabalha [...] É preciso amar a todos. Mas, preferir os mais fracos.

A segunda posição espiritual é reconhecida no meio religioso com a expressão “fazer-se um com o outro” ou “estar em unidade”, é conhecida e estudada na espiritualidade do movimento religioso fundado por Chiara Lubich em que afirma estar no DNA de cada ser humano a arte de amar, que começa com a posição da “unidade” com o outro. No meio religioso é conhecida a expressão “fazer unidade com o semelhante” (LUBICH, 2003, p. 294).

Nessa segunda posição espiritual, vive-se o grande princípio do amor cristão que é o segundo mandamento: “amarás o teu próximo como a ti mesmo” (Mt 22, 39).

Sem sair de si para encontrar o outro não se pode viver a unidade fraterna, Assim fala Chiara Lubich da arte de amar para os políticos, na Sede da Prefeitura de Roma, em 22 de janeiro de 2000, conforme Lubich (2003, p. 294):

É uma arte que exige que amemos a todos sem discriminação e, portanto, também sem distinção de partido.

Que amemos primeiro; amor que nos leva a “fazermos-nos um” com os outros, para acolhê-los, criando dentro de nós o vazio das nossas preocupações, dos nossos pensamentos.

Nesse sentido, quando estamos construindo um relacionamento a partir da segunda posição, seja emocional, intelectual ou espiritual, dizemos que estamos em sintonia e harmonia, que nos leva a construir fortes relacionamentos a partir da unidade plena com a turma.

Em PNL, a relação de harmonia, sintonia e unidade é conhecida como *rapport*, que a pessoa vai ter na medida em que constrói um bom relacionamento com outra pessoa. “Esta tecnologia de comunicação fornece as habilidades para a criação de um relacionamento respeitoso e mutuamente influente ao estabelecer e construir *rapport* em diferentes níveis neurológicos” (O’CONNOR, 2003, p. 45).

A segunda posição é do *rapport* e outros desdobramentos da segunda posição discutiremos mais adiante.

### 5.1.3 Terceira Posição

Também conhecida como “metaposição”, a terceira posição coloca o indivíduo mais como espectador.

Assim como define Dilts (1997, p. 110-111), o indivíduo nessa posição fica associado ao “ponto de vista externo ao relacionamento entre você e outra pessoa. Fica no ponto de vista do observador.”

Mas, trata-se, portanto, de um observador distante e que não se envolve para facilitar a avaliação. Aponta O’Connor (2003, p.39):

É um passo para fora de sua visão e da visão da outra pessoa para uma perspectiva distanciada. Ali você pode ver o relacionamento entre os dois pontos de vista. A terceira posição é importante quando você verifica a ecologia de seus resultados. É preciso esquecer, por um momento, que é o seu resultado e que você o quer, e olha para ele de forma mais distante .

Da mesma forma se posiciona Gonzáles (2002, p. 43) que apresenta na terceira posição também o observador, que “transcende a primeira e a segunda posição para observar o outro e a si mesmo a partir de fora”.

Caracteriza bem a figura do professor avaliador, quando se posiciona com toda a sua imparcialidade na arte de dar e receber *feedback* – um observador imparcial (DILTS, 1997, p. 111).

Gonzáles (2002, p. 43) admite ainda uma quarta posição como sendo a figura do criador, quando o indivíduo “tem uma crença, e pela fé ele se translada ao coração de Deus para ver o mundo e os homens com o olhar de Deus.”

#### 5.1.4 Quarta Posição

Na quarta posição o professor mediador ultrapassa qualquer visão estreita, mecanicista que eventualmente possa ter da PNL, ou de homem máquina, e redimensiona a ação pedagógica com os dois pés bem instalados no chão da sala de aula. Nesta posição se tem, efetivamente, a visão transcendente, a visão do criador. Com a posição transcendente, consegue-se uma visão de conjunto muito mais ampla (GONZALES, 2002, p. 45).

O professor passa a ampliar os horizontes com a perspectiva da fé, adquirindo, efetivamente, a visão holística pregada no novo paradigma da educação de que fala Behrens (2005).

Vemos uma grande relação da segunda posição espiritual com esta posição, pois ambas nos coloca numa dimensão superior, porque é a dimensão de Deus. Faz com que o professor veja seu aluno cada dia com novo olhar, como se fosse pela primeira vez.

“Devo, pois, dispor-me a ver as coisas na perspectiva de Deus” (LUBICH, 2003, p. 144)

Mas, esta quarta posição ajuda a recomeçar com sabedoria, ajuda a encontrar um metaprocessos educativo, principalmente, com aqueles alunos que de

alguma forma nos causaram desconforto, mágoas, ressentimentos ou qualquer outra emoção negativa.

Muitas vezes são os que chamamos de mal educados, que na realidade mais estão precisando da nossa mediação pedagógica. Pois são os doentes que precisam de médico. São aqueles que não encontramos na terceira posição (metaposição da ciência do novo paradigma) uma estratégia adequada. São aqueles que já tentamos de tudo, esgotamos nossas estratégias metodológicas, eles conseguiram romper todos os padrões e muitas vezes tiram o professor do sério.

A quarta posição, portanto é a da metamediação (mediação do Criador) e do metaprocessamento (processo da sabedoria divina, que vem da fé), que vão possibilitar uma nova visão da mediação em todos os sentidos, principalmente na relação professor/aluno. Consiste em começar pela renovação das relações a cada dia, quando se olha o aluno com olhos novos, como se fosse pela primeira vez.

Neste sentido, Lubich (2003, p. 144) nos dá uma luz:

Devo vê-lo novo, como se nada houvesse acontecido e reiniciar a vida junto com ele, [...], como da primeira vez, porque nada mais existe. Essa confiança o salvaguardará de outras quedas. E eu também, se com ele tiver usado tal medida, poderei ter esperança de ser, um dia, por Deus assim julgado.

Essa situação nos ilumina sobre a forma de lidar com os alunos depois de situações desagradáveis na sala de aula, aonde tudo pode mudar porque tudo pode ser renovado na quarta posição, começando pela metavisão.

A ideia de que todos têm os mesmos direitos e os mesmos recursos para aprender, abre também uma imensidão de possibilidades e livra os alunos de crenças limitantes a respeito de si e dos outros, a questão muitas vezes é ter a sabedoria suficiente para ensinar tudo a todos.

Portanto, todos conseguem aprender tudo, assim como os dois pressupostos da PNL discutidos no Capítulo 3: “Se algo é possível para alguém no mundo, também é possível de ser aprendido” e “Qualquer coisa pode ser aprendida se for abordada de maneira adequada” (BLACKERBY, 2000).

É muito comum na comunidade educativa a crença de que a matéria tal é mais difícil ou determinado conteúdo é impossível de ser assimilado integralmente.

O que é mais sério quando a crença se refere ao método de determinado professor que não tem flexibilidade para mudar. Na maioria das vezes são os próprios professores que instalam certas crenças nos seus alunos, com a “intenção positiva” de se valorizar ou valorizar exageradamente sua disciplina ou determinado conteúdo.

Assim como na vida, numa sala de aula aqueles que mais precisam, só precisam de uma atenção especial, precisam de uma técnica pedagógica que facilite a aprendizagem.

Os alunos que tem crenças limitantes sobre os estudos e sobre sua capacidade de aprender podem mudar isso, tendo um professor mediador que seja realmente um “mestre“, que seja um “educador por excelência”. Este professor vai saber orientar como escolher a cada momento sua posição diante da vida (GONZÁLES, 2002, p. 45-46).

Existe, portanto, além das três posições preconizadas na maioria dos livros de PNL, uma quarta posição forte, que é destacada por Gonzáles (2002, p. 45-46):

1ª posição: diante do positivo e construtivo.

2ª posição: diante do destrutivo e perante pessoas com problemas ou com sentimentos negativos; para poder ajudar.

3ª posição: diante dos problemas, desafios e exigências de criatividade e excelência pessoais.

4ª posição – TRANSCENDENTE: para ter uma visão de conjunto ou de fé.

Precisam de um professor que tenha maestria e conduza sua aula com domínio pleno do conteúdo (primeira posição), ao mesmo tempo tenha a sensibilidade de se colocar no lugar do aluno para sentir suas principais carências (segunda posição), consiga ter criatividade para encontrar caminhos e adequar o método ao perfil de cada educando (terceira posição). Um mestre que, efetivamente, tenha uma visão de fé, cuide e acompanhe seus alunos; tenha a flexibilidade necessária para potencializar cada posição perceptual (quarta posição).

Abaixo transcrevemos a aula ministrada em 10 de novembro de 2000 na *Catholic University of America, de Washington D.C.*, por ocasião da outorga de doutorado *honoris causa* em Pedagogia a Chiara Lubich (2003, p. 149):

Efetivamente, o nosso Movimento e a nossa história podem ser vistos como um grande e extraordinário acontecimento educacional. Nele estão presentes todos os fatores da educação, sendo também evidente a presença de uma teoria da educação bem delineada que fundamenta o nosso modo de agir educacional.

[...] constatamos que em nossa história, desde os primórdios, sempre esteve presente um *educador*, o Educador por excelência, precisamente Ele, Deus-Amor, Deus-Pai. Ele é que tomou a iniciativa de cuidar de nós, que nos acompanhou, que nos renovou e regenerou – com a intencionalidade que orienta o verdadeiro educador – ao longo de um itinerário riquíssimo de formação pessoal e comunitária.

[...] Era justamente na constatação de que todos somos filhos do mesmo Pai que se baseava a idéia-forte de Comenius<sup>18</sup>, grande representante da pedagogia moderna: é preciso “ensinar tudo a todos”.

Foi dito “ensinar tudo a todos”, mas para tanto é necessário usar – dizia Comenius – a regra pedagógica da gradação. A gradação – pensando bem – que justamente o Pai nos parece ter sugerido ao nos impelir, desde os primeiríssimos dias, a viver a sua Palavra, escolhendo uma frase por vez do Evangelho, para ser posta em prática durante um mês, na vida de cada dia.

[...] Com esta técnica pedagógica muito simples da gradação e da plenitude, a luz do nosso Ideal se difundiu e continua a difundir-se muito além de nós, como experiência espiritual e educacional forte e em contínua expansão.

Portanto, temos aí um modelo de encarnação do Cristianismo neste novo paradigma da educação, aonde aparece um “mestre” que assume, efetivamente, as posições perceptuais. Lubich (2003) dá uma grande luz, dentro da visão cristã de educação.

Inspirando-se nas ideias do psiquiatra Frankl<sup>19</sup> (1992), o professor mediador se distingue dos demais quando entra nesta posição de sabedoria divinizada, própria da realidade “bio-psico-espiritual” apontada como uma das etapas da formação do professor mediador, discutida no Capítulo 2.

Sobre esta inclusão do espiritual na realidade psicofísica do homem, Frankl (1992, p. 21) assim se posiciona:

Pelo fato de o ser humano estar centrado como indivíduo em uma pessoa determinada (como centro espiritual existencial), e somente a pessoa espiritual estabelece a unidade [...]. Não será demais enfatizar que somente esta totalidade tripla torna o homem completo. Portanto, não se justifica como freqüentemente ocorre, falar do ser humano como uma totalidade

---

<sup>18</sup> **Comenius** – Foi teólogo, nascido na Moravia (região da atual República Tcheca), viveu de 1592 a 1670. Além da primeira reforma prática radical da pedagogia, tentou a sua primeira sistematização orgânica como ciência.

<sup>19</sup> **Dr. Victor Frankl** – médico psiquiatra, escritor, fundou uma terceira escola vienense de psicoterapia de Viena (Logoterapia), reconhecida internacionalmente. Foi professor de Neurologia e Psiquiatria na Universidade de Viena e também professor de Logoterapia da Universidade

corpo-mente, corpo e mente podem constituir uma unidade, por exemplo a unidade psicofísica, porém jamais esta unidade seria capaz de representar a totalidade humana. A esta totalidade, ao homem total, pertence o espiritual, e lhe pertence como sua característica mais específica. Enquanto somente se falar de corpo e mente, é evidente que não se pode estar falando da totalidade

Por outro lado, o professor, nessa quarta posição, começa a ver também o aluno de forma totalitária e vai além da dimensão “corpo e mente”, que até então representava uma unidade. Amplia este sistema com a visão espiritual, de que fala Dr. Frankl (1992).

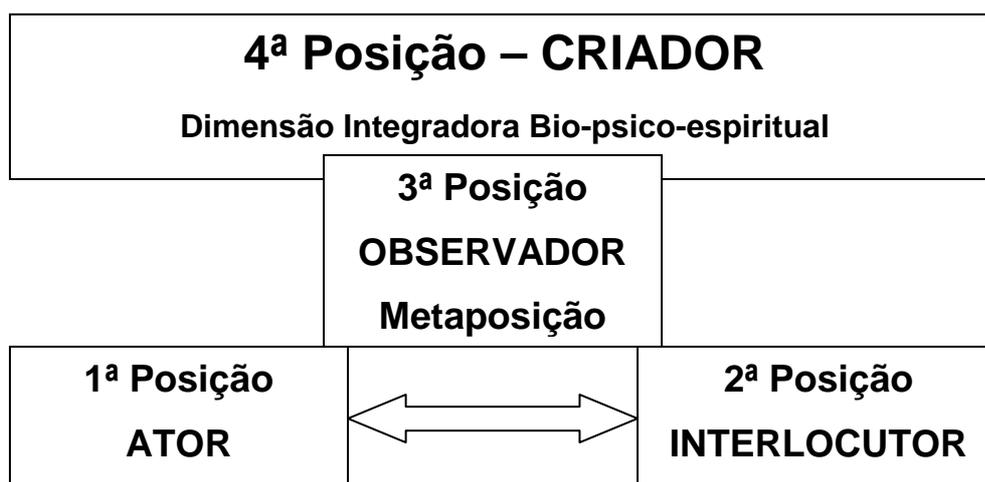


Figura 12 – Posições Perceptuais

Fonte: Adaptado de O' Connor (2003), Gonzáles (2002) e Dilts (1997)

Ao entrar na sala de aula o professor já se encontra numa determinada posição e, na maioria das vezes, começa a agir automaticamente porque é um mecanismo mais inconsciente do que consciente. Normalmente ele entra na posição 1 e permanece por muito tempo.

Para o professor conseguir circular nas três posições de forma equilibrada e harmoniosa demanda tempo e prática.

### 5.1.5 Considerações práticas sobre posições perceptuais

De acordo com que foi tratado no Capítulo 3, aonde Tardif (2009) discute a questão da teoria e prática, e até reconhecendo que os modelos de ação docente propostas pela PNL podem ter sido abordados de outras formas na formação acadêmica do professor, o receio é se realmente fizeram parte da sua prática efetiva em sala de aula, através dos estágios ou outras experiências concretas que fizeram diferença no seu modo de agir.

No caso específico das posições perceptuais, é muito importante a prática, porque está relacionada com habilidades do professor de se associar ou se dissociar das diversas e às vezes surpreendentes situações que enfrenta no cotidiano da sala de aula. Elas vão determinar suas ações, evitando agir por impulsos e assim ter atitudes cada vez mais assertivas com o seu aluno.

A habilidade ora proposta depende do controle de vários fatores internos do professor que determinam comportamentos. Por esta razão que se começa com a observação através dos vários pontos de vista, e, para isto precisa das habilidades mentais de associação e dissociação, que por sua vez depende de sentimentos, conforme Figura 3, do Capítulo 3, referente a pensamento, sentimento e ação.

Conforme aponta Tardif (2009), discutido também no Capítulo 3, as exigências destacadas pelos professores, em mais de vinte anos de pesquisa, chamam a atenção para o fato de que o saber profissional dos docentes deve ter uma relação muito mais voltada para a prática, para a experiência efetiva na sala de aula. É lá que ele exercita suas habilidades docentes, também a de se associar ou dissociar das várias situações e ver as questões que se apresentam sob várias perspectivas.

E é isto também que os especialistas de PNL alertam constantemente nos cursos, uma vez que somente o contato teórico com esta disciplina não vai levar a nada. Aliás, já virou um discurso repetitivo que na educação precisa desta articulação da teoria com a prática.

Insistimos que apenas o contato teórico sobre os temas de PNL não levam a resultados satisfatórios, pois é necessária uma reflexão profunda sobre cada um dos pressupostos e já aplicá-los na vida para que a mudança ocorra em primeiro lugar no professor. Em seguida os exercícios das posições perceptuais.

A questão não está tanto no “o que fazer”, neste caso parece muito óbvio o que estamos falando, a grande questão é o “como fazer” e como trazer esta e tantas outras contribuições da neurolinguística para o trabalho na sala de aula.

No sentido de contribuir na formação inicial e continuada de um professor mediador, caracterizado no Capítulo 2, propomos a partir deste primeiro exercício um programa que contemple mais a prática, com exercícios que realmente façam a diferença e mudem a ação na sala de aula.

Nesse sentido, os padrões de cursos de aplicação e de formação em PNL (de *practitioner, master e trainer*), apresentam exercícios práticos, que podem ser desenvolvido de forma simples em qualquer programa de formação de professores, que vise à formação integral e integrada com os avanços tecnológicos. Exatamente dentro das etapas propostas no Capítulo 2, demonstrado na Figura 1.

## 5.2 PROPOSTA DE AULA E O CICLO DE APRENDIZAGEM

Estamos apontando a proposta de aula como sendo mais uma contribuição fundamental da neurolinguística em sala de aula, pois vai ser a partir de uma aula bem estruturada que vamos chegar a uma aprendizagem significativa.

Há um ciclo muito simples de aprendizagem que deve ser levado em consideração no preparo da aula. Trata-se de um modelo “formalizado por David Kolb, em meados da década de 1970, em seu trabalho sobre estilos de aprendizagem (O’CONNOR; SEYMOUR, 1996, p. 31).”

De acordo com Kolb (apud SZENÉSZI,<sup>20</sup> 2000, p.10), a aprendizagem apresenta quatro ciclos - Experiência Concreta, Observação Reflexiva, Conceitualização Abstrata e Experimentação Ativa, e se apresenta assim descritas:

- a) *Experiência Concreta* – Este estágio enfatiza o envolvimento com as situações do cotidiano das pessoas. Neste estágio existe uma tendência em se confiar mais nos sentimentos do que numa abordagem sistemática. Numa situação de aprendizagem, o professor confiaria

---

<sup>20</sup> George Vittorio Szenészi (Florianópolis) – Terapeuta, consultor de empresas, mestre em Psicologia, *Certified Trainer de PNL da Internacional Association of Neuro-Linguistic Programming.*

- mais na experiência e na habilidade de lidar com a realidade, sendo aberto e adaptável à mudança. Aprendendo pelos sentimentos.
- b) *Observação Reflexiva* – Aprendendo pela observação. Neste estágio deve-se confiar mais nos pensamentos para formar opiniões. Compreendem idéias e situações a partir de diferentes pontos de vista. Busca-se o significado das realidades observadas. O professor precisa de muita paciência, objetividade e no julgamento cuidadoso, mas não deve tomar nenhuma ação.
  - c) *Conceitualização Abstrata* – Aprendendo pelo pensamento. O aprendizado envolve o uso da lógica e tende mais para dimensões abstratas. Neste estágio o professor analisa o que acontece, permitindo avaliação inicial pelo intelecto. Procura não usar sentimentos e sim a razão e deve confiar mais no planejamento sistemático, no desenvolvimento de idéias e teorias para resolver problemas.
  - d) *Experimentação Ativa* – Aprendendo pela ação. Esta é a fase de teste, na qual as novas idéias são testadas. A abordagem deve ser mais prática, usando mais exemplos e exercícios. Interessa neste estágio o que realmente funciona. O professor deverá valorizar o que realmente funciona e fazer com que as coisas ditas e analisadas funcionem, assumindo todos os riscos.

Portanto, ao se preparar uma aula levam-se em consideração os quatro estágios da aprendizagem e a mesma deve ser organizada também em quatro estágios. O Dr. David A. Kolb, conforme citação de SZENÉSZI (2000) sugere que toda a apresentação siga um roteiro que perpassa as quatro questões: a) Por quê? b) O quê? c) Como? d) Como seria se? Ou E se?

Assim como já mencionamos quando discutimos os filtros, mais especificamente “crenças”, também O’Connor e Symour (1996, p. 31) sugerem que, antes de aplicar o modelo acima, seja estabelecido o estado atual e estado desejado no início de cada curso, conforme figura 8, com a seguinte recomendação:

Você começa com um estado atual, digamos, um nível de habilidade ou desempenho. Você tem em mente um objetivo ou um estado desejado, um nível de desempenho melhor. Você precisa também de critérios e evidências sobre aquilo que irá ver, ouvir e sentir para saber se alcançou o estado desejado. Assim, você compara aquilo que tem e aquilo que deseja. [...] continua agindo até alcançar o estado desejado, de acordo com os critérios e evidências. Depois, você identifica o próximo objetivo da aprendizagem.

Quanto aos objetivos e as evidências, mais especificamente sobre aquilo que o aluno verá, ouvirá e sentirá, conforme menciona os autores acima, sugere-se o formulário do APÊNDICE B, que pode ser preenchido no início do curso ou da aula.

Assim se estabelece os critérios para avaliar o processo de acordo com o modelo operacional em questão (Figura 8).

Quanto ao formato de aula criado por Kolb (1990), a sugestão de O'Connor e Symour (1996, p.31) é, resumidamente, seguir as etapas:

- a) A aprendizagem começa com uma experiência concreta.
- b) O indivíduo pensa na experiência e reúne informações.
- c) O aluno começa a generalizar e a internalizar o que aconteceu na experiência.
- d) Finalmente, há uma fase de teste, na qual as novas ideias são testadas.

Esse modelo quadrifásico de Kolb (1990) deve atender os estágios de um ciclo de aprendizagem, onde os alunos apresentam tendências diferenciadas e estilos próprios de aprendizagem dentro destas quatro fases:

- a) A primeira fase, que responde as questões do Por quê? Por que não? Porque é importante? E está intimamente ligada à MOTIVAÇÃO. O Professor deve apresentar relevância e razões, envolvendo todos os alunos no aprendizado. Deve buscar significados e implicações, além de analisar as situações sob vários pontos de vista, de tal forma que todos se mobilizem a aprofundar o tema proposto. O aluno deve ficar motivado.
- b) Na segunda fase, deve ser apresentada a INFORMAÇÃO. O professor apresenta ideias abstratas e teorias lógicas. Fornece referências dos especialistas, dando uma visão aos alunos de tudo o que existe de teorias sobre o assunto. É a fase da fundamentação teórica – O que? O que existe? Fornecer muita informação e sínteses.
- c) Na fase do “Como” deve ser demonstrado o uso prático das teorias apresentadas. Os alunos deverão praticar fazendo exercícios e experimentando as teorias. Esta fase é chamada também de TREINAMENTO.
- d) A última fase da aula deve responder Como seria se? Ou o que fazer? É o momento da troca, onde se deixa ensinar a si e aos outros. O professor pode incentivar a sugestão de aplicações e outros usos daquilo que foi apresentado na aula. Este momento é conhecido como de AUTODESCOBERTA, onde se levanta todas as possibilidades e o que

pode ser feito de concreto. Ao final, todos serão convidados a participar das conclusões.

Seguindo esta sequência: MOTIVAÇÃO, INFORMAÇÃO, TREINAMENTO E AUTODESCOBERTA, o professor pode formatar sua aula e ter grandes possibilidades de tornar o seu conteúdo irresistível.

Geralmente, a educação nas escolas não passa por todas as fases. Dificilmente uma aula completa o ciclo, onde todos deveriam participar das conclusões. A última palavra é do aluno.

O'Connor e Symour (1996, p.31) fazem ainda a seguinte crítica sobre o modelo tradicional de escola:

Normalmente não aprendemos a aprender. Dizem-nos para lembrar, mas não como lembrar. Essa é a diferença entre dar um peixe para uma pessoa e ensiná-la a pescar. A PNL fala sobre aprender a aprender, como usar o que você sabe para aprender mais rápido. Isso a torna extremamente útil para o professor em seus papéis de mediador, consultor, analista e apresentador. A PNL oferece uma estrutura unificadora e muitas poderosas habilidades de comunicação para a aula.

Quanto ao modelo proposto por Kolb (1990), também conhecido como formato "4 MAT", o ensino e aprendizagem acontecem num processo e o aprendizado é construído a partir da experiência. O conhecimento é considerado um processo de transformação, onde ele é criado e recriado. O conhecimento não chega ao aluno como um produto acabado. E, o mais interessante é que neste modelo se reconhece que cada aluno aprende de forma diferente.

Sendo assim, o professor deverá abordar o tema de tal forma que todos possam aprender. De preferência começar respondendo o porquê da aprendizagem, para que se torne significativa para o aluno.

Conforme as descrições acima e analisando a figura 13, fica bem claro que na Experiência Concreta a evidência é no sentir em oposição ao pensar. O tema deve ser abordado dentro de uma perspectiva mais direcionada e não a partir de generalizações. Parte-se da vida ou da experiência.

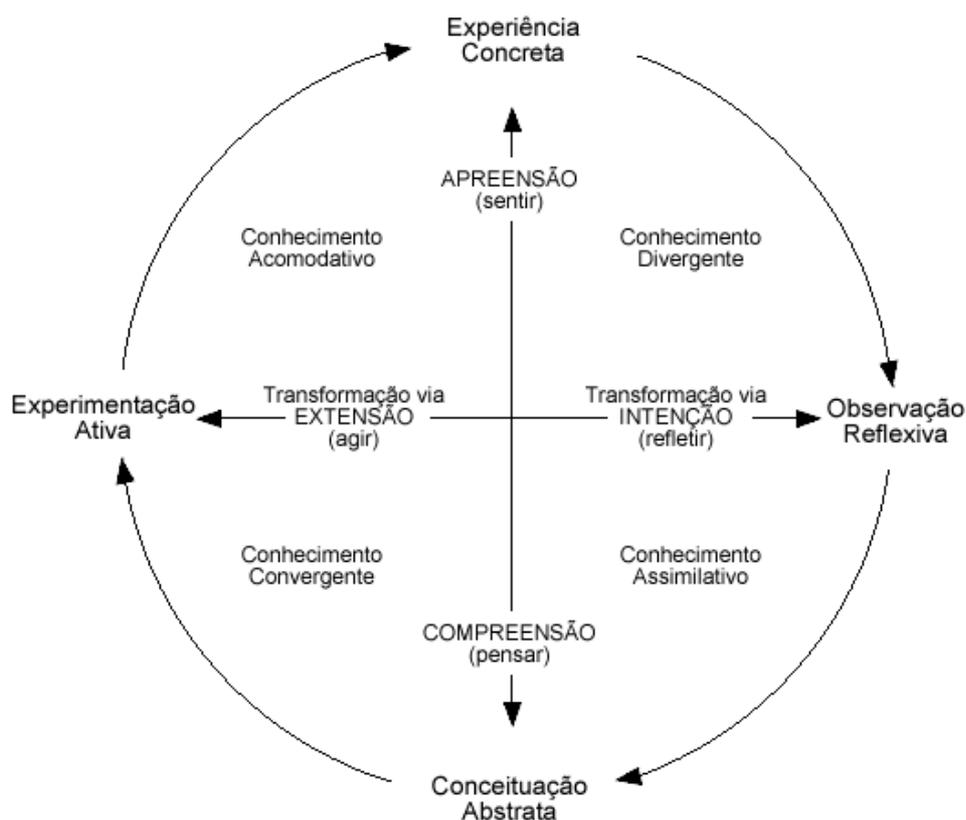


Figura 13: Formato de Aula e o Ciclo da Aprendizagem – 4 MAT

Fonte: Adaptado de Kolb (1990)

Na Observação Reflexiva, o professor faz uma descrição bem elaborada, fornecendo informações, apresenta o significado das ideias e dos fatos. Aqui entra mais o refletir em oposição ao agir. Mais voltado para explicar como as coisas são, vai à busca da verdade, não interessa tanto como funciona.

Para Kolb (1990), na Conceitualização Abstrata o professor deve focar a lógica. O aluno faz suas conexões com o que já tem de leitura e aprendizado a respeito do tema. Dá preferência ao pensar no lugar do sentir e o aluno está mais interessado em teorias e conceitos gerais e não em questões mais específicas ou particulares.

Na fase da Experimentação Ativa o professor deve privilegiar o agir em oposição ao refletir. O aluno aqui é mais pragmático e quer logo se concentrar naquilo que deve ser feito. Testa as teorias para ver se funciona. Não busca a verdade absoluta, quer saber se aquilo é útil e se funciona.

Pode-se analisar também como um processo bidimensional. Kolb (1990) parte do princípio de que a aprendizagem pode ser entendida também como um processo bidimensional destacando-se os seus opostos. A primeira dimensão relaciona-se com a percepção da informação – sentir e pensar; e a segunda com o processamento dela – refletir e agir.

Portanto, a metodologia sugerida pela PNL está mais voltada para aulas expositivas dialogadas com forte tendência a uma abordagem construtivista, por meio da neurolinguística.

Dentro do modelo quadrifásico de Kolb (1990), deve ser proporcionado a cada participante um tempo e um espaço para a apresentação e discussão de suas experiências concretas (EC) na docência, observação reflexiva (OR) para um posicionamento a respeito do tema, formação de conceitos abstratos (CA) e generalizações e, na medida do possível, a experimentação ativa (EA) para testar os conceitos em sala de aula, construindo assim o conhecimento por meio de questionamentos, ressignificação, análises de fatos e situações educacionais.

Em PNL parte-se de uma premissa principal de que o processo educacional envolve muito o relacionamento, principalmente quando falamos em educação de jovens. Todo avanço tecnológico não tem facilitado essas relações e muitas vezes têm distanciado as pessoas dentro de casa, isolando-as na companhia do computador, entorpecendo sentimentos e até provocando comportamentos estranhos nunca vistos pela psicologia, onde a identidade das pessoas fica comprometida. Por esta razão que é necessário desenvolver habilidades de relacionamento.

### 5.3 HABILIDADES DE COMUNICAÇÃO E RELACIONAMENTO – O BOM *RAPPORT*

A palavra chave em PNL para relacionamento é *rapport*. Quando existe respeito mútuo e uma relação de harmonia e sintonia é que vamos ter *rapport*.

*Rapport* é uma palavra de origem francesa, que caracteriza o estado de harmonia, sintonia e confiança. *Rapport* é o sentimento de compreensão compartilhada que bons amigos e colegas de trabalho constroem às vezes. O

*rapport* é criado ao igualar o comportamento de seus estudantes. Isto significa praticar atividades junto com eles, usando exemplos que são interessantes para eles, usando seu sistema sensorial preferido. Pode-se estabelecer *rapport* ao igualar o comportamento de seus alunos; imitando, igualando, ajustando, acompanhando ou espelhando o comportamento verbal e não-verbal (BANDLER; GRINDER, 1982).

Como afirma O' Connor (2003, p. 46): *Rapport* não é amizade. Estar em *rapport* geralmente é agradável, mas você pode ter *rapport* e respeito mútuo e mesmo assim não se dar bem pessoalmente. Ele pode ser criado presencialmente como por meio de conversas virtuais. Aliás, este tipo de relacionamento às vezes se mantém com um bom *rapport* sem que as pessoas tenham se encontrado pessoalmente. Podemos, portanto, estabelecer essa sintonia nas aulas presenciais como virtuais. Vai depender da forma que lidamos como o outro – nosso aluno.

Como o processo de ensino envolve muito o relacionamento, vamos focar especificamente na sala de aula, uma vez que eu não preciso gostar da turma para estabelecer sintonia. O *rapport* vai além do gostar, aliás, muitas vezes o gostar atrapalha as relações, principalmente a profissional. Na verdade o *rapport* requer também confiança. Posso ter confiança numa pessoa com quem não tenho amizade.

A PNL está constantemente desenvolvendo novas e modernas técnicas de ensino, como metáforas, ancoragem corporal baseada em música e mapas mentais. Lembremos mais uma vez que os próprios criadores da PNL, principalmente Bandler (1987) sempre apresentaram como numa nova proposta de pensar sobre ensino em particular. Nesta nova proposta, ensino é um processo de construir *rapport* e então exercer a liderança na sala de aula.

Um professor se torna líder numa sala de aula quando leva os estudantes a seguirem suas sugestões. Se o professor estiver em *rapport*, os estudantes farão exatamente o que for sugerido. O que ele precisa é refinar muitas vezes a forma de entrar em sintonia através do acompanhamento da experiência da outra pessoa. Você estará acompanhando compassadamente a experiência de outra pessoa na medida em que conseguir acompanhar o comportamento da mesma, tanto verbal quanto não-verbal (BANDLER; GRINDER, 1979, p. 95).

O *Rapport* apresenta dois aspectos: acompanhamento e condução. Confia-se nas pessoas que se considera serem parecidas conosco, e isso se estende em todos os níveis. Acompanhar é uma maneira que você pode escolher para estabelecer *Rapport*. Espelhar, igualar, imitar ou ajustar-se ao comportamento verbal

e não-verbal do aluno é o processo pelo qual se pode estabelecer e manter *Rapport*. Basta selecionar, conscientemente, formas de acompanhar o outro, caso se note que está faltando algo na comunicação. Por isso, observa-se e acompanha-se, a postura do corpo e dos membros, movimentos corporais, gestos e pequenos movimentos, expressões faciais, palavras, frases ou expressões típicas, qualidades vocais ou características da respiração.

A técnica do espelhamento é muito sutil; é a base do relacionamento. “Pode-se espelhar os predicados e a sintaxe da outra pessoa, sua postura corporal, sua respiração, sua tonalidade de voz e o andamento em que fala, sua expressão facial, as piscadas de seus olhos, etc. (BANDLER; GRINDER, 1979, p. 95)”.

Ao acompanhar os detalhes apontados acima já começa o *Rapport* na sala de aula, pois o professor começa a perceber o estilo e a forma de comunicação dos alunos. As pessoas têm um canal de comunicação de sua preferência, ou usa o sentido visual, cinestésico, auditivo, olfativo ou gustativo para criar o seu modelo de mundo. A combinação dos sentidos se denomina sistemas representacionais. Começa então o processo de condução.

#### 5.4 TÉCNICAS DE LINGUAGEM

Com a PNL aprende-se a se comunicar melhor na sala de aula porque se leva em consideração o estilo de comunicação e de aprendizagem de cada aluno, utilizando-se de palavras (linguística) que afetam os pensamentos (neuro), levando à ação (programação).

Com o uso adequado da linguagem posso compartilhar minhas experiências de vida, como afirma O'Connor (2003, p. 9)

A linguagem é parte do ser humano: é a base da vida social. Conviver significa nos comunicarmos com outros, e a linguagem nos permite fazer isso. Torna nosso mundo interior visível, audível e tangível a outros. Permite-nos compartilhar um mundo de experiência e comunicar ideias abstratas, compreender e sermos compreendidos.

Usando o sistema de comunicação dos alunos, faz-se com que se torne mais fácil para eles receberem, absorverem e assimilarem aquilo que se está dizendo.

Quando o professor se expressa na linguagem sensorial favorita de seus alunos, eles a consideram fácil de ouvir, enquanto que numa outra linguagem sensorial ficará muito mais difícil de ouvir, pois exigirá deles uma concentração maior.

Com essa técnica, o professor assegurará todas as bases informativas, expressando-se na linguagem do aluno. Todos os ouvintes terão mais chance de ficar absortos em sua comunicação.

#### 5.4.1 Sistemas Representacionais

As pessoas experimentam a si e ao mundo ao seu redor por meio de seus sistemas sensoriais básicos: Visão, Audição, Sensações, Sentimentos, Gostos e Olfato. A essas modalidades sensoriais pelas quais as pessoas codificam, organizam, armazenam e dão significado ao que é percebido são os chamados Sistemas Representacionais (DILTS; EPSTEIN, 1999).

Cabe lembrar que a “realidade” e a nossa percepção da “realidade” não é a mesma coisa, como vimos quando tratamos dos Pressupostos. Ficou bem evidente a afirmação de que “o mapa não é o território”, ou seja, atrás dos nossos olhos não temos a realidade, mas um modelo da realidade. Portanto, todas as percepções são baseadas numa “cópia” do que existe. “Assim como vemos, ouvimos, sentimos sabores, tocamos e cheiramos o mundo exterior, também recriamos essas mesmas sensações em nossas mentes, re-apresentando o mundo a nós mesmos pelo uso interno de nossos sentidos (O’ CONNOR, 2003, p. 56).

O mais significativo nisto tudo, quando se fala de Sistemas Representacionais, é que agimos de acordo com o nosso modelo de realidade, ou modelo de mundo, e não de acordo com a realidade em si, pois todas as nossas percepções passam por filtros, que podem distorcer, generalizar e até mesmo apagar muitas informações (JAMES; WOODSMALL, 1994).

Para estabelecermos uma comunicação efetiva e que atinja todos os nossos alunos, é fundamental usar uma linguagem sensorial que atenda a todos os

sistemas. Muitos professores ficam em dificuldades por representar a experiência ou dar suas aulas através de sistemas representacionais inadequados.

Cada sistema representacional capta determinadas qualidades básicas das experiências que percebe. Essas qualidades incluem características como cor, brilho, tom, sonoridade, temperatura, pressão, etc. (BANDLER; GRINDER, 1982).

De acordo com o modelo de PNL, podemos afirmar que as pessoas geralmente têm uma orientação e um sistema representacional mais valorizado ou dominante para determinadas tarefas ou contextos específicos. Geralmente as diferenças nas preferências representacionais são responsáveis pelas dificuldades de comunicação e de relacionamento. Isto porque a forma pela qual nosso cérebro está organizado possui características próprias para cada indivíduo, e é importante conhecê-las para que possamos dispor melhor de todo nosso aparato sensorial e estabelecer um contato interessante para ambas as partes.

Já no primeiro contato a pessoa manda pistas ao seu interlocutor, que pode identificar qual dos sistemas representacionais está predominando, assim como explica Bandler e Grinder (1982, p. 29):

Quando você estabelece um contato inicial com uma pessoa, ela provavelmente estará pensando dentro de um destes três sistemas representacionais. Internamente, ela ou estará gerando imagens visuais, ou tendo sensações ou falando consigo mesmas e ouvindo sons. Uma das maneiras pelas quais você pode saber disso é escutando os tipos de palavras processuais (os predicados: verbos, advérbios e adjetivos) que a pessoa emprega para descrever suas experiências. Se você der atenção a tais informações, poderá ajustar seu próprio comportamento para conseguir a resposta que deseja. Se você pretende um bom contato inicial, pode falar usando os mesmos tipos de predicados que o outro está usando.

Bandler e Grinder (1982) apresentam uma forma de perceber os processos internos pelas palavras que as pessoas usam, conforme descrito acima. Isso pode ajudar o professor para conhecer os processos internos de seus alunos, uma vez que esses processos são responsáveis pela maneira como eles se comportam, pensam, sentem e aprendem.

Os estímulos externos podem mudar inteiramente os estados internos de seus alunos. É só lembrar o tempo de estudante no ensino fundamental e ouvia-se a frase: “Vamos iniciar o teste!”, talvez começamos a ter uma sensação não muito boa.

Muitos processos internos acontecem do instante que ouvimos a frase até começar efetivamente o teste. Alguns chegam a ficar nervosos e manifesta estados indesejados. Embora esta sensação possa ser boa para alguns, ou indiferente para outros, pode colocar algumas pessoas em certo estado de preocupação que vai interferir diretamente na forma de fazer o teste e até na nota.

Cada evento está codificado em nosso cérebro em todos os sistemas representacionais, ou seja, no visual, no auditivo e também no cinestésico. Muitas vezes um dos sistemas sensoriais apresenta-se como o sistema mais significativo e se manifesta como mais importante.

Por esta razão o professor deve preparar uma aula que atenda a todos os sistemas, assim atingirá com muito mais eficiência todos os seus alunos. Além de usar todos os recursos didáticos disponíveis, tais como quadro, giz, transparências, cartazes, etc., deve explorar bem sua voz, os movimentos e principalmente usar palavras processuais. As palavras processuais são verbos, adjetivos, advérbios e expressões verbais, adjetivas, adverbiais, relações, modos ou qualidades. As palavras e expressões processuais indicam que sistemas representacionais a pessoa está utilizando para comunicar suas experiências internas (BANDLER; GRINDER, 1982).

Por intermédio da linguagem, das palavras que usam, as pessoas nos apresentam os canais de representação que estão utilizando para entender e organizar a experiência pela qual estão passando. Observe os exemplos a seguir, que aparecem ou representam predicados de cada um dos sentidos (DILTS, 1997) :

- a) *Visuais* – me deu um branco; vamos ver do outro ângulo a situação; mostrar, veja bem, olhe, aparecer, imaginar, iluminado, ver, vista grossa, esclarecer, dar uma olhada, brilhante, deslumbrante, obscuro, exibir, fazer cena, clarear as ideias, perspectiva, revelar, nebuloso, vê se consegue enxergar de forma mais clara, entenda meu ponto de vista, etc.
- b) *Auditivas* – de repente me deu um clique, ouça, escutar, anunciar, no mesmo tom, língua de trapo, daí me perguntei, questionar, porta-voz, sintonizar, murmurar, ser todo ouvidos, expressar-se, harmonizar, afinar, dizer, conversa mole, dissonante, ecoar, não comente isso com ninguém, preciso que você me fale a respeito; pode me dar uma opinião sobre isso; etc.

- c) *Cinestésica* – Sinto que este projeto é interessante, forte, rígido, solto, leve, este problema é muito pesado; você está me encostando na parede, esta ideia é sólida, macia, resistente, sólido, vibrante, suave, duro, bater, surrar, endurecer, envolver-se, bloquear, controlar-se, cabeça quente, agüentar firme, pegar, pesado, pressionar, frio, firmar-se, concretizar, eu acho que estou entrando em contato com questões bem sólidas; acho que consigo manejar isso bem, etc.
- d) *Inespecíficas* – não tem lógica o que você me fala, aprender, fazer sentido, pensar, resolver, saber, ter em mente, fazer, fomentar, compreender, mudar, minimizar, diferente, entender, decidir, experimentar, hipnótico, intuir, considerar, cuidadoso, enviar, intensificar, organizado, etc.

Segundo O' Connor (2003, p. 58): A linguagem que utilizamos oferece pistas quanto ao sistema representacional que estamos usando.

Através das palavras que o nosso aluno costuma usar, podemos identificar em que canal ele está falando. Cabe ao professor ficar atento, principalmente quando o aluno faz perguntas ou alguma afirmação; por exemplo: “Professor eu não peguei bem o que o senhor disse”. Este caso, como o aluno está utilizando o seu sistema cinestésico, cabe ao professor repetir a explicação no mesmo canal. Outro exemplo: “O senhor pode deixar mais claro?” – é um aluno visual que está falando. Já um aluno auditivo poderia se expressar assim: “Não escutei bem a sua explicação...”. Em todos os casos, para que o retorno seja satisfatório, a resposta deve ser dada de acordo com sistema representacional do aluno.

Um cuidado especial se recomenda também com relação ao ambiente de sala de aula:

- a) *Visual* – disposição das carteiras, iluminação, plantas, cores, limpeza, cartazes, flores, ordem;
- b) *Auditivo* – acústica, música, isolamento de ruídos externos, aparelhos de som;
- c) *Cinestésico* – temperatura, local que facilite a movimentação, assoalho, segurança, tamanho, superfícies.

A PNL realmente cria um ambiente para uma mudança pessoal e um aprendizado onde cada um se sente, efetivamente, parte do processo.

#### 5.4.2 Ancoragem

Âncora é outro termo que se aplica em PNL para designar estímulos visuais, auditivos e/ou cinestésicos (DILTS, 1997).

Estamos constantemente recebendo estímulos externos, os quais alteram nossos estados emocionais. Quando ouvimos determinada música, esta pode nos lembrar momentos interessantes que vivemos, ou, quando vemos alguém que nos lembra uma pessoa que amamos, também pode desencadear mudanças em nossos estados.

O'Connor (2003, p.88) apresenta assim o seu conceito:

Âncoras são gatilhos visuais, auditivos ou cinestésicos que se tornam associados a uma resposta ou a um estado específico. As âncoras estão ao nosso redor – sempre que respondemos sem pensar, estamos sob a influência de uma âncora. A ancoragem é o processo através do qual qualquer estímulo interno ou externo se torna um gatilho que provoca uma resposta. Isso pode acontecer aleatoriamente no decorrer da vida ou pode ser proposital.

Um professor que conhece bem o processo de ancoragem e, uma vez entendendo e dominando a técnica, poderá usar a ancoragem de forma produtiva que farão com que instantaneamente seus alunos sintam-se confiantes, motivados, curiosos e com muita vontade de aprender.

Por exemplo, aquele professor que sempre inicia a aula com um sorriso e uma saudação calorosa. Aquele que toca a mesma música no início de cada aula, ou quando quer chamar atenção para um tema importante usa determinadas expressões. A música, a saudação ou qualquer outra coisa pode ser uma boa âncora, que pode desencadear estímulos positivos e facilitar o processo de ensinar.

Estamos constantemente sob o efeito de âncoras é só ficarmos atentos, como explica detalhadamente O'Connor (2003, p. 89-90):

Âncoras podem estimular uma ação, como parar em um sinal vermelho, ou pode mudar nosso estado emocional. Podem ocorrer em qualquer sistema representacional. Quando algo que você vê, ouve, sente, saboreia ou cheira consistentemente muda seu estado, ou algo a que você, de forma consistente, responde da mesma maneira, isso é um exemplo de ancoragem.

Exemplos de âncoras visuais: bandeira nacional, retratos, um sorriso, propaganda, um dia ensolarado, moda.

A maior parte da propaganda é uma tentativa de ancorar uma boa sensação ao produto anunciado. É por isso que o anúncio pode nada ter a ver diretamente com o produto. Esse tipo de propaganda busca vender produtos com base nas emoções e estados emocionais, não na razão ou necessidade.

Exemplo de âncoras auditivas: seu nome, música, tom de voz, canto dos pássaros.

Muitas palavras são âncoras porque nos ligam a uma representação mental consistente [...].

Exemplo de âncoras cinestésicas: uma cadeira confortável, um banho ou ducha, um gesto poderoso, por exemplo, socar o ar após um gol.

Âncoras cinestésicas transitórias também podem ser estabelecidas. Tocar o braço ou ombro de alguém quando estiver em um estado intenso associará esse toque a um estado específico.

Exemplos de âncoras olfativas e gustativas: o cheiro de asfalto em uma estrada, o cheiro de um hospital, o cheiro de uma escola, o cheiro de pão recém-assado, o sabor de sua comida predileta, o gosto de chocolate, o gosto de café.

Odores se conectam diretamente ao centro emocional do cérebro, e âncoras olfativas são especialmente poderosas.

Podemos citar também aqueles professores que usam bem os espaços da sala, ancorando certos lugares, o que se chama em PNL de âncoras de palco. Toda vez que se desloca para determinado ponto da sala de aula, acessa determinados estados nos alunos. Conta histórias sempre num determinado local, em outro chama a atenção da turma, tem um local próprio para destacar coisas importantíssimas. Assim, quando se desloca elicia automaticamente os estados emocionais pretendidos. Faz isso algumas vezes e depois é só ocupar os espaços para eliciar estados pretendidos. Por exemplo, quando os alunos estão conversando demais e quer chamar a atenção, não precisa mais gritar é só ocupar aquele espaço onde ancorou o estado de atenção.

Rogers (2008, p. 14-15) usa um tipo de âncora para questões de disciplina ou de atenção, que descreve como pausa tática. Atenção, quando ele usa este sinal no texto (...) é que o professor fez a pausa técnica:

Esse é um comportamento consciente em que o professor faz uma pausa breve em sua comunicação para enfatizar a necessidade da atenção do

aluno, ou permitir um processamento pelo aluno do que o professor acabou de dizer.

Em sala de aula, frequentemente incluímos pausas táticas quando engajados na gestão e na disciplina. Vários alunos estão conversando de maneira informal enquanto o professor tenta envolver a turma no início de uma aula. Ele pode examinar (olhar) cuidadosamente a sala. Ele taticamente faz uma pausa (sem dizer coisa alguma). À medida que a inquietação se instala, ele diz: “Olhando nessa direção e ouvindo (...)...”. Ele pausa taticamente (novamente). Baixando a voz, ele repete: “Olhando nessa direção e ouvindo, obrigado (...)”. Sentindo a atenção e o foco da turma, ele diz “Bom dia a todos...” e começa outra seção de ensino. A pausa tática é um pequeno aspecto – mas um aspecto pequeno importante – do comportamento global do professor.

Deve-se tomar cuidado em usar certas âncoras com linguagem persuasiva, pois existe a possibilidade de você obter um efeito contrário ao pretendido. Por esta razão que estas habilidades requerem um treinamento especial em PNL. Deve-se tomar especial cuidado, uma vez que se está trabalhando com níveis conscientes e, principalmente, inconscientes.

#### 5.4.3 Metamodelo de Linguagem

Na medida em que vamos aprofundando o conhecimento da PNL descobrimos modelos mais profundos de linguagem para acompanhar, conduzir e até modelar as experiências de nossos interlocutores. O metamodelo de linguagem é mais uma contribuição da neurolinguística para aprimorar e refinar a comunicação dentro e fora da sala de aula.

Pesquisando sua origem, voltamos para o século passado, na escola linguística de Noan Chomsky (1977) de onde surge a explicação para as expressões: estrutura profunda (estrutura fundamental da linguagem) e estrutura superficial (frases tal como se apresentam).

Grinder e Bandler (1982) que nos trazem os padrões do metamodelo, acabam esclarecendo que as palavras são utilizadas para resumir experiências que são complexas. Através de perguntas e indagações bem estruturadas e criativas pode-se quebrar o modelo de mundo que se apresenta através dos filtros.

O'Connor (2003, p. 163-14) descreve como surgiu e mais alguns aspectos do metamodelo:

O metamodelo foi o primeiro modelo de PNL a ser desenvolvido. John Grinder e Richard Bandler modelaram as habilidades linguísticas dos terapeutas Virginia Satir e Fritz Perls. Combinaram isso com as pesquisas de John Grinder em gramática transformacional e publicaram os resultados como o Metamodelo no livro *The Structure of Magic Volume I (Science and Behaviour Books, 1975)*.

O nome "Metamodelo" surgiu porque "meta" significa "acima" ou "além", portando o Metamodelo é um modelo de linguagem sobre linguagem, esclarecendo linguagem com o uso da própria linguagem.

Satir (apud, BANDLER; GRINDER, 1977, p. 11) faz a apresentação do livro mencionado acima e descreve com entusiasmo o trabalho de modelagem de seu trabalho, feito pelos então jovens Bandler e Grinder, começando assim seu depoimento:

PUXA! O que se pode dizer quando nosso trabalho é observado por dois pares de olhos penetrantes de dois pesquisadores, muito capazes, da criatura humana? Este livro é resultado dos esforços de dois jovens espertos, capazes de nos deixar intrigados, que estão interessados em descobrir como ocorrem as modificações e em documentar esse processo. Eles parecem ter encontrado uma descrição dos elementos previsíveis que ocasionam as modificações numa transação entre duas pessoas. Conhecer estes elementos torna possível usá-los conscientemente e, assim, empregar métodos vantajosos para induzir as modificações.

Digo frequentemente às pessoas que tenho o direito de ser um aprendiz lento, porém educável. O que isto significa para mim, como terapeuta, é que tenho somente um pensamento – ajudar as pessoas que vêm a mim em sofrimento a efetuar modificações em sua vida. A maneira como uso meu corpo, minha voz, meus olhos, minhas mãos, além das palavras e o modo como as uso, é minha única ferramenta. Já que minha meta é tornar a mudança possível a todos, todo alguém oferece um novo desafio.

Nas palavras Satir (1977) pode-se compreender em que consiste o processo de modelagem da excelência, que envolve a linguagem verbal e não verbal, e daí nasceu os padrões de metamodelo de linguagem.

Quando se discutiu o modelo de comunicação da PNL, integrado com as TIC, ficou evidente que na comunicação, principalmente com palavras, deve-se romper ou enfrentar os filtros de linguagem que deletam, distorcem e generalizam a

estrutura profunda de uma experiência para formar uma estrutura superficial falada. Veja figura 7 – Processos universais de filtragem das experiências sensoriais.

O metamodelo é um conjunto de 13 padrões divididos em três categorias de linguagem e perguntas que reconectam as deleções, distorções e generalizações, que são assim descritos por O'Connor (2003, p. 164):

a) *Deleções ou Omissões*: Informações importantes são omitidas, e isso limita pensamento e ação.

Os padrões de deleção do Metamodelo são: deleções simples, índice referencial não-especificado, verbos-não especificados, julgamentos e comparações.

b) *Generalizações*: Um exemplo é considerado como representativo de uma classe de forma que estreita possibilidades.

Os padrões de generalização do Metamodelo são: operadores modais de necessidade, operadores modais de possibilidades e universais ou quantificadores universais.

c) *Distorções*: Informações são distorcidas de uma forma que limita a escolha e leva a problemas e dor desnecessários.

Os padrões de distorções do Metamodelo são: nominalizações, leitura mental, causa e efeito, equivalentes complexos ou equivalência complexa e pressuposições.

O Metamodelo desafia as deleções, busca novas informações, oferece mais escolhas, esclarece pontos de vista, explora a criatividade, desafia as regras. Um *practitioner* em PNL (ANEXO B) treina suas habilidades por meio de um conjunto de perguntas que desafiam o modelo de mundo das pessoas.

Segue alguns exemplos para se ter uma ideia do metamodelo em ação (O'CONNOR, 2003):

a) Deleção:

- O aluno afirma: *Isso é muito importante.*

- Questionamento: Recupere as informações fazendo perguntas abertas: *O que, exatamente, é importante?*

b) Generalização

Palavras como “nunca”, “todo mundo” e “ninguém” são usadas como se não houvesse exceções.

- O aluno afirma: *Sempre tenho razão.*

- Questionamento: Isole e questione o universal – *Sempre?*

Exagere. *Sim, você sempre tem razão; você jamais cometeu um erro, nunca em toda sua vida.*

### c) Distorção

#### Leitura mental

- A aluna afirma: *Ele não gosta de mim*
- Questionamento: Peça evidências – *Como sabe que ele não gosta de você?*

Usando esses padrões de linguagem na sala de aula, acaba resultando no enriquecimento do modelo de mundo que cada aluno apresenta através do limite de suas linguagens, que muitas vezes são inespecíficas, limitantes, incompreensíveis e que empobrecem suas vidas.

A habilidade em usar o Metamodelo de Linguagem oferece um refinamento na comunicação do professor e eleva o padrão das relações na sala de aula.

#### 5.4.4 Modelo Milton

A Linguagem de Milton é o resultado da modelagem do Dr. Milton H. Erickson (1901-1980) que foi considerado um gênio por inovar a psicoterapia por meio de um estilo próprio de hipnose.

A sua criatividade em contar histórias, fábulas, piadas e surpreendentes analogias, utilizando estados alterados de consciência leves e profundos, atingia direta ou indiretamente o inconsciente. Usava muitas técnicas e tinha a preocupação de que as pessoas não o imitassem, recomendava que cada um procurasse o seu próprio jeito de trabalhar.

O'Hanlon (1994, p 12) apresenta mais algumas informações sobre o mestre:

Erickson foi antes e acima de tudo um terapeuta. Como psiquiatra, ajudava as pessoas a resolver suas dificuldades. A serviço desse objetivo, ele utilizava muitas técnicas, enfoques e procedimentos diferentes. A hipnose era sua principal ferramenta, mas de forma alguma a única. Seu trabalho tinha uma base muito mais ampla e era muito mais flexível.

[...] Erickson não desejava que suas concepções fossem codificadas e coisificadas; essa possibilidade lhe preocupava. [...] com as palavras de Erickson (1983), a recomendação é a seguinte: "Desenvolva sua própria técnica. Não procure utilizar a de outra pessoa... Não tente imitar minha voz nem minha modulação. Descubra a sua, seja você mesmo. É o individual respondendo ao individual... Eu experimentei fazer alguma coisa ao estilo de outra pessoa. É canoa furada!

O que Bandler e Grinder fizeram foi modelar o Dr. Erickson e observaram seus padrões de linguagem para acompanhar e guiar a experiência de uma pessoa.

Ao contrário do metamodelo, este padrão consiste em ser vago para que seu cliente ou aluno entenda o que deve entender, que continue aprendendo mesmo depois de sua intervenção, enfim que ele complete o que ficou faltando. Aprenda o que realmente precisa e ele sabe, consciente ou inconscientemente o que aprender.

Enquanto que no Metamodelo se busca o conteúdo ou o que significou a experiência para as pessoas, no Modelo Milton existe uma intenção forte que o aluno ou cliente complete o que falta de acordo com o próprio mapa da pessoa. No Metamodelo queremos saber exatamente como que aconteceu, buscamos a especificação. No Modelo Milton somos bem inespecíficos para que cada um aprenda aquilo que precisa, efetivamente, aprender no nível mais inconsciente possível.

Os padrões do Modelo Milton são aplicados de forma contrária ao Metamodelo, conforme descreve O'Connor (2003, p. 204-205):

- a) Deleções: Deleções simples, Índice referencial não-especificado, verbo não-especificado, Comparação, Julgamento.
  - b) Distorções: Equivalente complexo, Leitura mental, Nominalização, Causa-efeito, Pressuposição,
  - c) Generalizações: Universais, Operadores modais de necessidade, Operadores modais de possibilidade
- Utilizando o Modelo Milton  
Existem três fases no Modelo Milton:
- I – Acompanhar a experiência da pessoa e levá-la a um estado alterado de consciência (transe).
  - II – Distrair a mente consciente.
  - III – Acessar recursos inconscientes.

Assim como o Metamodelo, esses padrões também exigem uma preparação especial e pré-requisitos profissionais para serem utilizados, uma vez que acessa estado alterados de consciência. Exige, portanto, treinamento especial (ANEXO B).

Estes são, portanto, os padrões de linguagem da PNL que bem internalizados e usados adequadamente vão dar um saldo de qualidade nas aulas presenciais e também virtuais, provocando mudança e desenvolvimento em todos os níveis lógicos e neurológicos dos alunos.

## 5.5 PNL E OS NÍVEIS NEUROLÓGICOS DA COMUNICAÇÃO

A evolução psicológica do homem deve ser promovida de forma integral e integrada. Quando isto acontece vamos obter um desenvolvimento congruente. Congruência é um termo muito usado em PNL quando as ações e reações correspondem a um perfeito alinhamento da estrutura psicológica do indivíduo.

A anatomia dessa estrutura psicológica do ser humano é também conhecida como níveis lógicos, níveis neurológicos ou níveis de experiência (DILTS, 1997).

Segundo O' Connor e Seymour (1996), o ensino e aprendizagem podem ocorrer em todos os níveis, mas muitas vezes é necessário partir de um nível específico para se chegar a uma perfeita integração. O modelo ora apresentado foi desenvolvido por Robert Dilts, a partir dos estudos de Gregory Bateson<sup>21</sup>.



Figura 14 – Níveis lógicos da aprendizagem e da mudança  
 Fonte: Dilts (1997, p. 43)

<sup>21</sup> Gregory Bateson - Nasceu na Inglaterra em 1904 e morreu na Califórnia, USA -1980 – biólogo e antropólogo inglês. Pensador sistêmico e epistemólogo da comunicação. Estudioso e pesquisador nas áreas de psiquiatria, psicologia, sociologia, lingüística, ecologia e cibernética.

Observe que esse modelo se apresenta da seguinte forma: identidade, sistema de valores e crenças, habilidade, comportamento e ambiente (contexto). O antropólogo Gregory Bateson identificou alguns destes níveis básicos de aprendizagem e mudança e o impacto na pessoa, dependendo da abstração e da habilidade na intervenção.

Cada nível específico tem uma influência e impacto na vida do aluno, uma vez que existem diferentes níveis de aprendizagem e de mapas. O processo de ensino/aprendizagem pode partir da construção de mapas do nosso ambiente, que seria o “*Onde*”, o “*Quando*”. E este mapa do ambiente, que seria a nossa sala de aula, vai nos apresentar oportunidades ou restrições.

Constrói-se um mapa do comportamento ou conteúdo, do “*Quê*”. Este é manifestado e assumido dentro daquele ambiente, daquela sala de aula. Se esta sala fosse diferente, talvez o comportamento ou o conteúdo se apresentasse de forma diferente. Este nível está relacionado às ações e reações que se manifestam na sala.

A partir dos comportamentos assumidos dentro da sala de aula, pode-se construir mapas do “*Como*”, ou seja, planos, técnicas e estratégias para que aqueles comportamentos possam continuar se manifestando naquele ambiente, e até se aprimorando. Os mapas do “*Como*” acabam sendo diferente dos mapas de “*O quê*”. Observamos muito isso quando vemos na educação muita teoria a respeito dos processos pedagógicos. Muito a respeito do “que fazer” e muito pouco do “como fazer”.

Para entender melhor como operam esses três níveis, podemos dar como exemplo o professor que domina muito bem a teoria, às vezes sabe muito bem o que fazer diante de alunos rebeldes, mas tem dificuldades de colocar em prática o que estudou. Isto porque não tem um plano ou estratégia (capacidade) para agir de forma efetiva (comportamento) com determinada classe em determinadas circunstâncias e contexto (ambiente).

Na medida em que se vai elevando o nível de abstração na intervenção pedagógica, pode-se chegar aos mapas que são os mais importantes porque estão relacionados a crenças e valores e determinam a motivação do aluno. Trata-se de questões mais profundas e se relacionam ao “*Por quê*” do ensino e da aprendizagem significativa. Quando professor consegue atingir este nível na

intervenção, dependendo de sua habilidade (capacidade) poderá ter resultados surpreendentes, que atingem logo os níveis inferiores e, principalmente o superior.

Entende-se aqui a identidade como o nível relativo ao papel desempenhado pela pessoa, missão e/ou sentimento de si própria. “Podemos ter mapas relacionados ao ‘Quem’ da aprendizagem – a função ou a identidade (DILTS, 1997, p. 42).”

No ANEXO “E” está representada a anatomia completa dos diferentes níveis do sistema, que é a estrutura psicológica do ser humano – representa o *hardware*, é propriamente aí que instalamos os programas ou *software* mental. Nestes níveis são feitas as seguintes perguntas: Quem? (Identidade), Por quê? (Valores e Crenças), Como? (Capacidades), O quê? (Comportamento) e Onde? (Ambiente ou Contexto).

Podemos ter ainda mapas com muito mais recursos quando estão ligados a transcendência, que é o nível espiritual por excelência (veja anexo 3). É o nível relativo ao sistema maior do qual somos parte nesta “teia da vida” (CAPRA, 1998).

O’ Connor e Seymour (1996, p. 38) chamam atenção para o nível superior, que está acima da identidade, que é ainda mais impactante. Trata-se de níveis que algumas pessoas atingem quando se relacionam com algo além de si mesmas e superam grandes questões da vida em todos os seus aspectos. Este nível superior é muito cheio de recursos porque contém a família, a comunidade (escolar, profissional ou social), Planeta, Universo e Deus. Responde a pergunta: “Quem mais?”

Na parte superior, acima da identidade estão os nossos níveis de transcendência, onde a pergunta certa não é mais Quem sou eu? E sim Quem somos nós? Ou Quem mais? Nós somos um conglomerado de energia, onde representamos papéis numa estrutura que está além da nossa própria identidade, que também devem estar em congruência com todos os níveis.

Numa analogia do ser humano como uma árvore, temos na identidade a semente ou aquilo que chamamos de essência do ser, onde a parte inferior são nossas raízes, e, na parte superior o tronco, os galhos, as folhas e, principalmente os nossos frutos. Precisamos de raízes fortes para manter sempre uma árvore saudável e frondosa. No inverno ou nas tempestades podemos até perder as folhas e galhos, mas raízes saudáveis e bem nutridas vão garantir a revitalização de qualquer árvore no Planeta. São nestas situações que precisamos nutrir e cuidar

bem da nossa essência para superar tudo e recomeçar muito mais fortalecidos e experientes.

Tudo converge para nossa identidade, portanto, devemos nos voltar sempre para dentro de nós, o que chamamos de “voltar para casa”, para nossa essência. Quando se perde esta noção o indivíduo apresenta atitudes e comportamentos incongruentes.

### 5.5.1 Sistema Superior

Este sistema é o que chamamos de nível Espiritual/Sistema Maior, que representa a família, os amigos, a comunidade, o fato de fazermos parte de um grupo de trabalho, de sermos cidadãos num contexto político. Neste sistema inclui-se também a questão de fazermos parte também da comunidade humana que busca o transcendente, indo além desta dimensão em busca da Divindade.

O'Connor (2003, p. 33) descreve como sendo um nível de conexão que vai além da identidade: “Este é o reino da ética, da religião e da espiritualidade – seu lugar no mundo. Para uma empresa, significa visão e como a empresa se conecta à comunidade e a outras organizações.” No caso da Educação não pode ser diferente.

Os esforços para comunicar-se ou ajudar a provocar mudanças nestes níveis afetam sensivelmente nossa experiência de ser uma parte de um sistema maior. Responde à pergunta “A quem mais isto serve?” ou “Qual é a visão maior?”.

O Espiritual é relativo ao sistema maior do qual somos parte. Envolve, portanto, “o que mais” e “o que mais somos”, podendo influenciar em todo o sistema que compreende os vários níveis lógicos.

Suponhamos que um aluno tenha reprovado numa prova de Cálculo. Dentre os diferentes significados que o estudante atribui, pode aparecer o seguinte padrão de linguagem: “A Universidade não é legal para se aprender de forma adequada”. Seja qual for a intervenção neste caso, deve-se focar o nível lógico Superior.

Isto se aplica sempre que nos reportamos a níveis que estão acima de nossa identidade. O nível Espiritual já começa pelo fato de pertencermos a uma família.

### 5.5.2 Identidade

A identidade está relacionada ao papel desempenhado pela pessoa, a sua missão, finalidade de vida e o próprio sentimento de si. Envolve basicamente o “quem somos”.

Está intimamente ligado ao que se chama de auto-estima e consciência de si como ser humano. “Os fatores de identidade determinam o objetivo geral (a missão) e dão forma, por meio de nosso senso de identidade, às crenças e valores. Deve-se responder a pergunta ‘Quem?’ (DILTS, 1997, p. 41).”

Os esforços para comunicar-se ou ajudar a mudança neste nível afetam a auto-imagem e os objetivos globais. Responde a pergunta: “Quem sou eu?”.

Usando o exemplo anterior, do aluno que reprovou em cálculo, o padrão de linguagem do estudante para justificar seu “fracasso” na prova de cálculo pode ser: “Eu sou burro mesmo” ou “eu sou um idiota”.

Segundo O’Connor (2003, p. 33), identidade é:

[...] o seu senso de si mesmo, as crenças e os valores essenciais que definem você e sua missão de vida. Ela é constituída ao longo de toda sua vida e é bastante resiliente. Nós nos expressamos através do nosso comportamento, habilidades, crenças e valores, mas somos mais do que todos ou do que qualquer um desses.

Fica claro que a intervenção quando focar o nível de identidade deve ser ao “Quem” da aprendizagem – a função ou identidade do aluno.

### 5.5.3 Crenças e Valores

Os esforços de comunicar-se e ajudar a mudança neste nível afetam diretamente à motivação do indivíduo e a permissão ao afetar as razões, os motivos que levam o estudante a fazer o que faz.

De acordo com Dilts (1997, p.41), as crenças e os valores dão o reforço (motivação e permissão) que suportam ou inibem suas ações. Envolve o “porque”, respondendo mais especificamente a pergunta: “Por que eu faço isto?”.

Se o aluno responde o mesmo problema acima com as seguintes declarações: “É difícil aprender Cálculo porque tem muito conteúdo”, “Não acho importante estudar esta matéria”, “É difícil aprender algo novo”; fica evidente que os limites de aprendizagem surge no nível de crenças e valores.

Deve-se trabalhar o “Por que” da tarefa da aprendizagem. Este nível responde à velha pergunta de nossos alunos “Por que eu devo aprender isto e para que serve?”, ou ainda “Por que eu faço isto?”.

No nível individual e organizacional, O’Connor (2003, p.33) distingue crenças de valores da seguinte forma:

Crenças são os princípios que guiam ações – não aquilo em que dizemos acreditar, mas aquilo sobre o qual agimos. Crenças dão significado ao que fazemos. Valores são por que fazemos o que fazemos. São o que é importante para nós – saúde, riqueza, felicidade e amor. Em um nível organizacional, empresas têm crenças de negócios com base nas quais agem e valores que detêm. São partes da cultura das organizações. Crenças e valores direcionam nossas vidas, agindo tanto como permissões quanto como proibições de nossas ações.

No aspecto educacional está relacionado ao significado que o estudante, os pais, ou os professores dão às notas baixas ou à falta de motivação. Quando atribuímos valor ou significado a uma nota, nós podemos ligá-la a qualquer um dos “níveis lógicos”. Muitas vezes, esse significado torna-se parte da imagem psicológica e da personalidade do estudante, sob a forma de crença limitante.

Se a crença for negativa, a nota terá um efeito limitante no progresso e desenvolvimento do estudante, com sérios reflexos em toda sua vida futura, quer acadêmica como em sua vida profissional. Vemos isto muitas vezes no treinamento de profissionais em empresas, que mantêm mesmo na vida adulta as crenças limitantes quando são submetidos a novos desafios na sua carreira. Sempre que vão aprender algo novo se sentem muito limitados.

Lembramos que crenças são convicções íntimas, são pressupostos que adotamos para viver e estão atrelados aos valores. Se mudarmos crenças alteramos valores.

#### 5.5.4 Capacidades

As capacidades mostram e orientam a direção das ações através do mapa mental, plano ou estratégia. Trata-se de construção de mapas, de técnicas, habilidades ou estratégias por meio das quais as ações são devidamente assumidas e operacionalizadas pelo aluno. Responde à pergunta “Como eu faço isto?”. As capacidades guiam e direcionam as ações comportamentais, por meio de uma estratégia, plano ou mapa mental (DILTS, 1997, p. 41).

Para se ter certeza de intervir neste nível, deve-se ficar atento as declarações do aluno. Uma indicação evidente para se trabalhar o nível de capacidade é quando o aluno afirma: “Eu não sei como aprender...”.

Uma das principais razões pela qual os estudantes de todas as idades têm problemas na escola é a pressuposição de que eles podem fácil e naturalmente aprender o que a escola ensina, sem que seja ensinado especificamente COMO aprender os conteúdos e assuntos acadêmicos. Capacidade é habilidade (O’CONNOR, 2003)

Infelizmente, deixamos que a criatividade do estudante descubra a maneira de realizar essas tarefas. As estratégias de aprendizado que muitos estudantes usam são ineficazes, ineficientes e enfadonhas. Isso tem resultado em notas baixas nos testes e no trabalho acadêmico e, conseqüentemente, a grave falta de motivação. Isto tem levado os estudantes, seus pais e professores a uma profunda frustração.

Ao constatar que o aluno não tem estratégias adequadas de aprendizagem, deve-se ajudar cada qual descobrir e tirar o máximo proveito das muitas técnicas disponíveis e acessíveis a todos. Além de trabalhar o conteúdo, cabe ao professor ensinar o como estudar. A experiência nos tem mostrado que a maioria de nossos alunos não sabe qual é a sua estratégia de aprendizado, não tem um programa diário/semanal. Os professores sabem fazer discursos maravilhosos, sabem muito

bem dar instruções e determinar tarefas, mas fica faltando o essencial, que é dizer para o seu aluno como ele pode aprender.

O professor começa a ser construtivista quando atinge este nível lógico com a exemplificação e a prática – exercícios.

#### 5.5.5 Comportamento

Este nível responde à pergunta “O que eu faço?”. Os comportamentos são as ações específicas ou as reações de uma pessoa dentro do ambiente que se encontra. Relaciona-se ao que da aprendizagem. “Comportamento é o que fazemos. Em termos de PNL, inclui pensamentos além de ações. Às vezes, comportamento é difícil de mudar por estar estreitamente ligado a outros níveis. Você observa comportamento do lado de fora (O’CONNOR, 2003, p. 33).

Então existe também “o quê” relacionado ao tipo de conteúdo e às atividades específicas a serem executadas no processo de ensino e aprendizagem. Os esforços de comunicar-se ou provocar mudanças neste nível afetam diretamente às ações específicas dentro de cada contexto.

Quando o aluno declara que não sabe o que fazer em determinada situação de aprendizagem, é uma indicação evidente que se deve trabalhar exatamente neste nível. Muitas vezes domina as estratégias, conhece os caminhos, mas não sabe o que fazer. O comportamento é feito de ações ou reações específicas que surgem no ambiente (DILTS, 1997).

É muito comum encontrarmos pessoas dotadas de grandes capacidades, dotados de estratégias eficazes, que, diante de algumas situações da vida, ficam imobilizadas, não sabem exatamente o que fazer. Pode acontecer também de fazer a coisa certa na hora errada. E, nestes casos, o resultado pode ser trágico, afetando os demais níveis lógicos superiores, principalmente a sua auto-estima.

Ajudar o nosso aluno a colocar em prática todo o seu potencial e ajudá-lo a fazer a coisa certa na hora certa está relacionado ao nível lógico de Capacidades.

Ações e reações adequadas em situações específicas dependem da capacidade do indivíduo saber fazer escolhas. Portanto, discernimento é uma virtude que deve ser desenvolvida em nosso educando para que o mesmo saiba,

efetivamente, fazer a coisa certa na hora certa. Ajudar a fazer escolhas em diversas situações e contextos, afetam as ações específicas empreendidas dentro do ambiente.

Os comportamentos que não possuem mapa interior, plano ou estratégias para orientá-los são como reações automáticas, hábitos ou rituais. No nível de capacidade, somos capazes de selecionar, alterar e adaptar uma classe de comportamento a um conjunto mais amplo de situações externas.

Quando o estudante descreve suas dificuldades com a afirmação clássica de que “não sabe o que fazer” é a indicação evidente que deve-se começar o trabalho pelo nível lógico de Comportamento.

#### 5.5.6 Ambiente

O *ambiente* nesse processo de intervenção compreende “o contexto, tudo o que nos rodeia e as pessoas com as quais nos relacionamos (O’ CONNOR; SEYMOUR, 1996, p. 38).

Este nível responde às perguntas “onde, quando ou com quem eu faço isto?” , conforme afirmação de Dilts (1997, p.40):

É importante reconhecer que existem diferentes níveis e tipos de influência sobre a aprendizagem. Por exemplo, existe o *onde* e o *quando* na aprendizagem. Isso se relaciona a influências ambientais, tais como obrigações temporais e espaciais, que possam influenciar o processo de aprendizagem.

Os esforços de comunicação e aprendizagem neste nível afetam os limites externos dentro dos quais a pessoa tem que viver e reagir. Determina as oportunidades ou restrições externas que o educando deve levar em consideração, relacionando-se ao onde e quando da aprendizagem.

É importante a reflexão de Rogers (2008, p. 17) sobre o cotidiano da sala de aula, que caracteriza bem este nível lógico do ensino/aprendizagem:

O ensino no dia-a-dia nas escolas acontece em um cenário um tanto incomum: uma pequena sala (para o que se necessita fazer nela), com mobília frequentemente inadequada e pouco espaço para se movimentar, um período de 50 minutos (ou menos) para desenvolver objetivos curriculares estabelecidos, e 25 a 30 personalidades distintas e singulares, algumas das quais podendo nem querer estar lá. Por que não haverá alguns estresses e tensões naturais associadas ao papel diário do professor?

Os fatores ambientais determinam também as obrigações externas em relação às quais o educando deve reagir. Como o nível ambiental inclui as condições externas específicas nas quais o comportamento acontece, devemos ficar atentos aos seguintes exemplos de declarações de nosso educando: “Não houve tempo suficiente para terminar a lição”; “A sala de aula é muito barulhenta”; “Não tenho espaço em casa para fazer as tarefas”; “A sala está abafada”; “Gosto de estudar com meus amigos”; “O professor cria um clima favorável para o aprendizado”.

Enquanto o estudante está descrevendo suas dificuldades na universidade, deve-se ficar atento ao padrão de linguagem que está usando. Se frases semelhantes aos padrões acima são embutidos em suas declarações, fica evidente que o primeiro nível a ser trabalhado é o que chamamos de Ambiente. Pequenas intervenções neste nível podem provocar resultados extraordinários, por exemplo: a troca de lugar na sala, mudança de alunos em grupos de estudo, duplas para pesquisa, algumas melhorias no ambiente físico, atividades com música ambiente, decoração da sala, etc.

O ambiente é o lugar, o espaço, o momento e as pessoas envolvidas no processo de ensino aprendizagem. É tudo que está na sala de aula (O’CONNOR, 2003)

Antes de intervir em qualquer nível, recomenda-se que este seja o primeiro a ser trabalhado, pois podemos resolver muitos problemas de forma rápida e sem maiores desgastes.

O professor dentro da sala de aula ou estúdio tem que operar num espaço (ambiente) limitado, aonde atua (comportamento) ou não com os recursos tecnológicos disponíveis e com competência, cumprindo obrigações curriculares, que devem obedecer a uma estrutura de tempo também limitada.

### 5.5.7 Resumo da Influência de Diferentes Níveis no Ensino

O efeito de cada nível é organizar e controlar a informação do nível que vem logo abaixo. Portanto, se algo for modificado em um nível superior, naturalmente, irá modificar os níveis inferiores; enquanto que modificar algo em um nível inferior poderia, mas não necessariamente, afetar os níveis superiores (DILTS, 1997).

- a) Fatores ambientais determinam as oportunidades, restrições ou obrigações externas em relação ao meio dentro do qual a pessoa tem que viver e reagir. Responde às perguntas “ONDE, QUANDO OU COM QUEM?”.
- b) Comportamentos específicos se relacionam a ações e reações específicas que surgem no ambiente. Responde à pergunta “O QUE EU FAÇO OU FIZ?”.
- c) As capacidades guiam e direcionam as ações comportamentais através de um mapa mental, um plano, uma habilidade ou uma estratégia. Deve-se responder à pergunta “COMO EU FAÇO ISTO?”.
- d) O sistema de crenças e valores fornece o reforço, a motivação e permissão que dão apoio ou negam as capacidades, afetam as razões porque fazemos o que fazemos. Responde à pergunta “POR QUE EU FAÇO ISTO?”.
- e) Os fatores de identidade determinam o objetivo geral, a missão, a finalidade de vida, e dão forma, por meio de nosso senso de identidade, às crenças e valores. A mudança neste nível afeta a auto-estima e auto-imagem. Responde à pergunta “QUEM SOU EU?”. Quando esquecemos a identidade de um estudante, estamos esquecendo também da sua motivação.
- f) O espiritual é relativo ao sistema maior do qual todos somos parte. Envolve o “QUEM MAIS EU SOU?” Os esforços para comunicar-se neste nível afetam nossa experiência de ser uma parte de um sistema muito maior e devem responder ainda as perguntas: “A QUEM MAIS ISTO SERVE?” ou “QUAL É A VISÃO MAIOR?”.

É muito importante considerar todos esses níveis em todo o processo de ensino avançado, pois se trata de um processo com múltiplos níveis. A aprendizagem não ocorre apenas em um nível, mas em muitos simultaneamente.

E é nesta medida que a Programação Neurolinguística vem com mais essa contribuição para o ensino e a aprendizagem, desenvolvendo modelos e padrões que associam capacidades às crenças e valores e aos comportamentos. Neste processo de ensino avançado o ambiente externo serve de apoio e incentivo, determinando o processo de aprendizagem. Tudo se integra de forma harmoniosa e dinâmica, onde um nível deverá potencializar o outro numa perfeita sinergia.

Em tudo que foi discutido e analisado nesta fundamentação teórica a respeito da PNL fica evidente que esta tecnologia de comunicação não apareceu inteiramente formada e pronta a partir do nada. Como diz O'Connor (2003, p.307), a PNL tem uma história intelectual com base filosófica muito forte. É apresentada como uma grande teia ou uma tapeçaria que reúne muitos fios de várias linhas e correntes que continua formando um grande tapete da Programação Neurolinguística, agora potencializada pela integração das Tecnologias da Informação e da Comunicação – PNL integrada com as TIC e, por sua vez, as TIC integradas a PNL, favorecendo ao professor em sua prática pedagógica uma melhor informação e comunicação ao aluno em todos os níveis lógicos e neurológicos na sala de aula.

## 6 PESQUISA DE CAMPO

O foco desta pesquisa foi investigar o posicionamento do professor do ensino superior que atua em sala de aula na graduação e pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), a sua formação, atuação e disposição para uso das TIC integradas a PNL.

A intenção foi também oferecer durante este estudo uma formação continuada para os professores dentro dessa perspectiva, ou seja, das TIC integradas a PNL, e investigar as diversas concepções, motivações, abertura, aceitação de novos conceitos, apresentação de modelos de comunicação e formatos de apresentação de acordo com a moderna neurolinguística (PNL) e o seu desenvolvimento durante o processo.

Dentre os cinco objetivos específicos desta dissertação, a pesquisa de campo foi de encontro a quatro deles, uma vez que se procurou:

- a) Identificar e caracterizar o atual professor do ensino superior;
- b) Investigar as estratégias e processos de comunicação que o professor utiliza em sala de aula e, mais especificamente, se conhece e usa alguma nova tecnologia de comunicação e a PNL;
- c) Apontar as contribuições da PNL na prática docente e;
- d) Propor a aplicação da proposta integrada das TIC com PNL em sala de aula e verificar alguns resultados.

Durante a capacitação, onde aconteceu a pesquisa de campo se percebeu muito além dos objetivos da investigação. Na convivência com os docentes aparecem nas conversas e depoimentos informais a grande diversidade de opiniões, concepções (crenças) que o professor internaliza durante o tempo de docência a respeito da educação superior, do ensino e da aprendizagem; as motivações, expectativas, anseios e queixas; abertura e aceitação de novos conceitos; resistências; metodologias, modelos de comunicação e formatos de aulas.

Enfim, se percebe na convivência com os professores os modelos operacionais que vêm sendo aplicados dentro da sala de aula, as restrições, impedimentos e possibilidades de mudança.

Mesmo que a pesquisa de campo venha confirmar muito do que já tínhamos como hipóteses, constatado pela pesquisa bibliográfica e também pela realidade que vivenciamos no cotidiano da sala de aula, ficamos ainda surpresos com certos aspectos da docência que vem se repetindo através dos tempos, precisando de medidas urgentes, os quais serão explicitados mais adiante no resultado da pesquisa.

Este trabalho chama a atenção para as mudanças que dependem do professor em sala de aula e estão evidentes na análise e resultado desta investigação.

## 6.1 METODOLOGIA

Para esta atividade científica se manteve a metodologia da pesquisa pedagógica, qualitativa e de natureza exploratória, uma vez que é a que se apresentou mais adequada em vista da complexidade e a dinâmica da investigação.

Com a visão de que a pesquisa é uma atividade científica pela qual se procura descobrir a realidade através de uma metodologia apropriada (DEMO, 1994), incluímos a “pedagógica” por dois aspectos. Primeiro porque esta pesquisa está relacionada à investigação direta e imediata da realidade das salas de aula. E segundo, porque o pesquisador e os sujeitos da pesquisa são professores que vivem a mesma realidade pedagógica (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 13).

Pesquisa “qualitativa”, primeiramente, porque o pesquisador é um observador interno, que busca a profundidade, uma vez que é também professor universitário e está diretamente envolvido em suas atividades diárias com a sala de aula. “Os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações geralmente inacessíveis ao observador externo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12).

Esse tipo de pesquisa, ao contrário da quantitativa, abre cada vez mais possibilidades de discussão a respeito dos dados objetivos e concretos que, eventualmente, forem pesquisados. Possibilita uma melhor análise da subjetividade dos depoimentos, das respostas de perguntas abertas em entrevistas e/ou questionários. Isto porque permite, especificamente, a “análise de conteúdo qualitativo das respostas do questionário”, a “análise de categorias de conteúdos” e

“análise de conteúdo definicional”, facilitando a reflexão pela visualização através da elaboração de gráficos, quadros e figuras (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

O fato de estar desenvolvendo um programa de capacitação com os professores do ensino superior, enquanto desenvolvia este trabalho, abriram-se novas possibilidades para o pesquisador explorar a visão sobre o tema, buscando sempre uma profundidade exigida pelos próprios professores participantes do processo (sujeitos da pesquisa). Isto fez com que se articulasse, efetivamente, a teoria com a prática, uma vez que esta tem sido uma das grandes questões que são discutidas em educação.

Então, esta ampliação da visão sobre o tema, chegando mais próximo dos problemas, e o mergulhar com mais profundidade num vasto material bibliográfico, como foi feito, é que caracterizou também a pesquisa como sendo “exploratória”, uma vez que Gil (apud BERTUCCI, 2008, p. 48) reconhece que:

[...] a pesquisa exploratória tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses. Pode-se dizer que tais pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições. Seu planejamento é, portanto, bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Considerada uma pesquisa qualitativa e exploratória também por explorar as fontes primárias, secundárias e terciárias.

São consideradas “fontes primárias” aquelas oriundas de “detonadores” de pensamentos e sequências de pensamentos. Quando se faz a coleta de dados e informações das publicações originais dos autores que fundamentaram, testemunharam, criaram, desenvolveram conceitos, modelos e técnicas das áreas envolvidas no trabalho. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 210). Fomos a fundo nestas fontes primárias, buscando as primeiras publicações dos autores das teorias e propostas apresentadas, principalmente da PNL.

Não menos importantes estão nessa pesquisa as fontes secundárias, consideradas assim porque “não testemunharam diretamente, mas mesmo não fazendo parte dos estudos originais acabam sempre iluminando as reflexões com

seus relatos de idéias, resumos de resultados de pesquisas publicados em seus artigos e livros” (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008).

Nossa metodologia explorou também as “fontes terciárias”, ou seja, as referências que nos ajudaram a localizar fontes documentais, ajudaram nas discussões, embora com pouca citação neste trabalho, foram importantes uma vez que acabam sempre corroborando com as ideias e reforçando conceitos e modelos criados.

Diante do acima exposto, a pesquisa pedagógica, qualitativa e exploratória se apresentou como a mais adequada em vista da complexidade e a dinâmica de todo trabalho de pesquisa bibliográfica e de campo, principalmente, pela questão dos benefícios da “maior flexibilidade, tanto na fase de preparação da pesquisa, bem como na coleta e análise do material encontrado” (BERTUCCI, 2008, p. 48).

Esse tipo proporciona o desenvolvimento, esclarecimento e eventuais modificações de conceitos e ideias para a exploração de futuras abordagens.

Como a pesquisa foi realizada dentro de um programa acadêmico oficial da universidade – Programa de Pós-Graduação, Mestrado e Doutorado em Educação – que envolveu também o corpo docente na pesquisa de campo, a primeira etapa foi submeter o projeto à análise e aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), mais especificamente com o Núcleo de Bioética, conforme protocolo CEP N°5694 – Versão 1 – ANEXO F.

O resultado consta no Parecer n°0004149/10 (ANEXO F), onde se lê no item Conclusões: *Atende a resolução 196/96 em sua condição ética. Devido ao exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, de acordo com as exigências das Resoluções Nacionais 196/96 e demais [...] manifesta-se por considerar o projeto **aprovado*** (PARECER CEP-PUCPR - 5694, 2010, grifos do autor).

Após a aprovação por parte do CEP, partimos então para a pesquisa de campo com o respaldo da instituição, onde ficou claro o tipo de pesquisa e a quantidade máxima de professores que poderiam ser sujeitos da pesquisa, conforme consta no item - Comentários e considerações do Parecer aprovado: *Pesquisa qualitativa exploratória com levantamento bibliográfico, entrevista e capacitação de até 200 professores.*

Portanto, conforme consta no parecer acima, e, reafirmando o que já foi mencionado no início deste capítulo, o universo da pesquisa foi a Pontifícia Universidade Católica do Paraná, e, aconteceu nos cinco câmpus: Curitiba, São

José dos Pinhais, Londrina, Maringá e Toledo. Teve como cenário o corpo docente e o questionário foi aplicado logo no início do curso de capacitação do Programa de Formação Continuada da PUCPR – versão 2010/2011 (APÊNDICE A).

Dada a complexidade do cenário de pesquisa, uma vez que reuniu professores com formação diversificada, de várias cidades do Estado do Paraná e de vários departamentos da PUCPR; aliado também ao nosso interesse com esta pesquisa de campo para ampliar o conhecimento do cotidiano da sala de aula no ensino superior, fizemos a opção por um estudo realmente qualitativo e exploratório para posterior desdobramento da pesquisa.

Isso porque o Programa de Formação Continuada PUCPR, proposto em 2010/2011, é inédito no seu conteúdo e compreende Eixo I e Eixo II, cada um com 12 horas (APÊNDICE A). Esta pesquisa foi feita com os professores do Eixo I, justamente para atender os objetivos da presente dissertação. Sendo assim, o desdobramento deste trabalho pode acontecer a partir da participação dos professores na continuidade do programa (Eixo II e outros cursos de aperfeiçoamento nesta mesma linha).

Insistimos sobre o fato da pesquisa de campo também ocorrer, simultaneamente, com a realização dos cursos de capacitação (formação continuada), ministrados pelo próprio investigador e titular deste trabalho. O que motivou a uma busca de elementos teóricos profundos para embasar e auxiliar na reflexão e análises das situações práticas educacionais. Cada resultado da pesquisa, na medida do possível, também foi fundamentado. Houve, portanto, uma integração de saberes de várias áreas do conhecimento.

#### 6.1.1 Questionário e procedimentos de aplicação

Em razão da natureza da pesquisa, optou-se por questionários semi-estruturados (APÊNDICE E) como instrumento de investigação para a coleta de dados, os quais foram entregues no início do curso de capacitação. Antes, portanto, de tomarem contato com os temas da capacitação.

Nessa perspectiva, foram coletados e analisados os dados de cem professores de diferentes áreas e dos cinco câmpus da PUCPR – Curitiba, Londrina,

Maringá, Toledo e São José dos Pinhais. Portanto, ficou dentro do limite de docentes autorizado pelo CEP (ANEXO F).

Esta amostra foi julgada representativa de um total maior envolvido, pelo tipo de pesquisa que não exige grandes estatísticas, conforme Lankshear e Knobel, (2008, p. 66):

[...] a pesquisa qualitativa não pressupõe grandes amostras, ou, em muitos casos, nenhuma amostra que dirá amostras destinadas a serem representativas de populações maiores. [...] a pesquisa qualitativa está principalmente interessada em como as pessoas experimentam, entendem, interpretam e participam de seus mundos,

A amostra foi significativa também porque os professores foram convidados para responder a pesquisa de forma espontânea e tinham a certeza da confidencialidade das informações. Como estava sendo solicitado por um colega que não era de um nível hierárquico superior e também não representava ameaça para o seu emprego ou sua carreira na universidade, cada um respondeu com segurança e tranquilidade, sem necessidade de distorcer ou mascarar as respostas.

O instrumento foi aplicado antes de começar o curso, servindo como uma reflexão inicial, o que contribuiu também para a qualidade das respostas.

Na entrega do instrumento era dado o seguinte aviso, que se tornou padrão: *As questões deste instrumento se destinam a um estudo sobre a relevância do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) integradas a processos avançados de relacionamento e comunicação no ensino superior. As respostas são confidenciais e não serão analisadas individualmente, mas sim justamente com a de outros professores.*

Além disso, o professor pesquisado recebeu junto com o questionário um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE D), que foi considerado pelo CEP da PUCPR como sendo claro e adequado (ANEXO F). Este termo, que é assinado por ambas as partes, esclarece sobre a pesquisa e o sujeito fica ciente de sua participação voluntária, da garantia de sua privacidade, da confidencialidade, do sigilo necessário, e assegura-se que se for divulgado algum dado será sempre de forma codificada. Fica ciente ainda que pode recusar a participar do estudo ou retirar o seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer

qualquer dano. Aparecem no documento bem claro o nome, telefone particular do pesquisador e a garantia do direito de pedir quaisquer informações a qualquer tempo sobre este estudo.

O questionário (APENDICE E) de nossa pesquisa de campo é composto de três blocos.

a) O primeiro bloco com o título de: Identificação; contém seis questões objetivas para o levantamento dos dados do sujeito, formação acadêmica, atuação na docência e a relação com a Internet. Neste bloco aparecem os dados pessoais de cada participante, oferecendo subsídios sobre idade, gênero, nível de estudos, cursos e disciplinas que atuam, tempo na docência e o quê e como vem acessando a Internet.

b) O segundo bloco leva o título: Sobre a metodologia; têm onze questões mistas que tratam da metodologia, desempenho do professor na relação professor-aluno e processos de comunicação articulado a TIC que vem utilizando. Além das perguntas relacionadas às competências e habilidades de comunicação e relacionamento, estão as que investigam a respeito do conhecimento e posicionamento diante das inovações.

c) O terceiro bloco apresenta quatro perguntas subjetivas referente à capacitação que serão submetidos, no sentido de investigar aspectos motivacionais e disposição para a mudança. A pesquisa, como sendo qualitativa, parte do subjetivo para atingir os objetivos propostos.

Como todas as variáveis são importantes, o questionário acaba sendo abrangente e parte do todo para o particular.

A seleção das questões para a montagem do questionário foi com base nos objetivos da pesquisa abrangendo questões relacionadas a metodologia que vem sendo aplicada pelos professores nas suas aulas, suas concepções, recursos, impedimentos, carências, limitações e possibilidades de inovação com o uso das TIC integradas a PNL.

Foram investigadas também questões relacionadas a formação inicial do professor e a sua preparação emocional e intelectual para lidar com o atual perfil de acadêmico.

### 6.1.2 Organização e aplicação da proposta

A nossa proposta foi aplicada no curso denominado Abordagem de Ensino – Comunicação e Relacionamento – Eixo I – com duração de 12 horas, realizado nas dependências de cada câmpus da PUCPR. Fez parte da formação continuada para professores de 2010/2011. Ao final os professores receberam um certificado pela Extensão Universitária.

O curso foi organizado em três blocos de quatro horas, que o professor participou no seu contra turno ou final de semana. As inscrições ele mesmo que fazia na secretaria do seu centro (departamento), escolhendo datas e horários mais adequados, que constavam no cronograma aprovado, mensalmente, pela Pró-reitoria Acadêmica e Direção de Graduação. Nos câmpus das cidades do interior os cursos foram realizados na sexta-feira à noite e sábado durante o dia.

O professor cursista, que vinha de todos os departamentos da universidade, recebeu no primeiro dia um manual com a ementa, os objetivos, temas das aulas, metodologia, que fazia parte do contrato didático e também alguns apontamentos das aulas (dos blocos). Durante os dias de curso recebeu algumas folhas avulsas para complementar o material de reflexão.

As aulas foram organizadas dentro do formato de apresentação proposta no capítulo 5 deste trabalho (figura 13), integrando as TIC com neurolinguística em sala de aula. Assim sendo, o professor cursista já teve a vivência desta nova metodologia a partir do testemunho e demonstração do ministrante do curso, titular desta pesquisa. Na posição de aluno durante o curso e depois na sua sala de aula ele pode experimentar esta nova proposta e nos dias de curso pode trocar experiências com os colegas, tirar dúvidas e aprimorar aquilo que não tenha ficado bem claro. Na oportunidade, foram passados conceitos, técnicas e dicas para se lidar com este novo perfil de adolescente, obviamente, que dentro das limitações de tempo, que um curso compacto desta ordem propicia.

Os temas apresentados seguiram a proposta desta dissertação, ou seja, reflexão a respeito dos pressupostos, modelo de comunicação aplicados na aula do ensino superior, posições perceptuais na sala de aula, uso de âncoras de palco, uso de metáforas e analogias, confiança e rapport, níveis neurológicos da mudança e da aprendizagem, mais os conceitos sobre o cérebro triúnico, para o professor começar

a refletir sobre como lidar com comportamentos agressivos, bizarros e até extremos (répteis).

O eixo I tinha como objetivos exatamente os dois dos cinco objetivos específicos do projeto desta pesquisa, que foram: c) Apontar as contribuições da moderna neurolinguística, mais especificamente a PNL, na prática docente em sala de aula; e) Propor a aplicação de uma proposta integrada das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com programação neurolinguística (PNL) para professores no formato de nova abordagem de ensino, vivenciada durante a capacitação.

Chamamos mais uma vez a atenção para o ANEXO A, aonde consta o programa de aprendizagem da formação continuada 2010/2011.

O surpreendente foi a disposição dos professores do curso que fizeram uma profunda reflexão sobre sua atuação docente e novos posicionamentos diante das turmas.

## 6.2 RESULTADO DA PESQUISA

O resultado do trabalho de pesquisa apareceu de forma positiva já no primeiro encontro da capacitação ao reunir professores das diferentes áreas. Constatou-se o que Amaral (2004) declara quando se refere a um evento parecido, que realizou na formação continuada da universidade onde trabalha – UFMG (Amaral, 2004, p. 146):

[...] o fato de serem (os professores) oriundos de diferentes áreas do saber, ao invés de criar um clima de incompreensão e animosidade, até mesmo de um certo preconceito de alguns em relação a outros, de outras áreas, gerou uma atmosfera de franca cordialidade, de curiosidade em relação ao que se passa nos outros campos (setores), dando-lhes um sentimento de pertencimento a uma verdadeira universidade.

Durante a avaliação dos resultados da pesquisa, o interesse maior foi de conhecer alguns elementos do perfil atual do professor do ensino superior. Conforme as questões do questionário, pretendíamos também saber sobre o uso de

recursos tecnológicos em sala de aula, bem como a articulação com a linguagem verbal e não verbal do professor no ensino superior, focalizando a abordagem de ensino no que se refere a forma do professor se comunicar e se relacionar com a pessoa do aluno em seus aspectos emocionais e intelectuais.

### 6.2.1 – Questionário – resultados

Iniciamos destacando o resultado da pergunta que consideramos muito relevante, em vista dos objetivos da capacitação, que foi:

#### 2.3 - Qual a sua maior dificuldade na sala de aula? Por quê?

- 63% das respostas estão relacionadas ao comportamento inadequado dos alunos, ou seja, indisciplina, conversas, desmotivação, postura agressiva, falta de atenção nas aulas (notebook, celular) e outras atitudes desrespeitosas (falta de educação, limites).

- 24% responderam especificamente questões relacionadas ao tamanho da turma (turmas grandes), problemas de estrutura da sala, tempo (carga horária pequena para a quantidade de conteúdo), deficiência no seu planejamento e falta de concentração dos alunos.

- 7% não responderam.

- 4% declararam que não tem dificuldades nesta questão.

- 2% dificuldades com a TIC

Começamos por esta questão para chegarmos logo ao ponto crucial hoje da universidade, que está sendo a postura, falta de educação (limites) e falta de atenção de nossos acadêmicos dentro da sala de aula (63%). Assim podemos relacionar esta questão a outros resultados da pesquisa.

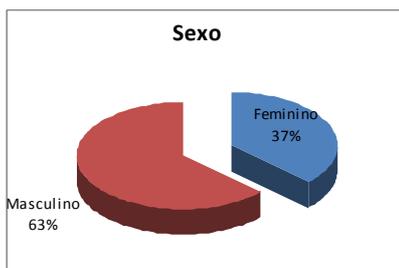


Gráfico 1 – Questão 1a: Sexo – Número de Professoras e número de Professores

Gráfico 1 = 63% professores (homens) e 37% professoras (mulheres).

- Ao contrário da educação básica, observa-se o predomínio dos homens (63%) no ensino superior. Isto certamente tem uma influência na comunicação e no relacionamento professor/aluno na sala de aula. Os homens têm mais dificuldades de lidar com questões emocionais (GOLEMAN, 1995).

- Como a maioria dos professores são homens e os acadêmicos são cada vez mais jovens e de pouca maturidade, talvez com este resultado possamos entender o aumento das dificuldades de relacionamento na sala de aula.

- O professor do sexo masculino acaba vendo o(a) aluno(a) sob uma perspectiva mais racional e conservadora, mantendo os velhos paradigmas de que fala Behrens (2005, p.42).

O *aluno*, na tendência de ensino tradicional, caracteriza-se como um ser receptivo e passivo. O aluno deve obedecer sem questionar. Sua real função no processo educativo é realizar tarefas, preferencialmente sem questionar seus objetivos. Ao contrário do adulto, que é considerado como um homem formado, o aluno é visto como um adulto em miniatura, que precisa ser atualizado.

Ainda se ouve muitos professores (homens) que tem na sua representação mental o modelo de “aluno bom” aquele que se apresenta conforme a citação acima. E estamos falando de aluno ou aluna de homem, e isso se confirma quando Anastasiou (2004, p. 59-60) fala da formação dessas representações na cabeça do docente, que já se inicia muito cedo, desde o tempo em que era aluno:

A partir do processo de escolarização formal, as experiências em sala de aula levam a construção de um imaginário acerca da docência, do fazer e do como fazer, num conjunto de representações sobre a ação de um professor em sala de aula, como se ai iniciasse e terminasse sua “tarefa profissional”.

Nestas representações encontram-se elementos básicos, determinantes da visão do fazer docente, mesmo que isto esteja claro ou explícito. Pontuamos a visão de aluno (de homem), e do que seja um “bom aluno”: será aquele que é obediente ou reprodutivista, passivo ou participativo, ou questionador, ou construtor de idéias pela análise e síntese realizadas.

Observa-se na visão apresentada pela autora, a tendência masculina, ou seja, do professor homem tem sido mais racional. Como a mulher tem uma perspectiva mais emocional poderá equilibrar essa visão do aluno universitário (GOLEMAN, 1995).

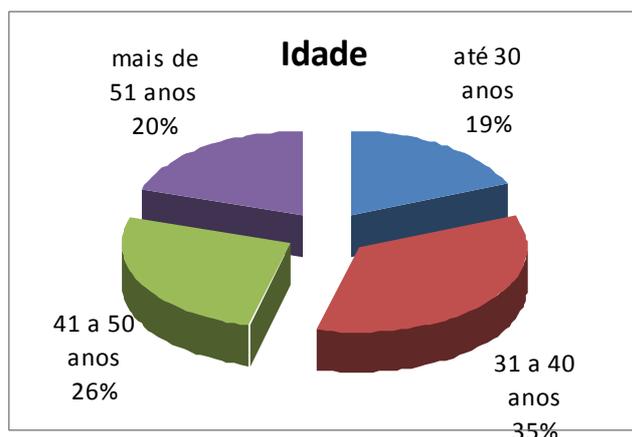


Gráfico 2 – Questão 1b: Idade – Faixa etária dos professores do ensino superior

O gráfico 2 – Faixa etária dos professores:

- Até 30 anos – 19%
- de 31 a 40 anos – 35%
- 41 a 50 anos – 26%
- Mais de 51 anos – 20%

- Os resultados apontam para um corpo docente bem jovem. Apresenta o número maior de docentes na faixa etária entre os 31 e 40 anos (35%) e até 30 anos 19%. Se somar estes dois grupos vamos ter mais de 50% de professores com menos de 40 anos.

- O que se constata é que os professores estão entrando cada vez mais jovens para o magistério superior.

Esses dados vêm confirmar o que se apontou no capítulo 2 sobre as características e formação do professor, quando Amaral (2004, p. 142) comenta sobre as perdas de professores veteranos que a sua instituição (UFMG) estava enfrentando, e que está acontecendo em várias instituições em nosso país. Desde a era Collor, com a perda de professores veteranos, que ela chama de massa crítica, que se obrigava a se aposentar em função das contínuas perdas de vantagens historicamente conseguidas e que não estava conseguindo repor em termos

numéricos. As vagas que os professores mais antigos estavam deixando não conseguiam completar com professores qualificados (mestres ou doutores) e experientes.

Os planos para antecipar aposentadorias e acordos de demissões voluntárias também contribuem para que isso aconteça. Os mais experientes acabam deixando lugar para os mais jovens.

Observamos que os professores mais jovens estão tomando conta da docência no ensino superior, e alguns estão se dando muito bem, mas outros tem tido muitas dificuldades pela falta de experiência. “Há que se lembrar que os novos doutores e mestres são cada vez mais jovens, muitos deles ingressando na pós-graduação imediatamente após a conclusão da graduação, sem o concurso da prática” (AMARAL, 2004, p. 142).

Essa entrada de professores sem experiência também se deve aos responsáveis pelos concursos, que ao montarem os seus editais tem levado em conta uma postura mercantilista. Continuam mantendo também na educação a visão produtivista, que vem permeando todos os setores desde a década de setenta do século passado, ou seja, uma visão quantitativa e não qualitativa.

Amaral (2004, p. 143) vem confirmar essa posição quando aponta os órgãos responsáveis pelos concursos como os principais causadores desta situação. Afirma:

Isto se deve aos critérios estabelecidos pelos órgãos competentes que, submetendo-se às regras do mercado, avaliam quantitativamente os professores do Ensino Superior, recompensando a sua produtividade pelos resultados no campo da pesquisa e da publicação. O ensino tem merecido pouca atenção ao processo avaliativo draesses órgãos, exceto na exigência de um certo número de aulas para cada professor, um critério ainda nitidamente apenas quantitativo, com vistas à complementação salarial dos professores.

O que vem confirmar que os professores estão fazendo Pós-graduação *Stricto Sensu* logo depois da graduação, entrando na docência com muito pouca experiência e até sem nenhuma experiência profissional, não estamos falando somente de experiência como professores. Nesta situação todos perdem e sofrem. Para a turma e para o jovem professor acaba sendo uma experiência frustrante. Ele pode ser prejudicado em sua trajetória profissional, uma vez que enfrenta muito cedo

situações na sala de aula para as quais não foi preparado, tanto intelectualmente como emocionalmente, e pode ter sua carreira encerrada muito cedo.

Talvez para alguns, por um talento inato relacionado à vocação docente, ou até depois de muito sacrifício, conseguem superar esta questão da idade e acabam dando certo. Mas a questão da idade do professor universitário é um dado relevante e que pode também estar relacionado aos conflitos na sala de aula do ensino superior.

Aluno muito jovem com professor também jovem; ambos sem maturidade emocional, sem experiência de vida pessoal e profissional, pode resultar em situações conflituosas e até se instalar o caos na sala de aula com consequências desastrosas. Portanto, é interessante pensar sobre esta questão quando vamos tratar do processo de comunicação e relacionamento professor/aluno dentro da sala de aula.

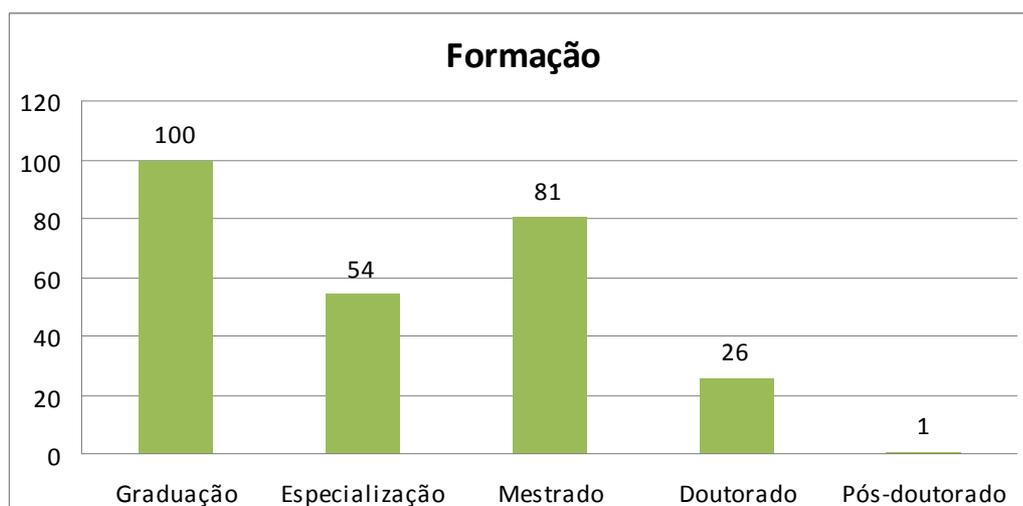


Gráfico 3 – Questão 1c: Formação do professor universitário

O gráfico 3 apresenta um bom número de professores com mestrado (81%), que tem sido o requisito básico para a docência no ensino superior. São ainda poucos os professores doutores (26%), mas “há que se destacar também que a formação em nível de mestrado e/ou doutorado não é garantia de uma docência de qualidade, dado que tais cursos têm privilegiado a pesquisa em detrimento do ensino” (AMARAL, 2004, p,142).

Nesse sentido, o que o professor necessita mesmo é desenvolver as habilidades citadas por Abreu e Masetto (1990) - figura 1 e Tardif (2009) – figura 2, tratados nos primeiros capítulos desta dissertação.

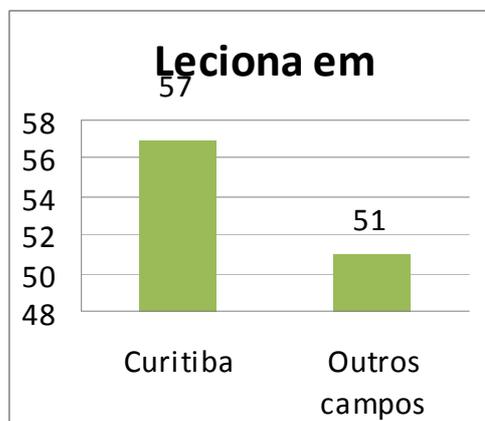


Gráfico 4 – Questão 1c: Câmpus que leciona

E no gráfico 4 vemos a proporção dos professores pesquisados, os que lecionam no interior do Paraná (51%) e na capital (57%). Alguns trabalham em dois campus, como o de Curitiba e São José dos Pinhais. Este dado não é tão significativo para esta pesquisa, pode servir para futuras análises.

Ocorre, que nos dias atuais e em nosso contexto, este dado para esta análise não é relevante. As cidades que foram pesquisadas são centros urbanos desenvolvidos, com os mesmos recursos tecnológicos e oportunidades para todos. Nesta aldeia global acabamos tendo oportunidades e acessos iguais em várias áreas, também nas TIC. Já não podemos generalizar no campo social.

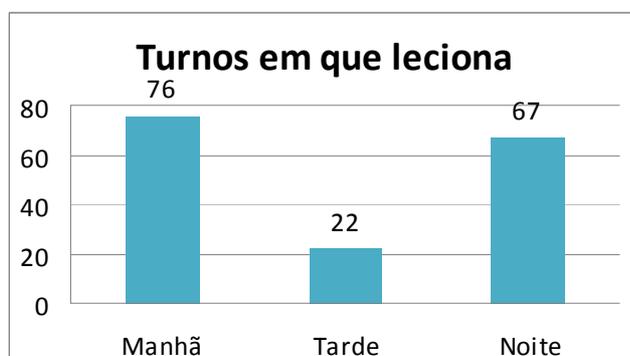


Gráfico 5 – Questão 1 d: Turnos em que leciona

Os dados do gráfico 5 nos sinaliza que os turnos que predominam são da manhã (76%) e noite (67%). A universidade tem um grande espaço ocioso no período da tarde, pois não temos muitos professores em sala de aula.

Esse espaço livre é um sinal de que não têm aulas neste horário, portanto, a quantidade de cursos a tarde é insuficiente para ocupação de todo o espaço universitário. Aponta para um tempo e um espaço que pode ficar a disposição da comunidade, como de fato vem acontecendo em alguns câmpus com atividades conveniadas com empresas, associações, clubes, grupos de convivências, etc.

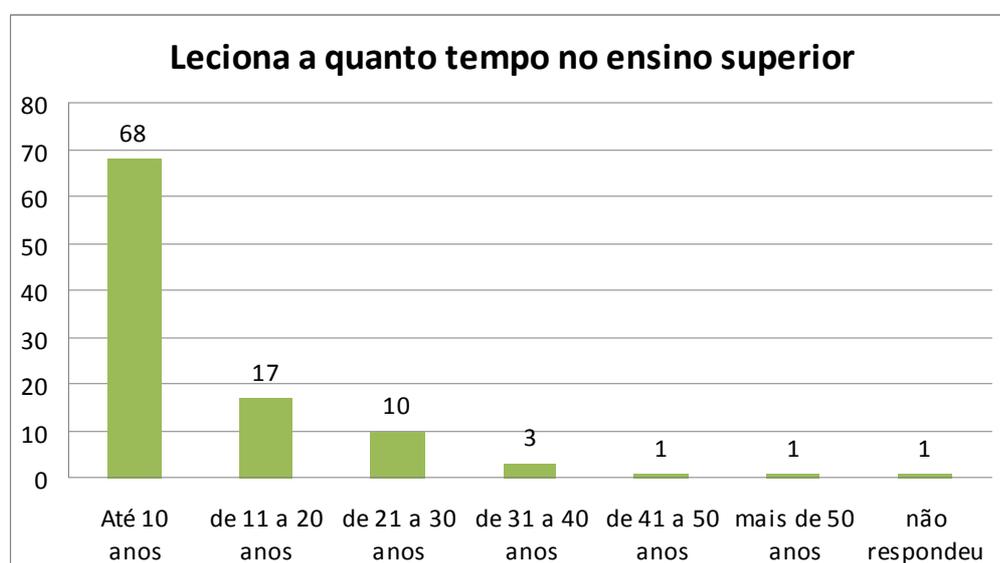


Gráfico 6 – Questão 1d: Experiência profissional – tempo da docência no ensino superior

O gráfico 6 nos apresenta um dado interessante que é relacionado a experiência dos professores. A maioria tem até dez anos de experiência no ensino superior (68%), muito pouco entre 11 e 20 anos (17%), uma porcentagem muito baixa com mais de vinte anos de experiência (10%) e muito pouco com mais de 30 (30%). Observem que temos com mais de 40 e até com mais de 50. Mas estes dados podem ser cruzados com o gráfico 2 da faixa etária que confirma a falta de experiência no ensino superior.

Tardif (2009, p. 31) – figura 2 – destaca a experiência como um requisito importantíssimo para a atuação docente. Nos mais de vinte anos de pesquisa, ele destaca o que os professores de várias partes do mundo apontam sobre a experiência, quando interrogados sobre esta questão: “Todos os docentes insistem

muito em sua experiência do ofício como fonte primeira de sua competência profissional. Em suma, o seu “saber-ensinar” é, antes de qualquer coisa, todo um saber de experiência”.

Isso também ajuda na reflexão sobre os problemas de relacionamento que os professores e alunos vêm enfrentando no cotidiano da sala de aula no ensino superior. Insistimos sobre o que este gráfico vem confirmar: de um lado estão os alunos muito jovens e de outro um corpo docente que não tem a “maestria” na arte de ensinar, que vem com a experiência dos anos de magistério (O’CONNOR, 2003).

Para explicar melhor esta maestria, que está relacionada à experiência, temos de nos reportar a nossa fundamentação teórica. Observe que falamos de “competência” e “maestria” no último item do capítulo 4, aonde O’Connor (2003) nos ilumina com o conceito de maestria. Ele afirma que precisa de experiência para alcançar a maestria e que ela vai muito além da “competência inconsciente” de Maslow ou do modelo Dreyfus, que vai do profissional novato ao especialista (Bolstad, 1998).

É muito mais do que tudo isso e demanda tempo, conforme declara O’Connor (2003, p.29):

A maestria é mais do que competência inconsciente; possui uma dimensão estética adicional. Não só é eficaz, mas lindo de se ver. Quando você alcança a maestria, não precisa mais tentar; tudo acontece em um fluxo constante; você adentra num “estado de fluxo”. Tal estágio exige tempo e esforço para ser alcançado, mas os resultados são mágicos. Você não sabe que está vendo um mestre porque embora não possa apreciar cada faceta de sua habilidade, ele faz com que pareça fácil.

O nível aceitável de competência para iniciar como aprendiz num trabalho leva 1.000 horas de experiência, que é a “competência consciente”. Isto é válido para qualquer habilidade que valha a pena, e desde que tenha a motivação necessária. Segundo O’Connor (2003, p. 29), “neste estágio, você tem a habilidade, mas ainda não é consistente e habitual”. Imagine o primeiro ano na docência para um professor sem experiência, principalmente para aquele que fez bacharelado e nenhuma especialização referente a docência do ensino superior.

O professor vai precisar de mais tempo para passar para o nível máximo de competência. De acordo com Maslow (apud BOLSTAD, 1988), veja a figura 11, é a

“competência inconsciente” o nível aceitável para desenvolver as atividades normais sem supervisão, isto é, quando o professor não precisa mais pensar muito sobre o conteúdo porque já está internalizado e também a forma de ensinar. A habilidade de lecionar torna-se habitual e automática. Segundo pesquisas de O’Connor (2003, p. 29) o profissional já apresenta um excelente grau de segurança na frente da turma. Para alcançar este nível ele precisa de 5.000 horas de experiência.

E, finalmente, para chegar a “maestria”, que é exigida principalmente no ensino superior, são necessárias cerca de 25.000 horas de experiência (O’CONNOR, p. 29).

Diante do exposto anteriormente, são relevantes os dados da experiência – gráfico 6 com o gráfico 2, referente a faixa etária dos professores, pois merecem uma profunda reflexão por parte das lideranças universitárias.

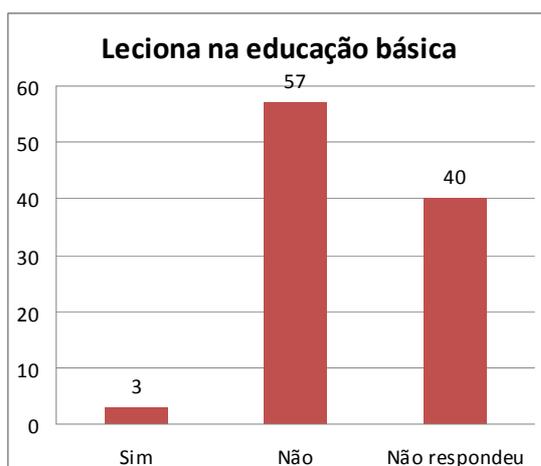


Gráfico 7 – Experiência atual do professor universitário na educação básica

Observa-se nos gráficos 7 e 8 que a grande maioria dos professores não têm experiência com adolescentes ou não responderam, pois poucos trabalham ou trabalharam na educação básica – 3% lecionam na educação básica e 21% lecionaram.

Como os alunos têm entrado no ensino superior cada vez mais jovens, pois encontramos calouros com 16 anos, falta, portanto, para o professor do ensino superior conhecimentos para lidar com esse novo perfil de estudante que está ingressando muito cedo na universidade.

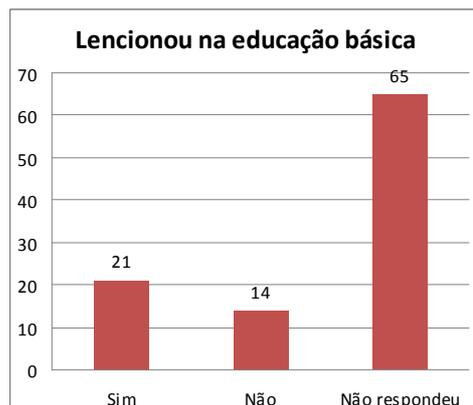


Gráfico 8 – Experiência anterior do professor universitário na educação básica

Isso já era de se esperar, uma vez que esta questão já vem sendo apontada nas análises dos dados anteriores desta pesquisa.

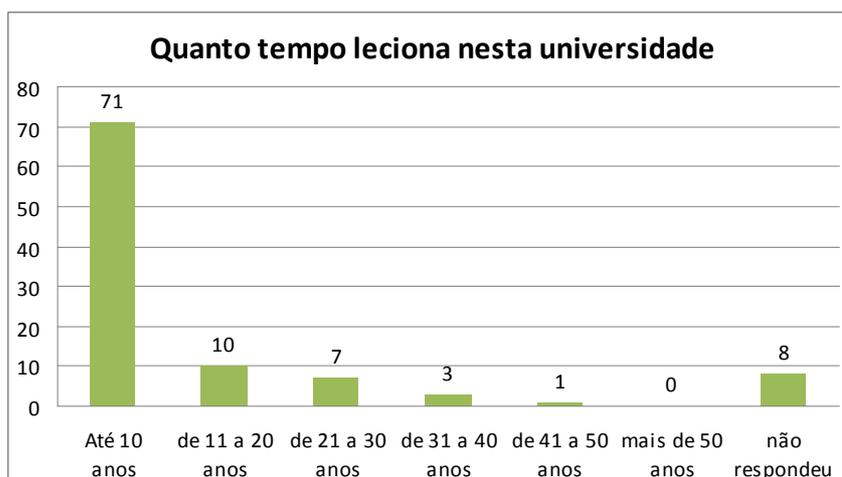


Gráfico 9 – Questão 1d:Tempo de casa

O gráfico 9 nos mostra que o corpo docente da universidade é também muito novo, com poucos veteranos. A grande maioria (71%) ainda não tem 10 anos de casa. Estes dados estão relacionados ao item 3 da figura 2, da pesquisa de Tardif (2009), em que os professores pesquisados destacam também a necessidade de conhecer bem a organização de seu estabelecimento (universidade), de seus regulamentos explícitos e de suas regras implícitas (cultura da instituição), as regras, os modos de funcionamento em vigor (TARDIF, 2009, p. 30).

E esse conhecimento institucional acontece com o tempo na universidade.

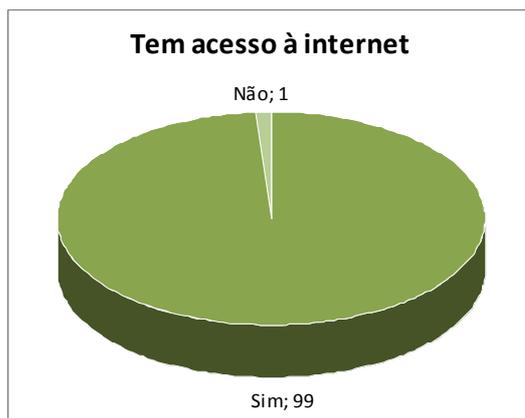


Gráfico 10 – Questão 1e: Professores universitários e o acesso a internet

Com relação à tecnologia, o gráfico 10 mostra que existe ainda professor que não tem acesso a internet e com certeza deve ser por opção ou falta de flexibilidade. E, neste caso, vamos mexer com crenças e convicções pessoais a respeito das modernas tecnologias.

Estamos num país que os educadores ainda estão discutindo os perigos do uso da internet nas escolas, enquanto nos Estados Unidos já chegaram a 100% de acesso nas escolas e os professores usam na sala de aula as ferramentas digitais. Ouvimos queixas de professores que ainda não sabem lidar com alunos que abrem o *notebook* na sala de aula.

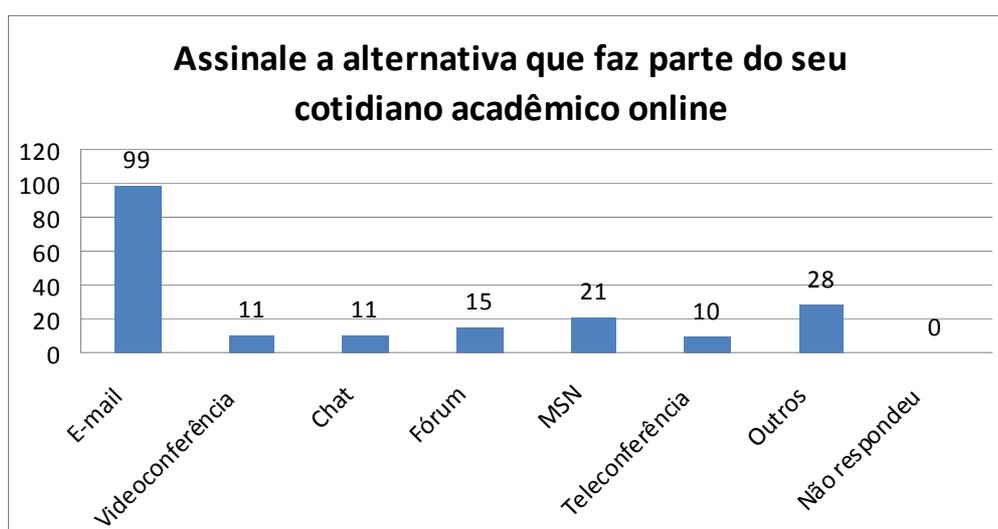


Gráfico 11 – Questão 1e: Uso da internet pelos professores de ensino superior

Analisando o gráfico 11, observamos que o uso de email lidera com 99%, o MSN Messenger – programa de mensagens instantâneas criado pela Microsoft Corporation atinge 21%. Têm outros, cujo item está em segundo lugar com 28%. Mas tem um número razoável que está bem avançado nesta área.

Constatamos durante a capacitação que a grande maioria não usa a rede para explicar a matéria ou fazer pesquisa durante a aula e, muito menos recomendam para estudo.

Já há tempo vemos notícias veiculadas na imprensa, que estamos entre os últimos lugares do mundo em educação digital. Talvez este seja um grande sinal de que estamos parados no tempo.

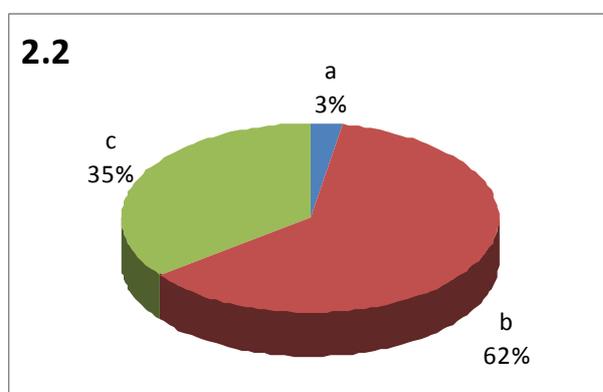


Gráfico 12 – Questão 2b: Considerando que a aula expositiva sempre esteve presente na prática pedagógica – a) exclusivamente expositiva; b) dialógica e c) com dinâmica

Observam-se no gráfico 12 que ainda temos professores que não usam nenhum recurso diferente e trabalham no estilo tradicional, com aula expositiva, exclusivamente (a) 3%. A aula dialógica (b) – em primeiro lugar - 62% - e com um número expressivo de aulas com dinâmicas (c) - 35%.

Ouvimos ainda durante a capacitação que a preocupação na universidade tem sido muito com a teoria e são pouquíssimos professores que se preocupam com os problemas “práticos da sala de aula”.

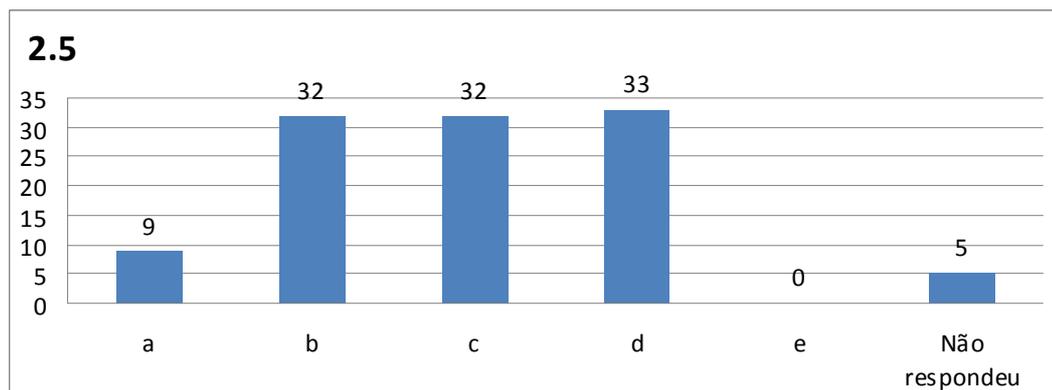


Gráfico 13 – Questão 2e: Formação inicial ou continuada sobre práticas criativas de comunicação, relacionamento, técnicas de apresentação e informações atualizadas sobre este tema.  
 a) excelente b) satisfatória c) insatisfatória d) teve professores que até hoje inspiram sua prática e) não considero este tema importante para o professor

O gráfico 13 aponta para um número expressivo dos entrevistados que responderam a letra (c) insatisfatório 32%, que a sua própria formação acadêmica não foi satisfatória quando relacionada a práticas criativas de comunicação, relacionamento, técnicas de apresentação e informações atualizadas sobre este tema.

Em segundo lugar estão os que responderam que tiveram uma formação satisfatória neste sentido (b) – 32%. Em terceiro vem os entrevistados que responderam que tiveram professores que até hoje os inspiram na prática (d) – 33%. Em último lugar os que responderam excelente (a) 9%. Ainda bem que temos um número razoável de satisfeitos e excelentes –  $a + b = 41\%$ ..

Como ninguém respondeu a letra e, podemos concluir que todos acham este tema relevante para o professor.

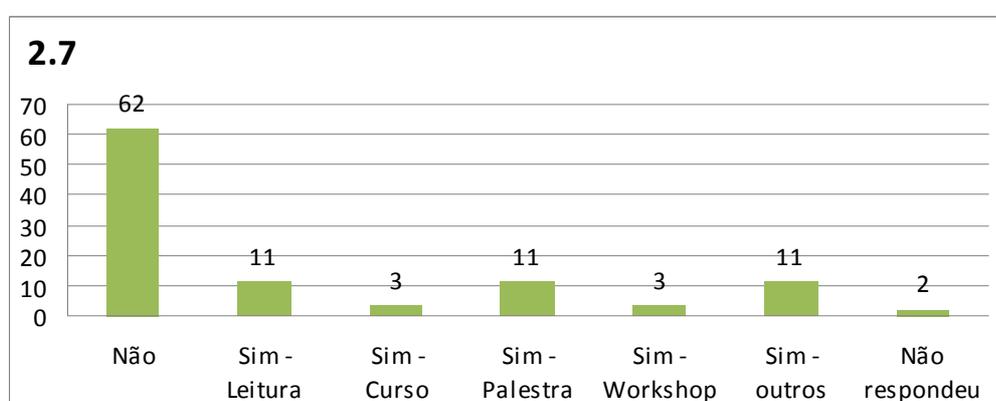


Gráfico 14 – Questão 2g: Conhecimento da PNL

Mas quando perguntamos sobre o principal argumento destacado neste trabalho, a PNL, nos surpreendeu que foi um número expressivo dos entrevistados que não a conheciam (62%), temos com leituras (11%) e cursos de formação (3%). Poucos já tinham assistido palestras, feito algumas leituras ou cursos de aplicação.

Nenhum professor se apresentou alegando ter um conhecimento razoável sobre este assunto, como mostra o gráfico 14. Os que dizem conhecer, apenas tiveram um contato superficial e ainda confundem muito os conceitos com auto-ajuda ou misturam com crenças absurdas. Embora apareçam 3 (Sim – Curso) não fizeram os oficiais conforme os padrões de certificação ANEXO B, foram cursos rápidos de aplicação..

De todos os colegas professores que estiveram na capacitação, apenas um comentou que fez a formação em PNL de acordo com ANEXO B, mas não participou de toda capacitação. Esteve apenas no primeiro bloco de 4 horas e não respondeu ao questionário.

No mesmo bloco tem uma questão aberta que nos deixou satisfeitos com as respostas, trata-se da questão aberta (3j): *A partir da vivência nesta capacitação você pretende modificar a sua forma de apresentar e construir os conteúdos em sua disciplina? Qual a sua disposição para a mudança? Explique sua resposta.*

Praticamente todos responderam favoravelmente e expressaram o grande desejo de ampliar seus conhecimentos nesta área e provocar mudança na sua prática em sala de aula.

O que nos preocupou neste bloco foi a questão (3k) que não foi respondida: *Exceto a PNL, cite os modelos atuais de comunicação aplicados ao ensino que você conhece.*

O fato da grande maioria não ter respondido esta questão ou os que responderam deram respostas que não tinha nada a ver com a pergunta, é motivo de reflexão e preocupação. Considerando que o professor é também um comunicador, ele precisa conhecer e se valer de estratégias, ferramentas, modelos que possa ajudá-lo na ação docente. Muitos não responderam ou demonstraram que não tinha nem ideia do que se estava perguntando.



Gráfico 15 – Questão 2i: Uso das TIC nas aulas de ensino superior

No entanto, quando se fala em usar as novas TIC nas aulas de ensino superior, o gráfico 15 apresenta que a maioria acredita na viabilidade (97%) e muitos ainda justificam com argumentos positivos na folha de respostas. Ninguém respondeu negativamente. Este é um grande sinal de abertura, talvez a dificuldade esteja em usar adequadamente, mas existe boa vontade.

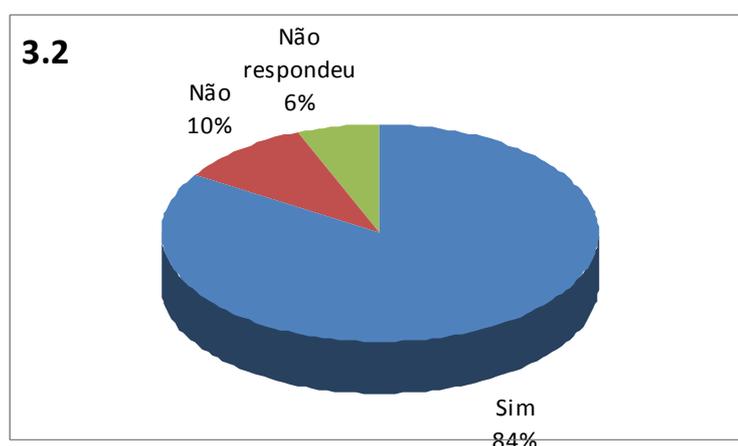


Gráfico 16 – Questão 3b: Conhecimento sobre os temas apresentados, mas precisa de atualizações

E no gráfico 16 observamos que 84% dos entrevistados reconhecem que têm conhecimento sobre os temas apresentados, porém há necessidade de atualizar sobre as novas metodologias de ensino. E 11% responderam que não têm conhecimento sobre os temas e apenas 6% não responderam a pergunta.

Com estas respostas identificamos a grande abertura dos professores para novos aprendizados e a grande questão é metodologia, o como trabalhar com este novo perfil de acadêmicos que estamos recebendo na universidade.

Durante toda capacitação podemos perceber uma grande disposição em aprender e aperfeiçoar o que já conheciam. Muitos saíram do eixo I já cobrando o novo curso, o Eixo II.



Gráfico 17 – Treinamento em técnicas de apresentação e abordagem de ensino

Já o gráfico 17 apresenta que a maioria, sendo 60% dos entrevistados, não faz uso de treinamento em técnicas de apresentação e abordagem de ensino, e não vem recebendo, frequentemente, correções, críticas e/ou retorno. E 35% alegaram que usam e apenas 5% não respondeu.

Considerando que o professor é um comunicador, mas diferente de um palestrante, o que precisa é saber falar e dinamizar uma aula para que o aluno aprenda. Estes dados refletem o despreparo do professor de ensino superior nesta área. Realmente necessitam de aperfeiçoamento mais voltado para a prática da docência.

Lembro as palavras de Freire (1996, p. 39), que é necessário a formação permanente e com prática: “Na formação permanente dos professores, momento fundamental é da reflexão sobre a prática. Em pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que pode melhorar a próxima prática”.

Os gráficos nos apontam para várias reflexões em relação a nossa fundamentação e que realmente a formação continuada é que vai dar conta das mudanças que devem começar dentro da sala de aula.

Na questão que solicita uma nota para a disposição (motivação) em participar da capacitação, a grande maioria deu nota acima de sete e muitos com nove e dez, demonstrando grande interesse durante as aulas, demonstrado pela atenção, perguntas e participação efetiva com experiências do cotidiano da sala de aula.

### 6.2.2 Capacitação - depoimentos e testemunhos

Ao final de cada bloco de quatro horas, o ministrante do curso enviou para os participantes as imagens em p.point que foram trabalhadas no dia e, com uma recomendação de retorno (feedback), para que fosse mandado espontaneamente as observações, críticas e sugestões em tempo de fazer os ajustes necessários.

Eis alguns retornos, ou seja, depoimentos e testemunhos recebidos durante a capacitação:

Prezado Professor,  
Antes de tudo, penso importar que saiba que o cuidado que demonstrou para com o grupo, durante cada dia de atividade, foi e é reconhecido por todos, até mesmo porque cada detalhe delatou isso: o capricho na preparação e a variedade do material de apoio; a sua disponibilidade enquanto ouvinte, o respeito com o “start” dos sujeitos, a escolha dos conteúdos... Assim, volto a dizer: muito obrigada por ter permitido que as pessoas também se “adonassem” do espaço provocado por você. Essa generosidade, penso, em muito define e dá sustentabilidade ao seu “estar” à frente da sala de aula. Parabéns!  
Claro que, diante disso, sentimos falta de podermos continuar caminhando um pouco, pelo menos até o próximo eixo acontecer! Por isso, talvez fosse bem-vinda a disponibilização de alguns textos, para firmarmos os conceitos e técnicas trabalhadas.  
De qualquer modo, suspeito que a sugestão que anoto, fala bastante da vontade de resgatar, vez ou outra, os momentos de crescimento que vivemos.  
Valeu por tudo!  
(Prof. 1, 2010)

Caro Jair Passos  
Confirmo o recebimento e aproveito a oportunidade para dizer da utilidade das suas palestras reflexivas para minha vida acadêmica!  
Saudações

(Prof. 2, 2010)

Jair,

É muito interessante nos depararmos com situações cotidianas e não sabermos qual posicionamento mais adequado que tomamos. Pois neste primeiro dia da capacitação me deixou uma impressão: ser absolutamente verdadeiro para com os alunos e até permitir que o "descubram" é muito importante. Afinal, a relação que estabelecemos com os nossos alunos será a receita para o nosso sucesso ou fracasso no processo de aprendizagem dele. Isto para quem se importa com o aluno e seu processo de aprendizagem...

Mostrar que nos importamos é importante... até para que os alunos percebam que seus professores podem ter conhecimentos diversos sobre os conteúdos que estão sendo desenvolvidos em sala de aula, mas também que são pessoas passíveis de falhas e erros e, por isso, humanos. Sabemos que temos vários colegas que se colocam acima dos alunos. Para mim, a humildade e o respeito desenvolvido pelo professor em sala de aula, demonstrados pelas suas ações diárias, fará com que os alunos imitem essas atitudes e desta forma, haja um clima de harmonia e "amorosidade" como dizia Paulo Freire.

Abraço,

(Prof. 3, 2010)

Gostaria de agradecer tudo de bom hoje, suas palavras, sua metodologia me fascinaram, não só a mim, mas a turma com certeza, todos ficaram até o FIM.

O senhor acha que eu poderia aplicar uma música de relaxamento no final da minha aula teórica que é às 7:30 da manhã, pois logo após entramos em clínica e o ambiente sempre é mais tenso, pois é a primeira vez que os alunos tem contato com pacientes??

Agradeço mais uma vez , aguardo sua resposta e ATÉ SÁBADO!!!!

Att

(Prof. 4, 2010)

Olá Jair

Agradeço profundamente o seu esforço em tornar a formação continuada algo interessante e prazenteiro. Os conhecimentos sobre PNL vem de encontro as minhas necessidades como docente e já estou lendo os artigos do site Golfinho para me aprofundar no assunto. Que bom vc ter superado seus problemas pessoais para poder contribuir com a gente nessa missão que temos de mudar o mundo por meio da educação e do conhecimento.

Até próximo sábado,

abraços

(Prof. 5, 2010)

Olá Prof. Jair,

Confirmando recebimento.

Estou gostando das aulas e da percepção de ensino que elas estão

proporcionando.  
Abraço,  
(F, 2010)

Recebemos cerca de duzentos depoimentos de todos os câmpus, e todos com retorno positivo, sendo alguns até emocionantes em vista da mudança e resignificação que o professor fez a partir de nossos encontros.

Este foi o impacto maior, reunir colegas que trabalham na mesma instituição e que não se conhecem. Durante a capacitação o espaço para troca de experiência e diálogo foi fundamental.

O desdobramento desta pesquisa será a partir da formação continuada – eixo II que já iniciamos e estamos programando também o eixo III e IV. Vamos realizar no mesmo formato, mas cada eixo com um grau de reflexão mais profundo.

### 6.3 ANÁLISE DA PESQUISA

O que se observa pelos resultados das pesquisas é a falta de formação específica para a ação docente no ensino superior. Constatamos que poucos professores estão realmente preparados para trabalhar numa sala de aula. O antigo tema da relação professor/aluno continua ainda muito atual e precisa ser trabalhado, além de outras competências (PERRENOUD, 2000).

Eles atribuíram grande importância acadêmica para uma matéria específica que prepare o professor atual para lidar com a indisciplina, questões relacionadas a estados emocionais e uso de drogas na escola. A grande maioria alegou que não tiveram em sua formação, de modo específico, informações e práticas criativas de comunicação, técnicas de apresentação e informações atualizadas sobre estes temas. Durante a capacitação alegaram também que estão enfrentando situações de sala de aula para as quais não foram adequadamente preparados.

Diante do exposto e do resultado geral da pesquisa de campo, comprova-se o que vimos na fundamentação teórica deste trabalho, quando Abreu e Masetto (1990), Tardif (2009), Amaral (2004) e outros autores concordam que existe a

necessidade de municiar o professor com outros saberes necessários a ação docente, principalmente no ensino superior.

Ficou evidente que uma das razões do conflito é a precocidade com que alunos e professores estão ingressando no ensino superior.

Outro dado importante está relacionado a metodologia de ensino e formato das aulas.

Pelos depoimentos podemos perceber o interesse e o carinho que os professores demonstraram com relação a capacitação principalmente pelo espaço de reflexão e de troca que tiveram.

Percebemos também que eles precisam de pistas concretas sobre relacionamento com alunos difíceis e formação específica que possa ajudá-los no cotidiano da sala de aula para lidar com conflitos. Sabemos que a teoria é muito importante, mas, no momento, precisamos oferecer uma formação realmente continuada voltada para a prática na sala de aula.

Logo que terminamos o eixo I os professores pediram o eixo II e agora estão cobrando também a continuidade – eixo III e IV.

Portanto, o trabalho de formação continuada não pode mais se resumir em palestras e algumas oficinas no início de cada bimestre. O resultado da capacitação que vem sendo feita (PUCPR - 2010/2011) prova que funciona quando existe continuidade e tem que se realizar durante o ano letivo, para poder vivenciar na sala as mudanças propostas.

Constatou-se que as tecnologias vêm sendo usadas de forma muito precária, privilegiando muito o uso do projetor multimídia, da mesma forma como se usava o projetor de *slides* e as antigas transparências. Tanto é verdade que muitos professores têm chamado cada imagem do p.point como sendo “slide” ou “lâmina”.

Com o mau uso das TIC, muitas aulas têm sido confundidas com palestras carregadas de informação. Em consequência, as aulas não têm sido formatadas adequadamente.

Atualmente, dentro do paradigma inovador, as novas tecnologias da informação e da comunicação (NTIC) exigem profissionais com novos recursos de comunicação e também com abordagens de ensino inovadoras.

Ficou evidente o completo desconhecimento de novas abordagens e de metodologias que possam inovar o trabalho do professor dentro da sala de aula.

Constatou-se o desconhecimento da neurolinguística e alguns fortes preconceitos de pessoas que tinham uma visão equivocada e distorcida sobre o tema. Alguns confundiam com autoajuda ou misturavam com algum conhecimento exotérico de domínio da mente.

Ficou evidente também que existem possibilidades de mudança quando o professor resolver começar pela revisão de suas convicções mais íntimas, ou seja, pelas suas crenças pessoais a respeito de comunicação e a relação professor/aluno. Precisam ser internalizados e adotados novos pressupostos a respeito do ensinar e do aprender, que fazem parte do novo paradigma da educação.

## 6. CONSIDERAÇÕES CIRCUNSTÂNCIAIS

Os resultados de nosso trabalho comprovam que os velhos padrões de comunicação e relacionamento acadêmico continuam permeando a atuação docente dentro da sala de aula, e os mesmo não têm funcionado, uma vez que há algum tempo o papel do professor no nível de ensino superior vem sendo visto numa ótica diversa da tradicional.

O professor universitário continua atrelado aos velhos paradigmas. O que se torna ainda muito evidente são as posturas que privilegiam o uso do cérebro do lado esquerdo. Continua explorando mais o lado que domina a racionalidade científica e a memorização, que não instiga novas idéias e não explora a criatividade (BEHRENS, 2005). Por esta razão vem apresentando também sérias dificuldades na comunicação e relacionamento com o aluno.

Quando pensamos no problema desta pesquisa, sintetizado na pergunta: Podem as TIC integradas a PNL favorecer ao professor em sua prática pedagógica na busca de uma melhor informação e comunicação ao aluno em sala de aula? Podemos dizer que tudo vai depender de colocar efetivamente em prática as propostas apresentadas. Porque nesta pesquisa elas foram efetivamente colocadas para que façam parte da prática pedagógica.

Teoricamente desde o início esta pergunta tem uma resposta favorável, mas do ponto de vista da prática vai exigir do professor trabalhar cada uma das propostas.

Na medida em que avançamos na fundamentação teórica, junto apresentamos modelos, técnicas que podem elevar o nível de comunicação e informação na sala de aula. Principalmente nos capítulos 3, 4 e 5. A nossa proposta começa no capítulo 3 com uma mudança na forma de pensar quando propomos a reflexão em cima dos pressupostos para uma mudança paradigmática, primeiro dentro de cada um de nós. Seguida de propostas bem concretas de articulação das TIC com a PNL para favorecer a ação pedagógica dentro da sala de aula esperamos que os níveis das aulas cresçam.

Relembramos, entre outras propostas, os modelos de comunicação da PNL com TIC, posições perceptuais, formato de aula de acordo com os vários estilos de aprendizagem, habilidades de *rapport*, sistemas representacionais no ensino, uso de

metáforas, analogias, âncoras, linguagem do metamodelo e de Milton na sala de aula, intervenção pedagógica a partir do estado presente e estado desejado, níveis lógicos da aprendizagem e da mudança. Acreditamos que com estas propostas concretas estamos no encaminhando para responder a questão do problema da pesquisa.

Para o professor que participou da formação continuada já foi possível colocar em prática a proposta integrada nas turmas em que trabalhou durante todo processo de formação continuada. E, em cada encontro, houve a possibilidade de troca de experiência e de se fazer os ajustes necessários nas propostas para que, efetivamente, pudesse favorecer em sua prática pedagógica na busca de uma melhor informação e comunicação ao aluno em sala.

Avaliando o quanto atingimos nossos objetivos, fizemos no segundo capítulo a caracterização do professor mediador, colocando em foco os desafios da formação inicial e continuada. Refletimos sobre o perfil e novas propostas de formação que atenda a emergente necessidade de mudança.

O objetivo específico de relacionar as teorias científicas que fundamentam pressupostos, conceitos e modelos adotados pela PNL foi atendido pelo aprofundamento em fontes primárias, onde estão as raízes científicas das TIC com PNL.

Nos capítulos quarto e quinto é que foram articuladas, especificamente as teorias com a prática, no sentido de apontar as contribuições da moderna neurolinguística na ação docente em sala de aula, que foi o terceiro objetivo específico da pesquisa.

Embora tenha acontecido durante todo o trabalho, mas foi no sexto capítulo que ficou mais evidente o que a pesquisa de campo mostrou, que foram as estratégias e processos de comunicação que os professores utilizam e se realmente conhecem a PNL. Ficou provado o total desconhecimento desta tecnologia de comunicação e de outras relacionadas a comunicação e relacionamento dentro da sala de aula. Porém, percebeu-se a abertura que todos têm desde que se apresente um processo de capacitação desta ordem, que tenha inovação e continuidade.

Quanto ao último objetivo específico listado, que foi de propor a aplicação da proposta integrada das tecnologias da informação e comunicação (TIC) com programação neurolinguística (PNL) para professores do ensino superior, aconteceu durante todo o ano de 2010, conforme programação constante no APÊNDICE A.

Alguns depoimentos de participantes foram colocados no capítulo anterior, onde se pode constatar o resultado efetivo desta formação.

Dentro da proposta de uma metodologia de pesquisa pedagógica qualitativa exploratória se fez a pesquisa bibliográfica com fontes primárias, secundárias e terciárias e também a pesquisa de campo, cujo universo foram os professores da graduação e pós-graduação da PUCPR, dentro de um programa de formação continuada ministrado pelo titular desta pesquisa. Foram analisados cem questionários de forma minuciosa e elaborados gráficos para uma melhor visualização com comentários devidamente sustentados e articulados com a fundamentação teórica .

Os autores que deram sustentação a este trabalho estão destacados no resumo e na introdução e foram divididos basicamente em quatro grandes grupos, os autores que tratam da formação de professores, os que escrevem sobre as TIC e inovações e os relacionados a programação neurolinguística.

Os resultados da pesquisa apontam para uma grande necessidade de mudança. O professor deve se tornar o articulador de uma nova metodologia, onde ele passa a ser, efetivamente, o mediador de todo o processo de ensino e aprendizagem dentro da sala de aula.

Os problemas de comunicação e relacionamento tem se agravado e exigem uma nova postura do professor, a começar pelo diálogo franco, aberto e amoroso que precisa existir nesta parceria. Isso foi comprovado na pesquisa de campo quando analisamos a resposta da pergunta sobre a maior dificuldade na sala de aula? Constatou-se que a maioria não está sabendo lidar com problemas de comportamento inadequado do aluno universitário. E, pelos dados analisados e projeções futuras, as coisas tendem a se agravar pela precocidade em termos de idade e maturidade de nossos alunos e professores. Isto se não fizermos alguma coisa em tempo.

Torna-se, portanto, necessário investigar habilidades e modelos que permitam pensar e agir com mais opções de escolhas. Reunir o melhor do pensamento teórico e prático sobre a formação do educador e sobre o seu trabalho dentro da sala de aula.

O que nos leva a considerar que, tanto na formação inicial, como na continuada, existe uma lacuna relacionada a novas estratégias para ministrar aulas

que encantem as antigas e novas gerações de estudante, e, conseqüentemente, aprendem mais.

A nossa pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo e a nossa vivência na capacitação deixaram muito evidente o que Abreu e Masetto (1990), Amaral (2004), Behrens (2005), Matos (2003) e Tardif (2009) insistem em recomendar, que é uma formação inovadora e mais ampla para os professores. Dentro da perspectiva desses autores, pretendemos deixar nossa contribuição, sugerindo a aplicação de uma capacitação com as seguintes etapas: a) Motivação; b) Domínio de conteúdo (temas atualizados sobre a matéria); c) Visão de educação, de homem e de mundo; d) Fundamentos biológicos, psicológicos, sociais e espirituais da aprendizagem; e) Abordagens de ensino – comunicação e relacionamento, f) Aprendizagem e g) Processos de avaliação.

A motivação é que vai dar a força para a aula se desenrolar e provocar o arrebatamento, que se manifestará na aprendizagem significativa para o aluno.

O domínio do conteúdo cria no professor a motivação necessária para a discussão, para troca de ideias, para a mudança de visão.

E, a visão de um professor sobre a educação depende muito de outras dimensões, principalmente das visões de homem e de mundo, que se apresentam intimamente dependentes.

Num processo continuado de formação, o professor tem o privilégio de transitar do material ao espiritual, numa visão integral e integrada de ser humano bio-psico-social e espiritual.

Em vista desse novo tempo em que se vivenciam grandes avanços tecnológicos, a educação, assim como outras atividades, também está procurando se adaptar a uma nova era, conforme aponta Matos (2003), para a chamada Era da Informação e da Comunicação, o que vem exigindo novas abordagens de ensino a uma aprendizagem realmente significativa para o aluno.

Vale a pena conhecer e aprofundar os estudos de novas ciências, modelos e técnicas que possam oferecer novas abordagens na sala de aula e assim, favorecer ao professor em sua prática pedagógica uma melhor informação e comunicação com o aluno.

Os depoimentos recebidos durante a capacitação aprovaram a proposta e constatamos que os professores aceitam e se motivam em participar de programas

de formação continuada, desde que a programação seja bem articulada com a prática. Exigem ainda conteúdos e metodologias inovadoras.

Ficou evidente que o professor do ensino superior deve questionar não só o “o que ensinar”, mas também “o como ensinar”. Deve continuar buscando novos caminhos para melhorar seu desempenho dentro da sala de aula.

Constatou que os professores não conhecem a PNL, e não apontaram outros modelos de comunicação aplicados na educação. A maioria não se mantém atualizado sobre tecnologias de comunicação aplicadas ao processo pedagógico, mas o ponto positivo nisso tudo é que a maioria reconhece que precisa melhorar seu desempenho no aspecto da comunicação e interação pedagógica.

A reflexão, que começa pelos pressupostos, ajudou o professor a se posicionar de forma diferente diante de seus alunos, assumindo as posições perceptuais que o ajudam a atuar em parceria com a classe.

A questão da parceria se torna muito evidente, uma vez que ficou constatado que, tanto o professor como o aluno, tem entrado muito cedo na universidade. Isto pode se tornar um ponto positivo se o professor usar a seu favor, estabelecendo uma relação de confiança e *rapport* (sintonia), já que eles têm a energia da juventude como um dos principais pontos em comum.

Deve-se continuar pesquisando não apenas técnicas de ensino, mas maneiras de pensar, refletir, raciocinar, aprender.

Com a firme convicção de que o estudante tem o direito de desenvolver ao máximo o seu potencial cognitivo, os professores têm a responsabilidade de ensinar com os métodos mais avançados, usando as tecnologias da informação e comunicação (TIC) com responsabilidade e integrada a modernas abordagens de ensino.

A partir deste pensamento se potencializam cada um dos elementos envolvidos no modelo de comunicação da PNL integrada as TIC em sala de aula.

Portanto, vale à pena conhecer e aprofundar os estudos de novas ciências e novas técnicas que possam favorecer ao professor em sua prática pedagógica uma melhor informação e comunicação ao aluno em sala de aula.

A maioria dos professores tem noção e reconhece que necessitam de atualizações sobre novas metodologias de ensino; não costumam receber críticas formais (*feedback* efetivo) sobre a forma de se comunicar com seus alunos; valem-se de procedimentos pedagógicos antigos que copiaram (modelaram) de seus

professores e mesmo assim perseveraram e estão firmes levando em frente a docência incorporando o sentido de missão.

Os docentes que participaram de nossa pesquisa lembram-se de poucos professores comunicativos e criativos; sentem a necessidade de uma disciplina específica de práticas e técnicas de comunicação na formação de professores; não foram preparados para lidar com a indisciplina, questões relacionadas a estados emocionais e uso de drogas na escola;

Constatamos também nesta investigação o que Anastasiou (2004, p. 60) destacou em suas pesquisas de doutorado e pós-doutorado, no que se refere aos desafios de um processo de profissionalização continuada para professores do ensino superior. As instituições de ensino superior devem cuidar da formação de seus professores de forma adequada, primando pelas mudanças na ação docente quando forem necessárias.

Deve-se então privilegiar a formação inicial e a continuada de todos que atuam na docência universitária, deixando que o desempenho de cada professor se inicie, organize e se sistematize com os estudos devidos, análises e aperfeiçoamentos das habilidades que podem gerar as mudanças tão necessárias no contexto educacional com reflexos profundos na sociedade.

Quanto à dificuldade com os seus alunos, apontaram aspectos relacionados a deficiências na formação familiar, escolar (educação básica) dos alunos e também a burocracia acadêmica como principais impedimentos a um melhor desempenho docente, colocando-se mais como efeito e muito pouco como causa.

Sabemos que não vamos dar conta de muita coisa na Educação, porque não depende de nós, mas dentro da sala de aula precisamos ter recursos para lidar com esta formação deficitária e este aluno que foi mal educado.

O que também fica evidente nos depoimentos é o grande interesse do professor em se capacitar quando se apresenta algo realmente novo e efetivo. Foi isso que experimentaram ao conhecer, vivenciar e aplicar a neurolinguística, ou melhor, a PNL. Fica esse desafio de procurarmos sempre nos atualizar sem preconceito acadêmico.

Observamos em nosso trabalho, por meio das fontes primárias, que todos os modelos apresentados pela PNL e também pelas TIC não vieram do nada e sim tudo vem de pesquisas e estudos profundos que deram suporte e alavancam o sucesso

também das novas descobertas a serem apresentadas nos próximos trabalhos. Pois esta pesquisa abre novas possibilidades de investigação.

Junto com essa proposta de continuidade, renovamos o nosso compromisso de professor mediador do processo de educar e de ajudar a criar um mundo onde as pessoas queiram viver e saibam viver na mais perfeita harmonia.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Maria Cecília; MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula:** prática e princípios teóricos. 8ª ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1990.

ANDREAS, Connirae. **A essência da mente:** usando seu poder interior para mudar. São Paulo: Summus, 1993.

ANDREAS, Steve e FAULKNER, Charles. **PNL:** a nova tecnologia do sucesso. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.

ALARCÃO, Isabel. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores** – estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

AMARAL, Ana Lúcia. As eternas encruzilhadas de como selecionar caminhos para a formação do professor de ensino superior. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs,). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Didática e ação docente: aspectos metodológicos na formação dos profissionais da educação. In: ROMANOWSKI, Joana Paulin; MARTINS, Pura Lúcia Oliver; JUNQUEIRA, Sérgio R. A. (Orgs,). **Conhecimento local e conhecimento universal:** pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004.

ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da educação.** São Paulo: Moderna, 1996

ARROYO, Miguel G. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

ASSIS, Maria José Tavares. **Informática educacional.** Belo Horizonte: Editora Educacional, 2008

BANDLER, Richard e GRINDER, John. **A estrutura da magia**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1977.

BANDLER, Richard. **Usando sua mente**: as coisas que você não sabe que não sabe. São Paulo: Summus Editorial, 1987.

BANDLER, Richard e GRINDER, John. **Sapos em Príncipe**: programação neurolinguística. São Paulo: Summus, 1982.

BANDLER, Richard e GRINDER, John. **Resignificando**: programação neurolinguística e a transformação do significado. São Paulo: Summus, 1986.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Paradigma da complexidade**. Metodologias de projetos, contratos didáticos e portfólios. 2ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

\_\_\_\_\_. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. 3ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998. (Coleção Práxis).

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos (TCC)**: ênfase na elaboração de TCC de pós-graduação Lato Sensu. São Paulo: Atlas, 2008.

BÍBLIA sagrada. Tradução de Pedro Antônio Pereira de Figueiredo. Rio de Janeiro: Edelbra, 2005. 751 p.

BIGGE, Morris L. **Teoria da aprendizagem para professores**. São Paulo: EPU, 1977.

BLACKERBY, Don. Usando a programação neurolinguística (PNL) na sala de aula. In: INFORMATIVO DE PNL "O GOLFINHO". Porto Alegre, n. 64, p. 4 – 9, maio, 2000.

BOCK, Ana Mercês Bahia. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 14ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BOLSTAD, Richard. Ensinando PNL sendo consciente de ser inconsciente competente. In: INFORMATIVO DE PNL "O GOLFINHO". Porto Alegre, n. 40, p.1-5, maio, 1998.

BORGES, Cecília. Os saberes docentes e a prática de ensino: a escola como locus central na formação inicial. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Org.). **O trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 49ª reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez. 1996. p. 27833. Disponível em: [HTTP://www6.senado.gov.br/legislação/ListaTextoIntegral.action?id=75723](http://www6.senado.gov.br/legislação/ListaTextoIntegral.action?id=75723)>. Acesso em: 14 jan. 2011.

CANDAU, Vera. Maria. Universidade e formação de professores: Que rumos tomar? In: CANDAU, Vera Maria. (org.) **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1998.

CARDOSO, Clodoaldo M. **A canção da inteireza**: uma visão holística da educação. São Paulo: Summus, 1998.

CHOMSKI, Avram Noam. *Syntactic Structures (1957)*. In: **A estrutura da magia**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1977.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. **Psicologia aplicada à educação**. São Paulo: EPU, 1986.

COVEY, Stephen R. **O 8º hábito**: da eficácia à grandeza. 10ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Frankley Covey, 2005.

CREMA, Roberto. **Uma visão holística em psicologia e educação**. São Paulo: Summus, 1991.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e construção do conhecimento**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DILTS, Robert. **Enfrentando a audiência**. São Paulo: Summus, 1997.

DILTS, Robert. **Crenças**: caminhos para a saúde e o bem-estar. São Paulo: Summus, 1993.

DILTS, Robert e EPSTEIN, Todd A. **Aprendizagem dinâmica**. São Paulo: Summus Editorial, 1999.

FERGUSON, Marilyn. **A conspiração aquariana**. 7ª ed, Rio de Janeiro: Record, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Minidicionário da língua português**. 3ª ed, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FIALHO, Francisco Antonio Pereira. Eureka. In: MATOS, Elizete L. M; GOMES, Péricles Varella (Org.). **Uma experiência de virtualização universitária**: o Eureka da PUCPR. Curitiba: Champagnat, 2003.

FONSECA, Vitor da. **Cognição, neuropsicologia e aprendizagem**: abordagem neuropsicológica e psicopedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992

FREIRE, Paulo Freire. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARDNER, Howard. **Estrutura da mente**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

\_\_\_\_\_. Howard. **Cinco mentes para o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 1995.

GONZÁLES CASTELLANOS, Luis Jorge. **Introdução à programação neurolinguística**. São Paulo: Paulus, 2002.

JAMES, Tad e WOODSMALL, WYATT. **A terapia da linha do tempo e a base da personalidade**: Incluindo valores e meta programas programação neurolinguística. Blumenau/SC: Ed. Eko, 1994

JESUS, Saul Neves de. **Desmotivação e crise de identidade na profissão docente**. KATÁLYSIS, v. 7, n. 2, jun./dez. 2004. Disponível em: [http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2926117&orden=0](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2926117&orden=0)  
Acesso em 16 jan. 2011.

JULIATO, Clemente Ivo. **O horizonte da educação**: sabedoria, espiritualidade e sentido da vida. Curitiba: Champagnat, 2009.

\_\_\_\_\_. **Parceiros educadores**: estudantes, professores, colaboradores e dirigentes. Curitiba: Champagnat, 2009.

JUNG, Carl Gustav. **O Eu e o inconsciente**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

KOLB, D. A. **Psicologia organizacional**: uma abordagem vivencial. São Paulo: Atlas, 1990.

KORZYBSKI, Alfred. *Science & Sanity (1933)*. In: **A estrutura da magia**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1977.

LAGES, Andrea e O`CONNOR, Joseph. **Coaching com PNL**: o guia prático para alcançar o melhor em você e em outros: como ser um coach master. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2004.

LANDIM, Claudia Maria Ferreira. **Educação à distância**: algumas considerações. Rio de Janeiro: s.n., 1997.

LANKSHEAR, Colin. **Pesquisa pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEVY, Pierre. - **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu da Costa. Editora 34, 1999.

\_\_\_\_\_. Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, (Coleção magistério Série Formação do professor). 2008.

\_\_\_\_\_. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítica-social dos conteúdos. 8. ed. São Paulo: Loyola, 1989.

LIMA, Lauro de Oliveira. **Piaget para principiantes**. 2. ed. São Paulo: Summus, 1980.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultura, 1997

LUBICH, Chiara. **Ideal e luz**: pensamento, espiritualidade, mundo unido. São Paulo: Brasiliense; Vargem Grande Paulista: Cidade Nova, 2003.

\_\_\_\_\_. Palavra de vida: fazer-se um. In: suplemento mensal da Revista Cidade Nova. Vargem Grande Paulista, fevereiro/2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo, EPU/EDUSP, 1986.

MACEDO. Lino. **Construtivismo**. São Paulo: DVD ATTA VÍDEOS, 2009.

MASLOW, Abraham H. **Introdução à psicologia do ser**. 2.ed. Rio de Janeiro: Eldorado, 1968

MATOS, Elizete L. M. Comunicação e interação em ambientes de aprendizagem. In: MATOS, Elizete L. M; GOMES, Péricles Varella (Org.). **Uma experiência de virtualização universitária**: o Eureka da PUCPR. Curitiba: Champagnat, 2003.

MATOS, Elizete Lúcia Moreira; FUGGIATI, Margarida M. Teixeira de Freitas. **Pedagogia hospitalar**. Curitiba: Champagnat, 2001.

MELLO, Guiomar Namó. **Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória**. São Paulo: Loyola, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretaria de Ensino Superior. **Plano Nacional de Educação**. Disponível em <http://www.mec.gov.br/Sesu/planograd.shtm>> Acesso em 14 jan. 2011.

MOINE, Donald J. **Modernas técnicas de persuasão: a vantagem oculta**. São Paulo: Summus, 1988.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16 ed., Campinas-SP: Papyrus, 2000.

\_\_\_\_\_. **Mudanças na comunicação social**. São Paulo: Paulinas, 1998.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a educação do futuro**. São Paulo: Cortez: Brasília, DF UNESCO, 2000.

NAGEL, Steve. Korzybski, um pioneiro da PNL. By sua-mente on agosto 21set, 2008. Disponível em: <http://site.suamente.com.br/korzybski-um-pioneiro-da-pnl/> Acesso em 25 jan. 2011.

O'CONNOR, Joseph. **Manual de Programação Neurolinguística: PNL - um guia prático para alcançar os resultados que você quer**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2003.

O'CONNOR, Joseph e SEYMOUR, John. **Treinando com a PNL: Recursos da programação neurolinguística para administradores, instrutores e comunicadores**. São Paulo: Summus, 1996.

O'HANLON, Willian Hudson. **Raízes profundas: fundamentos da terapia e da hipnose de Milton Erickson**. Campinas, SP: Workshopsy, 1994.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. 4ed. Rio de Janeiro: Forense, 1976.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PLATÃO. **Diálogos – Mênon, Banquete, Fedro**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1983.

POLITO, Reinaldo. **Como falar corretamente e sem inibições**. 87 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

RANIERI, Nina. **Educação Superior, Direito e Estado**: Na Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96). São Paulo: Edusp, 2000.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

ROGERS, Bill. **Gestão do relacionamento e comportamento em sala de aula**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SALDANHA, Louremi Ercolani. **Tecnologia educacional**: o que em que ordem ensinar. Porto Alegre: Globo, 1978.

SATIR, Virginia. *Conjoint Family Therapy (1964)*. In: **A estrutura da magia**. Rio de Janeiro: Editora LTC, 1977.

SAVIANI, Dermeval. **História da idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Analise de Jesus. **Relações entre formadores, professores e adolescentes**: de objetos no labirinto a sujeitos da Educação. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2002. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 21, p.199-212, maio/agosto 2007.

SPRITZER, Nelson. **Pensamento e mudança**: um guia para a excelência pessoal. Desmistificando a programação neurolinguística (PNL). Porto Alegre: L&PM, 1993.

\_\_\_\_\_. Nelson. **Manual de Treinamento em PNL**. Porto Alegre: Instituto Sul Brasileiro de PNL, 1994 – 1997).

SZENÉSZI, George Vittorio. **Manual de Treinamento em PNL**. Florianópolis: Metaprocessos Avançados, 1994 - 2000.

TARDIF, Maurice. O que é o saber da experiência no ensino? In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Org.). **O trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

TESCAROLO, Ricardo. **A escola como sistema complexo**: a ação, o poder e o sagrado. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

TORRES, Patrícia Lupion; MARRIOT, Rita de Cássia Veiga; MATOS, Elizete Lúcia Moreira. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Org.). **O trabalho do professor no Espaço Escolar**. Curitiba: Champagnat, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas, SP: Papyrus, 1991.

VERNON, M. D. **Motivação Humana**: a força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações. Petrópolis, RJ, Vozes, 1973.

VIEIRA, Alexandre Thomaz; ALMEIDA, Maria Elizabete Bianconcini; ALONSO, Myrtes (Org.). **Gestão Educacional e Tecnologia**. São Paulo: Avercamp, 2003.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; SILVA, Ottilia Marcacci Ribeiro. A interação entre formação inicial e continuada: uma proposta de formação para a integração das TIC. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Org.). **O trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 5ª ed., São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. Lev S. **pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZAINCO, Maria Amélia Sabbag. Gestão do conhecimento: o desafio da formação inicial e continuada de professores. In: ENS, Romilda Teodora; BEHRENS, Marilda Aparecida; VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos (Org.). **O trabalho do Professor e Saberes Docentes**. Curitiba: Champagnat, 2009.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DA PUCPR

Ministrante – Jair Passos

#### CURSO: ABORDAGEM DE ENSINO

##### PROPOSTA

Este curso é composto de dois eixos que enfatizam aspectos importantes da metodologia da comunicação e das relações interpessoais no contexto da sala de aula. Visa possibilitar um tempo e um espaço para o professor rever sua prática docente e tomar contato com abordagens de ensino que atenda a emergente e atual demanda educacional. Pretende estimular a construção do conhecimento especializado sobre a Docência no Século XXI, subsidiando o professor de estratégias de comunicação e relacionamento na interação pedagógica, utilizando a contribuição e integração de novos modelos de comunicação.

**Eixo I – 12 horas**

**Eixo II – 12 horas**

**Eixo I - ABORDAGEM DE ENSINO: Comunicação e Relacionamento – Modelo Operacional. 12 h/a**

#### 1. OBJETIVOS

O primeiro eixo abrange distintas áreas do conhecimento humano, com foco no desenvolvimento de competências integradas, que visam o domínio da comunicação e as técnicas relacionais no contexto de ensino e aprendizagem.

Apresentamos como objetivos três linhas principais que são:

1. Possibilitar a reflexão sobre as relações interpessoais na sala de aula e posturas que afetam diretamente a turma.
2. Examinar alguns princípios e estratégias relacionadas as novas abordagens de ensino, priorizando a BOA comunicação e o BOM relacionamento.
3. Estimular o corpo docente a aprimorar sua performance em sala de aula, priorizando a APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA.

#### 2. CONTEÚDO DO EIXO I – 1º SEMESTRE - 12 horas

- Padrões e estratégias de comunicação verbal e não verbal que tornam os conteúdos das aulas significativos e encantadores para o aluno.
- Reflexão sobre Missão/Vocação e Definição de Identidade na construção de um projeto de vida durante o processo educativo (ESTADO PRESENTE →ESTADO DESEJADO)
- Estratégias de construção da sintonia e da empatia na sala de aula (*rapport*)
- Formato de aula que promova um melhor aproveitamento e encantamento dos alunos (*modelo “4 mat”*).
- Passos e etapas que levam a aprendizagem significativa a partir do bom relacionamento e de uma comunicação efetiva com a pessoa do aluno.
- Como lidar com emoções negativas dentro e fora da sala de aula a partir dos estilos de liderança (professor autoritário, *laissez-faire* e moderador).

## **Eixo II – RELACIONAMENTO e COMUNICAÇÃO PROFESSOR-ALUNO NO ENSINO SUPERIOR 12h/a**

### **1. OBJETIVOS**

2. Desenvolver habilidades para conquistar um ambiente favorável ao aprendizado; através da busca constante da paz interior, que gera o estado desejado para o ensino e aprendizagem.
3. Aprofundar temas tratados no eixo I com sugestões para ser mais racional ao lidar com emoções negativas dentro da sala de aula.
4. Refletir sobre as atitudes que evitam à exposição de situações de risco acima do que fica confortável ao professor.
5. Procurar cada qual o seu bom humor e o controle das emoções, acessando mais as positivas e com intensidade moderada, evitando situações de “alta voltagem” que prejudicam o ambiente da sala de aula.
6. Trocar experiências.

### **2. CONTEÚDO DO EIXO II – 2º semestre**

- Habilidades essenciais na arte do relacionamento interpessoal com o educando a partir dos níveis lógicos da aprendizagem e da mudança (enfoque aos sistemas de crenças).
- Contribuição da neurociência com as modernas teorias, principalmente a do cérebro triúnico (Dr. Paul MacLean) no entendimento do comportamento humano e as diversas manifestações emocionais na sala de aula.
- O relacionamento professor-aluno como fator significativo do desenvolvimento da autoconfiança e motivação no processo educacional. - Aspectos significativos do relacionamento e da comunicação com o aluno das diferentes gerações (x, y e z).
- Inteligência Emocional na Educação nas diferentes etapas do desenvolvimento.
- Troca de experiências ao lidar com situações de conflito na sala de aula - lidando com emoções negativas no cotidiano das atividades acadêmicas.
- Pedagogia, Andragogia e “Hebeagogia” (derivada da Hebeologia - do grego *hébe*, «mocidade» +*lógos*, «estudo» +*-ia*).

## APÊNDICE B

### FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES Modelo Operacional – Estado Presente → Estado Desejado

Fonte: Adaptado de Dilts (1993, p. 17-19)

#### 1. ESTADO DESEJADO – OBJETIVOS

a) O que eu venho buscando na vida? Quais os meus objetivos pessoais e profissionais? *“O que eu vim buscar aqui?”*

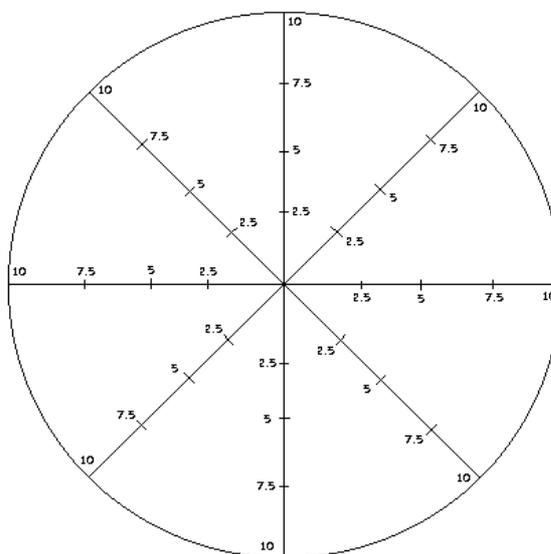
---

b) O que você está disposto a fazer durante este evento para ajudar a você mesmo a conseguir o que veio buscar?

---

c) Como está a sua disposição em participar /se envolver com o programa deste evento? (Dê uma nota – de 1 a 10) \_\_\_\_\_

#### 2. – ESTADO PRESENTE (Estado atual) – RODA DA VIDA \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_



Área escolhida para começar o processo de mudança \_\_\_\_\_

Tarefa Específica para as próximas \_\_\_ horas \_\_\_\_\_

Quem será o seu *mediador*? \_\_\_\_\_

---

## APÊNDICE C

### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

#### **OBJETIVOS PESSOAIS PARA ESTE CURSO**

Fonte: Adaptado de O'Connor e Seymour (1996, p. 31)

1. O QUE VOCÊ QUER DESTE CURSO? "O que eu vim buscar aqui?" (Resultado Positivo)

---

---

2. Como é que eu vou saber se consegui o que eu queria? (Como eu vou estar no final do curso?)

---

---

3. Qual será o meu estado neste(s) dia(s) de curso? O que vai acontecer comigo que são sinais inequívocos que me darão certeza de que estou na direção certa? (O que vou ouvir, ver e sentir neste(s) dia(s) que me garante que estou na direção).

---

---

---

4. Como serão as relações com as pessoas do curso neste(s) dia(s)? (Como vou manter relações positivas com todos os colegas deste curso?)

---

---

---

5. O que vou fazer durante o curso para garantir o que quero, que o meu objetivo seja atingido, que eu chegue no lugar desejado?

---

---

---

**APÊNDICE D**  
**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu \_\_\_\_\_, RG n.º \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado: PROFESSOR MEDIADOR UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROLINGUÍSTICA EM SALA DE AULA, cujo objetivo é analisar como as tecnologias da informação e comunicação – TIC, integradas a Programação Neurolinguística – PNL pode favorecer o desempenho do professor em sala de aula.

Sei que para o avanço da pesquisa a participação de voluntários é de fundamental importância. Caso aceite participar desta pesquisa eu responderei a um questionário elaborado pelo pesquisador, que consta de questões referentes a prática docente.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome, ou qualquer outro dado confidencial, será mantido em sigilo. A elaboração final dos dados será feita de maneira codificada, respeitando o imperativo ético da confidencialidade.

Estou ciente de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, nem sofrer qualquer dano.

O pesquisador envolvido com o referido projeto é JAIR SERGIO DOS PASSOS, com quem poderei manter contacto pelos telefones: residencial (41) 3229-4818 ou celular (41) 9996-2703. Estão garantidas todas as informações que eu queira saber antes, durante e depois do estudo.

Li, portanto, este termo, fui orientado quanto ao teor da pesquisa acima mencionada e compreendi a natureza e o objetivo do estudo do qual fui convidado a participar. Concordo, voluntariamente em participar desta pesquisa, sabendo que não receberei nem pagarei nenhum valor econômico por minha participação.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2010.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do sujeito de pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador:

## APÊNDICE E

### QUESTIONÁRIO

#### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

**Curso: ABORDAGEM DE ENSINO: Relacionamento e Comunicação**

**QUESTIONÁRIO INICIAL (Fonte: baseado em Matos, 2006)**

#### 1. Identificação

1.1- <b>Sexo</b> - a( ) feminino		b( ) masculino	
1.2 - <b>Idade</b> – a( ) até 30 anos		b( ) 31 a 40 anos	
		c( ) 41 a 50 anos	
		d( ) mais de 51 anos	
1.3 - <b>Formação:</b> a) graduação em _____		b) Especialização _____	
c) Mestrado em _____		d) Doutorado em _____	
		e) Pós-doutorado _____	
1.4 - <b>Leciona em:</b> a( )Curitiba b( )Londrina c( )Maringá d( )Toledo e( )S.J.Pinhais f( )UNERJ J.			
1.4.1 - <b>Se leciona em Curitiba ou S. J. Pinhais, em que centro leciona?</b>			
a( ) CTCH	b( ) CCBS	c( ) CCET	d( ) CCJS
		e( ) CCSA	f( ) CCAA
1.5 - <b>Curso(s) em que leciona:</b>			
1.5.1 - <b>Disciplina(s) que leciona:</b>			
1.5.2 - <b>Turno(s) que leciona:</b> a( ) manhã			
		b( ) tarde	
		c( ) noite	
1.5.3 - <b>Leciona a quanto tempo no Ensino Superior?</b> _____			
1.5.4 - <b>Leciona na Educação Básica?</b> ____ a) tempo _____			
		b) Lecionou? ____	
		c) tempo _____	
1.5.5 - <b>Quanto tempo leciona nesta Universidade?</b> _____			
1.6 - <b>De onde você acessa o computador para entrar na internet? Não usa internet _____</b>			
a( ) casa	b( ) universidade	c( ) trabalho	d( ) outros
e) Se for de outros locais, especifique quais:			
1.6.1 <b>Qual o tipo de conexão usada no acesso?</b> a( ) discada			
		b( ) banda larga	
1.6.2 <b>Assinale a alternativa que faz parte do seu cotidiano acadêmico on-line:</b>			
a( ) e-mail	b( ) videoconferência	c( ) chat	d( ) fórum
e( ) msn	f( ) teleconferência	g( ) outros. Quais?	

#### 2. Sobre a metodologia

2.1 - <b>Qual é a sua metodologia de ensino?</b>	
Quais os métodos e técnicas de ensino que mais usa em suas aulas? R.	
2.1.1 - <b>Quais os recursos e equipamentos que você usa de forma regular?</b>	
a( ) Anotações e esquemas no quadro de giz ou quadro branco	b( ) Projetor multimídia
	c( ) Som/CD
	d( ) filmes
e( ) Procura acessar a internet durante as aulas	f( ) Uso somente a minha oratória
g( ) manual/apostila	i) Observações relevantes sobre este item:
h( ) Outro recurso. Citar _____	
2.2 - <b>Considerando que a aula expositiva sempre esteve presente na prática pedagógica e pode se tornar um eficiente instrumento de trabalho docente, você considera sua metodologia mais voltada para:</b>	
a( ) aula expositiva, exclusivamente, porque é a mais adequada para a disciplina e nem sempre cabe qualquer técnica ou outro modelo de comunicação e interação pedagógica.	c( ) aula expositiva seguida de dinâmicas e procedimentos que buscam a eficiência.
b( ) aula expositiva dialógica através de questionamentos e problematizações.	d( ) Outras. Quais?
2.3 - <b>Qual a sua maior dificuldade na sala de aula? Por quê? R.</b>	
2.4 - <b>É importante na formação acadêmica uma disciplina que prepare o professor atual para lidar com a indisciplina, questões relacionadas a estados emocionais e uso de drogas na escola?</b>	
a( ) sim b( ) não Justificar:	

**2.5 - Como foi sua formação acadêmica relacionada a práticas criativas de comunicação, relacionamento, técnicas de apresentação e informações atualizadas sobre este tema?**

a( )excelente b( )satisfatória c( )insatisfatória d( ) teve professores que até hoje inspiram sua prática e( )não considero esta temática importante para o professor do ensino superior.

**2.5.1 - Destaque o que foi importante na sua formação sobre relacionamento e comunicação na sala de aula**

**2.5.2 – O que faltou na sua formação sobre este assunto:** \_\_\_\_\_

**2.6 - Qual(is) a(s) teoria(s) aplicada(s) ao processo de ensino e aprendizagem que você julga importante para o momento atual do ensino superior? Especificar**

**2.7 - Você conhece PNL – Programação Neurolinguística?**

( ) não	( ) sim - através de palestras. Citar a última:
( ) sim – leitura. Citar os livros:	( )sim - Curso de aplicação ou workshop. Citar o último:
( ) sim – curso de formação. Citar o nível:	( ) sim – outros meios. Especificar:

**2.8 - Já participou de curso(s) de Técnicas de Apresentação ou Oratória: \_\_\_ Total de horas \_\_\_  
Instituição \_\_\_\_\_ Cidade \_\_\_\_\_ Professor(es) \_\_\_\_\_ Ano (s) \_\_\_\_\_**

**2.9 - Você é a favor da utilização das novas tecnologias da informação e comunicação (TIC) nas aulas do ensino superior:**

( ) Sim | ( ) Não

Justifique:

**2.10 - A partir da vivência nesta capacitação você pretende modificar a sua forma de apresentar e construir os conteúdos em sua(s) disciplinas? Qual é a sua disposição para a mudança? Explique sua resposta.**

**2.11 - Exceto a PNL, cite os modelos atuais de comunicação aplicados ao ensino que você conhece.**

### 3 - Sobre esta capacitação

**3.1 - De que forma este curso pode contribuir para seu próprio desenvolvimento? Quais são as suas expectativas? O que você veio buscar aqui?** \_\_\_\_\_

**3.2 - Você reconhece que tem conhecimentos sobre os temas deste evento, mas necessita de atualizações sobre novas metodologias de ensino? ( ) sim ( ) não Justificar:** \_\_\_\_\_

**3.3 - Costuma fazer treinamento em Técnicas de Apresentação e Abordagens de Ensino, recebendo, frequentemente, correções/críticas/retorno sobre sua performance (*feed-back*)? a( ) Sim b( ) Não  
O que você está disposto a fazer para ajudar a você mesmo a conseguir o que veio buscar?** \_\_\_\_\_

**3.4 - Como está sua disposição em participar / se envolver com o programa deste evento? Dê uma nota de 1 a 10 para sua motivação.** \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

ANEXO A  
"CHART"

<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>
d	e	j	e	d
<b>F</b>	<b>G</b>	<b>H</b>	<b>I</b>	<b>J</b>
d	j	e	e	j
<b>K</b>	<b>L</b>	<b>M</b>	<b>N</b>	<b>O</b>
e	j	j	d	e
<b>P</b>	<b>Q</b>	<b>R</b>	<b>S</b>	<b>T</b>
J	d	e	d	j
<b>U</b>	<b>V</b>	<b>X</b>	<b>Y</b>	<b>Z</b>
e	e	d	j	d

## ANEXO B

### PADRÕES DE CERTIFICAÇÃO EM PNL

*International Association of Neurolinguistic Programming*

#### I - Padrões do Nível Practitioner

**A.** Demonstração de habilidades para identificar as seguintes habilidades básicas, técnicas, padrões e conceitos da PNL e utilizá-los competentemente em si mesmo e com outros.

1. Integração comportamental dos pressupostos básicos da PNL:
  - a) Orientação para resultados com respeito pelos modelos de mundo dos outros e pela ecologia do sistema;
  - b) Distinção entre mapa e território;
  - c) Existe apenas *feedback* (cibernética) – inexistente o fracasso;
  - d) O significado da sua comunicação é a resposta que você obtém;
  - e) Intenção adaptativa de todo comportamento;
  - f) Todas as pessoas possuem os recursos necessários;
  - g) Resistência é sinal de acompanhamento insuficiente;
  - h) Lei da variedade necessária;
2. Estabelecimento e manutenção de rapport;
3. Acompanhamento e condução (verbal e não-verbal);
4. Calibração (experiência sensorial);
5. Sistemas Representacionais (predicados e pistas de acesso);
6. Meta-modelo;
7. Modelo Milton;
8. Eliciação de resultados bem formulados e ecológicos, e estruturas do Estado Atual;
9. Sobreposição e Translação;
10. Criação de metáforas;
11. Estruturas: Contraste, Relevância, Como se, Recapitulação;
12. Ancoragem (V, A, C);
13. Técnicas de ancoragem (contextualização ao campo de aplicação);
14. Capacidade de mudar a consciência para externa ou interna conforme requerido pela tarefa do momento;
15. Dissociação e Associação;
16. Segmentação;
17. Submodalidades;
18. Eliciação de respostas verbais e não-verbais;
19. Acesso e construção de recursos;
20. Reestruturações;
21. Estratégias, detecção, eliciação, utilização e instalação;
22. Demonstração de flexibilidade comportamental.

**B.** Duração do Treinamento: mínimo de 130 horas de treinamento nos padrões básicos de PNL, conduzidas por um *Certified Trainer*, ou por um *Certified Master Practitioner* sob a supervisão de um Trainer.

## II. Nível de Master Practitioner

- A.** Demonstração da capacidade de identificar as seguintes habilidades básicas, padrões técnicos e conceitos de PNL e utilizá-los competentemente em si mesmo e nos outros.
1. Todas as habilidades do Nível Practitioner, sozinhas e em combinações;
  2. Projetar intervenções individualizadas (generativas e remediativas);
  3. Trabalho de mudança ecológico;
  4. Mudar facilmente de forma para conteúdo e vice-versa, e de experiência para rótulo e vice-versa;
  5. Habilidades específicas do Master Practitioner:
    - a) Tipos de Metaprogramas;
    - b) Critérios (Valores)
      - Identificação e Utilização de Critérios;
      - Hierarquia de Critérios;
      - Eliciação da Equivalência Complexa;
      - Prestidigitação Lingüística;
    - c) Instalação e utilização de estratégias;
    - d) Uso refinado de submodalidades;
    - e) Comunicação deliberada em múltiplos níveis;
    - f) Negociações;
    - g) Habilidades de apresentação;
    - h) Modelagem;
    - i) Utilização e transformação de crenças e pressupostos.
- B.** Duração do Treinamento: Um mínimo de 130 horas de treinamento avançado ministrado por um *Certified Trainer*. Um mínimo de 15 horas adicionais de supervisão direta pelo instrutor.

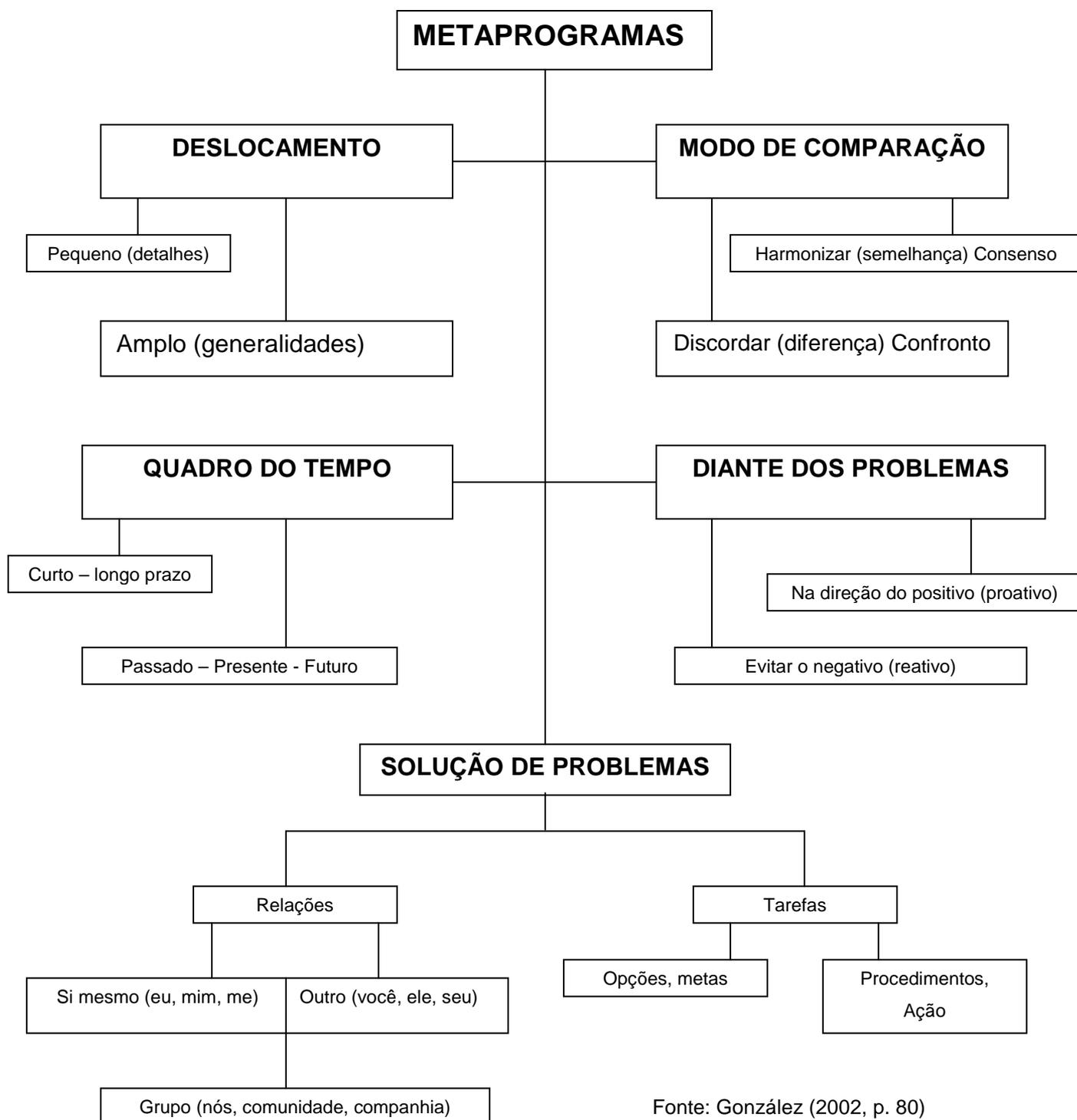
## ANEXO C

**METAPROGRAMAS  
METAPROGRAMAS SIMPLES (BÁSICOS)**

PROCESSAMENTO INTERNO	ESTADOS INTERNOS	COMPORTAMENTO EXTERNO	RESPOSTA ADAPTIVA
Intuitivo Perceptivo	Pensador Dissociado Sensível Associado	Introvertido Extrovertido	Crítico Espontâneo
<b>METAPROGRAMAS COMPLEXOS</b>			
1. <b>Filtro de Direção:</b> “em direção a” – “afastado-se de” – combinações			
2. <b>Filtro de Razão:</b> possibilidades – necessidade – ambos			
3. <b>Filtro de Referência:</b> Sistema de Referência Interno-Externo – combinações (maturidade)			
4 e 5 <b>Filtro de Convencimento:</b> Sistema Representacional de convencimento V, A, C, D Demonstração de convencimento: Automático – n vezes – tempo - consistente			
6. <b>Filtro de Gerenciamento:</b> eu e os outros – eu – outros – eu e não os outros			
7. <b>Filtro de Ação:</b> Ativo – Reflexivo – Ambos – Inativo			
8. <b>Filtro de Afiliação:</b> Independente – Equipe – Gerente			
9. <b>Filtro de Preferência do Trabalho:</b> Coisas – Sistemas - Pessoas			
10. <b>Filtro de Interesse:</b> Primário: Pessoas – Lugares – Coisas – Atividades – Informação Secundário: Pessoas – Coisas – Atividade – Informação			
11. <b>Filtro de Abstração:</b> Global – Específico – Combinações (Apresentação da Informação)			
12. <b>Filtro de Relacionamento:</b> Semelhanças – Diferenças – Combinações (Motivação)			
13. <b>Filtro de Resposta à Tensão Emocional:</b> Dissociação – Associada - Seletivo			
14. <b>Filtro do Tempo:</b> Orientação (Passado, Presente, Futuro, Atemporal) Armazenamento (TT - Linha através do tempo – dissociado e IT – Linha no tempo - associado) – Acesso (Randômico – tempo não tem direção, Sequencial)			
15. <b>Sequência de Operador Modal:</b> Possibilidade - Necessidade			
16. <b>Direção de Atenção:</b> Si mesmo, outros			
<b>OUTROS FILTROS:</b>			
17. <b>Objetivo (Perfeição, Otimização)</b>			
18. <b>Comparação</b>			
19. <b>Conhecimento</b>			
20. <b>Conclusão</b>			
21. <b>Finalização</b>			

Fonte: James e Woodsmall (1997, p. 94)

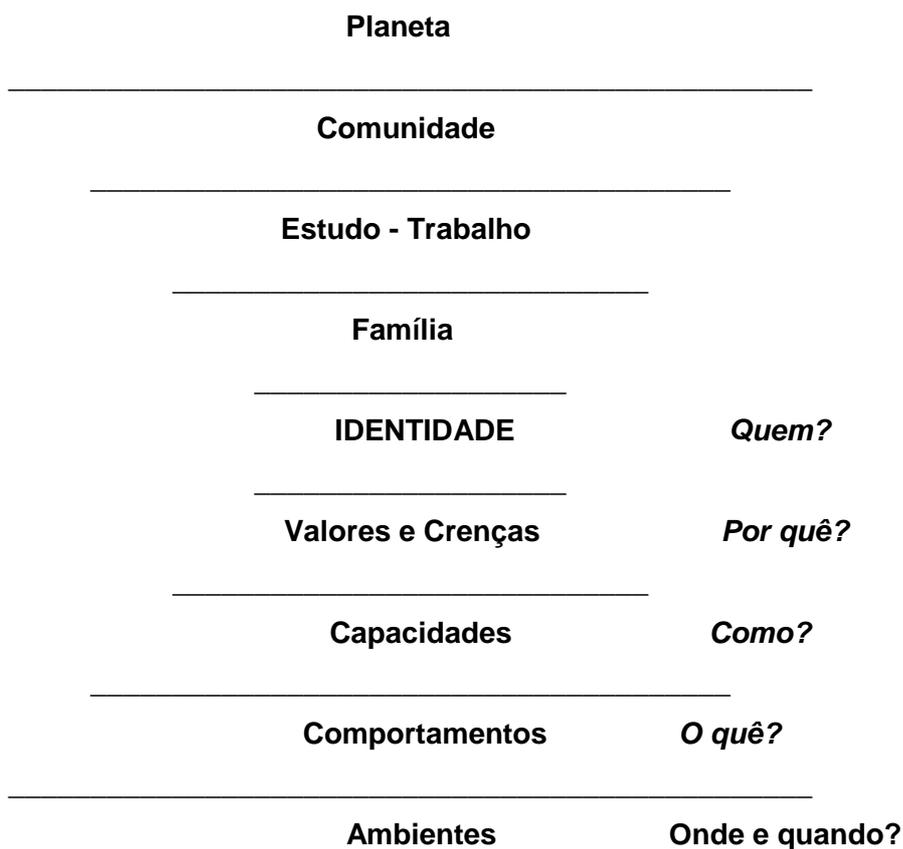
**ANEXO D**  
**Metaprogramas estudado pela PNL e pormenorizado Por Robert Dilts**



## ANEXO E

## NÍVEIS LÓGICOS DE APRENDIZAGEM

O senso de identidade e a auto-estima de uma pessoa têm tanta influência quanto os estímulos ambientais



**A aprendizagem é um processo com múltiplos níveis. Ela não ocorre apenas num nível, mas em muitos níveis simultaneamente.**

As crenças e valores são uma parte tão importante da aprendizagem quanto os processos cognitivos e os comportamentos.

## ANEXO F



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ  
Núcleo de Bioética  
Comitê de Ética em Pesquisa  
*Ciência com Consciência*

## PARECER CONSUBSTANCIADO DE PROTOCOLO DE PESQUISA

Parecer Nº **0004149/10**Protocolo CEP Nº **5694**Título do projeto **PROFESSOR MEDIADOR UTILIZANDO AS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E A CONTRIBUIÇÃO DA NEUROLINGÜÍSTICA EM SALA DE AULA**Grupo  
Versão **1**Protocolo CONEP **0219.0.084.000-10**Pesquisador responsável **JAIR SERGIO DOS PASSOS**Instituição **PUCPR-CTCH - Curitiba****Objetivos**

Analisar como as TIC integradas a PNL podem favorecer o desempenho do professor em sala de aula.

**OBJETIVO(S) ESPECÍFICO(S)**

- Identificar como os professores estão utilizando as TIC em sua prática docente;
- Investigar os processos de comunicação que os professores utilizam em sala de aula e, mais especificamente, se conhecem e utilizam a PNL;
- Relacionar que estratégias metodológicas o professor está utilizando;
- Aplicar a proposta integrada das TIC com PNL para um grupo de professores;
- Relacionar as TIC e a PNL como proposta investigativa na interação professor-aluno após a sua participação no curso proposto;
- Apontar as contribuições das TIC com a PNL na prática docente em sala de aula.

**Comentários e considerações**

Pesquisa qualitativa exploratório com levantamento bibliográfico, entrevista a capacitação de 200 professores de uma instituição de ensino superior.

**Termo de consentimento livre e esclarecido e/ou Termo de compromisso para uso de dados.**

Claro e adequado.

**Recomendações**

Sem recomendações

**Conclusões**

Atende a resolução 196/96 em sua condição ética.

Devido ao exposto, o Comitê de Ética em Pesquisa da PUCPR, de acordo com as exigências das Resoluções Nacionais 196/96 e demais relacionadas a pesquisas envolvendo seres humanos, em reunião realizada no dia: **04/08/2010**, manifesta-se por considerar o projeto **Aprovado**.

**Situação Aprovado**

Lembramos aos senhores pesquisadores que, no cumprimento da Resolução 196/96, o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) deverá receber relatórios anuais sobre o andamento do estudo, bem como a qualquer tempo e a critério do pesquisador nos casos de relevância, além do envio dos relatos de eventos adversos, para conhecimento deste Comitê. Salientamos ainda, a necessidade de relatório completo ao final do estudo.

Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP-PUCPR de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificado e as suas justificativas.

Se a pesquisa, ou parte dela for realizada em outras instituições, cabe ao pesquisador não iniciá-la antes de receber a autorização formal para a sua realização. O documento que autoriza o início da pesquisa deve ser carimbado e assinado pelo responsável da instituição e deve ser mantido em poder do pesquisador responsável, podendo ser requerido por este CEP em qualquer tempo.

Curitiba, 04 de Agosto de 2010.

Prof. MSc. **Walm Aikel Filho**  
Coordenador do Comitê de Ética em Pesquisa  
PUC PR

