

EM PROL DA APRENDIZAGEM

A importância do coordenador pedagógico



RETÓRICA
O improviso planejado

NEUROCIÊNCIA
O valor da interação

CARREIRA
Como ser feliz no trabalho

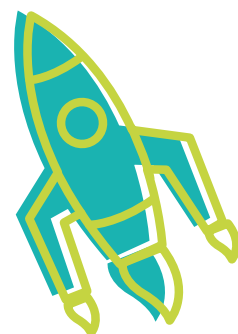


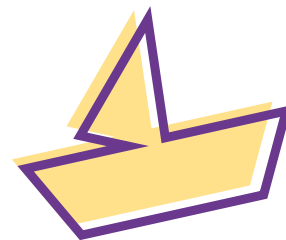
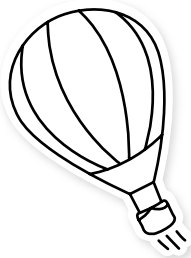
FAÇA!

UM NOVO JEITO DE INSPIRAR PROFESSORES E ALUNOS

Com a coleção **FAÇA!** da **FTD Educação**, os alunos se tornam protagonistas de todo o processo de aprendizado. Os conteúdos são ensinados de forma divertida e colaborativa, engajando e estimulando a criatividade dos estudantes.

Conheça a estrutura completa da coleção em
didaticos.ftd.com.br/faca

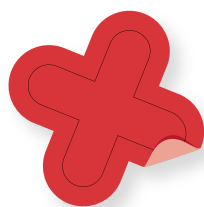




ENSINO FUNDAMENTAL I



LÍNGUA PORTUGUESA • MATEMÁTICA
GEOGRAFIA • HISTÓRIA • CIÊNCIAS



Portal exclusivo da coleção para
alunos e professores
faca.ftd.com.br

Plano de ação

Depois de muita turbulência e horizonte cinzento, uma fresta de azul parece ter despontado no céu neste ano que começa. A roda da economia dá sinais de que vai começar a girar; mudanças importantes tomam corpo de lei na educação, como é o caso da Base Nacional Curricular Comum para a educação infantil e o ensino fundamental.

Este também é um ano de Copa de Mundo, e o futebol, tantas vezes lembrado como metáfora das virtudes e mazelas nacionais, parece sinalizar uma nova era: nela, o trabalho contínuo, em equipe, municiado por estudos em diversas áreas do conhecimento e tendo como centro o desenvolvimento do potencial de pessoas, é nossa grande esperança. Como diz o técnico Tite, a vitória pode até não vir, mas o que importa é ter desempenho e merecimento.

Dessa eterna paixão nacional, podemos extrair lições muito importantes. A primeira é o que o bom planejamento de cada variável que influencia nossos resultados é imprescindível. A segunda é que para esse planejamento contar com um diagnóstico preciso e ações certas será preciso, mais do que nunca, saber ouvir e interagir com todos os envolvidos. Ou seja, ter uma boa gestão de pessoas, olhando para o todo e para cada um, de modo a extrair o máximo dos talentos e a melhorar as deficiências individuais.

Em terceiro lugar – mas sem a pretensão de encerrar o tema, que está mais bem desenvolvido em tantas matérias desta quarta edição de Mundo Escolar – está a avaliação e reavaliação constante das ações e daquilo que foi planejado.

Dessa forma, fica mais fácil acreditar numa cultura do trabalho, para que não tenhamos a sensação de que deixamos craques para trás. Quando o talento se une ao planejamento, ao método e à disciplina, é gol na certa!

Um excelente 2018 a todos!

Editorial Revista Mundo Escolar

revista **MUNDO ESCOLAR**

Equipe de trabalho FTD EDUCAÇÃO

Ricardo Tavares
José Roberto Reche
Gisele Cruz
Luciana Teixeira
Fagner Rodrigues

Participação especial

Vânia Ferrari

Realização:  segmento

Presidente: Edimilson Cardial

Curadoria: Rubem Barros

Projeto gráfico e diagramação:

Andrea Domingues de Oliveira

Gerente de publicidade:

Márcia Augusta de Paula

A revista **Mundo Escolar** é uma publicação trimestral da FTD Educação sob licença da Editora Segmento. A revista reúne conteúdos relevantes para toda a comunidade escolar, originalmente publicados em veículos que compõem o portfólio de publicações da Editora Segmento. Distribuição gratuita.

Impressão:

FTD
EDUCAÇÃO | **GRÁFICA & LOGÍSTICA**

FTD Educação

Rua Rui Barbosa, 156
Bela Vista - São Paulo
CEP 01326-010
www.ftd.com.br

CAPA 12

EM PROL DA APRENDIZAGEM
A IMPORTÂNCIA DO COORDENADOR
PEDAGÓGICO



NEUROCIÊNCIA

O VALOR DA INTERAÇÃO

20



MATEMÁTICA

PROFESSORES QUE SE AJUDAM

26



RETÓRICA

O IMPROVISO PLANEJADO

28



CARREIRA

COMO SER FELIZ NO TRABALHO

40





COMPLEXIDADE À MOSTRA

PARA O NEUROCIENTISTA FERNANDO LOUZADA, É PRECISO QUE O MUNDO DA EDUCAÇÃO ROMPA COM A TENDÊNCIA DE SEPARAR OS FENÔMENOS BIOLÓGICOS DOS CULTURAIS, COMO SE NÃO FOSSEM INTER-RELACIONADOS

Por **Rubem Barros**

Nem tanto à terra, nem tanto ao mar. Para o neurocientista Fernando Louzada, especialista nas relações entre sono e aprendizagem e coordenador do Laboratório de Cronobiologia Humana (Labcrono), da

Universidade Federal do Paraná, não se deve esperar que o conhecimento do cérebro leve a receitas sobre como educar. Mas os significativos progressos da neurociência nas últimas décadas, que permitiram entender a plasticidade cerebral, não podem ser deixados de lado.

“Devemos olhar os dois lados”, diz Louzada, referindo-se ao conhecimento biológico do desenvolvimento, associado à riqueza proporcionada pelas interações com outras pessoas. E alerta: “a neurociência não vai resolver todos os problemas. Aprendizagem e desenvolvimento são coisas muito complexas”.

Palestrante do III Grande Encontro da Educação, evento promovido pela revista Educação em agosto de 2017, Louzada, pós-doutor pela Harvard Medical School, fala a seguir das contribuições da neurociência à educação, e desfaz enganos, como a visão de que a memorização é apenas um recurso de uma educação conteudista.

Nas últimas décadas, houve grande avanço na neurociência. Quais as descobertas mais relevantes?

Esse avanço está muito atrelado ao surgimento de técnicas que possibilitaram olhar para o cérebro, para a estrutura e o funcionamento cerebral, para detalhes de mecanismos de comunicação entre as células, os neurônios. A partir daí, pudemos entender um pouco melhor os processos relacionados à aprendizagem, à cognição, à emoção. A compreensão que temos hoje da plasticidade cerebral é bastante distinta da que tínhamos há algumas décadas, pois conseguimos observar as mudanças que ocorrem não só no funcionamento cerebral, mas na estrutura física do cérebro. Com isso, conseguimos compreender o que acontece durante o desenvolvimento, os processos de aprendizagem.

O que a neurociência tem a acrescentar à educação?

A compreensão da plasticidade cerebral nos traz mais esperança e responsabilidade, principalmente em relação aos primeiros anos de vida, pois o cérebro se constrói a partir das interações e experiências que a criança tem. Isso dá mais importância à educação. Por outro lado, a compreensão de alguns processos, como a linguagem e as emoções, nos permite desenvolver ferramentas de avaliação e intervenção em relação ao que está acontecendo. E, num futuro próximo, talvez tenhamos diagnósticos mais precoces sobre algumas dificuldades. Na minha área específica, hoje conhecemos a importância do sono, o que não ocorria 20 ou 30 anos atrás. Ou seja, a neurociência apresentou à educação mais uma demanda, a de que nos preocupemos com o sono e com os fatores fisiológicos associados, como alimentação e atividade física. São fatores fundamentais e estudos de neurociência têm contribuído para compreendê-los. Mas é preciso ressaltar que se trata de uma perspectiva

que traz contribuições, mas não traz prescrições. Preocupam certas abordagens nesse sentido, pois a neurociência não vai resolver todos os problemas. Aprendizagem e desenvolvimento são coisas muito complexas.

Quais os caminhos para a interação entre neurociência e educação?

A espécie humana se distinguiu de outros primatas pelo fato de termos uma capacidade intelectual distinta. Em termos individuais, ontogênicos, o que acontece com o cérebro ao longo da vida, da gestação ao envelhecimento, é muito relevante. A plasticidade faz com que não sejamos tão deterministas em relação às dificuldades de aprendizagem, ou de alguns transtornos. Diante das evidências dessa plasticidade, temos de apostar no poder da educação. Costumo dizer que nós, professores, somos escultores do cérebro, temos a capacidade de modificar a configuração física do cérebro, não só a funcional. Há essa possibilidade de modificar os processos cognitivos por meio da educação, na perspectiva dessa ontogênese.

Não há risco de um olhar positivista em relação à educação?

Sem dúvida nenhuma. Diria que essa visão de que, a partir do conhecimento do funcionamento cerebral, vamos poder modificar e resolver todos os problemas é ingê-

“NÃO DÁ PARA DEMONIZAR O USO DOS DISPOSITIVOS, COMO TAMBÉM NÃO DÁ PARA FALAR QUE VIERAM PARA AMPLIAR AS CAPACIDADES COGNITIVAS, AINDA NÃO DÁ PARA SABERMOS QUAIS SÃO AS CONSEQUÊNCIAS”

nua. Como disse, a neurociência não é prescritiva. Os estudos de plasticidade mostram que o ambiente de interação social é decisivo para o desenvolvimento. Não adianta olhar só para o cérebro, para as sinapses. Michael Ruff, pediatra da Universidade de Indiana, é bastante crítico em relação a essa abordagem biológica, e diz que precisamos olhar mais para o ambiente da criança e menos para o ambiente das sinapses. Creio que devemos olhar para os dois. Compreendemos bem como o sistema nervoso funciona, e isso é muito importante, por exemplo, para identificar as dificuldades mais precocemente. Não é questão de defender diagnóstico precoce. Mas, falando de desenvolvimento da linguagem, começam a surgir possibilidades de identificar alterações no funcionamento cerebral que indicam uma dificuldade futura na aquisição da leitura e da escrita, por exemplo. Isso permitirá intervenções mais precoces.

Muitos educadores são contra esse tipo de avaliação de crianças com 4 ou 5

O que mais influencia negativamente o desenvolvimento cerebral é a fome e o estresse gerados pela violência e falta de cuidado parental

anos, por questões éticas. Como vê esse problema?

Sempre há essa questão, e até concordo com isso. Você vai fazer um diagnóstico, por exemplo, antes de a criança ser exposta ao ensino sistematizado da leitura e da escrita. Mas não é fazer um diagnóstico da dislexia, e sim identificar dificuldades do processamento da linguagem oral que podem indicar dificuldades futuras. Claro que isso ainda não é uma prática corriqueira, são ferramentas que estão surgindo em laboratórios de pesquisa e que em breve estarão disponíveis. Não é diagnóstico. Por outro lado, temos de enfrentar essa crítica de que isso é determinista, e que vamos fazer diagnóstico mais precoce. Em alguns casos, vamos sim. No caso do autismo, por exemplo, se existirem em breve ferramentas que possam fazer um diagnóstico mais precoce – e há colegas otimistas quanto a isso –, será ótimo, pois a intervenção será mais efetiva. Vivemos esse momento em que não podemos ser ingênuos em relação ao que a neurociência nos oferece, mas o caminho oposto, de negar a contribuição que ela traz, com uma crítica de que é uma abordagem excessivamente biológica, é algo de que também discordo.

A alta vulnerabilidade, decorrente principalmente da violência, causa que tipo de consequência?

Nos últimos três anos surgiram trabalhos – em especial um publicado na [revista científica] *Nature Neuroscience*, em maio de 2015 – mostrando a relação entre a educação parental e a estrutura cerebral, notadamente em regiões corticais envolvidas com o processamento da linguagem e das funções executivas. Outros trabalhos mostram de que maneira o ambiente favorável ou desfavorável altera a estrutura física do cérebro, o impacto que o ambiente nos primeiros anos de vida tem sobre o cérebro da criança. Isso sinaliza a importância dos primeiros anos de vida, o que estamos fazendo com as crianças nessa fase, num processo que deixa marcas na estrutura e no funcionamento cerebral. A questão mais complexa é como a escola pode mudar isso, o que pode fazer. É uma questão de políticas públicas, que precisam ser modificadas, dando apoio à família e à escola.

A falta de saneamento básico afeta as crianças de modo irreversível?

Em termos de condições desfavoráveis o que mais influencia negativamente o desenvolvimento cerebral é a fome e o estresse gerados pela violência e falta de cuidado parental. Claro, a falta de saneamento pode gerar como consequência desnutrição ou algumas doenças parasitárias, mas, pelo que sabemos da plasticidade cerebral, irreversível é uma palavra muito forte.

E o uso dos dispositivos digitais já na primeira infância modifica o jeito de as crianças aprenderem e pensarem? Quais consequências advêm?

É uma questão bastante polêmica e recente. Como estudos mais controlados levam tempo para serem realizados, não existe praticamente nenhum consenso a respeito. Não dá para demonizar o uso dos dispositivos, como também não dá para falar que vieram para ampliar as capacidades cognitivas, ainda não dá para sabermos quais são as consequências. Mas temos algumas preocupações e indicativos de que precisamos tomar cuidado com isso. Em relação ao uso geral de dispositivos eletrônicos – uma aluna minha acabou de defender uma tese sobre isso, relacionada ao sono – é impressionante o número de horas de uso. Quando vi os dados internacionais que dizem que uma criança de 8, 10 anos fica entre 10 e 12 horas em contato com uma tela, achava absurdo. Mas fizemos esse levantamento aqui no Brasil, um estudo epidemiológico em Curitiba, e deu o mesmo resultado. Se pensarmos que a criança passa outras 8 horas dormindo, ela fica muito mais diante de uma tela do que de outras coisas. A preocupação atual no nosso laboratório é compreender o que isso significa, o quanto compromete o sono, como os dispositivos eletrônicos estão modificando as interações sociais e como isso pode comprometer a capacidade de se colocar no lugar do outro, de reconhecer emoções na face do outro e assim por diante. Mas são preocupações, pois ainda não há dados que permitam dizer que o uso desses dispositivos faz isso ou aquilo, assim como não há consenso quanto ao uso de jogos de ação de videogames. Se por um lado há muitas evidências mostrando que o uso de jogos de ação – a maior parte deles têm tiros e violência – pode exacerbar comportamentos violentos, por outro lado desenvolve habilidades de percepção visual importantes para o desenvolvimento cognitivo. Temos de olhar para os dois lados, tentar entender o que está acontecendo.

E quanto às crianças menores?

O consenso é que antes dos dois anos de vida os dispositivos tecnológicos são prejudiciais por um motivo mais evidente: o cérebro foi construído na evolução por meio da interação social. As nossas habilidades cognitivas e emocionais dependem da interação social. Um dispositivo digital jamais vai cumprir o papel da interação social com pais, parentes e amigos. Tem estudos que mostram isso. Você aprende melhor uma língua se você está exposto a um professor do que se está exposto a um vídeo ou a algum outro dispositivo digital.

Os dispositivos podem de algum modo facilitar as interações sociais?

Eles criam um tipo diferente de interação social. Se você está num grupo de WhatsApp falando com 80 pessoas ao mesmo

Há estudos mostrando que algumas áreas ativadas ou que têm funcionamento alterado em pessoas dependentes de games são semelhantes às áreas ativadas em outros tipos de dependência.

tempo, não está desenvolvendo a capacidade de olhar para o outro e saber o que ele está sentindo.

E do ponto de vista motor, quais podem ser as consequências de passar 12 horas à frente de uma tela?

Há aumento do sedentarismo. Cria-se uma dependência semelhante a outros tipos, como aquela dos psicotrópicos ou dos jogos de apostas. Há estudos mostrando que algumas áreas ativadas ou que têm funcionamento alterado em pessoas dependentes de games são semelhantes às áreas ativadas em outros tipos de dependência. É uma dependência a mais para a qual temos de olhar e nos preocupar. Não há dúvida de que têm de ser colocados limites, em termos de horários e tempo. Apesar de isso não ter sido incorporado ainda aos manuais de transtornos, ao DSM [o manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais], já podemos tratar isso como um tipo de dependência. É preciso acompanhar. ▶



Há muitas críticas em relação à memorização na aprendizagem, mas ela cumpre um papel, não?

Esse foi um dos legados de algumas mudanças que ocorreram nas últimas décadas na educação, entre as quais a de abandonar toda proposta que era supostamente conteudista, vinculada à memorização. A memorização é a base da aprendizagem. Se olharmos o funcionamento cerebral, vamos ver que a repetição é essencial. Essa ideia de “vamos abandonar por completo a memorização, nada precisa ser memorizado” vai contra a lógica do funcionamento cerebral. Quando é que consolidamos mais a aprendizagem? Com a repetição e quando aquilo que a gente está aprendendo tem um colorido e um conteúdo emocional, um significado para a vida. Temos de juntar essas duas coisas. O interessantíssimo é que o cérebro já faz isso. Quando alguma experiência nossa é emocionalmente relevante, ele fica reverberando isso durante a vigília e durante o sono. É como se o cérebro estivesse fazendo esse papel de repetição. A gente sonha com aquilo, às vezes não lembra que sonha, as redes neurais que representam aquilo reverberam isso a serviço da consolidação. Quando queremos memorizar uma coisa que não tem relevância emocional grande, precisamos fazer essa repetição. O que

ainda não conseguimos resolver é que continuamos a fazer aquilo que fazíamos antes da disponibilidade de informação que existe hoje, no mundo, na internet, nas redes sociais. Precisamos ver o que é mais importante selecionar para memorizar. E há, é claro, uma quantidade enorme de informação que não precisamos mais memorizar, como gastar quatro horas para decorar o nome dos 200 e tantos ossos do corpo. Para isso, basta apertar um botão. E uma boa parte do que ainda se faz em sala de aula é esse trabalho com um conteúdo que poderia ser deixado de lado.

Selecionar é o mais difícil...

É, não tem como pensar no vazio. É preciso priorizar conceitos que se quer trabalhar e que habilidades desenvolver. Tem de abrir espaço para isso. Apesar de todo o discurso, ainda não abrimos esse espaço. Precisamos começar a pensar no que já está disponível, o que não precisamos memorizar, listas, classificações, excesso de informação. Por outro lado, há conceitos fundamentais que temos de memorizar. A memória é a base do indivíduo, traz o que as experiências deixaram no cérebro, é o que nos constitui como pessoa.

Avaliações constantes ajudam?

Todos os dados disponíveis dizem que sim. Revisitar as informações, conteúdos e habilidades é importante. Costumo fazer uma comparação quando os professores me perguntam por que um videogame é mais interessante do que uma aula. Por vários motivos. Não precisamos transformar a nossa aula num videogame, mas os jogos fazem algo sem que a gente perceba, que deveríamos levar em conta: em primeiro lugar, têm objetivos muito claros, o que não acontece com as aulas. Você passa ou não de fase, morre ou não morre. E o jogador gradativamente vai incorporando as habilidades. A escola não faz isso. Não avalia sempre, não dá retorno, ou dá apenas no final do bimestre, do semestre, do ano. Para dar um retorno mais constante, mais sistemático, tem de avaliar mais. Não só avaliações formais, mas de alguma maneira têm de estar no planejamento da escola avaliações mais constantes, que façam o aluno saber se ele passou ou não de fase, se precisa ou não voltar àquele conteúdo, àquela habilidade.

Classes com muitos alunos não inibem essa prática?

Aí entra a tecnologia. Já dispomos de ferramentas de acompanhamento, de gestão, de avaliação que as escolas ainda não aprenderam a utilizar. Boa parte disso pode ser delegada a sistemas de acompanhamento dos alunos. O professor pode dispor de relatórios que permitam monitorar esse processo. 📌

Matéria originalmente publicada na revista **Educação**, edição 241



VOE COM SEU PROJETO DE VIDA

CENTRAL DE RELACIONAMENTO COM O CLIENTE
0800 772 2300 || www.opee.com.br || www.ftd.com.br

METODOLOGIA
OPEE
projeto de vida

FTD
EDUCAÇÃO

AÇÃO NO CHÃO DA ESCOLA

CADA VEZ MAIS, PAPEL DO COORDENADOR PEDAGÓGICO SE CONSOLIDA COMO O DE QUEM AUXILIA OS PROFESSORES A MELHORAR A APRENDIZAGEM DOS ALUNOS, PARTINDO DAS QUESTÕES CONCRETAS DE SALA DE AULA



Na Escola Municipal Maria Marcolina Xavier, em Ibitiara, município de 16 mil habitantes a 550 quilômetros de Salvador, até 2001 não havia formação continuada estruturada. A escola sequer tinha um coordenador pedagógico exclusivo. Apenas em 2015 foi designada uma profissional para a instituição, que deixou de compartilhar o mesmo coordenador com outras 14 unidades da zona rural da cidade. As coisas começaram a mudar quando o município aderiu ao Projeto Chapada, hoje Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (Icep). A organização desenvolve uma metodologia de formação continuada aliada à mobilização dos principais envolvidos: equipes das secretarias de Educação, professores e coordenadores pedagógicos.

Atualmente, o cargo de coordenador na Escola Municipal Maria Marcolina é ocupado por Kátia Xavier. Ela é responsável por uma organização robusta de formação em serviço, composta por um Plano de Formação estruturado a partir do que os professores e as crianças apresentam. Demandas de aprendizagem diagnosticadas via avaliações externas e internas também entram. O plano inclui encontros formativos, oficinas pedagógicas para todos os professores, acompanhamento dos resultados da aprendizagem e reuniões de Conselho de Classe Participativo. Kátia é responsável por um grupo grande. Ela realiza a formação continuada de dez professores do ensino fundamental I, sendo cinco alfabetizadores.

As sequências didáticas e demais atividades pedagógicas surgem do levantamento das necessidades de cada classe. Com base nele, e usando resultados de provas como suporte eventual, é que se organiza o plano de trabalho e seu desdobramento. “Analisamos em conjunto os dados, as produções das crianças, os planos de ensino e as rotinas. Depois das aulas, avaliamos o que deu certo e o que não funcionou e pensamos em como modificar. É um constante ir e vir”, explica Kátia. Antes de ser coordenadora, ela era professora e lembra como os encontros pedagógicos eram abertos. “Eles

eram realizados por pessoas externas à escola, que faziam seu trabalho e iam embora. A gente ficava tentando aplicar aquilo em sala de aula, mas não dava. Assim como a capacitação era geral, o nosso planejamento também acabava sendo”, recorda. Hoje, ela se orgulha do Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) da escola. Em 2015, eles obtiveram 6,5, superando a meta de 5,4. O número também é superior à média da rede pública brasileira para os anos iniciais do ensino fundamental: 5,3.

Os resultados corroboram o que pesquisas e a prática cotidiana nas escolas cada vez mais indicam: a efetividade da formação continuada é muito maior, seja para melhorar as práticas docentes ou para a aprendizagem dos alunos, quando realizada a partir de questões concretas, derivadas de sala de aula. E a atuação de um ou mais coordenadores pedagógicos é o meio mais eficaz de direcionar, organizar e dar unidade a esse trabalho junto aos professores.

NÃO TEM MÁGICA

Seja na rede pública de Ibitiara ou em escolas particulares paulistas (leia texto nas págs. 16 e 17), os exemplos só apresentam sucesso em razão de alguns motivos. O primeiro deles é que a formação dos formadores foi um investimento estratégico de redes ou escolas.

Os projetos adquirem ►

“A VERDADE É QUE OS CURSOS DE FORMAÇÃO SÃO FRÁGEIS, A ESCOLARIDADE BÁSICA DOS PROFESSORES NÃO É DE QUALIDADE, O REPERTÓRIO CULTURAL DELES É RESTRITO. E QUANDO ELE VIRA COORDENADOR, O FAZ SEM FORMAÇÃO PARA ISSO. DORME PROFESSOR E ACORDA COORDENADOR!”

Rosaura Soligo, formadora do Instituto Abaporu de Educação e Cultura

consistência e conseguem congregiar os educadores na medida em que os próprios coordenadores pedagógicos estejam solidamente preparados para cumprir seu trabalho. Se a formação inicial ofertada por licenciaturas e graduações em pedagogia não consegue formar bem o professor, a ação do coordenador pedagógico só pode ajudar a elevar essa régua se ele estiver conceitualmente bem preparado, inclusive em relação às diferentes realidades que poderá encontrar. Mas, como vivem no mesmo mundo dos professores, nem sempre os coordenadores estão prontos para isso.

“A verdade é que os cursos de formação são frágeis, a escolaridade básica dos professores não é de qualidade, o repertório cultural deles é restrito. E quando ele vira coordenador, o faz sem formação para isso. Ele dorme professor e acorda coordenador. Isso é grave!”, alerta Rosaura Soligo, formadora de professores e coordenadora de projetos do Instituto Abaporu de Educação e Cultura.

Vanessa Umemura, coordenadora pedagógica da Emef Leandro Klein, em São Caetano do Sul, é um exemplo da diferença que a formação faz. Ela, que está concluindo o mestrado em Educação na Universidade Municipal São Caetano do Sul, procura estratégias formativas para usar com a sua equipe e conta com o apoio do Centro de Formação de Professores de São Caetano, para onde vai quinzenalmente. A oportuni-



A formação continuada tem se mostrado sempre mais efetiva quando ligada às questões cotidianas de aprendizagem que o professor enfrenta em sala de aula

dade de discutir sua prática também acontece com o acompanhamento semanal dos assessores do Centro em visitas às escolas. Tudo isso vem dando resultados na instituição onde ela trabalha. Agora, Vanessa está analisando com a sua equipe de docentes como otimizar a avaliação nas disciplinas de língua portuguesa e história. Ela também está criando um projeto de orientação de estudos para os alunos repetentes e, depois de diagnosticar problemas na concepção de prova dos docentes, concentra esforços da formação em serviço para mudar essa perspectiva. Na prática, ela está construindo com os professores, e a partir deles, soluções para questões reais da escola. “Os professores se sentem ouvidos, importantes e responsáveis. Se podem participar da solução de um problema apontado por eles, se empenham mais”, conclui.

ROTINA FOCADA

Além da formação, os coordenadores pedagógicos da baiana Ibityara foram liberados de tarefas que consumiam



sua jornada diária e passaram a focar o que de fato importa. É sabido que não é assim na maioria dos casos. Com frequência, o coordenador pedagógico é visto como o número dois da gestão e, assim como o diretor da escola, cumpre o papel de “apagador de incêndios”, “mil e uma utilidades”, “vigilante da disciplina”, “preenchedor de formulários e cartilhas” ou, até, “fiscal dos professores”. As expressões beiram o engraçado, mas escondem a realidade de um dia a dia atribulado e confuso, com funções mal definidas e pouco espaço para o que mais importa: a articulação da formação em serviço dos educadores.

As frases foram coletadas em conversas com coordenadores pedagógicos, equipes das secretarias de Educação, supervisores e diretores de ensino de quatro estados brasileiros: Piauí, Goiás, Paraná e Espírito Santo durante a produção da Pesquisa sobre a função de coordenação pedagógica nas escolas públicas de ensino médio, realizada em 2016 pelo Instituto Unibanco e Tomara! Educação e Cultura.

O estudo dá algumas pistas para contextualizar a questão. Ele revelou que há pouca clareza nas leis e parâmetros normativos sobre os limites do exercício da profissão. Embora existam registros indicando a criação de cargos responsáveis pela função formativa já na década de 1980, só com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 1996, é que o profissional se desassocia da articulação com a comunidade escolar e passa a ser visto como responsável pela reflexão e construção do projeto político-pedagógico da escola. Segundo a pesquisa, o Estatuto do Magistério, documento que lista as atribuições dos professores e coordenadores, simplesmente não existe em sete estados brasileiros: Acre, Amazônia, Rondônia, Amapá, Tocantins, Paraíba e Rio de Janeiro.

Em alguns estados, notou-se que o cargo se aproxima da função do supervisor, criada durante a ditadura militar no Brasil (1964–1985). Isto é, acaba sendo identificado com, praticamente, um vigia em vez de um formador, de fato. “Historicamente falando, a figura do coordenador como um formador que apoia os professores é recente. Ele sempre foi muito visto como um fiscalizador ou o ocupante de uma função mais burocrática”, comenta Cybele Amado, diretora presidente do Icep. Para ela, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) deu, de fato, um grande passo para a mudança da pers- ➤

pectiva mais comum sobre a função desempenhada por esse profissional. Mas, o estabelecimento do horário de trabalho pedagógico coletivo (o 1/3 da jornada dedicado aos estudos, planejamento e outras tarefas que o professor desempenha quando não está com os alunos em sala de aula), uma conquista do professorado, significou ainda mais. “Ele é

símbolo da luta pela formação continuada em contexto de trabalho e representa o enfrentamento de uma tensão sobre o papel do coordenador pedagógico, que persiste porque não é claramente instituído”, argumenta. Cybele relata ainda que, construindo propostas de formação com as redes públicas de ensino no Icep ao longo dos anos, deparou-se com escolas onde o coordenador pedagógico sequer existia.

Mesmo onde há regularização sobre o que faz esse profissional, ela não obrigatoriamente dá a ele o papel central de articulador da formação em serviço. A pesquisa O coordenador pedagógico e a formação de professores: intenções, tensões e contradições liderada pela Fundação Victor Civita em 2011, mostrou que, nas cinco regiões do país, a grande

ESCOLAS INOVAM NAS PROPOSTAS DE FORMAÇÃO

Tanto instituições públicas quanto privadas de ensino vêm apresentando novos modelos de formação em serviço, arquitetados pelo coordenador pedagógico e centrados no que acontece na escola.

Na Escola da Vila, em São Paulo, há um coordenador pedagógico por segmento, da educação infantil até o ensino médio. Eles fazem a gestão do projeto pedagógico, são responsáveis pela coerência e revisão curricular e acompanham o trabalho dos orientadores pedagógicos. Estes são professores-referência que se tornam interlocutores dos docentes. Há um orientador por conjunto de séries. Na educação infantil, há três. No ensino fundamental, há um para o período da alfabetização e do conhecimento do sistema numérico e outro para os últimos anos da etapa. No fundamental 2, o cargo é ocupado por professores formadores. Eles acompanham o trabalho dos docentes, questionando, fazendo contribuições, propondo outros agrupamentos e dando sugestões diversas. Os professores mais novatos se encontram com o orientador semanalmente. Quem tem mais experiência tem encontros quinzenais e aqueles que estão há ainda mais tempo na docência podem solicitar a reunião quando necessário. Nas reuniões, ambos discutem as estratégias de ensino e fazem problematizações focadas na prática.

O orientador também observa as aulas. Elas podem ser gravadas, inclusive pelo próprio professor, ou assistidas pessoalmente. “São situações em comum acordo com a finalidade de pensar junto. É ação, reflexão sobre a ação, reflexão sobre a reflexão”, conta Fernanda Flores, diretora pedagógica da educação infantil e do ensino fundamental 1 da Escola da Vila. Semanalmente, a instituição realiza uma formação para todos os professores. Fernanda conta que, algumas vezes, são os próprios professores que planejam as reuniões pedagógicas. “Se a gente quer um aluno autor, protagonista, a gente tem de botar o professor nesse papel também”, afirma.

ESTRUTURA X ESPECIALIDADE

Em algumas instituições privadas a estrutura minimiza o dilema do coordenador pedagógico que tem de lidar com professores de especialidades diferentes da dele. As instituições definem dois profissionais: um especialista e outro voltado aos aspectos didáticos, a metodologias, questões de desenvolvimento e até com o

maioria das atribuições concentra-se na participação em diferentes instâncias, dispersando os objetivos da função. O coordenador pedagógico é designado como peça importante para o funcionamento da escola como um todo e somente nas regiões Norte e Sudeste o aspecto formativo da função é preponderante. Outra conclusão foi que a legislação dificulta

o seu trabalho à medida que traz um acúmulo de tarefas que priorizam o cotidiano da escola em detrimento da formação.

FOCO NO CHÃO DA ESCOLA

Fato é que, embora sejam atividades importantes do ponto de vista institucional, o coordenador pedagógico não deveria se ocupar em substituir professores que faltam, organizar a entrada e saída de alunos ou se debruçar sobre questões administrativas. Cabe a ele papel mais nobre, de articular a formação em serviço a partir das demandas reais dos professores, além de desempenhar o papel-chave de possibilitar um olhar interdisciplinar. “A escola precisa pensar em si mesma e se organizar olhando para o apren-

contato com as famílias. O Colégio Palmares, em São Paulo, é um exemplo. Lá há dois tipos de coordenadores. Um de área, responsável pelos pontos mais específicos do conteúdo, pelo andamento pedagógico do trabalho e por apoiar os professores na preparação de material. E o de série, que faz a ponte com as famílias e com o todo da escola. Marilda Britto é pedagoga de formação e trabalha como orientadora educacional e coordenadora dos segundos e terceiros anos do ensino médio. “O professor dialoga com alguém da área dele, que tem a mesma linguagem. Enquanto isso o orientador, o diretor e o coordenador de série trazem uma visão panorâmica da comunidade escolar”, conta.

A organização é semelhante no Colégio Móbile, onde também há um coordenador de área e outro de série. Os dois trabalham juntos. “Há um coordenador de área por disciplina e eles analisam o currículo, os pressupostos didáticos e estabelecem diálogo com a direção e com os coordenadores de séries. Estes, por sua vez, atendem as crianças e os pais e organizam os projetos pedagógicos”, explica Cleuza Vilas Boas, diretora do ensino fundamental do Colégio Móbile, na capital paulista. Na capacitação do colégio, os professores de cada série se reúnem uma vez por semana. Eles têm 100 minutos para discutir currículo, estabelecer diálogos, propor reflexões e outros 100 minutos com os coordenadores de série para ajustar os projetos à faixa etária e para as capacitações.



Atividade formativa no Colégio Móbile, em São Paulo, quando os docentes da escola receberam a psicóloga Luciane Gonzales, que falou sobre “Sexo, identidade de gênero e orientação sexual”: busca por conhecer o universo dos jovens

dizado. O coordenador pedagógico faz isso e tem o diretor, com perfil mais administrativo, como parceiro”, argumenta Cybele.

Não se trata apenas de fazer acontecer o horário de trabalho coletivo pedagógico ou de estimular os docentes a realizarem cursos fora da escola. Mas de promover a reflexão e o aperfeiçoamento profissional em contexto de trabalho, a partir das demandas reais que os professores de cada unidade têm.

O modelo vai na contramão da formação pontual, liderada por muitas redes de ensino, que é baseada em temas não necessariamente afinados com as necessidades verdadeiras dos professores. “A formação deve partir sempre de um levantamento das demandas da escola para, a partir delas, se pensar em uma solução”, defende Rosaura, do Instituto Abaporu. De acordo com ela, a formação em serviço mais recorrente no país não se volta ao chão da escola, nem identifica quais os principais problemas a serem solucionados. Além de as secretarias não organizarem suas políticas públicas dessa maneira, os gestores, tanto das escolas quanto das redes, sofrem pressão para apresentar resultados. “É ranking, avaliação externa e os muitos ‘tem que’ da educação. Isso produz uma corrida por respostas de curto prazo. E gera pressão por uma formação simplista, que não soluciona o aprendizado dos estudantes”, aponta.

PRÁTICA PARA PENSAR A TEORIA

Nas situações em que a formação continuada se dá na escola, o modelo tradicional se inverte. Em vez de assistir a uma palestra sobre um teórico ou um tema didático e, em algum momento, relacionar o conteúdo com o que se vive em sala de aula, é o trabalho vivido que se sobrepõe.

Débora Rana, formadora de professores e coordenadores pedagógicos das redes pública e privada, exemplifica: “O coordenador pedagógico foca a prática. Ele orienta o professor a registrar o quê e como ensina aos alunos e o registro vira objeto de discussões e análises. A partir daí, eles se apropriam da teoria para encontrar caminhos para as situações diagnosticadas”. A especialista lembra que a formação em serviço não substitui a inicial. Ela se faz em cima de um trabalho que já está acontecendo. “Não se trata só de sentar e expor o que foi feito. É pegar o planejamento, contrapor com os objetivos previamente traçados, analisar o que foi realizado, pensar como as crianças fizeram o proposto, quais foram as intervenções. É todo um cenário para entender o que foi feito e buscar meios para avançar”, destaca.

A proposta destoa do modelo baseado em cursos curtos ou oficinas pontuais. Débora conta que na rede privada é comum a escola pagar para um ou outro professor participar de um curso sobre um tema específico e depois pedir que ele, ao regressar à escola, divida a experiência com seus colegas. A intenção, nesse caso, é boa, mas ainda é diferente do que se propõe com a formação centrada na escola: uma discussão com base na realidade do ensino que usa a ciência e o conhecimento acadêmico como suporte para um aspecto preciso do trabalho docente. Isso não significa que estudar temas relevantes à área não tenha seu valor. É sempre válido que o professor, cuja ação docente sempre irá de alguma forma se beneficiar da ampliação de seu repertório cultural, estude temas relativos ao seu campo de atuação ou da cultura em geral. Mas, como proposta de formação continuada, o caminho mais eficiente é partir do que acontece em sala para repensar a teoria, realimentando-a, e depois fazer o caminho inverso novamente.

O coordenador pedagógico (vale lembrar, com tempo dedi-

“PESQUISAS MOSTRAM QUE ESCOLAS COM MELHORES RESULTADOS APOSTAM NO FORTALECIMENTO DE SUAS EQUIPES. É NECESSÁRIO QUE EXISTAM ESPAÇOS DE COLABORAÇÃO NOS QUAIS TODOS POSSAM PLANEJAR, PREPARAR MATERIAL E CONSTRUIR A IDENTIDADE DA ESCOLA”

Cybele Amado, diretora do Instituto Chapada de Educação e Pesquisa



A ação do coordenador para reunir os professores faz com que eles criem mais referências entre seus colegas e não se vejam isolados

cado à formação) é peça-chave nesse processo. É ele quem tem a possibilidade estratégica de mobilizar os docentes, organizar uma rotina de observação de aulas e encontro com professores, agendar reuniões com o grupo para contribuição coletiva e pesquisar os referenciais e estratégias que podem ajudar todos a avançarem na maneira como ensinam.

Organizar desse jeito a formação em serviço é uma tentativa de atacar alguns problemas recorrentes do campo educacional, como o isolamento do professor. “Há muitas pesquisas mostrando que escolas com melhores resultados apostam no fortalecimento de suas equipes. É necessário que existam espaços de colaboração nos quais todos possam planejar, preparar material e construir a identidade da escola”, aponta Cybele, do Icep. Isso vai na contramão da tradição escolar, na qual os professores dividem pouco o que fazem, raramente tiram dúvidas ou usam outros colegas como referência. Para o bem ou para o mal, o que o professor faz com os alunos fica restrito às quatro paredes da sala de aula.

Outra barreira a ser rompida é a resistência dos próprios docentes, especialmente aqueles dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio. A Pesquisa sobre a função de coordenação pedagógica nas escolas públicas de ensino médio trouxe à tona o não reconhecimento do papel formativo dos coordenadores pedagógicos por parte dos professores especialistas. Como os coordenadores raramente vêm da mesma área do professor, não se crê que eles possam

contribuir para opinar sobre o formato das avaliações ou que tenham conhecimento técnico para julgar os planos de aula. O mesmo estudo defende que o coordenador, de fato, não traz o saber de cada disciplina. Nem seria possível. Mas ele carrega os instrumentos didáticos (técnicas de ensino e métodos para organizar a turma, entre outros saberes) que a formação inicial dos professores especialistas quase sempre não fornece e que são indispensáveis.

Matéria originalmente publicada na revista **Educação**, edição 243

COMO ESTUDAR

CRIAR IMAGENS MENTAIS PARA MEMORIZAR TEXTOS, EXPLICAR O CONTEÚDO LIDO PARA SI MESMO, PLANEJAR UM CRONOGRAMA PARA SE DEDICAR A CADA DISCIPLINA... HÁ MUITAS MANEIRAS DE ESTUDAR. E ELAS PODEM SER A DIFERENÇA CRUCIAL ENTRE ALUNOS BEM-SUCEDIDOS OU NÃO NAS ESCOLAS E UNIVERSIDADES. UMA REVISÃO DA LITERATURA CIENTÍFICA SOBRE TÉCNICAS DE ESTUDO DESTACOU AS ESTRATÉGIAS QUE MELHOR FUNCIONAM – E TAMBÉM AS ARMADILHAS MAIS COMUNS

Por **Leonor Bezerra Guerra**

Diversos fatores têm sido associados à aprendizagem, mas ainda são poucas as pesquisas que se propõem a analisá-los em conjunto. Diante desse cenário, a ciência cognitiva oferece uma lista robusta de fatores que influenciam os processos de aquisição de conhecimento. Nesse sentido, procuramos fazer uma revisão de várias pesquisas que avaliaram a eficácia de diferentes técnicas de aprendizagem. Buscamos identificar quais delas estão mais relacionadas ao desempenho dos alunos e podem ser boas preditoras de sucesso acadêmico.

Medidas de práticas de estudo – chamadas também de habilidades, estratégias ou técnicas de estudo – podem servir de ferramentas diagnósticas para auxiliar os professores a identificar os alunos que precisam de ajuda extra, além de proporcionar melhor consciência dos pontos fortes e fracos do estudante e, consequentemente, maneiras de aprimorar sua aprendizagem. Práticas de estudo podem ser amplamente definidas como comportamentos usados para adquirir, organizar, sintetizar, avaliar, recordar e utilizar informações. Esses comportamentos incluem gerir o tempo; estabelecer metas; selecionar o quê, como e onde estudar; tirar boas notas; ler; e avaliar a si mesmo. Os pesquisadores dividiram várias práticas específicas de estudo em quatro categorias principais: com base na repetição (como flashcards – cartões com pontos-chave de determinado conteúdo ou com questões que ajudam a lembrá-lo) ou na cognição (como estudar com um amigo), processuais (como administrar o tempo) e metacognitivas (como fazer testes para avaliar o próprio conhecimento), que serão exploradas logo adiante. Considerando o vínculo óbvio entre estudar e aprender (estabelecido pelas altas notas em exames e cursos), um grande mercado de “autoajuda” se propõe a atender estudantes à procura de dicas de estudo. O estilo e a base empírica dos materiais disponíveis



aprendizagem, embora elas variem em relação à “utilidade” (o quadro ao lado detalha cada uma delas). Por exemplo, resumos, destacar trechos com marca-texto, memorização de palavras-chave, releitura e criação de imagem mental para entender conteúdos são consideradas de baixa utilidade. Interrogatório elaborativo, autoexplicação e prática intercalada estão na categoria de técnicas com utilidade moderadas. Constatou-se que o interrogatório elaborativo é eficaz para memorizar informações factuais. Já a autoexplicação está mais relacionada à necessidade de aprender uma tarefa específica que envolva entender várias etapas – por exemplo, em tarefas em que era preciso compreender e aplicar instruções dadas pelos pesquisadores. Por fim, os pesquisadores identificaram uma categoria final de técnicas de alta utilidade: os “testes simulados” e a “prática distribuída”. Um estudo conduzido pelo próprio Dunlosky em 2011 constatou que as simulações de testes são mais eficazes quando o professor revisa o conteúdo em períodos espaçados de tempo, trazendo a oportunidade de o estudante relembrar conceitos básicos por ao menos três vezes. Logo, recuperar as informações antes da prova revelou-se um preditor de que seriam relembradas no teste. Em relação ao teste simulado, alguns alunos com bom desempenho costumam estudar de

DICAS PARA OS PROFESSORES

1 DESCOBRIR COMO O ALUNO ESTUDA

Sugestão de perguntas: Você leu os capítulos que indiquei, antes de fazer a prova? Leu antes de vir para a aula, depois ou somente antes do teste? Quanto tempo de estudo dedicou para fazer a prova? Leu os capítulos uma vez ou mais? (Essas perguntas permitem inferir a frequência com que visitam o conteúdo e verificar o quanto a repetição está relacionada à formação e à evocação de memórias).

2 OBSERVAR A PRESENÇA EM AULA E O HÁBITO DE TOMAR NOTAS

Considerando primeiramente que o aluno frequenta as aulas regularmente, você pode perguntar o seguinte: Você revisa suas anotações após a aula para corrigir erros? Compara seus registros com os de outros estudantes? Onde você se senta na sala de aula? Talvez seja interessante avaliar as anotações do aluno e sugerir mudanças (por exemplo, deixar mais espaço, usar tópicos, anotar exemplos utilizados pelo professor).

3 SUGERIR COMPORTAMENTOS SAUDÁVEIS

Procure saber quantas horas de sono o aluno costuma ter, o quanto dormiu antes da prova e se faz exercício e se alimenta adequadamente (vários estudos já comprovaram o papel essencial do sono para a formação de memórias).

4 RECOMENDAR TUTORIA

Se há essa possibilidade, busque incentivar. Caso contrário, você pode perguntar se o aluno tentou estudar com colegas.

5 DISCUTIR RECONHECIMENTO VERSUS CONHECIMENTO

Tente descrever a diferença entre (1) ler a matéria o suficiente para “reconhecer” o conteúdo como familiar e, prematuramente, concluir que conhece o assunto e o entende e (2) realmente compreender e assimilar. (Você pode até mencionar os trabalhos do psicólogo Hermann Ebbinghaus sobre os benefícios do overlearning – estudar o tema além do que é exigido para memorizá-lo ajuda a fixar as informações ainda mais – ou abordar o curse of knowledge – maldição do conhecimento – para demonstrar que, ao contrário do que acreditam

muitos alunos, não basta ter assistido a uma aula ou ter a possibilidade imediata de pesquisar algo na rede ou no material didático para dominar o assunto.)

6 ESTIMULAR A AUTOAVALIAÇÃO

Existem questionários científicos gratuitos de autoavaliação da aprendizagem. O projeto Enhancing Teacher Learning (ETL) oferece ferramentas de mensuração que permitem que o aluno perceba como está estudando e o que pode melhorar – como o ETL Learning and Studying Questionnaire (LSQ) e o Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). No caso, estão em inglês, mas podem ser adaptados para o português. Disponível em www.etl.tla.ed.ac.uk/publications.html#measurement.

7 COMPARTILHAR ESTRATÉGIAS QUE FUNCIONAM

O professor John Hattie reuniu pesquisas de mais de 800 metanálises relacionadas com o desempenho educacional. Ele então registrou o impacto dos efeitos de diferentes ações. Intervir para aprimorar comportamentos relacionados com os estudos revelou-se um fator altamente significativo. Essa metanálise e outros trabalhos sobre técnicas de estudo mostram que estratégias específicas (explicadas no quadro da pág. 50) são empiricamente comprovadas para dar resultados. Compartilhe com os alunos.

8 ACONSELHE SOBRE O QUE NÃO FAZER

Pesquisas anteriores sugerem que os estudantes costumam fazer alguns “desvios perigosos”: técnicas de estudo que podem não ser benéficas e envolvem mais tempo de dedicação do que outros métodos mais eficazes. Infelizmente, esses deslizes podem representar comportamentos de estudantes com maior dificuldade acadêmica. É importante, então, que o professor alerte sobre técnicas pouco eficazes e que despendem tempo, como destacar trechos com marca-texto e reler anotações, e explique que há estratégias comprovadamente mais eficazes.

9 AVALIAR OS COMPORTAMENTOS DE ESTUDO DE SEUS ALUNOS

Busque correlacionar os hábitos dos alunos com os resultados de exames e identificar quais comportamentos estão associados com pontuações mais altas. Você pode compartilhar isso com os estudantes para ajudá-los a modificar hábitos educacionais. Por exemplo, o autor deste texto, Regan Gurung, criou uma Lista de Verificação de Comportamento de Estudo, com 35 itens, baseada em pesquisas anteriores e entrevistas com estudantes. Publicada no *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, a lista está disponível online (em inglês): josotl.indiana.edu/article/viewFile/1734/1732.

10 NÃO ESPERE SOLUÇÕES MÁGICAS

É importante ter em mente que não há estratégias que funcionam o tempo todo e para todos os alunos. Diferentes exames exigem abordagens distintas. É possível que testes de múltipla escolha de uma disciplina na área de humanas exijam apenas comportamentos básicos de estudo, enquanto exames que demandem raciocínio lógico requeiram hábitos diferentes.

Fonte: Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. J. Dunlosky e outros. *Psychological Science in the Public Interest*, 2013.



forma planejada, dedicando um tempo específico para cada conteúdo que devem aprender, uma técnica conhecida como prática distribuída. Um exemplo de como o estudante pode lançar mão dessa técnica classificada como altamente eficaz são os já referidos flashcards. Aqueles que escolhem essa alternativa costumam testar a si mesmos de tempos e tempos, recuperando as informações. De acordo com a revisão, pausas são bem-vindas: alunos que estudaram os conteúdos de forma espaçada mostraram melhor desempenho, sem ordem predefinida de como aplicaram a prática distribuída. Uma leitura minuciosa da revisão de Dunlosky revela, no entanto, que a classifica- ➤

10 TÉCNICAS DE APRENDIZAGEM AVALIADAS PELA CIÊNCIA

O professor John Dunlosky e seus colegas da Universidade Estadual de Kent fizeram uma revisão de 700 artigos da literatura científica sobre técnicas de estudo. Elegeram dez métodos e classificaram sua eficácia em alta, moderada e baixa.

POUCO ÚTEIS

- 1 Resumos:** escrever sínteses (de vários tamanhos) sobre conteúdos que deseja aprender.
- 2 Destacar/sublinhar:** marcar partes potencialmente importantes de conceitos a serem compreendidos durante a leitura.
- 3 Palavras-chave:** usar palavras-chave, símbolos e imagens mentais para associar conteúdos literais.
- 4 Criar imagens para texto:** tentar formar figuras mentais sobre o tema enquanto lê ou escuta.
- 5 Releitura:** reestudar o conteúdo após uma leitura inicial.

EFICÁCIA MODERADA

- 6 Interrogatório elaborativo:** explicar o porquê de um fato ou raciocínio. Estimula o estudante a estabelecer conexão entre informações, criando um sentido para o que está sendo aprendido.
- 7 Autoexplicação:** relacionar novas informações a informações já conhecidas ou detalhar os passos dados durante a resolução de problemas.
- 8 Prática intercalada:** estudar diferentes tópicos da mesma matéria ou mesclar disciplinas menos complexas com outras mais complexas em uma única sessão de estudos.

MAIS EFICIENTES

- 9 Testes simulados:** fazer um autoteste ou simular exames sobre temas que deseja aprender. Aplicativos como o Go Conqr, que permite criar testes e flashcards, podem ser úteis.
- 10 Prática distribuída:** dividir o conteúdo a ser estudado ao longo do tempo (uma ou mais sessões sobre um mesmo tema com tempo determinado). Quanto mais revisões, maiores as chances de lembrar a matéria.

Fonte: Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. J. Dunlosky e outros. Psychological Science in the Public Interest, 2013

ção de utilidade dos dez métodos de aprendizado analisados se baseia, em parte, na quantidade de pesquisas anteriores sobre cada técnica em particular. Assim, alguns métodos com aproveitamento baixo e moderado (como destacar com marca-texto) podem ter sido classificados como “de baixa utilidade” porque há poucos estudos a respeito. Além disso, nenhuma pesquisa avaliou todas as técnicas simultaneamente. Um estudo de 2012, publicado após a revisão de Dunlosky, porém, abordou essa lacuna ao incluir as dez técnicas num único experimento, além de contemplar outros fatores acadêmicos importantes como as aulas, o professor e expectativas de notas altas mesmo com desempenho baixo. Na pesquisa liderada por James Groccia, da Universidade Auburn, no Alabama, 97 estudantes universitários responderam uma pesquisa online sobre os dez métodos de aprendizagem. As perguntas buscavam relacionar o quanto um aluno utilizava uma técnica específica com sua média geral nos cursos (GPA, na sigla em inglês), pontuação no American College Testing (ACT) e as notas nas provas. Algumas técnicas de aprendizagem corresponderam ao grau de utilidade identificado por estudos anteriores (por exemplo, testes simulados), enquanto outras técnicas não (como foi o caso da prática distribuída). Análises de regressão mostraram que a autoelaboração se relacionava de forma

positiva às pontuações nos exames; já o interrogatório elaborativo e a criação de imagens textuais mostraram ser preditores negativos em relação aos resultados das provas.

O QUE DE FATO AJUDA

A maior parte do que as pessoas acreditam que auxilia na aprendizagem de fato não ajuda. Não, estudar sempre no mesmo lugar não é necessário para a aprendizagem ideal. Não, fazer várias marcações no texto não é uma estratégia muito útil. Não, gastar tempo relendo a matéria não é o melhor jeito de usar o tempo – em vez disso, os alunos podem testar a si mesmos em relação ao assunto. Muitas das boas estratégias não são o que muitos esperariam. Não se trata de senso comum, mas também não é nenhum grande segredo (frequentemente estão escondidos nas páginas de revistas científicas). Ainda assim, muitos não conhecem esses métodos ou não os usam. Existem práticas que podem realmente ajudar. Mas não esqueçamos: exigem esforço. A ciência cognitiva se resume a isto: você tem de ter claro o que você precisa saber (olhar para o seu programa de estudos), o que você realmente sabe (teste a si mesmo) e o que você não sabe (veja seus resultados). Parece simples, mas este talvez seja o conjunto mais importante de habilidades que os estudantes podem ter – habilidades metacognitivas. Quando os alunos têm muito a aprender, o conteúdo precisa ser sistematizado. Eles devem planejar quando vão estudar para cada curso. Devem, também, se organizar (por

exemplo, colocar lembretes no telefone, baixar um aplicativo de afazeres, como o Wunderlist, ter uma agenda ou fazer um cronograma) para ajudar a colocar em prática o plano e a monitorar o progresso. Os alunos devem ter tempo para refletir sobre o quanto estão aprendendo e testar a si mesmos. Devem avaliar sua aprendizagem e ajustar os planos quando necessário. Esse é o ciclo metacognitivo. Também vale usar o processamento profundo. Em vez de ler conteúdos para memorizar fatos (chamado processamento superficial), os alunos podem aprender a traduzir o assunto com as próprias palavras. Podem encontrar temas e conexões com outras matérias que estudam. E pensar em exemplos. Uma boa estratégia é refletir sobre como o conhecimento pode ser aplicado na própria vida. Todas essas formas de processamento profundo ajudam a aprender melhor. Os estudantes devem se certificar de manter uma mentalidade propícia para a aprendizagem. O fato é que o conhecimento não é fixo. A inteligência pode ser desenvolvida e, assim, aprimorada. Podemos ficar mais mentalmente ágeis. Não estamos limitados àquilo com que viemos ao mundo (algumas pessoas obviamente não nascem sabendo mais que outras). Ter uma mentalidade fixa sobre as próprias possibilidades pode ser prejudicial. Pessoas que acreditam que a inteligência não é maleável tendem a se esforçar menos depois de tirar notas baixas em um teste. Aquelas que são adeptas da ideia de que é possível expandir os próprios potenciais e de que aprender envolve dedicação, automaticamente se esforçam mais. Nesse sentido, aprender mais e melhor implica antes de tudo uma mudança de perspectiva. Por fim, os professores precisam saber se as recomendações que dão aos alunos são comprovadas empiricamente e se funcionam em uma sala de aula real. Ou seja, estudos de laboratório controlados não dão respostas definitivas. Pedir aos alunos que completem um inventário de habilidades de estudo (veja o item 6 do quadro na pág. 23) após o primeiro exame pode servir de ponto de partida para discutir hábitos; bem como reservar algum tempo de aula para abordar a variedade de técnicas de estudo disponíveis e, então, detalhar exatamente o que envolve cada método pode ajudar muito os alunos a se saírem melhor. Esperamos que as sugestões aqui listadas (quadros das págs. 22 a 24) sejam úteis quando o próximo estudante lhe perguntar como deve se preparar para os exames e, mais ainda, que o desempenho dele melhore como resultado de suas recomendações. 📖

OS AUTORES

Regan Gurung é psicólogo, professor de desenvolvimento e psicologia na Universidade de Wisconsin em Green Bay.

Janaína Lima Fogaça é psicóloga, mestre em psicologia do esporte e do exercício e mestre em counseling.

LEITURAS SUGERIDAS

- BAIN, K. What the best college students do. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press, 2012.
- CREDÉ, M.; KUNCEL, N. R. Study habits, skills, and attitudes: the third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science* (Wiley Blackwell), n. 3, p. 425-453. doi:10.1111/j.1745-6924.2008.00089.
- DUNLOSKY, J.; RAWSON, K. A.; MARSH, E. J.; NATHAN, M. J.; WILLINGHAM, D. T. Improving students' learning with effective learning techniques: promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, v. 14, n. 1, p. 4-58. doi:10.1177/1529100612453266.
- DWECK, C. S. *Mindset: the new psychology of success*. New York: Random House, 2008.
- GROCCIA, J. E. A model for understanding university teaching and learning. In: GROCCIA, J. E.; ALSUDAIRI, M. A. T.; BUSKIST, W. (Eds.). *Handbook of college and university teaching: a global perspective*. Los Angeles: Sage, 2012. p. 2-15.
- GURUNG, R. A. R.; MCCANN, L. I. How should students study? In: SCHWARTZ, B. M.; GURUNG, R. (Eds.). *Evidence-based teaching for higher education*. Washington, DC: American Psychological Association, 2012. p. 99-116. doi:10.1037/13745-006.
- NEWPORT, C. *How to become a straight-A student: the unconventional strategies real college students use to score high while studying less*. New York: Broadway Books, 2007.
- PAUK, W.; OWENS, R. J. Q. *How to study in college*. 9th ed. San Francisco: Wadsworth, 2007.

Matéria originalmente publicada na revista **NeuroEducação**, edição 10



O QUE (E COMO) ENSINA O PROFESSOR NA SALA AO LADO?

À FRENTE DUMA TURMA GRANDE, É DIFÍCIL PERCEBER COMO O ALUNO REAGE ÀS EXPLICAÇÕES. POR ISSO, NUMA ESCOLA EM SÃO PAULO, OS PROFESSORES TÊM UM TRATO: DEIXAR QUE UM COLEGA VEJA SUA AULA E APONTE DEFEITOS

Por **Danielle Ferreira**

Uma vez por mês, Dalson Alves de Lima Graça, professor e coordenador de matemática no Colégio Albert Sabin, em São Paulo, assiste à aula de algum colega. Faz três anos um professor se põe na posição de aluno para depois contar o que viu e o que notou durante a aula. No início, algumas pessoas pensaram que a diretoria arquitetou um disfarce para a caça às bruxas. “Acharam que iam assistir às aulas porque queriam demitir gente”, diz Dalson. “Mas a intenção era o contrário: era qualificar os professores.” Após o professor se convencer de que não há tramoia, no entanto, há outro empecilho: como criticar sem magoar? O professor já vive sob a dura mira dos alunos. Ouvir críticas de outro professor pode fazê-lo se sentir minimizado. “Sabemos que eles dão o melhor de si, mas a instituição quer que deem aulas melhores. Daí cabe ao gestor dar um retorno sobre as aulas de uma forma produtiva tanto para quem está assistindo como para quem é assistido.”

Imagine se o professor de geometria no 8º ano pode criticar a aula de análise combinatória no ensino médio? Pode sim. “Muitas vezes o professor não enxerga tudo que ocorre duran-

te a aula”, diz Dalson. “Ele tem a visão limitada da lousa para trás.” Mas, para essa troca funcionar bem, ele deve estar aberto a críticas e deixar claro se a aula do dia será sobre aplicações, teoria ou resolução de problemas. Com isso em mente, o colega pode diferenciar uma aula mais dinâmica e agitada (a de problemas) duma mais tradicional (a teórica) e então avaliar se o professor adotou uma boa estratégia naquele contexto. Dalson também acha importante o observador dar seu parecer o mais rápido possível, pois o passo seguinte é combinar as mudanças para a próxima aula, na qual o professor-observador pode avaliar se a mudança surtiu efeito.

Dalson conta que, nos Estados Unidos, os professores do projeto Math Circle têm um modelo muito interessante de assistência em seus cursos de matemática. Em 2013, Dalson participou desse projeto no qual professores dão cursos extracurriculares de matemática. Lá os professores podem assistir aulas de duas formas: Um professor ensina um grupo de 15 alunos, enquanto outro professor observa. Ou um professor apresenta um problema de matemática para a turma resolver, enquanto nove professores acompanham em silêncio a interação da classe. Neste caso, o silêncio é

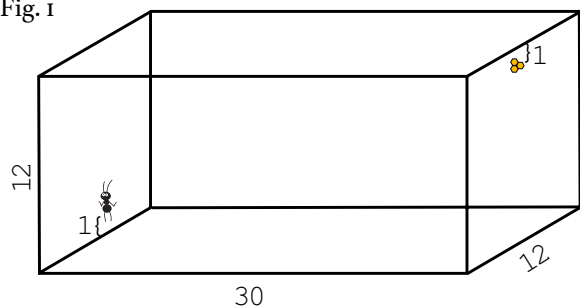
importante para deixar os alunos mais à vontade — pois que aluno ousaria levantar a mão numa sala com dez professores? Assim, quietinhos, os professores ouvem as hipóteses e as discussões dos alunos, anotam como reagem, classificam as dificuldades. “O mais bacana dessa experiência é o feedback. Quando a aula acaba, cada professor faz uma fotografia do que viu durante a aula.”

FORMIGA E CUPIM

Quando estava nos Estados Unidos, Dalson propôs o seguinte probleminha a uma turma de jovens:

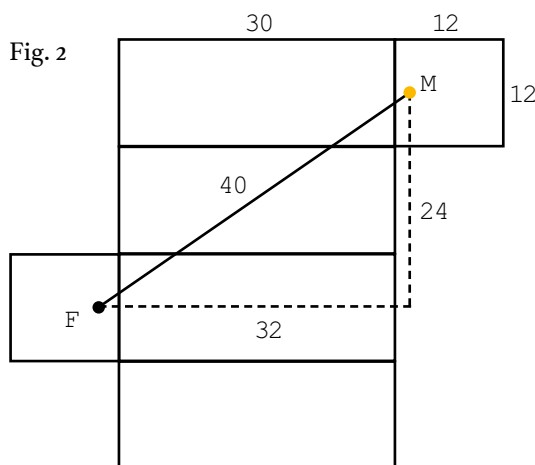
Problema. Num tijolo maciço de superfícies lisas, uma formiga sente que há mel por perto. O tijolo mede 30 centímetros de comprimento por 12 de altura e 12 de largura. A formiga (veja o ponto F na figura 2) está no meio duma face lateral do tijolo a um centímetro da face inferior do bloco, enquanto a gota de mel (veja o ponto M na figura 2) está no meio da face oposta à da formiga, mas a um centímetro da face superior. Qual o caminho mais curto para que ela chegue até o mel?

Fig. 1



No início, o estudante acha o problema simples e óbvio: basta a formiga subir 11 centímetros até o topo do tijolo, andar em linha reta até a face onde está o mel e descer um centímetro até o destino: $11 + 30 + 11 = 42$ centímetros. Mas logo descobre uma solução melhor, talvez usando a face lateral do tijolo como atalho. Ele imagina a formiga fazendo várias rotas sobre o tijolo e sente a necessidade de pôr aquilo no papel. Pega um papel quadriculado para traçar uma figura perfeita, mas fica frustrado: listar e comparar os vários trajetos dará muito trabalho. Decide então acabar com o problema do tijolo: tirar uma dimensão da figura. Faz um desenho do tijolo como se fosse uma caixa de papelão estatelada no chão. Ao vê-lo planificado, como na figura 2, reconhece uma das noções mais básicas da geometria plana: a menor distância entre dois pontos é uma reta. Feito isso, usa o teorema de Pitágoras para encontrar o comprimento de FM.

Fig. 2



Após a aula, Dalson ouviu a opinião e as sugestões tanto dos professores como dos alunos. Leu vários bilhetes de alunos surpresos com o jeito de usar o teorema de Pitágoras. Dalson também se lembra de uma aluna que teve dificuldade em interpretar a questão, pois achava que podia traçar a linha de F até M por dentro do tijolo, como se a formiga fosse um cupim. “Muitas vezes quando a gente propõe o problema, pensamos: é claro que o aluno vai perceber que a formiga caminha pela face.” Dalson então improvisou um jeito de explicar o problema graças ao comentário do professor que assistia à aula.

Professores acabam se acostumando a ensinar os mesmos conceitos todo ano e isso pode gerar dois problemas. Com o tempo o professor se acostuma a ver esses conceitos como fragmentos sem conexão entre si. E quando o aluno tem dificuldade com algum assunto, o professor não sabe em que etapa do aprendizado surgiu o problema. Dalson dá aulas para a turma do 9º ano e para o último ano do ensino médio, além de coordenar o departamento de matemática. Para ele, o projeto de assistência também ajuda o professor-observador a ter uma visão mais panorâmica do conteúdo ao longo das séries e de como os alunos estão aprendendo durante essas etapas. “Aqui no colégio já consegui identificar uma dificuldade que surge no 7º ano. Em casos assim, preciso pedir ao professor para reforçar o assunto naquele ano ou mudar a abordagem da aula”, diz Dalson. “Assim evito uma bola de neve que ficaria enorme lá no ensino médio.”

Matéria originalmente publicada na revista **Cálculo**, edição 43

PROFISSIONAIS DE DIFERENTES
ÁREAS ENSINAM MANEIRAS DE
SE PREPARAR PARA A
IMPROVISACÃO NA VIDA OU NA
ATIVIDADE PROFISSIONAL



IMPROVISO PLANEJADO

A palavra é “amor”. Você vai improvisar durante dois minutos. O comando é dito pela professora, e os dois homens em um pequeno palco começam a discorrer nervosamente sobre o tema. A expressão corporal muda o estado de conforto. Agora eles estão tensos e, mesmo sem perceber, balançam de um lado para o outro, para frente e para trás, enquanto procuram por palavras.

A cena é parte de um curso de oratória do Clube da Fala, no Rio de Janeiro, em um dos diversos exercícios que os alunos fazem para desenvolver a habilidade de improvisar na retórica. A sala vai enchendo progressivamente, e chega a vez de novos pupilos encararem o palco. Primeiro sobe um rapaz de 16 anos, que precisa passar em um exame de proficiência em alemão e, tímido, teme não conseguir por causa da avaliação oral.

– Nós demos a tarefa para ele contar histórias na sala de aula e de começar conversas com estranhos no metrô – conta Laila Wajntraub, a professora do curso.

PREPARAÇÃO

Fonoaudióloga e especialista em oratória, Laila pede a uma advogada aspirante a filósofa que se junte ao garoto no palco e descreva o medo de improvisação que a levou a buscar as aulas:

– Meu coração dispara e me sinto como se tivesse subido uma escada de muitos degraus, fico ofegante.

O improviso, seja ele no discurso, na escrita, na prática profissional, no cotidiano cidadão ou em manifestações artísticas, amedronta muita gente, não só os tímidos. Para no imaginário coletivo a imagem de um orador eloquente que possui as palavras certas na ponta da língua, como se detentor de um dom. A ideia de comunicar-se com eficiência sem preparação prévia é, no entanto, uma falácia.

Especialistas mostram que, por trás da maioria dos improvisos de sucesso, há estudo, planejamento e preparação, que

A ENTREVISTA DENTRO DA ENTREVISTA

Estude um jornalista de rádio ou TV entrevistando uma pessoa. Depois, tente imaginar-se fazendo suas próprias perguntas ao entrevistado. As básicas são fundamentais em: o que, quando, como, por quê, onde e quem. A partir disso, aprofunda-se o assunto. É interessante também imaginar-se no lugar do entrevistado, e tentar responder de improviso às questões do jornalista.

foram incorporados à bagagem de conhecimentos do orador ou redator e antecedem o momento da improvisação. É em busca disso que cada vez mais pessoas têm se inscrito em cursos de oratória, teatro e comunicação empresarial.

SEM ILUSÃO

– Na vida nós improvisamos diariamente, por mais que programemos nosso dia. O improviso traz a possibilidade de conviver com o imprevisto com mais naturalidade, em vez de ficarmos bravos –, diz o palhaço e ator Márcio Ballas, diretor artístico do ▶

ESTEJA BEM INFORMADO

Um bom improvisador coleciona conhecimentos e experiências anteriores de que pode lançar mão quando precisa. Assim, o que parecerá um coelho tirado da cartola é, na verdade, um acesso ao banco de dados mental.

Clube do Humor, que oferece cursos de improvisação para amadores em São Paulo.

Os alunos, na maioria, não são atores nem desejam ser, mas buscam desenvolver a habilidade e o jogo de cintura para improvisar.

– O curso ajuda as pessoas a serem mais disponíveis com o que ocorre com elas e aprenderem a jogar com isso – explica Ballas.

Renato Raoni Affonso é uma dessas pessoas que buscaram um curso para desenvolver sua capacidade de improvisação, ofuscada pelo medo de se expor em público. No seu caso, a urgência de trabalhar essa faceta surgiu por conta da necessidade de defender sua dissertação de mestrado.

– No curso aprendi técnicas para falar com mais segurança. Por mais que você tenha uma fala decorada, não vai lembrar de tudo. Então é normal que tenha de improvisar – afirma o aluno do Clube da Fala.

DESLIZE INCORPORADO

A defesa da dissertação foi um sucesso, e Renato, agora mestre em Ciência e Tecnologia Nucleares pelo Instituto de Engenharia Nuclear, afirma que o improviso surgiu naturalmente em seu discurso porque ele já havia praticado muito.

Sandro Huguenin, sócio de Laila no Clube da Fala, comenta que essa habilidade de improviso está muito mais conectada à realidade do mercado de trabalho e das



FAÇA O TESTE DO MINUTO

No Clube da Fala, Laila Wajntraub cria situações que chama de “argumentação sob pressão”, para fazer com que alunos exercitem a improvisação. Daí um pequeno palco, plateia, câmeras e microfones. Laila dá um minuto, às vezes mais, para que a pessoa improvise sobre um tema.

CONTE UMA HISTÓRIA

Narrar histórias testa nossa capacidade de improvisação. Podemos falar uma palavra ou tema e pedir à pessoa que desenvolva uma história fictícia ou absurda, ou conte algo que já ocorreu com ela. Outro exercício é que cada um continue a narrativa do outro de onde ele parou, inventando a própria parte. Há, ainda, o diálogo de A a Z, em que uma pessoa começa uma frase com a letra A e a outra precisa continuar com a letra B, e assim sucessivamente.

– Com estruturas de contação de histórias, uma empresa pode fortalecer sua imagem conseguindo vender melhor seus produtos. Essa estrutura cria empatia com o público, envolve as pessoas em uma emoção, e o discurso tem mais impacto – diz o professor de comunicação verbal Reinaldo Passadori, que aplica a técnica em cursos.

O IMPROVISO NA SALA DE AULA

Cristiane Néri Horta ensina o improviso por escrito à 5ª série do fundamental, em suas aulas de língua portuguesa na Fundação Torino, em Belo Horizonte. O objetivo, diz ela, foi tirar o peso da aula de redação e mostrar que se pode ser contador de histórias, pois a escrita pode registrar o dia a dia. A professora mantém as aulas planejadas, mas abertas à intervenção e mudança de rumo dos alunos. Em uma delas, mostrou uma série de filmes, para que os estudantes criassem um texto ao fim da aula. Mas eles propuseram escrever um roteiro de filme para, depois, transformá-lo em animação stop motion. Cristiane adotou a ideia.

– Um professor sempre planeja a aula, mas ela nem sempre é bem aceita, precisa-se de um plano B. O improviso entra na sala de aula quando preciso adaptar o que planejei ao que o aluno traz.

Eu poderia falar que não era meu objetivo, mas conduzi o desejo deles, discutindo que tipo de texto o roteiro poderia ser, o tipo de discurso que poderíamos usar, e assim por diante.

relações pessoais do que à ilusão de que tudo pode ser 100% previsto e preparado.

– Em uma reunião de trabalho, por exemplo, o profissional vai ser constantemente questionado sobre assuntos com os quais não necessariamente contava – avalia Sandro.

O compositor Sérgio Kafejian, professor de música na Faculdade Santa Marcelina e autointitulado “improvisador”, observa que há lições que a música ensina sobre a improvisação e as pessoas podem levar para suas vidas. Afinal, assim como no registro oral e escrito, o improviso na música tem à disposição uma série de sonoridades (no lugar de palavras) que precisam ser articuladas.

– Você estuda o improviso com a prática. Na hora da improvisação, cada músico chega com um arsenal próprio que, quando entra em contato com o do outro, cria coisas imprevistas com as quais eles precisam decidir na hora o que fazer. Acho muito interessante na improvisação esse poder de decisão rápido. Você sempre precisa resolver algo naquele momento.

EM PÚBLICO

E o que fazer ante um deslize ou um discurso desafinado? Incorporá-lo. Segundo Kafejian, pequenos erros na verdade não são erros, mas formas de potencializar a improvisação. O “destemperamento”, diz ele, faz parte da linguagem, e precisa ser ►

CRIE TESE, ANTÍTESE E SÍNTESE

Passadori gosta de propor a seus alunos um exercício de dialética: com tese, antítese e síntese. Dado determinado tema, a pessoa precisa improvisar da seguinte maneira: primeiro defender um argumento, depois colocar as ideias contrárias a ele e, por fim, fazer um resumo dos principais pontos positivos e negativos.

OFEREÇA PRODUTOS IMAGINÁRIOS

Outro exercício de improvisação é tentar vender um produto, imaginário ou não. Quanto mais pessoas o improvisador atrair com o seu discurso, mais sucesso conseguiu.

absorvido e transformado de algo inesperado a esperado.

O palhaço Ballas trabalha com o erro como um dos princípios da improvisação. Segundo ele, quando alguém faz uma tentativa e isso dá errado, precisa ver o resultado daquilo e alterar a rota, levando o deslize em consideração.

– O público adora quando a cena dá errado, vai ao delírio, porque quer ver essa capacidade de adaptação de quem está se apresentando.

Isso não é uma realidade apenas nos palcos e picadeiros. Ballas conta que muitos de seus alunos fazem o curso porque desejam expressar-se e improvisar com naturalidade em público.

– Em uma palestra, se a pessoa erra, fica mal, pede desculpa, e aí fica tensa e o público, vendo-a tensa, fica tenso também. A pessoa precisa brincar com aquilo, autorridicularizar o episódio, porque então o público vira seu cúmplice – ensina o ator.

Ballas participou do espetáculo Caleidoscópio, no Tuca Arena, em São Paulo, com foco na improvisação. Nos primeiros dez minutos de peça, o elenco colhia informações da plateia, e em seguida apresentava uma peça baseada nesses dados, feita exclusivamente sobre e para aquele público.

VAIDADE DO ERRO

O grande problema dos que querem aprender a improvisar, segundo a psicóloga Joana Barbosa, é não lidar bem com a imperfei-



TENHA HÁBITO DE LEITURA

O rapper Vinicius Andrade de Lima, ou Vinicin Mc, começou em 2010 a participar do Duelo de Mc's em Belo Horizonte, onde mora. O duelo é um espaço para a prática do freestyle, uma improvisação com rimas. Os "combatentes" batalham de diversas formas: atacando um ao outro em um tempo determinado com as rimas, disputando quem rima melhor sobre um tema proposto, rimando no compasso ditado de uma música etc. Embora Vinicin diga que o improviso é algo natural, admite que não só ele, mas muitos Mc's passaram a ler mais para melhorar o domínio da língua portuguesa, ampliar o repertório de palavras e rimar melhor.

– Nunca fui de ler, mas peguei gosto depois de frequentar o Duelo de Mc's. É lógico que você tende a aumentar o vocabulário e aprender palavras novas para utilizá-las. Mas a pessoa tem de tomar cuidado para não começar a usar palavras que não conhece direito – explica o rapper. Professor de comunicação verbal, Reinaldo Passadori reitera.

– É importante ter um mínimo domínio da língua, um bom vocabulário e a capacidade para organizar ideias e sistematizar uma linha de raciocínio – observa ele, que é presidente do Instituto Passadori de Educação Corporativa.

ACEITE O IMPONDERÁVEL

Um dos princípios da linguagem do improviso trabalhados pelo palhaço Márcio Ballas em seu curso de improvisação em teatro é falar “sim” para tudo o que acontece na cena.

– Se seu parceiro faz uma proposta, você aceita imediatamente. Vamos cavar um buraco? Sim! E eu já começo a cavar. A cena caminha aceitando as propostas. Se você fala “não”, corta a cena.

O mesmo pode ser usado em situações do cotidiano, em que aquele que improvisa aceita o que acontece em torno de si e incorpora à sua improvisação. Isso leva ao segundo princípio trabalhado por Ballas, o “aqui agora”, em que tudo o que acontecer no momento é incorporado por quem improvisa. Assim, é mais fácil contornar situações que poderiam ser encaradas como um erro.

– Se você tropeçou, ou entraram pessoas no meio da apresentação, não dá para ignorar aquilo. Todo mundo viu ou ouviu.

ção. Atriz, diretora e palhaça, Joana é também professora do curso O Clown Dentro de Mim, que atende muita gente que não é ligada às artes cênicas.

– Quanto mais a pessoa se desapega do acerto, mais consegue improvisar – afirma Joana.

A psicóloga avalia que, ao se trabalhar algo indefinido, há o risco de errar, e as pessoas “ficam vaidosas em relação ao erro”.

– Certa vez, um senhor de mais de 70 anos veio fazer o meu curso, e dei um tema de improvisação. Quando ele foi apresentar, vi que começou a andar de maneira diferente e achei estranho. No fim da cena, ele me mostrou que tinha cortado profundamente o seu pé durante a cena, mas improvisou tão bem que achamos que fazia parte do personagem.

No curso, Joana trabalha com a improvisação como princípio essencial do palhaço. Ela observa que esse é um personagem que vive de imprevistos, da prática de resolver problemas que se apresentam na hora. E isso é uma habilidade da qual todos precisamos. 🌐

SAIBA O QUE ESTÁ FAZENDO

Para improvisar sem titubear, o professor de Direito Constitucional da PUC-SP Carlos Gonçalves Junior dá algumas dicas usadas na política e no Direito: enfatizar argumentos que são favoráveis à posição que defendemos e tentar minimizar a importância dos argumentos que a contrapõe. É imprescindível não discutir um argumento que não tenha sido estudado anteriormente. A improvisação precisa se basear em um conhecimento prévio.

Improvisar sobre algo que não se conhece bem dá margem a erros e, segundo o consultor em política e comunicação estratégica Nilson Mello, faz com que o falante perca credibilidade.

– Uma tática importante se a pessoa for encaminhada a um assunto que não concorda ou se sente desconfortável, é concentrar-se para continuar a afirmar aquilo que tem a dizer. Em vez de rebater, precisa de certa forma atenuar a crítica continuando a passar a sua mensagem prioritária – sugere Mello.

Matéria originalmente publicada na revista **Língua Portuguesa**, edição 91

GESTÃO BASEADA EM VALORES

OS LÍDERES TÊM UM PAPEL ESSENCIAL, O DO EXEMPLO. DESSA MANEIRA, ELES TRANSMITEM E PRATICAM OS VALORES DA CULTURA ORGANIZACIONAL



De tempos em tempos, sou requisitada para palestras sobre o tema Cultura e liderança educadora: gestão baseada em valores. Esses encontros com executivos têm o objetivo de estimular nos líderes uma reflexão sobre os traços e valores da cultura da organização e os princípios de liderança que deveriam orientar o comportamento dos mesmos e de suas equipes.

Por que razão essas empresas estariam tão preocupadas em estimular uma reflexão sobre os valores da organização em vez de falar diretamente para seus líderes sobre estratégias, aumento de competitividade, foco em resultados, vendas, encantamento de clientes, tendências de mercado etc.? Vamos a algumas justificativas...

Em primeiro lugar, alguns autores dizem que cultura e estratégia são basicamente a mesma coisa, só que uma se refere ao passado que não pode ser repetido e a outra ao futuro que não pode ser antecipado. Essas são as palavras do professor argentino Gore, Ernesto (2004): “El lugar de la cultura cuando no se puede repetir el pasado, y el del planeamiento estratégico cuando no se puede entecipar el futuro”. Nesse sentido, é fundamental se perguntar:

- É possível identificar mudanças na estratégia da empresa a partir dos valores declarados?
- Por que é tão importante que os valores sejam declarados e praticados para viabilizar a estratégia da empresa?
- Qual o papel dos líderes no processo de integrar valores e estratégia?

De acordo com Edgar Schein, um dos mais renomados autores quando se trata do tema cultura organizacional, “a cultura é formada pelo conjunto de pressupostos básicos que um grupo inventou, descobriu ou desenvolveu, ao aprender a lidar com problemas/desafios de adaptação externa e de integração interna, e que funcionaram bem o suficiente para serem considerados válidos e ensinados a novos membros como a forma correta de perceber, pensar e sentir com relação a esses problemas”. Ainda segundo o autor, há três níveis de entendimento da cultura:

- **Artefatos e comportamentos visíveis:** estruturas e processos organizacionais visíveis – é o que se vê, o que se ouve e o que se sente em uma organização;
- **Valores:** são as estratégias, objetivos e filosofias que orientam o comportamento das pessoas;
- **Pressupostos básicos:** para compreender esse nível mais profundo, é preciso pensar na organização sob o pon-

to de vista histórico: durante toda a história da empresa, quais foram os valores, crenças e certezas que os fundadores e líderes transmitiram para torná-la bem-sucedida?

Os líderes têm o papel de intervir na realidade na qual estão inseridos, garantindo a disseminação da cultura da organização, assegurando que sua equipe esteja sintonizada com os fundamentos corporativos da empresa. Schein destaca que os principais desafios dos líderes são:

- **CRIAR:** o líder como criador de cultura;
- **CONSTRUIR:** o líder como animador da cultura;
- **MANTER:** o líder como um sustentador da cultura;
- **MUDAR:** o líder como agente de mudança.

Enfim, sem entender o histórico da organização, os mitos, heróis e histórias, o processo de comunicação e as políticas de recursos humanos, dentre outros aspectos, torna-se difícil desvendar sua cultura, como declaram Maria Tereza Leme Fleury e Rosa Maria Fischer no livro **Cultura e poder nas organizações**.

Entender a cultura de uma empresa e estimular que seus líderes tenham uma atuação coerente com os valores declarados: essa é a essência do livro **Feitas para durar** (1ª edição de 1994), de Jim Collins e Jerry Porras. Eles realizaram um estudo ►

comparando um conjunto de empresas excepcionais que sobreviveram ao teste do tempo com outro conjunto de boas empresas que tiveram as mesmas chances, mas não atingiram a mesma estatura. Argumentam que grandes empresas visionárias fazem mais do que simplesmente gerar retorno financeiro de longo prazo; são instituições líderes em seus setores, muito admiradas pelas outras empresas e com um longo registro de impactos significativos sobre o mundo à sua volta. “Uma empresa visionária cria um ambiente completo que cerca os empregados, bombardeando-os com um conjunto de sinais tão consistentes, que fortalecem uns aos outros, que se torna praticamente impossível confundir a ideologia e as ambições da empresa”, consideram os autores. E para eles, empresas visionárias e feitas para durar têm, entre outras, três características cruciais que as diferenciam das demais:

- comunicam a visão e o propósito;
- disseminam cultura (princípios básicos);
- cultivam líderes em vários níveis.

Empresas visionárias apresentam uma ideologia central como elemento primário em seu desenvolvimento histórico

Tais empresas visionárias apresentam uma ideologia central como elemento primário em seu desenvolvimento histórico. E o que é essa ideologia central? Ela é composta pelos valores culturais mais fortes, autênticos e duradouros da organização. São valores surgidos no sonho de fundação e que foram colocados à prova nas adversidades que a empresa enfrentou ao longo do tempo. Exatamente como conceitua Schein.

E organizações visionárias realizam duas ações aparentemente contraditórias. Por um lado, elas preservam o núcleo, difundindo uma ideologia central que serve de guia e vínculo ao longo de sua história. Líderes atuam como mantenedores da cultura organizacional e como agentes de mudança. São os desafios de “manter” e de “mudar” a cultura, como colocado por Schein.

A seguir, apresentam-se alguns relatos de casos com o objetivo de ilustrar a relevância da gestão da cultura organizacional, seu vínculo com a educação corporativa e o papel crucial das lideranças educadoras, para que as estratégias de negócio sejam bem-sucedidas.

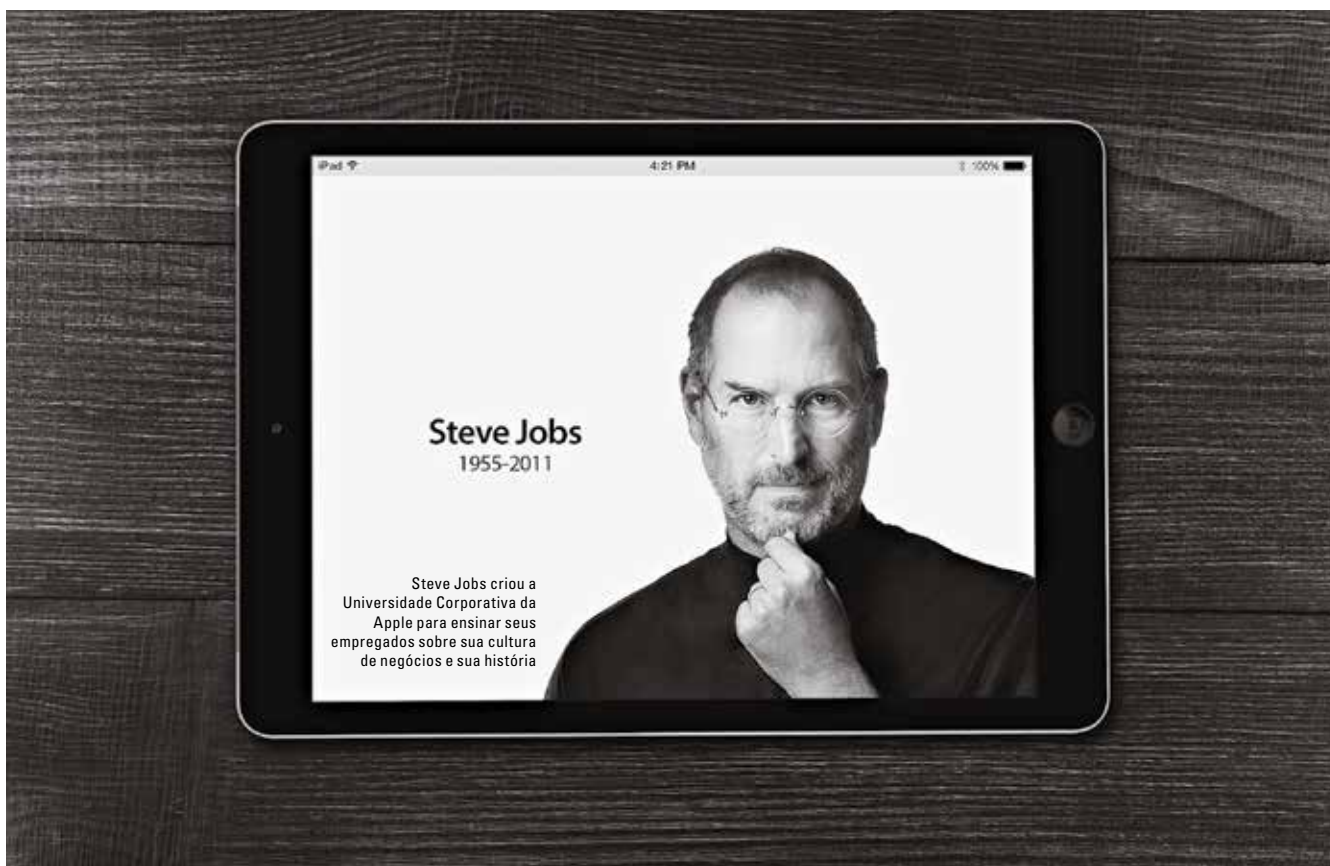
MUDAR PARA PERPETUAR

Com fortuna feita a partir da comercialização do antisséptico Argyrol, Albert Barnes (diplomado em medicina pela Universidade da Pensilvânia) acumulou centenas de obras de arte valiosas e depois criou a Fundação Barnes, em 1922 – uma instituição educacional com base em sua coleção de arte particular, “para promover o avanço da educação e valorização das artes plásticas”. A Fundação Barnes abriga uma coleção de arte lendária, que inclui pinturas de mestres impressionistas, pós-impressionistas e modernistas. Compõe-se de 181 quadros de Renoir, 69 Cézannes, 60 Matisse, 44 Picassos e 14 Modiglianis. Os 2.500 itens da coleção incluem ainda grandes obras de Rousseau, Soutine, Manet, Monet, Seurat, Degas, Van Gogh e Gauguin.

Sua escritura previa que ela deveria permanecer uma instituição educacional, e que sua coleção deveria ficar nas paredes da mansão em Merion (Pensilvânia), como disposto por Barnes. Ele morreu em 1951, em um acidente de automóvel.

A Fundação Barnes, operando num bairro residencial, com restrições ao acesso, enfrentou sérias dificuldades financeiras, por décadas. Em 2002, o conselho da fundação pediu a um tribunal da região permissão para alterar os estatutos para transferir a coleção para um novo local no centro da Filadélfia e, assim, atrair mais visitantes e financiamento. Após muita discussão, no dia 19 de maio de 2012, a nova sede, projetada pelos arquitetos Tod Williams e Billie Tsien, foi reaberta no centro de Filadélfia.

Os dois prédios são almas gêmeas. Construídos entre 1922 e 1925 em Merion, e entre 2007 e 2012 na Benjamin Franklin Parkway, na Filadélfia, estão separados por alguns quilô-



metros, nove décadas e uma polêmica ardente, mas vinculam-se a uma só missão: ser uma instituição de educação artística. O antigo edifício, suas galerias e arranjos foram recriados com incrível fidelidade no novo espaço.

Essa história é um rico exemplo do que pregam os autores sobre o desafio de “mudar” para “manter” a essência, e assim se perpetuar. Felizmente, os líderes da Fundação Barnes aprenderam bem essa lição.

EDUCAÇÃO CORPORATIVA: ESTRATÉGIA E CULTURA

O que caracteriza a educação corporativa é sua vinculação estratégica com a vida da empresa. Com efeito, os programas, os cursos e as ações educacionais devem ser concebidos e desenhados para bem atender à estratégia do negócio, olhando igualmente para o futuro e para fora da organização. É preciso afiná-los, com ênfase no negócio e no setor de atuação da empresa. E, principalmente, todas as soluções educacionais devem refletir e reforçar a sua cultura organizacional.

Portanto, é sempre bom lembrar que alinhamento estratégico e inserção na cultura organizacional são os tópicos mais

nobres na efetividade de um Sistema de Educação Corporativa (SEC) nas organizações. Em essência, é esse salto que diferencia o SEC de um tradicional centro de treinamento e desenvolvimento.

Entender a educação não apenas como um processo de desenvolvimento e realização do potencial existente em cada colaborador, mas, também, como um meio de transmissão da herança cultural é um dos princípios de sucesso de um SEC.

Um bom exemplo de transmissão de cultura é o da Motorola University (MU, cujas raízes foram fincadas em 1980). Nela, cerca de 30% dos cursos foram criados para ►



Barnes Museum, na Filadélfia (EUA): vencendo o desafio de “mudar” para “manter” a essência, e assim se perpetuar

atender aos objetivos gerais da empresa. Esses cursos introduziam funcionários na “cultura Motorola”, em questões éticas e nas práticas de qualidade (Six Sigma).

Outro exemplo é a McDonald’s University, que tem como missão ser o polo da cultura organizacional. Para isso, oferece um processo contínuo de educação, em toda a cadeia de valor, visando transformar conhecimentos e atitudes em resultados para o negócio. Oferece aos jovens iniciantes programas básicos sobre higiene e saúde (uma vez que muitos são oriundos de classes mais modestas) para que estejam aptos a lidar com produtos, processos e equipamentos, de acordo com os padrões exigidos pela empresa. A mais renomada universidade corporativa, a da GE,

Crotonville, continua sendo uma importante ferramenta para disseminar os valores da empresa e consolidar sua cultura e estratégia.

A título de curiosidade, vale citar que praticamente todas as empresas definidas como visionárias por Collins e Porras têm sólidos e estratégicos sistemas de formação de pessoas ou universidades corporativas: 3M; American Express; Boeing; Citicorp; Ford; General Electric; Hewlett-Packard; IBM; Johnson & Johnson; Marriot; Merck; Motorola; Nordstrom; Procter & Gamble; Walmart; e Walt Disney.

O QUE FAZ A APPLE, A APPLE

A Apple University está localizada em Cupertino, Califórnia (EUA) e foi projetada para formar os funcionários da Apple Inc. principalmente em dois aspectos: tecnologia e cultura corporativa. Steve Jobs criou a Universidade Corporativa da Apple em 2008 para ensinar a seus empregados o que significa ser um funcionário da Apple, sua cultura de negócios e sua história.

Jobs colocou o ex-reitor da Yale School of Management no comando da Apple University, que conseguiu atrair membros para formar um corpo docente de primeiríssima linha, vindo de uma série de universidades norte-americanas, incluindo Harvard, Stanford e o Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT). Alguns instrutores além do próprio Joel Podolny: Richard Tedlow, historiador de negócios da Universidade Harvard; Joshua Cohen, professor de Stanford;

e Morten Hansen, de Berkeley. E como toda boa universidade corporativa, ela também conta com seus altos executivos para ministrar aulas: Tim Cook, CEO, e Randy Nelson, que veio do estúdio de animação Pixar, são alguns deles.

Em um dos cursos, intitulado O que faz a Apple, a Apple, usa, por exemplo, a diferença entre o controle remoto da TV Google (com 78 botões) e o controle remoto da Apple TV (que tem apenas sete botões) para ensinar o “menos é mais”, princípio que a Apple leva para a maioria de suas ações e estratégias. Parece que seu modelo de educação está sendo bem-sucedido, pois a Apple pretende sedimentar sua posição a longo prazo na China, com o apoio da expansão de sua Apple University para aquela região.

CULTURA E LIDERANÇA EDUCADORA

O tema da liderança é muito antigo, mas continua sendo uma das maiores preocupações dos pesquisadores de comportamento organizacional. Quando se trata da educação corporativa, sua importância não é menor, afinal, educação é prática! E algumas questões permanecem. Como se estabelece uma relação profícua entre líder e aprendizagem? Ele identifica as características individuais da equipe, e tem coragem de dar feedback honesto e certeiro? Avalia e orienta desenvolvimento? Ou é paternalista, coloca panos quentes e, no máximo, limita-se a encaminhar o colaborador a um programa de treinamento?

A autora e consultora americana Jeanne Meister foi uma das pioneiras a publicar trabalhos sobre educação corporativa. Autora de diversos livros sobre o tema, em *Building a learning organization: 7 lessons to involve your CEO* (algo equivalente a Construindo organizações que aprendem: sete lições para envolver seu presidente) ela definiu basicamente os papéis a serem desempenhados pelos executivos para que eles atuem como lideranças educadoras:

- **VISIONÁRIO:** aponta a direção das necessidades de formação;
- **PATROCINADOR:** promove o encorajamento nos colaboradores;
- **AVALIADOR/CONTROLADOR:** avalia e controla o desenvolvimento de competências, acompanhando e dando feedback;
- **ESPECIALISTA:** idealiza e desenvolve novos programas educacionais;
- **PROFESSOR:** ensina, seja nos programas educacionais, seja no cotidiano de trabalho, orientando e dando exemplo;
- **APRENDIZ:** mostra também sua vontade de aprender, frequentando oportunidades de aprendizagem;
- **COMUNICADOR:** divulga interna e externamente a valorização da educação permanente.

Charles Coffin foi presidente da GE de 1892 a 1922, sucedendo seu fundador Thomas Edison. Coffin criou uma meritocracia baseada em avaliação de performance, que foi a pedra fundamental de uma cultura que transformou a empresa numa máquina de fazer talentos. Sua universidade corporativa – Crotonville, fundada em 1956 e a primeira de que se tem registro no mundo – revelou-se como uma importante ferramenta na consolidação e disseminação dessa cultura, na qual é muito forte o compromisso pessoal do líder com as ferramentas e processos de gestão de pessoas.

O gestor que criar um ambiente de trabalho em que sua equipe perceba uma legítima preocupação com seu progresso, com certeza, construirá um excelente lugar não apenas para trabalhar, mas também para aprender e educar.

O papel dos líderes é vital, pois sua atuação exemplar, transmitindo e praticando os valores da cultura organizacional, fará com que sejam percebidos como lideranças educadoras, cujo modelo de comportamento deve ser seguido e buscado. 🌐

A AUTORA

Marisa Eboli, especialista em educação corporativa, é professora de graduação e mestrado profissional da Faculdade FIA de Administração de Negócios



Matéria originalmente publicada na revista **NeuroEducação**, edição 7

POR QUE SABOTAMOS A FELICIDADE NO TRABALHO



A VIDA É MUITO CURTA PARA SERMOS INFELIZES NO TRABALHO. MESMO ASSIM, INÚMEROS PROFISSIONAIS COM LIBERDADE PARA DEFINIR A PRÓPRIA CARREIRA ESTÃO DESMOTIVADOS E INSATISFEITOS. “SHARON” É VICE-PRESIDENTE DE UMA EMPRESA GLOBAL DE ENERGIA E UMA DE MINHAS CLIENTES DE CONSULTORIA. ELA É INTELIGENTE, TRABALHA DURO, SUBIU NA CARREIRA RESPEITANDO AS REGRAS. GANHA MUITO DINHEIRO, É CASADA COM O HOMEM QUE AMA E É MÃE DEDICADA. CONSEGUIU TUDO O QUE QUERIA, MAS NÃO ESTAVA FELIZ. O CLIMA EM CASA ERA TENSO E O TRABALHO JÁ NÃO A SATISFAZIA. ESTAVA CANSADA DE POLÍTICA NO ESCRITÓRIO E NÃO ACREDITAVA NAS INFINDÁVEIS MUDANÇAS TRIMESTRAIS QUE, SUPOSTAMENTE, RESOLVERIAM OS PROBLEMAS DA EMPRESA. RESENTIA-SE DAS DEMANDAS EXCESSIVAS. AS PROMOÇÕES E O BÔNUS JÁ NÃO A ATRAÍAM, MAS ELA TRABALHAVA COM AFINCO: O ESFORÇO SE TORNARA UM HÁBITO.

Por **Annie McKee**

Sharon culpava os outros pelo seu desencanto. Acreditava que a equipe executiva estava desconectada das atividades do dia a dia. Queixava-se a amigos e colegas de trabalho das más decisões da administração, da estratégia da empresa e do que via como falta de visão por parte da liderança sênior. Todos os membros de sua equipe pareciam acomodados.

Após alguns meses de coaching, passei a gostar dela. Mas até eu achava suas queixas enfadonhas. Posso imaginar o que os colegas de Sharon pensavam. Finalmente, quando terminou de explicar por que os outros eram responsáveis por sua insatisfação, ela disse: “Sei que provavelmente poderia fazer alguma coisa para melhorar a situação. Mas estou muito ocupada. Além disso, não importa se estou feliz ou não. O que importa é que alcancei meus objetivos”. Em seus momentos mais reflexivos, ela admitia que o estresse e a infelicidade estavam afetando seus relacionamentos de trabalho, sua família e sua saúde. Chegou a perceber que seu comportamento se tornava pouco ético. O que ela não percebeu foi a relação entre a crescente infelicidade e a diminuição de sua capacidade de trabalhar de forma eficaz.

Sharon não é a única. Há anos temos ouvido falar dos níveis desastrosos de envolvimento dos funcionários. Numerosos estudos mostram que cerca de dois terços dos funcionários nos Estados Unidos estão entediados, pouco envolvidos ou exauridos, e prontos para sabotar planos, projetos e pessoas. Isso não faz sentido para mim. Por que muitos de nós aceitamos trabalho insatisfatório, altos níveis de estresse, burnout iminente e infelicidade crônica? Por que não lutamos contra isso?

Vários fatores explicam esse mal-estar contemporâneo. A Associação Americana de Psicologia descobriu, no início de 2017, que, mais do que nunca, os americanos reclamam

de estresse devido à política, à velocidade das mudanças e às incertezas no mundo. Mas nem sempre são as pressões externas que nos jogam nos braços da infelicidade. Às vezes, nós mesmos fazemos isso. Em minha carreira de 30 anos prestando assessoria a líderes de grandes empresas, governos e ONGs em todo o mundo, descobri que uma armadilha comum é a autossabotagem — mentalidade destrutiva e formas de trabalho que nos deixam presos, infelizes e, eventualmente, menos bem-sucedidos. Três das armadilhas mais comuns que levam à autossabotagem — ambição, fazer o que é esperado e trabalhar em excesso — parecem produtivas a princípio, mas são prejudiciais quando levadas ao extremo.

A ARMADILHA DA AMBIÇÃO

O esforço para alcançar metas e promover a carreira nos motiva a dar o melhor de nós. Mas, quando a ambição é combinada com hipercom-

EM RESUMO

O ENIGMA:

Por que muitos profissionais que têm a carreira em suas próprias mãos são infelizes no trabalho? Que podemos fazer a respeito?

AS ARMADILHAS:

Muitas vezes adotamos mentalidade destrutiva e formas de trabalhar que nos tornam inseguros e, em última análise, menos bem-sucedidos. Algumas das armadilhas comuns que levam à autossabotagem — a ambição (ganhar a todo custo); fazer o que é esperado e não o que queremos; e o excesso de trabalho — parecem produtivas de início, mas são prejudiciais quando levadas ao extremo.

O CAMINHO ANTERIOR:

Para encontrar a felicidade no trabalho, é preciso aperfeiçoar a inteligência emocional para entender em qual armadilha você caiu. Depois, promover três coisas que, reconhecidamente, aumentam a satisfação profissional: trabalho significativo, esperança persistente e amizades no ambiente profissional.

petitividade e com foco exclusivo na vitória, enfrentamos problemas. Tornamo-nos cegos ao impacto de nossas ações sobre nós mesmos e sobre os outros; os relacionamentos e a colaboração são prejudicados; começamos a buscar objetivos só para atingir metas; e o trabalho perde o significado.

Foi exatamente o que aconteceu com Sharon. Sempre foi encorajada por pais, professores e coaches, e sua vida era repleta de realizações. Tinha boas notas, era escalada para as melhores posições em equipes esportivas e ganhava prêmios acadêmicos. Quando começou a trabalhar, impressionou seus chefes: era impecável até no cumprimento dos prazos.

Seus colegas, porém, não ficavam tão admirados, e alguns se afastavam quando percebiam que Sharon sempre queria ser a número um. Para ela, isso significava que todos os outros ficavam em segundo lugar. Os objetivos da equipe não eram uma prioridade, a menos que atendessem aos seus propósitos, e ela ficou famosa por passar as pessoas para trás.

É evidente que não há nada errado com a ambição. Ela pode até levar ao aprimoramento das habilidades sociais — afinal, a colaboração efetiva é um pré-requisito para o sucesso duradouro em organizações complexas. Mas a ambição irrestrita de Sharon focava unicamente em suas próprias metas, e os pares logo passaram a desconfiar dela. E pararam de ajudá-la.

Os desafios no trabalho de Sharon surgiram enquanto ela gerenciava um projeto de alta visibilidade que servia de interface entre sua divisão e um poderoso cliente interno. A estratégia da empresa mudou, os objetivos do projeto mudaram e os padrões do cliente ficaram mais altos, embora o financiamento permanecesse o mesmo. Para Sharon, os pedidos do cliente eram inaceitáveis, e ela respondeu como costumava fazer — transformando a situação em uma competição de ganhar ou perder. Começou a fazer gambiarras para cortar custos, exigiu que sua divisão recebesse grandes aportes de dinheiro, e até disse uma ou outra inverdade para conseguir o que queria.

O chefe de Sharon, que a protegeu por anos, finalmente admitiu o óbvio: ela se tornou um problema em potencial. Foi removida do projeto e colocada de lado. Sua carreira ficou paralisada. O afastamento foi um alerta, e Sharon percebeu que estava solitária e profundamente infeliz no trabalho havia muito tempo. Sua ambição se transformou em armadilha em vez de trunfo. Mas seu comportamento implacável não era inerente, ele fora assimilado: o sucesso no início reforçou uma atitude egoísta que, em última instância, a desestabilizou pessoal e profissionalmente.

A ARMADILHA DO “DEVER”

Fazer o que pensamos que devemos fazer em vez do que queremos fazer é uma armadilha, e nela todos nós podemos

cair em algum momento da vida profissional. É verdade que algumas das regras não escritas que moldam nossa carreira são positivas, como terminar o estudo para ajudar a família e ser pontual e educado no trabalho. Mas muitas das normas no trabalho — que chamo de “deveres” — forçaram-nos a negar quem somos e a fazer escolhas que minam nosso potencial e sufocam nossos sonhos.

Para serem bem-sucedidas na maioria das empresas, as pessoas obedecem a determinadas regras, como a forma de se vestir, de conversar, as pessoas com quem se relacionar e, às vezes, o estilo de vida fora do trabalho. Em algumas das empresas onde trabalhei, o sapato gasto de um candidato elimina sua chance de contratação, e as mulheres devem usar maquiagem e cortar o cabelo de determinada maneira (geralmente curto). Também estive em empresas em que homem não pode assumir funções de liderança, a menos que seja casado — com mulher. E na Fortune 500, apenas 4% dos líderes seniores são do sexo feminino e menos de 1% são negros. Estas estatísticas chocantes dizem quem “deve” liderar e quem “deve” seguir.

Tais normas tácitas não são apenas infundadas (gênero, raça e estado civil não têm correlação com capacidade de liderança) — também cobram um custo pessoal quando sentimos que devemos esconder quem realmente somos ou fingir sermos quem não somos. Kenji Yoshino e Christie Smith mostraram em um estudo patrocinado pela Deloitte com mais de três mil funcionários que 61% das pessoas acham que precisam, de alguma forma, “disfarçar” para se adequar no trabalho: eles escondem ou minimizam o gênero, a raça, a orientação sexual, a religião, ou outros aspectos de sua vida, identidade ou personalidade.

Em algumas empresas, as mulheres não falam sobre os filhos para evitar a “pena maternidade”. Os afro-americanos geralmente se evitam para não ser vistos como parte de um grupo marginalizado. E 45% dos homens brancos relatam esconder coisas que possam diferenciá-los, como depressão ou filho com dificuldade na escola. Conheci muitos que escondem qualquer coisa que os faça parecer fracos ou vulneráveis — como dificuldades em casa ou burnout — porque acham que devem ser fortes o tempo todo.

Os deveres não afetam apenas a forma como nos projetamos no trabalho. Muitas vezes ditam o tipo de trabalho e de carreira a que aspiramos. É o caso de “Marcus”, outro cliente de coaching. Durante o terceiro e o quarto ano de faculdade, Marcus se envolveu com algumas start-ups, e gostou muito da experiência. Secretamente, esperava continuar no caminho do empreendedorismo, mas, à medida que a graduação se aproximava, começou a vacilar. Recebeu, então, uma proposta de uma consultoria de prestígio e assumiu o cargo. Seis meses depois, percebeu que detestava o trabalho,

A ambição nos motiva a nos aprimorar e a dar o melhor de nós. Mas nos causa problemas se combinada com foco exclusivo na vitória

mas como os pais ainda se gabavam de seu ótimo emprego e salário, e amigos invejosos lhe pediam que os levasse para a empresa, ele achou que não deveria sair.

Aos 42, Marcus se tornou sócio da empresa. Ele seguiu todas as regras e, aparentemente, era um verdadeiro vencedor. Mas o problema é que sua carreira parecia um jogo. Ele enxergava a desconexão que existia entre a missão da empresa e o que ela realmente fazia, mas foi levando. Considerava desumana a forma como as pessoas eram ali tratadas — especialmente as juniores —, mas seguia o padrão mesmo assim.

Marcus não gostava de ser consultor e passou grande parte da carreira escondendo que era gay, casado com um carpinteiro do sindicato. Nunca revelara detalhes sobre sua vida pessoal no trabalho porque era evidente que, na empresa, só os heterossexuais tinham sucesso e, até onde sabia, nenhum cônjuge fazia trabalho manual. Viver escondido torna qualquer um infeliz e, conforme o comprometimento diminui e o desagrado com o trabalho e com os colegas se torna óbvio, o

desempenho profissional acaba prejudicado.

Evidentemente, evitar a armadilha do dever não implica ignorar por completo as regras. A não conformidade absoluta e o desvio cultural desafiam até a organização mais inclusiva. Em vez disso, precisamos reconhecer quais regras acabam sendo prejudiciais. A autossupressão e a conformidade diligente não promovem as contribuições mais originais e criativas, nem conduzem à felicidade no trabalho, um ingrediente-chave do sucesso profissional duradouro. Nesse caso, os deveres que direcionavam suas escolhas profissionais fizeram Marcus escolher o emprego errado e esconder sua vida pessoal. As regras às quais pensava dever obediência tornaram-se excruciantemente incômodas e, por fim, comprometeram sua carreira.

A ARMADILHA DA HORA EXTRA

Diante das pressões do trabalho “sempre conectado” do século 21, algumas pessoas reagem passando cada momento de vigília trabalhando ou pensando em trabalho. Não temos tempo para amigos, exercícios, alimentos saudáveis ou sono. Não brincamos com nossos filhos, nem mesmo os escutamos. Não ficamos em casa quando estamos doentes. Não reservamos tempo para conhecer as pessoas no trabalho ou nos colocar no lugar delas antes de tirar conclusões.

O trabalho excessivo nos

suga para uma espiral de negatividade: mais trabalho causa mais estresse; o aumento do estresse faz com que diminua a velocidade do cérebro, comprometendo nossa inteligência emocional; e menos criatividade e habilidades para lidar com pessoas prejudica nossa capacidade de realização.

O trabalho excessivo seduz porque ainda é enaltecido em muitas empresas. De fato, Erin Reid, da Universidade de Boston, descobriu que algumas pessoas (especialmente homens) mentem sobre as horas de trabalho. Eles declaram mais de 80 horas por semana — presumivelmente por achar que o excesso de horas impressiona o patrão. Além disso, a obsessão pelo trabalho pode ser um reflexo de fantasmas internos, alimentando-se da insegurança, atenuando a culpa diante do excesso de trabalho dos outros, ou nos ajudando a escapar de problemas pessoais. Muitos funcionários sobrecarregados acham que trabalhar mais alivia o estresse: se terminarem o projeto ou o relatório, ou lerem todos os emails, a sensação de descontrole diminuirá. Mas, evidentemente, o trabalho nunca termina.

Isso aconteceu com Marcus. Ele voltava para casa à noite — geralmente mais tarde do que o prometido — e ficava algum tempo na cozinha conversando com seu cônjuge e perguntando às crianças sobre o dia delas. Enquanto isso, deixava o telefone na mesa. Após dois minutos de conversa, pegava o celular. Achava que sua família não se incomodava, mas, naturalmente, ficavam chateados. Ao longo dos anos, seu cônjuge tentou conversar sobre a preocupação de Marcus com o trabalho. Ele explodia: “Não tenho opção! O que você quer que eu faça? Peça demissão?”. Depois se controlava e prometia mudar. Mas, após uma pequena remissão, o vício voltava.

Marcus começou a dormir menos, em parte por causa dos telefonemas na madrugada, e em parte pelo estresse. Não comia bem, e se pegava bebendo demais. No trabalho, era um chefe mal-humorado e distraído. Começou a cometer erros — perder prazos ou esquecer-se de responder emails importantes. Não conseguia satisfazer as expectativas dele mesmo ou dos outros, o que o incomodava tremendamente. Diante disso, esforçava-se mais.

Como Sharon, Marcus recebeu um alerta. Em casa. Uma noite, durante uma das intermináveis discussões sobre o celular, os emails e as chamadas de madrugada, seu companheiro deu-lhe um ultimato: “Isso tem que parar. Assim não dá para continuar”. Isso atingiu Marcus profundamente, e num momento decisivo. Na semana anterior, a chefe dele havia apontado problemas sérios em um de seus projetos. Contou que todos se preocupavam com ele, que parecia estar entrando em curto-circuito, de tão elétrico. E disse o mesmo que o cônjuge: “Isso tem que parar”.

Marcus teve dificuldade de admitir que tinha problemas.

Trabalho excessivo disfarçado de dedicação fazia parte de sua identidade — e, assim como para muitos de nós, parecia mais importante à medida que sua carreira progredia e o ritmo de mudanças aumentava. Empresas planas e enxutas e mercados ultracompetitivos nos obrigam a fazer mais com menos. À medida que a tecnologia avança, passamos a executar tarefas que antes eram de outras pessoas — ou executadas por outros, mas para nós. Para muitos que trabalham em fusos horários diferentes, chamadas internacionais no início da manhã e no fim da noite agora fazem parte da rotina. E aquele pequeno dispositivo com o qual andamos o tempo todo é um chefe exigente. O trabalho está, literalmente, dentro do bolso — ou no criado-mudo.

Se você, como Marcus, caiu na armadilha dos “deveres” ou da hora extra, ou, como Sharon, na armadilha da ambição, a questão é: como sair?. A boa notícia é que mentalidade e as mesmas habilidades de liderança que tornam alguém eficaz podem ajudá-lo a escapar e redescobrir a felicidade no trabalho.

LIBERTE-SE

O primeiro passo é aceitar que você merece ser feliz no trabalho. Isso implica desistir da crença equivocada de que ele não pode ser uma fonte fundamental de satisfação. Em séculos passados o trabalho era simplesmente um meio de evitar a fome. Certamente, muitas pessoas ainda batalham com salários baixos e péssimas condições de trabalho, e este, para elas, é enfadonho. Mas pesquisas mostram que mesmo tarefas servis podem proporcionar satisfação. O que surpreende é que os executivos bem-sucedidos de hoje — profissionais criativos e de áreas do conhecimento — às vezes não encontram o verdadeiro significado de sua atividade profissional. Em vez disso, caem no mito de que seu trabalho é muito mecânico.

O trabalho pode ser uma fonte real de felicidade, que eu defino como uma apreciação profunda e complacente das atividades diárias, alimentada pela paixão por um propósito significativo, uma visão esperançosa do futuro, e amizades verdadeiras. Para abraçar esses três componentes da felicidade, devemos primeiro refletir profundamente sobre as motivações e hábitos pessoais que nos impedem de fomentá-los. Por que trabalhamos o tempo todo? Será que nossa ambição e desejo de vencer nos ajudam ou nos atrapalham? Por que ficamos presos ao que sentimos que devemos fazer em vez de ir atrás do que queremos fazer? Para responder a estas perguntas, precisamos explorar nossa inteligência emocional.

DA AUTOSSABOTAGEM PARA A FELICIDADE

Nas últimas décadas, psicólogos e pesquisadores — eu inclusive — chegaram à conclusão de que existem 12 com-



AS COMPETÊNCIAS DA INTELIGÊNCIA EMOCIONAL

AUTOCONSCIÊNCIA

Autoconsciência emocional

CONSCIÊNCIA SOCIAL

Empatia
Consciência organizacional

AUTOGESTÃO

Perspectiva positiva
Foco em realizações
Adaptabilidade
Autocontrole emocional

GESTÃO DE RELACIONAMENTO

Liderança inspiradora
Trabalho em equipe
Coach e mentor
Influência
Gestão de Conflitos

Fonte: *Becoming a Resonant Leader*, de Annie McKee, Richard Boyatzis e Frances Johnston (Harvard Business Press, 2008).

petências da inteligência emocional (veja a barra lateral na pág. 45), e todas elas ajudam a evitar as armadilhas da felicidade ou delas se libertar. Acredito que três delas — autoconsciência emocional, autocontrole emocional e consciência organizacional — são particularmente úteis para eliminar um modo de pensar que já não tem utilidade.

A autoconsciência emocional é a capacidade de perceber e compreender os próprios sentimentos e estados de espírito e reconhecer como eles influenciam os pensamentos e ações. É possível perceber, por exemplo, que o desconforto que se sente ao encarar uma tarefa como um “dever” — por exemplo, responder a um email às 20 horas ou no fim de semana — é sinal de que você tem medo de ser excluído. Aprofundando um pouco mais, talvez você perceba que esse medo tem pouco ou nada a ver com sua situação de trabalho atual — pode ser, simplesmente, um velho hábito mental que já não lhe serve.

A consciência é um bom começo, mas depois você precisa agir. Aqui entra o

O excesso de trabalho nos suga para uma espiral de negatividade, fazendo com que o cérebro desacelere, comprometendo nossa inteligência emocional.



autocontrole emocional: ele permite que você tolere o desconforto que surge quando entende o que faz consigo mesmo. Por exemplo, se você sabe que verifica seu email à noite por insegurança, vai se sentir mal consigo mesmo. Mas, se afastar esse sentimento, você ficará paralisado. O autocontrole também nos permite tomar atitudes que estão fora de nossa zona de conforto.

Finalmente, a consciência organizacional — a compreensão do seu ambiente de trabalho — pode ajudá-lo a distinguir entre o que vem de dentro de você e o que vem dos outros ou de sua empresa. Suponha, por exemplo, que você está ciente de que seus colegas leem e enviam emails o tempo todo e que você trabalha em excesso para seguir o padrão — não necessariamente por insegurança. Agora você percebe que tem uma escolha a fazer: resistir corajosamente às normas e parar de trabalhar em excesso, ou continuar se comportando de forma que não condiz com seus valores (prejudicando sua saúde e vida familiar). Talvez você reconheça que atenuar o excesso de trabalho pode até mudar a dinâmica e as expectativas de sua equipe, criando uma microcultura virtuosa no contexto maior da organização.

OBJETIVO, ESPERANÇA E AMIZADE

Usar a inteligência emocional para remover as barreiras à felicidade é um primeiro passo na jornada para o melhor



aproveitamento no trabalho. Mas felicidade não é mágica — devemos buscar ativamente o significado e o propósito em nossas atividades do dia a dia, fomentar a esperança em nós mesmos e nos outros e fazer amizades no trabalho.

SIGNIFICADO E PROPÓSITO. Os seres humanos são programados para buscar o significado de tudo o que fazem, quer estejam sentados em um escritório, fazendo trilha nas montanhas, ou jantando com a família. A paixão por uma causa estimula a energia, a inteligência e a criatividade. A química do cérebro é parcialmente responsável por isso: pesquisadores demonstraram que quando o trabalho é visto como valioso, ele desperta emoções positivas que nos tornam mais inteligentes, inovadores e adaptáveis. Dan Ariely, professor de psicologia da Duke University, realizou um estudo em que os participantes foram pagos para montar modelos da Lego dos quais alguns foram desmontados na frente deles assim que estavam prontos. As pessoas cujos modelos foram preservados montaram, em média, 50% mais modelos do que aqueles cujos modelos foram destruídos, embora os incentivos monetários fossem idênticos. Damos mais de nós mesmos quando causamos impacto — mesmo que pequeno.

Estudiosos de administração mostraram que o mesmo se aplica ao emprego: o propósito é um poderoso motor de felicidade no trabalho. Contudo, muitas vezes, não conseguimos aproveitar essa fonte de motivação. Assim como acon-

teceu com Sharon e Marcus, é fácil perder de vista o que valorizamos e ignorar os aspectos do trabalho que nos interessam, especialmente se enfrentamos organizações disfuncionais, chefes ruins e estresse. E se isso acontece, a perda de interesse é iminente. Na ausência de significado, não temos motivos para nos empenhar.

Cada um encontra o significado e o propósito do trabalho de formas diferentes, mas na minha experiência com pessoas de todo o mundo e em todas as profissões, notei algumas semelhanças: queremos lutar por uma causa pela qual nos preocupamos; queremos criar e inovar; queremos consertar os problemas e melhorar nosso ambiente de trabalho; queremos aprender e crescer; e, como demonstram os estudos, o trabalho significativo é possível e importante para o zelador, o gestor intermediário e o CEO.

Conforme você descobre quais aspectos do trabalho o satisfazem verdadeiramente — e quais são profundamente entediantes —, você se vê diante de escolhas sobre como gastar seu tempo e quais objetivos perseguir em sua carreira. Marcus decidiu fazer uma tentativa séria de explorar o negócio que sempre sonhara ter. Estudou os aspectos financeiros e formas de promover o melhor relacionamento possível com sua empresa atual e com seus clientes. Ele e seu cônjuge avaliaram as mudanças no estilo de vida que a criação

LIBERTE-SE DAS ARMADILHAS DA AUTOSSABOTAGEM

Três armadilhas comuns — ambição, “deveres” e excesso de trabalho — impedem as pessoas de ser felizes e realizadas na carreira. Avaliar corajosamente em quais delas você caiu é o primeiro passo para assumir o controle. Comece respondendo a estas perguntas:

1 Quais armadilhas da autossabotagem me mantêm na minha zona de conforto ou fazem com que eu me sinta seguro?

2 Quais armadilhas me impedem de buscar meu sonho de um trabalho melhor, uma ótima carreira e a verdadeira realização no meu emprego atual?

3 Em quais armadilhas eu prendo os outros?

Em seguida, escolha a armadilha da autossabotagem que mais o afeta.

1 Como ela ajuda ou prejudica você?

2 Como ela afeta seus relacionamentos? Outras pessoas podem se beneficiar (ou achar que se beneficiam) quando estamos paralisados, ou podem ser prejudicadas. Quem se beneficia da armadilha em que você está? Quem é prejudicado?

3 Imagine uma vida sem essa armadilha. Como ela seria? O que você faria? Como os outros se beneficiariam se você estivesse livre? Para tornar isso mais claro, escreva três parágrafos como se estivesse no futuro, começando com “Faz três anos que estou livre... Eu me sinto... Agora estou... As pessoas na minha vida são...”.

de uma empresa exigiria. Por fim fez uma ponte: trabalhou em sua empresa por meio período durante dois anos enquanto procurava financiamento e iniciava o novo negócio.

ESPERANÇA. Se você já enfrentou adversidades, crises ou perdas, sabe que é a esperança que permite superar os problemas. É ela que nos faz levantar todos os dias e continuar tentando, mesmo quando a vida é dura. Com esperança, é possível lidar com a complexidade; tratar do estresse, do medo e da frustração; e entender organizações e vidas tumultuadas. Isso acontece, em parte, porque a esperança, como o propósito, afeta positivamente a química cerebral. Pesquisas mostram que quando nos sentimos otimistas, nosso sistema nervoso se torna calmo e pronto para agir, em vez de reagir pelo mecanismo de luta ou fuga. Um estudo demonstrou que quando indivíduos são treinados para despertar sentimentos positivos e uma visão inspiradora do futuro, as áreas do cérebro associadas ao sistema nervoso parassimpático são ativadas: a respiração diminui, a pressão arterial diminui e o sistema imunológico funciona melhor. Pensamos de forma mais racional e somos mais capazes de gerenciar nossas emoções. Sentimo-nos energizados e preparados para planejar o futuro.

Foi assim que Sharon, partindo da consciência dos motivos pelos quais ela tanto focava ganhar, conseguiu mudar e criar uma carreira com a qual estava realmente entusiasmada. Graças às conversas que teve com seu marido (que a advertira durante anos sobre sua ambição desmedida), conseguiu elaborar uma visão do que ela queria do trabalho — que não dependia de novas promoções ou de vitórias em um jogo interminável, mas do tipo de vida que queria para si.

Empregadores costumam usar declarações de visão para incutir otimismo e positividade em seus funcionários, mas, infelizmente, nem mesmo as mais bem elaboradas conseguem manter as pessoas esperançosas o tempo todo. Para ser feliz no trabalho, é preciso sentir que as responsabilidades e oportunidades fazem parte de uma visão pessoal — condizente com valores, desejos e crenças do indivíduo — e devemos imaginar caminhos que conduzam a essa visão. Planejamento é a essência da esperança — ele nos encoraja a traçar uma rota, mesmo em face de perspectivas aparentemente terríveis; encoraja-nos a tomar atitudes concretas e práticas condizentes com a forma como queremos que nossa vida e carreira se desenvolvam.

Conheci muitas pessoas no meu trabalho que se afastaram de grandes sonhos, temendo a decepção. Mas não acredito que exista uma falsa esperança. A esperança não é pensamento mágico ou fantasia, é uma experiência emocional poderosa e positiva que desencadeia a coragem, planos bem pensados e ações concretas.

AMIZADE. Se você trabalha com pessoas de que gosta

e respeita, e se elas também gostam de você e o respeitam, você provavelmente gosta de trabalhar. Mas se você está em um trabalho em que fica constantemente na defensiva, desprezado ou excluído, você provavelmente caminha para uma infelicidade profunda — se é que já não chegou lá. Mesmo que diga a si mesmo que a situação é tolerável ou que você não precisa de amigos no trabalho, isso não é verdade.

Boas relações são a espinha dorsal de organizações bem-sucedidas. As pessoas que se importam umas com as outras abrem mão generosamente de seu tempo, talento e recursos. A Gallup descobriu que relacionamentos de trabalho próximos aumentam a satisfação dos funcionários em 50% e que pessoas cujo melhor amigo é colega de empresa têm sete vezes mais chances de se envolver plenamente com o que fazem. O respeito mútuo nos motiva a resolver conflitos de modo que todos ganhem. E quando acreditamos que seremos aceitos por sermos quem somos, que temos papéis importantes a desempenhar, e que somos parte de uma equipe, estamos mais comprometidos com os objetivos coletivos.

Relações calorosas e positivas são importantes no trabalho por razões estritamente humanas. Desde os primórdios, as pessoas se organizam em tribos que trabalham e se divertem juntas. Hoje as empresas são nossas tribos. Queremos trabalhar em um grupo ou empresa que nos orgulha e nos inspira a dar o melhor de nós mesmos.

Também queremos que as pessoas se preocupem conosco e nos valorizem como seres humanos. E precisamos fazer o mesmo para com elas. Ficamos bem física e psicologicamente quando sentimos compaixão pelos outros e percebemos que eles também se preocupam com nosso bem-estar. O Harvard Grant Study, entre outros, descobriu que o amor — sim, o amor — é o maior determinante de felicidade. Além disso, aqueles que experimentam o amor — incluindo o amor envolvido nas amizades — são mais bem-sucedidos, até mesmo financeiramente. (O estudo observa que, durante anos de pico de renda, participantes que obtiveram os maiores resultados em “relações calorosas” ganharam uma média de US\$ 141 mil por ano.)

Mas e o amor no trabalho? A maioria das pessoas se afasta dessa ideia, cautelosas por causa dos romances no escritório (apesar de sabermos que ele é frequente). O que precisamos no trabalho, no entanto, é amor baseado em cuidado, preocupação e camaradagem. Tais relações estão cheias de confiança e generosidade, são uma fonte de prazer e tornam o trabalho divertido.

Muitos acreditam que se tiverem sucesso serão felizes. Mas é o contrário. O escritor e psicólogo Shawn Achor diz de forma direta: “A felicidade vem antes do sucesso”. Isso porque as emoções positivas suscitadas pelo comprometimento, pela satisfação e pelo sentimento de ser valorizado profissionalmente têm uma

série de benefícios: nosso cérebro funciona melhor; somos mais criativos e adaptáveis; temos mais energia; tomamos decisões mais inteligentes; e lidamos melhor com a complexidade. É simples: pessoas felizes funcionam melhor do que as infelizes.

É hora de reivindicar o direito de sermos felizes no trabalho. Para começar, vamos substituir crenças desatualizadas por um novo entendimento do que podemos esperar do trabalho — e uns dos outros. Vamos nos libertar de armadilhas que nos afastam da felicidade. E vamos começar a jornada para a realização focando em descobrir e viver nosso propósito no trabalho, buscar uma visão admirável do futuro e transformar os colegas em amigos reais. Isso nos ajudará a criar locais de trabalho que respeitam nossa humanidade e promovem a decência comum e o sucesso sustentável, em que as ideias, as necessidades e os desejos são importantes — assim como a felicidade. 🌱

A AUTORA

ANNIE MCKEE é pesquisadora sênior da Faculdade de Pós-Graduação em Educação e diretora do programa de doutorado executivo da PennCLO. Ela é autora de *How to be happy at work* (Harvard Business Review Press, 2017) e coautora de *Primal leadership*, *resonant leadership* e de *Becoming a resonant leader*.

Matéria originalmente publicada na revista **Harvard Business Review Brasil**, edição 95 vol. 9

É POSSÍVEL TRABALHAR E SER FELIZ NO MESMO LUGAR?

Por * **Vania Ferrari**

Aos 16 anos eu fiz uma pergunta para o meu pai: - Que profissão devo escolher? Estou entre publicidade e jornalismo. Pode me ajudar? Ele, com seu olhar sereno, seu sorriso compassivo e seu jeito de caboclo, olhou para mim e respondeu com firmeza: - Escolha qualquer profissão que te faça feliz, como eu sou na minha.

Ora, meu pai era metalúrgico. Operava uma máquina que cortava ferro para fazer moldes e injetava borracha para fazer bonecas da Estrela. Não era o trabalho que eu imaginava que poderia fazer alguém feliz. Mas meu pai morria de orgulho de fazer seu trabalho com muita técnica. Ele era o melhor naquilo. Nunca tinha “matado uma peça”, expressão usada na metalurgia comparável ao Oscar no cinema, o que significava 100% de acerto das peças que produzia.

Passados 30 anos, estou eu aqui continuando a seguir o conselho do meu pai: trabalhando com o que me faz feliz. Mas como isso é possível? Imagino que foi em busca dessa resposta que você começou a ler este artigo. É relativamente simples: assu-

mindando a responsabilidade sobre sua carreira, tendo coragem para fazer as mudanças necessárias para que o seu ambiente de trabalho seja produtivo, rentável, feliz e harmonioso. Essa tarefa é indelegável.

Alguns vão dizer: - Mas como, se eu tenho sérios problemas com meu líder imediato? E a resposta é: desenvolva sua inteligência emocional, estude tudo o que puder sobre Comunicação Não Violenta, do psicólogo social Marshall B. Rosenberg, aprenda todas as técnicas mais sofisticadas de feedback e resolva de forma definitiva o problema com seu líder.

Outros vão reclamar: - Mas como, se minha empresa tem um monte de problema para resolver? E a resposta é: ué, mas foi para isso que você foi contratado e contratada, para resolver os problemas e desafios que a organização possui. Trabalhar é eliminar um check list diário e problemas estão nessa lista.

Há ainda os que dizem: - Mas, como ser feliz se eu ganho muito pouco? E a resposta é: especialize-se e aumente seu valor de mercado.

Veja, em todas as situações a resposta está sempre com você. É possível, sim, ser feliz e trabalhar no mesmo lugar, desde que você entenda definitivamente que foi você quem se colocou nesse emprego e que é só você quem pode transformá-lo numa atividade que te dê orgulho em fazê-lo. Para isso, você terá de transformar seu jeito de “ver o trabalho”, transformar o significado que você dá para ele.

Desde que recebi aquela lição do meu pai, tenho buscado pensar em como enriquecer legitimamente a vida das pessoas que estão ao meu lado. Isso para mim é o que significa trabalhar. Então, você precisa assumir que não existe trabalho perfeito, portanto, muitas vezes é você quem vai ter de criar maneiras inovadoras de fazer as coisas considerando que no final do dia você tem de se responder: “Quais indicadores da empresa eu consegui melhorar hoje?” E, melhor que isso, “Nesse processo eu consegui tornar a vida das pessoas melhor?” (sejam eles clientes, pares, líderes, acionistas ou liderados).

O caminho é encontrar um propósito para você, ou seja, a soma do que você ama fazer com o que você faz tão bem a ponto de ser pago por isso. Então, você encontrará a felicidade. Mas lembre-se: a responsabilidade é sua e de mais ninguém.



* **Vania Ferrari** foi executiva de grandes empresas nos últimos 30 anos. É escritora, consultora, palestrante e fundadora da empresa Pensamentos Transformadores -Treinamento e Desenvolvimento. Saiba mais em www.vaniaferrari.com.br

MOBILIDADE E CONFORTO NO JEITO DE ACESSAR O SEU CONTEÚDO

O aplicativo da **Mundo Escolar** está disponível para ser usado diretamente do seu smartphone ou tablet. Receba todo o conteúdo da revista diretamente de onde você estiver.



LEIA AGORA
A NOVA EDIÇÃO

DESTAQUES:

Em prol da aprendizagem.
A importância do coordenador pedagógico.

Improviso planejado.
Profissionais de diferentes áreas ensinam maneiras de se preparar para a improvisação na vida ou na atividade profissional.

E ainda mais:
Artigo de Vânia Ferrari: É possível trabalhar e ser feliz no mesmo lugar.



WE ARE *Connected*

With the right support both student and teacher go further.

O que é estar conectado para você?

Para nós, da **StandFor**, é estarmos mais próximos de alunos e professores. É dar o suporte necessário para que grandes conquistas sejam alcançadas. É entender os desafios da sala de aula e encontrar as melhores soluções para cada um deles. Estar conectado é estar junto. É estar perto. É tornar o seu objetivo, o nosso.



cool

