

Revista Acadêmica

# Licencia&acturas



**ISEI** INSTITUTO SUPERIOR  
DE EDUCAÇÃO IVOTI

Graduação | Pós-Graduação | Extensão  
v. 2 n. 1 | janeiro/junho 2014

ISSN 2318-5252

Revista Acadêmica

# Licencia&acturas

v. 2 n. 1 janeiro/junho 2014

Ivoti



Instituto Superior de Educação Ivoti

© ISEI – Instituto Superior de Educação Ivoti

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

**Coordenação Editorial:**

Manfredo Carlos Wachs  
Marguit Carmem Goldmeyer

**Conselho Científico:**

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

**Conselho Editorial:**

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

**Capa:** Graziela Hansen

**Revisão:** Luís M. Sander e Maria do Carmo Mitchell Neis

**Arte-final:** Jair de Oliveira Carlos

**Editoração e impressão:**

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

**Informações básicas:**

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

Tiragem de 200 exemplares

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

v.: il.; 21 x 28cm.

Semestral

ISSN 2318-5252

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

CDU: 37

## SUMÁRIO

Apresentação .....	5
A ingestão de álcool na adolescência e suas consequências neuronais: o papel do educador nesse contexto .....	7
<i>Daiane Elisa da Silva</i>	
Aspectos neurais da aprendizagem e a influência do estresse .....	16
<i>Cármen Marilei Gomes</i>	
<i>Daniele dos Santos Guidotti Pereira</i>	
As bases neuropsicológicas do comportamento adolescente e suas implicações no campo educacional .....	24
<i>Alessandra Strauss Niederauer</i>	
Cor, sabor e paixão: construindo contextos escolares de participação .....	33
<i>Carla Kern</i>	
Planos de estudos: desafios e possibilidades .....	37
<i>Raquel Dilly Konrath</i>	
Construindo narrativas e sentidos na prática docente da Educação Infantil .....	43
<i>Adâni Corrêa</i>	
Os Jetsons vão à escola: tecnologia e estratégias de intervenção da coordenação pedagógica na formação continuada de professores de adolescentes .....	48
<i>Waldy Luiz Lau Filho</i>	
O intelectual transformador na perspectiva crítica da identidade política e dos papéis sociais na docência: implicações políticas para a formação de professores .....	59
<i>Rudinei Barichello Augusti</i>	
<i>Solange dos Santos Silva</i>	
Morin e Freire: um diálogo possível na educação .....	67
<i>Nadir Teresinha Scholze</i>	
<i>Martha Luciana Scholze</i>	
Musicalização no 5º ano do Ensino Fundamental: experiências significativas .....	75
<i>Patrícia Fernanda Carmem Kebach</i>	
<i>Aline Bühler</i>	
Atividades lúdicas que visam ao preparo para o uso do recurso <i>Scratch</i> com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental .....	84
<i>Fabiane Maria Picheth</i>	
<i>Débora Carla Martins de O. Orenha</i>	
<i>Michelle Mallassa</i>	
<i>Priscila Chupil</i>	
<i>Sandra Aparecida Silva Pereira</i>	
<i>Feedback</i> corretivo na preparação para a prova de proficiência em língua alemã ZDP A1+ .....	93
<i>Helder John</i>	
Os impactos do Pibid sobre os professores bolsistas: um olhar sobre a autoavaliação e a subjetividade dos alunos de Letras da FACCAT .....	106
<i>Luciane Maria Wagner Raupp</i>	
As mulheres e a Igreja na Idade Média: misoginia, demonização e caça às bruxas .....	113
<i>Daniel Luciano Gevehr</i>	
<i>Vera Lucia de Souza</i>	
Normas para publicação – Revista <i>Licencia&amp;acturas</i> .....	123



## APRESENTAÇÃO

Transformações sociais, políticas e econômicas se refletem na maneira de vivermos e de pensarmos a educação. Convivemos, continuamente, com muitas perguntas, certezas aparentes, incertezas, pesquisas, inovações, aprendizagens coletivas, descobertas, damos alguns passos para a frente e também outros para o lado ou até para trás. Lançamos olhares, esfregamos os olhos com o desejo de ver algo novo ou de, simplesmente, perceber algo escondido no aparentemente tão conhecido. Analisamos o cenário e diante deste, de repente, perplexos, nos questionamos: O que significa viver e fazer a educação? Mas quem são os verdadeiros protagonistas desta história? Quem escolhe as rotas que serão trilhadas? Quem define o ritmo da caminhada, a hora das paradas reflexivas e o seu espaço no tempo da escola?

Esta edição da revista **Licencia&acturas**, que conta com 14 artigos de estudantes e professores de diferentes instituições, vem ao encontro das indagações lançadas acima, chamando para a roda de conversa os sujeitos que, cotidianamente, dão vida à escola: crianças, adolescentes, professores, equipes pedagógicas e futuros professores. São estes os protagonistas dos presentes artigos.

Percebe-se, em todos os textos, uma aposta e também a confiança na ação dos protagonistas mencionados do cenário escolar. Agir e engajar-se são palavras-chave! Sair do papel de espectador e assumir-se como alguém que age, reflete e intervém para promover mudanças e engajar-se nas transformações.

A área da neurociência traz a sua contribuição através de três artigos, lançando um olhar especial para um dos nossos protagonistas: o adolescente. Chama-se a atenção para as consequências neuronais causadas pela ingestão de álcool pelos nossos jovens. Busca-se compreender também a complexidade dos aspectos neurais que envolvem os processos de aprendizagem, atentando para as transformações que ocorrem no cérebro do adolescente e as relações dessas com o seu comportamento.

A reflexão sobre como o aluno aprende e, diante disso, como deveria ser o ensino, a constante revisão da proposta pedagógica da escola são, entre outros, temas que norteiam a ação da coordenação pedagógica. Carla Kern, fazendo uso da linguagem poética, enfatiza a necessidade do trabalho coletivo na escola tendo como referência o Projeto Pedagógico.

A ideia da reflexão conjunta e crítica, mediada pela coordenação pedagógica, também é destacada no artigo *Planos de Estudos: desafios e possibilidades*. Ideias sobre viabilização do Projeto Pedagógico em consonância com a elaboração dos planos de estudo são apresentadas e discutidas. Narrar-se: registros dos professores sistematizados em portfólios individuais, é a provocação da professora Adâni Corrêa em seu artigo.

No protagonismo da coordenação pedagógica, você ainda pode conferir as propostas apresentadas por Waldy Luiz Lau Filho para uma intervenção pedagógica, por parte da coordenação, na formação continuada dos professores, focando na aprendizagem significativa dos alunos.

Olhar atento para a formação docente, num cenário de incertezas determinantes, que instiga para a pergunta conhecida, mas que nunca deixa de ecoar: “Qual é o papel da educação?”, é o convite para a leitura do artigo *O intelectual transformador na perspectiva crítica da identidade política e dos papéis sociais na docência*.

Engajar-se e comprometer-se com a educação também implica manter um diálogo constante com teóricos. O artigo de Nadir e Martha Scholze nos oportuniza a busca de pontos comuns entre Edgar Morin e Paulo Freire sobre o tema da visão transdisciplinar na educação.

Em dois artigos, um olhar cuidadoso e amoroso é lançado para o compartilhamento de práticas com crianças. No primeiro, são relatadas experiências sobre a inserção do recurso Scratch na formação escolar de alunos do

1º ano do Ensino Fundamental. E o artigo que tem como protagonistas os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental aponta para a possibilidade do desenvolvimento criativo das crianças, a partir de vivências cotidianas, através da educação musical construtivista e interacionista.

Considerando os a(u)tores já apresentados, que, atuando, fazem a diferença no espaço escolar, podemos nos perguntar: “Então, qual é a formação que está sendo dado aos futuros professores? Com que olhar estão sendo acompanhados?” No artigo que trata dos impactos do Pibid sobre os professores bolsistas, poderemos no inteirar de significativas experiências.

E o erro nessa caminhada toda? Como os protagonistas da história educacional convivem com ele? *Feedback corretivo na preparação para a prova de Proficiência em Língua Alemã ZDP A1 +* faz pensar sobre o significado do erro na aprendizagem de uma língua estrangeira e também desperta muitas perguntas em nós.

Durante a leitura de *As mulheres e a igreja na Idade Média: misoginia, demonização e caça às bruxas*, somos provocados a refletir sobre o papel da mulher e sua representação, aos olhos da igreja, durante a Idade Média.

A revista **Licencia&acturas** é um convite para olhar além do aparentemente conhecido, uma provocação para questionamentos, uma aposta nas e nos protagonistas que desejam fazer a diferença na educação com gestos simples, conscientes e, sobretudo, com muito calor humano.

Ótima leitura!

*Profª Drª Marguit Carmem Goldmeyer*

# A INGESTÃO DE ÁLCOOL NA ADOLESCÊNCIA E SUAS CONSEQUÊNCIAS NEURONAIS: o papel do educador nesse contexto

## HE CONSUMPTION OF ALCOHOL BY ADOLESCENTS AND ITS CONSEQUENCES: the role of educators in this context

*Daiane Elisa da Silva<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O álcool é a substância mais consumida entre os jovens. Os prejuízos da utilização do álcool nesta fase podem causar sérios problemas neurobiológicos. O objetivo deste estudo foi identificar as consequências neuronais causadas pela ingestão de álcool pelos adolescentes e o papel dos pais e da escola neste contexto. Com o estudo, verificou-se que o álcool é sempre depressor do sistema nervoso central e causador de alterações orgânicas, cognitivas e comportamentais. A integração entre pais e escola será o fator determinante para ajudar este adolescente a construir sua identidade sem que o álcool seja o principal elemento para isto.

**Palavras-chave:** Álcool. Adolescente. Escola. Neuroquímica.

**ABSTRACT:** Alcohol is the most consumed substance among youths. The disadvantages of alcohol consumption at this stage include serious neurobiological problems. The aim of this study was to identify the neuronal consequences caused by alcohol consumption by adolescents, as well as the role of parents and school in this context. This study led to the conclusion that alcohol always acts as a central nervous system depressant and causes organic, cognitive and behavioral changes. The integration between parents and school will be the determining factor to help these teenagers to build their identity, preventing alcohol consumption from being the most important factor in their development.

**Keywords:** Alcohol. Teenagers. School. Neurochemistry.

### 1 INTRODUÇÃO

O álcool é a droga mais utilizada desde épocas antigas. Por ser de baixo custo e de fácil aquisição, torna-se uma das drogas mais consumidas no mundo. Dentre os aspectos relacionados ao uso do álcool estão: a associação entre o meio social favorável ao uso, em que beber é considerado comum, a baixa autoestima, a classe socioeconômica baixa, nível baixo de escolaridade, histórico familiar, genética e outras relações pertinentes.

Sendo assim, a utilização de álcool passou a fazer parte não apenas do grupo de adultos em geral, mas também de adolescentes inseridos em determinados con-

textos sociais, os quais passaram a fazer parte do grupo consumidor.

Considerando que a utilização do álcool, na maioria dos casos, é iniciada ainda na adolescência, momento em que o adolescente está se estruturando em termos biológicos, social, pessoal e emocionalmente, o impacto da bebida sobre a neuroquímica cerebral resultará em pior ajustamento social, retardando o desenvolvimento de suas habilidades e resultando em prejuízos que o acompanharão ao longo da vida; e, para completar esse processo, o seu desenvolvimento escolar também ficará prejudicado, senão à relação com os índices de evasão escolar.

---

<sup>1</sup> Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Especialista em Neurociências e Educação pelo Instituto de Educação Ivoti. E-mail: daiaster@gmail.com.



Nessa relação do adolescente com o álcool, na busca de uma identidade, com o amadurecimento e desenvolvimento cerebral, e com o meio no qual está inserido, é fundamental a participação da família e da escola no auxílio a esse sujeito que está em transformação, amadurecimento e precisa estar sob um novo olhar, uma vez que ele não tem percepção do resultado de seus atos para consigo mesmo e para com os outros.

Este processo é normal, uma vez que a ingestão de álcool procura explicar, confortar e fortalecer essas transformações ainda não compreendidas por esse adolescente. Neste caso, o papel da escola e seus educadores é fundamental para auxiliar pais e adolescentes na compreensão desse desenvolvimento. Para isso, os educadores devem ter conhecimento da importância do assunto e das consequências neuronais da utilização de álcool na vida de um adolescente.

Sendo assim, o presente artigo tem por objetivo abordar as consequências neuronais da utilização de álcool por adolescentes e a relação do papel do educador escolar nesse contexto.

## **2 A UTILIZAÇÃO DE ÁLCOOL POR ADOLESCENTES: BUSCA DE IDENTIDADE**

A adolescência se caracteriza como um processo no qual o principal objetivo do adolescente é adquirir autonomia e independência, que são desenvolvidas através das convivências e experiências com as pessoas de seu mundo sociofamiliar. Nesse processo, em que tanto o físico quanto o neurobiológico estão em formação, incidirão fatores físicos, familiares e sociais que alterarão radicalmente o pensamento e o comportamento do adolescente, que passará a ter características peculiares em função de todas as modificações necessárias, para que a sua independência intelectual se efetive e se torne autonomia (identidade) (SCIVOLETTO, 2001).

Para a compreensão da identidade em construção dos adolescentes, partimos da premissa de que o homem é um ser social e que sua identidade se constrói a partir das relações sociais, com a família num primeiro momento e, posteriormente, com os demais grupos sociais do qual fará parte. Com a entrada no mundo adulto, o adolescente deve apropriar-se do mundo ao seu redor e, ao mesmo tempo, permanecer num certo compasso de espera em relação aos valores e normas que devem ser adquiridos (SCIVOLETTO, 2001).

A adolescência é um estágio de transição tanto para ele, o jovem, quanto para a família. Conforme Ferrarini (1980), a família precisa ser compreensiva, dar apoio, carinho e manter um diálogo aberto, mostrando

que ele tem uma estrutura para enfrentar essa transição com segurança.

Adolescência é a fase do desenvolvimento que abrange o período de transição do término do apoio relativamente total de um ou ambos os pais para a autossuficiência relativamente completa para governar a própria vida. Embora a adolescência ocorra durante toda ou parte da segunda década da vida, as idades de início e fim variam enormemente. É mais exato conceber a adolescência dentro de uma estrutura multiaxial e levar em consideração o desenvolvimento físico, psicológico e social (SCHOWALTER, 1999, p. 2356).

O adolescente busca pertencer a um grupo com o qual se identificará. Esse, por sua vez, terá a capacidade de influenciar suas ações, que estarão à prova de sua aceitação no grupo. Justamente nesse período, em que o grupo de amigos atinge importância social principal, os conflitos familiares passam a existir, fazendo com que os pais percam, em muitos casos, o poder de controle sobre os filhos, que buscam a imagem de adulto independente no grupo de amigos no qual estão inseridos, tendência natural dos adolescentes. É principalmente nesse período de crise que as drogas e o álcool entram em suas vidas.

Os adolescentes são vistos como um grupo de risco no que diz respeito ao uso de substâncias psicoativas, e a literatura, em geral, aponta que os fatores que podem levá-los a utilizar drogas são variados. Os principais deles estão relacionados às características individuais e sociais, incluindo nesta última a sociedade como um todo, a família e o grupo de pares (PRATTA; SANTOS, 2006). Por isso, a qualidade de vida familiar acaba influenciando o comportamento do jovem frente às substâncias psicoativas.

Sendo este um período de mudanças, a família tem um papel muito importante para o adolescente, uma vez que ela servirá como referencial e modelo para a sua construção. Porém, muitas vezes o adolescente não tem uma boa referência em casa, pois são os próprios pais que proporcionam situações para que o adolescente vivencie ou tenha acesso ao consumo de álcool ou até mesmo de drogas, sendo estes, os pais, grandes consumidores de álcool e, com isso, incentivadores do seu uso como maneira de aproximação, de amadurecimento, não considerando os riscos negativos, desconhecendo os malefícios que o álcool pode trazer a este jovem em formação (LUZ; GOMES, 2013).

A inclinação para beber é fortemente ligada por um conjunto de fatores que levam este adolescente ao uso de álcool, simplesmente por pressões de grupos de

amigos, ou situações vivenciadas desde criança, como dificuldades na infância. Filhos de famílias desestruturadas ou conflituosas com características rejeitadoras ou primitivas, filhos de pais que bebem ou usam drogas para baixar a tensão, com histórias familiares com problemas de dependência de álcool serão, sem dúvidas, mais suscetíveis ao consumo de bebidas alcoólicas (PRATTA; SANTOS, 2006).

Podemos dizer que o adolescente realiza três lutos fundamentais: a) o luto pelo corpo infantil perdido, base biológica da adolescência, que se impõe ao indivíduo que não poucas vezes tem que sentir suas mudanças como algo externo, frente ao qual se encontra como espectador impotente do que ocorre no seu próprio organismo; b) o luto pelo papel e a identidade infantis, que o obriga a uma renúncia da dependência e a uma aceitação de responsabilidades que muitas vezes desconhece; c) o luto pelos pais da infância, os quais persistentemente tenta reter na sua personalidade, procurando o refúgio e a proteção que eles significam, situação que se complica pela própria atitude dos pais, que também têm que aceitar o seu envelhecimento e o fato de que seus filhos já não são crianças, mas adultos, ou estão em vias de sê-lo (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 10).

Atualmente, os jovens ingerem álcool cada vez mais precocemente. Adolescentes a partir de 12 anos já estão consumindo álcool sem saber as consequências dessa atitude. Justamente pelo fato da adolescência ser um período de transição entre a infância e a vida adulta, não há dúvida de que há uma insegurança imensa, o que leva a uma necessidade de ingestão de algum tipo de substância que lhes proporcione, ainda que provisoriamente, uma segurança para atravessar este período de transição (LUZ; GOMES, 2013).

Conforme Reis e Rodrigues (2003), um dos aspectos que deve ser analisado é o contexto sociocultural dos adolescentes que aprendem a beber cedo e “mal”, embriagando-se, presenciando também, em suas casas, cenas de embriaguez como algo natural, relacionando isso a conceitos de masculinidade, coragem e valentia. Esse tipo de convivência social faz com que pesquisas na área da saúde revelem dados significativos quanto à utilização precoce de álcool por adolescentes.

Os adolescentes costumam buscar uma série de justificativas para o uso de drogas, acreditando que possuem o controle da situação e podem parar no momento em que desejarem (PRATTA; SANTOS, 2006). As justificativas mais comuns ressaltadas por Drummond e Drummond Filho (1998) são as necessidades de estimulação ou de calma, de dormir ou de manter-se acor-

dado, de emagrecer ou engordar, esquecer ou memorizar, fugir ou enfrentar, suportar situações difíceis ou a rotina, inspirar ou relaxar, sentir prazer, aliviar a dor, a depressão ou qualquer outro sentimento.

Outro fator que estimula o consumo é a crescente competição pelo êxito material. Por conseguinte, os jovens que são inseguros ou instáveis emocionalmente buscam no álcool um refúgio contra a realidade de uma vida competitiva.

A prevenção de uma adolescência difícil deve ser procurada com a ajuda de trabalhadores de todos os campos do estudo do homem que investiguem para a nossa sociedade atual as necessidades e os limites úteis que permitem a um adolescente desenvolver-se até um nível adulto. Isso exige um clima de espera e compreensão, para que o processo não se demore nem se acelere. É um momento crucial na vida do homem e precisa de uma liberdade adequada, com a segurança de normas que lhe possam ir ajudando a adaptar-se às suas necessidades ou a modificá-las, sem estar em conflitos graves consigo mesmo, com seu ambiente e com a sociedade (ABERASTURY; KNOBEL, 1981, p. 22-23).

Scivoletto (2001) destaca que os adolescentes raramente procuram ajuda especializada para os problemas gerados e relacionados ao consumo de álcool/drogas. Frequentemente, eles até admitem que apresentam problemas de relacionamento com os pais, desinteresse pela escola e queda no rendimento escolar, mas, para eles, esses problemas são causados pela incompreensão por parte dos pais e professores. O uso de álcool e outras drogas é, muitas vezes, citado como um detalhe frente a tantos problemas. Nesses casos, é frequente ouvir dos adolescentes que eles usam essas substâncias por escolha própria e são capazes de controlar o uso se quiserem, revelando, assim, a onipotência, característica típica desta faixa etária.

O fato do adolescente ter a curiosidade e a necessidade de ingerir bebida alcoólica em demasia vem ao encontro do ambiente familiar em que está inserido e também ao fato de querer viver novas experiências, sentir novos prazeres, construir sua própria imagem de personalidade independente nas relações interpessoais, sem saber, ao certo, o risco que estas manifestações podem lhe causar.

Jaffe (1999) afirma que os filhos de pais alcoólicos apresentam maior risco para o desenvolvimento de alcoolismo e dependência de drogas do que os filhos de pais não alcoólicos. O autor também constata que o risco aumenta, em parte, devido aos fatores ambientais.

Em relação ao alcoolismo, embora o autor reconheça que esse pode desenvolver-se na ausência de uma história familiar detectável, ele alerta que o risco da influência hereditária é grande, uma vez que as pessoas dependentes de álcool apresentam um risco muito maior de desenvolver outras variedades de dependência química. Por outro lado, alguns fatores genéticos podem agir, também, para diminuir a vulnerabilidade ao alcoolismo.

#### USO NOCIVO E CRÔNICO DE ÁLCOOL

Os jovens que ingerem álcool, cada vez mais cedo e de forma intensa, podem apresentar problemas de saúde, inclusive psíquicos, ainda mais precocemente. No que se refere à dependência de álcool, a história típica de seu desenvolvimento ocorre ao longo de alguns anos. Em geral, o indivíduo começa a beber no período da adolescência ou no início da idade adulta e vai aumentando de maneira progressiva a quantidade e a frequência de consumo com o passar do tempo (ALMEIDA; PASA; SCHEFFER, 2009).

É interessante salientar que existem parâmetros no consumo de álcool entre o normal e o anormal. O consumo considerado normal se refere ao uso diário às refeições ou em ocasiões sociais e rituais. O uso moderado de bebidas é aceito socialmente e faz parte do cotidiano; contudo, o tipo e a quantidade de álcool, a situação em que é consumido e a pessoa que o consome são aspectos rigidamente controlados por regras e sanções sociais. No consumo anormal, tais costumes são transgredidos. A ingestão de álcool é frequentemente excessiva, o que resulta num comportamento descontrolado e embriagado. O limite entre o consumo normal e o anormal não é bem definido, dependendo da cultura e das condições sociais e ideológicas do indivíduo (HELMAN, 1994).

Silva (1998) relata que para cada alcoolista no Brasil existem em torno de cinco a dez pessoas sofrendo os efeitos da doença, sendo que as primeiras consequências atingem os familiares, ampliando-se para as relações sociais, econômicas, culturais, intelectuais, emocionais e biológicas. O impacto na família manifesta-se principalmente pela ruptura e desorganização das relações interpessoais, com prejuízo no desenvolvimento das pessoas, na qualidade de vida e saúde dos que convivem com o problema.

De acordo com Reis e Rodrigues (2003), os dados estatísticos do mundo inteiro revelam que o número de adolescentes que ingerem qualquer tipo de bebida alcoólica está aumentando, independentemente de situa-

ção socioeconômica e educacional. O problema do uso abusivo de drogas lícitas e ilícitas tem início na adolescência, pela ação de múltiplos fatores que atuam nessa fase da vida sobre um campo genético predisponente e o meio no qual o jovem está inserido.

O uso nocivo de álcool, na maioria das vezes iniciado ainda na adolescência, momento em que o adolescente está se estruturando em termos biológicos, sociais, pessoais e emocionais, incide num grande impacto sobre a neurobioquímica cerebral, resultando em um pior ajustamento social e no retardo do desenvolvimento de suas habilidades, ocasionando prejuízos que o acompanharão ao longo da vida (ALMEIDA; PASA; SCHEFFER, 2009).

A dependência é caracterizada, sobretudo, pela perda de controle sobre o uso da substância, a qual se manifesta pelo consumo persistente e compulsivo, mesmo na vigência de problemas significativos decorrentes do uso. O quadro, em geral, é acompanhado de tolerância e necessidade de consumo cada vez maior para obter o efeito desejado (HELMAN, 1994).

#### 3 OS EFEITOS DO ÁLCOOL NO CÉREBRO JOVEM E O SISTEMA NERVOSO CENTRAL

O álcool tem ação no sistema nervoso central e causa alterações orgânicas, cognitivas e comportamentais em ambos os sexos. Conforme o tempo de uso e a quantidade ingerida, graves prejuízos à saúde podem se intensificar e tornar-se irreversíveis, impactando negativamente na qualidade de vida da pessoa (ALMEIDA; PASA; SCHEFFER, 2009).

Quando o álcool é ingerido em grandes quantidades, há a chance de vários órgãos e sistemas do corpo serem danificados, pois é um tipo de substância que se distribui regularmente por todo o organismo. Ao atingir o sistema nervoso central, a substância pode causar diversos problemas neurológicos e psiquiátricos – sobretudo nos jovens, cujo sistema ainda está em formação –, desde problemas de ansiedade e depressão até problemas irreversíveis de memória (NIEL; JULIÃO; SILVEIRA, 2008).

No início da adolescência, por volta dos 12 anos, o cérebro inicia uma série de mudanças, pois é a partir dessa idade aproximada que começam os processos de reconstrução e finalização da formação cerebral. Há redução de substância cinzenta, à medida que as conexões neuronais são refinadas; aos 16 anos, o cérebro ainda está em desenvolvimento, sendo mais sensível às drogas como o álcool; aos 20 anos, as mudanças causadas

pelo uso de algumas substâncias têm probabilidade maior de serem retidas e ficarem registradas como drogadição ou alcoolismo até a idade adulta, uma vez que é nesta idade aproximada que se encerra a formação cerebral (NIEL; JULIÃO; SILVEIRA, 2008 apud LUZ, 2013).

Estudos alertam para as consequências no cérebro do consumo exagerado de álcool na adolescência. Além do impacto social provocado pelo abuso de álcool, pesquisas da área da neurobiologia apontam para efeitos nada positivos da exposição repetida às bebidas alcoólicas na adolescência. O cérebro dos jovens continua em desenvolvimento, e há um refinamento das conexões neuronais nesse período. Verificou-se, por exemplo, que os jovens com histórico de consumo pesado de álcool apresentam o hipocampo bem menor que seus pares mais sóbrios. Essa estrutura cerebral integra o sistema límbico e é crucial para o aprendizado e a consolidação de memórias recentes. Experiências indicam que os adolescentes seriam mais vulneráveis aos efeitos prejudiciais do álcool sobre o aprendizado e a memória, mas, ao mesmo tempo, menos suscetíveis aos efeitos sedativos e sobre a coordenação motora provocados pela bebida (NIEL; JULIÃO; SILVEIRA, 2008).

Niel, Julião e Silveira (2008) ainda acrescentam outra consequência: os jovens que abusam da bebida usam o cérebro de forma diferente que os demais, a fim de compensar pequenos danos neuronais. Um estudo usando imagens de ressonância magnética funcional de 2004 demonstrou que os adolescentes que bebiam muito apresentavam maior ativação das regiões parietais durante testes que avaliavam a capacidade espacial, enquanto outras regiões cerebrais eram menos ativadas – um reflexo de que seria necessário o recrutamento de neurônios de novas áreas para compensar a ativação reduzida de outras.

O principal neurotransmissor com funções inibitórias no cérebro é o GABA. O etanol (álcool) acentua efeitos do GABA sobre seus receptores celulares em diversas áreas do cérebro. Alguns efeitos do álcool, como a falta de coordenação e o efeito ansiolítico, são mediados por esta interação entre o etanol e os receptores do GABA. O etanol é um potente inibidor do receptor NMDA (N-metil-D-aspartato) ao aminoácido excitatório glutamato (LOPES; MAGALHÃES, 2009).

O núcleo accumbens faz parte do sistema de recompensa do cérebro, e os maestros desse sistema são os neurotransmissores GABA e a dopamina, sendo esta última responsável pela sensação de prazer e o GABA, inibidor, evitando que os neurônios sejam estimulados,

com a presença do álcool. O cérebro aumenta a produção de dopamina e a potencialização do GABA. O registro na memória do estímulo de prazer é intenso, o que faz com que o cérebro queira repeti-lo (LOPES; MAGALHÃES, 2009).

Uma das regiões do cérebro chamada hipocampo, que faz parte do sistema límbico e é responsável pela navegação espacial e pela memória, é fortemente atingida pelo álcool absorvido pelos adolescentes. Em jovens, este sistema está em formação e seu desenvolvimento mais acentuado ocorre no final da adolescência. Assim, o álcool provoca danos irreparáveis na memória e no aprendizado dos jovens (SOARES, 2006).

Um mecanismo que pode ser responsável pelo significado anormal associado com os incentivos relacionados ao álcool é a natureza não adaptativa da estimulação induzida pelo álcool na transmissão dopaminérgica no núcleo accumbens. A liberação aumentada de dopamina no núcleo accumbens induzida por reforçadores comuns (p. ex. comida) rapidamente induz habituação, e a apresentação repetida do estímulo não mais induz a liberação de dopamina. Em contraste, nenhuma habituação ocorre após o consumo repetido do álcool. Como resultado da persistente liberação de dopamina no núcleo accumbens em resposta ao álcool, o estímulo associado ao álcool adquire um significado emocional e motivacional anormal que resulta no controle excessivo sobre o comportamento do alcoólatra. Esse controle excessivo constitui a essência da dependência (SILVA, 2010).

#### **4 FAMÍLIA X ESCOLA: AUXILIANDO O ADOLESCENTE**

Desde as duas últimas décadas do século XX, o trabalho de prevenção contra as drogas vem passando por um processo de evolução de um modelo cujas ações e diretrizes, anteriormente, se centravam no tratamento e na internação, intervenção e repressão para o enfoque na educação e saúde, com valorização da vida e participação da família e escola (OLIVEIRA; BITTENCOURT; CARMO, 2008). É a integração da escola com a família e a comunidade que determina o grau de abrangência e o alcance dos objetivos necessários para um desenvolvimento social pleno (FERREIRA et al., 2003).

De acordo com Sudbrack e Dalbosco (2005), embora reforcem que a escola também possa favorecer o desenvolvimento de potencialidades deste adolescente, tornando-se um fator de proteção, diante das frustrações expressas pelos jovens, o apoio familiar praticamente

inexiste, tornando os jovens, conseqüentemente, cada vez mais vulneráveis às situações de risco.

Muitas vezes, a família não favorece uma situação de escuta para o jovem. Sendo assim, a escola pode ser esse espaço, não no sentido de aconselhar e dizer o que deve ser feito ou como se deve proceder em determinada situação mas, através de sua escuta, pode fazer com que este adolescente se conscientize de seus problemas, consiga falar sobre eles e encontre alternativas para resolvê-los, ou até mesmo que ele aprenda a conviver com suas frustrações.

Nessa perspectiva, observa-se que a família, como instituição cuidadora de seus membros e responsável pela transmissão de valores éticos e morais, é de indiscutível relevância como instituição capaz de contribuir para a prevenção frente aos inúmeros problemas acarretados pelas drogas. Para desenvolver projetos de atenção à família, o ponto de partida é olhar para esse agrupamento humano como um núcleo em torno do qual as pessoas se unem, primordialmente, por razões afetivas, dentro de um projeto de vida em comum, em que compartilham o cotidiano e, no decorrer das trocas intersubjetivas, transmitem tradições, planejam seu futuro, acolhem-se (OLIVEIRA; BITTENCOURT; CARMO, 2008).

Ao comentar os aspectos que envolvem o processo adolescente, estrutura e dinâmica que abarca o adolescente como sua família e a sociedade, quero considerar novamente que esta experiência evolutiva se realiza em um momento em que a sociedade sofre intensas e rápidas transformações (talvez, melhor dito, um conjunto de rupturas) de uma série de paradigmas (ideias, valores morais e estéticos, processos de pensamento etc.) que podem ser considerados dentro do conflito “Modernidade *versus* Pós-modernidade” (OUTEIRAL, 2008, p. 117).

Porém não se pode esperar que o educador assumira o papel que é o da família, pois ela é, ou deveria ser, o maior dentre todos os fatores educativos. É na família que está a primeira escola. É interessante que o professor se interesse por seu aluno, reforçando sua autoestima, motivando-o para uma vida segura, oferecendo conhecimentos para a vida e auxiliando-o a desenvolver seus potenciais sociais. A família e a escola devem trabalhar juntas nesse processo.

#### 4.1 PAPEL DA FAMÍLIA

Estudos realizados com adolescentes que consomem drogas têm demonstrado que diversos aspectos do universo familiar podem atuar como fatores que propiciam o envolvimento dos adolescentes com substâncias

psicoativas, todavia, não se pode negar que existem aspectos deste mesmo contexto que podem funcionar como fatores preventivos. No caso do domínio familiar, aspectos como fortes vínculos familiares, a qualidade dos mesmos, o relacionamento positivo, o estabelecimento de regras e limites claros e coerentes, o monitoramento e a supervisão, o apoio, a negociação e a comunicação, convencimento e equilíbrio são considerados como fatores que protegem o adolescente do uso de drogas, uma vez que quanto mais fortes forem tais fatores, menor será, por exemplo, a influência do grupo de usuários sobre o indivíduo (PRATTA; SANTOS, 2006).

Segundo Bronfenbrenner (1996), as relações familiares apresentam três características primordiais: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e o afeto. Considerando-se esses três elementos, diversas pesquisas têm ressaltado a importância da interação entre pais e filhos e das práticas educativas utilizadas pelos genitores para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, uma vez que se tem observado hoje que os pais encontram-se, muitas vezes, sem uma direção para seguir, não conseguindo definir como devem agir com seus filhos, qual a forma correta para se posicionar frente aos mesmos nas mais diversas situações cotidianas; ou seja, os pais estão sem parâmetros para definir os critérios de educação dos filhos.

Não há melhor escola de formação cultural, social e psicológica que o próprio lar. As teorias psicológicas de diversas matrizes e diferentes orientações poderão servir como base estrutural científica, educacional, formativa para jovens e adultos, especialmente para aqueles comprometidos com a responsabilidade de orientar novas gerações. Mas nada há que exceda, em sua capacidade configuracional de definição da personalidade do indivíduo, o exemplo do comportamento de seus próprios pais, desde o começo da sua vida (BALTAZAR; MORETTI; BALTHAZAR, 2006, p. 45).

Os pais com menor probabilidade de terem filhos adolescentes envolvidos com drogas ou que desenvolvam condutas antissociais são aqueles que estabelecem uma boa relação afetiva e de apego com os filhos, que não consomem nenhum tipo de drogas e não possuem atitudes convencionais ou de conformidade com as normas sociais estabelecidas, entre elas a intolerância com as drogas. Dessa forma, pode-se verificar que o bom funcionamento familiar, que tenha coesão e adaptabilidade moderadas, correlaciona-se positivamente com os fatores protetores e preventivos do consumo de drogas na adolescência (PRATTA; SANTOS, 2006).

A dependência está intimamente relacionada ao

papel da família, ou seja, a qualidade da vida familiar é que estabelece o comportamento do jovem frente às substâncias psicoativas. Pois falar do papel da família, no que diz respeito a comportamentos preventivos e de risco em relação ao consumo de drogas pelos adolescentes, é algo complexo. Isso porque a família fornece modelos e influencia diretamente os padrões de conduta dos indivíduos, principalmente, se estes estiverem em processo de desenvolvimento, buscando definir os contornos de sua identidade e organizando seu sistema de valores, como no caso da adolescência (PRATTA; SANTOS, 2006).

Os autores ressaltam ainda que não é a quantidade de tempo disponível por parte dos pais que vai determinar como o adolescente vai vivenciar e enfrentar as inseguranças próprias desta fase, mas sim a qualidade no tempo de que dispõem para ficarem juntos. O essencial é a presença dos pais no cotidiano dos adolescentes, pois eles necessitam perceber que os pais se preocupam com eles, que existe uma identidade familiar e que os problemas são enfrentados no grupo (PRATTA; SANTOS, 2006). Nesse contexto, um dos veículos, e talvez o primordial, para que as relações entre pais e filhos sejam de qualidade é o diálogo. Tal elemento assume um papel ainda mais importante, apesar de, muitas vezes, os adolescentes se fecharem em seu mundo, podendo funcionar como um facilitador para o estabelecimento de um clima de bem-estar e harmonia nas famílias com filhos adolescentes (PRATTA; SANTOS, 2006).

Entretanto, o diálogo entre pais e filhos deve funcionar como uma troca, e não ser encarado como uma cobrança, um controle da vida do adolescente. Dialogar envolve tanto o expor ideias quanto o saber ouvir, abre a possibilidade de negociação, em que o “negócio” passa a ser o bem-estar e a qualidade de vida familiar e, principalmente, a do adolescente (DRUMMOND; DRUMMOND FILHO, 1998).

Drummond e Drummond Filho (1998) salientam ainda que, além do próprio diálogo, quando a família busca desde cedo estabelecer relações de respeito, confiança, afeto e civilidade entre seus membros, ela tende a lidar com a adolescência de forma mais adequada e com menor dificuldade do que uma outra na qual tais valores não foram praticados.

#### 4.2 PAPEL DA ESCOLA E SEUS EDUCADORES

A construção da identidade do adolescente nesta fase transcende apenas a questão das crises e rupturas, aparecendo também como um momento de vulnerabilidade e fragilidade em relação ao social. Esse quadro exige uma atenção maior aos fatores de risco e proteção

dos adolescentes em relação ao uso indevido de drogas, pois é nesta fase que a busca fica mais evidente; por isso, tem papel importante não apenas a família, mas também a escola, que aparece com lugar de destaque enquanto fator de formação e de socialização dos adolescentes (SCIVOLETTO, 2001).

A escola constitui um referencial estruturante nesta fase importante da formação da personalidade que é a adolescência e, por este motivo, deve contemplar em seu projeto pedagógico atividades que promovam o amadurecimento do jovem, como, por exemplo, atividades artísticas e de expressão que despertem no jovem sua autonomia e confiança. Cabe, pois, à escola, além das ações específicas da escolarização, assumir um papel de instância formadora e de preciosa influência sobre a pessoa do adolescente em desenvolvimento (SUDBRACK; DALBOSCO, 2005).

Aos educadores cabe, pois, além das tarefas pedagógicas, a função de oferecer a confiança de que o jovem necessita em seu momento de incertezas, angústias, instabilidade e necessidade de afirmação (SUDBRACK; DALBOSCO, 2005). Na medida em que os professores representam um prolongamento de suas relações com a autoridade, a postura do jovem frente aos mesmos tenderá a ser, igualmente, permeada de conflitos e ambivalências. Se, por um lado, estão buscando segurança e proteção, precisam também confrontá-los, questioná-los. Por esta razão, a possibilidade de exercitar sua postura crítica aos modelos de autoridade e de receber o retorno dos mesmos numa relação sincera e de respeito constitui-se como ingrediente fundamental para a formação de uma postura crítica madura (SUDBRACK; DALBOSCO, 2005).

Como visto, a escola desempenha um papel fundamental na formação dos indivíduos, que vai além de sua função de instrução, visto que ela atua também na construção das relações sociais proporcionadas pela interação destes dentro do ambiente escolar. Assim, nota-se que a formação do sujeito autônomo, capaz de construir-se a si mesmo, deve ser estabelecida com base em situações reais em que o indivíduo convive diariamente (ambientais, sociais, políticas, de saúde, dentre outras) e que envolvam a comunidade. Todavia, atualmente existe uma problemática que está perpassando todos os ambientes sociais e que vem se refletindo no contexto escolar: as drogas.

Quando o assunto são as drogas, antes de começar a se desorganizar e a cair seu rendimento escolar, o aluno modifica seu comportamento e a escola consegue perceber essa mudança. Os pais nem sempre estão aten-

tos a essa possibilidade, pois, como observadores envolvidos, ficam anestesiados para pequenas mudanças do dia a dia. Assim, uma vez notada qualquer alteração, é dever da escola informar os pais o quanto antes, porque a droga é uma pandemia que não respeita famílias, escolas nem a sociedade (TIBA, 2007).

Cabe à escola, com seu corpo docente, implementar em seu currículo escolar programas, projetos, seminários que colaborem com a formação e o conhecimento acerca do assunto, com o objetivo de sensibilizar os estudantes sobre a utilização das drogas ilícitas e lícitas e difundidas no meio, bem como fornecer esclarecimentos sobre as consequências do uso das mesmas, como os riscos e o descaso pela vida que significam.

A promoção de palestras, encontros ou debates com profissionais da saúde, não só para os jovens, mas extensivos às famílias, tem propósitos eficazes na medida em que os participantes, encorajados a expor suas ideias, mudam seu ponto de vista e tornam-se mais conscientes.

Como Gauderer (1998, p. 236) acrescenta:

Como profissionais de educação e saúde e pertencentes a uma elite privilegiada, por ser mais educada, informada e pensante, temos a função muito clara de prevenir doenças através da educação da população. Temos a obrigação de estimular debates nesse setor para atingir uma conscientização de toda uma população, não só infantil e de adolescentes, mais também de pais.

Apesar do esforço da escola com seus programas de prevenção contra problemas como o alcoolismo, não se pode subestimar a influência da comunicação na mídia sobre as drogas lícitas em relação aos adolescentes. Ao educador cabe também auxiliar, conscientizar e alertar os pais para que se aproximem de seus filhos nessa fase tão conturbada de suas vidas, destacando sempre a importância da família e da manutenção de uma convivência familiar saudável, em suas formações. E aos pais cabe ensiná-los a distinguir entre o certo e o errado, fazendo-se presentes em qualquer que seja o caminho tomado pelo filho.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo demonstra que o adolescente utiliza cada vez mais precocemente o álcool, seja pela busca de identidade, por não se sentir aceito em um determinado grupo, por buscar no álcool a solução para os seus problemas que vivencia em casa ou, até mesmo, pelo fato de os pais em casa serem a porta de entrada para a nova experiência.

O fato da ingestão do álcool pelo adolescente ser um problema está ligado à sua formação cerebral, uma vez que o seu cérebro está terminando o seu desenvolvimento nessa faixa etária e, com isso, sérias lesões podem surgir e, até mesmo, tornar-se irreversíveis se a ingestão do álcool vir a ser crônica. O álcool é sempre depressor do sistema nervoso central e causa alterações orgânicas, cognitivas e comportamentais em ambos os sexos – sobretudo nos jovens, cujo sistema ainda está em formação – desde problemas de ansiedade e depressão até problemas irreversíveis de memória.

Entretanto, percebe-se que a qualidade de vida familiar é o que estabelece o comportamento do jovem frente às substâncias psicoativas, uma vez que ela servirá como referencial e modelo para a sua construção.

A escola, assim como a família, exerce um papel de extrema importância. Por trabalhar com crianças e jovens, tem a responsabilidade de formar cidadãos conscientes e atuantes no meio, mas é a integração da escola com a família e a comunidade que determina o grau de abrangência e o alcance dos objetivos necessários ao desenvolvimento social.

Sobre a família e a escola trabalharem juntas para auxiliar o adolescente nessa fase de transformação da sua vida, observa-se que o diálogo e a escuta são o caminho para a aproximação desse jovem que quer e precisa construir sua identidade da melhor forma, sem precisar usar o álcool como meio de formação intelectual e social.

Todo o exposto demonstra que quanto maior o número de fatores de proteção, família e escola, menor será o consumo de drogas pelos adolescentes, e quanto mais os fatores de risco forem potencializados, maior a prevalência do consumo.

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artmed, 1981.
- ALMEIDA, Rosa Maria Martins; PASA, Graciela Gema; SCHEFFER, Morgana. Álcool e violência em homens e mulheres. **Psicologia**: reflexão e crítica, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 252-2006, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000200012&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722009000200012&script=sci_arttext)>. Acesso em: 17 set. 2013.
- BALTAZAR, José A.; MORETTI, L. H. T.; BALTHAZAR, Maria C. **Família e escola**: um espaço interativo e de conflitos. São Paulo: Arte e Ciência, 2006.
- BILAC, Elizabete Dória. Família: algumas inquietações. In: CARVALHO, M. **A família contemporânea em debate**. 2. ed. São Paulo: EDUC/Cortez, 1997. p. 30-49.

- BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano**: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- DRUMMOND, M.; DRUMMOND FILHO, H. **Drogas**: a busca de respostas. São Paulo: Loyola, 1998.
- FERRARINI, Edson. **O que devem saber pais, professores e jovens**: tóxico e alcoolismo. 2. ed. São Paulo: Edição do Autor, 1980.
- FERREIRA, Berta Weil et al. **Psicologia e educação**: desenvolvimento humano, adolescência e vida adulta. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- GAUDERER, Christian. **Crianças, adolescentes e nós**: guia prático para pais, adolescentes e profissionais. Rio de Janeiro: Revinter, 1998.
- HELMAN, C. G. **Cultura, saúde e doença**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JAFFE, J. H. Transtornos relacionados a substâncias. In: KLAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. (Org.). **Tratado de psiquiatria**. v. 1. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LOPES, Adriana Dias; MAGALHAES, Naiara. A bóia da prevenção. **Veja**, São Paulo, v. 42, n. 2129, 9 set. 2009. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/090909/boia-prevencao-p-86.shtml>>. Acesso em: 01 jul. 2014.
- LUZ, Heidi Maria Belau; GOMES, Cármen Marilei. **O uso do álcool por jovens e suas consequências**. Disponível em: <<https://psicologia.faccat.br/moodle/pluginfile.php/197/course/section/101/heide.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2013.
- NIEL, Marcelo; JULIÃO, Alessandra Maria; SILVEIRA, Dartiu Xavier. Propensos ao excesso. **Revista Mente e Cérebro**: o olhar do adolescente: os incríveis anos de transição para a idade adulta, São Paulo, n. 4, 2008.
- OLIVEIRA, Elias Barbosa; BITTENCOURT, Leilane Porto; CARMO, Aila Coelho. **A importância da família na prevenção do uso de drogas entre crianças e adolescentes**: papel materno. 2008. Disponível em: <[www.revistas.usp.br/smad/article/view/38673](http://www.revistas.usp.br/smad/article/view/38673)>. Acesso em: 20 out. 2013.
- OUTEIRAL, José Ottoni. **Adolescer**: estudos sobre adolescência. 3. ed. Rio de Janeiro: Revinter, 2008.
- PETTA, Ana Cecília; MARQUES, Roseli; CRUZ, Marcelo. O adolescente e o uso de drogas. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, n. 22, supl. 2, p. 32-36, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v22s2/3794.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.
- PRATTA, Elisângela Maria Machado; SANTOS, Manoel Antonio. Reflexões sobre as relações entre drogadição, adolescência e família: um estudo bibliográfico. **Estudos de Psicologia**, v. 11, n. 3, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v11n3/09.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2013.
- REIS, Nelzir Trindade; RODRIGUES, Claudia Santos. **Nutrição clínica**: alcoolismo. Rio de Janeiro: Rubio, 2003.
- SCHOWALTER, J. E. Desenvolvimento adolescente normal. In: KLAPLAN, H. I.; SADOCK, B. J. (Org.). **Tratado de psiquiatria**. v. 3. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 2356-2362.
- SCIVOLETTO, S. Tratamento psiquiátrico de adolescentes usuários de drogas. In: FOCCHI, G. R. A. et al. **Dependência química**: novos modelos de tratamento. São Paulo: Editora Roca, 2001. p. 65-86.
- SILVA, Mara Regina S. **Família e alcoolismo**: em busca do conhecimento. 1998. Dissertação (Mestrado em Assistência de Enfermagem) – Rede de Pós-Graduação em Enfermagem da Região Sul, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1998. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/112110/104920.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 23 maio 2014.
- SILVA, Moises Tolentino Bento da et al. Álcool e nicotina: mecanismos de dependência. **Revista Neurociências**, v. 18, n. 4, p. 531-537, 2010. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1804/363%20revisao.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2013.
- SOARES, Ronaldo. Inimigo íntimo. **Veja**. São Paulo, v. 39, n. 1985, 6 dez. 2006. Disponível em: <[http://veja.abril.com.br/061206/p\\_096.html](http://veja.abril.com.br/061206/p_096.html)>. Acesso em: 01 jul. 2014.
- SUDBRACK, Maria Fátima Olivier; DALBOSCO, Carla. Escola como contexto de proteção: refletindo sobre o papel do educador na prevenção do uso indevido de drogas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 2., 2005, São Paulo. Disponível em: <[http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=MSC000000082005000200082&lng=en&nrm=abn](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC000000082005000200082&lng=en&nrm=abn)>. Acesso em: 13 maio 2013.
- TIBA, Içami. **Juventude & drogas**: anjos caídos. São Paulo: Integre Editor, 2007.



# ASPECTOS NEURAIS DA APRENDIZAGEM E A INFLUÊNCIA DO ESTRESSE

## NEURAL ASPECTS OF LEARNING AND THE INFLUENCE OF STRESS

*Cármem Marilei Gomes<sup>1</sup>*  
*Daniele dos Santos Guidotti Pereira<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo analisa os aspectos neurais envolvidos na aprendizagem, objetivando melhor compreender esse processo e as formas pelas quais pode ser qualificado. Através da revisão bibliográfica, verificou-se o papel da memória e seus subtipos, bem como o da emoção, fatores determinantes no desenvolvimento e na constituição do indivíduo. Avaliaram-se, igualmente, as implicações da plasticidade neural e da organização cerebral e as influências exercidas pelo estresse. Assim, é possível afirmar que o aprender é um processo complexo e que conhecer a forma como aprendemos é essencial para que a educação e a formação do indivíduo privilegiem todos os aspectos envolvidos, aprimorando e favorecendo o aprendizado.

**Palavras-chave:** Aspectos neurais. Aprendizagem. Educação.

**ABSTRACT:** This article analyses the neural aspects involved in learning, in order to achieve a better understanding of this process and how it can be qualified. Through a literature review, we discuss the role of memory and its subtypes, as well as of emotion, which are important factors in our development and constitution. Was also evaluate the implications of neural plasticity and brain organization and the influences exerted by stress. Thus, we can say that learning is a complex process and to know how to learn is essential for the education and the development of the individual, improving and promoting learning.

**Keywords:** Neural aspects. Learning. Education.

### 1 INTRODUÇÃO

Vivemos a era do conhecimento, na qual o saber ocupa papel de destaque e as informações se multiplicam freneticamente, tornando-se logo obsoletas. Nesse contexto de mudança e inovação, faz-se necessário repensar o processo de aprendizagem, suas origens e vulnerabilidades, com vistas à sua qualificação.

É que com a superação, em tese, do paradigma cartesiano, busca-se, na atualidade, um conhecimento prudente para uma vida decente (SANTOS, 2009), e essa busca implica não somente o reconhecimento da com-

plexidade (MORIN; PENA-VEGA; PAILLARD, 2004), mas, sobremaneira, a necessária (re)ligação entre os saberes.

Há algum tempo a aprendizagem deixou de ser uma preocupação predominantemente pedagógica e tornou-se objeto de estudo de outras áreas do conhecimento, notadamente da psicologia e das neurociências, as quais trouxeram importantes contribuições para a compreensão desse processo.

Quanto melhor compreendermos como se aprende, mais qualificado será o ensino e mais enriquecedora

---

<sup>1</sup> Doutora em Ciências Biológicas e professora nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: cmarilei@terra.com.br - Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3474344928277628>.

<sup>2</sup> Especialista em Direito da Criança e do Adolescente e graduanda em Psicologia pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: aniguidotti@hotmail.com.

será a aprendizagem; em consequência, teremos sujeitos melhor formados e desenvolvidos, dotados de habilidades que os tornarão aptos à realização e ao progresso, tanto no âmbito individual como no coletivo.

## 2 A MEMÓRIA E SEUS SUBTIPOS

Para que melhor compreendamos os aspectos neurais da aprendizagem, torna-se imperioso analisar o papel fundamental da memória nesse processo. Sabe-se que somos o que recordamos, uma vez que não nos é possível fazer o que não sabemos como fazer, nem comunicar o que desconhecemos (IZQUIERDO, 2002).

Assim, a memória, como base de todos os tipos de aprendizagem, tem papel determinante na aquisição de conhecimentos escolares (SPRENGER, 2008). Um professor que ajuda seu aluno a ter uma boa memória não apenas o estimula a resolver problemas, mas também aguça sua inteligência e desperta sua criatividade, pois a memória é um elemento indispensável à existência humana, no sentido de preservação do passado e construção do conhecimento (SANTO; BRUNO, 2009).

Dessa forma, memória e aprendizagem são construtos que se relacionam, pois memorizamos aquilo que aprendemos. A memória é um conceito que envolve abstrações e pode ser entendida como o conjunto de processos neurobiológicos e neuropsicológicos que permitem a aprendizagem (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008). Assim, a aprendizagem refere-se à aquisição de novas informações e a memória refere-se ao armazenamento e à evocação daquilo que foi aprendido.

Discorrendo a respeito da memória, Izquierdo (2002) a distingue de “memórias”, uma vez que a primeira refere-se à capacidade geral do cérebro e dos outros sistemas para adquirir, formar, conservar e evocar informações, e a segunda designa cada uma ou cada tipo delas. Ele explica que as nossas memórias provêm da experiência, algumas são adquiridas em segundos, outras em anos, umas são visuais, outras olfativas, há aquelas que são completamente motoras, algumas nos proporcionam prazer, outras são terríveis, umas requerem memórias prévias, outras independem de qualquer conhecimento anterior.

Sendo assim, no que toca ao tempo de retenção, pode-se falar em memória ultrarrápida, de curta duração e de longa duração. A primeira dura alguns segundos e depende das atividades sensoriais; a segunda pode durar alguns minutos ou algumas horas e é a chamada memória de trabalho; a terceira dura dias, anos ou mesmo permanentemente e envolve o registro do passado e dos conhecimentos do sujeito.

A memória ainda pode ser classificada quanto à sua natureza em declarativa ou explícita e em não declarativa ou implícita. A memória declarativa é assim chamada porque podemos declarar que existimos e como as adquirimos, pode ser semântica quando se referir a fatos e eventos gerais e episódica quando for relacionada a eventos autobiográficos (LENT, 2004).

As principais estruturas nervosas responsáveis pelas memórias episódica e semântica são o hipocampo e o córtex entorrinal; essas áreas operam de forma associada e em comunicação com outras regiões do córtex cerebral, como o córtex cingulado e o córtex parietal. A memória explícita sofre intensa modulação pela amígdala e também pelas regiões reguladoras dos estados de ânimo, alerta, ansiedade e emoções, como a substância nigra, os núcleos da base e o núcleo basal de Meynet.

A memória não declarativa, por sua vez, relaciona-se às habilidades motoras, verbais e cognitivas, demandando treino e experiência; ela é adquirida geralmente de forma implícita, quase automática e sem que nos demos conta claramente de que estamos aprendendo (LENT, 2004). Os circuitos responsáveis pelas memórias implícitas envolvem o núcleo caudato e o cerebelo, e algumas delas podem utilizar também o hipocampo e o córtex entorrinal. Essa memória é modulada principalmente pela substância nigra e, ao contrário da explícita, não sofre expressiva modulação pelas emoções e pelos estados de ânimo.

Conforme podemos observar, a memória é constituída por vários sistemas que, colaborativamente, tratam e armazenam componentes específicos da informação, como os visuais, auditivos, motores e emocionais, entre outros. Assim, várias regiões do cérebro tratam de diferentes dimensões da informação e as colocam na memória sob diversos conteúdos. Essas regiões estão reunidas por redes neurais temporárias ou permanentes, formadas a partir das informações que chegam e nas quais a lembrança se baseia (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Nesse contexto, uma vez que as lembranças e percepções se baseiam em redes neurais interconectadas, cada nova percepção acrescenta conexões a uma rede preexistente, a qual já contém percepções anteriores. Daí decorre que um mesmo neurônio ou grupo de neurônios pode fazer parte de várias redes neurais e, consequentemente, de várias lembranças (SANTO; BRUNO, 2009). Além disso, torna-se muito mais fácil aprender sobre algo que integra uma rede pré-formada, pois, se um único neurônio integra diferentes redes ao mesmo tempo, quando ele é ativado, ativam-se também essas redes, possibilitando a vinculação das várias informações.

Deste modo, a formação de uma memória é o resultado de modificações nas conexões neurais. Ao ser recebida a informação, há a ativação de genes e proteínas nos neurônios pós-sinápticos, os quais podem ter suas capacidades receptivas aumentadas, o que facilita a possibilidade de conexões sinápticas.

As experiências sensoriais afetam o cérebro ao passo que modificam a eficácia dos contatos sinápticos entre neurônios, fortalecendo a estrutura das redes neurais. É assim que algumas sinapses são reforçadas, outras são enfraquecidas e novas surgem.

O reforço das sinapses pode se dar com o aumento da densidade do receptor para o glutamato. É que esse neurotransmissor, produzido também pelos neurônios do hipocampo, atua sobre os receptores NMDA e AMPA. O receptor NMDA, caracterizado por ser um canal iônico e por sua permeabilidade ao cálcio, promove uma alteração na expressão gênica no neurônio pós-sináptico e a consequente síntese de maior número de receptores para o próprio glutamato. Com o aumento da concentração de receptores para glutamato na célula pós-sináptica, há alterações na capacidade de transmissão de novas informações devido a um processo denominado de potencialização de longo prazo (LTP). Dessa forma, mediante a modificação da capacidade do neurotransmissor pós-sináptico de receber mais glutamato, facilita-se o processo de neurotransmissão e, conseqüentemente, a aprendizagem e a memória.

Diante de todas essas informações trazidas por pesquisas nas áreas de neurociências e psicologia, torna-se relevante a estimulação de áreas cerebrais responsáveis pela memória e, portanto, pela aprendizagem. Nesta perspectiva, a escola tem o desafio de integrar os referenciais teóricos pedagógicos às pesquisas no campo da neuropsicologia (SANTO; BRUNO, 2009; DOMINGUES, 2007).

### **3 APRENDIZAGEM E A ORGANIZAÇÃO CEREBRAL**

Os processos mentais de atenção, percepção e memória estão fortemente relacionados à aprendizagem. Os mecanismos que envolvem o tronco encefálico e a formação reticular são responsáveis pelo estado de vigília, tão importante para a atenção e possibilidade de aprender e memorizar (DIAS, 2004). No córtex cerebral, envolvendo a região frontal, processam-se as formas mais complexas de aprendizagem, pois exigem a possibilidade de reconhecimento seletivo de um determinado estímulo irrelevante para determinada situação.

Estudos também têm demonstrado a participação de regiões cerebrais envolvidas com o processamento de informações visuais localizadas no lobo occipital, assim como regiões corticais dos lobos temporal e parietal (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008; LENT, 2004). Dessa forma, a cognição compreende o envio de sinais entre os neurônios que estão no interior do cérebro e a aprendizagem resulta numa modificação do comportamento e, portanto, envolve a modificação no modo como os neurônios se comunicam (SANTO; BRUNO, 2009).

A base da aprendizagem se dá pela constituição de conexões eficientes em estruturas neurais já estabelecidas (ANDERSON, 2005). Desse modo, consideramos que o sistema nervoso é dotado de certa plasticidade. Podemos definir plasticidade neural como uma mudança adaptativa nas estruturas e funções do sistema nervoso, que ocorre em qualquer estágio da ontogenia, como função de interações com o ambiente interno ou externo ou, ainda, como resultado de injúrias, de traumatismos ou de lesões que afetam o ambiente neuronal (FERRARI; TOYODA; FALEIROS, 2001). É importante considerar a ação conjunta das células gliais e neurônios neste contexto de organização cerebral decorrente da aprendizagem.

As informações aqui expostas tornam-se importantes à medida que entendemos como o indivíduo modifica seu comportamento em virtude de mudanças nos aspectos neurais, facilitando intervenções adequadas ao processo de ensino e aprendizagem. Tal conhecimento pode converter-se em ferramenta essencial para o educador na elaboração de estratégias de ensino adequadas à realidade de seus alunos.

### **4 EMOÇÃO E APRENDIZAGEM**

Os aspectos afetivo-emocionais têm papel determinante no processo de desenvolvimento e constituição (orgânica e social) do indivíduo. E as emoções desempenham uma importante função na construção de significados em sala de aula, relacionando-se aos impulsos, interesses e motivações dos estudantes e do professor no trabalho com o conhecimento (SANTOS, 2009).

Quando surgem sensações de prazer, é notável a liberação de neurotransmissores como a dopamina, serotonina, noradrenalina, ocitocina e endorfina em regiões encefálicas relacionadas ao controle das emoções (sistema límbico) e sistema de recompensa (área tegmental ventral e núcleo accumbens). Quando esses neurotransmissores atuam em seus alvos neurais, promovem sensações de bem-estar, prazer e relaxamento, reforçando a im-

portância da repetição do comportamento que originou tal bem-estar (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2008).

Salienta-se que todas as nossas atividades são motivadas pela emoção em busca de recompensa: passar em uma prova, conquistar um parceiro, adquirir *status* social, ser pago por um trabalho, etc. Por outro lado, procuramos sempre evitar a punição, como a falta de reconhecimento, rejeição, reprovação, ansiedade, etc. Se não houver emoção, entramos em estado de total desinteresse (redução de capacidade de captar informação), podendo chegar à ausência total de prazer (anedonia), com a total incapacidade de aprendizagem em razão do total desinteresse (DOMINGUES, 2007).

Assim, o educador deverá gerar emoção, expectativa, curiosidade, ser diferente em suas colocações, terá que ser criativo (DOMINGUES, 2007). De fato, quando o processo de aprendizado ocorre mediante o uso de diferentes estímulos sensoriais (visual, auditivo, tátil, olfativo, gustativo, etc.), maior será a capacidade ou o aprofundamento da percepção. A formação da memória depende basicamente dessa variedade e diversidade de recursos sensoriais (CARLSON, 2002).

A concepção de educação como um processo passivo, instrucionista e cartesiano precisa ser superada para além do plano ideológico; necessita ser o reflexo da prática. A educação, nesse contexto, deve introduzir outras linguagens no processo educativo, além da escrita e da leitura. O conhecimento circula igualmente por meio de outros códigos, não apenas pelo informático e pelo audiovisual. Há outras habilidades carentes de estímulo e desenvolvimento, tais como o diálogo, a melhoria da fala, o debate, a consciência crítica, a cooperação, dentre outras, as quais permitem a construção de um pensamento apto à seleção das informações relevantes, de tomar decisões, de conferir autonomia (IMBÉRNON, 2000).

Nesse sentido, a diversidade de talentos é necessária ao novo século. Eles devem ser descobertos, incentivados e burilados na escola, como a imaginação e a criatividade, ameaçadas pela estandardização dos comportamentos humanos. Torna-se imprescindível valorizar as experiências anteriores, bem como oferecer aos alunos as possibilidades de descoberta e experimentação estética, artística, desportiva, científica, cultural e social (DELORS et al., 1998). A Teoria das Inteligências Múltiplas, de Howard Gardner, vai ao encontro desses preceitos ao apresentar outras formas de inteligência, além da lógico-matemática e da linguística.

Gardner

identified seven relatively autonomous capacities that he named the multiple intelligences: linguistic, logical-mathematical, musical, spatial, bodily-kinesthetic, interpersonal, and intrapersonal. In more recent writings, Gardner added a ninth (naturalist) intelligence and continues to speculate about a possible ninth (existential) intelligence.<sup>3</sup>

Assim, proporcionar aos alunos momentos que mobilizem a emoção, estimulem a criatividade, valorizem suas experiências e gerem prazer torna-se fundamental não só para o desenvolvimento de outras habilidades, tais como musical, interpessoal, intrapessoal, cinestésico-corporal, espacial e naturalista, mas como meio de garantir uma aprendizagem efetiva e contextualizada, num ambiente rico e atrativo.

Outrossim, é oportuno acrescentar que a estreita relação entre cognição e emoção vai além das emoções básicas que são automáticas e, normalmente, afetam o indivíduo de maneira mais perceptível ao observador externo. Essa relação também se refere aos sentimentos de fundo, aos humores, que contribuem ou funcionam como um obstáculo para a adoção de atitudes e posicionamento no interior das aulas. A construção de emoções e sentimentos de fundo exige do professor uma constante reavaliação de suas estratégias e reflexão sobre os efeitos de seus comportamentos não verbais e expressivos sobre diferentes grupos de alunos (SANTOS, 2009).

A reflexão acerca do próprio fazer pedagógico é uma das condições *sine qua non* para que as emoções sejam constituídas de forma significativa e produtora, tendo em vista o papel mediador do professor no processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, a chamada prática reflexiva insurge-se como fundamental diante da necessidade de rompimento com um ciclo de reprodução de modelos formativos insuficientes, os quais são reeditados pelos professores na atividade laboral e igualmente pelos alunos, que, a partir da experiência educativa, introjetam como válida uma postura alienante e ultrapassada, alheia à complexidade do processo de aprendizagem, especialmente aos aspectos emocionais e motivacionais envolvidos (FREIRE, 2009). Daí a relevância da prática reflexiva, favorecendo a adequação do aluno ao conhecimento e do professor às mudanças paradigmáticas inauguradas especialmente pela psicologia e pelas neurociências.

Desta feita, considera-se que o processo de aprendizagem necessita dos estímulos neurais que atuam em

<sup>3</sup>The 25th anniversary of the publication of Howard Gardner's Frames of Mind: the theory of multiple intelligences. Disponível em: <<http://www.howardgardner.com/papers/documents/mi%20at%2025%2004-15-08%202.doc>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

regiões específicas do sistema nervoso relacionadas ao prazer e à emoção. A ativação de tais circuitos neurais se integra a locais envolvidos com os processos de formação da aprendizagem e da memória de longa duração. Salienta-se que as emoções envolvidas nas tarefas rotineiras em sala de aula são, em parte, determinadas pelas características do primeiro encontro e pelo reforço cotidiano (positivo ou negativo) ao longo do semestre ou ano letivo (SANTOS, 2009).

## 5 ESTRESSE: ASPECTOS GERAIS E SUAS IMPLICAÇÕES NA EDUCAÇÃO

A palavra “estresse” vem do inglês “stress”. Este termo foi usado inicialmente na física para traduzir o grau de deformidade sofrido por um material quando submetido a um esforço ou tensão. Hans Selye foi o primeiro a utilizar o termo “estresse” em 1926, ao notar um conjunto de sintomas comuns em determinados pacientes, tais como redução de apetite, hipertensão arterial, desânimo e fadiga. Ele transpôs este termo para a medicina e biologia, significando esforço de adaptação do organismo para enfrentar situações que considere ameaçadoras à sua vida e ao seu equilíbrio interno.

Através de sua teoria sobre a Síndrome Geral de Adaptação, Hans Selye desenvolveu um modelo de resposta corporal ao estresse que consiste em três estágios, sendo eles:

(I) Alarme: consiste na ação de mobilização do organismo ao perceber um estressor; neste momento, ocorre uma excitação fisiológica com o corpo, que passa a concentrar seus recursos para enfrentar o desafio. Essa reação é, essencialmente, a reação de luta e fuga, na qual o indivíduo prepara-se física e mentalmente para enfrentar a situação ou fugir dela.

(II) Defesa ou Resistência: neste estágio, com a permanência do estado de estresse, o organismo estabiliza suas modificações fisiológicas, devido à manutenção dos esforços adaptativos.

(III) Exaustão ou Esgotamento: o corpo tem um limite de recursos para enfrentar o estresse, que, se persistir e não for superado, esgotará os recursos do organismo e diminuirá a sua excitação fisiológica, conduzindo-o ao esgotamento. Esse processo de exaustão poderá culminar no que Hans Selye denominou “doenças de adaptação”.

Ao estudarmos a natureza de um evento estressor, podemos defini-lo como quaisquer circunstâncias que ameaçam ou são percebidas como ameaçadoras ao

bem-estar do indivíduo. Tais ameaças podem ser relacionadas à segurança física imediata, à segurança em longo prazo, à autoestima, à reputação e demais comportamentos e ações valorizados pela pessoa. Torna-se importante compreender que o estresse não é uma doença, ao contrário, em seu estado natural, proporciona ao indivíduo defesa física e mental para reagir aos estímulos do ambiente de forma que se adapte às novas circunstâncias. Entretanto, em excesso, diminui a capacidade imunológica do indivíduo, deixando-o vulnerável a várias doenças. É importante considerar que a avaliação e a identificação de uma situação estressora ocorrem de forma subjetiva, ou seja, determinadas situações podem ser estressantes para uma pessoa e rotineiras para outra (CHROUSOS; GOLD, 1992).

### 5.1 RESPOSTA AO ESTRESSE

A resposta ao estresse, que permite a um organismo enfrentar situações ameaçadoras, consiste em uma rede complexa de sistemas biológicos, que incluem componentes neurovegetativos, endócrinos e comportamentais (CHARMANDARI; TSIKOS; CHROUSOS, 2005; CHROUSOS; GOLD, 1992). A ação coordenada desses componentes, que atuam em conjunto, providencia a sobrevivência dos seres vivos devido à manutenção de um equilíbrio complexo no organismo, dinâmico e harmonioso, denominado de homeostase. A homeostase é ameaçada quando os organismos são expostos a situações de perigo. Nestas situações, ocorre uma série de respostas adaptativas, físicas e mentais, que se contrapõem aos efeitos dos estímulos estressantes na tentativa de restabelecer a homeostase (CHARMANDARI; TSIKOS; CHROUSOS, 2005; CHROUSOS; GOLD, 1992).

A responsividade adequada do sistema de estresse é um pré-requisito crucial para a ocorrência da sensação de bem-estar e de interações sociais positivas. Em contraste, a responsividade inapropriada desse sistema pode causar uma série de alterações endócrinas, metabólicas, autoimunes e psiquiátricas (CHARMANDARI; TSIKOS; CHROUSOS, 2005).

Os principais sistemas neuroendócrinos envolvidos na resposta integrada aos agentes estressores são representados pela divisão simpática do sistema neurovegetativo e o eixo hipotálamo-hipófise-adrenal (HPA) (AXELROD; REISINE, 1984; CIZZA, 2004). A ativação do sistema nervoso simpático resulta em liberação de noradrenalina (NA) a partir de terminais simpáticos e de adrenalina a partir da medula da glândula suprarrenal. Já a ativação do eixo HPA resulta na liberação de glico-

corticoides, como cortisol ou corticosterona, a partir do córtex da adrenal (DRONJAK et al., 2004).

Em conjunto, as ações das catecolaminas e dos glicocorticoides induzem alterações em mecanismos vegetativos, como a função cardiovascular, que dão o suporte necessário para o organismo restabelecer o equilíbrio. Também há mobilização da produção e distribuição de substratos energéticos durante a resposta ao estresse (KOPIN, 1995). Essas ações asseguram a manutenção do organismo durante situações adversas, principalmente por disponibilizar tais substratos.

A resposta ao estresse, necessária para que os seres vivos possam manter a homeostasia interna, bem como possam relacionar-se de modo adequado com o meio ambiente externo, envolve a participação de diversas estruturas neurais, de sistemas de neurotransmissores e de hormônios que atuam de modo harmônico para que ocorra o sucesso desse organismo nessa situação de ameaça. Porém, nem sempre a evocação dessa resposta providencia o equilíbrio necessário para a sobrevivência adequada do indivíduo.

Sabe-se que o estresse pode alterar a qualidade de vida do indivíduo, causando diminuição da motivação necessária nas atividades diárias, especialmente nos desafios que o sujeito encontra cotidianamente. Além disso, provoca a sensação de incompetência, com consequente queda da autoestima. Ele está associado a diversas mudanças no funcionamento do organismo, incluindo alterações em sistemas físicos (como sistema endócrino, sistema imune, sistema nervoso, etc.), mas também sistemas comportamentais, emocionais e cognitivos (PACAK; PALKOVITS, 2001).

## 5.2 ESTRESSE E SUAS INFLUÊNCIAS NA EDUCAÇÃO

Observa-se que a motivação para a aprendizagem baseia-se especialmente na conduta do professor, o qual se converte não apenas em mediador do conhecimento, mas em estímulo para o mesmo. Por isso, a docência requer um profissional abnegado, que priorize as necessidades dos alunos, exigindo um nível contínuo e intenso de contato pessoal e emocional. Embora tais relações possam ser bastante gratificantes, também podem ser muito estressantes (MASLACH, 2008; KYRIACOU, 1987).

Dentre os profissionais, os professores têm sido alvos constantes do estresse e de suas consequências para a saúde física e mental, o que torna essa categoria carente de uma maior atenção da área da saúde. Além dos problemas de indisciplina dos alunos, fatores atinentes à sobrecarga de trabalho, recursos escassos e o relacio-

namento com os colegas também parecem contribuir para os altos níveis de estresse. As principais consequências deste fenômeno são a desmotivação para o trabalho e os elevados índices de afastamentos temporários por motivos de doenças e abandono da profissão, os quais influenciam a qualidade de ensino (JESUS, 2007).

Por outro lado, algumas crianças em idade escolar também estão sujeitas ao estresse emocional devido às grandes adaptações que são levadas a fazer durante o seu desenvolvimento. O ambiente escolar é, depois da família, um importante meio de ampliar as relações sociais da criança. É repleto de novas experiências, desafios e aprendizagens, portanto, um lugar favorável à elevação do nível de estresse infantil.

Conforme Lipp et al. (2002), quase um quarto dos alunos ingressantes na escola sofrem de estresse grave. Assim, podemos considerar que o nível alto de tensão poderá interferir não só na saúde e bem-estar, mas também no desempenho escolar dos alunos, uma vez que o estresse tem implicações diretas na concentração e na habilidade de aprender das pessoas.

Em um contexto mais amplo, dados sobre a relação entre estresse e educação apontam a necessidade de desenvolvimento de programas de prevenção do estresse dentro das escolas, onde é viável aprender a ser resistente aos estressores da vida, do mesmo modo que se aprende o conteúdo programático do currículo.

Nesse sentido, é oportuna a atenção às diversas formas de gerenciamento do estresse, como meio de evitar que os educadores cheguem ao exaurimento de seus recursos físicos e psicológicos, conferindo a esses profissionais mecanismos que lhes permitam o alívio e a diminuição dos sintomas físicos e psicológicos característicos do estresse, de modo que disponham de melhor qualidade de vida, inclusive no ambiente laboral.

## 5.3 GERENCIAMENTO DO ESTRESSE EM PROFESSORES

Tendo em vista o papel relevante do professor no processo de aprendizagem, reconhecer que as frustrações e tensões cotidianas são inevitáveis é o primeiro passo para compreender e dominar o estresse que afeta grande número desses profissionais.

Muitos indivíduos acreditam que se ocorresse a total eliminação do estresse em suas vidas, poderiam sentir-se mais felizes e relaxados. Porém, esta ideia não corresponde à realidade da sociedade moderna, na qual frequentemente o indivíduo enfrenta situações sobre as quais não tem qualquer controle para as mudar ou eliminar (ROSSI, 2004).

O estresse pode afetar tanto a vida pessoal como o desempenho profissional do professor. O grau de estresse do professor depende da forma como este lida com as fontes de estresse, podendo esta forma de lidar ser aprendida (JESUS, 2007).

O objetivo do gerenciamento do estresse é limitar os efeitos prejudiciais do estresse, mantendo a qualidade de vida e a vitalidade, possibilitar ao indivíduo um desempenho máximo, sem os efeitos colaterais, como problemas cardiovasculares, musculares e emocionais. A contração dos músculos esqueléticos, por exemplo, resultante do estresse, que leva a cefaleias por tensão, dores lombares e fadiga, pode ser controlada por técnicas eficazes de relaxamento (GREENBERG, 2002).

As técnicas de relaxamento, amplamente estudadas, apresentam grande eficácia na redução dos sintomas fisiológicos do estresse (GREENBERG, 2002). Quando praticado regularmente, tem profundos efeitos no sistema imunológico, deixando o indivíduo mais resistente a doenças infecciosas, além de reduzir a pressão sanguínea e níveis plasmáticos de colesterol (GREENBERG, 2002; ROSSI, 2004).

A técnica de *biofeedback*, um instrumento que espelha os processos psicofisiológicos dos quais o indivíduo normalmente não tem consciência, mas sobre os quais pode exercer um controle voluntário, tem sido amplamente utilizado como um eficaz método de gerenciamento do estresse. Ajuda a melhorar a saúde psicológica e realizar mudanças nos comportamentos ligados à saúde física. Com uso de um termômetro, por exemplo, poderá mensurar a temperatura na superfície dos dedos das mãos ou dos pés, a qual estará aumentada após uma sessão de relaxamento. O *biofeedback* permite ao indivíduo receber informações sobre seus processos corporais e aprender a controlá-los através das técnicas de relaxamento (GREENBERG, 2002).

Uma técnica de relaxamento muito eficaz é o “Relaxamento Progressivo”. Desenvolvida por Edmund Jacobson em 1938, originalmente para pacientes hospitalizados e com tensão muscular, começa com um grupo de músculos, acrescentando outro quando o primeiro estiver relaxado, e progride pelo corpo até o relaxamento total. A “Respiração Diafragmática”, outra importante técnica de relaxamento, que se caracteriza por uma respiração profunda, expandindo não só o tórax, mas também o abdome durante a inspiração, tem demonstrado uma boa resposta imediata aos sintomas de estresse (GREENBERG, 2002).

Outro aspecto importante no gerenciamento do estresse são as relações interpessoais. Tem sido demonstrado que o apoio social pode promover a saúde eliminando ou reduzindo os efeitos do estresse. Pessoas que mantêm vínculos sociais positivos apresentam menores níveis de estresse assim como menor incidência de doenças cardiovasculares (FEITOSA, 2009).

Assim, percebe-se o quanto essas ferramentas podem ser importantes na atuação dos profissionais da educação, mas não só deles, para que estejam instrumentalizados, dispondo de meios de prevenção e controle do estresse, resposta fisiológica tão necessária, mas, ao mesmo tempo, quando em excesso, tão prejudicial à saúde física e psíquica do indivíduo. E esses prejuízos se fazem sentir não apenas na esfera íntima, mas também na social e, sobretudo, na laboral, podendo comprometer, no caso de educadores, a qualidade do ensino.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem é resultado de um processo complexo que envolve a ativação de redes neurais específicas, em decorrência dos estímulos ambientais apresentados. Fatores relacionados às emoções exercem forte influência nesse processo e devem ser considerados pelos educadores e gestores de educação.

Ressalta-se que o conhecimento científico relativo à aprendizagem está ao alcance dos educadores, facilitando a adoção de estratégias de mudanças no relacionamento professor-aluno e nos objetivos e métodos de ensino. Assim, as transformações na educação podem e devem ser baseadas em suporte teórico que respalde as ações dos docentes no contexto escolar.

A melhora na educação passa também, indubitavelmente, pela valorização da qualidade de vida do docente e dos alunos, ambos protagonistas nesse processo. Assim, programas que evidenciem a redução do estresse no ambiente escolar podem ser úteis ao favorecimento do ensino e da aprendizagem.

Por fim, fiquemos com as palavras de Rousseau (2004) como um sentido que deve nortear as práticas e as reflexões educacionais, sejam elas formais ou informais: “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação”.

## REFERÊNCIAS

- ANDERSON, J. R. **Aprendizagem e memória**: uma abordagem integrada. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- AXELROD, J.; REISINE, T. D. Stress hormones: their interaction and regulation. **Science**, n. 224, p. 452-459, 1984.
- BEAR, M.; CONNORS, B. W.; PARADISO, M. A. **Neurociências**: desvendando o sistema nervoso. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- CARLSON, N. R. **Fisiologia do comportamento**. 7. ed. São Paulo: Manole, 2002.
- CHARMANDARI, E.; TSIGOS, C.; CHROUSOS, G. Endocrinology of the stress response 1. **Annual Review of Physiology**, n. 67, p. 259-284, 2005.
- CHROUSOS, G. P.; GOLD, P. W. The concepts of stress and stress system disorders: Overview of physical and behavioral homeostasis. **The Journal of the American Medical Association**, n. 267, p. 1244-1252, 1992.
- CIZZA, G. Behavioral, adrenal, and sympathetic responses to long-term administration of an oral corticotropin-releasing hormone receptor antagonist in a primate stress paradigm. **Journal of Clinical Endocrinology & Metabolism**, n. 89, p. 5729-5737, 2004.
- DELORS, J. et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1998.
- DIAS, R. S. Bases neuropsicológicas da aprendizagem. In: VALLE, L. E. R. do. **Temas multidisciplinares de neuropsicologia e aprendizagem**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Neuropsicologia, 2004.
- DOMINGUES, M. A. **Desenvolvimento e aprendizagem**: o que o cérebro tem a ver com isso? Canoas: ULBRA, 2007.
- DRONJAK, S. et al. Immobilization and cold stress affect sympatho-adrenomedullary system and pituitary-adrenocortical axis of rats exposed to long-term isolation and crowding. **Physiology & Behavior**, n. 81, p. 409-415, 2004.
- FEITOSA, F. B. Neurociências e comportamento: ampliando vertentes integrativas no campo das relações interpessoais. **Neurociências**, n. 5, p. 87-91, 2009.
- FERRARI, E. A. M.; TOYODA, M. S. S.; FALEIROS, L. Plasticidade neural: relações com o comportamento e abordagens experimentais. **Psicologia**: teoria e pesquisa, v. 17, n. 2, p. 187-194, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- GREENBERG J. S. **Administração do estresse**. São Paulo: Ed. Manole, 2002.
- IMBÉRNON, F. Amplitude e profundidade do olhar: a educação ontem, hoje e amanhã. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **A educação no século XXI**: os desafios do futuro imediato. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- IZQUIERDO, I. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- JESUS, S. N. **Professores sem estresse**: realização e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- KOPIN, I. L. Definitions of stress and sympathetic neuronal responses. **Annals of the New York Academy of Sciences**, n. 771, p. 19-30, 1995.
- KYRIACOU, C. Teacher stress and burnout: an international review. **Educational Research**, n. 29, 1987.
- LENT, R. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociências. São Paulo: Atheneu, 2004.
- LIPP, E. M. N. et al. O estresse em escolares. **Psicol. Esc. Educ.**, v. 6, n. 1, 2002.
- MASLACH, C. Entendendo o burnout. In: ROSSI, Ana Maria; PERREWÉ, Pamela L.; SAUTER, Steven L. (Org.). **Estresse e qualidade de vida no trabalho**: perspectivas atuais da saúde ocupacional. São Paulo: Atlas, 2008.
- MORIN, E.; PENA-VEGA, A.; PAILLARD, B. **Diálogo sobre conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2004.
- PACAK, K.; PALKOVITS, M. Stressor specificity of central neuroendocrine responses: implications for stress-related disorders. **Endocrinol Reviews**, n. 22, p. 502-548, 2001.
- ROSSI, A. M. **Autocontrole**: nova maneira de gerenciar o estresse. Rio de Janeiro: Ed. Best Seller, 2004.
- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- SANTO E. E.; BRUNO, R. S. As bases neuropsicológicas da memória e da aprendizagem e as suas contribuições para os profissionais de educação. **Revista de Educação**, v. 9, n. 2, p. 139-160, 2009.
- SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SELYE, H. **The stress of life**. New York: McGraw Hill, 1984 (publicado originalmente em 1956).
- SPRENGER, M. **Memória**: como ensinar para o aluno lembrar. São Paulo: Penso, 2008.
- THE 25th anniversary of the publication of Howard Gardner's Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Disponível em: <<http://www.howardgardner.com/Papers/documents/MI%20at%2025%20204-15-08%202.doc>>. Acesso em: 12 abr. 2014.



# AS BASES NEUROPSICOLÓGICAS DO COMPORTAMENTO ADOLESCENTE E SUAS IMPLICAÇÕES NO CAMPO EDUCACIONAL

## THE NEUROPSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF ADOLESCENT BEHAVIOR AND THEIR IMPLICATIONS IN THE EDUCATIONAL FIELD

*Alessandra Strauss Niederauer<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O entendimento das bases neuropsicológicas do comportamento adolescente tem se apresentado como um propulsor para estudos interdisciplinares, na busca por intervenções mais eficientes, no campo educacional. O presente estudo tem como objetivo descrever as transformações que ocorrem no cérebro do adolescente e relacioná-las com o comportamento. Através de uma revisão assistemática em livros sobre psicologia do desenvolvimento do adolescente, neurociências e artigos indexados sobre desenvolvimento neurobiológico do adolescente, buscou-se levantar informações relevantes para o campo da educação.

**Palavras-chave:** Neurociência. Adolescência. Cérebro. Comportamento.

**ABSTRACT:** Understanding the neuropsychological bases of adolescent behavior has been a trigger for interdisciplinary studies in the search for more effective interventions in the educational field. This study aims to describe the changes that occur in the brains of adolescents and relate them to their behavior. Through an unsystematic review in books on psychology of adolescent development, neuroscience and indexed articles on the neurobiological development of adolescents, we tried to gather information relevant to the field of education. The article shows the relationship between the neuropsychological bases of adolescent behavior and contributions of neuroscience to education, considering that the adolescent brain is changing.

**Keywords:** Neuroscience. Adolescence. Brain. Behavior.

### 1 INTRODUÇÃO

A adolescência pode ser estudada sob diferentes perspectivas. A finalidade deste artigo está em aproximar três construtos, adolescência, neurociência e educação. Segundo Cole e Cole (2004, p. 657), três questões fundamentais preocuparam os teóricos sobre adolescência:

[...] o grau em que as rápidas mudanças biológicas aumentam a instabilidade psicológica; a possibilidade de que o desenvolvimento na adolescência recapitule estágios anteriores na aquisição de uma adequada vida adulta e a relação das mudanças biológicas e sociais com as mudanças cognitivas.

Esses aspectos impactam na educação, que encontra na neurociência importantes subsídios para complexificar o fenômeno da adolescência.

Cosenza e Guerra (2011, p. 143) destacam que as neurociências não objetivam propor uma nova forma de ensinar nem autorizam a aplicação direta e imediata no contexto escolar, “[...] pois é preciso lembrar que o conhecimento neurocientífico contribui com apenas parte do contexto em que ocorre a aprendizagem.” Por isso, tornar aplicável esse conhecimento dentro da área da educação ainda é um desafio. Entretanto, de acordo com esses autores, quanto mais os educadores conhecerem os processos de funcionamento do cérebro, maior será a relação estabelecida com a aprendizagem e com o manejo.

---

<sup>1</sup> Psicóloga escolar. Especialista em Neurociências e Educação pelo Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: ale.psyco77@gmail.com.

As mudanças que acontecem na adolescência são disparadas e coordenadas pelo cérebro, ou seja, o comportamento do adolescente é resultado de um cérebro adolescente. Para Herculano-Houzel (2005), o crescimento desordenado, a luta contra a inércia, a descoberta do primeiro amor e das fortes emoções em correr riscos, além do afastamento da família na mesma velocidade com que os adolescentes se aproximam dos amigos são comportamentos que possuem uma base neuropsicológica própria da adolescência. A neurocientista lembra outras características do período, como questionar as regras, querer tomar suas próprias decisões, alternar períodos de euforia e tédio, introspecção e agitação. Sprinthall e Collins (2003) acreditam que a adolescência é, por definição, um período em que as mudanças globais são bastante rápidas e as preferências anteriores não são mais reconhecidas como prazerosas, razão pela qual o impacto das influências ambientais é superior às crianças nos primeiros dias de vida. Os autores acrescentam que as crianças conseguem afastar-se de situações desagradáveis e doentias, ao contrário dos adolescentes, que parecem ser dominados por toda e qualquer influência.

Tantas mudanças – e um comportamento, naturalmente, instável – produzem inquietações e questionamentos. Tudo isso tem se constituído em um desafio para os profissionais que trabalham com educação, especialmente no ambiente escolar. Além disso, como foi mencionado anteriormente, se na infância as circunstâncias não foram favoráveis – sejam quais forem as razões –, a adolescência torna-se a fronteira para consolidar uma vida saudável, ou não. Embora não se possa deixar de contextualizar de maneira ampliada o período da adolescência, estabelecendo relações históricas e socioculturais, algumas respostas estão no amadurecimento do sistema nervoso, ou seja, em compreender como o cérebro da infância passa a funcionar como um cérebro adulto.

## 2 A ADOLESCÊNCIA E AS RELAÇÕES ENTRE NEUROCIÊNCIA E O CAMPO EDUCACIONAL

Jean-Jacques Rousseau foi o primeiro grande teórico a descrever a adolescência quando apresenta, em *Emile, ou Da Educação* – uma obra filosófica sobre a natureza do homem, escrita em 1762 – as características da fase que permanecem atuais, segundo Cole e Cole (2004, p. 623).

Assim como o estrondo das ondas precede a tempestade, também o murmúrio das paixões crescen-

tes anuncia essa tumultuosa mudança e uma excitação reprimida nos adverte do perigo que se aproxima. Uma mudança de humor, frequentes ataques de raiva, uma perpétua agitação da mente tornam a criança quase incontrolável. Ela se torna surda à voz que costumava obedecer; é um leão agitado; desconfia do seu tratador e se recusa a ser controlado.

Aproximadamente dois séculos e meio depois, as novas pesquisas em neurociências vêm corroborando muitas ideias desenvolvimentistas e contrapondo outras, sobre as características comportamentais da adolescência. Herculano-Houzel (2005) destaca um exemplo que ilustra a relação entre as novas pesquisas e as antigas teorias. Ela relembra que o fenômeno da adolescência, geralmente, era explicado através das transformações hormonais. Essa associação gera, segundo a neurocientista, um equívoco, pois faz crer que o comportamento e outros atributos intrínsecos dos adolescentes são gerados pelos hormônios, que, nesta fase, estão em intensas mudanças. “Na verdade, à exceção do interesse sexual, há muito pouca evidência de que as alterações hormonais estejam associadas com as grandes mudanças comportamentais e cognitivas da adolescência” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 63).

Assim como o corpo e o comportamento estão em transformação, o cérebro também passa por grandes mudanças. Lent (2001) afirma que essa reorganização (que começa com muitas conexões entre os neurônios, seguida da eliminação das conexões que não servem) transforma-se na base do imenso aprendizado que ocorre ao longo de toda a adolescência. O neurocientista ressalta que o aprendizado é o processo de aquisição de novas informações, que, retidas na memória, são capazes de nortear o comportamento e o pensamento. Segundo Kolb e Wishaw (2002), a base para o aprendizado é uma alteração no comportamento de um organismo, como resultado de uma experiência. Na adolescência, o que não falta são experiências novas que permitem novas aprendizagens.

### 2.1 DOMÍNIO NÚMERO 1: APRENDER A LIDAR COM UM CORPO QUE CRESCE MUITO RAPIDAMENTE

Conforme Papalia e Feldman (2013), o começo da adolescência torna-se um fenômeno facilmente observável. As características físicas, os chamados caracteres sexuais secundários, evidenciam-se, sendo estas mudanças de ordem biológica produzidas pela puberdade. Entretanto, Outeiral (2008) distingue puberdade de ado-

lescência, afirmando que a primeira é um processo biológico que inicia entre 9 e 14 anos e a segunda é um fenômeno psicológico e social. Assim, os termos, apesar de distintos, estão estreitamente relacionados. A puberdade é um fenômeno justaposto ao fenômeno adolescência.

A transformação substancial do corpo, que adquire as funções e os atributos do corpo adulto, indica o final da infância. Essas mudanças incluem o que Sprinthall e Collins (2003) chamam de surto do crescimento. O rápido crescimento em altura e peso, mudanças na forma e nas proporções do corpo conduzem para a maturidade reprodutiva ou maturidade sexual.

As consequências das transformações do corpo têm repercussão na constituição psicológica do adolescente. Herculano-Houzel (2005) acrescenta que o crescimento rápido do corpo faz com que o adolescente adquira o *status* de estabonado. Na adolescência, ocorre uma adequação da imagem corporal a partir de diferentes informações sensoriais, pois o estirão de crescimento da adolescência traz um problema para o cérebro resolver: o realinhamento entre a imagem somestésica e visual do corpo. Isso acontece, justamente, no período de limpeza sináptica, quando conexões que não são mais úteis ou inconvenientes são eliminadas. “É fácil supor que estas sejam aquelas que representam o esquema ‘velho’ do corpo infantil” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 83). Neste mesmo período aumenta a substância branca, permitindo que não só a transmissão sináptica aconteça de forma mais rápida, mas também a reorganização da imagem do corpo no cérebro.

Por esse motivo, a atividade física torna-se um aliado para um melhor desenvolvimento da fase. A atividade física põe à prova a capacidade cardiorrespiratória e a nova condição corporal (óssea, muscular e gordura). Sprinthall e Collins (2003) destacam que o tamanho e a capacidade do coração e dos pulmões, por exemplo, quase duplicam durante o surto de crescimento. Na escola, a oportunidade de trabalhar, diretamente, com o corpo, restringe-se, na maioria das vezes, às aulas de Educação Física. Com uma carga horária reduzida, a disciplina poderia ampliar sua prática em atividades extra, no turno oposto. Oferecer atividades físicas aos adolescentes é uma estratégia bastante interessante no ambiente escolar. Além do enriquecimento curricular, o benefício do exercício diminui a probabilidade do comportamento de risco, evita um estilo de vida sedentário e promove a interação social. Além disso, serve como um catalisador de estímulos ao sistema de recompensa adolescente “[...] e ainda permite que o cérebro realinhe seus mapas sensoriais e

motores por tentativa e erro” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 85).

Conforme Bear, Connors e Paradiso (2002), existe uma estrutura fundamental para que essa experiência se concretize: são os núcleos da base. São estruturas que estão localizadas na parte mais interna do cérebro, sob o córtex dos dois hemisférios. Sua função está relacionada à memória e funções executivas que geram e armazenam programas motores complexos. Os núcleos da base não estão implicados na ação motora e, sim, no papel fundamental do aprendizado motor.

Movimentos bem aprendidos, que são automatizados, tornam-se domínio dos núcleos da base e passam a serem realizados relativamente sem esforço, como, por exemplo, domínio da pronúncia da língua estrangeira, domínio de uma modalidade de esporte ou de tocar algum instrumento. Contudo, a adolescência oferece outras experiências a partir da reorganização do encéfalo, lição número dois.

## 2.2 DOMÍNIO NÚMERO 2: APRENDER A LIDAR COM A SEXUALIDADE

Não só o tamanho, o peso, a forma e a capacidade física – que resultam do surto de crescimento – são mudanças que interferem no comportamento do adolescente, com as quais ele vai aprender a lidar. Também as transformações que tornam os sujeitos aptos à reprodução estão entre as alterações mais drásticas da puberdade, segundo Sprinthall e Collins (2003). Esses autores englobam as emoções, os comportamentos, as atitudes que estão associadas aos padrões culturais, sociais e pessoais de resposta nas relações de intimidade, especialmente, física, durante a vida.

Contudo, Herculano-Houzel (2005) reforça que as transformações de ordem sexual, na adolescência, estão, realmente, relacionadas às mudanças hormonais. Para a neurocientista, o encéfalo recebe uma enxurrada de hormônios que não servem, apenas, para produzir diferenças anatômicas e funcionais; eles são fundamentais para determinar, inclusive, a identidade sexual, tornando-o sensível ao sexo, produzindo respostas comportamentais como a preferência sexual.

Torna-se salutar uma especificação em relação à preferência sexual, pois todos os estudos neurocientíficos de ordem genética e endócrina revelam que a preferência sexual se estabelece ainda no útero. “Na ausência de androgênios, o sistema nervoso em desenvolvimento passa a ter diferentes características porque algumas de suas partes expressam um padrão dis-

cretamente diferente de genes, também parece haver uma distinta feminilização do sistema nervoso” (BEAR; CONNORS; PARADISO, 2002, p. 569). Herculano-Houzel (2005) ressalva que a primeira ação dos hormônios sexuais acontece durante a gestação, cujo pico de testosterona no feto determina a masculinização do encéfalo.

A ação dos hormônios sexuais sobre a via vomeronasal – via responsável por captar feromônios, que levam até o cérebro informações sobre o sexo de outros indivíduos – também está na origem do interesse pelo sexo oposto. Esta é uma síntese muito interessante acerca da identidade sexual na adolescência. Entretanto, a preferência sexual está relacionada com a capacidade de identificar e reagir a feromônios, uma sensível função orgânica que iniciou ainda na gestação e revela a identidade sexual na adolescência.

Para os profissionais da educação, esse esclarecimento científico, baseado em evidências, torna mais substancial o manejo com os adolescentes, principalmente em situações que exigem critérios para discutir questões relacionadas à sexualidade e ao comportamento homossexual. Neste aspecto, o ambiente escolar pode se tornar um espaço de debate. Discutir questões de gênero, sexualidade, namoro, intimidade, maternidade/paternidade precoce são assuntos relevantes nesta época. Saber informar, com o cuidado necessário, para não estimular o que já está altamente excitável é uma tarefa institucional. A escola pode garantir informação precisa e em momentos adequados. As discussões na escola podem produzir um realinhamento entre a maturidade e a experiência sexual de diferentes momentos da adolescência (aqueles que estão “flertando”, “ficando” ou “transando”). Falar sobre sexualidade com adolescentes não é apenas informativo, mas formativo. Bretas e colaboradores (2011) afirmam que a escola complementa o que é iniciado na família, ampliando as informações e esclarecendo dúvidas, debatendo questões morais, preconceitos, desenvolvendo o respeito pelo corpo e pelos sentimentos.

Portanto, o prazer não depende, exclusivamente, do amadurecimento dos órgãos sexuais. O adolescente precisa estar sensível ao sexo. Essa sensibilidade está relacionada ao sistema de recompensa, que passa a ser ativado pelos neurotransmissores produzidos pelo encéfalo em resposta ao carinho, à intimidade e, principalmente, durante o orgasmo. Nada disso seria possível se o encéfalo, ao mesmo tempo, não se tornasse sensível ao sexo.

### 2.3 DOMÍNIO NÚMERO 3: APRENDER A LIDAR COM AS EMOÇÕES

As transformações da puberdade, principalmente as relacionadas ao ritmo acelerado de crescimento e ao comportamento sexual, têm um profundo impacto social e psicológico, segundo Cole e Cole (2004). Essas mudanças, por si só, são suficientes para influenciar o comportamento e a formação da identidade adolescente. Entretanto, elas, sozinhas, não explicam o complexo estado típico da fase.

Conforme Collins et al. (2012), é possível descrever as bases neurobiológicas responsáveis pelo comportamento do adolescente ou, mais especificamente, o comportamento motivado. As estruturas encefálicas envolvidas com a motivação e com as emoções são correlacionadas, incluindo sistema sensorial, sistema de recompensa, liberação de dopamina, estruturas límbicas e lobo frontal, que organiza o comportamento voluntário ressaltam, Gazzaniga e Heatherton (2005).

A compreensão de que a aprendizagem, comportamento, emoção e motivação estão intrinsecamente ligadas remete à ideia de que o encéfalo trabalha em rede. Além disso, a potenciação a longo prazo (PLP), ou seja, o fortalecimento da conexão sináptica, pode ser a explicação da base celular da aprendizagem no cérebro. “Por exemplo, os efeitos da PLP são mais facilmente observados nos locais do cérebro que sabemos estarem envolvidos na aprendizagem e na memória, como o hipocampo” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 210).

Se a aprendizagem é uma mudança relativamente duradoura de comportamento resultante da experiência, e se a experiência serve de estímulo para motivar o comportamento, então, quanto maior a motivação, mais tempo o adolescente permanece na tarefa e mais assertiva a possibilidade de uma aprendizagem a partir da prática. Esse é o pressuposto para a plasticidade sináptica e aprendizagem: “[...] emoção e motivação influenciam a aprendizagem. Os sentimentos, intensificando a atividade das redes neuronais e fortalecendo suas conexões sinápticas, podem estimular a aquisição, a retenção, a evocação e a articulação das informações no cérebro” (CARVALHO, 2011, p. 542).

De acordo com Herculano-Houzel (2005), o sistema de recompensa é formado por estruturas encefálicas capazes de identificar as sensações de prazer e a vontade de repetir o que é bom, ou o que dá certo. Trata-se de um equalizador do bem-estar. Isso está diretamente relacionado com a tomada de decisão, pois boas decisões são aquelas que aumentam as chances de satisfazer

o adolescente. Talvez esse seja exatamente o motivo pelo qual existe uma maior suscetibilidade ao uso de drogas psicotrópicas, “[...] que por definição são capazes de ativar diretamente o sistema de recompensa e oferecer prazer intenso e imediato, numa espécie de ‘efeito colateral’ do funcionamento desse sistema” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 93).

Segundo Bear, Connors e Paradiso (2002), o núcleo acumbente é o responsável pela modulação do comportamento prazeroso. Além disso, ele se comunica com o córtex pré-frontal, responsável pela tomada de decisão, e com os núcleos de base, responsáveis pela continuidade de um comportamento. “Portanto, mais dopamina significa maior ativação do núcleo acumbente, e, deste modo, mais prazer” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 98). Conclui-se, assim, que a motivação precisa de uma resposta antecipada do sistema de recompensa para que possa gerar um comportamento.

Por mecanismos ainda desconhecidos, a região do núcleo acumbente perde cerca da metade dos receptores para dopamina desde a infância até a vida adulta. O resultado é a diminuição do funcionamento do núcleo acumbente; em consequência, os adolescentes sofrem com o embotamento do sistema de recompensa. As características como a preguiça, o tédio, a inércia, a apatia podem ser explicadas pelo embotamento do sistema de recompensa. Mas, sobretudo, podem ser percebidas em diferentes momentos na vida do adolescente, inclusive na escola. A reflexão em relação ao desempenho escolar e os estados emocionais é bastante pertinente.

Portanto, considerar os aspectos motivacionais pode ser a porta de entrada para o sucesso no aprendizado formal. Um planejamento que evidencie o entusiasmo do professor pode estimular práticas educativas baseadas na motivação. Papalia e Feldman (2013) evidenciam a relação entre motivação e autoeficácia – alunos que acreditam que podem aprender a fazer as coisas e regular sua própria aprendizagem. Em estudo longitudinal com 140 estudantes de 8ª série, a autodisciplina dos alunos foi duas vezes mais significativa do que o QI para explicar suas notas e as pontuações de testes de desempenho (DUCKWORTH; SELIGMAN, 2005 apud PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Parece haver duas razões complementares que ajudam o adolescente a lidar com a drástica perda de dopamina e com o tédio: a busca por novos prazeres e o comportamento de risco, ou seja, “arranjar algo novo e excitante para fazer” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 106). Conforme Papalia e Feldman (2013), a propen-

são para o comportamento de risco parece estar associada à interação de duas redes neuronais: “(1) uma rede socioemocional que é sensível a estímulos sociais e emocionais, e (2) uma rede de controle cognitivo que regula as respostas a estímulos” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 393). Enquanto que a primeira torna-se mais ativo no início da adolescência, a segunda amadurece gradualmente até o começo da vida adulta. Esses achados da pesquisa de Steingerg (2007 apud PAPALIA; FELDMAN, 2013) podem explicar a tendência dos adolescentes a explosões emocionais e comportamentais de risco e por que o comportamento de risco frequentemente ocorre em grupo.

Desafiar o professor em sala de aula é uma atitude bastante comum do adolescente e gera certo *frisson*. O grupo respalda e protege o comportamento individual do colega. Esta é uma boa razão pela qual os educadores devem evitar chamar atenção do aluno na frente do grupo. Responder a uma provocação pode significar, em determinada situação, competição, não com um adolescente, mas contra a turma.

Alguns pesquisadores afirmam que, em alguma medida, o comportamento de risco do adolescente é uma experiência desenvolvimentista apropriada. Além disso, adolescentes que apresentam uma quantidade moderada de comportamento de risco “revelam melhores habilidades sociais do que aqueles que quase não correm risco ou se arriscam excessivamente” (SHEDLER; BLOCK, 1990 apud GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 391). Portanto, o comportamento de risco e as transgressões não servem para irritar os professores ou se rebelar contra a sociedade, mas são fatores que assinalam o desenvolvimento normal.

#### 2.4 DOMÍNIO 4: APRENDER A CONTROLAR E PLANEJAR

As transformações cognitivas, como a capacidade de pensar, raciocinar e de resolver problemas, também possuem indicadores próprios na adolescência, segundo Sprinthall e Collins (2003). “Os processos para obter, manipular, e reter informações são aspectos funcionais da cognição. Entre esses estão aprender, lembrar e raciocinar, todos os quais melhoram durante a adolescência” (PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 404). Essas características funcionais, como o aumento na velocidade de processamento e desenvolvimento das funções executivas, estão associadas ao período da adolescência.

Para Herculano-Houzel (2005), a impulsividade, a incapacidade de antecipar as consequências das ações e a dificuldade de fazer planos a longo prazo são prerro-

gativas da infância que avançam sobre a adolescência, porém tendem a diminuir no decorrer da fase. Aproximando-se do início da vida adulta, o encéfalo, mais amadurecido, renuncia, gradativamente, aos comportamentos resultantes da puberdade e do embotado sistema de recompensa. A partir da reorganização neural e do aprendizado decorrente das experiências pelas quais o adolescente passa, uma nova forma de responder aos estímulos começa a aparecer. Um novo equilíbrio é vislumbrado. Mas, para que isso aconteça, o adolescente conta com o auxílio de uma grande e importante estrutura cerebral, o lobo frontal (HERCULANO-HOUZEL, 2005).

Não se trata apenas de uma questão de volume ou tamanho do lobo frontal – se assim fosse, o adolescente estaria no ápice em relação às funções executivas, e não está –, mas de conectividade, de qualidade do funcionamento do lobo frontal. Perdas na densidade desta substância estão relacionadas ao funcionamento mais eficiente de várias regiões do córtex. “A substância cinzenta diminui em uma onda inversa à medida que o cérebro amadurece e conexões neurais são desativadas” (GOGTAY et al., 2004 apud PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 392).

Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005), o córtex órbito-frontal é particularmente importante para o planejamento e coordenação dos comportamentos destinados a atingir um objetivo. Responde, fundamentalmente, pelo comportamento social, pois está interligado com estruturas relacionadas com a emoção e memória de experiências passadas, com a amígdala e o hipocampo. “Portanto, a noção geral é que o córtex órbito-frontal contribui para a autorregulação ao avaliar o valor da recompensa e informar sobre respostas emocionais às situações” (GAZZANIGA; HEATHERTON, 2005, p. 285).

O córtex pré-frontal dorsolateral é a última porção do encéfalo a amadurecer e está envolvida com a seleção e inibição de ações. Interligado com outras regiões do córtex frontal e estruturas como os núcleos da base e córtex cingulado anterior, é o grande responsável pelas funções executivas: memória operacional, controle dos impulsos, raciocínio abstrato e relação causa/efeito, de acordo com Gazzaniga e Heatherton (2005). Assim, o córtex pré-frontal dorsolateral é responsável por boa parte das mudanças que acontecem na adolescência. Estas estruturas são encarregadas pelo monitoramento dos erros e responsáveis pela flexibilidade cognitiva, assim como a porção mais anterior da sequência após definir a ação: a capacidade de agir de outra forma

com base em uma memória específica é chamada de controle episódico do comportamento.

“Na verdade, a impulsividade, a incapacidade de antecipar consequências desastrosas de seus atos, a distração e o comportamento utilitário não surgem na adolescência; essas são características manifestas já no comportamento infantil” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 132). Entretanto a criança possui um córtex pré-frontal em funcionamento; a diferença é que, na adolescência, o córtex pré-frontal sofre uma reorganização de sua conectividade, ou seja, aumenta a qualidade do seu funcionamento. “Adolescentes que exercitam seus cérebros aprendendo a ordenar seus pensamentos, a entender conceitos abstratos e a controlar seus impulsos estão estabelecendo as bases neurais que utilizarão pelo resto de suas vidas” (ACT FOR YOUTH, 2002 apud PAPALIA; FELDMAN, 2013, p. 394).

A cognição muda durante a adolescência, reafirmam Gazzaniga e Heatherton (2005). Eles descrevem o resultado do trabalho de Keating (1980), que complexificou as ideias de Piaget quanto ao estágio das operações formais, expandindo para cinco qualidades básicas o pensamento do adolescente: pensar sobre possibilidades, pensar à frente, pensar sobre hipóteses, pensar sobre os pensamentos, pensar além dos limites convencionais. Portanto, a base do pensamento abstrato está na capacidade cerebral de representar objetos que não estão mais sob o campo de visão.

A habilidade de conservar na mente um objeto que não está no campo de visão é prerrogativa da memória operacional. Essa é uma memória que se forma muito cedo e vai sendo refinada, juntamente com o córtex pré-frontal dorsolateral, onde “[...] conexões mais eficientes entre neurônios, contendo apenas as sinapses necessárias, devem tornar mais precisa e eficaz a codificação da informação na memória operacional” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 158). O refinamento da memória operacional, na adolescência, cumpre um papel evolutivo: permite que o adolescente aprenda a lidar com o desconhecido.

Outra mudança estrutural na adolescência está relacionada à crescente quantidade de conhecimento armazenada na memória de longo prazo (PAPALIA; FELDMAN, 2013). A capacidade de compreender conteúdos abstratos, armazenar informações, realizar um raciocínio hipotético dedutivo proporciona uma habilidade para resolver problemas. Outeiral (2008) relembra que, nesta etapa, a conquista do pensamento formal oferta ao adolescente a capacidade de elaborar conclusões. Especialmente no ambiente escolar, essas característi-

cas são importantes. Em verdade, “[...] a escola é quase tudo para o adolescente: é o local de trabalho, é o núcleo de convívio social e o meio no qual ele adquire os conhecimentos básicos, que servirão mais adiante para o treino profissional ou para ingressar na universidade” (PAGNONCELLI, 2008, p. 75).

Com a diminuição da substância cinzenta e o aumento da substância branca, a reorganização tem consequências em diferentes regiões encefálicas, entre elas regiões responsáveis pela linguagem, memória operacional, capacidade de seleção, inibição de comportamento e a supressão de respostas automáticas, conforme Herculano-Houzel (2005). Com o amadurecimento do lobo pré-frontal e das funções executivas, entre elas a tomada de decisão, o controle dos impulsos, a apreciação emocional de seus atos, o adolescente dá fim às drásticas transformações encefálicas da fase, mas não sem antes colocar tudo isso em prática, experimentando a vida em sociedade.

## 2.5 DOMÍNIO 5: APRENDER A VIVER EM SOCIEDADE

Sprinthall e Collins (2003) destacam que a adolescência é um período de intenso aprendizado social. Uma vida bem-sucedida em sociedade não depende, apenas, de um corpo maduro e da capacidade cognitiva. Herculano-Houzel (2005) salienta que duas habilidades são fundamentais para uma transição saudável para a vida adulta: a habilidade de usar as próprias emoções como norteadoras de boas decisões e a capacidade de empatia com os outros. Querer ser ou fazer igual ao outro, temporariamente, é um jeito de criar empatia. Exercitar a empatia leva a resultados muito expressivos, como a tolerância, o respeito.

Esse fenômeno, também, é consequência da reorganização neural na adolescência. O adolescente sem referência ou modelo passa a imitar, repetir comportamentos que chamam sua atenção. Segundo Gazzaniga e Heatherton (2005), essa tendência a imitar foi descoberta por Gallese e Rizzolatti em 1996 através de experimentos com macacos. Esses pesquisadores descobriram que os neurônios do córtex pré-motor, além de comandar movimentos específicos do corpo, também respondem, da mesma forma, à simples visão do movimento sendo executado por outra pessoa. Esses neurônios foram chamados de neurônios-espelhos e encontrados em humanos em 1998 por Gallese e Goldman. Conforme Gazzaniga e Heatherton (2005), a função dos neurônios-espelhos pode estar relacionada com a base da aprendizagem de imita-

ção. Além disso, podem ser responsáveis pela capacidade de empatia e até de interpretação da intenção alheia.

Neste estágio de desenvolvimento, os humanos se destacam pela cognição social, segundo Sprinthall e Collins (2003). A cognição social envolve estruturas como a amígdala, lobo frontal, núcleo acumbente, cíngulo anterior e o sulco temporal superior, cujos neurônios respondem a estímulos sociais complexos, destaca Herculano-Houzel (2005). Entre esses estímulos sociais complexos está a Teoria da Mente. A Teoria da Mente depende da empatia, que, por sua vez, envolve uma “imitação interna” das ações e emoções do outro. Além disso, a imitação aumenta as chances do adolescente se reconhecer, realizando tarefas em parceria. Essa, talvez, poderia ser mais uma das explicações para o comportamento de grupo, mas isso é só especulação.

Por qual razão é tão difícil lidar com o adolescente, depois de tornar-se adulto, ou seja, quando somos titular de um encéfalo amadurecido, sendo capaz de lidar com os mais simples e complexos problemas? A resposta parece que vem do próprio adolescente. É preciso viver essa fase com a intensidade que ela exige, experimentar e aprender tudo que ela tem a ensinar, não deixar para depois, porque se não, “depois, já era”.

## 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As novas possibilidades de descobrir, através das neurociências, como se desenvolve o encéfalo geram informações valiosas sobre as bases neuropsicológicas do comportamento adolescente. Atualmente, muito do que se analisa sobre comportamentos considera, sobretudo, a influência social. Porém, as transformações típicas da adolescência parecem ser universais, e há registros de que são, inclusive, atemporais, como, por exemplo, as mudanças no corpo que aparecem de forma rápida e não são menos evidentes do que as mudanças no comportamento.

Baseado no conteúdo desta revisão bibliográfica, é possível elaborar algumas considerações e levantar ideias para o trabalho com adolescentes. Partamos de duas premissas constatadas a partir deste trabalho: a primeira, de que as mudanças do adolescente – físicas, cognitivas e sociopsicológicas – são resultado do encéfalo adolescente. Segunda, de que todo indivíduo já foi, é ou será adolescente.

Assim, educadores que trabalham com adolescente, em sua maioria, já adquiriram a experiência e o amadurecimento por ter atravessado, de forma bem-sucedida, a adolescência. Seus encéfalos amadurecidos e está-

veis são capazes de comandar funções complexas, como interpretar dados, planejar ações, inibir impulsos, tomar decisões mais acertadas, imaginar realidades possíveis, entre outras. Por outro lado, em treinamento, ou mesmo em apuros, o encéfalo do adolescente não conta com as mesmas habilidades. Assim, o adulto é capaz de antecipar situações desagradáveis, o adolescente ainda não. Nesse momento, uma alternativa é “emprestar” o córtex pré-frontal para eles (HERCULANO-HOUZEL, 2005).

A recomendação é que, em vez de entrar em conflito, o adulto deveria reconhecer a situação e pensar em opções variadas junto com o adolescente, como destaca Herculano-Houzel (2005). Uma vez que as alternativas se apresentem, ele será capaz de apreciá-las, pensar a respeito e ainda tomar uma decisão final.

Além disso, conhecer o funcionamento do encéfalo e sua relação com o comportamento adolescente é importante para os profissionais da educação, pois pode auxiliá-los, ainda mais, no planejamento estratégico das aulas. Um exemplo está na busca por novos prazeres, própria da fase, que, associada à recém-inaugurada capacidade de raciocínio lógico, leva a grandes descobertas – muitas precisam ser apresentadas e estar à disposição –, como atividades intelectuais, entre as quais a literatura, filosofia, teatro, música, política, cinema. Outro exemplo são os esportes, que juntam as habilidades físicas em desenvolvimento com as atividades sociais. Exercícios físicos, além de aumentar a produção de dopamina, oferecem uma boa alternativa à preguiça e ao tédio.

Portanto, mesmo que seja difícil precisar o começo e o final da adolescência, ela apresenta-se como uma passagem obrigatória pelo ciclo da vida. Ou, como Herculano-Houzel (2005) descreve, trata-se de um período inevitável, mas não indesejável. Pelo contrário, “[...] um cérebro congelado no início da adolescência, incapaz de aprender com seus erros, não consegue completar a adolescência, fica incapacitado de cuidar de si e dos outros” (HERCULANO-HOUZEL, 2005, p. 208).

## REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência normal: um enfoque psicanalítico**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- ARIËS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BAUM, M. Willian. **Compreender o behaviorismo: ciência, comportamento e cultura**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- BEAR, F. Mark; CONNORS, W. Barry; PARADISO, A. Michael. **Neurociências: desvendando o sistema nervoso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BLOS, Peter. **Adolescência, uma interpretação psicanalítica**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- BRETAS, José Roberto da Silva et al. Aspectos da sexualidade na adolescência. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 7, 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232011000800021&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232011000800021&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 01 jul. 2014.
- BRITO, V. N.; MONTEIRO, K. C.; LATRONICO, A. C. Alterações neuroendócrinas da puberdade. In: ANTUNES-RODRIGUES, J. et al. **Neuroendocrinologia básica e aplicada**. São Paulo: Guanabara-Koogan, 2005.
- CAGNINI, Simone. A pesquisa em neuropsicologia: desenvolvimento histórico, questões teóricas e metodológicas. **Psicologia em Pesquisa UFJF**, v. 4, n. 2, p. 118-134, jul./dez. 2010.
- CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov. 2010/fev. 2011.
- COATES, Verónica. História brasileira da medicina do adolescente: comemorando 10 anos da ASBRA. **Adolesc. Latinoam.**, v. 1, n. 4, p. 260-265, Dic. 1999.
- \_\_\_\_\_. **História brasileira da medicina do adolescente: comemorando 10 anos da ASBRA**. Disponível em: <[http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-71301999000100010&lng=es&nrm=iso](http://ral-adolesc.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-71301999000100010&lng=es&nrm=iso)>. Acesso em: 26 jun. 2013.
- COLE, Michel; COLE, R. Sheila. **O desenvolvimento da criança e do adolescente**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- COLLINS, F. Paul et al. Dopaminergic modulation of incentive motivation in adolescence: age-related changes in signaling, individual differences, and implications for the development of self-regulation. **Developmental Psychology**, v. 48, n.3, p. 844-861, 2012.
- COSENZA, M. Ramon; GUERRA, B. Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAMÁSIO, R. António. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- FONSECA, Vitor da. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- GAZZANIGA, S. Michael; HEATHERTON, F. Todd. **Ciência psicológica: mente, cérebro e comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- GIEDD, Jay N. et al. Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study. **Nature Neuroscience**, v. 2, n. 10, p. 861-863, Oct. 1999.
- GLADWINA, Thomas E. et al. Addiction, adolescence, and the integration of control and motivation. **Developmental Cognitive Neuroscience**, v. 1, n. 12, p. 364-376, 2011.



- GROSSMAN, Eloisa. A adolescência através dos tempos: adolescência latino-americana. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 227-234, abr./jun. 2010.
- HAASE, G. Vitor; FERREIRA de O., Fernanda; PENNA, J. Francisco. **Aspectos biopsicossociais**: da saúde na infância e adolescência. Belo Horizonte: Coopmed, 2009.
- HAMDAN, C. Amer; PEREIRA, A. P. Ana; RIECHI, J. I. Tatiana. Avaliação e reabilitação neuropsicológica: desenvolvimento histórico e perspectivas atuais. **Interação em Psicologia**, n.15 (edição especial), p. 47-58, 2011.
- HERCULANO-HOUZEL, S. **O cérebro em transformação**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.
- JUVENTUDE.GOV.BR. **Secretaria Nacional da Juventude**. Disponível em: <<http://www.juventude.gov.br/>>. Acesso em: 04 maio 2013.
- KANDEL, E. R.; SCHWARTZ, J. H.; JESSEL, T. M. **Princípios da neurociência**. 4. ed. São Paulo: Manole, 2003.
- KOLB, B.; WHISHAW, Q. Ian. **Neurociência do comportamento**. São Paulo: Manole, 2002.
- KRISTENSEN, H. Christian; ALMEIDA, Rosa de M. M.; GOMES, B. William. Desenvolvimento histórico e fundamentos metodológicos da neuropsicologia cognitiva. **Psicologia: reflexão e crítica**, v. 14, n. 2, p. 259-74, 2001.
- LAMBERT, Kelly; KINSLEY, H. Craig. **Neurociência clínica**: as bases neurobiológicas da saúde mental. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- LENT, Roberto. **Cem bilhões de neurônios**: conceitos fundamentais de neurociência. São Paulo: Atheneu, 2001.
- LUCIANA, Monica et al. Dopaminergic modulation of incentive motivation in adolescence: age-related changes in signaling, individual differences, and implications for the development of self-regulation. **University of Minnesota Developmental Psychology**, v. 48, n. 3, p. 844-861, 2012.
- MACHADO, Ângelo. **Neuroanatomia funcional**. 2. ed. São Paulo: Atheneu, 1993.
- NIH. Disponível em: <<http://www.nih.gov/science/brain/>>. Acesso em: 10 maio 2013.
- OUTEIRAL, José. **Adolescer**: estudos revisados sobre adolescência. 3. ed. São Paulo: Revinter, 2008.
- PAGNONCELLI, Ronald. **Para entender o adolescente**. Rio de Janeiro: L&PM Pocket, 2008.
- PALFREY, J.; GASSER, U. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- PAPALIA, D. E.; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 10. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento humano**. 12. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- PORTAL BRASIL. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia>>. Acesso em: 10 maio 2013.
- SBNEC. Disponível em: <<http://www.sbneec.org.br/site/>>. Acesso em: 12 jul. 2013.
- SHAFFER, David R.; KIPP, Katherine. **Psicologia do desenvolvimento**: infância e adolescência. 8. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.
- SOWELL, Elizabeth R. et al. Toga1 longitudinal mapping of cortical thickness and brain growth in normal children. **The Journal of Neuroscience**, v. 24, n. 38, p. 8223-8231, Sept. 2004.
- SPRINTHALL, A. Norman; COLLINS, W. Andrew. **Psicologia do adolescente**: uma abordagem desenvolvimentista. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- THE FUTURE LABORATORY. Disponível em: <<http://www.thefuturelaboratory.com/>>. Acesso em: 08 maio 2013.

# COR, SABOR E PAIXÃO: construindo contextos escolares de participação

## COLOR, TASTE AND PASSION: building school contexts of participation

*Carla Kern<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo foi pensado a partir da proposição de que a contemporaneidade vem tornando as formas de ser e conviver tão fluidas e dinâmicas que o ser humano transforma sua vida em complexos anúncios de classificados, onde o desejo maior é sempre procurar, independentemente do que seja, na ânsia incontrolável de algo encontrar. Com o intuito de provocar a reflexão acerca desses aspectos, articulando-os com as dinâmicas do contexto escolar, é que o referido artigo foi estruturado. Para tanto, utilizaram-se as poesias de Marina Colasanti, em seu encantador livro “Classificados e nem tanto”, como fio condutor desse diálogo entre teoria e prática acerca dos movimentos de participação na construção coletiva do projeto pedagógico e do papel da coordenação pedagógica, com generosas pitadas de cor, sabor e paixão.

**Palavras-chave:** Coordenação pedagógica. Identidade docente. Participação.

**ABSTRACT:** This article has been designed from the proposition that contemporaneity is making the forms of being and living so fluid and dynamic that humans turn their lives into complex classified ads, where the biggest desire is to always look for, regardless of what that is, in the uncontrollable urge to find something. This article was structured aiming to provoke reflection about these issues by linking them with the dynamics of the school context. For this, we used the poetry of Marina Colasanti, in her charming book “Classificados e nem tanto”, as the thread of this dialogue between theory and practice regarding the movements of collective participation in the construction of the educational and the role of pedagogical coordination, with generous pinches of color, flavor and passion.

**Keywords:** Pedagogical coordination. Teacher identity. Participation.

### 1 INTRODUÇÃO

*No terreno vazio  
o tempo  
se torna baldio.*  
Marina Colasanti

É o terreno que continua vazio após um tempo baldio? Ou será o tempo que se mostra vazio em terreno baldio? Temos aqui e acolá alguns lotes de solo fértil, onde o tempo de semear precisa, com urgência, iniciar. Afinal, em terras onde são raras as sementes cultivadas, dificilmente algo extraordinário se colherá.

Tal metáfora coloca o espaço escolar, um destes terrenos anunciados, em situação de alerta. Diante da referida proposição, abro os classificados à procura de alguém que possa, quem sabe, ajudar-me no plantio de ricos frutos de compaixão, sensibilidade e esperança.

Eis que entre uma página e outra, para minha surpresa e estranheza, percebo que são muitos os anúncios de toda espécie e que, de certa forma, encontram minhas expectativas de braços abertos: professor deseja encontrar um refúgio que lhe dê sentido para pousar; escola aluga morada para longa temporada; aluno com-

---

<sup>1</sup> Graduada em Educação Física (Feevale) e pós-graduanda em Coordenação Pedagógica (ISEI). Professora da Rede Municipal de Estância Velha. E-mail: carla.kern@hotmail.com.

pra sonho que vire verdade, conduzindo-o para outra realidade...

*Vendo em leilão  
o pouco que resta  
do meu coração.*

Marina Colasanti

Compra, vende, aluga, leiloa... De fato, a contemporaneidade vem tornando as formas de ser e conviver tão fluidas e dinâmicas que transformamos nossa vida em complexos anúncios de classificados, onde o desejo maior é sempre procurar, independentemente do que seja, na ânsia incontrollável de algo encontrar.

Vivemos em tempos e espaços de procura... À procura da compreensão do outro, da retribuição e amorosidade no olhar, da sensibilidade na escuta, da fala que acalenta, de motivos que deem sentido e forma para nosso bem viver.

Com o intuito de fomentar a reflexão acerca destes aspectos, articulando-os com as dinâmicas do contexto escolar, é que o presente artigo foi pensado e projetado. Na verdade, prefiro defini-lo enquanto uma “aventura metafórica”. Para nela embarcar, levo em minhas bagagens as tantas leituras e pensares colhidos e, entre eles, utilizo as poesias de Marina Colasanti, em seu encantador livro “Classificados e nem tanto”, como fio condutor desse diálogo entre teoria e prática acerca dos movimentos de participação na construção coletiva do projeto pedagógico e do papel da coordenação pedagógica, com generosas pitadas de cor, sabor e paixão.

## 2 NUANCES DA COR

*Pensamento rejeitado  
pede  
para ser adotado.*

Marina Colasanti

E eis que pensar é uma das ações inerentes ao ser humano. Mas e quando tais pensamentos perdem seu real valor? Como lidar com situações onde as pessoas desqualificam os pensares e saberes umas das outras? Que tal a escola, espaço de “terras férteis”, começar a romper esse paradigma?

Nesse sentido, é essencial considerar a relevante função da coordenação pedagógica ao mobilizar, perceber, valorizar e articular os pensares dos profissionais que atuam no contexto escolar, a fim de que não sejam mais rejeitados.

Os movimentos de participação dessa coletividade encontram acolhida na construção do projeto pedagógico da instituição. Ao reconhecê-lo como o conjunto de decisões coletivas que determinam a identidade de cada escola, Placco e Souza (2012, p. 27) enfatizam que “qualquer processo e qualquer prática educativa só avançam se abordados da perspectiva do trabalho coletivo”.

Ao dar-se conta e tomar consciência da importância de olhar, ouvir e acolher as expressões e os pensamentos que habitam corpos e mentes da equipe docente multicolorida, a coordenação pedagógica estará fomentando e potencializando contextos participativos.

Essa participação, conforme alertam Bordignon e Gracindo (2004, p. 170), não pode ser tida como “mera colaboração, de mão única, de adesão, de obediência às decisões da direção”, mas sim enquanto “uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade” (LÜCK, 2008, p. 29).

Libâneo (2004) vai além ao afirmar que o conceito de participação tem embasamento no de autonomia, cujo significado é a capacidade que as pessoas tem de conduzirem livremente suas vidas. Uma vez que a autonomia se contrapõe às ideias de autoritarismo, no ambiente escolar ela é efetivamente exercida e legitimada através da participação.

Logo, participação é um “partilhar com” (OLIVEIRA, 2005, p. 44), sendo preciso abrir a escola para ações coletivas, onde os profissionais que nela atuam possam analisar e discutir as problemáticas existentes em busca de possíveis soluções.

Entender que cada docente representa uma das inúmeras cores, sendo constituído por referenciais, crenças e pontos de vista de tons variados, e que esta diversidade, ao ser “misturada e combinada”, tem sempre a possibilidade de criar novas e diferentes tonalidades para a mudança é o alicerce para importantes conquistas do todo, com todos e para todos.

*Agulha  
Sem linha e sem tecido  
Procura costura  
Que lhe dê sentido.*  
Marina Colasanti

Pensar, pois, na participação do coletivo de educadores na tomada de decisões que permeia e envolve o projeto pedagógico é valorizar e dar sentido ao que é pensado e compartilhado por cada um.

Reiterando, Vasconcellos (2000, p. 162) cita Arroyo (1982), ao afirmar que “a prática educativa quando refletida coletivamente é a melhor fonte de ensinamento teórico e, sobretudo, de práticas mais comprometidas”.

Compreender e reconhecer que cada cor, ao ser apreciada e contemplada sob diferentes perspectivas, apresenta mil e uma nuances é construir espaços escolares democráticos, de efetiva participação e engajamento docente.

### 3 SUTIL SABOR

*Andando no fio  
o abismo  
desafio.*  
Marina Colasanti

Ao legitimar o fascinante desafio de construir espaços de participação no contexto escolar, é interessante refletir sobre como a coordenação pedagógica reflete e refrata os tantos sabores provocados a partir da complexa mistura de ingredientes em cenários participativos.

É um toque doce que se sobressai no salgado... O azedo quase sempre rejeitado que insiste em ficar no paladar... Ou que tal a ardência picante que se revela em meio ao mais insólito dos gostos... Tem ainda aquele toque amargo que, embora triste e doloroso, se faz necessário em alguns preparos.

Saber lidar com esses únicos e marcantes sabores exige do coordenador pedagógico a reflexão constante sobre seu real papel na articulação e parceria entre eles, visto que é ele o mediador no processo de construção do trabalho coletivo (PLACCO; SOUZA, 2012).

Nesse sentido, é sabido que a coordenação pedagógica se depara com os mais saborosos contextos, uma vez que neles circulam profissionais com características culturais ímpares. As formas de pensar, ser, agir, os exemplos e as referências de atitudes e valores de cada docente, certamente, influenciam nas ações a serem desenvolvidas pelo coordenador.

Existe em cada escola um jeito peculiar de pensar e agir, um sutil sabor que está além de nossos olhos... Não basta apenas estar na escola, é preciso ser e sentir-se parte dela para desvendar cada um de seus sabores latentes.

Mas, acima de qualquer que seja o sabor, o desejo é de que o mais intenso deles seja o sabor da confian-

ça. Em contextos de participação, onde a comunicação entre as partes que formam o todo é imprescindível, é através desse tempero que se fomenta o engajamento e comprometimento, cuja transparência nas relações e informações compartilhadas é fortalecida. E é essa confiança pela transparência (NAYAR, 2011) que será capaz de gerar uma cultura de mudança em cada contexto escolar.

### 4 MOTOR PAIXÃO

*A chama da vela  
revela  
o pavio que a gera.*  
Marina Colasanti

Uma vez que as bases para a mudança e construção de um contexto escolar de participação já estão consolidadas, onde as nuances de cada cor são reconhecidas e os mais sutis sabores percebidos, cabe a cada “ator pedagógico” (PLACCO; SOUZA, 2012) desempenhar seu papel.

Vale ressaltar que é preciso clareza quanto a ele. Quanto mais claro e nítido estiver o papel que desempenha na instituição, mais identidade profissional haverá.

Essa identidade está fortemente atrelada à nossa essência, que se constrói num processo dinâmico e aberto. Metaforicamente, é o pavio que sustenta e mantém a chama docente ardente e brilhante.

*Quando chove  
e não faz sol  
o que move o girassol?*  
Marina Colasanti

Arriscaria-me a responder tamanha indagação com um único palpite: PAIXÃO!

Seja na docência, na coordenação pedagógica ou em outra função, é a paixão que nutre nossa alma, nos impulsiona e projeta nossas ações à frente.

É o “motor paixão” que abastece nossa vivacidade e revigora a energia quando, às vezes, se mostra fraca e sobrecarregada.

É esse sentimento que nos ampara e apoia na construção e fortalecimento de nosso rosto, nossa cara, nossa marca enquanto docente, enquanto pessoa. E ser pessoa, como salienta Alarcão (2011, p. 101), “[...] é ter papel, ter voz e ser responsável”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Um homem que não existe  
insiste  
em levar sua vida triste.*  
Marina Colasanti

Aproximando-me dos últimos anúncios dos classificados, percebo, enfim, que é chegado o momento de parar de projetar os inquietantes desejos e ímpetos no que está além de nós. É preciso, pois, olhar com carinho para nossa essência.

Para que possamos, de fato, existir e perpetuar essa existência, é fundamental travar um diálogo franco e sincero consigo próprio.

O interesse na procura exterior deve ser substituído pela necessidade de encontrar-se a si mesmo! Ao reconhecermos e compreendermos nossa trajetória de vida, percebendo o que nos limita, nos agrada, nos perturba e fortalece, sem dúvida, seremos muito mais seguros e confiantes para desempenhar nossa função no contexto escolar.

Ao tomar consciência de mim, conhecendo-me de maneira mais densa e amplamente, é possível prever reações, assim como neutralizar determinadas situações que nos inquietam.

Na medida em que alcanço a identidade docente, certamente a escola assim também o fará e, então, poderemos parar de insistir em levar uma vida singela e triste, caminhando lado a lado com a felicidade e o sucesso, perseverando em nosso plantio e cultivo das sementes de compaixão, sensibilidade e esperança.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BORDIGNON, Genuíno; GRACINDO, Regina Vinhaes. Gestão da educação: o município e a escola. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S.; FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 147-176.
- COLASANTI, Marina. **Classificados e nem tanto**. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2010.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.
- LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. (Cadernos de Gestão).
- NAYAR, Vineet. **Primeiro os colaboradores, depois os clientes: virando a gestão de cabeça para baixo**. Porto Alegre: Bookman, 2011.
- OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. Projeto político-pedagógico: da construção à implementação. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (Org.). **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 40-53.
- PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; SOUZA, Vera Lucia Trevisan de. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção. In: PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (Org.). **O coordenador pedagógico e os desafios da educação**. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 25-36.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2000.

# PLANOS DE ESTUDOS: desafios e possibilidades

## STUDY PLANS: challenges and possibilities

*Raquel Dilly Konrath<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O trabalho escolar precisa ser planejado e organizado intencionalmente. Os Planos de Estudos fazem parte dos documentos que organizam e fundamentam as práticas pedagógicas da escola. Estes, por sua vez, têm a função de viabilizar a proposta política e pedagógica da escola e, por isso, precisam ser construídos e elaborados de acordo com as concepções daqueles que compõem o coletivo da escola, para que possam ser efetivados na prática. No entanto, aproximar concepção e execução ainda é um dos grandes desafios da educação, uma vez que, por inúmeras razões, assumimos posturas e práticas contraditórias e reprodutoras, não transformadoras. Uma das principais possibilidades para a transformação da educação, na elaboração e execução dos Planos de Estudos, é a reflexão crítica e a prática consciente coletiva, através de diferentes formas de ação.

**Palavras-chave:** Planos de estudos. Reflexão. Autonomia. Construção coletiva. Transformação.

**ABSTRACT:** The school work needs to be planned and organized intentionally. The Study Plans are part of the documents which organize and support the school pedagogical practices. These in turn, serve to make the political and the pedagogical proposition work, and that is why they need to be built and elaborated according to the conceptions of those who take part in the school's collective team, so that they may be effectively put into practice. However, approaching conception and execution remains one of education's biggest challenges, since we assume, for many reasons, attitudes and practices which are contradictory and reproduce and do not transform. One of the main possibilities for transformation of education, in the elaboration and execution of the Study Plans is a critical reflection as well as a conscious collective practice, through different forms of action

**Keywords:** Study Plans. Reflection. Autonomy. Collective construction. Transformation.

### 1 INTRODUÇÃO

Organizar e planejar intencionalmente o trabalho educativo se faz necessário para que a educação possa cumprir a sua função social e para que seja desenvolvida com qualidade. Por isso, analisar com criticidade a elaboração das propostas pedagógicas que organizam as práticas educativas é uma importante forma de dar sentido e avaliar a qualidade das nossas ações formativas.

Neste sentido, o presente texto apresenta os Planos de Estudos como um documento fundamental na organização intencional do trabalho escolar, como uma possibilidade de repensarmos as nossas intenções e

ações, no que se refere à finalidade da educação e ao modelo de formação que buscamos e desenvolvemos; ainda, como possibilidade de exercitarmos e desenvolvermos a nossa autonomia e autoria em relação às nossas escolhas, bem como sobre o sentido das mesmas, no que se refere ao o quê e por que ensinar.

Para que esse processo de autonomia e autoria aconteça na prática nas instituições, faz-se necessário pensarmos em espaços de reflexão, estudo e discussão coletiva, onde se possa de fato fazer escolhas, tomar decisões, analisar o sentido e as implicações das mesmas, interrogando-nos constantemente sobre a coerência entre as nossas intenções e ações, e, melhor ainda, se ocorrer no próprio ambiente de atuação.

---

<sup>1</sup> Pedagoga, especialista em Educação Infantil e Anos Iniciais e mestre em Teologia: Religião e Educação. Professora no Curso Normal em Nível Médio no Instituto de Educação Ivoti (IEI), no Curso de Pedagogia e Pós Graduação do Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI). E-mail: raqueldilly@terra.com.br.

## 2 PLANOS DE ESTUDOS: ALGUNS ASPECTOS IMPORTANTES

A educação, assim como todo o trabalho educativo dentro das instituições de ensino, não pode ser compreendida dissociada do contexto político, social, cultural e econômico em que vivemos e nos encontramos, pois, segundo Michael Apple (2008), “as escolas não existem no vácuo” e, por isso, não podem ser analisadas fora de outros contextos. Dessa maneira, podemos dizer que todas as mudanças ocorridas ao longo do tempo na educação são também resultado de mudanças em outros contextos, num âmbito maior e mais complexo. E essas mudanças na educação também implicaram novas exigências na organização do trabalho escolar.

Sugere-se hoje uma maior autonomia na organização e na elaboração dos Planos de Estudos, através de diferentes documentos e orientações legais. No entanto, conquistar e promover mudanças na prática educativa a partir da elaboração dos mesmos implica questionar, interrogar e analisar a educação de uma forma mais ampla, não reduzindo-a a um programa de ensino que deve ser cumprido ao longo de um período escolar ou letivo. E exercitar a autonomia e a autoria nesse sentido ainda nos traz muitos desafios, pois nos faz pensar antes de fazer qualquer escolha: Que educação temos? A quem servimos? Que educação queremos? Como promovê-la? Quais as nossas possibilidades reais?

### 2.1 ALGUMAS MUDANÇAS NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO ESCOLAR

O trabalho escolar, assim como todos os outros, precisa ser organizado e planejado. Por isso, convencionou-se um conjunto de documentos que orientam e organizam a proposta pedagógica e curricular de um determinado sistema ou rede de ensino, ou seja, certos princípios orientadores que usamos para planejar, ordenar e avaliar a nossa atividade educativa, que, na visão de Apple (2008, p. 180), também são “construtos sociais”, pois também foram construídos e criados com uma finalidade mais ampla na formação de um modelo de sociedade, de uma forma de pensar e agir. Durante muito tempo na história da educação, esta organização era pensada por pessoas que não vivenciavam diretamente a prática cotidiana dentro das escolas, ou seja, os documentos que organizavam o trabalho escolar eram elaborados por técnicos e especialistas que, por não vivenciarem o cotidiano educativo, não articulavam conhecimento científico com outros saberes que advinham da própria comunidade educativa, separando, desta forma, a concepção da execução na prática pedagógica.

Com a aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, os estabelecimentos de ensino conquistaram maior autonomia na organização do trabalho educativo, pois a mesma instituiu como incumbência das instituições de ensino e dos educadores a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola e a elaboração do seu Plano de Trabalho. Tanto o Projeto Político-Pedagógico quanto o Plano de Trabalho do professor fazem parte deste conjunto de documentos que organizam o trabalho escolar, no seu pensar e no seu fazer, apresentando as diretrizes, os princípios, os valores e a concepção filosófica, teórica e metodológica de cada contexto educativo.

Os Planos de Estudos também fazem parte destes documentos, sendo instituídos como uma parcela do currículo, com uma abordagem essencialmente pedagógica na organização dos componentes curriculares, sequência didática e atividades educativas, reforçando os princípios e as diretrizes educacionais do Projeto Político-Pedagógico.

Desde então, os Planos de Estudos são organizados e elaborados com maior autonomia e com uma maior possibilidade de participação ativa dos sujeitos que compõem o processo educativo e vêm até hoje sendo revisitados, reelaborados e ressignificados, cada rede ou instituição dentro de suas necessidades e possibilidades.

### 2.2 PLANOS DE ESTUDOS: FUNÇÃO E ELABORAÇÃO

Segundo as primeiras orientações dadas a todas as Redes de Ensino pelos seus respectivos Sistemas Estaduais ou Municipais, através de suas atribuições, os Planos de Estudos deveriam oferecer uma visão clara sobre o que, por que, quando, onde, por quanto tempo algo seria estudado, assim como deveriam indicar quais os objetivos, os conteúdos e a profundidade do que seria estudado em cada etapa, nível ou ano, tendo como função a viabilização do Projeto Político-Pedagógico da escola.

O Projeto Político-Pedagógico, segundo as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2010), deve ser “concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural”. Tendo os Planos de Estudos a função de viabilizar o projeto educativo da instituição, os mesmos devem ser elaborados assegurando, através da sua organização, o percurso formativo dentro de iguais princípios e valores. Isso significa que os

Planos de Estudos são o meio pelo qual se pretende viabilizar a proposta defendida no Projeto Político-Pedagógico da Instituição e, por isso, não poderiam ser pensados e elaborados de modo desarticulado ou separado dos demais documentos pedagógicos da instituição.

Para a elaboração dos Planos de Estudos, temos como importante referência as Diretrizes Curriculares Nacionais, que definem Princípios, Fundamentos Norteadores, Base Nacional Comum e a sua parte diversificada, integradas aos vários aspectos da vida do cidadão e ao mundo do trabalho. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais<sup>2</sup>:

Na organização da proposta curricular, deve-se assegurar o entendimento de currículo como experiências escolares que se desdobram em torno de conhecimento, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos educandos. A organização do percurso formativo, aberto e contextualizado, deve ser construída em função das peculiaridades do meio e das características, interesses e necessidades dos estudantes, incluindo não só os componentes curriculares centrais obrigatórios, previstos na legislação e nas normas educacionais, mas outros, também, de modo flexível e variável, conforme cada projeto escolar.

Além das Diretrizes Curriculares Nacionais, muito ainda se utilizam como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), que nos sugerem uma organização através da sua própria formatação, apresentando: Caracterização da Área, Objetivos do Ensino, Objetivos Específicos da Área do Conhecimento, Conteúdos e Temas Transversais, servindo assim como apoio e inspiração na elaboração de novos Parâmetros Estaduais e Municipais. Esses documentos se tornam fundamentais como pontos de referência e partida para que cada sistema, rede ou escola organize sua própria matriz curricular, mais contextualizada, de acordo com as especificidades da sua realidade, desenvolvendo e exercitando a sua autonomia e autoria na elaboração da proposta formativa, levando em conta seus princípios e fundamentos.

Todas essas referências são fundamentais, mas o planejamento da escola não pode se limitar a elas, pois, diferentemente das bases curriculares, os Planos de Estudos assumem a pauta de trabalho em torno da qual educadores e educandos constroem, organizam e pla-

nejam a sua prática pedagógica e o seu próprio processo de ensino e aprendizagem, ao longo de cada etapa, nível ou ano de ensino. Situam-se entre o Projeto Político-Pedagógico e o Plano de Trabalho do professor, como elemento norteador, do ponto de vista pedagógico e metodológico, do currículo da escola, dando sentido ao ensino e à aprendizagem, numa visão mais contextualizada, relacionando os conteúdos formais, científicos e acadêmicos com a nossa forma de viver fora da escola. Como cada escola nunca é qualquer escola, também podemos dizer que cada Projeto ou Plano nunca é qualquer proposta, mas é aquela que traduz a identidade daqueles que a compõem..

Como expressão concreta do Projeto Político-Pedagógico da escola, os Planos de Estudos deveriam ser elaborados e construídos de forma articulada, refletidos coletivamente, com a participação do corpo docente e discente, discutidos com a comunidade escolar e mantenedora, levando sempre em consideração as peculiaridades e especificidades de cada contexto educativo, apresentando com transparência e coerência as intenções e os compromissos institucionais.

### 3 DESAFIOS: ENTRE A ELABORAÇÃO E A EXECUÇÃO

Novos tempos! Novas necessidades! Novas exigências! Portanto, novos desafios!

Sabemos, pela nossa própria experiência pessoal e profissional, que qualquer mudança é difícil e lenta, e que não basta mudarmos leis e discursos para incorporarmos novas práticas e posturas. Que, para mudar de fato, deve-se ter o desejo de mudança, assumi-la como postura de vida e procurar condições para promovê-la, e que isso precisa ser conquistado e construído consciente e coletivamente, como já vimos anteriormente, e tratando-se de escola, onde uma infinidade e diversidade de culturas, ideias, interesses, expectativas e possibilidades se encontram e desencontram diariamente, muitos desafios ainda precisam ser superados e vencidos.

Um dos maiores desafios apontados hoje pelas instituições de ensino e pelos próprios educadores é a questão da autonomia, que de certa forma se apresenta como relativa e condicionada, uma vez que inúmeros documentos, programas, materiais didáticos e avaliações externas produzidas e implantadas pelo próprio Sistema Nacional de Educação, o mesmo que nos concede

<sup>2</sup> Art. 13, Resolução N° 7, de 14 de dezembro de 2010, CNE/CEB.



essa autonomia, direcionam e prescrevem indiretamente a pauta de trabalho educativo em todo o país.

Nesse sentido, muitos educadores hoje se sentem impotentes frente à tão sonhada autonomia na gestão pedagógica e desmotivados em relação à autoria da elaboração das propostas que orientam a prática educativa, sendo ela compreendida de certa forma como utópica ou ilusória.

### 3.1 ELABORAÇÃO DOS PLANOS DE ESTUDOS: PARA ALÉM DA REPRODUÇÃO

A busca por uma educação mais democrática sempre esteve presente no interior das escolas, mesmo em períodos históricos mais repressores, tanto de forma isolada, silenciosamente, quanto de maneira mais ousada e revolucionária, pois, segundo Apple (1995, p. 184), “mesmo quando a reprodução de condições hegemônicas é o resultado, este nunca é simples, nunca é o resultado de uma imposição não mediada, mas sempre o resultado de conflitos e compromissos”. Isso quer dizer que, muito antes das mudanças ocorridas na legislação, já existiam diferentes movimentos tencionando por uma educação mais libertadora e que o fato de termos alcançado relativamente a autonomia na elaboração dos documentos que organizam o trabalho escolar também não significa alcançá-la na prática, pois o cotidiano escolar, assim como todos os outros segmentos da sociedade, é repleto de contradições, de avanços e retrocessos. São muitas as causas que hoje se apresentam como desafios para pensarmos em mudanças: a falta de coletividade e reflexividade nas intenções e ações, as difíceis condições de trabalho na educação, as inúmeras imposições externas, a resistência e a influência exercida por diferentes fatores que ocorrem dentro e fora do contexto escolar, mas interferem e se relacionam direta e indiretamente nas práticas educativas que ocorrem na escola, entre vários outros. Porém, não podemos usá-las como impeditivos para promover reflexões, estudos ou para resistir à mudanças no que se refere à nossa forma de planejar e organizar o nosso processo formativo.

### 3.2 DESAFIOS: REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO

Transformar a educação através de uma boa proposta de Planos de Estudos mais interdisciplinar, contextualizada, significativa, que dê sentido às nossas ações e reconheça as diferenças, é uma das principais metas da maioria das escolas hoje. No entanto, efetivar e executar esta proposta através de práticas pedagógicas democráticas é um dos principais desafios, principalmem-

te porque a escola é uma instituição social compartilhada por muitos. Todas as etapas do processo de elaboração, como também as ações advindas dessa reflexão, deveriam ser assumidas coletivamente como posturas educativas pessoais e profissionais no grupo, dentro e fora do ambiente escolar.

Novas necessidades frente aos diferentes Programas Nacionais de formação de educadores, como o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, ou então a partir da implantação de propostas impostas pelos sistemas externos, motivam muitas redes de ensino a reelaborarem, revisitarem ou reverem seus Planos de Estudos. Esses, como outros Programas Nacionais, Estaduais e ou Municipais, tornam-se paradoxais, uma vez que, ao mesmo tempo em que prescrevem indiretamente a matriz curricular, também nos possibilitam uma nova oportunidade de reflexão coletiva sobre a razão e o sentido das nossas escolhas formativas. No entanto, em muitos contextos a primeira sugestão ao se propor a reelaboração dos Planos é uma simples mudança de nomenclatura de séries para anos, um reposicionamento de objetivos e conteúdos ou a introdução de novos termos sugeridos nesses programas, como se essa mudança significasse uma real transformação na ação educativa e na prática formativa.

Pouco ainda se reflete sobre a importância desse momento e sobre a oportunidade da construção coletiva em relação às demandas, desafios, sentido das escolhas, para propor novas alternativas ou mudanças, pensando numa proposta mais contextualizada, significativa e dialogada entre os diferentes Componentes Curriculares.

A discussão em torno dos fundamentos, metas e objetivos comuns na formação do aluno a partir dos princípios políticos, éticos e estéticos muitas vezes também fica num segundo plano, sem nos darmos conta de que são esses que deveriam orientar e definir as demais etapas do processo de ensino e aprendizagem. No entanto, o desejo por um momento para definir os conteúdos específicos de cada Componente Curricular em cada ano geralmente é intenso. Vemos poucas práticas e experiências onde profissionais de diferentes Níveis, Etapas e/ou Componentes Curriculares socializam e compartilham suas concepções e construções em prol de uma proposta mais contextualizada e significativa conforme a realidade do contexto escolar, levando em conta a formação do aluno, ou seja, “o aluno que se pretende formar” sem “formatar” com currículos padronizados e homogêneos. Em muitos casos, opta-se pela continuidade do programa antigo, em defesa do tempo e da

quantidade de conteúdos que se tem para passar e da imposição de exigências externas.

Estas práticas e experiências nos apontam que ainda temos um longo caminho a percorrer quando o objetivo é aproximar concepção e execução.

#### 4 POSSIBILIDADES: IMPORTÂNCIA DA AÇÃO COLETIVA

Considerando todo o contexto contemporâneo e as inúmeras mudanças em todos os segmentos da sociedade, faz-se cada vez mais necessária a reflexão crítica sobre a prática, pois, caso contrário, somos facilmente conduzidos a ações reativas, espontâneas, rotineiras, desenfreadas e desordenadas, levando-nos de certa forma à reprodução. Precisamos nos dar conta de que foi-se o tempo em que os Planos de Estudos eram apenas uma relação de conteúdos programáticos para uma determinada série, ano ou turma, entregues ou apresentados aos educadores no início de cada ano letivo, esperando a sua execução, sem questionamento, sem participação e sem reflexão.

Segundo Antônio Flávio Barbosa Moreira (2000, p. 74), o currículo hoje abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional, ou seja, envolve todo o processo de ensino-aprendizagem, todas as relações, experiências e ações do cotidiano escolar. Como estas se transformam e mudam constantemente, de acordo com o grupo que as vivencia ou as significa, precisa ser constantemente analisado, discutido e repensado, pelo conjunto da escola, pois precisa retratar a identidade da mesma, o seu pensar e o seu fazer. Por isso, os Planos de Estudos precisam ser discutidos e elaborados a partir das necessidades e das convicções do coletivo da escola, para que todos se sintam parte do processo educativo. Pensar e refletir sobre os conhecimentos a serem ensinados na escola e pela escola precisa ser objeto de estudo e pesquisa de todo o conjunto da instituição, e não apenas de um grupo. A partir dessas escolhas, a escola define os fins que deseja atribuir à educação e ao ensino.

De acordo com Apple (2002, p. 39), “é fundamental que os educadores se questionem sobre o tipo de conhecimento que vale a pena ensinar, pois a escolha do que deve ser ensinado não se trata apenas de uma questão educacional, mas se trata de uma questão ideológica e política”. O autor coloca que o currículo sempre esteve e estará atrelado à história dos conflitos de classe, raça, sexo e religião. Desta forma, ao se propor uma mudança e uma atualização nos Planos de Estudos da escola, se faz necessário também discutir sobre o

sentido e a razão deste dentro do espaço escolar. Tornam-se necessários o questionamento e a reflexão sobre as escolhas do grupo e principalmente sobre a razão dessas escolhas, pois pensar na proposta curricular numa escola em busca da transformação social significa pensar em Planos de Estudos que contemplem os diferentes e as diferenças dentro da sociedade, sem formas de discriminação e distinção.

Apple (2002, p. 41) também coloca a importância da escola estar conectada com a realidade e com as práticas do cotidiano da instituição, para que suas escolhas possam interferir significativamente na vida das pessoas envolvidas no processo educativo, de forma a melhorar a formação e a convivência humana. Conforme Apple (2002, p. 41):

As teorias, diretrizes e práticas envolvidas na educação não são técnicas. São intrinsecamente éticas e políticas, e em última análise envolvem [...] escolhas profundamente em relação [...] ao bem comum.

Ao objetivarmos mudanças nos Planos de Estudos, precisamos ter a clareza de que esta mudança não se refere apenas a definir objetivos, escolher conhecimentos e metodologias novas, mas principalmente à mudança de postura e de relações, capazes de transformar também as práticas e as ações no contexto escolar.

Isto de forma alguma significa desconsiderar, na elaboração dos Planos de Estudos, os princípios, fundamentos e conhecimentos básicos do Currículo Nacional, subjacentes aos sistemas de avaliação de caráter nacional. No entanto, isto desafia o grupo de educadores da escola a enfrentar hoje uma questão nunca resolvida até agora: significar na prática a tensão e a contradição entre os mecanismos de centralização e de descentralização do sistema escolar. Nesta perspectiva, Silva (2006, p. 229), ao mesmo tempo, nos provoca e nos motiva ao dizer que:

A escola pode e deve se arrogar o direito de elaborar com relativa autonomia seu próprio currículo. Ao menos no plano do discurso pedagógico, torna-se viável a hipótese de um currículo no qual as prescrições genéricas das autoridades governamentais e escolares possam receber o contraponto das proposições específicas dos membros da equipe escolar.

Provocar e promover mudanças na busca de uma implantação de Planos de Estudos mais democráticos, que contemplem as necessidades, potencialidades e a realidade de sua comunidade escolar, a pluralidade cultural, com vistas a um trabalho interdisciplinar, significa-

tivo, que dê espaço para toda a diversidade presente, numa relação de diálogo e autonomia, significa romper com muitos paradigmas até hoje presentes na educação, muitas vezes engessados de tal forma que se tornam difíceis de serem rompidos e quebrados. Segundo Luiza Helena da Silva Christov (2006, p. 12):

[...] as formas antigas de estudarmos nossa realidade, a partir de categorias previamente postuladas e de modelos de análise que enquadram e silenciam possibilidades de compreensão, devem ser substituídas por análises que contemplem a complexidade e a dinâmica surpreendente de um cotidiano denso de relações e trajetórias de múltiplas significações.

A autora nos provoca, com uma importante reflexão, a nos autorizarmos a pensar em possibilidades além daquelas até agora já pensadas e/ou construídas por outros, que nos condicionam a pensar e a fazer sempre do mesmo jeito. Pensemos juntos: Não queremos Planos de Estudos que padronizem e uniformizem a educação, as escolas, os educadores e os educandos, que desconsiderem as diferenças em todos os seus níveis, mas um Plano que, segundo Apple (2008, p. 270), “se volte ao coração, à cabeça e às mãos de todas as pessoas”, ou ainda, “que seja uniforme em termos da maneira que pensamos sobre uma educação para todos”.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conquistar o espaço frente à autonomia que temos na elaboração de propostas pedagógicas que definem e orientam as práticas educativas não é suficiente, quando não é assumida consciente e intencionalmente como postura pessoal e profissional dentro e fora da escola, pois não se trata de uma função meramente técnica e educativa, mas política e ética.

Se quisermos conquistar uma educação mais participativa e democrática, com condições favoráveis para atingirmos mudanças significativas na qualidade de ensino, aprendizagem e na vida das pessoas, ainda nos são necessárias inúmeras reflexões e interrogações.

A autonomia e a autoria em qualquer medida na educação não poderão ser conquistadas se não forem promovidas e exercitadas diariamente com posturas, prá-

ticas e ações coletivas, de forma participativa, articulada e organizada, aproximando de fato a concepção da execução, mesmo que não de maneira absoluta. Os Planos de Estudos, nesse sentido, poderiam nos trazer algumas possibilidades de mudanças, superando a ideia de que são somente um documento elaborado para cumprir uma exigência legal e burocrática. No entanto, embora as referências educacionais tenham em suas bases um pensamento mais contextualizado e globalizado, ainda hoje desenvolvemos na prática um ensino voltado para uma visão unilateral de mundo.

Fica a todos essa reflexão e provocação!

## REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- \_\_\_\_\_. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_. Pensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 39-57.
- \_\_\_\_\_. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Thomaz Tadeu (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-57.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB, Nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. 2010. Disponível em: <[http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE007\\_2010.pdf](http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE007_2010.pdf)>. Acesso em: 05 maio 2014.
- CHRISTOV, Luiza Helena da Silva. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: GUIMARÃES, Ana Arangelo et al. **O coordenador pedagógico e a educação continuada**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2006. p. 9-13.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O campo do currículo no Brasil: os anos 90. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SILVA, Celestino Alves. Supervisão, currículo e avaliação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Supervisão escolar para uma escola de qualidade**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 223-233.

# CONSTRUINDO NARRATIVAS E SENTIDOS NA PRÁTICA DOCENTE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

## BUILDING NARRATIVES AND SENSES ON TEACHING PRACTICE OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION

*Adâni Corrêa<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O presente artigo apresenta reflexões sobre a prática docente da Educação Infantil, partindo de uma pesquisa realizada com um grupo de profissionais de uma escola situada em Ivoti. O enfoque dado se baseia nos registros dos professores, que foram sistematizados em portfólios individuais, e em como estes produziram narrativas e puderam ressignificar, assim, sua prática docente. A pesquisa utilizou a metáfora do trabalho da coordenadora pedagógica como o de uma semeadora, cultivando sementes e almejando uma boa colheita.

**Palavras-chave:** Prática docente. Reflexão. Portfólio. Educação Infantil.

**ABSTRACT:** This paper presents reflections on the teaching practice of early childhood education, using a survey applied to a group of professionals in a school located in Ivoti. The focus was on the records of teachers, which were organized in individual portfolios, and how they produced narratives and could thus reframe their teaching practice. The research used the metaphor of the educational coordinator as a cultivator planting seeds and expecting a good harvest.

**Keywords:** Teaching practice. Reflection. Portfolio. Early Childhood Education.

### 1 INTRODUÇÃO

Ao se pensar em prática reflexiva – tema bastante em voga atualmente –, surgiu a ideia de discorrer como isso pode ser feito também com profissionais da Educação Infantil.

A pesquisa teve como enfoque propiciar momentos de reflexão sobre a prática pedagógica de um grupo de professoras de uma das escolas municipais de Educação Infantil de Ivoti, com o intuito de sistematizar essas reflexões através de portfólios individuais de cada profissional. Dessa forma, por meio da reflexão, tentou-se produzir narrativas com tais educadores, atribuindo, assim, outros sentidos ao seu fazer pedagógico.

Desse modo, a pesquisa visou a oportunizar momentos de escuta e de reflexão sobre a prática de tais

professores, tentando compreender o porquê da dificuldade que muitos desses profissionais têm para realizar registros de seu fazer pedagógico ou até mesmo das reuniões semanais. Além disso, tentamos verificar e analisar a importância de tais registros e intervenções que foram feitas pela coordenadora/pesquisadora, no sentido de mediar essas relações, provocando mudanças e tentando perceber como elas ecoam no ambiente de trabalho.

Dessa forma, os educadores passaram a registrar sua própria história, sendo os autores de suas narrativas, construindo e atribuindo, assim, sentidos às suas reflexões; para que isso fosse feito, foram realizadas, durante as reuniões pedagógicas, diversas atividades com os profissionais que estimulassem a reflexão sobre sua prática.

---

<sup>1</sup> Mestre em Teoria da Literatura (PUC/RS), professora da Rede Municipal de Ivoti. E-mail: adanicorrea@yahoo.com.br.

O trabalho, baseando-se nos itens já explicitados acima, tentou responder à seguinte questão norteadora: Quais são as possibilidades de proporcionar ressignificação da prática docente de professores da Educação Infantil, através de narrativas reflexivas e da escuta sensível de sua atuação?

## 2 A ESCOLA COMO UMA COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

*Eu não sou você*

*Você não é eu*

*Mas sei muito de mim*

*Vivendo com você.*

*E você, sabe muito de você vivendo comigo?*

Madalena Freire

Pensarmos a escola como uma comunidade que aprende é algo que nos motiva e nos inquieta. Dá-nos motivação no sentido de fazer com que todos os que participam do processo sintam-se coautores dele e responsáveis pelo sucesso e pelo aumento da qualidade em nossas escolas. Inquieta-nos no que tange a esse processo contínuo, constante e desafiador que é nosso ambiente escolar e em quanto temos que, enquanto equipe, situar nossos docentes como protagonistas de seu trabalho. Conforme se afirma em Mizukami et al. (2002), uma pessoa aprende um conjunto particular de conhecimentos e habilidades, assim como a situação na qual ela aprende, tornam-se parte fundamental naquilo que é aprendido. Dessa forma, a autora ainda destaca que: “a aprendizagem, pois, não consiste em fenômeno unidirecional: a comunidade também aprende a partir das ideias e das formas de pensar que os membros trazem consigo” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 94).

Assim, percebemos o quanto se torna importante que tenhamos espaços de encontros, de trocas, de novas descobertas, para que os profissionais possam falar sobre seus conflitos, proporcionando-lhes momentos de escuta e, também, para que possam compartilhar sobre seu processo de aprendizagem como professor e como os alunos aprendem. Tudo isso faz com que cada vez mais a escola se fortaleça como instituição, como uma comunidade que pesquisa, que se preocupa com seus processos e que procura, junto com seus membros, qualificar cada vez mais a prática.

Esses momentos compartilhados com os outros profissionais do grupo produzem aprendizagens significativas e fazem com que as relações interpessoais se fortaleçam e um colega possa conhecer o outro, saber o

que pensa, o que sente e como fazer para ajudá-lo e que possam, sim, crescer juntos, fortalecendo os vínculos e produzindo novas aprendizagens. A pergunta de Madalena Freire, utilizada como epígrafe, instiga-nos à reflexão: o quanto me conheço convivendo com o outro e o quanto o outro se conhece ainda mais permanecendo ao meu lado? E o quanto a escola torna-se esse espaço de troca, de experiências, de (auto)conhecimento, de olhar para o outro, de lidar com sentimentos e de lidar com pessoas – enfim, de pesquisa diante do que se observa, descobre-se e diante das perguntas que nos movem.

Nesse sentido, destaca Alarcão (2004, p. 85) que “a escola é uma organização simultaneamente aprendente e qualificante”. Por estar em constante aprendizado, percebemos a importância de se ter registros dos processos que nela ocorrem. Tais registros qualificam o trabalho coletivo, através da sistematização das reflexões e da memória de uma caminhada (individual, do grupo e também da instituição). Assim, surgiu a ideia de se trabalhar com portfólios.

## 3 PORTFÓLIOS: PELAS NARRATIVAS, PRODUZINDO SENTIDOS

Ao pensarmos na necessidade de registrar e fazer com que a escrita assuma um papel importante em nossa prática pedagógica, não somente como um espaço de silêncio, para (re)lembrar o que passou, mas de descobrirmos juntos novas maneiras de pensar e de sentir a realidade, cabe aqui uma reflexão sobre a forma de documentar tais registros. O uso dos portfólios com os alunos é uma prática adotada na escola em que foi realizada a pesquisa, como uma forma de documentar o desenvolvimento das crianças e as experiências mais significativas delas.

Ao escrevermos a história da criança no decorrer do ano letivo, estamos juntos elaborando as nossas narrativas enquanto educadores também. Não só a trajetória daquele aluno, mas também daquele profissional que estava com ele, naquele momento, atuando com aquela turma de crianças: suas descobertas, aprendizagens, novas experiências. A documentação do que é feito no espaço escolar fundamenta e reforça a prática do professor, transformando a visão dos familiares de que há um espaço educativo, de que a criança é vista como um aluno em uma comunidade de aprendizagem valoriza o que é feito, dando mais credibilidade e confiança no processo.

Nesse sentido, partindo da experiência vivida e do gosto despertado nos professores, a temática dos portfó-

lios foi revisitada nessa pesquisa, dando-se um enfoque ao trabalho do educador, que foi a peça-chave para a elaboração de seu próprio portfólio. A ideia era de que cada profissional criasse um portfólio das atividades realizadas em algumas reuniões pedagógicas, com o intuito de refletir sobre sua prática e ir documentando essas reflexões, sendo o portfólio, como nos afirma Zabalza (2004, p. 29), “uma reflexão sobre o objeto narrado e sobre si mesmo, sobre o narrador (o indivíduo como ator e, portanto, como protagonista dos fatos descritos, e como pessoa, capaz de sentir e sentir-se, de ter emoções, desejos, intenções, etc.)”.

Cecília Warschauer (1993, p. 61) ressalta a importância de registrar, deixar marcas, “marcas que tratam uma história vivida”. Dessa forma, registrar a própria prática pode ser visto como um rico instrumento de trabalho para o educador que busca reconstruir os conhecimentos junto com os alunos, “porque o retrato do vivido proporciona condições especiais para o ato de refletir” (WARSCHAUER, 1993, p. 61). A autora destaca ainda que

A reflexão não é uma condição da ação, pois é possível agir sem refletir. Para agir, só pensamos no que fazemos no momento. Já a reflexão é um pensamento em segundo grau, pois o homem repensa o que fez (WARSCHAUER, 1993, p. 35).

Distanciar-se do que viveu permite ao educador mudar a ação, tornando-se, assim, sujeito do que faz. Além disso, a reflexão pode ser vista como um instrumento de autoconhecimento, para que o professor conheça melhor a si mesmo e possa pensar em suas intervenções em um movimento de constante crítica de sua ação, “auxiliando na aquisição de objetividade e da consciência das próprias responsabilidades” (WARSCHAUER, 1993, p. 35). O ato de registrar, conforme afirma Warschauer (1993, p. 62), como um artesanato intelectual feito ao longo do processo, “ajuda a construir a memória compreensiva, que é diferente daquela repetitiva e mecânica”. Ela não é só uma recordação do aprendido, mas um ponto de partida para realizar novas aprendizagens. O registro nos auxilia a guardar a memória dos fatos e possibilita também a consulta quando nos esquecemos deles. E o planejamento, sabemos, é essencial para o educador que organiza suas aulas, para a equipe que compõe a escola, bem como para o coordenador que necessita traçar metas e planejar suas ações. O planejamento agora se foca nas reuniões pedagógicas e em como trabalharmos registros e reflexões sobre elas...

#### 4 LEITURAS E RELEITURAS DOS REGISTROS: REGANDO AS SEMENTES EM BUSCA DE NOVAS COLHEITAS

O grupo com que foi feita a pesquisa trabalha em escolas de Educação Infantil da rede municipal de Ivoti número total de funcionários da instituição era de aproximadamente 65. Participavam da reunião semanal, todas as terças-feiras à noite, cerca de 35 profissionais, para os quais foi feito o convite de elaborar um portfólio reflexivo. Apenas 12 professores aderiram à nova ideia, realizando as atividades desenvolvidas durante as reuniões para, então, organizar seu portfólio.

O restante dos profissionais realizava as atividades propostas com todo o grupo, mas apenas as entregava; não coletava e organizava no portfólio, como os outros faziam. Pensamos, em um primeiro momento, que 12 portfólios era um número pequeno, mas significativo. Um total de 11 atividades foram realizadas ao longo do primeiro semestre, entre os meses de fevereiro e julho. A maioria das produções foram feitas durante as reuniões pedagógicas, na escola.

As atividades envolviam temáticas variadas, sobre a vida profissional dos participantes, suas escolhas, lembranças da infância, reflexões sobre a criança e também sobre “o ser educador”... Observamos a dificuldade que muitos profissionais tinham em escrever. Esse foi um dos motivos para que a pesquisa também se desenvolvesse: a dificuldade que muitos professores apresentavam em registrar, seja um memorial de uma reunião, um relatório de avaliação dos alunos, um bilhete mais elaborado às famílias, etc. Desse modo, percebeu-se uma necessidade de tornar a escrita mais próxima do cotidiano escolar (não somente nos planos de aula, em que se faz de forma automática), mas como um momento de registro, de reflexão sobre a prática e até de autoconhecimento.

Os portfólios dos profissionais foram recolhidos no mês de julho, e a análise dos registros deu-se da seguinte forma, pensando em critérios claros e definidos, como participação, criatividade, tempo de escrita, presença de indagações, fidelidade ao tema, referência ao conteúdo anterior, uso de citações, relação com a prática: duas tabelas foram elaboradas para que se pudesse fazer uma análise mais criteriosa dos registros dos profissionais. Cada uma das 12 professoras foi nomeada por uma cor, para preservarmos seu nome na pesquisa.

Os critérios foram definidos pensando nas propostas elaboradas e em como perceber, através dos registros, se houve reflexão sobre a prática. Como nos diz

Oliveira (2010, p. 26), a reflexão-na-prática auxilia a organizar o conhecimento cotidiano e, por meio do registro, permite trocas com o outro e uma reflexão também consigo mesmo. Ao analisarmos, desde a capa do portfólio, os primeiros registros e a extensão deles, a presença de citações de outros autores, o desenrolar dos textos dentro das propostas solicitadas, se o professor ficou limitado somente à proposta ou se foi além do que lhe foi pedido; poderia nos dizer muito desse profissional, através de seu relato, como também se foi válida a proposta de possibilitar tal reflexão.

As atividades foram elaboradas, com o auxílio da orientadora dessa pesquisa, pensando em se trabalhar com o profissional da Educação Infantil e fazendo-o refletir sobre sua prática. As atividades propostas foram diferenciadas, mas havia um fio condutor entre elas e uma se relacionava com a outra de alguma maneira. A preocupação era observar a progressão reflexiva nos registros: seriam apenas relatos ou, aos poucos, os relatos recebiam cunho mais reflexivo? As reflexões giraram em torno de se pensar por que escolhi ser um profissional da Educação Infantil, entender um pouco como aprendemos e como a criança aprende, ponderar sobre a importância da família no processo de aprendizagem e de se fortalecer essa parceria. Além disso, optamos também em refletir sobre as escolhas que fizemos (*O que queria ser quando crescesse?*), instigando-se a reflexão e, a partir disso, pensando no final de sua vida, aos 80 anos, e em que filme gostaria que passasse e, inclusive, um título e uma sinopse para ele.

Ao pensarmos nesse percurso do primeiro semestre, percebemos que os profissionais gostaram de realizar as atividades que lhes foram propostas, pois elas fugiram do simples relato, do registro pelo mero registro, estabeleceram relações com outras áreas do conhecimento e permitiram que a escrita fizesse parte de suas atividades do cotidiano de uma maneira mais intensa.

Desse modo, percebemos, em alguns relatos, que as atividades foram significativas. As professoras expressavam comentários, em meio às atividades, de que esses momentos de “parada” eram muito importantes em nosso dia a dia e pensar/refletir sobre o que fizemos é essencial para aprimorar cada vez mais a nossa prática. E, pelo registro, puderam expressar o que estavam sentindo, suas angústias, suas vontades. Conforme enfatiza Placco (2006, p. 27):

Recuperar o passado por meio da escrita requer um exercício presente e intencional de registrar hoje o vivido e o pensado. Essa intencionalidade de registrar e escrever para não esquecer implica

uma organização do pensamento e um comprometimento com a formalização de desejos, expectativas e experiências, que fornecem elementos para continuidade da história.

Desse modo, os relatos fizeram com que o momento não fosse esquecido, fosse descrito, refletido e registrado, a fim de que não ficasse apenas na memória, para que, posteriormente, essa experiência pudesse um dia ser revisitada.

## 5 SEMENTES DO DIÁRIO DE UMA PESQUISADORA

Podemos dizer aqui que a colheita faz parte do processo; no entanto, o movimento de semear e cultivar as sementes é a parte, podemos destacar, mais importante nesse percurso. Vemos a tarefa da coordenação pedagógica na escola como uma obra, conforme Cortella (2012), que merece ser cuidada, projetada, “lapidada”, para que possamos nos ver nela, para que seja parte do que penso e daquilo em que acredito.

Pensamos na coordenadora como uma semeadora, que, em seu trabalho constante e diário, possa ter esse olhar atento ao grupo, promover momentos de escuta e de reflexão, que possa suscitar no educador o desejo da pesquisa, que tenha sensibilidade, torne-se um parceiro que caminha ao lado do professor, que lhe auxilie no que for necessário, sendo como um porto seguro, que, além de ser o guardião do PPP, da proposta pedagógica da escola, é alguém presente, com quem o grupo pode contar.

Fernando Pessoa, poeta português, nos fala sobre o “Dever de sonhar”, afirmando que

Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar,  
de sonhar sempre,  
pois sendo mais do que um espetáculo de mim mesmo,  
eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso.  
E, assim, me construo a ouro e sedas, em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho  
entre luzes brandas e músicas invisíveis.

Acreditamos que o coordenador pedagógico tem um papel fundamental nesse grande palco que é a escola e para que o espetáculo seja realmente um sucesso. Este espetáculo que deveria ser resultado de um trabalho coletivo, de reflexão conjunta e, por isso, não será uma representação momentânea, mas criará, de fato, raízes. Cabe ao coordenador sonhar, sonhar sempre, no entanto, também dar o suporte necessário a esses atores (educadores), auxiliar a criar o cenário, participar efeti-

vamente também como protagonista, para que possa dizer a cada dia que estão se empenhando para, juntos, realizarem o melhor espetáculo, a melhor obra!

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, destacamos um excerto do texto de uma das professoras para refletirmos e pensarmos que as sementes foram lançadas e que a semeadora, aqui, quer continuar a cultivá-las:

Ainda não sou professora. Vou me tornando mais professora. Vou me tornando mais professora a cada dia, a cada ano que se inicia, com cada aluno que chega na minha sala. Assim, vou me construindo, no constante refletir e refazer da minha prática. Ser professora é saber-se nunca pronta, mas em constante processo! (Professora verde-clara).

Partindo dessas reflexões, podemos perceber que, se queremos uma escola reflexiva, podemos utilizar o registro como uma possibilidade para que isso ocorra. Registro não simplesmente pelo mero registro, mas com o intuito de pensar, refletir, inovar, pesquisar, dar voz às narrativas presentes em nossa escola todos os dias. Que possamos ver o registro também como um apoio, como momento de escuta, como planejamento, como norte para traçar metas e novas possibilidades! Registro para dar sentido ao que penso e ao que sinto!

Assim, podemos destacar que estaremos, de fato, (re)construindo narrativas, narrativas estas que registram

um pouco da história de cada profissional, da história de uma escola, narrativas que estarão produzindo sentidos à prática docente.

## REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2004.
- CORTELLA, Mario Sergio. **Qual é a tua obra?:** inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis: Vozes, 2012.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. **Escola e aprendizagem da docência:** processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- OLIVEIRA, Rogério de Castro. Descobre-se o que existe, inventa-se o que não existe. In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwasko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 21-27.
- PESSOA, F. **Livro do Desassossego**, por Bernardo Soares. São Paulo: Montecristo, 2012.
- PLACCO, Vera Maria de Souza et al. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyola, 2006.
- WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro:** uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.



# OS JETSONS VÃO À ESCOLA: tecnologia e estratégias de intervenção da coordenação pedagógica na formação continuada de professores de adolescentes

## THE JETSONS GO TO SCHOOL: technology and intervention strategies of the pedagogical coordination in the continuing education of teachers of teenagers

*Waldy Luiz Lau Filho<sup>1</sup>*

**RESUMO:** Cada vez mais os adolescentes estão desconectados do sentido de tudo aquilo que a escola lhes oportuniza. Considerando que a função primordial da Coordenação Pedagógica é a gestão do pedagógico da escola, o objetivo proposto para o presente trabalho foi investigar e apresentar possibilidades de intervenção da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores para, através da utilização de recursos tecnológicos, buscar uma aprendizagem significativa dos adolescentes. A análise dos relatos de coordenadores pedagógicos e de professores permitiu constatar que existem diferentes concepções sobre o que é tecnologia e distintas formas de perceber a inserção dos recursos tecnológicos no contexto escolar.

**Palavras-chave:** Aprendizagem na adolescência. Coordenação Pedagógica. Formação continuada. Tecnologia e educação.

**ABSTRACT:** More and more teens are disconnected from the sense of all that the school provides for them. Considering that the primary function of the Pedagogical Coordination is the management of the pedagogical issues of the school, the proposed objective for this study was to investigate and present possibilities of intervention of the Pedagogical Coordination in continuing training for teachers to seek significant learning for the adolescents through the use of technological resources. Analysis of the reports of pedagogical coordinators and teachers have revealed that there are different ideas about what technology is and distinctive ways of perceiving the integration of technological resources in the school context.

**Keywords:** Learning in adolescence. Pedagogical Coordination. Continuing education. Technology and education.

### 1 INTRODUÇÃO

*Os Jetsons* foi uma série animada de televisão produzida nos Estados Unidos pela empresa *Hannah-Barbera*, apresentada originalmente entre 1962 e 1963 e, posteriormente, retransmitida no Brasil. Apesar de sua curta duração, composta por apenas 24 episódios, essa série introduziu no imaginário coletivo o que seria o futuro da Humanidade: carros voadores, cidades suspensas, trabalho automatizado, toda sorte de aparelhos eletrodo-

mésticos e de entretenimento, enfim, uma utopia futurista de engenhocas robóticas e invenções extravagantes.

Passado meio século da estreia desta série televisiva, muito do que se apresentava como algo que seria rotineiro apenas em 2062 já virou realidade em nossa sociedade. Outros aspectos nem tanto. Torna-se digno de nota, porém, que o referido programa televisivo expressou e consolidou a associação entre recursos tecnológicos e a ideia de futuro, muito mais do que a per-

---

<sup>1</sup> Licenciado em História (UFRGS) e especialista em Coordenação Pedagógica (ISEI). E-mail: waldy@maua.g12.br.

cepção destes recursos como ferramentas, instrumentos.

Os recursos tecnológicos estão cada vez mais presentes no cotidiano da sociedade e, neste sentido, igualmente se encontram no ambiente escolar. Dos antigos mimeógrafos, episcópios e retroprojetores aos mais recentes e avançados computadores e aplicativos educativos, as expectativas com a inclusão dos recursos tecnológicos na área da educação foram e continuam sendo enormes.

Independentemente da época em que surgiram estas tecnologias, houve quem acreditasse que, sozinhas, as novidades seriam capazes de melhorar a qualidade do ensino. Atualmente, existe o entendimento de que esta concepção consiste em um mito.

A tecnologia se traduz em um importante meio para alcançar processos educativos mais eficazes. Possui o potencial de aproximar a instituição escola da realidade de uma geração que praticamente já nasceu conectada e se transforma em um intermediário atraente.

Contudo, cada vez é maior o número de adolescentes desmotivados e sem a compreensão do sentido de tudo aquilo que a escola lhes oportuniza. O tempo da escola, para muitos, transforma-se em “perda de tempo”, no palco do exercício da impaciência.

Considerando que a função primordial da Coordenação Pedagógica é a gestão do pedagógico da escola, o presente trabalho se propõe a refletir sobre as possibilidades de intervenção da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores para, através da utilização de recursos tecnológicos no trabalho da Coordenação com professores e de professores com seus alunos, buscar uma aprendizagem significativa dos adolescentes.

O trabalho foi desenvolvido com a participação de três coordenadores pedagógicos e 12 professores de três instituições de ensino, das redes estadual, municipal e privada. A metodologia de pesquisa empregada foi qualitativa, cuja abordagem centra-se no procedimento da pesquisa-ação.

## 2 A APRENDIZAGEM NA ADOLESCÊNCIA

De acordo com Woolfolk (2000), entende-se aprendizagem como um processo complexo e com definições que variam bastante dependendo do contexto e da perspectiva utilizada, de modo que a temática da aprendizagem desafia neurocientistas e pesquisadores educacionais. Para o referido autor, a aprendizagem é uma função do cérebro, sendo resultante de complexas operações neurofisiológicas. É uma resposta modificada, estável e durável, interiorizada e consolidada no pró-

prio cérebro do indivíduo, objeto e autor da aprendizagem.

Para a criança, a aprendizagem é a tarefa central do seu desenvolvimento. O propósito da aprendizagem é utilizar todos os recursos da criança e otimizá-los funcionalmente, garantindo, assim, uma adaptação psicossocial no maior número de circunstâncias possíveis. Trata-se de um fenômeno complexo, influenciado e influenciável pela interação destes múltiplos elementos.

O aprendizado também pode ser descrito como uma experiência-expectante ou uma experiência-dependente. Dependente quando o aprendizado “depende” da experiência ao longo da vida, como a habilidade mental de adquirir vocabulário e a capacidade de ver cores, por exemplo. Expectante na medida em que a aprendizagem ocorre quando o cérebro encontra experiências realmente relevantes, idealmente no melhor estágio possível. São os chamados “períodos sensíveis” os momentos em que o desenvolvimento de algum evento biológico, como o aprendizado dos sons da fala, provavelmente ocorrerá da melhor forma.

Devido à plasticidade cerebral e ao fato de que na adolescência o número de sinapses atinge seu ápice, este momento de reorganização neuronal pode ser aproveitado para reforçar a aprendizagem.

Período de transição entre o mundo infantil e o mundo adulto, a adolescência é uma época de conflitos, incertezas, experimentações e possibilidades. É também o momento em que diversos aspectos internos e externos possuem uma poderosa influência sobre a trajetória e constituição dos indivíduos.

Sob o prisma das neurociências, Alvarez e Lemos (2006) esclarecem que o cérebro dos adolescentes passa por extensas modificações estruturais. Embora bem mais equipado para lidar com desafios sociais e intelectuais, o cérebro processa informações emocionais via amígdala, região do cérebro que integra o sistema límbico e é um significativo centro regulador do comportamento sexual e da agressividade, além de ser importante para os conteúdos emocionais das memórias do indivíduo.

Quanto ao aspecto que envolve as emoções, Carvalho (2010) propõe que elas desempenham um papel decisivo na aprendizagem. Para a pesquisadora, numa referência aos estudos de Posner e Raichle (2001 apud CARVALHO, 2010, p. 542),

[...] a consciência da experiência vivenciada é atingida quando, ao passar pelo córtex cerebral, compara-se a experiência com reflexões anteriores. Assim, quando conseguimos estabelecer uma li-

gação entre a informação nova e a memória preexistente, são liberadas substâncias neurotransmissoras – como a acetilcolina e a dopamina – que aumentam a concentração e geram insatisfação. É dessa maneira que emoção e motivação influenciam a aprendizagem. Os sentimentos, [...], podem estimular a aquisição, a retenção, a evocação e a articulação das informações no cérebro.

Para Cavalcante (2012), quando se trata da aprendizagem formal, compete ao profissional da educação, seja ele professor ou coordenador pedagógico, partir do pressuposto de que entender como o adolescente pensa, bem como conhecer as características próprias dessa etapa do desenvolvimento, são as chaves para um bom aprendizado.

Neste momento, o papel desempenhado pela instituição escola é crucial, no sentido de tornar essa etapa menos conturbada, proporcionando espaços e momentos salutaros de convivência e de uma aprendizagem significativa. Segundo Pontes Neto (2001), esse tipo de aprendizagem permite a modificação e o enriquecimento do conjunto de conhecimentos preexistentes do aluno.

Em decorrência, torna-se necessário, pois, ao profissional de educação atribuir significados para os eventos oportunistas em sala de aula, produzindo, dessa maneira, estímulos emocionalmente competentes, liberando substâncias no cérebro que interferem positivamente na consolidação e na evocação de memórias.

### 3 TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

No mundo contemporâneo, globalizado e multiétnico, a tecnologia está cada vez mais presente na rotina das pessoas. A escola, por sua vez, um lugar de troca de experiências, interações sociais e aprendizagem, precisa estar conectada à realidade atual, sob pena de não mais cumprir efetivamente o seu papel.

Se por um lado diferentes recursos tecnológicos estão a serviço da educação, por outro são muitas as escolas que continuam convivendo com metodologias ultrapassadas, o que contribui para o desinteresse e para o afastamento dos adolescentes daquilo que se denomina aprendizagem significativa. Igualmente, seus professores têm assumido discursos que legitimam os conteúdos curriculares através da necessidade de os alunos os utilizarem tão somente para a aprovação em vestibulares ou em concursos públicos (OLIVEIRA; TOMAZETTI, 2012).

Por outro lado, os adolescentes que hoje frequentam a escola já nasceram em contato com essas novas

tecnologias. Para muitos deles, utilizar esses recursos é algo tão natural quanto respirar.

A questão é perceber até que ponto a simples entrada das novas tecnologias nas escolas é vista como a continuidade sofisticada de velhas práticas e ideais de ensino. Do mesmo modo, entender até que ponto as novas tecnologias são percebidas como a “tábua de salvação” para a crise didático-pedagógica instaurada. E, finalmente, compreender até que ponto a utilização de recursos tecnológicos pode viabilizar novas formas de pensar e agir na educação.

Ao longo desse artigo, o conceito de tecnologia utilizado respeitará o termo apresentado por Chaves (1999, p. 30), quando este afirma que

[...] tecnologia se refere a tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental, assim facilitando e simplificando o seu trabalho, enriquecendo suas relações interpessoais, ou simplesmente lhe dando prazer. Entre as tecnologias que o ser humano inventou estão algumas que afetaram profundamente a educação: a fala baseada em conceitos [...], a escrita alfabética, a imprensa [...], e, sem dúvida alguma, o conjunto de tecnologias eletroeletrônicas [...].

Dessa forma, o conceito de tecnologia trazido por Chaves (1999) é muito mais abrangente do que normalmente se costuma compreender. Primeiro, porque não reduz o entendimento de tecnologia à utilização de recursos digitais. Segundo, porque nos faz perceber que os educadores já utilizam diversas tecnologias no seu trabalho educacional, mesmo que não tenham essa percepção. E, por fim, porque traz consigo a ideia de que cada nova tecnologia inserida na sociedade produz não somente transformações técnicas, mas também importantes transformações sociais.

Faz-se necessária, então, a estruturação de uma nova escola, um espaço que trabalhe com uma multiplicidade de visões de mundo, que exercite a imaginação e não apenas a razão.

Em decorrência, partindo dos pressupostos de que as mudanças ocorrem num ritmo cada vez mais acelerado, de que a sociedade exige cada vez mais indivíduos preparados para viver nessa mudança constante e de que os adolescentes já estão habituados a conviver com um conjunto de informações absolutamente fragmentadas, descentralizadas e flexíveis, para que a instituição escola assuma o papel de protagonista neste novo contexto, faz-se necessário também um novo professor. Ou seja, um professor que domine os novos recursos tecnológicos e,

ao mesmo tempo, não perca jamais de seu horizonte a cada vez mais necessária perspectiva da humanização.

Assim, compete, pois, à Coordenação Pedagógica a problematização dessa questão e, em conjunto com o grupo de professores, estabelecer estratégias de intervenção para a busca de uma aprendizagem significativa com adolescentes.

A formação inicial pode ser considerada como um dos primeiros momentos de um longo processo formal e sistematizado do desenvolvimento da docência, que em hipótese alguma pode ser realizado de maneira descontextualizada do ambiente escolar. Neste sentido, a continuidade da busca pela atualização da sua formação deve acontecer ao longo de toda a sua carreira profissional. Conforme estudo de Placco e Silva (2011, p. 27), entende-se por formação continuada:

[...] um processo complexo e multideterminado, que ganha materialidade em múltiplos espaços/atividades, não se restringindo a cursos e/ou treinamentos, e que favorece a apropriação de conhecimentos, estimula a busca de outros saberes e introduz uma fecunda inquietação contínua com o já conhecido, motivando viver a docência em toda a sua imponderabilidade, surpresa, criação e dialética com o novo.

A questão que se apresenta, por se tratar de um trabalho cooperativo e integrado, é justamente devido à necessidade de construir processos de formação intencionalmente desenvolvidos, e não um simples somatório de ações espontâneas e aleatórias. Considerando que a função primordial da Coordenação Pedagógica é a gestão do pedagógico da escola, compete ao coordenador pedagógico assumir também o papel de formador de professores.

#### 4 APONTANDO CAMINHOS

O presente trabalho foi desenvolvido com o objetivo geral de investigar e apresentar possibilidades de intervenção da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores para, através da utilização de recursos tecnológicos no trabalho da coordenação com professores e de professores com seus alunos, buscar uma aprendizagem significativa dos adolescentes.

Para conhecer como os participantes da pesquisa concebem e caracterizam a referida temática, foram observados aspectos como os pontos de vista e os saberes contextualizados de coordenadores pedagógicos e professores. As fontes de coleta de dados utilizadas foram a pesquisa bibliográfica e o questionário, por permitirem a apreensão das informações desejadas.

A pesquisa bibliográfica, realizada a partir do levantamento de estudos publicados por meios escritos e eletrônicos, possibilitou o levantamento de referências teóricas já analisadas, bem como tornou possível a percepção do que já se estudou sobre a temática em questão.

O questionário foi outro instrumento selecionado para a coleta dos dados. A opção pela sua utilização se deu porque, segundo os estudos de Lakatos e Marconi (2003), ele oportuniza verificar a opinião dos sujeitos participantes da pesquisa através de um conjunto de questões pré-elaboradas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.

Sendo assim, por atribuir maior autonomia e demandar respostas refletidas, foi adotado nesta pesquisa o questionário com a maioria das questões abertas. As perguntas que constituíram esse instrumento foram elaboradas tendo em vista atenderem aos objetivos delineados no estudo.

O instrumento foi organizado em duas partes, contendo dados pessoais e dados específicos para o estudo. Teve por metas caracterizar o perfil dos participantes, verificar o entendimento dos coordenadores pedagógicos e professores sobre a temática proposta, além de arrolar estratégias de intervenção da Coordenação Pedagógica no processo de formação continuada de professores de adolescentes.

A estrutura básica do questionário encaminhado para os coordenadores pedagógicos e professores foi semelhante. O questionário, aplicado no segundo semestre de 2013, contou com duas perguntas fechadas, sendo uma de múltipla escolha, e seis questões abertas. Aos coordenadores pedagógicos pesquisados foi enviada uma pergunta a mais do que para os professores.

O trabalho foi desenvolvido a partir da análise dos depoimentos de profissionais atuantes em três escolas: uma escola da rede estadual, uma escola da rede municipal e outra da rede privada de ensino. A amostra foi intencional, sendo que os sujeitos da pesquisa foram escolhidos tendo como referência sua situação profissional estável (pertencimento ao quadro regular da respectiva instituição) e o trabalho efetivo com adolescentes.

Superadas todas as etapas procedimentais necessárias à coleta de dados, os coordenadores pedagógicos e professores tiveram acesso ao questionário elaborado. Tendo o propósito de organizar a análise das informações recebidas a partir do preenchimento e do envio dos formulários, estruturou-se a seguinte terminologia e respectiva codificação, ilustrada no quadro a seguir.

**Quadro 1:** Questionário

	<b>Rede Estadual</b>	<b>Rede Municipal</b>	<b>Rede Privada</b>
Coordenação Pedagógica	CPRE	CPRM	CPRP
Ciências da Natureza e suas tecnologias	PCN 1	PCN 2	PCN 3
Ciências Humanas e suas tecnologias	PCH 1	PCH 2	PCH 3
Linguagens, Códigos e suas tecnologias	PL 1	PL 2	PL 3
Matemática e suas tecnologias	PM 1	PM 2	PM 3

Fonte: Adaptado pelo autor.

A opção escolhida para o acesso ao questionário não foi a entrega em mãos ou o envio pelo correio. Partindo da constatação de que um dos eixos centrais da pesquisa é justamente a utilização de recursos tecnológicos na educação, definiu-se a entrega do questionário, bem como a sua devolução, através da ferramenta eletrônica *Google Drive*.

O *Google Drive* é um serviço eletrônico disponibilizado pela empresa *Google* desde abril de 2012. Trata-se de um recurso de armazenamento e de sincronização de arquivos, que disponibiliza uma grande variedade de aplicações de produtividade, como a geração de documentos e criação de fluxogramas. Uma entre tantas possibilidades oferecidas pelo sistema consiste na geração de formulários, os quais podem ser enviados por correio eletrônico e respondidos conforme a disponibilidade do entrevistado.

Superadas algumas dificuldades iniciais, através da ferramenta *Google Drive* todos os profissionais participantes da investigação receberam pelo correio eletrônico o *link* para acessar o formulário dessa pesquisa. Preenchido o formulário, o mesmo foi enviado eletronicamente ao banco de dados do pesquisador.

O questionário foi respondido por todos os coordenadores pedagógicos e pelos professores participantes da pesquisa. Os dados coletados foram cuidadosamente analisados, possibilitando ampliar a compreensão acerca dos elementos apresentados pelos entrevistados.

Para o estudo dos dados obtidos foi empregada a técnica denominada Análise de Conteúdo; segundo Triviños (1987), essa técnica interpretativa possui um rico potencial, no sentido de contribuir para a exploração qualitativa de mensagens e de informações.

Assim, num plano inicial, realizou-se a leitura geral das respostas dos questionários, tendo como referen-

cial os objetivos gerais e as hipóteses da pesquisa. A leitura atenta e minuciosa do material coletado remeteu à descrição analítica. Essa fase envolveu o aprofundamento do material estudado e se valeu do referencial teórico para a delimitação das unidades de análise, que permitiram identificar as características do conteúdo expresso no texto. As categorias de análise propostas a partir da coleta de dados foram as seguintes:

- a) A concepção de tecnologia e sua inserção na prática escolar;
- b) A utilização de recursos tecnológicos na formação continuada de professores de adolescentes.

## 5 CONSTRUINDO-SE POSSIBILIDADES

A perspectiva adotada nesse trabalho ressalta a necessidade de superar a visão da pesquisa como instrumento neutro de verificação de uma determinada realidade. Em seu lugar, constitui-se a visão da pesquisa como um espaço de construção de olhares diversos sobre o real.

Partindo desses pressupostos, percebe-se o questionário como um método de obtenção de dados capaz de permitir a aproximação do objeto de estudo. Entretanto, não se pode perder a perspectiva de que sua utilização também envolve imagens, representações e expectativas de quem formula o instrumento de pesquisa e de quem participa da sua aplicação, inclusive durante a análise dos dados obtidos.

Neste sentido, o questionário elaborado para essa pesquisa foi dividido em duas grandes partes. A primeira parte, composta por três perguntas fechadas, permitiu traçar o perfil dos participantes. Assim, foi solicitado aos mesmos, em primeiro lugar, identificar a que rede de ensino estavam vinculados, se rede estadual, municipal ou privada. Em segundo lugar, que apontassem sua área de atuação, Coordenação Pedagógica ou docência. Aos professores entrevistados foi solicitada, ainda, a especificação do respectivo componente curricular, como, por exemplo, Ciências da Natureza e Suas Tecnologias ou Matemática e Suas Tecnologias. Finalmente, cada participante da pesquisa indicou o seu tempo de atuação na profissão. Conforme ilustrado no Gráfico 1, a seguir, constatou-se que a experiência profissional dos coordenadores pedagógicos e dos professores parti-

cipantes da pesquisa é bastante variada, havendo um claro predomínio nas faixas que se estendem entre 01 e 15 anos de atuação profissional.

**Gráfico 1:** Experiência profissional dos coordenadores pedagógicos e dos professores

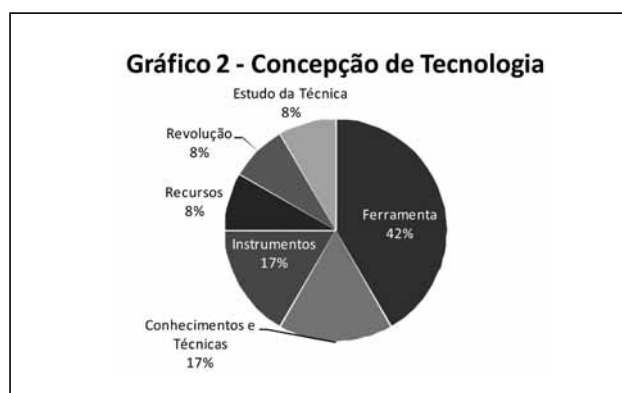


Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados coletados nos questionários.

A segunda parte do questionário, constituída por perguntas abertas, propiciou recolher um maior volume de informações, evidenciando a importância desse procedimento de coleta de dados. As informações passaram por várias leituras. Também foram organizadas e analisadas, revelando-se significativas ao estudo do problema investigado.

Com o objetivo de realizar uma aproximação da problemática “A concepção de tecnologia e sua inserção na prática escolar”, a primeira pergunta aberta encaminhada aos coordenadores pedagógicos e professores das mais diversas áreas de atuação foi a seguinte: na sua visão, o que é tecnologia? As respostas obtidas foram as mais diversas, conforme ilustra o Gráfico 2, na sequência.

**Gráfico 2:** Índice de respostas sobre o significado de tecnologia



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados coletados nos questionários.

Por meio do Gráfico 2 acima, percebe-se um claro predomínio do entendimento de tecnologia como “ferramenta”, seguido pela percepção de tecnologia associada a um conjunto de “conhecimentos e técnicas”, bem como “instrumentos” a serviço de uma tarefa. Considera-se esse tópico relevante, na medida em que o tema tecnologia está cada vez mais perceptível no cotidiano da sociedade e, significativamente, presente em livros, revistas, publicações e seminários de Educação. Contudo, a apropriação desse conceito se apresenta ainda difusa no meio educacional, como demonstram os depoimentos apresentados a seguir.

A tecnologia é uma ferramenta importante que pode auxiliar ou atrapalhar no processo ensino-aprendizagem, dependendo de como é usada e com quais objetivos. A tecnologia deve ser usada para a construção do conhecimento sobre os conteúdos, tornando a aprendizagem significativa, ajudando o aluno a refletir e elaborar seus próprios conceitos. (CPRE).

Tecnologia é o uso do conhecimento adquirido para aperfeiçoar e/ou facilitar o cotidiano das pessoas, para melhorar suas relações [...] Normalmente é relacionada à área das ciências, da eletrônica e da comunicação e informática, envolvendo, nestas, o desenvolvimento de aparelhos que lidam com a distribuição da informação de forma cada vez mais rápida. (PL3).

De sua parte, Gebran (2009, p. 9) chama a atenção para o fato de que as tecnologias permeiam todas as ações e atividades cotidianas e alteram a cultura social, a maneira de se relacionar, de aprender e ensinar. Além do mais, o mencionado autor considera a tecnologia como a ciência aplicada na busca de soluções para necessidades humanas, pois traduz uma inquietação para encontrar a solução de velhos problemas. Ao mesmo tempo, descreve que a raiz grega da palavra **tecnologia** é a mesma de **técnica**, que significa criar, produzir, conceber, dar à luz.

Neste sentido, compreende-se a diversidade de sentidos atribuídos ao termo tecnologia também em função da complexidade que o mesmo assume desde a sua origem grega. Com o propósito de ampliar o entendimento dessa concepção por parte de coordenadores pedagógicos e de professores pesquisados, foi apresentada a seguinte pergunta: de que forma os recursos tecnológicos estão presentes no contexto escolar?

Em decorrência, notou-se que coordenadores pedagógicos e professores que participaram da pesquisa demonstraram coerência ao elaborar a resposta para a pergunta formulada, tendo como ponto de referência o conteúdo apresentado no item anterior do questionário.

A partir da percepção predominante no questionário de tecnologia vista como “ferramenta”, conjunto de “conhecimentos e técnicas”, bem como um repertório de “instrumentos”, foram relacionados os mais diferentes espaços onde os recursos tecnológicos estão inseridos no contexto da escola, como evidenciam os relatos a seguir.

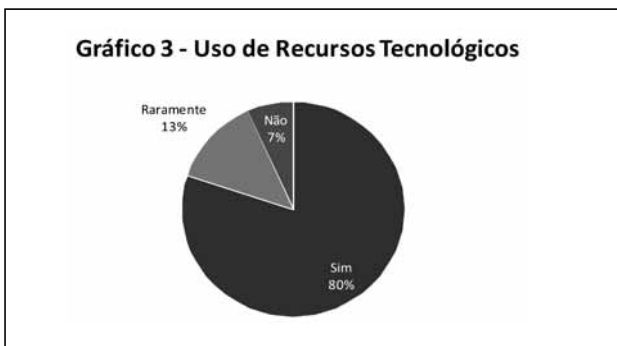
Os recursos tecnológicos aceleram o processo de aprendizagem. Antigamente, precisávamos nos debruçar sobre as famosas enciclopédias e passávamos horas em bibliotecas. Hoje, basta um *click* e está tudo ao nosso alcance, em computadores, *tablets* e celulares. As televisões e os DVDs estão ficando de lado, dando espaço para retroprojetores e lousas digitais. (PM1).

Os recursos tecnológicos estão inseridos na preparação de nossas aulas, nas aulas, nas avaliações, nas planilhas de lançamentos de aula, nas apresentações de trabalhos dos alunos etc. Enfim, os recursos tecnológicos estão inseridos em praticamente todos os contextos escolares. (PCN3).

Da mesma forma, a questão seguinte trazida pelo questionário estava relacionada com as duas questões anteriores: considerando a instituição educacional de sua atuação profissional, você utiliza diferentes recursos tecnológicos em suas aulas? Em caso afirmativo, cite quais recursos tecnológicos são utilizados.

Em primeiro lugar, todos os coordenadores pedagógicos e demais professores responderam a essa questão. Dos profissionais entrevistados, a maioria absoluta afirmou utilizar recursos tecnológicos constantemente em sua prática educativa, como mostra o Gráfico 3, a seguir. Dois professores declararam utilizar raramente, enquanto um professor afirmou categoricamente que não utilizava recursos tecnológicos em suas aulas.

**Gráfico 3:** Respostas dos entrevistados sobre a utilização dos recursos tecnológicos



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados coletados nos questionários.

O desdobramento dessa mesma questão, na hipótese de haver uma resposta afirmativa, consistia em relacionar quais eram os recursos tecnológicos que estavam efetivamente presentes na atividade profissional de coordenadores pedagógicos e de professores. As respostas obtidas foram classificadas no quadro 2, a seguir.

**Quadro 2:** Recursos tecnológicos no contexto escolar

Recursos tecnológicos	Número de referências
Aparelhos de Multimídia	08
Caderno	01
Computador	04
Filmadora	01
Internet	05
Jogos Eletrônicos	01
Laboratório de Informática	07
Lápis	01
Lousa Interativa	01
Microscópio Eletrônico	01
Pen Drive	01
Software Educacional	02
Tablet	01
Telefone Celular	02
Televisão	03
Vídeos – DVD	06

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir dos dados coletados nos questionários

A análise dos dados trazidos pela Tabela 2 acima permite observar a predominância da percepção de recursos tecnológicos como equipamentos eletrônicos, o que se verifica na incidência de referências a aparelhos multimídia, computadores, laboratórios de informática e vídeos – DVD, apesar da amostragem da pesquisa se referir a 15 profissionais de educação, ou seja, representar apenas um recorte em um universo bem mais amplo.

Outro fato que chama a atenção é a citação de cadernos e lápis como recursos tecnológicos, o que foge à visão usualmente construída sobre tecnologia no meio escolar. Cumpre ressaltar que essa referência foi apresentada dentro de uma análise que assim apresentou a inserção dos recursos tecnológicos na educação.

A escola é o espaço onde acontece a educação de maneira mais sistematizada. Neste lugar, a tecnologia é utilizada como instrumento de trabalho para o alcance de objetivos educacionais. O seu uso é considerado eficaz quando acontece de for-

ma planejada e está a serviço da otimização dos processos educacionais. (CPRP).

Essa observação foi apresentada em um questionário encaminhado para um profissional da Coordenação Pedagógica. É uma concepção que se aproxima do entendimento de Chaves sobre o que é tecnologia, ou seja, “[...] tudo aquilo que o ser humano inventou, tanto em termos de artefatos como de métodos e técnicas, para estender a sua capacidade física, sensorial, motora ou mental” (CHAVES, 1999, p. 30).

Tardiff amplia ainda mais essa análise, quando postula que, do ponto de vista da análise do trabalho, “[...] a pedagogia é a tecnologia utilizada pelos professores em relação ao seu objeto de trabalho (os alunos), no processo de trabalho cotidiano, para obter um resultado (a socialização e a instrução)” (TARDIFF, 2012, p. 117).

Contudo, se a pesquisa confirmou a hipótese de que, no meio educacional, a maior parte dos profissionais relaciona tecnologia a equipamentos eletrônicos, os dados obtidos na pesquisa também revelaram uma insatisfação em relação aos recursos disponibilizados ou aos recursos que deveriam ser disponibilizados, especialmente quando se trata de profissionais que atuam na rede pública de ensino, tanto estadual quanto municipal.

De forma precária e insuficiente. No ensino público, esse fator se agrava em virtude da má distribuição de recursos financeiros e pela falta de instrução/orientação sobre os mesmos para o uso em sala de aula. (PL1).

No colégio em que trabalho temos dois laboratórios de informática, muito utilizados por mim e pelos demais colegas. Também faço uso de *tablet* e multimídia. Infelizmente ainda não temos acesso às lousas digitais. (PM1).

Mesmo não sendo esse o enfoque central desse trabalho de pesquisa, julga-se pertinente realizar esse destaque. Por mais que se divulguem na imprensa investimentos governamentais de grande porte na educação básica brasileira na atualidade, é público e notório que a educação não fez parte da agenda estratégica dos governos por um longo período. Muito ainda há por ser feito, especialmente se o propósito for sintonizar a educação com as demandas da sociedade do conhecimento nesse início de século XXI e produzir uma educação de qualidade.

A segunda grande problemática identificada ao longo da pesquisa referiu-se à “utilização de recursos tecnológicos na formação continuada de professores de adolescentes”.

Com o propósito de perceber qual a visão que coordenadores pedagógicos e professores tinham sobre o processo de formação continuada, foi elaborada, em primeiro lugar, a seguinte pergunta para os coordenadores pedagógicos: quais as possíveis estratégias de intervenção da Coordenação Pedagógica no processo de formação continuada de professores de adolescentes?

As respostas construídas pelos próprios coordenadores pedagógicos respeitaram o que se espera de alguém que exerça a Coordenação Pedagógica de uma escola, independentemente de qual seja a gestão do pedagógico dessa instituição. Da mesma forma, em suas falas, os coordenadores pedagógicos relataram o compromisso de assumir também o papel de formador de professores.

No desdobramento dessa investigação, coordenadores pedagógicos e professores responderam a pergunta a seguir. Considerando as características apresentadas pelas novas gerações, a utilização de distintos recursos tecnológicos realmente tem o potencial de oportunizar uma aprendizagem significativa em adolescentes?

Os profissionais da educação consultados nessa pesquisa foram unânimes ao afirmar que os mais distintos recursos tecnológicos possuem esse potencial no trabalho com adolescentes. Inclusive, essa foi a resposta do educador que afirmou categoricamente não utilizar recursos tecnológicos em sua atividade profissional.

Como para os demais profissionais da educação, também para o coordenador pedagógico a utilização dos recursos tecnológicos é de fundamental importância. Esse profissional necessita estar vinculado a esses recursos para poder dar suporte no seu trabalho com os professores. A formação do corpo docente nos impõe muitos desafios, e a tecnologia nos oferece condições de otimizar os processos. Essa ferramenta nos oportuniza pesquisa aprofundada e diversificada de projetos educacionais, bem como é fonte de busca e aprofundamento de estudos no campo da educação, que servem de referencial na formação continuada de profissionais da instituição. (CPRP).

Sim, mas acredito ser importante uma caminhada da escola, no sentido de conscientizar os alunos que tecnologia não é sinônimo de redes sociais e pesquisa “copia-cola”. Os adolescentes com os quais trabalho há um ano não entendem o valor da grandeza de informações presentes na internet, por exemplo. Por isso, a pesquisa se resume a 10 minutos, e o pior, sem leitura, sem senso crítico e, claro, sem aprendizagem significativa. Nesse contexto, a prática do professor precisa de tempo para amadurecer não só a sua forma de trabalho, mas a do aluno também. (PL2).



Por sua vez, dois professores da rede privada de ensino mencionaram que, se é verdade que os novos recursos tecnológicos vieram para ficar, sua utilização na escola depende de uma real apropriação do tema por parte dos professores, considerando que “[...] os alunos atuais apresentam conhecimento aprofundado de informática, pois se corre o risco de propor algo simples e que não faz grande diferença” (PCH3).

Levando em consideração o grau de inserção dos adolescentes nas novas tecnologias, percebe-se neste campo de atuação um rico potencial a ser explorado, com o propósito de envolver, motivar e despertar nos alunos a busca da aprendizagem significativa. Esses recursos podem permitir o desenvolvimento de uma nova consciência nos alunos sobre os processos de pensar de forma crítica, criativa, colaborativa e estratégica. Mas, para que isso seja possível, é necessário que eles saibam interpretar, selecionar, criticar e fazer uso das tecnologias variadas em benefício próprio ou coletivo, transformando essa matéria-prima em conhecimento de fato. Esse caminho, sem dúvida, não é trilhado espontaneamente. Depende de um significativo trabalho intencional preliminar.

O último questionamento elaborado para ser respondido tanto pelos coordenadores pedagógicos quanto pelos professores foi o seguinte: na sua avaliação, como a utilização de recursos tecnológicos pela Coordenação Pedagógica pode contribuir na qualificação do processo de formação continuada de professores de adolescentes?

Os coordenadores pedagógicos consultados enfatizaram a importância dos recursos tecnológicos como ferramentas indispensáveis ao andamento das práticas e rotinas escolares, tendo em vista a necessidade de “[...] otimizar os processos e oferecer suporte no trabalho com os professores” (CPRP). Igualmente foi assinalada a possibilidade de que a tecnologia torne mais agradável a apresentação de temas estudados com auxílio da multimídia, como o envio aos professores de textos e/ou sugestões de atividades por *e-mail*, sugestão e/ou indicação de *sites* de pesquisa, “[...] sem falar que tem facilitado muito a questão burocrática do fazer pedagógico, que também é muito importante” (CPRM).

O relato a seguir sintetiza a perspectiva apresentada na pesquisa.

Deveríamos usar mais, pois até mesmo os gráficos da aprendizagem, da evasão, faltas, trariam uma visão melhor do problema e ajudariam nesses indicativos para qualificar mais a aprendizagem. Temos várias maneiras de trabalho durante o ano para qualificar mais o nosso ensino-apren-

dizagem. Elaborar um projeto educativo é fundamental para a equipe escolar, para que conheçam de fato os alunos, reconheçam suas necessidades, garantindo uma aprendizagem significativa, com conteúdos selecionados, onde a escola seja um espaço para se exercer a cidadania. Os recursos tecnológicos podem ser excelentes auxiliares nesse processo. (CPRE).

A mesma pergunta, respondida por professores, ampliou um pouco mais o leque de observações. Em primeiro lugar, todos os professores que participaram da pesquisa concordaram com o conceito de que o trabalho da Coordenação Pedagógica na formação continuada de professores, ao utilizar recursos tecnológicos, amplia a instrumentalização desses e também aumenta o potencial do professor para atingir o interesse dos alunos e construir a aprendizagem significativa.

Alguns professores, entretanto, foram mais enfáticos ao defender que recursos tecnológicos podem e devem facilitar as rotinas escolares, mas que igualmente precisam estar inseridos na rotina de coordenadores pedagógicos e em projetos de formação continuada de uma escola. Apresentando a lógica de que “[...] o exemplo vem de cima” (PM1), diversos professores relataram seu sentimento de descompasso em relação ao conhecimento tecnológico apresentado pelos alunos e, ao mesmo tempo, a expectativa de que o trabalho da coordenação pedagógica possa “[...] esclarecer dúvidas, trazer novidades e mostrar diferentes metodologias em que os recursos tecnológicos poderiam ser utilizados em sala de aula, para depois realizar um trabalho com os alunos também” (PL1).

É importante considerar que as oportunidades adequadas de aprendizagem profissional devem ser realizadas a longo prazo, incorporadas à organização diária do trabalho de coordenadores pedagógicos e de professores. Não se pode ignorar, igualmente, que “[...] mudanças não ocorrem facilmente e que a resistência é particularmente forte entre aqueles que consideram boas as formas como estão acostumados a fazer as coisas” (MIZUKAMI et al., 2003, p. 77).

A última questão dessa análise, formulada exclusivamente para os coordenadores pedagógicos, foi a seguinte: de acordo com o Projeto Pedagógico de sua instituição, qual o perfil de aluno e de professor que são almeçados?

A partir dos questionários enviados, um dos coordenadores pedagógicos (CPRM) deixou essa questão em aberto. Portanto, obtiveram-se respostas de dois coordenadores pedagógicos, os quais construíram análises bastante abrangentes. Ambos destacaram a impor-

tância de professores e de alunos engajados, de forma consciente e crítica, no processo de ensino-aprendizagem.

Destaca-se, a seguir, uma dessas falas.

Aluno crítico, que saiba interpretar e escrever corretamente. Aluno cidadão, capaz de conviver em sociedade com consciência social com identidade, com competência de se relacionar em grupo. O perfil do professor almejado pelo colégio é o professor engajado na educação, capaz de desenvolver o senso crítico no aluno e que seja criativo em suas aulas, levando o aluno a envolver-se no processo e tornar o ensino significativo. Que tenha competência profissional e seja humano, capaz de entender as diferenças de tempo de aprendizagem que cada aluno possui, que seja mediador. (CPRE).

Para os projetos pedagógicos das referidas instituições, os alunos almejados devem ser sujeitos de sua aprendizagem, enquanto os professores devem apresentar “[...] a competência de criar situações de aprendizagens significativas, procurando diagnosticar ações necessárias para atingir resultados satisfatórios” (CPRP).

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após um período inicial em que os mais ufanistas e entusiasmados defenderam a onipotência tecnológica, no sentido de que as novas tecnologias por si só resolveriam todos os problemas da Educação, atualmente os pesquisadores defendem que o real efeito das novas tecnologias somente será percebido na escola quando os educadores tiverem clareza sobre o que querem que os alunos aprendam e quais as habilidades que esperam ver desenvolvidas.

Foi a partir do levantamento teórico, mapeando temas como aprendizagem, aprendizagem na adolescência, tecnologia e educação, estratégias de intervenção da Coordenação Pedagógica, que se deu a análise das respostas do questionário encaminhado para os coordenadores pedagógicos e professores envolvidos na pesquisa.

Apesar de algumas divergências conceituais, sobretudo no que diz respeito ao entendimento do termo “tecnologia”, os relatos de coordenadores pedagógicos e de professores apontam para a necessidade de um esforço conjunto de toda a comunidade escolar, especialmente se o objetivo da mesma realmente for criar um ambiente de aprendizagem significativa para os adolescentes. Os profissionais entrevistados demonstram estar abertos a essa grandiosa tarefa. Compete também à Coordenação Pedagógica a condução desse processo.

Talvez este seja o maior desafio da Coordenação Pedagógica no que compete a essa temática. Uma formação continuada sobre recursos tecnológicos precisa ser estruturada na utilização de diferentes recursos tecnológicos. Todavia, este é apenas o primeiro passo.

No âmbito escolar, a tecnologia é uma velha aliada. O que se propõe é a potencialização de sua utilização nas práticas pedagógicas com adolescentes, sem jamais perder a perspectiva da humanização.

Todo avanço traz consigo novos desafios e problemas que devem ser vislumbrados como possibilidades de se pensar a educação a partir de um outro ponto de vista, a fim de maximizar o desenvolvimento das diferentes habilidades necessárias para a formação dos jovens desse século XXI.

Essa pesquisa evidencia, portanto, que se tem muito ainda a aprender, a refletir, a pesquisar e a realizar. Mostra que, ao lado do uso de novas tecnologias, práticas tradicionais também têm espaço e devem ser exploradas. Entretanto, o que não se pode perder de vista jamais é o propósito maior dos profissionais da educação que trabalham com adolescentes, que é o de procurar construir coletivamente uma aprendizagem significativa, para tornar a aventura do estudo cada vez mais fascinante.

## REFERÊNCIAS

- ALVAREZ, A. M. A.; LEMOS, I. C. Os neurobiomecanismos do aprender: a aplicação de novos conceitos no dia a dia escolar e terapêutico. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, n. 71, p. 181-190, 2006.
- CARVALHO, Fernanda Antoniolo Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalho Educação Saúde (Online)**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov. 2010.
- CAVALCANTE, Meire. **Adolescentes**: entender a cabeça dessa turma é a chave para obter um bom aprendizado. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/crianca-e-adolescente/comportamento/adolescentes-entender-cabeca-431429.shtml>>. Acesso em: 31 jul. 2012.
- CHAVES, Eduardo. Tecnologia na educação, ensino a distância, e aprendizagem mediada pela tecnologia: conceitualização básica. **Revista Educação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas**, São Paulo, n. 7, p. 29-43, nov. 1999.
- ENGEL, Guido Irineu. **Pesquisa-ação**. Educar. Curitiba: Editora da UFPR, 2000.
- GEBRAN, Maurício Pessoa. **Tecnologias educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Paulo: EdUFSCAR, 2003.

OLIVEIRA, A. M.; TOMAZETTI, E. M. Quando a sociedade de consumidores vai à escola: um ensaio sobre a condição juvenil no Ensino Médio. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 44, p. 181-200, abr./jun. 2012.

PLACCO, V. M. S.; SILVA, S. H. S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, E. B. G.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. da S. (Org.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 11. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2011. p. 25-32.

PONTES NETO, José Augusto da Silva. O aluno e a escola convencional: sobre a aprendizagem significativa na escola. In: MARTINS, E. J. S. et al. **Diferentes faces da educação**. São Paulo: Arte & Ciência Villipress, 2001.

TARDIFF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da educação**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

# O INTELLECTUAL TRANSFORMADOR NA PERSPECTIVA CRÍTICA DA IDENTIDADE POLÍTICA E DOS PAPÉIS SOCIAIS NA DOCÊNCIA: implicações políticas para a formação de professores

## THE TRANSFORMING INTELLECTUAL IN THE CRITICAL PERSPECTIVE OF THE POLITICAL IDENTITY AND OF THE SOCIAL ROLES IN TEACHING: political implications for teacher education

*Rudinei Barichello Augusti<sup>1</sup>*

*Solange dos Santos Silva<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O cenário social atual expressa elementos particulares de uma *crisis* em seu conjunto e nas instâncias da estrutura socioeducativa, especialmente no quesito “formação de professores”, que merece destaque. Não apenas porque é nesse estágio que se formam e desencadeiam os responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem dos cidadãos, mas especialmente porque esse cenário implica uma reflexão sobre o papel da educação, carregando em si as incertezas determinantes de uma complexidade que deriva tanto da dissociação da política em relação à educação comprometida e engajada na transformação social e, de outro lado, as tendências neoliberais como a coesão totalitária que se promove pelas respostas antimodernas e fundamentalistas ao nosso tempo.

**Palavras-chave:** Identidade. Papel social. Intelectuais da educação.

**ABSTRACT:** The present social scenario expresses particular elements of a crisis in the whole, and in instances of the socio-educational structure, especially in the issue of “teacher formation” that deserves mention. Not just because it is at this stage that those responsible for the teaching and learning among the citizens are formed and sent out, but especially because this scenario implies a reflection on the role of education, carrying with it the determining uncertainties of a complexity that derives both from the dissociation from the politics with regard to a committed and engaged education in social change and on the other hand, the neo-liberal tendencies such as the totalitarian cohesion which is promoted by the anti-modern and fundamentalist responses to our times.

**Keywords:** Identity. Social role. Intellectuals of education.

### 1 INTRODUÇÃO

Os professores nunca viram o seu conhecimento específico devidamente reconhecido. Mesmo quando se insiste na importância da sua missão, a tendência é sempre para considerar que lhes basta dominarem bem a matéria que ensinam e possuem um certo jeito para comunicar e lidar com os

alunos. O resto é dispensável. A mais complexa das atividades profissionais é, assim, reduzida ao estatuto de coisa simples e natural (ANTONIO NÓVOA).

No cenário de formação docente atual se insere a necessidade de construir identidades políticas com papéis sociais comprometidos, ou seja, àqueles que por-

<sup>1</sup> Licenciado em Filosofia e mestre em Educação. Professor de Filosofia nos Cursos de Administração, Sistemas de Informação, Tecnólogo em Redes de Computadores e Pedagogia da SETREM – Sociedade Educacional Três de Maio/RS. E-mail: rudinei.augusti@gmail.com.

<sup>2</sup> Bacharel em Serviço Social (UNIJUÍ), mestre em Serviço Social (PUCRS) e doutoranda em Serviço Social (PUCRS). Professora e coordenadora do Curso de Bacharel em Serviço Social da UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS – Campus Ijuí. E-mail: solange.br@gmail.com.

tam um discurso sensível às questões políticas vinculadas à transformação social. Para compreender essa postura, é necessário analisar o cenário não apenas situado sobre uma crise dos modelos estruturais, entre eles a educação, mas o surgimento e o desenvolvimento de novas formas de organização social, econômica e política; portanto, uma nova forma de interagir com o conhecimento socialmente construído.

Um olhar aberto à diversidade a partir dessa realidade nos permite observar que o conhecimento dentro da perspectiva crítica constitui uma variável importante nas formas de organização social, política e econômica. Dessa forma, é imprescindível a formação de pessoas participativas que se permitam a partir do consenso, além do acesso às informações, também a capacidade de manejá-las e produzi-las a partir de um entendimento elaborado sob a égide de uma linguagem crítica. Assim, a educação entendida do ponto de vista da responsabilidade na construção e distribuição do conhecimento permite que os intelectuais e todos aqueles que se acham envolvidos nos processos de interação social desempenhem um papel importante, tanto na geração do conflito como na possibilidade de sua solução, intermediada pelo viés da perspectiva crítica.

Da mesma forma, quando observado o trabalho docente em sua gênese, reflete inteiramente os processos de formação que se deram sob a produção de um estereótipo de professor refratário, ou seja, reduzido completamente à categoria de seu objeto de trabalho; isto é, não há nesse processo a transformação dialética não apenas do objeto, mas igualmente daquele que oferece como base dessa transformação o seu modo de fazer e pensar. Isso modifica em termos sociológicos e políticos a identidade do docente, uma vez que ele não se torna apenas aquilo que faz, mas é companheiro do outro, os chamados pares, àquele que determina a velocidade e o produto final do processo educacional. Temos então um estereótipo de professor reduzido completamente ao seu fazer, não interessando se o mesmo participa de forma dialética ou consciente na construção de sua premissa fundamental que é o ensino-aprendizagem para a construção de cidadãos políticos e conscientes de sua identidade e papéis sociais.

Uma das mais marcantes características de todo grupo social que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais, assimilação e conquista que são tão mais rápidas e eficazes quanto mais o grupo em questão elaborar simultaneamente seus próprios intelectuais orgânicos (GRAMSCI, 1982, p. 9).

Portanto, pensar sob essa premissa nos remete a uma problemática assentada sobre a perspectiva crítica do processo de formação docente, seja ela inicial ou continuada, bem como das implicações políticas em que essa perspectiva aponta. Para justificar esse embate, é importante assumir que historicamente ocorreram metamorfoses sociais, econômicas e políticas em todo o mundo que acabaram por culminar num aumento do interesse social pela tradição crítica da intelectualidade, especialmente no que tange ao complexo educacional, implicando diretamente na formação daqueles que são orientadores desse processo.

Nessa perspectiva, vê-se assim a urgência do debate sobre a identidade política, papéis sociais docentes, e urge repensar não apenas de forma sistemática a formação de professores, mas apontar referenciais que possibilitem essa postura. Constrói-se aqui teórica, empírica e metodologicamente uma possibilidade de (re) construção de parâmetros que fomentem a articulação crítica e de significado social da formação docente.

Ao reportar-se sobre os intelectuais em educação, aponta-se para a perspectiva da pedagogia crítica que busca introduzir-se como linha mestra nos processos de interação social entre a práxis docente e o *modus vivendi* socialmente estabelecido, de onde se originam as implicações para os processos de formação de professores. De outro modo a dizer, é interessante pautar que a formação docente, vista a partir do paradigma fomentado na figura do intelectual, merece significativo esboço em sua identidade política e seus papéis sociais, principalmente quando, nas últimas décadas, tem-se assistido no mundo inteiro a algumas contradições sociais que aumentam o interesse nas teorias marxistas e de várias outras tradições críticas da intelectualidade educacional.

Há alguns anos, propusemos uma primeira tentativa de solução para essa questão do “pluralismo epistemológico” dos saberes do professor, através de um modelo de análise baseado na origem social. Essa interpretação procurava associar a questão da natureza e da diversidade dos saberes do professor à de suas fontes, ou seja, de sua proveniência social. Tal abordagem nos parece válida ainda hoje (TARDIF, 2003, p. 62).

Nesse sentido, os processos de formação bem como os da educação de uma forma geral ocupam um lugar desejado em relação ao cenário político, pois é a partir dela que se constroem os sujeitos sociais, aqueles que no porvir de suas interações intersubjetivas desenham suas construções ideológicas e praxiológicas. É nesse cenário que surgem os intelectuais. Os intelectuais surgem a partir do seu grupo originário, de onde os mesmos têm fun-

ção essencial no mundo que se produz e reproduz para si, ao mesmo tempo que não absorvem apenas as questões econômicas, mas delimitam o campo social e político. Assim, o intelectual está socialmente engajado e, por isso, transforma; transformando, transforma a si mesmo, pois adquire autonomia ao entrar em confronto com as várias outras categorias de ideologias sociais que permeiam o campo da produção dos modos de vida.

[...] a menos que se escamoteie a definição de intelectuais por meio de critérios puramente formais e educacional-estatísticos, é bem claro que a sociedade moderna produz um exército de especialistas incultos, alienados e carentes de qualidades, que apenas dominam conhecimento em áreas muito reduzidas. Essa intelligentsia técnica (não formada de intelectuais, no sentido de pensadores preocupados com a totalidade) está crescendo desenfreadamente para acompanhar uma burocracia e um aparato industrial cada vez mais complexos. Sua racionalidade, todavia, é instrumental em essência e, assim, adequada principalmente para desempenhar tarefas parciais, ao invés de levantar questões sobre a organização social e a direção política (PICCONE apud GIROUX, 1987, p. 82).

Pensar um intelectual na perspectiva crítica é visualizá-lo dentro de seu contexto, ou seja, percebê-lo a partir de qual necessidade ele emergiu, e em que condições desenvolve sua atividade intelectual, seja filosófica, artística, política, entre outras em sua percepção de mundo e se há uma consciência de conduta para se manter ou modificar a concepção de mundo que agora o abrange bem como se é possível promover novas formas de pensar. Nesse cenário vai sendo caracterizada a base da construção do intelectual ligado às construções histórico-políticas, no entanto, como corresponsável pelas mesmas. É assim que vai se delineando a perspectiva crítica, sem negar o sentido de sua amplitude e significância, mas avaliando a materialização dos ideais e dos instrumentos utilizados para desenvolver a assimilação da conquista ideológica, seja pelos intelectuais ou pelos seus grupos intersubjetivos.

Mas, quando se fala em intelectual transformador em relação à identidade política e papéis sociais na docência, verifica-se a importância não apenas da postura crítica, mas da existência, da instituição social escolar. É nela que se elaboram novos instrumentais para os intelectuais em seus diversos níveis. Como base dessa interlocução instrumental e orgânica percebe-se na microestrutura escolar a força da hierarquia de poderes que acarretam uma realidade concreta nada democrática e, por conseguinte, transformadora. Ainda mais, para somar-se a isso, encontramos na macroestrutura a utili-

zação da escola como ferramenta pelo Estado para o domínio político-ideológico. São as escolas conscientes ou inconscientes participadoras das desigualdades sociais, políticas e econômicas que geram projetos em nome da liberdade e da democracia. Dentro dessa classificação elitista, os intelectuais contribuem para a criação de grupos preocupados com a manutenção dos interesses de monopólios dominantes; intelectuais elaborados/formados pelo sistema democrático-burguês que se justificam pela necessidade da produção e, ainda, pelas justificativas do grupo social fundamental dominante. Assim, gera-se a contradição antagônica da formação docente: mesmo sendo oriundos da micro e da macroestrutura escolar, os intelectuais não se conformam em serem meros funcionários da superestrutura, que soma o funcionamento da micro e os interesses da macroestrutura. Aqui aparece a perspectiva crítica da identidade política e dos papéis sociais da docência e suas implicações políticas para a formação de professores.

Quando se diz que Platão desejava uma “república de filósofos”, é preciso entender “historicamente” o termo “filósofos”, que hoje deveria ser traduzido por “intelectuais”. Naturalmente Platão referia-se aos grandes intelectuais, que eram, ademais, o tipo de intelectual de seu tempo, além de conceder importância ao conteúdo específico da intelectualidade, que poderia concretamente chamar-se de religiosidade: os intelectuais do governo eram aqueles intelectuais determinados mais próximos da religião, isto é, cuja atividade tinha um caráter de religiosidade, entendida no sentido geral da época e no sentido especial de Platão – e, por isso, atividade de certo modo “social”, de elevação e educação (e direção intelectual – e, portanto, com função de hegemonia) da polis. [...] a aversão de Platão aos “artistas” deve ser entendida, portanto, como aversão às atividades espirituais “individualistas”, que tendem ao “particular” e que são, conseqüentemente, “a-religiosas”, “associais” (GRAMSCI, 1982, p. 37-38).

Em primeiro lugar apresenta-se a perspectiva crítica dentro da possibilidade da dialética da linguagem como possibilidade que integra o discurso de análise crítica às ações que são de caráter transformador. Para isso, é preciso partir do ponto em que um processo de formação de professores não pode nascer de uma estrutura ideologicamente inocente, em outras palavras, aquela que reproduz as relações e os interesses das classes dominantes que regulam a possibilidade dos grupos definirem suas necessidades por meio da política. De outra forma, interessa colocar em discussão a construção das condições pelas quais os indivíduos constroem suas próprias identidades e subjetividades. Assume-se assim a

formação de professores intrinsecamente ligada à construção da identidade política e, conseqüentemente, o assumir de seus papéis sociais, sejam eles construídos sob a perspectiva da contestação e luta, ou partindo das manifestações culturais que constroem ou bloqueiam as possibilidades da ação docente.

Desse modo, a linguagem vem carregada de elementos políticos que são importantes na construção da experiência e dos referenciais pedagógicos no processo de formação, pois é nela que se cruzam o poder, se legitimam estruturas e ideologias. Assim, assumir a construção das implicações políticas na formação de professores a partir de uma perspectiva crítica se faz a partir do momento em que se podem conhecer os modos de pensar dentro das formas sociais que problematize as estruturas em que todo o sistema educacional se apoia, se posiciona, em relações existentes de poder e dependência, mas que são de todas as formas questionáveis em sua gênese, desenvolvimento e fim.

[...] o conceito de intelectual fornece a base teórica para o questionamento das condições ideológicas e econômicas sob as quais os intelectuais, como um grupo social, precisam trabalhar a fim de funcionarem como seres humanos críticos, reflexivos e criativos (GIROUX, 1987, p. 22-23).

Diante da importância da discussão sobre a temática do intelectual transformador na perspectiva crítica da identidade política e dos papéis sociais que os mesmos assumem, ainda, das implicações políticas que são inerentes ao processo de formação de professores, e, de outro lado, das preocupações epistemológicas que se colocam na convergência social dessas reflexões filosóficas, algumas perguntas aparecem como direcionamento, voltadas para a objetividade do entendimento: os intelectuais devem intervir no mundo político? E sob que condições o fazem para que o possam transformá-lo? Quais os papéis sociais que podem desempenhar no movimento político, econômico e educacional de modo a contribuir para o destino dos indivíduos e da sociedade? E por último, a partir da perspectiva crítica, ou seja, da materialização da identidade política, quais as contribuições ou implicações para a formação de professores? Diante dessas problematizações, cabe a reflexão sobre o intelectual transformador, a perspectiva crítica da identidade política e dos papéis sociais na docência e as implicações políticas para a formação de professores.

Pensar que ensinar consiste apenas em transmitir um conteúdo a um grupo de alunos é reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a uma única dimensão, aquela que é mais evidente, mas

é, sobretudo, negar-se a refletir de forma mais profunda sobre a natureza desse ofício e dos outros saberes que lhe são necessários. Numa palavra, o saber do *magister* não se resume apenas no conhecimento da matéria (GAUTHIER et al., 1998, p. 20-21).

Em primeiro momento, falar de um intelectual transformador imbuído de identidade política não é apenas apontar para os espaços de intervenção do mesmo e por isso o é político, é, sim, alguém que engaja numa luta política sua competência e autonomia específicas e os valores associados ao exercício de sua profissão. Antes disso, o intelectual é associado àquele que submete a reflexividade crítica à eles mesmo – este é o ponto de partida para qualquer ação política dos intelectuais. Uma vez que o intelectual tem sobre si a condição de poder, o mesmo deve refletir sobre o poder de autoridade que é cometida em nome da intelectualidade. Tal pressuposto é fundamental para a luta social, uma vez que contribui particularmente para o entendimento das formas assumidas pela dominação dos oligopólios conservadores de ideologia neoliberal.

Quando entendido na perspectiva da transformação social, os intelectuais se reúnem e um coletivo capaz de determinar sua autonomia. Ou seja, mesmo desencadeando a especificidade de sua existência e papel social comprometido, em suma, de autonomia, esse intelectual produz as ferramentas de defesa contra a dominação de forma coletiva para propor uma crítica eminentemente construída sob a perspectiva da materialização de sua identidade política, para poder, enfim, contribuir com o trabalho coletivo socialmente produzido, opondo-se à doxa neoliberal imposta pelos grupos econômicos e políticos dominantes.

Assim, o intelectual está diretamente ligado à transformação social uma vez que sua base de autonomia dá-se pelo viés do pensamento crítico, na organização das novas formas de ação política, na contribuição para o mundo socialmente construído e na amputação dos pressupostos políticos neoliberais que vitimam a cada dia mais os que estão em condições de vulnerabilidade social.

Na descrição epistemológica de intelectual, se observado os critérios da pedagogia crítica, é de suma importância compreender que este sujeito sai do microcosmo acadêmico para interagir com o mundo exterior ao ambiente de pesquisa. Essa premissa é fundamental, pois aponta para os modelos de formação docente negando (em muitos casos assumindo que o mesmo é apenas uma ruptura causada pela concepção da ciência moderna) o distanciamento entre a teoria e a prática, tão

evidenciadas por docentes que justificam sua identidade apolítica pelo viés da não intervenção social que torna o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes sem significado. Por outro lado, em novas condições, ou seja, as praxiológicas, constroem-se os intelectuais com visão e capacidades mais universalizadas, sendo aqueles que, além de proporcionar o acesso às questões globais, também possibilitam a reflexão a respeito das influências do mesmo sobre a esfera local.

Muito frequentemente, os programas de formação de professores perdem a visão da necessidade de educar os estudantes para se tornarem profissionais críticos, mas desenvolvem cursos que focalizam os problemas imediatos da escola e que substituem, pelo discurso do gerenciamento e da eficiência, a análise crítica das condições subjacentes à estrutura da vida escolar. Ao invés de ajudar o estudante a pensar sobre quem é, sobre o que deve fazer na sala de aula, sobre suas responsabilidades no questionamento dos meios e fins de uma política escolar específica, os alunos são frequentemente treinados para compartilhar técnicas e para dominar a disciplina da sala de aula, para ensinar um assunto eficientemente e organizar o melhor possível de atividades diárias. A ênfase do currículo de formação de professores está em descobrir o que funciona (GIROUX, 1987, p. 14).

No que se tange em relação à perspectiva crítica na formação dos intelectuais transformadores, observa-se que a mesma se apresenta como uma possibilidade da descontinuidade do modelo que assevera as condições vazias de democracia, carregadas de desigualdade de gênero, poder exagerado nos discursos e, acima de tudo, as vantagens de classes economicamente predominantes. No entanto, a partir dessa perspectiva se vem a discutir que esse modelo citado acima tem falhado ao desenvolver modelos democráticos alternativos, portanto, na formação de novos sujeitos para um novo paradigma político. Isso quer dizer, de outro modo, que ainda não posicionou-se as problemáticas de formação docente a partir da perspectiva política e crítica; outrossim, buscou-se explicar os mecanismos dinâmicos que até então asseguraram e regulam as relações de produção e reprodução social dentro da ótica neoliberal que geram efeitos diretos nos conteúdos do ensinar para as mudanças programadas nas relações sociais, econômicas e políticas dentro da lógica do capitalismo global.

Dessa forma, surge o desafio de reestruturar a formação de docentes na perspectiva não apenas da reestruturação do ensino, que paulatinamente muitas vezes

reforça a desigualdade de classes e expõe os modelos de formação às regras sociais e econômicas que são governadas pelas leis da economia do mercado, mas em uma possibilidade que não inclua comodificação, proletarianização e acúmulo de capital sob a intenção de abrir caminhos para uma educação ativa, participativa e, acima de tudo, democrática em sua gênese. Afirma-se, porém, que tal modelo dominante, aqui por hora criticado, é alvo crescente dos interesses dos grupos dominantes, uma vez que o trabalho intelectual também se transforma em um bem de consumo, pois é utilizado como ferramenta de manipulação do capital culturalmente produzido, sou seja as formas de falar, agir e socializar bem como as práticas da linguagem, valores e comportamentos<sup>3</sup>.

Dessa intencionalidade nasce a possibilidade da compreensão crítica dos contextos sociais onde as identidades políticas conscientes de seus papéis oferecem uma compreensão do contexto político, econômico, filosófico, ético, etc., para as subjetividades que se envolvem na análise dos conceitos e relações de classe. Para tanto, a há que se percorrer a entrelinhas de como as relações de classe se conflituam nos processos de produção, distribuição e apropriação do valor de lucro para que se possa acabar com a opressão e a exploração social, econômica e política.

Um processo de formação docente nessas condições prevê a importância da reflexão, análise e produção de uma perspectiva crítica que coloque os valores e as experiências sociais como fonte de significado e representação da identidade política em consonância com a justiça social. Essa análise parte da síntese em direção à complexidade, uma vez que assume a análise social como interligada pelas formas culturais que expressam, constrói e reconstrói significados de sujeitos independentes de sua etnia, gênero ou orientação sexual.

[...] a consciência profissional do professor não é um reservatório de conhecimentos no qual ele se estabelece conforme as circunstâncias; ela nos parece ser amplamente marcada por processos de avaliação e de crítica em relação aos saberes situados fora do processo de socialização anterior e da prática da profissão, por exemplo, os saberes das ciências da educação transmitidos durante a formação profissional, os saberes curriculares produzidos pelos funcionários do Ministério da Educação, os saberes dos outros atores escolares (pais, orientadores educacionais, etc.) que, de uma maneira ou de outra, são exteriores ao trabalho docente (TARDIF, 2003, p. 105).

---

<sup>3</sup> Refiro-me a Pierre Bourdieu quando fala dos processos de alienação do capital cultural.



A partir dessa proposta, a saber, da inserção do intelectual transformador comprometido politicamente com seus papéis sociais bem como com o paradigma socioprodutivo o qual se insere, surge a discussão das implicações dessa perspectiva nas políticas de formação docente. Cada política de formação docente obedece a um paradigma de racionalidade. No entanto, os pressupostos racionais ao qual se apresentam as políticas de formação de professores é chamada de racionalidade moderna<sup>4</sup>. Ou seja, esta racionalidade está concebida como o fundamento de si mesma<sup>5</sup>, onde se pensam e repensam os modelos singulares de formação docente que geram, por conseguinte, espaços limitados de interpretação e intervenção político-social. Aqui começam a aparecer elementos que são fundamentais para a compreensão do modelo de formação docente embasado nessa postura racional. A ciência se vincula à técnica sem assumir uma postura política; muito pelo contrário, tem-se apenas vinculada de forma a aspirar à neutralidade que em última instância se põe a serviço do capital.

Nessa perspectiva, pensar uma política de formação docente a partir da racionalidade moderna é efetivar a promessa da construção de um homem dependente, controlado pelas estratégias econômicas que promovem a razão formalizada e que reproduz esse mesmo modelo para todas as gerações seguintes. A formação docente se encontra subjugada à razão subjetiva que mascara a pretensa neutralidade que tem a intenção de retirar do professor a identidade política que constitui o intelectual transformador para que se possa reproduzir a estrutura organizacional, instrumental e econômica. No entanto, temos hoje uma crise que aponta para os limites e os desejos da racionalidade moderna: a ciência se encontra na impossibilidade de explicar o mundo a partir do paradigma da ordem. O pensamento cartesiano não constitui mais o modelo para o mundo e se coloca em exclusividade a visão do ser enquanto uma possibilidade em construção e, por isso, se reconhece a modernidade como um projeto não acabado<sup>6</sup>.

A análise crítica da racionalidade moderna desenvolvida até aqui não quer reduzir, mas ampliar a possibilidade de pensar a formação docente a partir de seus

fundamentos críticos e emancipatórios, apontando para um processo de ressignificação onde se confrontam manifestações de subjetividades, culturas e identidades sobre as quais não se pode omitir de pensar. No entanto, elaboram-se novas implicações onde se constroem outras alternativas nos processos de formação docente. Uma vez que se considera necessário o resgate do cotidiano com toda sua heterogeneidade, absorvem-se os sujeitos e os colocam como participantes das relações diárias, bem como interagem criando e recriando os espaços formativos nos imperativos categóricos de autonomia, identidade política, papel social e perspectivas críticas, etc. Utilizam um conjunto de saberes, experiências e vivências produzidas pela sociedade, pelo conjunto de forças políticas e sociais que vão eclodir na construção de um intelectual transformador, caracterizado pela crítica que implica diretamente o seu papel social enquanto docente.

A formação de professores é uma área de conhecimentos, investigação, e de propostas teóricas e práticas, que no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objectivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 27).

De outro modo, surgem propostas para a formação docente politizada como a questão da intersubjetividade comunicativa. Esta assume que, em primeiro lugar, não pode existir o abandono da pedagogia moderna como um projeto falido, ou seja, que tenha produzido apenas malefícios à mente social, responsável pelo engajamento ou não do intelectual em educação. Nessa postura, prima-se pela conveniência da comunidade educativa, ou seja, aquela em que, a partir do consenso, que prioriza a bagagem cultural, filosófica, artística e científica de cada um, se possa produzir um entendimento que contemple o cosmos e a universidade do debate e não, como era pautada na pedagogia moderna, fragmen-

---

<sup>4</sup> Um modelo que tem como expoente a pedagogia e a filosofia moderna (séc. XVII), que se dá por pensar o real como único, como um todo fechado a partir de si mesmo. Essa racionalidade pretende superar o modelo medieval de concepção epistemológica, apontando para a possibilidade de anunciar verdades universais onde se entende e se domina o mundo.

<sup>5</sup> Fundamenta-se em si mesma, pois desenvolve um modo de fazer ciência em que nenhum conhecimento é tido como verdadeiro se não satisfizer as exigências desenvolvidas pelos argumentos empírico-matemáticos (pensamento cartesiano).

<sup>6</sup> Habermas (1990) aponta a modernidade como um projeto não acabado devido à falta de esclarecimento de seus limites e de suas múltiplas dimensões.

te as opiniões/posturas assumindo ora uma como certa, ora outra.

A construção desse diálogo não é tão simples quanto parece. Há entre meios dessa construção a complexidade como um projeto utópico do ponto de vista teórico, mas em amadurecimento do ponto de partida pedagógico. Assumir essa postura é visualizar a neomodernidade como caminho sustentado a partir das premissas da Revolução Francesa do século XVIII, a qual discutia à que rumos deveriam ser inseridos o homem social.

Ao se considerar os professores como intelectuais, torna-se possível esclarecer e recuperar a noção básica de que toda atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Isto é, qualquer atividade, por mais rotineira que seja, depende, em alguma medida, do funcionamento da inteligência. Esta é uma questão crucial porque, ao se argumentar que o seu da mente é parte básica de toda atividade humana, nós dignificamos a capacidade do homem integrar o pensamento e a prática e, ao fazer isso, desvelamos o núcleo daquilo que significa considerar os professores como atores reflexivos (GIROUX, 1987, p. 20).

Nesse sentido, o papel da educação como formação política encontra-se ligado sem dúvida ao iluminismo, movimento cultural e filosófico que deu início à expansão moderna e que retoma as ideias da natureza humana, da autonomia racional e moral do indivíduo. Nessa perspectiva, o iluminismo é, por assim dizer, um marco na reflexão do pensamento pedagógico moderno o qual o faz de forma singular, adjetivando a proposta da “Igualdade, Liberdade e Fraternidade” (ideais da Revolução Gloriosa) ao instaurar sua proposta pedagógica.

O pensamento pedagógico iluminista se instaura sob o crescente impacto da formação dos Estados democráticos como entidades políticas autônomas; nesse momento a consciência ética se confronta com a realidade da vida política que é uma forte e densa realidade a qual dita e impõem regras de como o comportamento social deve, desde já, fluir. Representantes significativos desse movimento foram Jean-Jacques Rousseau e Immanuel Kant, os quais acreditavam que a formação humana passa pela consideração da condição natural do homem como ser social. Consciência, liberdade moral, perfeição humana e vontade livre são dimensões relacionadas à vida dos indivíduos, mas só terão consistência com a inserção dos indivíduos na estrutura social.

A biografia do indivíduo, para que ele mantenha uma interação regular com os outros no cotidiano [...] deve integrar continuamente eventos que ocor-

rem no mundo exterior e classificá-los na “estória” em andamento sobre o eu (GIDDENS, 2002, p. 56).

Desse modo, na neomodernidade o critério fundamental da educação e formação humana é a formação política, a formação do cidadão. A educação nesse contexto tem um papel fundamental: fazer com que, a partir da premissa do Estado Democrático de Direito, toda sociedade comece a primar pelas condições que descentralizam a figura de poder para uma construção mais coletiva e, por que não dizer, de consenso.

Por esses motivos citados acima e por outros tantos, na virada do século XIX para o XX, a educação passou a ser compreendida de maneira diferente e como sendo uma modalidade do processo social. As ciências sociais vão ocupando o lugar das ciências psicológicas na explicação do fenômeno educacional. Nessa construção se elucida uma nova figura de educador, com capacidades reflexivas e de identidade política engajada.

Os educadores imbuídos de identidade política neomoderna lutam para aproximar o conhecimento racional e as comprovações empíricas da prática educacional, porém agora a nova razão neomoderna é tomada como uma potência coletiva a qual atua por conta própria; o homem, por sua vez, volta a ser o centro de todas as discussões políticas, sociais e educacionais, dando outra dimensão para a vida social e as instituições educativas e políticas e modificando profundamente o sentido da educação.

Nesse momento, a formação do indivíduo passa a considerar a estrutura da sociedade como condição substantiva do existir humano, pois o homem precisa integrar-se adequadamente à sociedade e cabe à educação propiciar as condições para essa integração na cidade dos homens. Por esse motivo é que a educação na neomodernidade passa a assumir o caráter de uma ação e de formação continuada, sempre presente, definindo-se como uma mediação para a constituição/construção da cidadania, sendo seu grande instrumento o consenso e a linguagem, pois a sociedade é constituída de seres humanos, os quais se constituem em uma trama de relações sociais e na medida em que agem no contexto dessas relações; produzem, consomem e sobrevivem.

Nesse cenário, o ser humano é construído pela práxis, pelo social e pela história, e são as ações, as reações os modos de agir e as relações de trabalhos que o constituem dessa maneira; por isso é que podemos dizer que o ser humano é um conjunto de relações sociais e delas participa de forma ativa, muitas vezes até sem perceber de forma direta.

[...] construção histórica reajustada ao longo das diferentes etapas da vida e de acordo com o contexto no qual a pessoa atua, uma construção que exige constantes negociações entre tempos diversos do sujeito e ambientes ou sistemas nos quais ele está inserido (VIANNA, 1999, p. 52).

Como sua dialética é contraditória e age de acordo com suas necessidades, transforma o meio social do qual faz parte, fazendo com que, na medida em que vive, sobrevive socialmente e estabelece relações intrínsecas com os outros homens. É importante ressaltar nesse momento que o ser humano é um conjunto de relações sociais que vive, de forma prática, social e histórica. Em relação a essa questão Marx acentua que o elemento essencial na construção do ser humano é o trabalho social.

O trabalho, no contexto das relações, primeiramente é uma fonte de construção do ser humano e em seguida é fonte de alienação do mesmo, pois ao mesmo tempo em que o ajuda a construir bens para satisfazer suas necessidades, o faz, em outro momento, vender sua força de trabalho para um mundo capitalista o qual torna a vida social das pessoas um mundo de imagens, marcas e produtos no qual tudo gira em torno da produção, melhor de sua própria produção a qual uma elite domina.

Podemos dizer também, observando o contexto histórico, que o trabalho é constituído pelas relações sociais, e foi a partir do trabalho, como atividade criadora, que o ser humano conseguiu ter o domínio sobre a natureza, ter independência, desenvolver sua linguagem e os sentidos bem como seus significados. Entretanto, é nesse contexto que a educação, o docente propriamente dito poderá e deverá estimular o desenvolvimento da razão e reflexão sobre os reais objetivos e ações que o trabalho

docente desenvolve sobre a realidade em que se insere como autor de sua pedagogia, fazendo dela o seu porvir e o seu existir profissional. Assim,

[...] a identidade se caracteriza como um processo de mudança e alteridade, onde os papéis sociais assumidos vão sendo tecidos de acordo com os contextos sociais, podem ser negociados entre os atores envolvidos no processo de identificação, mas não são, de forma nenhuma, uma característica estática ou acabada (MONGONE, 2001, p. 19).

## REFERÊNCIAS

- GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI).
- GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijui, 1998.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade.** Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- GIROUX, Henry. **Escola crítica e política cultural.** São Paulo: Cortez, 1987.
- GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura.** 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1982.
- MONGONE, J. A. **De alunas a professoras:** analisando o processo da construção inicial da docência. 2001. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2001.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- VIANNA, C. **Os nós do “nós”:** crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

# MORIN E FREIRE: um diálogo possível na educação

## MORIN AND FREIRE: a possible dialogue in education

*Nadir Teresinha Scholze<sup>1</sup>*

*Martha Luciana Scholze<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este texto apresenta reflexões sobre a educação, tendo como base a leitura e a análise de obras de dois grandes pensadores da educação: Edgar Morin e Paulo Freire. Buscaram-se em “Os sete saberes necessários à educação do futuro”, de Morin, e “Pedagogia da autonomia”, de Freire, os subsídios necessários para a percepção dos pontos comuns que, no pensamento desses autores, pudessem ser convergentes para o desenvolvimento de uma visão transdisciplinar da educação. É um texto bibliográfico que visa contribuir com as reflexões docentes acerca da complexidade da educação na relação com o ensinar, o aprender e a preocupação pela formação do ser humano em sua totalidade. Apresentam-se as considerações iniciais, em seguida faz-se uma imersão nas obras mencionadas para compreendê-las e aproveitá-las em nossa trajetória profissional.

**Palavras-chave:** Educação do futuro. Pensamento complexo. Condição humana. Prática educativa.

**ABSTRACT:** This text presents reflections about education based on the reading and analysis of the works of two great thinkers in education: Edgar Morin and Paulo Freire. “The Seven Necessary Knowledges for the Future Education”, by Morin and “Autonomy Pedagogy”, by Freire were searched for the necessary background for the perception of common points that, in these authors’ thoughts could be convergent to the development of a transdisciplinary view of education. It is a bibliographic text which aims to help teachers with reflections about the complexity of education in relation to teaching, learning and the concern for the formation of the human being in its entirety. Initial considerations are presented at first, then an immersion in the works mentioned is carried out in order to understand and take advantage of them in our career.

**Keywords:** Education of the future. Complex thinking. The human condition. Educational practice.

### 1 INTRODUÇÃO

A contemporaneidade traz à tona questões que, embora já estivessem presentes na vida da sociedade, hoje tomam novas dimensões, exigindo dela novos encaminhamentos. Sendo a educação um segmento fundamental para o desenvolvimento da mesma, deve tomar para si a responsabilidade de vincular a complexidade da vida social com a formação de seus educandos. Cada vez mais é preciso que os alunos saibam aprender, selecionar o que conhecer, compreender fatos e fenômenos, analisar, refletir e agir sobre essa nova ordem de coisas.

A aprendizagem e o conhecimento são duas ferramentas vitais para nossa autonomia, pois permitem não nos render a um caminho premeditado, mas mover-nos em direção a pensamentos mais elevados. A sociedade, cada vez mais tecnológica e complexa, espera que a educação garanta acesso ao melhor conhecimento possível e disponível, formando indivíduos capazes de construir e reconstruir as informações recebidas. Exige-nos constantes atualizações e ainda uma outra qualidade de respostas, seja no ritmo ou nas atribuições que enfrentamos no cotidiano de nossas vidas. Para isso devemos

<sup>1</sup> Mestre em Letras e professora na Faculdade Horizontina (FAHOR). E-mail: scholzenadirt@fahor.com.br – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8753299198419980>.

<sup>2</sup> Mestre em Direito. E-mail: martha\_scholze@yahoo.com.br – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8200505204118796>.

primeiramente distinguir as prioridades. Que contribuições o passado pode nos dar? Que saberes são necessários para o futuro? Na medida em que essas questões são postas e refletidas pelos agentes da educação, nossas referências certamente serão evidenciadas.

Por outro lado, quanto mais as sociedades contemporâneas avançam em seus conhecimentos tecnológicos e científicos, mais distanciado o homem permanece de sua humanidade. Há uma cultura do individualismo, em detrimento da educação de valores que implica o compromisso de proporcionar o exercício da cidadania, da solidariedade e da convivência nas participações comunitárias.

Pensando na educação, tal realidade traz sérias complicações e a necessidade de profundas modificações no âmbito escolar. O homem deste século está diante de quatro grandes situações-problema que implicam necessidades de resolução: aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer e aprender a conviver, que são os pilares do conhecimento propostos em 1996 pela Comissão Internacional sobre Educação. Porém, o desafio é: Como conhecer ou adquirir novos conhecimentos? Como aprender a interpretar a realidade em um contexto de contínuas transformações científicas, culturais, políticas, sociais e econômicas? Como aprender a ser, resgatando nossa humanidade e construindo-se como pessoa? Como conviver em um contexto de tantas diversidades, singularidades e diferenças?

Aprender a conhecer significa não conceber o conhecimento como algo imutável, mas como algo que se constrói ao longo da vida, onde quer que o sujeito esteja. Nesse processo sempre haverá alguém que ensina e alguém que aprende, em torno de um objeto de conhecimento. Aprender a fazer de diferentes formas, de maneira que não se fique preso a um único meio de se chegar aos resultados desejados, mas desenvolvendo diferentes habilidades e competências que levem o indivíduo a uma qualificação cada vez melhor. Aprender a conviver implica colocar-se no lugar do outro, para sentir suas frustrações, angústias e desejos; compreender as maneiras de pensar o mundo, de pensar a sociedade e de pensar a história. O aprender a ser propõe conhecer-se a si mesmo, aprendendo a ser cada vez melhor. Vendo-se como sujeito de capacidades múltiplas e como sujeito de relações, o indivíduo tem condições de desenvolver-se de maneira mais significativa.

Do ponto de vista educacional, tais necessidades implicam o compromisso de uma profunda reflexão sobre a prática pedagógica. É preciso superar o modelo da simples memorização de conteúdos escolares, pois o

mesmo hoje se mostra insuficiente para o enfrentamento da realidade contemporânea. Atualmente, os educadores se deparam com indivíduos ávidos por conhecimento, mas com perfis diferenciados. Novas possibilidades de aprendizagem surgem através de conexões dinâmicas e significativas. Neste novo modelo, o papel do educador continua sendo indispensável, porém, ele mesmo deve estar aberto a novas formas de adquirir o conhecimento.

Muitas teorias e estudos apresentam-se para serem discutidas e avaliadas pelos professores. Entre tantas, escolheram-se duas obras de dois importantes pensadores da educação para refletir sobre a complexidade da educação escolar, hoje. Edgar Morin (2001) e Paulo Freire (1999) foram visionários no seu tempo em contemplar as questões que envolvem a educação do futuro.

Morin (2001) percebe a classe escolar como uma entidade complexa, que engloba uma variedade de disposições, estratos socioeconômicos, emoções e culturas. Ele a vê como um local impregnado de heterogeneidade; assim, considera ser este o espaço perfeito para se dar início a uma transformação de paradigmas. É preciso que este contexto tenha um profundo significado para os alunos.

É necessário romper com a fragmentação do conhecimento em campos restritos, no interior dos quais se privilegiam determinados teores, e também eliminar a estrutura hierárquica vigente entre as disciplinas. Reformar esta tradição requer um esforço complexo, uma vez que esta mentalidade foi desenvolvida ao longo de inúmeras décadas. Estes debates estão inseridos na teoria da complexidade deste educador, a qual preconiza que o pensamento complexo permite abarcar a uniformidade e a variedade contida na totalidade, ao contrário da tendência do ser humano a simplificar tudo. Ele afirma a importância do ponto de vista integral, embora não descarte o valor das especialidades.

Morin (2001) sistematizou em três os princípios básicos da complexidade, com o intuito de clarificar os elementos constituintes de uma visão complexa de mundo. O primeiro princípio é o dialógico. Nele está subentendido que devemos, em nossas explicações, assumir e utilizar duas lógicas concorrentes, contraditórias até, e não apenas uma. Uma delas é a lógica da individualidade, dos sujeitos que cuidam de si, a lógica da desordem; a outra é a lógica da totalidade, da consciência que transcende o sujeito e tem a visão do todo, a lógica da ordem.

O segundo princípio é o da recursão organizacional. Segundo Morin (2001, p. 108), “um processo recursivo é um processo em que os produtos e os efeitos são

ao mesmo tempo causas e produtores daquilo que os produziu”. Utiliza como exemplo o caso da relação indivíduo e sociedade. A sociedade é o resultado das interações humanas. Mas uma vez que há uma sociedade, ela mesma age sobre os elementos que a produziram e os altera, alterando-se assim a si mesma.

O terceiro princípio é o holográfico ou hologramático. Para Morin (2001), em um holograma, o menor ponto da imagem contém a informação da totalidade do objeto representado. Um exemplo serve para ilustrar o ponto: no mundo biológico, cada célula tem a informação genética de todo o indivíduo; no mundo material, todas as substâncias são obtidas por repetição de padrões. Esses três princípios são expressão da mesma ideia, que é o fundamento da complexidade. É a ideia de que a totalidade não é apenas justaposição de localidades separadas.

Morin (2001), ao teorizar sobre a educação, ressalta a necessidade de uma reforma ampla, que ele denomina de “reforma do pensamento”. Esta reforma é mais que uma simples mudança de conteúdos ou uma reformulação de disciplinas; é, antes de tudo, uma reforma paradigmática e não programática. Ele mesmo resume o seu raciocínio recursivo ao afirmar que “a reforma do ensino deve levar à reforma do pensamento, e a reforma do pensamento deve levar à reforma do ensino” (MORIN, 2001, p. 20), com vistas a uma educação viável que busque a formação integral do ser humano, ou a totalidade humana aberta e não fragmentos incommunicáveis. Para que tal reforma ocorra é fundamental que os agentes educativos primeiramente possam entender a complexidade e, mediante esse conhecimento, se reconheçam enquanto sujeito complexo, ou seja, se assumam enquanto co-produtor da realidade, inquisidor, criativo, colaborador, buscando sistematicamente o global e se preparando para uma existência mais relevante e feliz.

Freire (1999) nos fala na tensão entre unidade e diversidade. Há uma diversidade de pedagogias, em diálogo e tensão, buscando uma unidade nunca estática. A sua leitura da realidade era de que estava havendo uma passagem de uma sociedade fechada ou sociedade-objeto para uma sociedade aberta ou uma sociedade-sujeito. Por isso, declara que há esperança, que o papel dos educadores é cuidar dela, alimentando-a e orientando-a para que não perca o rumo. Paulo Freire (1999) não falava em educar para a esperança, mas educar a esperança.

Esta forma característica de colocar seus temas é coerente com sua teoria. Para Freire (1999), homens e mulheres não são seres de adaptação, mas, devido à sua

dupla capacidade de estar com e no mundo, eles têm a possibilidade de inserção crítica neste mundo. Suas palavras dizem o que se sabe, mas elas paradoxalmente transcendem o que se sabe e transcendem a si mesmas na busca de novos significados. Sua obra exemplifica isso: poucos, na segunda metade do século XX, expressaram melhor aquilo que muitos sentiam e gostariam de ter dito.

“Pedagogia da autonomia” não é um tratado sobre autonomia nem um manual pedagógico, mas sim a reflexão sobre saberes necessários à prática educativa. O que está implícito é que há um conjunto de saberes que são fundamentais para a constituição da autonomia, primeiro do próprio educador e educadora. Este, então, testemunhalmente pode ajudar seus alunos e suas alunas a se tornarem autônomos e autônomas. Seu ponto de partida não é a dicotomização entre o mundo da natureza e o mundo humanamente criado em função de necessidades, o mundo da cultura. A própria natureza não existe num estado mais ou menos puro. Ela é sempre atravessada pela cultura; o fato de nomeá-la já é sinal da interferência humana.

Em Freire (1999), a autonomia se realiza desde o início e apenas como expressão da historicidade de homens e mulheres. Não existe autonomia no abstrato, como não existe ser humano a não ser misturado na história. O sujeito histórico freireano se constitui nas múltiplas lutas e marchas que o povo realiza pela conquista de sua humanidade.

Surge desta condição de historicidade humana que o educador não é um mero facilitador da aprendizagem, que neutramente organiza as oportunidades de ensino-aprendizagem. Mas ele se coloca como testemunha do processo de conhecer. Ele é alguém que faz e refaz, diante dos educandos e com eles, os caminhos do conhecimento. Ensinar não é só transferir conhecimentos, mas oportunizar a educandos e educandas a abertura aos novos saberes através de uma prática educativa comprometida.

## 2 A CONTRIBUIÇÃO DE MORIN: OS SETE SABERES NECESSÁRIOS À EDUCAÇÃO DO FUTURO

O texto de Edgar Morin (2001) tem o mérito de introduzir uma nova e criativa reflexão no contexto das discussões que estão sendo feitas sobre a educação para o século XXI e aborda temas fundamentais para a educação contemporânea, por vezes ignorados ou deixados à margem dos debates sobre a política educacional. Seus

capítulos expõem com clareza e simplicidade um texto dedicado aos educadores, em particular, mas acessível a todos que se interessam pelos caminhos a trilhar em busca de um futuro mais humano, solidário e marcado pela construção do conhecimento.

Morin (2001) expressa sua visão sobre o pensamento complexo, não com o propósito de definir um modelo padrão para pensar, mas no sentido de que, como tudo que é humano, “a unidade do pensamento complexo é individual e múltipla, comporta em si a multiplicidade, assim como a multiplicidade comporta a unidade. O pensamento complexo tenta religar o que o pensamento disciplinar e fragmentado separou e parcelarizou.” Enquanto o pensamento científico-disciplinar e suas concepções unicamente quantitativas trivializam a realidade, o pensamento complexo redescobre o surpreendente e o desconhecido.

Para permanecer como espaço nobre de aprendizagem e conhecimento, a educação precisa se abrir aos desafios contemporâneos e identificar os que estão por vir. A escola deve ser um espaço onde todos se sintam acolhidos, possam realizar trocas promissoras, ser acrescidos de novas ideias, de pontos de vista que amplificam ou questionam seus olhares sobre o mundo. Morin (2001) não conhece fronteiras e trabalha o conhecimento como aquilo que se tece junto. Na sua vasta trajetória dialógica, ele sempre se pautou pela busca da contextualização, do sentido de uma totalidade hologramática, movediça, e da interrelação das peças que formam o imenso quebra-cabeça das práticas sociais. Neste empenho, estabelece os sete saberes indispensáveis na edificação do futuro da educação.

No capítulo I, “As cegueiras do conhecimento: o erro e a ilusão”, Morin aponta que é impressionante como a educação que visa a transmitir conhecimentos seja cega ao que é conhecimento humano, seus dispositivos, enfermidades, dificuldades, tendências ao erro e à ilusão e não se preocupe em fazer conhecer o que é conhecer. É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais dos conhecimentos humanos, de seus processos e modalidades, das disposições tanto psíquicas quanto culturais que o conduzem ao erro ou à ilusão.

A educação deve mostrar que não há conhecimento que não esteja, em algum grau, ameaçado pelo erro e pela ilusão. O conhecimento não é um espelho das coisas ou do mundo externo. Todas as percepções são, ao mesmo tempo, traduções e reconstruções cerebrais com base em estímulos ou sinais captados pelos sentidos. Resultam daí os inúmeros erros de percepção

que nos vêm de nosso sentido mais confiável, a visão (MORIN, 2001, p. 19-20).

No capítulo II, “Os princípios do conhecimento pertinente”, há a necessidade de promover o conhecimento capaz de apreender problemas globais e fundamentais para neles inserir os conhecimentos parciais e locais. A supremacia do conhecimento fragmentado de acordo com as disciplinas impede frequentemente de operar o vínculo entre as partes e a totalidade, e devem ser substituídas por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos em seu contexto, sua complexidade, seu conjunto. É necessário desenvolver a aptidão natural do espírito humano para situar todas essas informações em um contexto e um conjunto. É preciso ensinar os métodos que permitam estabelecer as relações mútuas e as influências recíprocas entre as partes e o todo em um mundo complexo.

A pertinência do mundo enquanto mundo é uma necessidade, ao mesmo tempo, intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e, assim, reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, essa reforma não é programática, mas sim paradigmática – é questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (MORIN, 2001, p. 35-36).

O desenvolvimento de aptidões gerais da mente permite melhor desenvolvimento das competências particulares ou especializadas. Quanto mais poderosa é a inteligência geral, maior é sua faculdade para tratar de problemas especiais. A compreensão de dados particulares também necessita da ativação da inteligência geral, que opera e organiza a mobilização dos conhecimentos de conjunto de cada caso particular. A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular em problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso total da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, deveria tratar de estimular, e, caso esteja adormecida, despertar.

Já no capítulo III, “Ensinar a condição humana”, é transmitir ao aluno que o homem é um ser multidimensional, é ensinar a condição humana. Assim, a pedagogia do amanhã necessita, antes de tudo, privile-

giar a compreensão da natureza do ser humano, ele também um indivíduo fragmentado.

O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. Esta unidade complexa na natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os outros humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino. É possível, como base nas disciplinas atuais, reconhecer a unidade e a complexidade humanas, reunindo e organizando conhecimentos dispersos nas ciências da natureza, nas ciências humanas, na literatura e na filosofia, pondo em evidência o elo indissolúvel entre a unidade e a diversidade de tudo que é humano (MORIN, 2001, p. 47-48).

No capítulo IV, “Ensinar a identidade terrena”, também deve ser prioridade, pois é fundamental conhecer o lugar no qual se habita, suas necessidades de sustentabilidade, a variedade inventiva, os novos implementos tecnológicos, os problemas sociais e econômicos que ela abriga. O conhecimento do desenvolvimento da era planetária, que tendem a crescer no século XXI, e o reconhecimento da identidade terrena, que se tornará cada vez mais indispensável a cada um e a todos, devem converter-se em um dos principais objetos da educação.

Enfrentar as incertezas, o quinto saber, indica a urgência de enfrentar as inseguranças, que parte da certeza da existência de dúvidas na trajetória humana, pois, apesar de todo o progresso da humanidade, não é possível, ainda, prever o futuro, o qual desafia constantemente o homem.

As civilizações tradicionais viviam na certeza de um tempo cíclico cujo funcionamento devia ser assegurado por sacrifícios às vezes humanos. A civilização moderna viveu com a certeza do progresso histórico. A tomada de consciência da incerteza histórica acontece hoje com a destruição do mito do progresso. O progresso é certamente possível, mas é incerto (MORIN, 2001, p. 80).

No capítulo VI, “Ensinar a compreensão”, Morin diz que a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente no ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das

mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro.

A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para a frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão. Daí decorre a necessidade de estudar a incompreensão a partir de suas raízes, suas modalidades e seus efeitos. Este estudo é tanto mais necessário porque enfocaria não os sintomas, mas as causas do racismo, da xenofobia, do desprezo. Constituiria, ao mesmo tempo, uma das bases mais seguras da educação para a paz, à qual estamos ligados por essência e vocação.

Já no capítulo VII, “A ética do gênero humano”, a educação deve conduzir à “antropo-ética”, levando em conta o caráter ternário da condição humana, que é ser ao mesmo tempo indivíduo/sociedade/espécie. Nesse sentido, a ética indivíduo/espécie necessita do controle mútuo da sociedade pelo indivíduo e do indivíduo pela sociedade, ou seja, a democracia; a ética indivíduo/espécie convoca ao século XXI a cidadania terrestre. A singularidade do humano reside na autoconsciência, na liberdade, na autodeterminação, na capacidade de responsabilizar-se e de, assim, mostrar-se um ser ético, capaz até de tomar decisões em sua desvantagem para defender os mais fracos. Assim,

A antropo-ética compreende a esperança na completude da humanidade, como consciência e cidadania planetária. Compreende, por conseguinte, como toda ética, aspiração e vontade, mas também aposta no incerto. Ela é consciência individual além da individualidade (MORIN, 2001, p. 106).

### 3 A CONTRIBUIÇÃO DE FREIRE – PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA

Paulo Freire (1999) retoma nesta obra de forma atualizada, leve, criativa, corajosa e esperançosa as questões que no cotidiano do professor continuam a provocar o conflito e o debate. São temas que, mesmo extrapolando os já cristalizados pela prática escolar, não podem ser deixados à margem, pelo educador progressista, para o exercício da pedagogia da autonomia. Uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando.

Para exercê-la, é necessário que o educador realize um exercício permanente de convivência amorosa com seus alunos, postura curiosa e aberta, e, ao mesmo tempo, provoque-os a se assumirem enquanto sujeitos. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à



produção do conhecimento. É preciso aprender a ser coerente. O discurso competente é válido se a ação pedagógica for flexível a mudanças.

Freire (1999) defende como objetivo da escola a ação de ensinar o aluno a ler o mundo para transformá-lo. Apresenta propostas de práticas pedagógicas necessárias à educação como forma de construir a autonomia dos educandos, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos, junto com sua individualidade. Baseou-se em ideias progressistas de ensino, levando em conta, principalmente, o saber do aluno em diálogo com sua disciplina, porém, oposto ao caráter autoritário. Valoriza a experiência de vida como fundamental para o efetivo aprendizado e, para isso, enfatiza as atitudes para a estimulação da liberdade como meio de obtenção da autonomia.

Ressalta com prioridade a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente. A prática educativa, enquanto prática formadora, não pode escapar à rigidez ética. Deixa claro que a ética a que se refere não é a ética menor, restrita, que se curva a interesses pessoais, e sim a ética universal do ser, enquanto marca da natureza humana, algo absolutamente indispensável à convivência.

A prática educativa consiste em uma forma de politizar e nunca ser indiferente aos diversos olhares sobre a realidade e possuir esperanças na melhora do que ainda não está no ideal para a educação. Mais do que um ser no mundo, o homem se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que se pensa a si mesma, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, avalia, valora, que decide, que rompe. E é nesses domínios que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.

As ideias progressistas pedagógicas, de forma alguma, devem ser confundidas com um ato de espontaneidade e liberdade dos professores e alunos diante da construção desse conhecimento. Cabe aos educadores conduzirem de forma metodológica os conteúdos ensinados para que essa prática seja eficiente. Como eixo norteador de sua prática pedagógica, Freire defende que formar é muito mais do que formar o ser humano em suas destrezas, atestando a necessidade de formação ética dos educadores, conscientizando-os sobre a importância de estimular o educando a uma reflexão crítica a respeito da realidade em que está inserido.

Esta ética precisa ser construída pela escola, como apelo e como racionalidade. Como apelo, mostrando a importância dos homens agirem com cooperação e solidariedade. Pela racionalidade, mostrando que o homem

se diferencia pela sua inteligência e razão; portanto, tem que fazer esta reflexão. Viver a democracia significa procurar resolver conflitos através da palavra, da comunicação, do diálogo. Os educadores têm pela frente um trabalho árduo. Têm que pensar como vão trabalhar para que essa ética se efetive. Precisam pensar o homem enquanto totalidade, enquanto ser que possui a incansável tarefa de humanizar-se, de completar-se.

No capítulo I, “Não há docência sem discência”, segundo Freire (1999, p. 25), as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. É necessário que o educando mantenha acesa a sua curiosidade para aprender ou não haverá troca. A força criadora do aprender é a que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além dos seus condicionantes.

O professor não é detentor de todo o saber, e precisa conhecer as vivências de seus alunos e respeitá-los. Não há criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. O professor que realmente ensina sabe que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Igualmente faz parte do pensar certo a rejeição a qualquer forma de discriminação.

É na formação permanente do professor o momento fundamental da reflexão crítica sobre a sua prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima. Nenhuma formação docente verdadeira pode alhear-se do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição.

No capítulo II, “Ensinar não é transferir conhecimento”, Freire (1999) afirma que pensar certo é uma postura exigente e temos que exercer uma vigilância constante sobre nós mesmos para evitar os simplismos, as facilidades, as incoerências grosseiras.

Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos (FREIRE, 1999, p. 54).

Este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões

de ser, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. O inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Freire (1999, p. 55) declara que “onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente”.

Ensinar exige o conhecimento de ser condicionado, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que o mundo se acha geram sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento da tarefa histórica de mudá-lo, porém, os obstáculos não se eternizam. É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.

É o bom senso que adverte de que exercer a autoridade de professor na classe, tomar decisões, orientar atividades, estabelecer tarefas, cobrar a produção individual e coletiva do grupo, não é autoritarismo, é a autoridade cumprindo o seu dever. Quanto mais se torna rigoroso na prática de conhecer, mais respeito deve guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica. Isto requer uma reflexão crítica permanente sobre a prática, através da avaliação contínua do seu fazer.

O bom clima pedagógico-democrático é aquele em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesmo, que a curiosidade e a liberdade devem estar sujeitas a limites, mas em permanente exercício. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura de ambos é dialógica, e o bom professor é o que consegue trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Ter presente que não é apenas sobre os conteúdos programáticos que se deve pensar, mas a maneira como estes são ensinados.

Já no capítulo III, “Ensinar é uma especificidade humana”, todo educando sabe que deve respeitar o educador, mas o educador precisa fazer-se respeitar. Uma das qualidades que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma. A autoridade segura não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade. A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional. A autoridade do professor é desqualificada pela incompetência profissional.

Uma questão apontada por Freire (1999, p. 106-107) como crucial para a educação é que ela não pode ser neutra. A neutralidade seria a maneira cômoda de

esconder as opções ou o medo de acusar as injustiças. O que se coloca à educadora ou ao educador democrático, consciente da impossibilidade da neutralidade da educação, é forjar em si um saber especial, que não deve abandonar, saber que motiva e sustenta a sua luta: se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode. Se a educação não é a chave das transformações sociais, não é também simplesmente reprodutora da ideologia dominante.

A atividade docente, de que a discente não se separa, é uma experiência alegre por natureza. É louvável a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver o gosto de querer bem e o gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido. Nada que diga respeito ao ser humano, nas suas mais variadas formas de expressão, pode passar despercebido pelo educador progressista. Não importa com que faixa etária trabalhe. É gente em permanente processo de busca, e a prática educativa exige um alto nível de responsabilidade ética. Se não posso, de um lado, estimular os sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar. A condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão do ser histórico de que nos tornamos conscientes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se propor as leituras de Morin (2001) e Freire (1999), teve-se clareza da dúvida que inquieta a nossa busca pela investigação: o conhecimento que se tem hoje não basta para enfrentar os desafios do futuro; o mundo já não é mais o mesmo. As tecnologias digitais revolucionaram as formas de comunicação e o acesso à informação. Como pensar, então, a educação nesse contexto? Num cenário tão instável, ela precisa descobrir como se adequar ao aluno deste século, sua relação com o ensinar e o aprender e a construção de um currículo que vá além dos conteúdos ministrados em sala de aula.

Com este empenho, dirigimos nosso olhar a esses dois grandes pensadores, na busca de ideais comuns que pudessem mostrar caminhos capazes de transformar positivamente a educação e atender as expectativas da sociedade atual e futura. Pudemos entender que, em ambos, a preocupação pela formação do ser humano em sua totalidade está sempre presente.

Utilizando frequentemente a palavra complexidade, Morin (2001) insiste no pensamento integral, no combate aos procedimentos científicos lineares, no abandono das certezas teóricas absolutas, recuperar o risco e o imprevisível como vetores naturais e conservar-se sintonizado com o desejo de mudança social. O motivo

para o seu comprometimento com a transformação é simples: o futuro povoa o imaginário dos homens e cobra-lhes projeções que revelem preocupações com o bem-estar das gerações do amanhã.

Se nos sentimos desarmados perante a complexidade, é porque, segundo Morin (1997, p. 15), “nossa educação nos ensinou a separar e isolar as coisas. Separamos os objetos de seus contextos, separamos a realidade em disciplinas compartimentadas umas das outras”. Assim, tornamo-nos incapazes de entender o complexo, pois a realidade é feita de laços e interações. Não podemos conhecer a sociedade a partir de indivíduos e grupos tomados separadamente, mesmo que esses sejam o que a constitui; é preciso juntar as partes ao todo e o todo às partes. Desse modo, a solidariedade é constituinte dessa sociedade.

Morin (2001) e Freire (1999) compartilham o interesse pela ampliação e diversificação das fontes legítimas do saber e a necessária coerência entre o saber-fazer e o saber-ser. Freire (1999) também anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico, como uma das formas capazes de promover e instaurar a ética universal do ser humano. Esta dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma das suas possibilidades. Ambos deixam entrever em seus escritos que o ensino primeiro e universal deve estar centrado na condição humana.

Superar o pensamento linear, compreender o pensamento complexo, enfrentar as incertezas, refletir sobre a formação docente e a prática educativa, valorizar o conhecimento do aluno, ser coerente, ter ética profis-

sional, reconhecer o homem como ser inacabado, conceber a humanidade como comunidade planetária, entre outros, são pontos de convergência em torno de uma pedagogia que corresponde aos atuais desafios da sociedade. Para esses dois pensadores, o educador constitui-se numa referência privilegiada para a construção da visão de mundo e da estrutura de pensar do educando, ou seja, do cidadão planetário. Há um longo caminho a percorrer, e, para lograr êxito, não basta só uma reforma de conteúdos, mas é necessária também uma reforma de pensamento.

## REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

MORIN, Edgar. Complexidade e ética da solidariedade. In: CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Ensaio de complexidade**. Porto Alegre: Sulina, 1997.

\_\_\_\_\_. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. **A cabeça bem feita**. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos. Reforma da educação: o entendimento da complexidade pela busca do sujeito complexo. In: EBEC, 1, 2005, Curitiba. PUC/PR, 2005. Disponível em: <<http://www.ufrj.br/leptrans/arquivos/marciorayol.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2012.

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

# MUSICALIZAÇÃO NO 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: experiências significativas

## MUSICALIZATION IN THE 5TH YEAR OF BASIC EDUCATION: meaningful experiences

*Patrícia Fernanda Carmem Kebach<sup>1</sup>*

*Aline Bühler<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo compreender como os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental constroem seu conhecimento musical sob um ponto de vista construtivista, a partir de suas vivências e experiências cotidianas. Reflete-se, aqui, a respeito de uma educação musical construtivista e interacionista, que visa ao desenvolvimento criativo dos alunos, partindo de suas vivências cotidianas, com um olhar sobre os trabalhos em grupo nas aulas de música. Atividades de apreciação, recriação (ou rearranjos musicais) e composição musical serão abordadas e analisadas, com o intuito de contribuir trazendo a descrição de ações musicais significativas e tentar apontar para a importância destas ações em sala de aula.

**Palavras-chave:** Ensino Fundamental. Musicalização. Práticas significativas. Trabalhos em grupo.

**ABSTRACT:** This paper aims to understand how students from the 5th grade of elementary school build their musical knowledge under a constructivist point of view, from their everyday experiences and experiments. The paper reflects here about an interactionist and constructivist music education, which aims at the students' creative development, starting from their daily experiences, with a look at the work groups in the music classes. Assessment activities, recreation (or musical rearrangements) and musical composition will be addressed and analyzed, in order to contribute in bringing the description of significant musical actions and trying to point to the importance of these actions in the classroom.

**Keywords:** Elementary Education. Musicalization. Significant practices. Team work.

### 1 INTRODUÇÃO

Com a diversidade cultural e a grande oferta do mercado musical, os professores de música precisam estar cada vez mais atualizados para fazer pontes entre a realidade dos alunos e os conteúdos que pretendem trabalhar em suas aulas. Segundo Souza (1993), há um grande conflito de valores no ensino musical, tanto na escola regular quanto na escola especializada. A autora comenta que “a expectativa do aluno para aprender e fazer música

passa longe da proposta de ensino que lhe oferecem” (SOUZA, 1993, p. 167). Os alunos trazem uma diversidade de conhecimentos prévios, com os quais nós, professores, muitas vezes, não estamos preparados para trabalhar nas aulas de musicalização. Dessa forma, a educação musical deve levar em consideração o ensino e a aprendizagem que ocorrem fora da sala de aula, nos variados contextos sociais de interação dos alunos. É necessário que o professor conheça a realidade dos seus alunos e compreenda como eles se relacionam com a música.

---

<sup>1</sup> Doutora e mestre em Educação pela UFRGS. Professora e Pesquisadora da FACCAT – Faculdades Integradas de Taquara – RS. Professora da Especialização “Música: Ensino e Expressão” da Universidade Feevale.

<sup>2</sup> Graduada em Música (licenciatura) pela UFRGS e pós-graduada em “Música: Ensino e Expressão” pela Universidade Feevale – RS. Professora de Educação Musical e Flauta Doce no IEI (Instituto de Educação Ivoti – RS) e na rede municipal de ensino da mesma cidade. Professora do ISEI (Instituto Superior de Educação de Ivoti) na disciplina de Instrumento Melódico.

Como educadoras musicais, percebemos uma diversidade enorme de conhecimentos e interesses dentro da sala de aula, principalmente entre os alunos das séries finais do Ensino Fundamental.

Neste artigo, sob um ponto de vista construtivista, além de compartilhar sobre modos de agir musicalmente com alunos do 5º ano do Ensino Fundamental, procuraremos elucidar como estes constroem seu conhecimento musical a partir de suas experiências e vivências cotidianas. Pretendemos também apontar para os processos de aprendizagem musical coletiva observando e analisando algumas atividades realizadas. Para isso, baseamo-nos num modelo epistemológico interacionista e construtivista (SWANWICK, 2003; KEBACH, 2008) que guiou nossas ações ao coletar e analisar os dados, através da realização de uma oficina pedagógica musical com os alunos investigados, e também num olhar norteado pelas teorias do cotidiano (SOUZA, 2008). As atividades aqui apontadas podem ser realizadas com alunos de diferentes faixas etárias. Entretanto, o professor precisa realizar pequenas adaptações, que podem ser relativas ao repertório de interesse da turma, construções precedentes sobre elementos da linguagem musical, como conservação do pulso, da linha melódica, etc., para mobilizar significativamente os alunos, dependendo de suas idades.

## 2 O DESENVOLVIMENTO CRIATIVO E AS VIVÊNCIAS DO COTIDIANO

Para cada indivíduo, a música é vivenciada de maneira diferente, dependendo do meio em que vive e das experiências que tem ou teve com a música. É muito importante conhecer os alunos e observar como estes interagem musicalmente. As diferenças aparecem principalmente quando pensamos em estilos musicais. Para Penna e Marinho (2005, p. 125), trabalhar com os diferentes estilos musicais contribui para que o aluno possa “apreender as mais diversas manifestações musicais como significativas inclusive aquelas que, originalmente, não faziam parte de sua experiência musical”. Quanto mais a criança se envolver diretamente com a música, ampliando o repertório trabalhado em aula, maiores serão as chances de conhecer uma determinada música, estilo ou gênero musical, desenvolvendo seu posicionamento crítico (HENTSCHKE; KRÜGER, 2003).

Tanto as experiências vividas no cotidiano quanto as vividas na sala de aula contribuem de alguma maneira para a formação de uma identidade musical que o sujeito levará para toda a sua vida. Na sala de aula ou, mais especificamente, numa aula de música, essas dife-

renças tornam-se bastante evidentes justamente pela diversidade cultural existente neste ambiente. Dessa maneira, uma canção jamais será interpretada tal qual sua forma original e nem mesmo o professor poderá exigir homogeneidade entre seus alunos.

Com base na Epistemologia Genética, Kebach (2008, p. 125) afirma que

[...] nenhuma reprodução mental é cópia fiel do objeto, mas sempre uma interpretação pessoal desencadeada pelo acionamento dos esquemas mentais construídos a partir das interações entre o sujeito e o meio, ou seja, seu entorno cultural. São as referências pessoais que dão os suportes para as interpretações sobre determinado objeto.

Muitas vezes, nas aulas de música, essas referências pessoais e a diversidade não são levadas em conta. A escola possui suas regras e currículo fechado que devem ser seguidos. Segundo Fuks (1991), muitos professores zelam pela manutenção da tradição escolar a partir de diferentes condutas, atribuindo a esta um papel de instituição disciplinadora. Nesse caso, a música tem função disciplinadora por meio de um repertório de *musiquinhas de comando* que servem para disfarçar o poder da instituição. As canções são determinadas pela escola e pelo professor e, geralmente, vêm acompanhadas de gestos predeterminados que são repetidos exaustivamente.

[...] a professora ensaiava com as crianças uma determinada música e pré-determina gestinhos para serem ensaiados e repetidos, sem que haja espaço para uma interpretação espontânea, o desenvolvimento da expressividade emocional, e muito menos, uma demonstração de lógica de coordenação de ações rítmicas, melódicas ou harmônicas, já que não há lugar para a reinvenção. Apenas para a repetição mecânica (KEBACH, 2008, p. 126).

Para a autora, este tipo de conduta está relacionado a uma pedagogia diretiva, empirista. Além de anular as especificidades que a música tem, exclui toda e qualquer possibilidade de ação criativa do aluno. Kebach (2008, p. 126) ainda comenta que “o não exercício da criatividade acarreta a falta de autonomia, a impossibilidade de reflexão em situações de resolução de problemas, não somente musicais, mas também em outras áreas”. A visão distorcida da criatividade prevalece no ensino tradicional. Nessa linha de pensamento, o sujeito nasce ou não criativo. Isto seria uma característica inata e pode ser vista como um dom.

Piaget (2001) descarta a ideia de que um sujeito criativo é resultado de sua genialidade. Para ele, a criatividade é construída, ou seja, o sujeito é criativo quando ele tem capacidade de criar algo novo a partir das cons-

truções que apresenta até o momento. Tanto o nível de desenvolvimento quanto o meio social em que cada indivíduo se encontra são fundamentais para ações criativas. Sabendo disso, o professor deve manter uma postura construtivista oportunizando a seus alunos explorarem e agirem sobre novas ideias e descobertas.

### **3 AFINAL, QUE TIPO DE ATIVIDADES MUSICAIS SE PODEM DESENVOLVER EM SALA DE AULA?**

São muitas as atividades que os professores podem trabalhar no ambiente escolar. Entretanto, para sistematizar as ações, os professores podem se guiar pelo fato de que o fazer musical deve ser o centro do trabalho nas aulas de música. Dessa forma, variar as atividades, incluindo no planejamento tarefas de apreciação, recriação e criação, segundo o que propõe Kebach (2008), poderá contemplar uma diversidade de ações musicais complementares. Essas atividades permitem o contato direto dos alunos com a música. “As atividades de composição, execução e apreciação são aquelas que propiciam um envolvimento direto com a música, possibilitando a construção do conhecimento musical pela ação do próprio indivíduo” (HENTSCHEKE; DEL BEN, 2003, p. 180).

Para a criança relacionar-se ativamente com a música, o educador musical Keith Swanwick propõe o modelo (T)EC(L)A (ver HENTSCHEKE; KRÜGER, 2003), cujas atividades são diferenciadas quanto ao grau de envolvimento do indivíduo com a música.

As atividades de composição, execução e apreciação, aliadas à técnica e literatura, configuram o modelo (T)EC(L)A. Este modelo constitui, assim, um dos modelos de atividades musicais a serem utilizados como base para o planejamento do ensino de música em sala de aula (HENTSCHEKE; DEL BEN, 2003, p. 180).

No modelo (T)EC(L)A, cada letra caracteriza uma das atividades musicais a serem trabalhadas. As letras C, E, A, respectivamente, representam atividades de composição, execução e apreciação. Essas atividades são consideradas centrais ao desenvolvimento musical dos alunos por proporcionarem um envolvimento direto com a música. Já as letras colocadas entre parênteses, (T) e (L), ou seja, técnica e literatura, são atividades “caracterizadas como secundárias ao processo educativo por fornecerem conhecimento sobre a música” (HENTSCHEKE; KRÜGER, 2003, p. 26). A técnica abrange as habilidades relacionadas ao controle vocal e instrumental, como também o desenvolvimento da percepção auditiva, leitura e escrita musical (HENTSCHEKE;

DEL BEN, 2003). E a literatura enfatiza os estudos históricos e musicológicos da música em seus diversos períodos.

Além das atividades propostas por Swanwick, a atividade de recriação musical também pode ser realizada, como forma de incrementar as execuções musicais em sala de aula de modo bastante criativo. De acordo com Penna e Marinho (2005), recriar significa reinventar sobre um material já pronto, repensar e dar-lhe novas significações. Kebach (2006, p. 19) propõe que a recriação “Caracteriza-se mais por uma espécie de exercício de ‘reprodução criativa’ [...] uma interpretação pessoal do mesmo (objeto), em menor ou maior grau de criatividade, a partir das capacidades (esquemas de assimilação) de cada um”.

Na recriação musical, os conhecimentos prévios dos alunos servem de ponto de partida para iniciar a tarefa. “Ninguém cria a partir do nada, mas reelaborando elementos assimilados” (PENNA; MARINHO, 2005, p. 127). Segundo os autores, a estratégia criativa do rearranjo parte da necessidade de considerar a vivência cultural do aluno, ou seja, as músicas que ele ouve e fazem parte de sua vida. Com base nos estilos musicais preferidos, os alunos apropriam-se das canções, ressignificando-as, a partir de experiências vividas dentro e fora da sala de aula. Partindo da vivência do aluno, abrem-se possibilidades de apreender as demais manifestações musicais como significativas, inclusive aquelas que antes não faziam parte de suas experiências musicais.

É a diversidade dentro de um grupo que contribui na ampliação do nosso leque de experiências e experimentações. Segundo Kebach (2009, p. 83), a recriação musical coletiva tem a ver com “as reinvenções sobre um material já pronto e depende das interpretações pessoais e coordenações de ações sociais (e/ou culturais) no ambiente de aprendizagem”. Penna e Marinho (2005) afirmam que a atividade de recriação ou rearranjo pode resultar em realizações criativas bastante diferenciadas, principalmente quando é construída coletivamente.

Nos grupos, cada um contribui com o que sabe, seus valores, experiências e preferências. Essa interação e diversidade em sala de aula são fundamentais para a construção coletiva do saber musical. Assim como os alunos trazem para a sala de aula uma diversidade de conhecimentos prévios, o professor também precisa buscar a diversidade nas atividades propostas. Dessa forma, é muito importante que todos tenham a oportunidade de trazer suas experiências e seus conhecimentos

musicais para as aulas de música e assim poder compartilhar com os colegas todas essas vivências cotidianas a partir de interações diversas. Portanto, para tudo isso se tornar possível, o professor, além de seus próprios conhecimentos, deve reconhecer nos seus alunos um tipo de conhecimento espontâneo, intuitivo, experimental e cotidiano (SOUZA, 2008), para, assim, fazer uma conexão entre os diferentes tipos de saberes.

Pensando na diversidade cultural existente na sala de aula e no papel do professor como oportunizador do fazer criativo do aluno, durante a oficina para coletar os dados desta pesquisa, a professora lançou uma atividade de *recriação musical* na qual os alunos, com base nos seus conhecimentos prévios e estilos musicais preferidos, pudessem se apropriar de canções, ressignificando-as. Isto é, executassem canções já existentes, nesse caso, canções folclóricas, de maneira mais criativa, bem diferente do convencional. Mas para chegar a este ponto, primeiramente, a professora realizou uma atividade de apreciação musical. Essa atividade alimentaria o repertório de possibilidades de organizações sonoro-musicais em forma de re-arranjo e composições posteriores das crianças. Para finalizar as atividades da oficina, a proposição de uma composição por parte dos alunos também foi realizada. Assim, a professora procurou variar as estratégias, retroalimentar umas com as outras e, portanto, proporcionar o máximo de ações criativas possíveis no grupo observado. Veremos, a seguir, como isso aconteceu.

#### 4 A METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO E OS SUJEITOS DE PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa escola de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino de Ivoti, Rio Grande do Sul, onde a professora pesquisadora, Aline Bühler, leciona Música desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. As observações foram realizadas durante suas aulas de música, que acontecem uma vez por semana no período de 50 minutos. Trata-se, portanto, de uma pesquisa qualitativa e participativa, pois a investigadora era a própria professora que planejou ações para recolher os dados e analisá-los à luz das teorias do cotidiano (SOUZA, 2008) e do construtivismo (SWANWICK, 2003; KEBACH, 2008).

As atividades selecionadas, como já abordamos, foram as de apreciação musical, recriação musical e composição. Assim, através de observações e intervenções pedagógicas durante o desenvolvimento dessas atividades, foi possível compreender como os alunos agiram musicalmente e como construíram seu conhecimento

musical a partir de suas experiências cotidianas e conhecimentos prévios.

Antes de desenvolver essas atividades, na primeira aula a professora fez um levantamento das canções folclóricas que os alunos conheciam e mostrou a eles gravações de algumas canções folclóricas arranjadas por músicos conhecidos pela mídia. Das canções listadas, selecionou uma para ser apreciada em diferentes versões, como veremos a partir de agora.

#### 5 APRECIÇÃO ATIVA

A audição nos permite explorar e conhecer melhor o mundo que nos cerca e a partir disso desenvolvemos nossas preferências. Alguns sons se tornam mais agradáveis que os outros ou mais significativos, dependendo das relações que o sujeito estabelece com estes. Da mesma maneira, canções e diferentes obras musicais fazem parte da trilha sonora da vida de cada um em especial. E esta seleção de preferências, geralmente, dá-se devido ao meio cultural em que estamos inseridos.

A educação musical tem função de abrir caminhos e dar oportunidades aos alunos de conhecerem as mais diversas formas de composições e manifestações musicais presentes no mundo. A apreciação musical é uma atividade importante no ensino da música, que coloca o aluno numa “situação de ouvinte, crítico de música, na qual pode ampliar seus conhecimentos intuitivos e analíticos” (CUNHA, 2003, p. 64), tanto para canções apreciadas na sala de aula quanto para as próprias execuções e composições realizadas na escola.

A apreciação ativa não significa apenas ouvir a música por ouvir, mas sim interagir com a mesma durante o processo. Segundo Kebach (2006, p. 19), a apreciação musical significa

[...] escutar ativamente os sons organizados (ou não) musicalmente, ou seja, refletir sobre aquilo que se escuta, interpretando significados, identificando elementos da linguagem musical, enfim, atribuindo um valor estético aos sons de modo que haja uma estruturação individual e coletiva progressiva desta escuta.

Partindo desse fundamento, a professora procurou oportunizar aos alunos uma atividade de apreciação em que eles pudessem interagir com as canções de forma ativa, algo que gerou reflexões, pesquisas sonoras e coordenações mentais.

O exercício de apreciação musical foi elaborado para levantar questionamentos sobre a possibilidade de uma mesma canção ser interpretada de maneiras diferentes. Ou seja, a partir de algumas questões propostas,

os alunos apreciaram quatro versões diferentes da canção folclórica “Peixe Vivo”, identificando, diferenciando e classificando diferentes aspectos musicais, ou não, nas canções. Os alunos analisaram: Voz (feminina, masculina, infantil); Instrumentos presentes nas músicas; Andamento (lento, moderado, rápido); Música para... (dormir, brincar, pular...); Essa música lembra... (desejo da canção). Cada um destes aspectos, que apareceram dentro de uma tabela que deveria ser preenchida pelas crianças, foi selecionado pensando em dois aspectos que podem surgir ao realizar uma apreciação musical: aspectos objetivos e aspectos subjetivos. Os aspectos objetivos estão relacionados a elementos da linguagem musical, e sua percepção depende do nível de construções que o sujeito já realizou até o momento. E os aspectos subjetivos estão relacionados ao emocional, através do qual associamos a música com experiências passadas, atribuindo significados e sentimentos (KEBACH, 2009a). Assim, esses dois aspectos foram acionados durante as apreciações ativas.

A partir dos seus conhecimentos prévios, as crianças agiram sobre os materiais sonoro-musicais descrevendo aquilo que lhes era significativo. Muitas vezes registraram somente parte do objeto musical em jogo, por exemplo, onde havia quarteto de cordas registrava-se apenas o violino, ou registrando instrumentos semelhantes ao som que ouviam, como violão em vez de viola caipira. Porém, essas primeiras ações são necessárias para gradativamente as crianças construir conhecimentos cada vez mais elaborados. Mesmo dando respostas que não eram corretas, os alunos, a partir de ações intuitivas, buscaram chegar às respostas corretas, dando, assim, várias significações à música.

No final das apreciações, os alunos perceberam que as quatro versões apreciadas, na realidade, eram a mesma música, porém diferentes entre si. Para eles, o que foi diferente nas quatro versões da mesma canção foi a escolha dos instrumentos, o andamento, as vozes e o ritmo. Entenderam que os elementos musicais são escolhidos de forma intencional pelo compositor, pois são eles que caracterizam a música. Dessa forma, o compositor nos passa sensações, emoções e nos conta uma história diferente. Portanto, ao chegarem a estas conclusões, demonstram construção musical progressiva.

## 6 A RECRIAÇÃO MUSICAL

Procurando desmistificar as formas de reprodução mecânica, como instrumento de desenvolvimento musical, bem como avaliar os processos daí decorrentes, procuramos pensar em atividades que envolvessem

a execução de obras compostas por outras pessoas, da forma mais criativa possível. Desse modo, trabalhamos com a recriação musical, que, ao contrário de uma reprodução mecânica, procurou possibilitar as reinvenções sobre um material já pronto, algo que dependeu das interpretações pessoais e coordenações de ações sociais dos alunos envolvidos nesta tarefa. Essa atividade de recriação que propusemos, como já mencionamos, foi baseada nas estratégias de re-arranjo de Penna e Marinho (2005).

Ao contrário da atividade de apreciação musical realizada anteriormente, em que as crianças agiram sobre as canções individualmente, a atividade de recriação foi desenvolvida de forma coletiva. Como as experiências e vivências musicais de cada indivíduo contribuem na construção coletiva, tornando-a muito mais rica, a professora não deixou que eles escolhessem o grupo por afinidades que muitas vezes são criadas a partir de gostos musicais semelhantes. Assim, optou por realizar uma dinâmica para a formação desses grupos, agindo da seguinte forma: escolheu cinco canções do folclore infantil que havia mapeado que conheciam, através de conversa com os alunos em aulas anteriores. As canções foram: “Atirei o pau no gato”, “Cai, cai balão”, “O sapo não lava o pé”, “Boi da cara preta” e “Pezinho”. Essas canções, portanto, foram eleitas por serem mais conhecidas por todos os alunos. Foram confeccionadas 25 fichas (número total de alunos) e distribuídas entre todos. Sem poder escolher nem mostrar aos colegas, cada aluno pegou uma ficha com o nome de uma canção. Ao sinal da professora, todos começaram a andar pela sala cantarolando a melodia de sua canção, utilizando as sílabas “lálálá”. O objetivo era encontrar colegas que cantarolavam a mesma canção para a formação dos grupos. A gritaria foi geral, mas, passados alguns minutos, os grupos se encontraram.

Formados os grupos, a professora explicou que aquela canção que os unira agora seria reinventada por eles. A tarefa era apresentar a canção de uma forma diferente, criando uma nova versão, podendo mudar o ritmo, a forma de cantar, o timbre da voz, incorporando-a nos seus estilos musicais preferidos. Os grupos se espalharam pelo pátio da escola e, enquanto realizavam a atividade, a professora passava de grupo em grupo observando como acontecia esse processo de aprendizado musical coletivo e intervindo quando necessário.

Dos cinco grupos, três misturaram diferentes estilos musicais dentro da mesma recriação. São eles: Atirei o pau no gato (rap e ópera), O sapo não lava o pé (rap e rock) e Boi da cara preta (rap, rock, erudita – ópe-



ra e oratório). Os outros dois grupos realizaram a recriação utilizando apenas um estilo musical – Cai, cai balão (rap) e Pezinho (gauchesco). Muitos estilos se repetiram nas recriações. Os alunos demonstraram utilizar os estilos preferidos, ou seja, aqueles que escutam no cotidiano, e outras coisas ouvidas durante as aulas de musicalização. Vejamos mais de perto a análise de um dos grupos observados.

O grupo que recriou a canção “Boi da cara preta” era formado por três meninas e dois meninos. O grupo não estava se entendendo nas combinações, criando divisões dentro de si mesmo. Os dois meninos queriam transformar a canção num rock, já as duas meninas, numa música romântica, bem lenta, e a terceira menina do grupo não dava palpites, não queria participar e ficava só observando. Nesse impasse, percebe-se que a divisão que ocorreu dentro do pequeno grupo foi a partir das afinidades musicais: meninos querendo rock e meninas, música lenta. Cada um trouxe sua vivência e sua preferência musical cotidiana para dentro da sala de aula como ponto de partida para a realização dessa recriação. A partir dessa primeira observação, fica clara novamente a importância de incluir as vivências sonoro-musicais dos alunos nas aulas de música “para que as experiências escolares permaneçam como experiências significativas” (SOUZA, 2008).

Contudo, esses estilos variados geraram conflitos dentro do grupo. Num trabalho coletivo, é normal esse tipo de conflito. Como já mencionado anteriormente, as diferenças tornam-se evidentes quando cada um expõe suas ideias. Quanto mais ideias os alunos lançavam, mais experimentações eram feitas e mais conflitos surgiam. Segundo Kebach (2007), isto faz com que os sujeitos se obriguem a sair de seus próprios pontos de vista, para projetarem procedimentos encadeados coletivamente.

Observando esses impasses no grupo, a professora resolveu interagir e intervir com questionamentos e sugestões. Questionou sobre a possibilidade de haver uma junção desses estilos numa mesma música. Falou sobre as baladas de rock e comentou que muitas músicas, até mesmo as eruditas, tinham partes rápidas e partes lentas. Para Kebach (2009a, p. 78), essa intervenção do professor está relacionada ao método clínico de Piaget, que se baseia na “reciprocidade de informação e explicação entre o sujeito pesquisado e o experimentador”. Nesses momentos é preciso estar atento às necessidades do grupo para que eles não fiquem perdidos. Para Penna e Marinho (2005, p. 127), muitas vezes, este tipo de

proposta “resulta em práticas de um liberalismo exacerbado (*laissez-faire* ou ‘deixar fazer’), em que o aluno fica solto, sem orientação – ou simplesmente perdido”.

Os meninos mostraram sua versão cantando “Boi da cara preta” num andamento rápido, utilizando um timbre de voz mais grave e agressivo. Os dois pareciam entrosados durante o canto. Enquanto os meninos cantavam, a professora constatou uma inquietação por parte das meninas. Elas cochichavam sem parar. Quando chegou a vez delas, comunicaram que não fariam mais uma canção romântica. Combinaram que fariam duas partes: um rap e uma “parte” nova. Duas meninas recitaram a canção e a outra menina cantou uma versão dessa canção criada para não assustar as crianças (*Não, não não... Não pega ela não... Ela é pequenina, ela chora, coitadinha*). E, para concluir, colocariam o trecho “Aleluia”, parte em que todos cantariam junto. O resultado foi o seguinte:

O grupo se organizou em três fileiras. Na primeira fila, os dois meninos iniciaram a canção na sua versão rock pesado. Cantaram toda a canção e foram para o final da fila. Na repetição, a segunda fileira, representada por duas meninas, fez um rap. Como os meninos, elas cantaram uma vez a canção toda e foram para o final da fila. A última menina veio para a frente e cantou a versão “*Não, não, não... Não pega ela não...*”. Nessa parte, a menina cantou num andamento lento, imitando uma cantora lírica (ópera). Enquanto cantava, fazia gestos com os braços expressando a letra da canção. Encerrada essa parte, todos se abraçaram e terminaram, fazendo uma *coda*. Em uníssono o grupo cantou uma parte do oratório *Messiah* de Handel, “*Aleluia!*”. Cantaram somente a primeira frase.

A partir da análise da atividade deste grupo, inferimos o quanto os espaços construtivistas proporcionam momentos de desenvolvimento criativo e expressão subjetiva. A interferência da professora-pesquisadora contribuiu para que o grupo chegasse a essa síntese. Ao mesmo tempo, as ideias de todos foram contempladas, mesmo que tenha havido um ajuste de conduta musical, por parte das meninas, ao analisarem as possibilidades de complementar a criação dos meninos. A parte final, como podemos verificar, é uma forma de suavizar a agressividade do início da recriação. Foi aceita pelos meninos, inclusive. Nas trocas em grupo, desse modo, além de se coordenarem musicalmente, devem cooperar e expressam valores intrínsecos e emoções que sentem no momento da elaboração coletiva.

## 7 COMPONDO EM GRUPO

A composição musical, como já foi mencionado anteriormente, é uma das três atividades que levam os alunos a se envolverem diretamente com a música. Swanwick (2003) comenta que a composição não é uma atividade opcional a ser desenvolvida na sala de aula quando o tempo permite, mas sim uma necessidade educacional.

Ela dá ao aluno uma oportunidade para trazer suas próprias ideias à microcultura da sala de aula, fundindo a educação formal com a “música de fora”. Os professores, então, tornam-se conscientes não somente das tendências musicais dos alunos, mas também, até certo ponto, dos seus mundos social e pessoal (SWANWICK, 2003, p. 68).

O autor destaca essa atividade como um instrumento imprescindível no ensino da música e na relação direta do aluno com a mesma. Nas atividades de composição, são amplas as possibilidades para tomada de decisões musicais pelos alunos, contrariando a atividade de execução, onde apenas é decidido *como e o que* tocar (SWANWICK, 2003).

Assim como na atividade de recriação, os alunos partiram de suas preferências musicais e de seus conhecimentos já estruturados, dando uma “cara nova” à canção. Na composição, o processo é semelhante. Contudo, ao compor uma música, o aluno não trabalhará em cima de uma canção já pronta, mas é convidado a criar formas originais para estruturar a canção.

A composição permite agir criativamente, selecionar e rejeitar ideias, transformá-las, reconstruí-las e reintegrá-las em novas formas. Os alunos podem articular e compartilhar seu pensamento musical, sendo as criações resultantes expressões legítimas de sua vida intelectual e afetiva (FRANÇA, 2003, p. 54).

Dessa maneira, a partir de uma composição podemos expressar diferentes sentimentos e emoções. É possível contar uma história através de uma composição. Os elementos musicais são selecionados de forma intencional justamente para dar um significado à música.

Juntamente com a composição está a improvisação, mesmo que ela não seja necessariamente um produto sonoro predeterminado. A improvisação é a “realização musical que deixa margem a interferências que não estão predeterminadas” (KOELLREUTTER apud BRITO, 2003), ou seja, é composição em tempo real. Assim, as improvisações não deixam de ser ideias novas e criativas que surgem, transformam-se e amadurecem. Para Kebach (2008, p. 171), as improvisações são

composições em tempo real “em que os alunos selecionam e organizam sons de modo criativo, através de condutas espontâneas ou da realização de projetos mais elaborados”.

Assim, após vivenciarem as canções folclóricas, através de apreciações e recriações musicais, a professora propôs uma atividade de composição musical na qual os alunos pudessem criar algo novo a partir de seus conhecimentos prévios e suas vivências cotidianas.

Como fechamento deste projeto, a docente sugeriu que em conjunto, no grande grupo, criassem uma pequena canção, baseados nas várias apreciações musicais e nas recriações realizadas. Primeiramente, propôs que fosse escolhido um tema para desenvolver a canção. Imediatamente uma aluna deu a ideia de fazer uma canção sobre o livro. Todos concordaram, pois naquela mesma semana estava acontecendo a feira do livro no município e a escola estava bastante envolvida neste evento. Esse fato pontua a importância de se dar um espaço para as proposições dos alunos ao iniciar novas tarefas, para só a partir daí, como propõem Stiff e Zamboni (2005), pensar nas atividades que sejam realmente significativas para eles. No caso, um projeto inteiro poderia ser desenvolvido com essa temática na escola, já que ela mobilizava os alunos naquele momento, como a professora pôde mapear nesta conversa com eles. E, muitas vezes, os professores nem percebem o que faz sentido para os alunos, pois nada lhes perguntam. A pesquisa, portanto, demonstra a importância de que o professor assuma uma postura investigadora, curiosa e reflexiva, ou seja, que se transforme em um professor pesquisador (BECKER; MARQUES, 2007), sem que estabeleça critérios inflexíveis em seu planejamento diário, pois ouvir os alunos é essencial para proporcionar a eles aulas significativas e interessantes. Permitir que esse espaço de liberdade se estabeleça, a partir de um *brainstorm* (explosão de ideias), é uma das sugestões de Pena e Marinho (2005) para se iniciar as atividades de recriação musical. Mas não somente as atividades de recriação devem iniciar assim. Por isso, esse espaço também foi proporcionado pela professora no momento de iniciar a atividade de composição.

Um menino fingiu que estava tocando guitarra e, com uma voz mais grave, cantou um rock pesado: “livroooo... livro, livro, livro”. A turma achou engraçado e a professora anotou a primeira frase no quadro, porém houve contestações. Comentou novamente com eles que todas as ideias eram bem-vindas. Quanto mais ideias surgissem, mais possibilidades teriam para compor a canção.

Foi então que um menino do fundo da sala começou a cantar “Livro, eu não te esqueço mais...”, com a melodia da música “O sol”, da banda de rock mineira “Jota Quest”. A docente perguntou, então, se ele inventou o que acabou de cantar. Ele respondeu que sim: “Inventei palavras novas na música”. Como provavelmente ainda não possui elementos suficientes para compor uma canção totalmente nova, utilizou-se de um material já existente, nesse caso, a melodia de uma canção conhecida, criando uma nova letra (paródia). Nesse tipo de conduta há um predomínio da acomodação sobre a assimilação na tentativa de adaptação à tarefa proposta (KEBACH, 2008, p. 189). Então, a professora comentou que a canção na verdade já existe, mas, como não havia estabelecido nenhum critério anteriormente, proibindo a paródia, deixou que continuassem. A partir da ideia surgida, os alunos começaram a criar letras para encaixar na melodia da canção “O sol”. Testaram várias frases até encontrarem alguma que se enquadrasse na melodia. Dessa forma, tiveram que se coordenar para encaixar as palavras no ritmo da canção. O resultado foi o seguinte:

### **Livro**

*Livroooo... livro, livro, livro (2 x)*

*Livro, eu não te esqueço mais, você tem tudo que eu preciso*

*Livro, quero te ler mais, porque você me leva ao saber*

*E se quiser saber pra onde eu vou, eu vou pra biblioteca,*

*Ler um pouco mais.*

*E se quiser saber pra onde eu vou, eu vou pra biblioteca,*

*É pra lá que eu vou.*

Durante o canto, alguns alunos batiam palmas tentando fazer um acompanhamento rítmico, ou seja, estavam improvisando. O improvisado faz parte do processo de criação, já que os ritmos foram testados, selecionados e organizados pelos alunos dentro da canção de forma espontânea.

A professora pediu então que selecionassem um ritmo para ser executado durante toda a canção. Logo um aluno sugeriu: “Vamos fazer aquele Tum Tum tá”, duas colcheias e uma semínima que muitos usaram em suas recriações. Como alguns alunos não haviam acomodado esse padrão rítmico, orientados pela docente, ensaiaram várias vezes até todos (ou quase todos) conseguirem se coordenar. A canção foi executada como anteriormente, porém com uma célula rítmica acompanhando (a partir da segunda frase) e alguns alunos realizando improvisos com percussão corporal.

Na realidade, essa última tarefa foi uma mistura de criação e recriação, pois surgiram elementos musi-

cais novos e outros já existentes. Dos elementos já existentes, os alunos se apropriaram de uma canção que faz parte do repertório cotidiano deles. Do mesmo modo, retiraram informações da atividade de recriação, como o uso das células rítmicas, para percutir que já haviam aprendido. Como podemos notar pelos dados relatados, os alunos partem de seus conhecimentos prévios para se adaptarem a novas tarefas propostas pela professora, regulando suas ações através do acionamento destes esquemas precedentes.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As atividades de apreciação, recriação e composição permitiram que os aprendizes vivenciassem a música de várias formas, dando espaço ao fazer criativo. Tanto na recriação quanto na composição, os alunos foram desafiados a partirem de seus conhecimentos e experiências para o desenvolvimento das tarefas. Esse tipo de proposta só é possível num ambiente construtivista, onde não há espaço para a imposição de conteúdos, e sim para a proposição de tarefas interessantes e significativas.

O conhecimento musical foi sendo construído em cada uma das três atividades na medida em que novos desafios foram lançados. Assim, os alunos tiveram que aplicar seus esquemas conhecidos a situações novas, construindo conhecimentos mais elaborados. Trabalhar em grupo também contribuiu para essa construção. A socialização do conhecimento levou os alunos a considerarem e a respeitarem os diferentes pontos de vista. A diversidade dentro do grupo só contribui, pois oportuniza a construção de conhecimento e a apropriação de um mundo que antes não fazia parte da vivência de cada um que age coletivamente. Quanto mais ideias testadas, mais conhecimento é agregado aos nossos esquemas.

Dentro da perspectiva construtivista, acreditamos que as aulas de música devem oportunizar aos alunos agirem ativamente sobre o material sonoro, proporcionando atividades variadas e interessantes. Além de trabalhar a construção de conhecimentos sobre elementos da linguagem musical que concebe como conteúdos importantes a serem desenvolvidos em sala de aula, o professor deve considerar o conhecimento trazido pelo aluno e dar espaço para ele trazer suas experiências musicais cotidianas para dentro da sala de aula. É preciso dar “voz e vez” ao aluno para estabelecer um diálogo que envolva troca de ideias, argumentos e experiências variadas. Isso possibilitará ao professor o desenvolvimento da compreensão musical dos alunos, proporcionando a estes diferentes formas de vivenciar a música de maneira significativa.

## REFERÊNCIAS

- BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- BRITO, Teça Alencar de. **Música na educação infantil**: propostas para a formação integral da criança. São Paulo: Peirópolis, 2003.
- CUNHA, Elisa da Silva. Avaliação da apreciação musical. In: HENTSCHKE, Liane; SOUZA, Jusamara (Org.). **Avaliação em música**: reflexões e práticas. São Paulo: Moderna, 2003. p. 64-75.
- FRANÇA, Cecília Cavaliere. O som e a forma: do gesto ao valor. In: HENTSCHKE Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 48-61.
- FUKS, Rosa. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.
- HENTSCHKE, Liane; KRÜGER, Susana Ester. Contribuições das orquestras para o ensino de música na educação básica: relato de uma experiência. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 19-47.
- HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana (Org.). **Ensino de música**: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003. p. 176-189.
- KEBACH, P.; SILVEIRA, V. Apreciação musical e subjetivação. In: BEYER, E.; KEBACH, P. (Org.). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Mediação, 2009. p. 145-157.
- KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem. **A construção do conhecimento musical**: um estudo através do método clínico. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2003.
- \_\_\_\_\_. A aprendizagem musical de adultos em ambientes coletivos. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 22, p. 77-86, set. 2009a.
- \_\_\_\_\_. Invenções musicais em grupo: uma questão de liberdade de criação, desafio coletivo e cooperação. **Revista da Fundarte**, Montenegro, v. 7, n. 13/14, p. 70-75, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Musicalização coletiva de adultos**: o processo de cooperação nas produções musicais em grupo. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.
- \_\_\_\_\_. Processos coletivos de musicalização: construções que vão além das estruturações sobre os sons. Colóquio. **Revista Científica da FACCAT**, Taquara, v. 4, n. 1, p. 22, 2006.
- \_\_\_\_\_. Processos de interação social em ambiente de educação musical. In: BEYER, Esther; KEBACH, Patrícia Fernanda Carmem (Org.). **Pedagogia da música**: experiências de apreciação musical. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009b. p. 97-108.
- PENNA, Maura; MARINHO, Vanildo Mousinho. Ressignificando e recriando músicas: a proposta do re-arranjo. In: MARINHO, V. M.; QUEIROZ, L. R. S. (Org.). **Contexturas**: o ensino da arte em diferentes espaços. João Pessoa: Editora Universitário/UFPB, 2005. p. 123-150.
- PIAGET, Jean. **A construção do real**. São Paulo: Ática, 2001.
- STIFFT, Kelly; ZAMBONI, Monique O. A criação de novidades sonoras nas crianças: reflexões a partir do currículo emergente. In: BEYER, Ester S. W. **O som e a criatividade**: reflexões sobre experiências musicais. Santa Maria: Editora UFSM, 2005.
- SOUZA, Jusamara (Org.). **Aprender e ensinar música no cotidiano**. Porto Alegre: Sulina, 2008.
- SOUZA, Cásia Virginia Coelho de. A função da música popular na educação musical contemporânea. In: ABEM. **Fundamentos da educação musical**. Porto Alegre: ABEM, 1993. v. 1, p. 157-178.
- SWANWICK, Keith. **Ensinando música musicalmente**. São Paulo: Moderna, 2003.

# ATIVIDADES LÚDICAS QUE VISAM AO PREPARO PARA O USO DO RECURSO *SCRATCH* COM ALUNOS DO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

## PLAYFUL ACTIVITIES AIMED AT PREPARATION FOR USE OF THE SCRATCH RESOURCE WITH STUDENTS FROM THE 1ST YEAR OF ELEMENTARY SCHOOL

*Fabiane Maria Picheth<sup>1</sup>*

*Débora Carla Martins de O. Orenha<sup>2</sup>*

*Michelle Mallassa<sup>3</sup>*

*Priscila Chupil<sup>4</sup>*

*Sandra Aparecida Silva Pereira<sup>5</sup>*

**RESUMO:** Este estudo apresenta o resultado de experiências iniciais sobre a inserção do recurso *Scratch* na formação escolar de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental. A utilização deste recurso apontou uma necessidade inicial de aplicação de atividades prévias, visando à sensibilização e à retomada de conceitos, como a lateralidade, contagem numérica, resolução de problemas, sequência e localização espacial. Estas atividades foram organizadas com materiais concretos e situações lúdicas em sala de aula, visando estabelecer uma primeira relação entre as possibilidades do recurso e os conteúdos curriculares. Esta experiência trouxe resultados e reflexões importantes que são apontadas neste texto, como indicativo para a próxima etapa do projeto, que será a utilização em si do recurso *Scratch* no laboratório de informática.

**Palavras-chave:** *Scratch*. Atividades lúdicas. Conteúdos curriculares. Habilidades de formação.

**ABSTRACT:** This study presents the results of initial experiments on the introduction of the Scratch resource in the education of students in the 1st year of elementary school. The use of this resource was dependent upon an initial need for applying previous activities aiming at the sensitization to the recovery of concepts such as handedness, numerical counting, problem solving, sequencing, and spatial location. These activities were organized with concrete materials and recreational situations in the classroom, to establish an initial relationship between the capabilities of the Scratch resource with the curricular contents. This experience brought results and important insights that are outlined in this paper, as an indication for the next stage of the project, which will be the actual use of the Scratch feature itself in the computer lab.

**Keywords:** Scratch. Playful activities. Curricular content. Skill training.

### 1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma reflexão acerca das práticas propostas para a Informática Educativa com o recurso *Scratch*, com o intuito de esclarecer as necessidades preliminares lúdicas que devem ocorrer em sala de aula.

Este projeto surgiu a partir de leituras sobre o recurso e suas possibilidades de utilização com alunos

do 1º ano do Ensino Fundamental, numa parceria entre a coordenação pedagógica e as professoras desta etapa.

Com base no diagnóstico das condições de alfabetização das três turmas do 1º ano de uma escola da rede particular de Curitiba, foi possível propor e realizar atividades lúdicas diferenciadas para antever o tra-

<sup>1</sup> Mestre em Educação (PUCPR), especialista em Tecnologias Educacionais (PUCPR), pedagoga (PUCPR) – coordenadora administrativa do Colégio Martinus. E-mail: fabianep@martinus.com.br – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2438773962270615>.

<sup>2</sup> Especialista em Psicopedagogia (IBPEX), Pedagoga (UNIARARAS) Professora do Colégio Martinus. E-mail: deboraorenha@bol.com.br.

<sup>3</sup> Especialista em Necessidades Especiais com Ênfase em Inclusão (PUCPR), Pedagoga (FALEC). Professora do Colégio Martinus. E-mail: malassa1981@yahoo.com.br.

<sup>4</sup> Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico (UFPR), Pedagoga (UFPR) – Coordenadora Pedagógica do Colégio Martinus. E-mail: priscilac@martinus.com.br – Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0543380980348454>.

<sup>5</sup> Especialista em Alfabetização e Letramento (PUCPR), Pedagoga (Faculdade Campos Salles – SP). Professora do Colégio Martinus. E-mail: sandra.asper@hotmail.com.

balho com o recurso, bem como estimular conceitos e habilidades básicas de formação.

Numa contextualização inicial sobre o *Scratch*, afirma-se que este é uma linguagem de programação educativa, concebida a partir da linguagem Logo (desenvolvida por Seymour Papert). Os responsáveis pela criação pertencem à equipe do *Lifelong Kindergarten*, coordenada por Mitchel Resnick do MIT – *Massachusetts Institute of Technology*, em 2007. Os diferenciais deste recurso estão na gratuidade e na facilidade de utilização, pois não exige conhecimentos preliminares de linguagem de programação e, de maneira lúdica e divertida, permite aos usuários a criação de histórias, animações, jogos, entre outros.

O acesso a este recurso é em ambiente *on-line* (<http://scratch.mit.edu/>), não exigindo instalações e requisitos técnicos diferenciados. No seu *site*, é possível criar um usuário, que de maneira direcionada disponibiliza ideias que foram compartilhadas por outros usuários do recurso e abre espaço para acesso às ferramentas de interação e criação.

O caminho seguido nesta proposta foi exatamente este. Com base nas leituras prévias, foi possível aos envolvidos (coordenação e docentes) criar seus usuários e de maneira livre explorar o recurso, conhecer suas possibilidades e indicar os limites de utilização aos alunos, por conta dos níveis de alfabetização em que se encontravam; tais limites levaram às identificações prévias de que era necessário planejar atividades direcionadas em sala de aula, de forma anterior ao trabalho no laboratório de informática.

Na intenção de planejar, aplicar, analisar e rever as atividades lúdicas prévias ao trabalho com o recurso *Scratch*, esta pesquisa trouxe contribuições significativas para reestruturações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem, bem como conduziu a uma reflexão mais ampla sobre o papel que a escola possui na formação dos alunos consumidores e conhecedores dos recursos tecnológicos disponibilizados na atualidade.

Seguindo esta linha de análise sobre o papel da escola neste trabalho, este projeto permitiu estabelecer os seguintes objetivos:

- Relacionar conteúdos curriculares ao trabalho de informática educativa;
- Oportunizar aos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental uma experimentação lúdica e direcionada de programação;
- Estimular habilidades cognitivas genéricas e específicas do processo de programação, visando explorá-las nas demais áreas de conhecimento.

Com base nestas metas, foi possível perceber alcances significativos no processo e desafios ainda a se-

rem trabalhados, aspectos estes que são detalhados no decorrer deste texto.

Este estudo sustentou-se numa perspectiva metodológica qualiquantitativa, pois realizou análises prévias do contexto trabalhado, análises quantitativas das práticas aplicadas e uma retomada final que cruzasse as impressões iniciais com os dados coletados, caracterizando-se assim como um tipo de pesquisa exploratória do contexto atuado.

## 2 DESENVOLVIMENTO

### 2.1 CONTEXTUALIZANDO O CENÁRIO ATUAL: NATIVOS DIGITAIS (ALUNOS) *VERSUS* IMIGRANTES DIGITAIS (PROFESSORES)

A expressão aqui “emprestada” remete a Prensky (2001), que abordou as características tão distintas das gerações presentes em relação ao uso da tecnologia. Por **nativos digitais** o autor compreende as crianças e jovens que já nasceram na realidade *on-line*, com acessos e facilidades aos meios de aprender e se comunicar com o uso destes recursos.

Já os **imigrantes digitais** são definidos como a geração que nasceu ao longo desta evolução, ou seja, teve que se adaptar e construir novas formas de aprender e de se comunicar ao longo das descobertas tecnológicas.

Neste espaço de tempo e de características entre estas gerações, a escola se constitui como meio de formação/apoio a estas demandas, atuando com professores possuidores de níveis de conhecimento e formação tecnológica diferenciados e com alunos utilizadores e conhecedores dos recursos com uma agilidade surpreendente.

Frente a este universo, o questionamento é: Como a escola pode contribuir para que os alunos avancem de nativos digitais consumidores para nativos digitais críticos e construtores de novos recursos?

Nesta reflexão, Sobreira, Takinami e Santos (2013, p. 127), apontam que:

Já não basta o simples consumo ou manuseio mecânico dos produtos disponíveis no mercado: esta sociedade necessita de indivíduos que sejam capazes de se deparar com a diversidade de situações do cotidiano e possam agir sobre elas, solucioná-las, transformá-las. Para tanto, há de se desenvolver competências e habilidades específicas para esta atuação.

Papert e Resnick (1995) contribuem para esta análise quando abordam a conceituação de fluência digital,

ao comentar que não basta saber usar as ferramentas tecnológicas, mas é preciso inovar na construção de coisas significativas com o uso delas, ou seja, isto é tornar-se fluente digitalmente.

No entanto, o processo de desenvolvimento desta fluência exige um entendimento sobre o trabalho prévio e significativo que deve ser realizado para dar suporte ao uso de novas ferramentas tecnológicas.

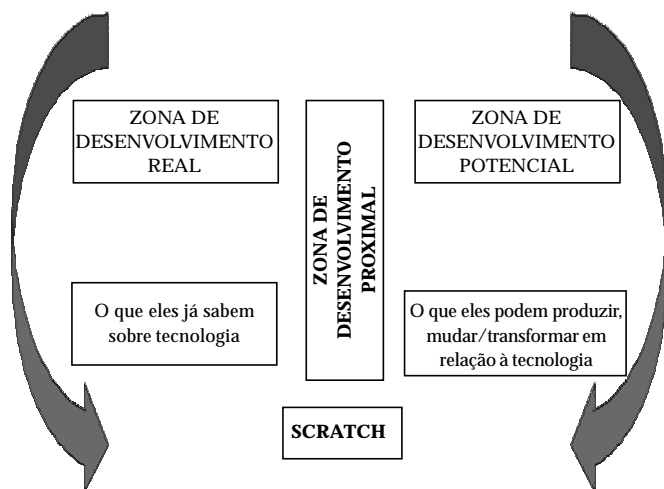
No caso das crianças, há uma lógica de exploração que, se iniciada por meio de experimentações concretas, pode estimular o desenvolvimento de novas habilidades, bem como potencializar diferenças de uso e de compreensão que cada aluno tenha frente ao trabalho realizado.

Aquilo que a criança aprendeu porque fez, após ter explorado, investigado e descoberto por si própria, além de contribuir para o desenvolvimento de suas estruturas cognitivas, reveste-se de um significado especial que ajuda a reter e transferir com muito mais facilidade aquilo que foi aprendido (SILVA, 2014).

A exploração de materiais e situações concretas para as crianças entre 5 e 7 anos, que antecedam práticas relacionadas à Informática Educativa, pode potencializar a fluência digital numa perspectiva compreendida por Vygotsky (1987) entre a Zona de Desenvolvimento Proximal, alavancando questionamentos, investigações e construções que favoreçam o alcance da Zona de Desenvolvimento Potencial, numa dinamicidade constante voltada ao trabalho de conteúdos curriculares e ao preparo para inserções práticas, como o uso do recurso *Scratch*, por exemplo.

A figura a seguir esclarece esta relação:

**Figura 1:** Zonas de Desenvolvimento segundo Vygotsky e suas relações com o Scratch



Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.2 A IMPORTÂNCIA DA EXPLORAÇÃO LÚDICA PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Entendendo as especificidades do grupo observado, levantam-se os seguintes questionamentos: Quem são estas crianças que estão participando do projeto? Quais as necessidades desta fase do desenvolvimento para que a aprendizagem ocorra e para que, conseqüentemente, os objetivos do projeto sejam alcançados? Qual o significado da exploração lúdica para a aprendizagem nesta faixa etária?

Pensando num grupo atuante no 1º ano do Ensino Fundamental, na faixa etária entre 5 e 6 anos de idade, cabe a realização de estímulos que potencializem um novo nível de desenvolvimento cognitivo que traga significado ao que foi trabalhado.

Este novo nível esclarecerá o que foi alcançado, as habilidades individuais e possibilidades diferenciadas de trabalho. Bossa e Oliveira (2010, p. 91) elucidam esta questão:

[...] espera-se que a criança supere as principais dificuldades consideradas como obstáculo para seu desenvolvimento escolar: em nível de fala e linguagem; quanto à articulação de fonemas; estruturação frasal; organização e expressão de pensamento; a nível de relação fonema grafema, da análise síntese-silábica, e formação de palavras; a nível de noções matemáticas como enumeração, quantidade e certas noções enfatizadas nessa área de conhecimento como maior/menor, antes/depois, primeiro/último, embaixo/em cima, pouco/muito, etc.

As atividades direcionadas na elaboração prática do Projeto *Scratch* contemplam a estimulação a estes obstáculos citados pela autora, que são pertinentes aos conteúdos trabalhados no 1º ano do Ensino Fundamental, e contribuem ainda para aspectos como a socialização e solução de problemas.

Com esta perspectiva de entendimento do desenvolvimento infantil e pensando em formas para que a aprendizagem ocorra, faz-se necessário e essencial que as atividades desenvolvidas com estas crianças estejam vinculadas a práticas lúdicas.

As atividades, para serem lúdicas, são identificadas pelas crianças como possuidoras de cinco qualidades: devem ter o prazer funcional, serem desafiadoras, criarem possibilidades, possuírem o caráter simbólico e serem expressas de modo construtivo e relacional (MACEDO; PETTY; CHRISTIE apud BARBOSA, 2010, p. 183).

A afirmação das autoras demonstra que a ludicidade representa para as crianças algo motivador, pois brincando permite que crianças com características diferenciadas possam se expressar, atuar em grupo e ainda conhecer maneiras diferenciadas de tratar o mesmo conteúdo, resultando assim em novas aprendizagens. Barbosa (2010, p. 184) contribui nesta reflexão ao citar que “O lúdico não é somente sinônimo de algo agradável, pelo contrário, a ludicidade inclui o desafio e toda a disposição do desafiado em insistir para resolver os problemas que dele surgem”.

Por isso, em uma fase da infância em que se buscam o significado e a relação do imaginário com o concreto, a ludicidade surge como grande aliada, pois o concreto é visível, é prazeroso e espontâneo, tornando a aprendizagem real e possível de ser abstraída para ser aplicada em outras realidades.

No caso do Projeto *Scratch*, esta prática pode ser vivenciada inicialmente com jogos e brincadeiras em sala de aula, que trazem significado para conceitos básicos que posteriormente podem ser abstraídos nas práticas do Laboratório de Informática.

Para esta prática ser aplicada, tomou-se como instrumento de trabalho lúdico a Brincadeira e o Jogo, que contemplam esta necessidade de aproximação com o imaginário da criança para se abrir possibilidades de aprendizagem. Ayres (2012) reforça esta importância compreendendo que o brincar é a primeira forma lúdica em que a criança, além de desenvolver criatividade, pode superar barreiras de socialização. Por mais que o ato de brincar possa ter intenções direcionadas de estímulos ao desenvolvimento, ele tem como característica principal o ato de imitar a vida, o real.

Estabelecidos o gosto, a motivação e a vontade de brincar, o jogo aparece como uma elaboração a mais deste momento que contempla a ludicidade e a forma concreta de aprender. Cunha (2004) ressalta nesta abordagem que o jogo amplia possibilidades de desenvolvimento social e cognitivo, tornando-se ferramenta lúdica de uso essencial na aprendizagem de novos conceitos.

Com isso cabe ressaltar que, seja brincando ou jogando, o lúdico é necessário nesta trajetória do desenvolvimento infantil, pois, além de desenvolver aspectos sociais, abre a possibilidade de trabalho na ampliação dos conceitos dentro do desenvolvimento cognitivo e

também como material disparador de estudos sobre o conteúdo escolar, conforme relatado na prática deste artigo.

### 2.3 AS ATIVIDADES LÚDICAS APLICADAS NAS PRÁTICAS PRÉVIAS DO RECURSO *SCRATCH* – ETAPA DE COLETA DE DADOS

A pesquisa foi realizada nesta primeira parte em três etapas distintas, cada uma delas com atividades lúdicas diferenciadas que permitissem a coleta de dados acerca da compreensão do grupo e dos avanços individuais de cada aluno.

Nesta perspectiva, a base de estudo foi quali-quantitativa, pois atuou exatamente na posição que Hébert, Goyette e Boutin (2005, p. 31) defendem quando afirmam que quantitativo e qualitativo devem ser compreendidos “não como uma dicotomia, mas como um *continuum*”; assim, as etapas aplicadas se complementaram e deram indicativos pedagógicos para os próximos direcionamentos do projeto.

O tipo de pesquisa definido se sustenta na pesquisa exploratória e descritiva, que, conforme Salomon (2004, p. 158) explica, permite definir melhor o problema, proporcionar as chamadas intuições de solução, descrever comportamentos de fenômenos, definir e classificar fatos e variáveis.

Tais atividades são apresentadas a seguir:

#### a) **Dramatização Coletiva:**

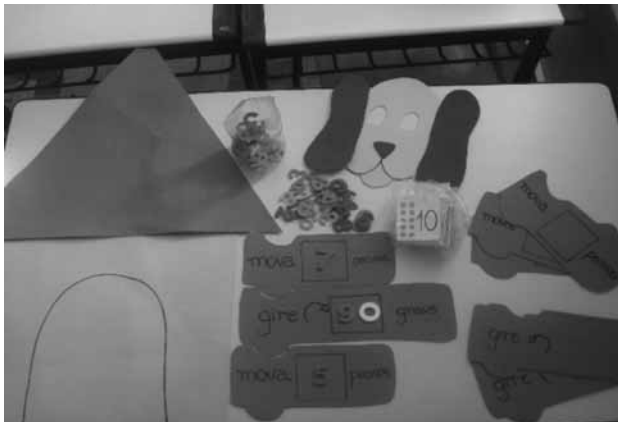
Esta atividade oportunizou que o grupo explorasse os materiais e verificasse a melhor decisão para cumprir a meta de levar a mascote até sua casinha. Para isso utilizaram contagem de passos, além de familiarizar-se com os termos trabalhados, como: mova, passos, gire 90 graus para a direita e a esquerda.

Foi possível trabalhar noções espaciais e corporais, sequência e contagem, raciocínio e situações-problemas, além de explorar a leitura e escrita de símbolos e letras minúsculas.

Foram testadas diferentes estratégias de percursos que foram discutidas e decididas coletivamente (todas as crianças com o auxílio da professora).



**Figura 2:** Visualização do material construído para a aplicação da atividade de dramatização coletiva



Fonte: Arquivo próprio.

**b) Jogo do Tabuleiro:**

Com o objetivo de levar a mascote até a casinha, as crianças foram organizadas em grupos com cinco integrantes para discutirem e testarem as estratégias de percursos, utilizando os blocos como orientações para o percurso (mova passos e gire 90 graus).

Durante esse jogo, as crianças foram reunidas em grupos menores, o que possibilitou maior análise e participação dos integrantes, juntamente com a exploração de um novo material para o mesmo objetivo. Cada quadradinho do tabuleiro representava 1 (um) passo.

**Figura 3:** Visualização do material construído para a aplicação da atividade do Jogo do Tabuleiro



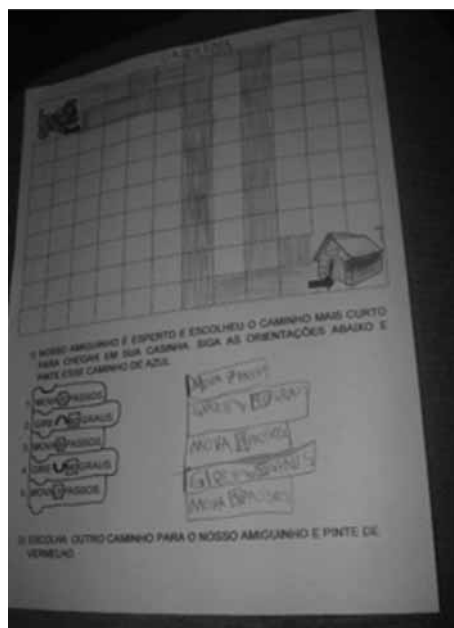
Fonte: Arquivo próprio.

**c) Registro Individual:**

As crianças foram desafiadas individualmente a realizar um percurso através da sequência estabelecida pelos blocos já organizados.

No segundo momento, tiveram a oportunidade de criar também individualmente um percurso e registrar o seu entendimento sobre a utilização dos blocos registrando a sequência escolhida, além de utilizar adequadamente os termos que o recurso *Scratch* utiliza, como mova, gire, etc.

**Figura 4:** Visualização do material construído para a aplicação da atividade do Registro Individual



Fonte: Arquivo próprio.

Para todas as atividades aplicadas, utilizou-se um instrumento de registro de dados que objetivava sistematizar a evolução dos avanços e desafios de cada turma na perspectiva geral, bem como as particularidades de cada aluno, para que o trabalho fosse reavaliado conjuntamente, conforme o quadro apresentado a seguir:

**Quadro 1:** Instrumento de coleta de dados (perspectiva da turma e perspectiva individual)

<b>Instrumento de Observação das Práticas Prévias ao Scratch Modalidade: Sala de Aula</b>									
<b>Turma:</b>		<b>Professora:</b>				<b>Número de Alunos:</b>			
<b>Prática Aplicada:</b>									
<b>Em relação à TURMA COMO UM TODO, a prática pode ser avaliada da seguinte forma:</b>									
<b>Aspecto</b>	<b>Muito Satisfatório</b>	<b>Satisfatório</b>	<b>Insatisfatório</b>	<b>Não Avaliado</b>					
1. Interação									
2. Colaboração									
3. Questionamentos									
4. Escolhas									
5. Decisões									
<b>Em relação a cada ALUNO, a prática pode ser avaliada da seguinte forma:</b>									
<b>Aspectos</b>									
<b>Aluno</b>	<b>Indicação</b>	<b>Sequência</b>	<b>Raciocínio Lógico</b>	<b>Solução de Problemas</b>	<b>Contagem</b>	<b>Lateralidade</b>	<b>Organização Espacial</b>	<b>Escrita e Leitura</b>	<b>Socialização</b>
	Muito Satisfatório								
	Satisfatório								
	Insatisfatório								
	Não Avaliado								

Fonte: Elaborado pela autora.

## 2.4 ANÁLISE DE DADOS

A aplicação das atividades ocorreu em sincronia com as três turmas do 1º ano do Ensino Fundamental. Foi possível, dentre os estágios propostos pelas atividades, acompanhar o desenvolvimento do grupo como um todo, dos grupos menores em situações orientadas e, por fim, o resgate individual que exigia registro.

Estes dados foram registrados no instrumento apresentado no item anterior deste texto e, quando finalizados, permitiram tabulações e análises relevantes quanto ao trabalho realizado.

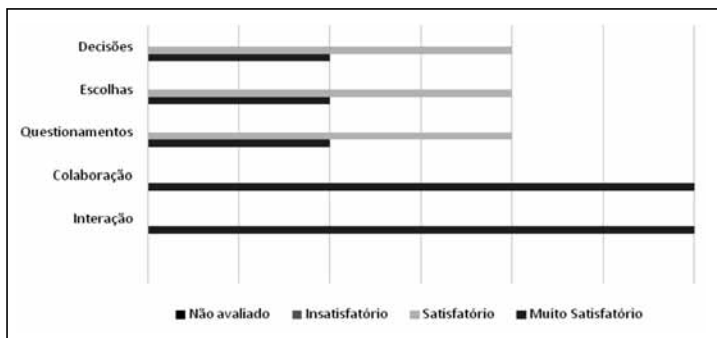
Na análise geral de cada turma, habilidades cognitivas genéricas foram avaliadas, como: Decisões, Es-

colhas, Questionamentos, Colaboração e Interação. Estas habilidades visavam explorar o trabalho coletivo, mas também a capacidade de argumentação para novas escolhas e decisões que o grupo deveria tomar.

Foi possível observar que as três turmas atingiram de maneira muito satisfatória quando envolvidas nas atividades que exigiam Interação e Colaboração.

Em relação aos Questionamentos, Escolhas e Decisões, duas das três turmas atingiram de maneira muito satisfatória e a outra turma nestes aspectos de maneira satisfatória. Estes dados demonstram que o grupo como um todo respondeu significativamente às atividades, conforme ilustração do gráfico a seguir:

**Gráfico 1:** Resultados dos Aspectos Gerais – Somatória 3 turmas



Fonte: Elaborado pela autora.

Num segundo momento, a avaliação registrou o desenvolvimento individual de cada aluno em relação às habilidades cognitivas específicas que envolvem o trabalho com o *Scratch*; são elas: Sequência, Raciocínio Lógico, Solução de Problemas, Contagem, Lateralidade, Organização Espacial, Escrita e Leitura e Socialização.

Tais habilidades abrangem o trabalho paralelo aos conteúdos curriculares, mas também envolvem a capacidade individual de resolução e registro das impressões de cada um.

Esta avaliação contemplou o registro de 59 alunos (somatória das três turmas) e trouxe as seguintes análises:

**a) Sequência:** a maioria dos alunos compreendeu a necessidade de sequenciação de cada etapa das diferentes atividades, pois precisavam estabelecer uma organização prévia para estabelecer e percorrer o percurso exigido ao mascote;

**b) Raciocínio Lógico:** a maioria dos alunos estabeleceu uma lógica para atingir a solicitação de cada atividade, compreendendo que o uso de ações diferenciadas ao mascote, como mover e girar, alcançaria resultados diferentes;

**c) Solução de Problemas:** a maioria dos observados respondeu com soluções viáveis a cada problema apresentado nas diferentes atividades, como levar o mascote pelo caminho mais curto, pelo caminho mais longo, etc.;

**d) Contagem:** esta habilidade foi bastante expressiva nas práticas realizadas, pois, para resolver as atividades, era preciso identificar o número de passos que o mascote deveria dar para atingir o percurso solicitado. Esta habilidade é muito ex-

pressiva para a faixa etária trabalhada, e foi possível identificar que os índices de muito satisfatório e satisfatório foram expressivos na tabulação dos dados;

**e) Lateralidade:** este aspecto demonstrou um desafio a ser mais explorado com o grupo como um todo, pois o alcance insatisfatório foi expressivo na tabulação final. A resposta de número de passos para a direita, para a esquerda ou situações próximas disso trazer um ganho de hipóteses, mas ainda a necessidade de rever novas alternativa para retomar esta habilidade;

**f) Organização Espacial:** esta habilidade foi muito expressiva no atingimento satisfatório de resultados, sendo demonstrada pela disposição das peças nos tabuleiros, bem como na lógica corporal da atividade em grupo;

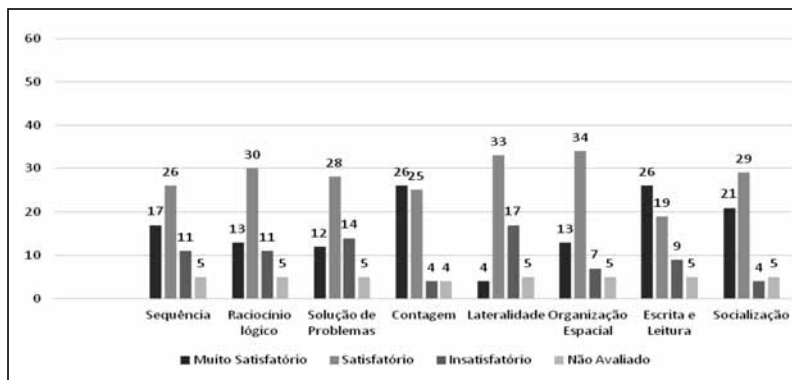
**g) Escrita e Leitura:** tratando-se de um público em fase de alfabetização, foi necessário enfatizar o trabalho com as palavras centrais exigidas pelas atividades, como mover e girar; neste quesito o resultado foi muito satisfatório;

**h) Socialização:** esta habilidade foi necessária durante todas as atividades, pois, para a resolução conjunta, cada aluno teve que atuar com o grande grupo ou ainda com grupos menores para resolver as questões propostas; os resultados foram muito expressivos entre o muito satisfatório e o satisfatório.

Os que não atingiram de maneira satisfatória os quesitos ou ainda foram indicados como não avaliados permaneceram na experiência de hipóteses que, se depuradas, na próxima etapa do projeto poderão contribuir para a ampliação da análise dos resultados.

Vale ressaltar que há casos, neste grupo, de alunos de inclusão, os quais responderam ao projeto dentro das possibilidades individuais.

**Gráfico 2:** Resultados dos Aspectos Específicos – Somatória 3 turmas



Fonte: Elaborado pela autora.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resgatando o embasamento teórico que sustentou este estudo, compreende-se que o objetivo dos alunos avancem de nativos digitais consumidores (PRENSKY, 2001) para construtores e críticos se caracteriza como uma caminhada que se iniciou nesta etapa lúdica e será concretizada dentro das possibilidades do grupo na etapa seguinte, ou seja, no uso em si do recurso *Scratch* no Laboratório de Informática.

Na compreensão de que a exploração lúdica se caracteriza como relevante da etapa escolar dos alunos envolvidos, torna-se visível que o alcance da Zona de Desenvolvimento Potencial (VYGOTSKY, 1987) é uma constante a ser investida com atividades diferenciadas, atenção às hipóteses levantadas e aplicação de novas estratégias que permitam ao próprio docente a reflexão a respeito da sua prática.

As observações e os acompanhamentos durante o trabalho desenvolvido com o Projeto *Scratch* trouxeram benefícios importantes para o desenvolvimento dos alunos em diferentes aspectos. No âmbito comportamental e social, com as atividades em equipe e a busca por soluções de problemas trazidos nos jogos em grupo, e no aspecto cognitivo, pois tornou práticos os conteúdos como noção de lateralidade, noção espacial, raciocínio lógico e matemático.

Há clareza por parte dos envolvidos no projeto de que esta primeira etapa atingiu resultados significativos, mas também gera desafios que precisam ser considerados para a próxima etapa, como:

- elaborar e aplicar atividades diferenciadas para as habilidades que precisam ser melhor exploradas, como a lateralidade, por exemplo;

- envolver de maneira diferenciada os alunos que têm características de inclusão, pois possuem potencial, precisando possivelmente de uma abordagem diferenciada;

- retomar as hipóteses levantadas pelos alunos indicados com resultados insatisfatórios, para que possam ser depuradas e orientadas numa nova abordagem.

Pensando na instituição, esta ganha ao ampliar sua forma de trabalho e formação dos alunos e ganha também ao proporcionar um trabalho direcionado e relacionado entre as tecnologias e os conteúdos curriculares, abrindo portas para novos conhecimentos e

trocadas de práticas pedagógicas que alcançaram resultados significativos.

O trabalho realizado pelos professores reforçou que prática e criatividade são essenciais no desenvolvimento de habilidades e na aprendizagem e que novos desafios fazem parte da formação docente, uma vez que o trabalho de inovação e a busca por novas ferramentas de trabalho não acabam, pois personalizaram modelos de atividades prévias que abrem espaço para novas reflexões e aplicações.

Esta busca por novas possibilidades se estende agora com o objetivo de levar os resultados do trabalho desenvolvido até aqui para o Laboratório de Informática, concretizando o trabalho dos alunos para efetivamente experimentarem a programação, compreendida como um momento que trará importantes resultados, mas, acima de tudo, um reforço de que é possível relacionar a informática educativa com os conteúdos curriculares.

A próxima etapa está sendo planejada e, quando iniciada no Laboratório de Informática, resultará num novo marco de resultados promissores para a instituição, para os professores e para a aprendizagem dos alunos.

### REFERÊNCIAS

- AYRES, Sonia Nunes. **Educação infantil: teoria e prática** para uma proposta pedagógica. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **Intervenção psicopedagógica no espaço da clínica**. Curitiba: IBPEX, 2010.
- BOSSA, Nádia; OLIVEIRA, Vera Barros de. **Avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- CUNHA, Nylse Helena da Silva. **Brinquedo, linguagem e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- HÉBERT, Michelle Lessard; GOYETTE, Gabriel; BOUTIN, Gérald. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2005.
- PAPERT, S.; RESNICK, M. **Technological Fluency and the Representation of Knowledge: Proposal to the National Science Foundation**. Cambridge, EUA: MIT MediaLab, 1995.
- PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. Cambridge, EUA: MCB University Press, 2001.

SALOMON, Délcio Vieira. **Como fazer uma monografia**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SILVA, Ronaldo Machado da. **O uso da linguagem Logo na educação infantil**. Disponível em: <<http://www.sucesumt.org.br/mtdigital/anais/files/OUsodaLinguagemdeProgramacaoLogo.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

SOBREIRA, Elaine Silva Rocha; TAKINAMI, Olga Kikue; SANTOS, Verônica Gomes dos. Programando, criando e inovando com o Scratch: em busca da formação do cidadão do século XXI. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 2, 2013, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/pie/article/view/2592>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

# FEEDBACK CORRETIVO NA PREPARAÇÃO PARA A PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ALEMÃ ZDP A1+<sup>1</sup>

## CORRECTIVE FEEDBACK IN THE PREPARATION FOR THE ZDP A1+ GERMAN PROFICIENCY EXAM

*Helder John<sup>2</sup>*

**RESUMO:** O erro faz parte da aula de língua estrangeira. Assim, a correção também faz parte dela. O presente artigo procura indicar inicialmente diferentes tipos de *feedback* corretivo, tanto oral quanto escrito. Em seguida, é feita uma reflexão sobre as dúvidas que geralmente estão relacionadas ao *feedback* corretivo: quais erros corrigir, quem deve realizar a correção e como e quando realizar o *feedback* corretivo. Por fim, é analisada sua ocorrência e sua real eficácia na preparação de uma turma de alunos do Ensino Fundamental para a prova de proficiência em Língua Alemã ZDP A1+.

**Palavras-chave:** *Feedback* corretivo. Alemão como língua estrangeira. Preparação para prova de proficiência.

**ABSTRACT:** Mistakes are part of any foreign language class. Therefore, correction is also part of a foreign language class. Initially, this article aims at indicating different types of corrective feedback, either oral or written. Secondly, there is a reflection about the doubts which are generally related to the corrective feedback: which mistakes should be corrected, who should correct mistakes, when and how the corrective feedback is done. Finally, the article discusses its occurrence is analyzed as well as its real efficiency for the preparation of an Elementary School group of students for the ZDP A1+ Proficiency Exam in German language.

**Keywords:** Corrective feedback. German as a foreign language. Preparation for the proficiency exam.

### 1 INTRODUÇÃO

Até algumas décadas atrás, o erro na aprendizagem de uma língua estrangeira<sup>3</sup> era visto como algo ruim e que deveria ser evitado (KÖNIGS, 1995). Atualmente, é impossível pensar em aquisição e em aprendizagem de uma língua estrangeira sem a presença do erro. Segundo Königs (1995), o erro é visto como uma entre outras etapas necessárias para a aquisição completa de uma língua estrangeira. Como o erro é parte da aula de língua estrangeira, é importante entender como surge e saber como lidar com ele.

Freqüentemente, a aprendizagem de uma língua estrangeira também está relacionada a provas de profi-

ciência na língua. O aprendiz de uma língua estrangeira comprova seu nível de proficiência através de um teste, seja por interesse pessoal, por necessidade profissional ou ainda por imposição da escola em que estuda. Dessa forma, o resultado em uma prova de proficiência também está relacionado à ocorrência de erros, uma vez que se espera um bom desempenho (de acordo com o nível) em uma prova, podendo o erro, então, ser visto novamente como algo ruim.

Durante as aulas de preparação para as provas de proficiência, sabe-se que a correção dos erros está presente. Porém, durante a aula, é difícil verificar se o *feedback* corretivo é realmente eficaz ou não.

<sup>1</sup> Artigo elaborado em novembro de 2013 para a disciplina “Ensino e Aprendizagem de Língua Estrangeira” (Pós-Graduação em Letras – UFRGS).

<sup>2</sup> Mestrando em Literatura Alemã pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e professor de língua alemã no Centro de Ensino Médio Pastor Dohms. E-mail: helderjohn@hotmail.com.

<sup>3</sup> No presente artigo, será empregado o termo “língua estrangeira”, que significa “Fremdsprache” em língua alemã e é largamente utilizado por diferentes autores alemães (BAUSCH; CHRIST; KRUMM, 1995).

Esse artigo tem por objetivo apresentar estudos sobre *feedback*, indicando diferentes formas de *feedback* corretivo e sua real eficácia, relacionando isso às aulas de preparação para a prova de proficiência em Língua Alemã ZDP A1+, além de verificar como ocorre o *feedback* corretivo durante a preparação e se realmente ele contribui para um melhor desempenho na língua e na prova.

O texto está dividido em partes conforme os assuntos trabalhados. Inicialmente, são apresentados o *feedback* e diferentes tipos de *feedback* corretivo. Em seguida, questiona-se quais erros devem ser corrigidos, quem deve realizar o *feedback* corretivo e como e quando ele deve ocorrer. Então, serão apresentadas a prova de proficiência em Língua Alemã ZDP A1+ e a preparação de uma turma para a prova de proficiência e será observado como o *feedback* corretivo ocorre em aulas de preparação para a referida prova. Por fim, será feita uma análise e uma reflexão sobre a real eficácia do *feedback* corretivo durante a preparação para a prova e sua relação com o desempenho do aluno na língua.

## 2 FEEDBACK E O APRENDIZADO DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo o autor Rod Ellis (2009), o *feedback* é visto como uma contribuição para a aprendizagem da língua e como um incentivo para o aprimoramento linguístico. Porém, o *feedback* pode ser positivo ou negativo. Ellis (2009) define que *feedback* positivo afirma que a resposta do aprendiz a determinada atividade é correta, já o *feedback* negativo sinaliza que a declaração do aprendiz falta em veracidade ou apresenta algum desvio linguístico.

O *feedback* positivo serve para indicar ao aluno que o conteúdo ou a forma linguística de sua declaração está correta. Ele é positivo, pois serve para motivar o aluno a continuar aprendendo. Geralmente, é expresso através de um “muito bom”, por exemplo, dito na língua-alvo. Contudo, segundo o autor, em aulas de língua estrangeira<sup>4</sup>, o *feedback* positivo nem sempre é claro para o aluno, pois não fica explícito se o *feedback* está relacionado ao conteúdo da declaração ou à sua forma linguística.

Já o *feedback* negativo tem como objetivo a correção do conteúdo ou da forma linguística. Todavia, segundo Ellis (2009), ainda não há um consenso sobre se realmente os erros devem ser corrigidos, quais erros de-

vem ser corrigidos, quando fazer a correção e quem deve corrigi-los.

### 2.1 FEEDBACK CORRETIVO EM AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

O *feedback* corretivo é um tipo de *feedback* negativo, pois ele indica ao aprendiz que sua declaração possui um erro linguístico. A correção pode consistir em (1) indicar que um erro foi cometido, (2) providenciar a forma correta na língua-alvo, (3) promover uma informação metalinguística sobre a natureza do erro, ou ainda uma combinação entre mais de um desses procedimentos (ELLIS, 2009, p. 4).

Em seu artigo *The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis*, o autor Shaofeng Li (2010) procura fazer uma revisão de diversos estudos anteriores sobre a eficácia do *feedback* corretivo em aulas de língua estrangeira e indica que os alunos têm acesso a dois tipos de *input* durante as aulas: evidência positiva e evidência negativa. Segundo ele, a evidência positiva informa ao aprendiz o que é aceitável na língua-alvo e contém um conjunto de sentenças bem estruturadas às quais o aprendiz é exposto (LI, 2010). Já a evidência negativa fornece ao aprendiz informações sobre erros em sentenças na língua-alvo e é realizada geralmente através do fornecimento do *feedback* corretivo em resposta à produção do aluno (LI, 2010).

Porém, não há um acordo sobre a qual das duas evidências os alunos devem ser expostos. Li (2010) apresenta que alguns pesquisadores indicam que somente evidências positivas devem ser apresentadas aos alunos, pois a negativa pode ser prejudicial, já que apresenta aos alunos uma forma errada. Mas é fato que o aluno precisa ter um maior contato com evidências positivas. Já outros pesquisadores recomendam que, apesar de a evidência positiva ser importante, também é importante o contato com a evidência negativa através do *feedback*, promovendo uma reflexão e uma aprendizagem consciente sobre o erro realizado.

O *feedback* corretivo depende também do método de ensino de língua estrangeira adotado pelo professor. Segundo Ellis (2009), enquanto que, no método áudio-lingual, o erro é visto como punição, inibindo e desencorajando o aprendizado, em métodos humanísticos, o erro é encarado como uma ajuda, promovendo uma autoimagem positiva do aluno. Já em teorias baseadas nas habilidades, o aluno precisa do *feedback* para saber como está sendo o seu desempenho.

<sup>4</sup> Termo usado a partir do correspondente em alemão “Fremdsprachenunterricht” (BAUSCH; CHRIST; KRUMM, 1995).

Entretanto, estamos vivendo em uma época chamada de pós-método. Segundo Bala Kumaravadivelu (2003), nessa época pós-método, procura-se uma alternativa ao método de ensino de línguas e não um método alternativo. Com isso, se reconhece que o professor tem mais autonomia para montar o projeto pedagógico, que será utilizado promovendo uma maior relação entre teoria e prática.

Nessa era pós-método, também há lugar para a correção; contudo, segundo Ellis (2009), não se deve superestimar sua contribuição para a aprendizagem da língua. Alguns metodologistas classificam as atividades da aula de língua estrangeira entre *accuracy* (exatidão) e *fluency* (fluência). Isso também influencia no momento em que deve ocorrer o *feedback*, ou seja, em um trabalho de exatidão, o *feedback* corretivo precisa ocorrer no mesmo momento, enquanto que, em um trabalho de fluência, o professor não deve interromper para corrigir, registrando o erro para correção posterior. No entanto, Ellis (2009) indica ainda que, se o *feedback* corretivo for realizado no contexto temporal em que o aluno realizou o erro, ele apresenta uma maior eficácia.

## 2.2 FEEDBACK CORRETIVO ESCRITO E ORAL

O *feedback* corretivo também é classificado de acordo com a habilidade à qual está relacionado: habilidade escrita ou habilidade oral (KÖNIGS, 1995; ELLIS, 2009). Segundo Königs (1995, p. 269), para o *feedback* corretivo escrito, o professor costuma dispor de um repertório de símbolos de correção. Primeiramente, ele identifica os erros marcando-os na produção e, em seguida, classifica-os conforme os símbolos e a partir de critérios linguísticos (vocabulário, gramática, expressão).

Segundo Truscott apud Ellis (2009), corrigir os erros dos alunos em uma produção escrita permite eliminar os erros em uma reescrita, porém não garante exatidão gramatical em uma produção posterior, indicando que a correção ajudará apenas em uma reescrita e não em uma nova produção. Porém, Ferris apud Ellis (2009) informa que, se o *feedback* corretivo for claro e consistente, ele ajudará na aprendizagem da língua estrangeira.

Em relação ao *feedback* corretivo oral, Königs (1995) apresenta que ele é uma reação relativamente espontânea do professor à produção do aluno que se distingue do padrão da língua-alvo ou do que era esperado. Ocorrendo com mais frequência que o *feedback* corretivo escrito, correções orais fazem parte do trabalho diário do professor de língua estrangeira, o qual, em se-

gundos, precisa tomar a decisão se, como e qual aluno ele quer corrigir (KÖNIGS, 1995).

Vários autores (KÖNIGS, 1995; ELLIS, 2009; LI, 2010) manifestam sua preocupação com algumas questões em relação ao *feedback* corretivo: se deve ser corrigido, o que deve ser corrigido, quem deve promover a correção, quando e como deve ocorrer o *feedback* corretivo.

## 2.3 FEEDBACK CORRETIVO: QUAIS ERROS, QUEM, COMO E QUANDO?

Ellis (2009) indica quais erros podem ser corrigidos. Em um primeiro momento, ele apresenta a distinção feita por Corder apud Ellis (2009) entre *errors* (erros) e *mistakes* (enganos), sendo que o primeiro indica uma falta de conhecimento e o segundo indica uma falha de desempenho. Contudo, para um professor, é difícil distinguir o que o aluno realmente aprendeu ou apenas viu, sem realmente internalizar, indicando, assim, um erro ou um engano.

Uma saída indicada por Ellis (2009) é, então, selecionar alguns tipos de erros que devem ser corrigidos, de acordo com a frequência com que ocorrem. No caso das provas de proficiência, devem ser selecionados os erros de acordo com o nível da prova. Porém, em ambos os casos (escrito e oral), além de sinalizar o erro, é importante, de alguma forma, indicar se o erro é linguístico ou de conteúdo.

É sabido que os alunos esperam que o professor realize a correção e, de preferência, corrija tudo. Além disso, o aluno só consegue corrigir se tiver conhecimento suficiente para isso (ELLIS, 2009). Mesmo assim, é importante que o professor proporcione aos alunos a oportunidade de se autocorrigirem e de corrigirem uns aos outros.

Ellis (2009) destaca que a autocorreção é importante e, durante o *feedback* corretivo, o professor deve encorajar o aluno a se autocorrigir. Caso houver falha, o professor ainda pode realizar a correção.

Alguns metodologistas e pesquisadores indicam diferentes formas de corrigir erros. O *feedback* corretivo escrito pode ser direto, indireto ou metalinguístico, enquanto que o *feedback* corretivo oral pode ser classificado em explícito ou implícito e em *input-providing* (proporcionar o *input*) ou *output-prompting* (estimular o *output*) (ELLIS, 2009).

O *feedback* corretivo escrito direto ocorre quando o corretor não apenas indica, mas também já realiza a correção, escrevendo a resposta correta. O *feedback* indireto é quando o corretor apenas indica o erro, podendo classificá-lo ou não. Já o metalinguístico ocorre quando



o corretor explica o motivo do erro, juntamente com uma explicação sobre determinado tópico linguístico.

O *feedback* corretivo escrito acaba dividindo o peso da correção entre o professor e o aluno, pois o professor indica os erros a serem corrigidos e o aluno realiza a correção. Já o *feedback* oral pode estar ora mais focado no professor, quando ele dá a resposta ao erro do aluno, ora mais focado no aluno, quando o professor apenas sinaliza onde está o erro.

O *feedback* corretivo oral é explícito quando o corretor indica oralmente o erro realizado, corrigindo-o ou dando uma explicação metalinguística, e implícito quando o corretor repete a frase com uma entonação diferente no local do erro ou ainda utilizando algum gesto, por exemplo. Já o *feedback input-providing* é quando o corretor apenas passa a informação correta ou sobre o erro para o aluno, enquanto que o *output-prompting* requer que o aluno repita a informação, agora de forma correta.

No entanto, não é fácil classificar atividades corretivas dentro de apenas uma dessas categorias, já que uma mesma estratégia pode ter ora um maior grau explícito, ora um maior grau implícito, de acordo com a forma que está sendo aplicada. Por isso, Ellis (2009) apresenta alguns *feedbacks* corretivos diferentes:

1. *Recast* (reformular em forma de pergunta) – o corretor utiliza em uma pergunta parte da sentença enunciada pelo aluno, trocando o erro pela opção correta.

2. *Repetition* (repetição) – o corretor repete o enunciado do aluno dando ênfase ao erro.

3. *Clarification* (esclarecimento) – o corretor pergunta ao aluno “como?”, parecendo não ter entendido.

4. *Explicit correction* (correção explícita) – o corretor indica o erro no enunciado do aluno.

5. *Elicitation* (elicitação) – o corretor repete em forma de pergunta a parte correta do enunciado do aluno parando exatamente onde está o erro.

6. *Paralinguistic signal* (sinais paralinguísticos) – o corretor usa gestos e expressões faciais para indicar que o aluno apresentou um erro.

A partir do seu grupo de alunos, o professor precisa escolher a estratégia de *feedback* corretivo mais eficaz e o dispositivo linguístico para realizar a estratégia de acordo com o caso que encontrar. É importante, porém, que o professor não utilize sempre apenas a mesma estratégia de correção para intervir em qualquer tipo de erro. Isso fará com

que o aluno não entenda claramente o conteúdo de seu erro.

É importante ressaltar que os estudos de Li (2010) indicam que o *feedback* corretivo explícito é mais eficaz que o *feedback* corretivo implícito. Porém, o *feedback* implícito ajuda a desenvolver o conhecimento implícito da língua (uma das competências da aprendizagem de uma língua estrangeira), enquanto o *feedback* explícito não ajuda a tornar o conhecimento implícito.

Uma das grandes dúvidas dos professores é quando realizar o *feedback* corretivo: no momento em que ocorre o erro ou mais tarde. Quando se trata de *feedback* corretivo escrito, é comum que ele ocorra não no momento da produção, mas em um momento posterior. É raro o professor ter tempo suficiente para acompanhar a produção escrita de cada aluno.

Já em relação ao *feedback* corretivo oral, ele pode ocorrer no momento da produção ou mais tarde. Segundo Ellis (2009), em muitos dos livros de orientações para professores de línguas estrangeiras, é indicado fazer a correção oral em um momento posterior à produção e não no mesmo momento. Dependendo da atividade, é possível realizar o *feedback* corretivo oral no mesmo momento da produção, pois pode promover uma aprendizagem linguística relacionando a forma com o significado, enquanto que a intervenção posterior estará mais relacionada a uma explicação metalinguística.

O professor precisa ainda considerar o tipo de atividade que está sendo realizada e os seus objetivos: se é uma apresentação, um diálogo entre alunos, respostas a perguntas do professor, uma conversa entre aluno e professor, por exemplo. Se for uma apresentação, é indicado que o professor apenas anote os erros realizados pelo(s) aluno(s) e, em um momento posterior, realize o *feedback* corretivo. Quando for um diálogo entre alunos, os erros também podem ser anotados pelo professor e o *feedback* pode ser realizado posteriormente.

Contudo, se forem respostas a perguntas do professor (as quais, geralmente, têm por objetivo trabalhar determinada estrutura em sala de aula), é importante realizar o *feedback* corretivo no mesmo momento. Quando for uma conversa entre aluno e professor, o professor pode tanto utilizar o momento com o aluno para realizar o *feedback* ao mesmo tempo, quanto anotar os erros e realizar o *feedback* posteriormente.

<sup>5</sup> O conselho europeu elaborou o Quadro Comum Europeu para estabelecer clareza e coerência no processo de aprendizagem das línguas estrangeiras. O Quadro oferece explicações sobre as competências necessárias para a comunicação em cada nível linguístico (A1, A2, B1, B2, C1 e C2), bem como sobre os conhecimentos e as habilidades necessárias para o falante em determinadas situações de comunicação.

É importante ressaltar novamente que o *feedback* corretivo faz parte da aula de língua estrangeira. Segundo Ellis (2009, p. 11), o *feedback* corretivo, seja oral ou escrito, é parte integrante do ensino de uma língua.

### 3 A PROVA DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ALEMÃ ZDP A1+

A prova de proficiência *Zertifikat Deutschprüfung für Südbrasilien Niveaustufe A1+* (ZDP A1+), assim como outras provas de proficiência de outras línguas estrangeiras, orienta-se pelo Quadro Comum Europeu<sup>5</sup> (SHEILS et al., 2001). A prova indica que o aluno tem conhecimentos básicos em alemão como língua estrangeira adquiridos após 320 a 400 horas-aula.

Anualmente, a prova é desenvolvida pelas coordenadoras regionais de Língua Alemã em parceria com o Departamento Central Alemão para Ensino no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA*), representado por sua coordenadora nos estados do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. O público-alvo da prova são alunos do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental de escolas públicas e privadas do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina.

A prova é organizada de acordo com as quatro habilidades comunicativas: *Leseverstehen* (compreensão textual), *Hörverstehen* (compreensão auditiva), *schriftliche Kommunikation* (comunicação escrita) e *mündliche Kommunikation* (comunicação oral). Cada uma das partes tem a mesma pontuação (20 pontos), sendo que o total máximo de pontos perfaz a soma de 80 pontos; porém, o mínimo necessário para ser aprovado é 48 pontos, sendo que o aluno não pode receber menos de 6 pontos em uma das partes da prova.

Normalmente, a prova é realizada no início do mês de novembro na própria escola do aluno, aplicada pelo(s) professor(es) de Língua Alemã da escola treinado(s) para isso. A inscrição ocorre anteriormente, e, geralmente, desde o início do ano letivo, os professores realizam uma preparação mais específica para a prova com simulados e foco em alguns tópicos gramaticais relativos ao nível A1+.

Não há uma orientação específica sobre quando e como deve ocorrer a preparação; assim, o professor organiza o seu plano pedagógico de acordo com as necessidades dos alunos. É importante ressaltar que as aulas de Língua Alemã não se tornam, por isso, aulas de preparação para a prova, mas mantêm sua continuidade normal. Cada atividade realizada nas aulas de Língua Alemã costuma ser orientada de acordo com uma

das habilidades comunicativas; assim, isso já é, de certa forma, preparação para a prova de proficiência.

### 4 A PREPARAÇÃO PARA A PROVA DE PROFICIÊNCIA NO 7º ANO BILÍNGUE DO CEM PASTOR DOHMS

Desde a década de 90, o Centro de Ensino Médio Pastor Dohms – Unidade Higienópolis oportuniza aos seus alunos as provas de proficiência em Língua Alemã, em parceria com o governo alemão através do Departamento Central Alemão para Ensino no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA*). Desde o ano de 2008, o Colégio Pastor Dohms é uma escola parceira, ou seja, integrante do programa *PASCH Schulen: Partner der Zukunft* (escolas: uma parceria para o futuro), formando uma rede de mais de 1.500 escolas ao redor do mundo que oferecem Língua Alemã em seu currículo. Através dessa parceria, o governo alemão incentiva o ensino da língua na escola e oferece aos alunos gratuitamente a realização das provas de proficiência.

A primeira prova de proficiência a ser realizada pelos alunos é a ZDP A1+. Ela é realizada anualmente pelos alunos do 7º ano do currículo bilíngue, pelos alunos do 8º ano do grupo “Pro Deutsch” e pelos alunos do 9º ano do grupo Regular.

O grupo bilíngue do 7º ano é formado por 13 alunos e eles têm, semanalmente, quatro horas-aula de Língua Alemã e mais 3 horas-aula de DMA (Disciplina Ministrada em Alemão), na qual trabalham e desenvolvem projetos interdisciplinares em língua alemã. A preparação para o *Leseverstehen*, para o *Hörverstehen* e para a *schriftliche Kommunikation* é realizada com maior ênfase nas aulas de Língua Alemã, enquanto que a preparação para a *mündliche Kommunikation* está mais concentrada nas aulas de DMA.

Para esse trabalho, o acompanhamento e a observação das aulas foram focadas nas partes *schriftliche Kommunikation* e *mündliche Kommunikation*, analisando produções escritas e orais dos alunos. Já as partes *Hörverstehen* e *Leseverstehen* não foram analisadas para esse trabalho, pois consistiam em simulados, nos quais o professor apenas devolvia a grade de respostas corrigida, discutindo com os alunos estratégias para a realização dessas provas, promovendo uma troca de experiências entre os alunos.

A produção textual consiste na escrita de um e-mail endereçado para um aluno de Língua Alemã como língua estrangeira ou para um aluno da Alemanha relatando sobre um tema do dia a dia dele, como, por exem-

plo, a família, atividades diárias, preferências alimentares, tempo livre, entre outros. Ao todo, o aluno precisa escrever cerca de 70 palavras em, no máximo, 60 minutos, sem ajuda do dicionário. Já na prova oral, o aluno recebe duas imagens e precisa optar por uma das duas, devendo descrevê-la e informar o que nela acontece. Em seguida, ocorre uma conversa sobre o assunto da imagem em relação às experiências do próprio aluno. Essa prova é realizada em cerca de 8 minutos.

Em 2013, para a produção textual, os alunos puderam escolher entre os temas “escola” e “viagem” (Anexo A). Já para a prova oral, tinham a possibilidade de escolher os seguintes temas: família, viagem, casa, escola, supermercado, rotina diária, feira, quarto, comidas e bebidas (Anexo B). Porém, os alunos não recebem essa informação antes da prova. Eles descobrem o tema apenas no momento da prova.

A preparação para a prova escrita e para a prova oral consiste basicamente em listar estratégias para melhorar o desempenho nessas habilidades e em desenvolver produções escritas e orais, sejam produções pequenas ou mais extensas, inclusive realizando simulados da prova.

Na realização de atividades escritas, o professor costumava usar, basicamente, três tipos de *feedback* corretivo, todos em um momento posterior à produção. O primeiro era utilizado para produções pequenas, geralmente breves diálogos e frases cuja resposta era comum a todos. O professor pedia que alguns alunos lessem a resposta e fazia a correção no quadro, indicando explicitamente o erro e o que deveria ser corrigido. Em outros momentos, pedia a ajuda dos outros alunos para indicar a resposta correta ou uma possível variante.

O segundo tipo, e mais frequente, era a correção da produção textual dos alunos. Essa correção sempre ocorria em um momento posterior à produção e o professor sublinhava o erro, o enumerava, indicando em uma lista, ao fim do texto, a natureza do erro. Em seguida, o aluno precisava corrigir o erro marcado e realizar a reescrita da produção textual.

O terceiro tipo, mais comum a partir do 2º trimestre, pois os alunos estavam mais acostumados com as intervenções também dos colegas, era a correção feita por outros alunos. O professor juntava frases que surgiam nas produções textuais dos alunos contendo erros de diferentes naturezas: vocabulário, gramática, ortografia e expressão. Porém, o professor não os indicava na frase, pois os alunos, em pequenos grupos, precisavam identificar os erros e corrigi-los. Em seguida, era feita uma discussão na turma com correção geral. Cada alu-

no recebia, então, seu texto para providenciar a correção com reescrita.

Para as produções textuais relacionadas à prova de proficiência, o professor procurava apenas contar como erro o que é esperado para esse nível de proficiência. Contudo, havia uma combinação entre o professor e os alunos de que os outros erros cometidos seriam marcados e corrigidos para que pudessem, aos poucos, observar e evitar esses erros.

Para a prova ZDP A1+, o aluno precisa demonstrar domínio de vocabulário de temas considerados A1+, da estrutura frasal simples (com um verbo, com verbo modal, com verbo separável), dos verbos no passado (*Perfekt* e dos verbos *sein* e *haben* no *Präteritum*), da inversão com advérbio (local e temporal), das conjunções (*aber* e *und*) e domínio da ortografia da língua alemã. Além disso, é esperado que o aluno domine também a estrutura do gênero textual e-mail (Anexo C).

Na realização de atividades orais, o professor costumava usar quatro tipos de *feedback* corretivo. Em uma das atividades, o professor organizava os alunos em duas filas, sendo que uma das filas recebia cartões com perguntas sobre um assunto, enquanto que a outra fila apenas respondia. Nesse momento, o professor cronometrava o tempo (dois minutos para perguntar e responder) e acompanhava ouvindo a interação entre os alunos. Durante esse tempo, ele recolhia alguns dos erros mais comuns, juntando-os no quadro. Depois de algumas interações, o professor interrompia a atividade para dar um *feedback* corretivo para os erros mais frequentes, dando continuidade à atividade.

Já durante as apresentações dos alunos e os diálogos, o professor apenas ouvia, anotando alguns erros que apareciam, dando, ao final da atividade, um *feedback* corretivo, indicando os erros cometidos. Por fim, durante os simulados da prova oral, o professor realizava ao mesmo tempo da produção *recasts*, *repetition* e *clarification*. Por fim, durante todas as interações, o professor também costumava fazer intervenções com gestos e expressões faciais, para não interromper o aluno com uma fala, porém, sinalizando algum erro cometido.

Da mesma forma que nas produções escritas, nas produções orais relacionadas à prova de proficiência, o professor indicava apenas erros do nível A1+. Para a prova ZDP A1+ é esperado que o aluno interaja com o professor através de uma conversa, tomando as perguntas e a imagem apresentada como impulso, apresentando boa pronúncia e entonação. Em relação ao vocabulário, é esperado que ele apresente vocabulário básico sobre os temas pertinentes à prova, manifestando suas

experiências pessoais e utilizando corretamente estruturas gramaticais (Anexo D).

## 5 ANÁLISE DA OCORRÊNCIA DO *FEEDBACK* CORRETIVO

Ao analisar as intervenções do professor durante a preparação para a prova de proficiência ZDP A1+, é possível indicar que, em relação ao *feedback* corretivo escrito, o professor costuma usar os três modos apresentados nesse trabalho: direto, indireto e metalinguístico. Cada um foi utilizado em um momento específico com um objetivo.

Em produções curtas, geralmente realizadas depois de trabalhos com tópicos linguísticos, o *feedback* corretivo escrito direto se apresentou eficaz, pois o professor destacava e corrigia um determinado tópico linguístico em um determinado momento, acompanhado também do *feedback* corretivo escrito metalinguístico, promovendo uma reflexão sobre aquele tópico linguístico.

Na correção da produção textual dos alunos, o professor utilizava tanto o *feedback* corretivo escrito indireto quanto o metalinguístico. O indireto se apresentou eficiente, pois fazia com que os alunos desenvolvessem também a habilidade de identificar seu erro e a habilidade de se autocorrigir. Já o metalinguístico se mostrou eficaz, pois promovia novamente uma reflexão sobre um tópico linguístico trabalhado, sendo possível elucidar dúvidas, possibilitando que esse conhecimento se tornasse implícito, o que era verificável não somente na reescrita, mas também em novas produções.

Já a correção realizada pelos colegas pode ser classificada como um *feedback* corretivo escrito direto e metalinguístico, já que os alunos identificavam o erro da frase e, na discussão no grande grupo, procuravam elucidar o erro através de explicações metalinguísticas. Esse modo de *feedback* corretivo também se apresentou positivo, pois desenvolveu nos alunos a habilidade de identificar erros e de refletir sobre determinado fenômeno linguístico.

Em relação ao *feedback* corretivo oral, verificou-se que o professor costuma utilizar na maior parte do tempo o *feedback* corretivo oral implícito acompanhado do *output-prompting*, principalmente através de gestos e de expressões faciais, solicitando que o aluno repetisse, de forma correta, sua produção. Em poucos momentos, o professor utilizou *feedback* corretivo oral explícito e *input-providing*. Eles ocorriam, geralmente, quando o professor percebia que um mesmo erro era recorrente na produção de todos ou de grande parte dos alunos.

Acima, foram apresentados alguns *feedbacks* corretivos indicados por Ellis (2009). Em relação ao *feedback*

corretivo oral, percebe-se que o professor procura usar diferentes estratégias: *recast*, *repetition*, *clarification request*, *explicit correction*, *elicitation* e *paralinguistic signal*.

Porém, é difícil relacionar as escolhas do professor com os exemplos de estratégias indicados por Ellis (2009). Enquanto que todas as estratégias são aplicáveis para o *feedback* corretivo oral, apenas os itens 4 e 5 são utilizados também no *feedback* corretivo escrito. O item 4 (*explicit correction*) – correção explícita – é realizada na própria produção, marcando e indicando o erro, podendo até ser dada já a opção correta, mas o professor faz uma correção implícita, apenas indicando e categorizando o erro.

Já no item 5 (*elicitation*), o corretor costuma juntar os erros mais comuns entre as produções dos alunos e dar uma explicação para todos sobre aquele fenômeno linguístico. Entretanto, o professor observado costuma realizar isso oralmente.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

*Feedback* corretivo é um fenômeno complexo, como aponta Ellis (2009, p. 16): *CF is a complex phenomenon*. Apesar de fazer parte das aulas de língua estrangeira, são várias as dúvidas que cercam a realização do *feedback* corretivo. É importante que esse assunto seja abordado principalmente em cursos de formação de professores e em cursos de formação continuada, pois, através da discussão, os professores e os futuros professores podem refletir sobre a prática em sala de aula.

O professor não deve ter medo de realizar o *feedback* corretivo e precisa acreditar que ele realmente funciona, trazendo benefícios para o desempenho do aluno na língua. Com isso, é importante identificar qual tipo de *feedback* pode ser utilizado em qual momento e com qual grupo, procurando utilizar diferentes formas de *feedback* corretivo.

Em relação à preparação para a prova de proficiência ZDP A1+, percebe-se que o professor observado está ciente da eficácia do *feedback* corretivo e procura fazer uso de diferentes formas de correção em diferentes momentos. Apesar de não serem analisados os resultados dos alunos nesse trabalho, é possível perceber, através da tabela de pontuação dos alunos nos cinco simulados realizados ao longo do ano (Anexo E), que houve uma melhora.

Uma das maiores contribuições de alguns tipos de *feedback* corretivo, tanto oral quanto escrito, é fazer com que o aluno se torne mais independente para identificar seus próprios erros e se autocorrigir. Claro que,

para isso, o aluno precisa ter um certo conhecimento linguístico. Porém, em relação à prova de proficiência, sabe-se qual é o nível esperado do aluno, além de que o professor sabe dizer o que o aluno já sabe ou ao menos deveria saber.

Essa autonomia proporcionada por algumas estratégias de *feedback* corretivo se reflete também nas ações do aluno em outras disciplinas, pois ele precisa verificar o que está errado, o que ainda falta aprender ou dominar e pesquisar para suprir essa falta.

O *feedback* corretivo proporcionado pelo professor de língua estrangeira também passa para o aluno uma sensação de segurança. Esse sentimento é de grande importância, uma vez que se percebe a insegurança de alguns alunos e o medo de errar. Se o professor aborda o erro como algo normal e como parte da própria aula, promovendo discussões e oportunidades de correção, o aluno passa a ver o erro como algo positivo que irá ajudá-lo a melhorar seu conhecimento linguístico.

Por fim, o *feedback* corretivo em atividades de preparação para prova de proficiência, em especial a prova de proficiência em Língua Alemã ZDP A1+, faz com que o aluno tenha noção de como está seu desempenho na língua em relação ao nível exigido. Através do *feedback* corretivo, com a ajuda do professor ou de forma autô-

noma, o aluno pode organizar seus estudos, procurando melhorar nos quesitos em que ainda apresenta dificuldade.

## REFERÊNCIAS

BAUSCH; CHRIST; KRUMM (Org.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 3. Aufl. Tübingen; Basel: Francke Verlag, 1995.

ELLIS, Rod. Corrective feedback and teacher development. **L2 Journal**, v. 1, p. 3-18, 2009.

KÖNIGS, Frank G. Fehlerkorrektur. In: BAUSCH; CHRIST; KRUMM (Org.). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. 3. Aufl. Tübingen; Basel: Francke Verlag, 1995.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Beyond method: macrostrategies for language teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003.

LI, Shaofeng. The effectiveness of corrective feedback in SLA: a meta-analysis. **Language Learning**, v. 60, n. 2, p. 309-365, 2010.

SHEILS, Joseph et al. **Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen**. Berlin; München: Langenscheidt, 2001.

ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN. **Prüfungsordnung und Ausführungsbestimmungen**. Porto Alegre, 2013. CD-ROM.

## ANEXO A

Proposta de produção textual da prova de proficiência ZDP A1+ (2013).



---

**Zentrale Deutschprüfung für Südbrasilien (ZDP) - Niveaustufe A1+ 2013**  
Fachberatung Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen

---

**PRÜFUNG TEIL 1 - SCHRIFTLICHE KOMMUNIKATION**

**Aufgabenblatt für Schüler**

**Arbeitszeit: 60 Minuten**

- Lies bitte die beiden Themen durch und wähle **eines** aus.  
Schreibe mindestens **70 Wörter**.

---

**Thema 1**

In der Schule

*Liebe Aline,  
hier bei uns in der Schule gibt es im Moment ein großes Problem. Unsere Rucksäcke sind zu schwer, weil wir so viele Schulsachen mitnehmen müssen. Auch unsere Eltern waren schon in der Schule. Sie meinen, schwere Rucksäcke sind ungesund. Wie ist es bei euch?*

*Tschüs!  
Marina*

Beantworte diese E-Mail und schreibe über die folgenden vier Punkte:

- a) Gibt es dieses Problem auch an deiner Schule? Erzähle!
- b) Was nimmst du mit zur Schule?
- c) Was brauchst du jeden Tag und was brauchst du nur manchmal?
- d) Kannst du deine Sachen im Klassenraum lassen? Beschreibe deinen Klassenraum!

**ODER:**

---

**Thema 2**

Eine Reise

Du bist in den Juliferien mit deiner Familie nach .....gefahren.

Schreibe deinem deutschen Freund/deiner deutschen Freundin eine E-Mail und erzähle ihm/ihr über deine Reise.

- a) Was hast du alles mitgenommen? Warum?
- b) Was hat dir dort gefallen und was nicht? Erzähle!
- c) Wie lange hat deine Reise gedauert?
- d) Was hast du dort alles eingekauft?

**ANEXO B**

Proposta de comunicação oral da prova de proficiência ZDP A1+ (2013).



**Zentrale Deutschprüfung für Südbrasilien (ZDP) - Niveaustufe A1+ 2013**  
**Fachberatung Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen**  
***Nicht für die Hand der SchülerInnen !***

**PRÜFUNG TEIL 4 – MÜNDLICHE KOMMUNIKATION**

**Bildervorschlag 2**

**Zu Hause**



**In meiner Klasse**



## ANEXO C

Critérios de avaliação da produção textual da prova de proficiência ZDP A1+ (2013).


**Zentrale Deutschprüfung für Südbrasilien (ZDP) - Niveaustufe A1+ 2013**  
**Fachberatung Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen**
**Inhalt / Textaufbau / Verfügbarkeit sprachlicher Mittel**

Punkte	Bewertungskriterien
10-9	Alle vier Punkte der Aufgabenstellung sind ausführlich behandelt worden. Der Text entspricht in Wortwahl und Textumfang voll und ganz dem Schreibenanlass. <u>Und:</u> Die formale Struktur der Textsorte Brief / E-Mail ist richtig und vollständig: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anrede (Liebe/er ...):</li> <li>• Einleitungssatz (z.B. „Ich antworte dir ...“ oder „Gerne möchte ich dir schreiben ...“);</li> <li>• Inhaltspunkte;</li> <li>• Schlusssatz (z.B. „Antworte mir bald.“);</li> <li>• Gruß; • Unterschrift</li> </ul>
8-7	Ein Inhaltspunkt fehlt, aber ansonsten entspricht der produzierte Text in Wortwahl und Textumfang dem Schreibenanlass. <u>Und/ oder:</u> Alle vier Inhaltspunkte wurden zwar behandelt, trotzdem ist der produzierte Text in Wortwahl und Textumfang nicht durchweg angemessen.
6-5	Wenigstens zwei Inhaltspunkte wurden behandelt, der Brief / die E-Mail entspricht aber nur ansatzweise dem Schreibenanlass. Dies kann auch der Fall sein, wenn z.B. zwar alle vier Inhaltspunkte behandelt worden sind, das sprachliche Niveau (Verfügbarkeit sprachlicher Mittel – Wortschatz, Strukturen) jedoch nur ausreichend ist.
4-2	Wenigstens ein Punkt wurde behandelt, der produzierte Text ist noch als Brief / E-Mail identifizierbar. (Das unter 6-5 Punkten Gesagte gilt entsprechend.)
1-0	Der produzierte Text entspricht nicht dem Schreibenanlass. Die Textsorte Brief / E-Mail ist nicht erkennbar.

**Korrektheit (Grammatik und Orthografie)**

Punkte	Bewertungskriterien
10-9	Niveaubezogene grammatische Strukturen (z.B. Verben im Präsens und Perfekt, Satzklammer) werden mit wenigen Ausnahmen korrekt verwendet. Diese Ausnahmen beeinträchtigen jedoch die Verständlichkeit nicht. Die Orthografie ist im Allgemeinen korrekt.
8-7	Niveaubezogene grammatische Strukturen werden überwiegend korrekt verwendet. Es liegen einige sprachliche Fehler vor, die das Verständnis aber nicht beeinträchtigen. Einige Orthografiefehler treten auf.
6-5	Niveaubezogene grammatische Strukturen werden nicht durchgehend korrekt verwendet. Die Verständlichkeit kann an manchen Stellen beeinträchtigt sein. Mehrere Orthografiefehler treten auf.
4-2	Niveaubezogene grammatische Strukturen werden fehlerhaft verwendet. An mehreren Stellen beeinträchtigen die Fehler das Verständnis erheblich. Zahlreiche orthografische Fehler treten auf.
1-0	Auch wenn nur einfache Strukturen verwendet werden, ist der Text so fehlerhaft, dass er nicht oder nur mit großer Mühe verständlich ist. Zahlreiche orthografische Fehler treten auf, die Verständlichkeit ist dadurch stark beeinträchtigt.



## ANEXO D

Cr terios de avalia o da comunica o oral da prova de proficiência ZDP A1+ (2013).



**Zentrale Deutschprüfung für Südbrasilien (ZDP) - Niveaustufe A1+ 2013**  
**Fachberatung Deutsch der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen**

**6.3 Mündliche Kommunikation (MK)**

Die Bewertung der mündlichen Leistungen erfolgt durch die Prüfungskommission (Prüfer und Beisitzer) anhand der folgenden Bewertungskriterien:

<b>Interaktion</b>	Geht auf Gesprächs- und Bildimpulse sehr angemessen und umfassend ein und kann diese gelegentlich sogar eigenständig weiterführen.	5
	Geht auf Gesprächs- und Bildimpulse manchmal mit zusätzlicher Hilfe adäquat ein.	4
	Geht auf Impulse im Allgemeinen ein, braucht jedoch vielfach Hilfen, damit ein Gespräch zustande kommt.	3/2
	Kann mit Impulsen nur wenig anfangen, ein Gespräch ist kaum möglich.	1
	Kann auf Impulse auch mit deutlicher Hilfe nicht eingehen. Kein Gespräch möglich.	0
<b>Aussprache und Intonation</b>	Flüssige Aussprache, sehr gut zu verstehen	5
	Flüssige Aussprache, meistens gut zu verstehen	4
	Trotz einiger Störungen noch verständlich	3/2
	Starke Störungen, schlecht zu verstehen	1
	Nicht verständlich	0
<b>Inhalt und Ausdrucksvermögen</b>	Wichtige Aspekte werden dargestellt. Der Wortschatz A1+ (zwischen A1 und A2) wird so beherrscht, dass die Aufgaben gut bearbeitet werden können.	5
	Einige wichtige Aspekte werden dargestellt. Der Wortschatz wird so beherrscht, dass die Aufgaben angemessen bearbeitet werden.	4
	Nur wenige, oberflächliche Beschreibungen werden gegeben. Auf Nachfrage hin kann der Schüler aber weiter ausführen. Der Wortschatz ist begrenzt, reicht aber noch aus, die Aufgaben zu bewältigen.	3/2
	Der Inhalt wird nur bruchstückhaft erfasst. Der Wortschatz ist so begrenzt, dass die Aufgabe nur im Ansatz bewältigt werden kann.	1
	Das Thema wird auch mit starker Hilfe des Prüfers nicht erfasst, der Wortschatz ist so eingeschränkt, dass die Aufgabe nicht bearbeitet werden kann.	0
<b>Grammatische Richtigkeit</b>	Es überwiegen korrekte grammatische Strukturen der gesprochenen Sprache auf dem Niveau A1+, so dass man durchweg verstehen kann, was gesagt wird.	5
	Es überwiegen korrekte grammatische Strukturen der gesprochenen Sprache, so dass man fast immer verstehen kann, was gemeint ist.	4
	Die Äußerungen enthalten einige grammatische und systematische Fehler, die das Verständnis immer wieder erschweren.	3/2
	Die Äußerungen enthalten viele grammatische und systematische Fehler auf dem Niveau A1+. Ein Verständnis ist kaum möglich.	1
	Die Äußerungen enthalten so viele grammatische und systematische Fehler, dass man durchweg nicht mehr versteht, was eigentlich gemeint ist.	0

Bei allen vier Bewertungskriterien werden nur ganze Punkte vergeben.

**ANEXO E**

	Prova escrita 1	Prova oral 1	Prova escrita 2	Prova oral 2	Prova escrita 3	Prova oral 3	Prova escrita 4	Prova oral 4	Prova escrita 5	Prova oral 5
Aluno 1	5	8	7	9	9	11	12	13	15	16
Aluno 2	10	12	11	14	14	15	13	16	16	18
Aluno 3	6	10	7	11	9	13	12	14	15	16
Aluno 4	10	13	12	13	14	14	13	15	16	18
Aluno 5	4	7	5	7	7	9	8	10	11	14
Aluno 6	13	14	12	12	10	13	12	13	16	16
Aluno 7	6	14	8	15	11	17	10	17	13	18
Aluno 8	11	14	13	15	14	17	14	16	15	19
Aluno 9	13	15	13	14	15	15	16	17	17	19
Aluno10	9	11	9	12	11	14	13	14	15	16
Aluno11	10	12	11	12	11	13	13	15	15	17
Aluno12	6	18	9	17	11	17	12	18	18	19
Aluno13	9	11	11	12	13	11	12	10	13	14

# OS IMPACTOS DO PIBID SOBRE OS PROFESSORES BOLSISTAS: um olhar sobre a autoavaliação e a subjetividade dos alunos de Letras da Faccat

## THE PIBID'S IMPACT ON PIBID SCHOLARSHIP TEACHERS: an analysis of the self-assessment and the subjectivity of participants in the Language Program of Faccat

*Luciane Maria Wagner Raupp<sup>1</sup>*

**RESUMO:** O subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) de Letras da Faccat busca, atendendo ao que consta no perfil do egresso do curso e ao projeto institucional do Programa, formar professores que fundamentem suas práticas pedagógicas no tripé reflexão-ação-reflexão. Essa fundamentação compreende, no que tange especificamente às aulas de língua materna e de literatura, o refinamento das competências desenvolvidas ao longo do curso, relacionando-as à prática docente e ao contexto midiático atual. A fim de que se possa medir como a participação no Pibid está impactando a vida acadêmica dos futuros docentes e, por conseguinte, a sua formação docente, foi aplicado um questionário composto de oito perguntas abertas, que foi respondido *online* por 15 pibidianos e ex-pibidianos que participaram do Programa entre os meses de agosto de 2012 e abril de 2014. A análise qualitativa das respostas obtidas aponta na direção de que os participantes reconhecem a importância do Programa no sentido de aperfeiçoar os conhecimentos obtidos em sala de aula, de aprender a trabalhar em grupos, de adquirir experiência em projetos inovadores, preparando-os melhor para as práticas futuras em sala de aula. Da mesma maneira, foram positivos os retornos acerca de características profissionais desenvolvidas pelo Pibid: a pontualidade, a assiduidade, a responsabilidade, a conscientização sobre a necessidade de estudar de modo contínuo e independente, entre outras menos citadas. Desse modo, percebe-se que o Pibid não só oportuniza aos professores-bolsistas a experiência prática, com orientação da IES e sob supervisão da escola a que se destinam, das teorias e dos conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso, como também desenvolve uma postura profissional bastante positiva. Para tanto, o Pibid também orienta as ações no sentido da valorização da leitura literária, do desenvolvimento do potencial criativo, da motivação e da inserção em uma sociedade em que é necessário aprender a aprender.

**Palavras-chave:** Pibid. Impacto sobre os professores bolsistas. Formação docente.

**ABSTRACT:** The subproject of the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (Pibid) of the Letras [Language] Program at FACCAT seeks to train teachers who base their pedagogical practices on the reflection-action-reflection tripod, attending to what appears on the profile of the alumnus and on the institutional project of the Program. This reasoning includes, with relation specifically to the mother language and literature classes, the refinement of skills developed throughout the course, relating them to the teaching practice and the present mediatic context. In order to measure how participation in Pibid is impacting the academic life of future teachers and, therefore, their teacher training, a questionnaire was composed of eight open-ended questions, which were answered online by 15 current Pibid scholarship recipients and former Pibid scholarship recipients who parti-

---

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Pontifícia Universidade Católica (PUCRS). Professora no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) e nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4744835Z6>. E-mail: [lucianeraupp@gmail.com](mailto:lucianeraupp@gmail.com).

participated in the program between the months of August 2012 and April 2014. The qualitative analysis of responses pointed out that participants recognize the importance of the program for improving the knowledge obtained in the classroom, learning to work in groups, gaining experience in innovative projects, better preparing them for future practices in the classroom. Similarly, the returns were positive about professional characteristics developed by Pibid: punctuality, attendance, responsibility, awareness about the need to study continuously and independently among other less cited. Thus it is seen that the Pibid not only provides opportunities for the scholarship teachers to gain practical experience, with guidance from IES and under supervision of the school to which they were designate, theories and knowledge developed throughout the course, but also develops a very positive professional attitude. Toward this end, the Pibid also guides the actions toward the valorization of literary reading, the development of creative potential, motivation and integration in a society where it is necessary to learn how to learn.

**Keywords:** PIBID. Impacts on the scholarship teachers. Teacher education.

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), como o próprio nome já revela, pretende, a partir do estabelecimento da parceria entre Capes, Instituição de Ensino Superior (IES) e Escolas de Educação Básica, ser uma ação de aperfeiçoamento e de qualificação da formação inicial de professores. Nesse sentido, nas Faculdades Integradas de Taquara (Faccat), o Programa tem como base, de acordo com o que consta no Projeto Institucional, “a formação inicial e continuada de professores para atuar na educação básica da rede pública, fundamentado no tripé da pesquisa, ensino e extensão. Dessa forma, objetiva propiciar aos licenciados, por meio das intervenções pedagógicas, contribuições para a solução de problemas metodológicos e curriculares com o aperfeiçoamento e a prática docente”.

Neste artigo, refletimos sobre a formação inicial de professores de língua materna para o pleno exercício do papel de mediadores de leitura, o que envolve as suas próprias formações como leitores. Da mesma forma, avaliamos como pode se dar, na prática, essa formação e como as vivências dos professores bolsistas do Pibid de Letras das Faculdades Integradas de Taquara – Faccat, desde o segundo semestre de 2012, impactaram sobre sua formação docente de acordo com suas próprias percepções.

Nos encontros semanais de formação que ocorrem na IES, oportunizam-se aos acadêmicos da licenciatura em Letras das Faculdades Integradas de Taquara (Faccat) a preparação e o aperfeiçoamento metodológico necessário à prática docente. Isso tem ocorrido, desde o segundo semestre de 2012, a partir do estudo aprofundado de questões metodológicas concernentes à língua e à literatura, do planejamento supervisionado de atividades que contemplam a exploração de questões da língua, da literatura juvenil e da produção textual nos anos finais do ensino fundamental e da prática igual-

mente supervisionada em duas escolas públicas estaduais do município de Taquara, fazendo com que os acadêmicos tenham contato direto com a realidade escolar na qual atuarão após concluírem a graduação. Além disso, esse trabalho é compreendido nas suas dimensões interativas com outras linguagens, com outros suportes midiáticos e com outras áreas do conhecimento, tendo em vista o objetivo de formar professores que atuam em uma sociedade de incertezas, na qual é necessário aprender a aprender e formar “[...] uma consciência capaz de enfrentar complexidades” (MORIN, 2006, p. 77).

Nesse contato direto com a realidade escolar, os acadêmicos realizam uma melhor articulação entre os conteúdos das disciplinas do curso de Letras e a prática docente por meio da experiência prática e supervisionada. Outra articulação que se observa é o compartilhamento dos conhecimentos e a troca de experiências com professores de escolas municipais, estaduais e particulares da região de abrangência da IES, não só nos diálogos informais nas escolas e nas reuniões de professores, mas também por meio de oficinas ministradas do já consolidado *Projeto Ler...*. Além disso, conhecendo melhor a realidade das escolas da região e das comunidades em que estão inseridos, os professores bolsistas têm condições de efetuar uma análise mais embasada das teorias estudadas ao longo do curso, fatores que contribuirão para uma formação de qualidade e reflexiva dos futuros docentes.

## 2 PROFISSÃO PROFESSOR: REFLEXIVO, LEITOR, PESQUISADOR

O perfil do egresso do curso de Letras das Faculdades Integradas de Taquara considera, entre as competências gerais, que o futuro docente, nas suas práticas em sala de aula, promova ações que considerem as características dos alunos e de seu meio social, seus temas e necessidades do mundo contemporâneo e os princípios,

prioridades e objetivos do projeto educativo e curricular. Para tanto, o PPP prevê ainda que esse futuro professor seja reflexivo, pesquisador, leitor e promotor da interdisciplinaridade. Nesse sentido, as vivências no Pibid vão ao encontro dessa formação prevista no PPP, uma vez que buscam privilegiar e desenvolver essas características por meio de suas práticas.

Especialmente em se tratando de professores de língua materna e de literatura, um professor pesquisador, leitor e reflexivo, no seio de uma sociedade complexa, levando em consideração o fato de que a língua não só é uma atividade histórico-social como também é produtora da história humana (MARCUSCHI, 2002), é aquele que se qualifica para:

preparar as mentes para responder aos desafios que a crescente complexidade dos problemas impõe ao pensamento humano; — preparar as mentes para as incertezas que não param de aumentar, levando-as não somente a descobrirem a história incerta e aleatória do universo, da vida, da humanidade, mas também promovendo nelas a inteligência estratégica e a aposta em um mundo melhor; — educar para a compreensão humana entre os próximos e os distantes; [...] — ensinar a cidadania terrena, ensinando a humanidade em sua unidade antropológica e suas diversidades individuais e culturais [...] (MORIN, 2006, p. 102).

Observando-se essas necessidades apontadas por Edgar Morin, o projeto do Pibid de Letras, *Leituras literárias: escritas e diálogos intermediários*, propõe-se a ser um adjuvante, em conjunto com os demais fazeres do curso de Letras da Faccat, na formação inicial dos docentes de uma época de realidade complexa e liquefeita. Nesse sentido, o trabalho com a leitura literária toma especial relevo, não se descartando, obviamente, outras formas de realização textual.

## 2.1 A LEITURA LITERÁRIA: FORMAÇÃO DE NOVOS PROFESSORES, NOVAS MENTES, NOVOS CORAÇÕES, NOVO TEMPO DE CIDADANIA

No projeto do Pibid de Letras da Faccat, parte-se do pressuposto de que, realizando os estudos na área da Literatura, os professores bolsistas não só desenvolvem as competências estritamente necessárias para seu fazer pedagógico como também aquelas necessárias ao exercício pleno de sua cidadania. Isso porque, por meio do estudo das diversas manifestações nesse campo artístico realizado nas disciplinas regulares da graduação e complementado no Pibid, diferentes concepções sobre o ser humano e sobre o mundo são analisadas, revelan-

do-se diferentes prismas da representação e da simbolização de contextos e de estados de alma conforme as especificidades de cada autor e/ou de seu respectivo contexto sócio-histórico.

Munido desse olhar sensível e sensibilizado, o professor bolsista capacita-se para, junto aos seus alunos, promover a leitura literária na perspectiva humanística descrita por Antonio Candido (2004), Morin (2006), Todorov (2009) e Compagnon (2009). Não fossem suficientes apenas os argumentos dos referidos autores para o ensino da literatura, soma-se a esses o fato de os estudos literários, como nos aponta Rildo Cosson, estarem cada vez mais excluídos das práticas pedagógicas. Observamos, como bem registra o autor:

Aliás, como se registra nos livros didáticos, os textos literários ou considerados como tais estão cada vez mais restritos às atividades de leitura extraclasse ou atividades especiais de leitura. Em seu lugar, entroniza-se a leitura de jornais e outros registros escritos, sob o argumento de que o texto literário não seja adequado como material de leitura ou modelo de escrita escolar, pois a literatura já não serve como parâmetro nem para a língua padrão, nem para a formação do leitor, conforme parecer de certos linguistas (COSSON, 2007, p. 21).

Por isso, é também por oposição a esse *status quo* no ensino de língua materna e de literatura que o projeto em questão centrou-se na leitura literária, sem, contudo, negar o diálogo com textos considerados não literários. Trata-se, portanto, de romper com os modelos de escolarização a que os professores bolsistas foram submetidos na sua vida escolar até então para, em conjunto, construir novos paradigmas metodológicos, baseados em um referencial teórico que dá conta dessa necessidade premente da literatura em nossas vidas. Essa prática vai ao encontro do que nos ensina Todorov (2009, p. 41) acerca do ensino médio, mas que, aqui, também aplicamos ao ensino fundamental: “O professor de ensino médio fica encarregado de uma das mais árduas tarefas: interiorizar o que aprendeu na universidade, mas, em vez de ensiná-lo, fazer com que esses conceitos e técnicas se transformem em uma ferramenta invisível”. O autor também aponta para a dificuldade da tarefa proposta – a de transformar conhecimentos técnicos em ferramentas pedagógicas para o fomento da leitura literária –, que, ao nosso ver, pode ser, pelo menos em parte, sanada ou encaminhada à resolução por meio das práticas de integração entre IES e escola, assim como se propõem no Pibid.

As questões linguísticas, ao contrário do que poderia se pensar com o exposto até agora, não são exclu-

idas deste projeto. Até porque se tem bem presente, como nos aponta Irandé Antunes (2002), que as aulas de língua portuguesa devem ser aulas de ler, escrever, ouvir e falar, atos realizados por meio de diferentes gêneros textuais e de múltiplas atividades e estratégias. Por exemplo, nas análises literárias, o professor bolsista também percebe a língua como matéria-prima para arte, observando as influências do meio sobre ela e dela sobre o meio, buscando estratégias metodológicas para que seus alunos, a seu tempo, também possam desenvolver essa percepção. Nesse sentido, o estudo da literatura configura-se como uma forma de desautomatizar o olhar sobre o fenômeno linguístico, sensibilizando-o e contribuindo sobremaneira para o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos indivíduos expostos a essas práticas.

Além das questões sociológicas e filosóficas, os estudos literários também sublinham a existência do ser humano como único e irrepetível, uma vez que tange as questões da subjetividade dos seus enunciadores. Desse modo, o estudo da literatura configura-se como um meio ímpar de conhecimento da alma humana e de valorização das subjetividades, como bem nos lembra Todorov (2009, p. 23-24, grifos nossos):

Hoje, se me pergunto por que amo a literatura, a resposta que me vem espontaneamente à cabeça é: porque ela me ajuda a viver. Não é mais o caso de pedir a ela, como ocorria na adolescência, que me preservasse das feridas que eu poderia sofrer nos encontros com as pessoas reais; em lugar de excluir as experiências vividas, ela me faz descobrir mundos que se colocam em continuidade com essas experiências e me permite melhor compreendê-las. Não creio ser o único a vê-la assim. Mais densa e mais eloquente que a vida cotidiana, mas não radicalmente diferente, *a literatura amplia nosso universo, incita-nos a imaginar outras maneiras de concebê-lo e de organizá-lo*. Somos todos feitos do que os outros seres humanos nos dão: primeiro nossos pais, depois aqueles que nos cercam; a literatura abre ao infinito essa possibilidade de interação com os outros e, por isso, nos enriquece infinitamente. Ela nos proporciona sensações insubstituíveis que fazem o mundo real se tornar mais pleno de sentido e mais belo. Longe de ser um simples entretenimento, uma distração reservada às pessoas educadas, ela permite que cada um responda melhor à *sua vocação de ser humano*.

Essas funções da literatura apontadas por Todorov reiteram o caráter estruturante do indivíduo e do seu

olhar para o seu entorno que a leitura literária pode proporcionar. Afinal, “O exercício jamais fechado da leitura continua o lugar por excelência do aprendizado de si e do outro, descoberta não de uma personalidade fixa, mas de uma identidade obstinadamente em devenir” (COMPAGNON, 2009, p. 57). Sabemos que, entretanto, em nossos tempos, como alerta Antoine Compagnon (2009, p. 21), o espaço da literatura tem se tornado mais escasso, mesmo nos lugares em que, por excelência, ela ocupa(va), tais como “[...] na escola, onde os textos didáticos a corrompem, ou já a devoraram” ou “nos lazeres, onde a aceleração digital fragmenta o tempo disponível para os livros”. Dessa forma, encontramos em Compagnon eco para as práticas pretendidas: o resgate da leitura literária em si, para a qual os conhecimentos prévios do curso de Letras servem de base instrumentalizadora para a criação de ferramentas pedagógicas, e a relação dessa leitura com outros suportes para além do papel. Toma, assim, especial relevo o diálogo com outras mídias, especialmente aquelas cujo suporte se dá via internet, não deixando, obviamente, o livro em segundo plano.

### 3 A AUTOAVALIAÇÃO E A AUTOPERCEPÇÃO

Para que pudéssemos diagnosticar o impacto das práticas do Pibid na formação inicial dos professores bolsistas, partimos de uma pesquisa qualitativa, que consistiu na aplicação de um questionário composto por oito questões abertas. Esse questionário foi aplicado no mês de abril de 2014, enviado a participantes e ex-participantes do Programa por meio eletrônico, em um total de 22 participantes, e contou com as respostas de 15 professores bolsistas. Os participantes da pesquisa são acadêmicos do curso de Letras em diferentes semestres: enquanto alguns estão a um ano da formatura, outros têm apenas algumas disciplinas cursadas. O grupo também se mostra heterogêneo quanto às experiências anteriores como docentes (em regime de contrato emergencial, estágio pelo CIEE<sup>2</sup>): metade do grupo tem de um a dois anos de experiência com educação infantil e aulas de reforço; a outra metade tem de três a seis anos de experiência com os anos finais do ensino fundamental e com o ensino médio, na docência de língua materna e de língua estrangeira<sup>3</sup>.

Tendo em vista essa heterogeneidade do grupo quanto à sua formação e à sua experiência em sala de

<sup>2</sup> Muitos municípios do Vale do Paranhana (RS), região de abrangência da Faccat, fazem uso de contratos temporários via CIEE – Centro de Integração Empresa-Escola — para suprirem carências de pessoal nas escolas de educação infantil e de ensino fundamental.

<sup>3</sup> Apesar de o curso de Letras da Faccat não habilitar à docência de línguas estrangeiras, há casos de alunos que assumem os chamados contratos emergenciais para essas disciplinas.

aula, foram formuladas as seguintes questões, as quais passaremos a comentar na próxima seção: 1) Por que você se inscreveu no Pibid?; 2) Quais eram suas expectativas iniciais sobre o Pibid?; 3) As experiências no Pibid atenderam às suas expectativas iniciais?; 4) A experiência no Pibid fez com que você mudasse sua postura como acadêmico(a)?; 5) Participar do Pibid fez com que você se interessasse mais sobre algum tema, passasse a ler mais, procurasse mais a biblioteca espontaneamente, participasse de seminários, congressos, etc.?; 6) Suas vivências no Pibid fizeram repensar alguma crença anterior sobre o ensino de língua materna?; 7) Suas vivências no Pibid fizeram repensar alguma crença anterior sobre o ensino de Literatura e sobre o incentivo à leitura?; 8) O que você considera que seja seu maior aprendizado no Pibid? Por quê?. Passamos, então, na próxima seção, a analisar as respostas obtidas.

### 3.1 PIBID: UM OLHAR SOBRE A PERCEPÇÃO DOS PRÓPRIOS PROFESSORES BOLSISTAS DO IMPACTO DO PROGRAMA EM SUA FORMAÇÃO DOCENTE

Em relação aos motivos de inscrição no Pibid, o que os 15 respondentes apontaram em comum é o fato de perceberem, antes mesmo de se iniciarem as atividades, o Programa como uma oportunidade de crescimento profissional e até mesmo pessoal, como apontaram quatro dos participantes. Destacamos os seguintes depoimentos de três pibidianos, que resumem as diferentes nuances das respostas obtidas: “Confesso que vi na internet alguns vídeos sobre a aplicação do projeto. A troca de experiências também foi atraente e, claro, o incentivo financeiro, que sempre vem bem”<sup>4</sup>; “Porque acreditei que seria uma boa oportunidade de entrar em contato com a realidade da sala de aula e de começar a exercer a profissão para qual estou me qualificando”; “Para estar mais capacitada em relação à prática docente e para ampliar meus conhecimentos”. Esses três depoimentos apontam na direção de que os acadêmicos de Letras da Faccat já ingressam com ideias que vão ao encontro das finalidades do Programa: a inserção dos discentes na realidade escolar o mais cedo possível, a qualificação da formação inicial dos futuros docentes e a capacitação profissional. Por outro lado, a menção ao incentivo financeiro, feita por mais outros quatro respondentes,

também surge como uma característica específica deste grupo de alunos, a maioria egressa de empregos ligados à indústria calçadista e contratados emergencialmente pelas Secretarias de Educação do Estado e dos municípios vizinhos. Outro ponto a destacar em relação às respostas obtidas por meio da questão 1 é que a divulgação das práticas do Pibid na IES também serviu como incentivo para que outros acadêmicos viessem a se juntar ao grupo.

A questão de número 2 referia-se às expectativas iniciais acerca do Pibid. As respostas, em essência, foram muito semelhantes às obtidas na questão 1, servindo como confirmação de dados. Essa semelhança dá conta da expectativa de conhecimento da realidade escolar e de métodos e técnicas de ensino. Uma resposta, no entanto, destoou positivamente das demais, a qual transcrevemos: “Minhas expectativas iniciais sobre o Pibid é que ele me proporcionaria a abertura de novos horizontes e que eu pudesse conhecer escritores e intelectuais, através da participação de congressos e eventos fora na instituição em que estudo. Também que apresentássemos nosso trabalho em outras instituições de ensino”. Percebemos, por meio das palavras da aluna, o desejo de articular-se aos saberes e aos (a)fazeres acadêmicos, além da consciência da necessidade de trocas de experiências com outras IES e da divulgação e do compartilhamento do saber científico.

Em relação ao atendimento das expectativas do PIBID, 14 dos 15 entrevistados responderam que a participação no Programa superou as expectativas no sentido de promover o contato com a realidade escolar e o aperfeiçoamento da sua formação docente. Uma das respostas, no entanto, levou-nos, na condição de coordenadora do Subprojeto, a (re)pensar não só estratégias de divulgação dos saberes construídos nos encontros de formação semanais e nas práticas nas escolas, mas também a traçar metas de maior participação e de engajamento dos pibidianos no contexto acadêmico. Segue, pois, esse trecho que nos levou a esse (re)direcionamento das práticas: “Algumas [expectativas] sim, outras não. Aprendi muita coisa através deste Projeto, mas vejo que se pode investir mais na valorização do acadêmico ao lhe proporcionar outros momentos de aprendizado em diferentes situações, como em Seminários Nacionais e Internacionais, Congressos de Literatura, entre outros, pois acredito que isto enriquece muito o nosso aprendi-

---

<sup>4</sup> Além da evidente franqueza do relato, chama-nos especial atenção o fato de o participante ter assistido a vídeos sobre a aplicação do Projeto na Internet e isso o ter motivado a participar. Isso nos faz pensar que o compartilhamento das vivências nas escolas, nos mais diferentes suportes, alcança repercussões incalculáveis e inestimáveis, indo muito além da simples troca e do simples registro dessas vivências.

zado”. Nesse sentido, é meta do Subprojeto de Letras da Faccat que, no segundo semestre de 2014, os pibidianos participem de eventos fora da Instituição, tanto como ouvintes, como na condição de apresentadores.

A quarta pergunta do questionário indagava se os pibidianos mudaram suas posturas acadêmicas depois de se integrarem ao Programa. Dois dos 14 respondentes disseram que não, pois já se consideravam estudiosos e esforçados. As respostas dos outros 12 participantes podem ser sintetizadas nos seguintes depoimentos: “Percebo que, a cada dia que passa, amadureço mais intelectualmente. Vejo que estou mais atenta, dinâmica e, principalmente, criativa”; “Acho que a experiência do PIBID me aproximou mais da prática relacionada ao curso pois antes de participar eu tinha apenas o conhecimento teórico. Dessa forma, acredito que tenha sido uma oportunidade de abrir novos olhares para os conteúdos do curso”.

Já a quinta pergunta tinha como objetivo confirmar os dados apresentados pela quarta questão, indagando mais especificamente sobre comportamentos que se deseja(va) ver nos pibidianos: passar a se interessar mais por alguns temas da área, ler mais, procurar espontaneamente a biblioteca, participar de congressos. Todos os participantes afirmaram que passaram a ler mais, destacando-se, nas respostas, a formação de um certo gosto pelos “contos de mistério e de terror”, pesquisados para trabalhar com os alunos no segundo semestre de 2012 e no primeiro semestre de 2013. Quanto à participação em congressos e similares, as respostas obtidas destacam a formação da consciência acerca da importância desses eventos e a participação nos que a Faccat promove, não só como ouvintes, mas também como apresentadores, especialmente dos trabalhos desenvolvidos no Programa. Tais respostas podem ser resumidas pelo seguinte depoimento:

Quando comecei no Pibid, tinha pouco conhecimento e contato com o gênero contos de mistério e de terror. Mas, a partir do momento que os alunos demonstraram interesse por esse gênero, dediquei-me a estudá-lo e a entendê-lo melhor. Hoje, posso dizer que é um gênero que me agrada muito. Em questão de eventos, sempre gostei de estar envolvida, mas quando falta iniciativa da minha parte, o Pibid sempre ajuda a incentivar nas participações.

Em relação ao ensino de língua materna e aos conhecimentos metodológicos anteriores ao Pibid, cinco dos 14 entrevistados disseram que nada sabiam de metodologia, pois, nas disciplinas cursadas até então, haviam estudado apenas aspectos teóricos. Uma das res-

postas nos mostra claramente a importância do Pibid para que os futuros docentes não reproduzam apenas os métodos a que foram submetidos em sua condição de estudantes: “Antes acreditava que o método tradicional de aprender a Língua Portuguesa era o ideal. Porém, percebi que não devemos ensinar somente as regras, mas principalmente a língua em seu funcionamento e levar os alunos a pensarem sobre isso, construindo significativamente o acesso à norma culta”. Apesar de uma certa confusão teórica e terminológica, a resposta nos mostra que o respondente está no caminho de construir um fazer docente, no ensino de língua materna, que leve o educando a refletir sobre os fenômenos linguísticos.

Já quanto à metodologia do ensino da literatura e ao letramento literário, os entrevistados afirmaram que, partindo do senso comum, já tinham ciência sobre a importância do incentivo à leitura, sabendo que o papel do professor como mediador de leitura era de fundamental importância. Destacaram, entretanto, que não sabiam como proceder, na prática, a essa mediação e a aprendizagem significativa acerca dessas questões metodológicas e técnicas nos encontros de formação semanais. O resumo dessas respostas pode ser creditado ao seguinte depoimento: “Tinha uma visão bem limitada da metodologia da literatura, até porque ainda não cursei a disciplina de Metodologia da Literatura. Hoje, vejo que existem inúmeras possibilidades e recursos metodológicos para facilitar o aprendizado dos alunos”.

A fim de ratificar os dados levantados nas questões anteriores, a pergunta de número 8 era bem ampla: “O que você considera que seja seu maior aprendizado no Pibid?”. As respostas obtidas versaram sobre questões referentes à metodologia do ensino, sobre o manejo de classe, a mediação de conflitos e o trabalho em grupo, com os seus pares. É o que podemos ler nos seguintes depoimentos:

Acredito que meu maior aprendizado no PIBID tenha sido construir aulas dinâmicas e aplicá-las, mantendo a ordem na sala de aula ao mesmo tempo. Antes de participar do PIBID, eu não me sentia preparada para estar em sala de aula, acreditava que nunca havia aprendido o suficiente para lidar com os alunos da maneira correta, mas com a experiência proporcionada pelo projeto pude perceber que a prática da profissão não é tão complicada quanto eu imaginava.

O maior aprendizado no Pibid é referente a como ensinar a maneira de aprender a aprender, como empregar o projeto dentro da escola integrando professor, aluno e objeto de conhecimento.

Considero que meu maior aprendizado no Pibid está sendo trabalhar em grupo de forma produtiva.



va, pois sempre gostei de trabalhar sozinha para, sempre, prevalecer o meu pensamento, mas ao começar a planejar no Pibid fui me “libertando” dessa individualidade extrema.

Meu maior aprendizado, sem dúvida, foi o planejamento compartilhado das aulas. Foi uma experiência nova, que em alguns momentos gerou atritos entre colegas, mas até mesmo esses atritos foram necessários para meu crescimento profissional e pessoal. Nas escolas, ainda não temos espaço para planejarmos aulas coletivamente, e também, este não é um tema bem aceito pela maioria dos colegas, por isso, considerei essa experiência a mais importante pra mim, pois, dessa forma, pude ter contato com outras formas de trabalhar determinados assuntos.

Observamos, nessas reflexões dos pibidianos, uma tripla função do Programa. Além dos conhecimentos específicos da área, a participação nos encontros de formação e nas práticas em sala de aula apontam para o desenvolvimento prévio de habilidades que os docentes só adquiririam (ou não) na prática profissional bem mais tarde, sem oportunidade de refletir de forma coletiva, embasada e mediada sobre elas. Trata-se das questões ligadas à atuação em sala de aula, que envolvem a disciplina, a organização da turma e a aplicação das atividades. Uma terceira – e importantíssima – habilidade também surge nesse contexto: a do trabalho em grupo, essencial não só para o fazer docente, mas em qualquer área de atividade humana. Assim, não temos dúvida de que as experiências vivenciadas, desde 2012, no Pibid da Faccat muito vieram a somar na trajetória acadêmica e profissional dos participantes.

#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto do Pibid de Letras da Faccat, portanto, busca, atendendo ao que consta no perfil do egresso do curso de Letras e ao projeto institucional do Programa, formar professores que fundamentem suas práticas pedagógicas no tripé reflexão-ação-reflexão. Essa

fundamentação compreende, no que tange especificamente às aulas de língua materna e de literatura, o refinamento das competências desenvolvidas ao longo do curso, relacionando-as à prática docente e ao contexto midiático atual.

Busca-se, portanto, que os acadêmicos, professores-bolsistas, possam experimentar, na prática, com orientação da IES e sob supervisão da escola a que se destinam, as teorias e os conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso. Para tanto, o Pibid também orienta as ações no sentido da valorização da leitura literária, do desenvolvimento do potencial criativo, da motivação e da inserção em uma sociedade em que é necessário aprender a aprender.

#### REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. Repensando o objeto de ensino de uma aula de português. In: AULA de português: encontro e interação. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002. p. 107-153.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Duas Cidades, Ouro sobre Azul, 2004. p. 169-191.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2009.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- ECO, Umberto; CARRIÈRE, Jean-Claude. **Não contem com o fim do livro**. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARCUSCHI, Luís Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Â. et al. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 12. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: Difel, 2009.

# AS MULHERES E A IGREJA NA IDADE MÉDIA: misoginia, demonização e caça às bruxas

## WOMEN AND THE CHURCH IN THE MIDDLE AGES: misogyny, demonization and witch hunt

*Daniel Luciano Gevehr<sup>1</sup>*  
*Vera Lucia de Souza<sup>2</sup>*

**RESUMO:** Essa pesquisa está centrada na análise da figura da mulher e sua representação pela Igreja que, durante a Idade Média, especialmente no século XV, na Europa, fortaleceu o discurso misógino por meio de manuais persecutórios que atestavam a ação do demônio no mundo, através dos seus agentes – o bruxo ou a bruxa, estando a mulher sensivelmente mais atraída pelo Diabo que o homem. A mulher foi estigmatizada na Idade Média por ser considerada inferior física e intelectualmente, sendo vista como um ser maligno e responsável pelas desgraças do homem. O objetivo principal nesse artigo é discutir como se deu a satanização da mulher, que serviu de base para a misoginia da cultura ocidental.

**Palavras-chave:** Gênero. Idade Média. Igreja. Demonização.

**ABSTRACT:** This research focuses on the analysis of the figure of women and their representation by the Church which, during the Middle Ages, especially in the fifteenth century in Europe, strengthened the misogynist discourse through persecutory manuals attesting the action of the devil in the world, through its agents - the wizard or witch, the woman being significantly more attracted to the devil than the man. The woman was stigmatized in the Middle Ages because she was considered inferior physically and intellectually, being seen as an evil and responsible for the woes of man. The main objective of this paper is to discuss how the demonization of women occurred, which was the basis for the misogyny of Western culture.

**Key words:** Gender. Middle Age. Church. Demonization.

### 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Revisitar o passado, buscando nele algumas respostas para o presente, é um dos propósitos ao qual se propõem os historiadores. Desvendar o passado, procurando nele as fontes que nos permitem questionar formas de *ver, sentir e representar o mundo*, é, sem dúvida, um exercício constante que nos faz reelaborar as formas de interpretação das coisas que nos cercam. Nesse contexto, a história de gênero aparece como uma dessas possibilidades de (re)visitar o passado, encontrando nele pos-

síveis respostas para *determinadas visões* produzidas sobre as mulheres.

Por muitos séculos, a mulher permaneceu sem vez na *história escrita pelos homens*. Em qualquer assunto relacionado aos feitos da humanidade, elas eram excluídas. Acreditava-se que era no espaço público, o mundo dos homens, que se desenrolavam os grandes acontecimentos. Assim, foi somente na segunda metade do século XX que surgiu o interesse pela história das mulheres, enquanto problema de pesquisa.

---

<sup>1</sup> Doutor em História e professor no Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) e nas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: danielgevehr@hotmail.com – Currículo Lattes: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4756490D9>.

<sup>2</sup> Graduanda em História pelas Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). E-mail: veradib@bol.com.br.

Historicamente, a *construção mental negativa* sobre a figura da mulher é muito antiga. No entanto, no período medieval, ela teve características muito peculiares, quando a dureza da vida material foi unida com as maquinações ideológicas da Igreja Católica para fazer surgir um ser feminino duvidoso e maligno. Possivelmente, a realidade concreta, mais o estímulo recebido, tenham sido determinantes do comportamento irracional da coletividade quanto à personificação da mulher como um mal sinistro e enganador.

O cristianismo – através da Igreja Romana – disseminou um antifeminismo agressivo, especialmente a partir do século XV. Como a cultura estava nas mãos de clérigos celibatários, que procuravam sem cessar afirmar sua precedência na relação com o sagrado através das práticas de controle do corpo, mostraram-se, então, evidentes a exaltação da virgindade e da castidade e o combate à tentação, com a renúncia sexual.

A inferioridade da mulher no cristianismo foi justificada especialmente pelas *Epístolas de São Paulo* e pelo relato do *Gênesis*, com a criação do *mito de Eva* e a expulsão do paraíso. O *Gênesis* mostra que Deus teria criado Eva a partir de Adão, o que justificava, para a Igreja, a submissão da mulher ao homem, e, tendo sido criada a partir de um osso curvo da costela de Adão, o espírito da mulher revelava esse desvio, sendo traiçoeiro desde a sua origem. Eva, com seu desejo abrasador de conhecimento do *Bem e do Mal*, ao consentir ser seduzida pelo Diabo, leva Adão consigo, tornando-se responsável pela perdição moral do homem. Dessa forma, a mulher, além de ser um ente negativo, representava uma tentação incessante, devendo os homens evitá-la, para continuar com seu espírito intacto, livre do pecado e da danação eterna.

Os autores medievais – e de forma especial os doutores da Igreja – tiveram papel fundamental na construção da liturgia satânica, que descrevia a figura da bruxa demoníaca, uma figura necessária em um tempo de calamidades inexplicáveis e de íntima vivência com o sobrenatural. Eram procuradas justificativas para os castigos divinos na forma de pestes e calamidades, bem como a coação das populações para se legitimar e manter a ordem estabelecida.

## 2 O CONTEXTO CULTURAL DA EUROPA NA IDADE MÉDIA

No decorrer da história, a mulher foi sujeitada a reproduzir os discursos que apontavam o seu lugar no mundo. Os sermões, principalmente religiosos, baseados na figura patriarcal e também fundamentados na

biologia (gestação e amamentação), estabeleceram que aos seres do sexo feminino cabia cuidar da prole e alimentá-la. Aos homens foi atribuído um papel mais relevante, como prover o sustento e, por consequência, ter o comando e a autoridade na sociedade conjugal.

Pode-se compreender o desenvolvimento da sociedade humana através da análise das relações de poder entre homens e mulheres nos diferentes contextos históricos, tanto nas comunidades simples quanto nas sociedades mais complexas, com Estado ou em grupos patriarcais. As bases materiais que ao longo da história foram geradas ocasionaram modos de produção e tipos de relações sociais, políticas e jurídicas na sociedade determinantes da concepção de homem e das relações culturais e de poder que se instituíram no grupo social. Os padrões de cultura se definem e se dispõem da mesma forma que os papéis sociais que os membros da sociedade irão desempenhar.

No mundo ocidental, a partir da família monogâmica, somente o homem poderia ser infiel, ou repudiar a esposa, e esse costume só aumentou à medida que se processa o desenvolvimento social. A monogamia pretendia assegurar os direitos do homem sobre a propriedade (a mulher inclusive) e, para isso, passou a exigir fidelidade dessa, com a finalidade de assegurar a paternidade dos filhos. Nas cidades gregas, a mulher era considerada apenas uma reprodutora, enquanto o homem era considerado provedor da família e administrador político da sociedade. Ao homem cabia o título de cidadão, pois era proprietário e tinha vida política ativa; já à mulher restava procriar, cuidar bem dos filhos e da casa e ser considerada propriedade do homem, uma vez que era sustentada por ele. Também na lei romana, o *pater familias* tinha o respaldo de leis, que, além de orientarem o seu relacionamento com outras sociedades, afixavam o seu domínio sobre as mulheres, as crianças, os escravos, a propriedade e os animais.

A sociedade ocidental, baseada nas crenças judaicas, copiou – em certa medida – os valores mais tradicionais relativos às mulheres. Serviram como referência para a formação desse ideário o Antigo e Novo Testamento da Bíblia cristã e também as influências gregas, que ficaram nitidamente mescladas. Desse modo, os judeus ensinaram a existência de um Deus Criador, que, apesar de espírito, era associado à figura masculina. O povo hebreu tinha uma sociedade patriarcal, e essa associação justificava-se, conseqüentemente, pela sua organização social.

Também na história judaica da criação do homem e da mulher, quando Deus resolveu criar Eva a partir de

Adão, ficou evidente o contexto patriarcal da narrativa, pois ela (a fêmea) foi criada depois dele, a partir de sua costela, o que reiterou a dependência da mulher para com o homem. No mito do pecado original, mais uma vez a mulher foi considerada a culpada pelo pecado e sofrimento da humanidade.

A mulher, através do pecado original, tornou-se responsável pelas dores e a morte do gênero humano. Com isso, passou, então, a simbolizar a tentação, o pecado e o mal. A imagem de Eva na Bíblia, como uma mulher que seduz, construiu uma representação extremamente negativa para o sexo feminino através da tradição judaico-cristã. Acreditava-se que, como Eva, todas as mulheres eram seres não confiáveis e com moral inferior. A menstruação, a gravidez e o parto doloroso eram castigos justos para a culpa do maldito sexo feminino. Em Eclesiástico (25:19,24) lê-se: “Nenhuma maldade está mais próxima do que a maldade da mulher” e “O pecado começa com a mulher e, graças a ela, todos nós devemos morrer”. Também Santo Agostinho alertava, em seus escritos, que todos deveriam se precaver contra a “Eva Pecadora” existente em cada mulher.

Esse olhar teológico-machista se conservou por toda a Idade Média e, mesmo com a chegada do Renascimento, no contexto das descobertas científicas, na sociedade, continuavam arraigados os preconceitos medievais cristãos. O mundo e o universo ainda continuaram por muito tempo sendo interpretados a partir de Deus e da Bíblia. No Medievo, a figura feminina foi muito discriminada pelo homem e por algumas instituições como a Igreja. Na época, a identidade do pecado original, principalmente na história do cristianismo, pesou para a mulher até o século XVIII, conferindo-lhe um grau de inferioridade.

Vale ressaltar que a visão que se tinha da mulher no período da Idade Média era predominantemente negativa. Sua origem, muito antiga, foi moldada de acordo com a interpretação teológica dos homens da Igreja, que situava a humanidade em uma batalha universal, na qual o Diabo usava a mulher para espalhar sua obra de perdição. Por isso e por heranças multiculturais, a mulher foi vinculada às artes mágicas e aos cultos pagãos demoníacos. Consequentemente, na sociedade, ela teve, geralmente, um papel de segunda ordem, subordinada ao homem, reprimida e em silêncio. De acordo com Perrot (2005, p. 9):

O silêncio é um mandamento reiterado através dos séculos pelas religiões, pelos sistemas políticos e pelos manuais de comportamento. Silêncio das mulheres na igreja ou no templo; maior ainda na

sinagoga ou na mesquita, onde elas não podem nem mesmo penetrar na hora das orações. Silêncio nas assembleias políticas povoadas de homens que as tomam de assalto com sua eloquência masculina. Silêncio no espaço público onde sua intervenção coletiva é assimilada à histeria do grito e uma atitude barulhenta demais como a da “vida fácil”. Silêncio até na vida privada [...].

O enfoque sobre as mulheres, estabelecendo um caráter de importância para elas, dotando-as de significado histórico, tema desta pesquisa, manifesta o rompimento com as definições tradicionais da história e, conseqüentemente, com uma *ideologia masculinista*. Para Burke (1992, p. 77): “A maior parte da história das mulheres tem buscado de alguma forma incluir as mulheres como objetos de estudo, sujeitos da história”.

A narrativa histórica tradicional prefere privilegiar cenas em que a mulher não se encontra, tais como a política e a guerra, ficando ela praticamente sem espaço. E, segundo Perrot (2005, p. 33), há algo mais grave porque:

Esta ausência no nível da narrativa é acompanhada por uma carência de traços no domínio das fontes nas quais o historiador se alimenta, devido ao déficit de registro primário. No século 19, por exemplo, os escrivães da história – administradores, policiais, juizes ou padres, contadores da ordem pública – tomam nota de muito pouco do que tem o traço das mulheres, categoria indistinta, destinada ao silêncio. Se o fazem, quando observam a presença feminina em uma manifestação ou reunião, recorrem aos estereótipos mais conhecidos: mulheres vociferantes, megeras a partir do momento em que abrem a boca, históricas, assim que começam a gesticular.

O desenvolvimento de um estudo sobre a *história das mulheres* conta com muitas reflexões que dão o suporte à disciplina: o destaque à família e suas relações no âmago das sociedades e, por extensão, o papel feminino dentro dela, proposto pela antropologia histórica do século XIX; os trabalhos a respeito do cotidiano e das mentalidades produzidos pela *Escola dos Annales*; as análises sobre os marginalizados pelo poder, as minorias e os oprimidos, exigidas com o movimento de Maio de 1968 e também o movimento feminista, estimulador das investigações sobre o feminino nas universidades, que terminaram se voltando às discussões sobre gênero.

O conceito *gênero* torna-se fundamental na análise deste estudo, pois será trabalhada a mulher e sua representação pela Igreja em um período em que ela, mais do que nunca, foi colocada em segundo plano, como *agente do mal e fonte de pecado*. Em uma sociedade cons-

truída a partir de simbolizações que instituíam a ordem social, o homem sempre foi visto com um poder superior e a mulher servindo apenas à reprodução. A Idade Média cristã situou a diferença dos sexos na zona central de sua reflexão antropológica e fez da categoria do feminino um instrumento conceitual, de certa maneira válido para tudo. Não se compreende a ordem sem hierarquia, em que o feminino terá uma imagem negativa em relação ao masculino.

A literatura medieval deleitou-se em detalhar o rol das características femininas mais do que o das masculinas. Isso porque, desde o início, a mulher foi depreendida por suas imperfeições em relação à natureza humana. Os clérigos que viviam o celibato nos claustros, renunciando aos sentidos e ao mundo, retiveram dessa lista a negatividade das mulheres para alimentarem as suas visões misóginas da feminilidade. Segundo Le Goff e Schmitt (2002, p. 145): “Os defeitos do feminino foram reunidos em torno de algumas noções-chave: o corpo e seu ornamento, a palavra e seus abusos, a virgindade e as milhares de maneiras de violar o estado perfeito”.

As mulheres como uma ameaça e uma negação da continência foram mostradas como armadilhas demoníacas, e a percepção do feminino, que foi obstinadamente construída pela Igreja e interiorizada nas estruturas sociais do Medieval, serviu da mesma maneira para a construção da imagem da bruxa. Para Kramer e Sprenger (1984), buscar as recompensas demoníacas atraía, especialmente, a mulher; por isso, a obra desses autores se empenhou em resgatar o processo de construção da imagem do *agente do maligno*, através do jugo masculino e da elaboração de novos estereótipos que justificassem os infortúnios que se abatiam então sobre os homens.

Sendo considerada verdade a conexão entre o Diabo e as bruxas para a execução do mal, os autores procuraram suas origens no sexo entre humanos e especialmente entre mulheres e demônios, do qual se originou uma raça enfraquecida e ofensiva às leis de Deus. Segundo Kramer e Sprenger (1984, p. 322), “embora não pareça que os homens forniquem assim diabolicamente com o mesmo grau de culpabilidade; porque sendo intelectualmente mais fortes que as mulheres, são mais capazes de abominar tais atos”.

Com instrumentos de forte apelo moral aos fiéis e aos que precisavam ser convertidos, o campo religioso deu tipologias dos desviantes e de seus pecados, ameaçadores da ordem, como se encontra no *Malleus Maleficarum*.

### 3 OS DISCURSOS DA IGREJA E A CAÇA ÀS BRUXAS

Na Idade Média, as mulheres foram pouco – ou quase nada – contempladas pela historiografia, o que lhes deu pouca visibilidade nos estudos sobre o período, visto que os possuidores do monopólio da escrita dessa época, homens, padres e moralistas, construíram uma única imagem do elemento feminino, eliminando, assim, a multiplicidade da história. Querer conhecer as mulheres no período medieval, através dos escritos sobre elas, é algo muito difícil, pois a sua visibilidade é ínfima e apenas como coadjuvantes na história dos homens. Os textos, que raramente falam sobre o mundo feminino, estão contaminados pela *repugnância* dos religiosos por elas.

Nessa época eram os escolásticos que possuíam o monopólio da escrita. Tudo o que se sabe sobre as mulheres dessa época saiu das mãos dos religiosos, que tinham quase nenhum conhecimento ou contato com elas. Os escritos nos quais transparece o mundo feminino possuem uma forte carga de *misoginia*, ou aversão clerical. A grande maioria dos textos medievais que falam sobre as mulheres traz a figura da mulher no singular como se apenas uma imagem contivesse em si todas as possibilidades de vida das mulheres, sem muita distinção de tempo e lugar ou posição social.

O cristianismo construiu uma relação entre *o feminino, o sexo e o mal*. A mulher foi vista como uma figura perigosa e diabólica, mais propensa à lascívia e aos arroubos sexuais, sendo, também, portadora do mal e da morte. Os discursos médicos também demonstravam, insistentemente, as diferenças existentes nos corpos das mulheres e dos homens, que se situavam em todos os aspectos físicos, fazendo preponderar a ideia de uma diferença biológica entre os dois sexos. Consequentemente, esse também foi um elemento acrescido na consolidação da ideia da diferença de essência entre o feminino e o masculino, justificando a inserção social diferente: os homens atuando na esfera pública e as mulheres no espaço privado.

Aos olhos dos homens da Igreja medieval, a preocupação excessiva com a aparência e com os prazeres físicos era imperfeição moral grave. Os escritores cristãos restringiam ao máximo a propagação de ideias que tendessem a valorizar os atributos físicos e a aparência. Del Priore (2011, p. 29) aponta que, de acordo com os sermões, “[...] modificar a aparência ou melhorá-la com artificios implicava aumentar essa inclinação pecaminosa”. Essa restrição se apoiava na concepção de mundo

dos religiosos, baseada na diferença entre matéria e espírito, carne e alma, terreno e celeste. O corpo, a carne, o perecível era o negativo dessas oposições, e a alma era o elemento celestial, perene e eterno. Já Delumeau (1989, p. 312) argumenta que “A repulsa em relação ao ‘segundo sexo’ era reforçada pelo espetáculo da decrepitude de um ser mais próximo da matéria que o homem e portanto mais rápida e visivelmente ‘perecível’ do que aquele pretende encarnar o espírito.”

A Igreja Católica, que lutava também pela consolidação de valores como a castidade dentro do seu corpo sacerdotal, através de reprimendas, gerou em seus membros uma reação agressiva, que resultou em uma maior perseguição ao sexo feminino. As mulheres, que já eram consideradas perigosas e inferiores, tornaram-se ameaçadoras à continência e uma armadilha demoníaca.

E, assim, através da junção do pensamento eclesiástico e da imaginação popular, foi criada uma doutrina angustiante que chega ao topo no século XV com a demonologia. Através desse conjunto de obras, redigidas pela Igreja, pretendia-se provar a presença do Diabo na terra, bem como a sua maldade por meio das bruxas, relacionando diretamente o mal à mulher.

Nas civilizações tradicionais, sempre se acreditou que a mulher possuía o poder de profetizar, de curar e, também, de fazer o mal através de receitas misteriosas. O homem, no entanto, para se valorizar, autodefinia-se como um ser totalmente racional, enquanto que o elemento feminino era mais obscuro e inconsciente. A mulher inquietava o homem, pois, inconscientemente, ele a imaginava como julgadora do seu desempenho sexual e também a julgava insaciável no seu sexo. De acordo com Delumeau (1989, p. 313), “[...] ele imagina Eva como um oceano no qual seu frágil navio flutua com precariedade, como um sorvedouro que o aspira, um lago profundo, um poço sem fundo”.

No duelo sexual, ele jamais era o vencedor, pois a mulher lhe era nefasta, impedindo-o de ser ele mesmo, de encontrar o caminho do bem. Portanto, o melhor seria resistir à sedução desse ser dotado de maldade e fugir. Não importava se esposa ou amante, ela acabaria por encarcerar o homem. Considerado um prazer fatal, malévolo e traiçoeiro, o sexo feminino foi acusado pelo homem de ter estabelecido na humanidade o pecado, o infortúnio e a morte. Ele a culpou por toda a sua dor e por ter perdido o paraíso terrestre.

A desigualdade entre os sexos proliferou no contexto cultural no qual o cristianismo se difundiu. Tiveram aí grande relevância as estruturas patriarcais dos

judeus e dos greco-romanos e também uma longa tradição intelectual que era desapegada das coisas terrestres e tinha desprezo pelo trabalho manual e a carne. A tradição misógina que foi herdada considerava a mulher um ser fraco, inferior ao homem e indigno de exercer sua cidadania. Os sermões foram elaborados com base na doutrina filosófica de Aristóteles e acrescidos de uma ojeriza ao sexo, experimentado por homens que deveriam ser castos e viver no celibato.

Toda a literatura cristã denunciou os artificios e a astúcia feminina, servindo-se dos mais poderosos e ilustres formadores de opinião, cujo doutrinário sobre o sexo feminino foi fundamental para a constituição de um juízo totalmente negativo sobre a mulher. Ao exaltar a pureza feminina, os teólogos teorizavam a misoginia fundamental de uma cultura que o corpo da Igreja, instintivamente, adotou. Tomás de Aquino, por exemplo, qualifica a mulher como um *macho incompleto*, que tentou, por meio do sistema aristotélico, em uma atitude considerada científica, tirar o caráter sagrado das proibições referentes ao sangue menstrual. Para ele, este era o resíduo do sangue da digestão e também servia para formar o corpo do feto.

Muitos autores eclesiásticos e canonistas, no decorrer da Idade Média, não se convenceram com essa explicação e se debateram de modo ferrenho para afirmar o caráter impuro do sangue menstrual. Para eles, esse sangue era tomado de malefícios, que matava a vegetação, impedindo a germinação das plantas, carcomia o ferro e deixava os cães raivosos. A recomendação era de que não se permitisse deixar a mulher que estivesse menstruada comungar, entrar na Igreja e muito menos participar dos ritos e tocar os vasos sagrados. Os representantes da Igreja, que, no Medievo, possuíam a cultura em suas mãos, não economizaram em aumentar as queixas misóginas herdadas das tradições. Movidos pelo medo que sentiam das mulheres, eles foram incansáveis na tarefa de exaltar a virgindade e lançar acusações contra os atrativos enganadores e demoníacos daquelas que, para eles, eram *tentadoras e sedutoras*, ligadas ao pecado.

Para alguns pregadores, as mulheres eram consideradas um *Diabo doméstico*, merecendo, por isso, sofrerem surras eventuais quando se mostrassem dominadoras. No entanto, o tema predileto dos sermões era a alegação de que essas criaturas significavam um atrativo irresistível aos homens para condená-los ao inferno. Eles referiam ser o sexo feminino indecente na maneira de se vestir, objetivando atrair os homens para o pecado mortal. Também as consideravam *vaidosas, levianas e mentirosas* diante dos tribunais.

O teólogo franciscano espanhol Alvaro Pelayo, que viveu entre os anos 1275 e 1352, redigiu um catálogo que amalgamava acusações teológicas, medo da mulher, o autoritarismo das sociedades patriarcais e também o orgulho do clérigo macho. Nessa obra, o autor expressava que a mulher transformava “o bem em mal”, “acasalava-se com animais”, colocava-se sobre o homem do ato sexual (vício que teria provocado o dilúvio). Umbras desposavam um parente próximo ou seu padrinho, outras eram concubinas de padres ou de leigos. Algumas não respeitavam o resguardo do parto e o período das regras para terem relações sexuais. Eram “adivinhas ímpias” e lançavam mau-olhado. Impediam a procriação ingerindo ervas e composições mágicas. Sufocavam, por falta de precaução, os filhos pequenos deitados (com elas) em sua cama ou matavam-nos em um acesso de delírio (DELUMEAU, 1989).

Para a Igreja Católica, o padre estava constantemente ameaçado pelo perigo, sendo o seu grande inimigo a mulher. Isso justificava a reedição de manuais de confessores durante muitos séculos, em todas as dioceses do catolicismo. Muitas precauções eram recomendadas com as penitentes, tais como não recebê-las com os rostos pintados, usando ornamentos ou roupas de rendas. Era descrito que se exigisse das mulheres a cobertura do rosto com um véu não transparente no santo tribunal.

Era entre os demonólogos leigos e inquisidores que estava a opinião mais pessimista sobre a feminilidade. Para eles, esse sexo era mais inclinado a se *deixar manipular pelo demônio*, o que justificava os tribunais julgarem dez mulheres feiçoas para cada homem acusado desse delito. As mulheres, *naturalmente viscosas e úmidas*, davam livre curso a uma imaginação de que o Diabo logo se apoderava. Kramer e Sprenger (1984, p. 117) acrescentam que “[...] a mulher perversa é, por natureza, mais propensa a hesitar na sua fé e, conseqüentemente, mais propensa a abjurá-la – fenômeno que conforma a raiz da bruxaria”.

Jean Bodin, jurista francês do século XVI, não acreditava na suposta fragilidade das mulheres. Para o teórico, elas tinham *sete defeitos essenciais* que as levavam para a feitiçaria: *sua credulidade, sua curiosidade, seu natural mais impressionável que o do homem, sua maldade mais acentuada, sua disposição em vingar-se, seu desespero fácil e sua tagarelice*. Também a literatura lembrou insistentemente, durante os séculos XIII a XV, os defeitos femininos e desdenhou o casamento. A grande maioria dos seus autores caracterizava o sexo feminino como volúvel, briguento, ávido, luxurioso, cúpido, hipócrita, supersticioso, indiscreto e cruel.

Na Alemanha, as pessoas que sabiam ler, uma pequena minoria, tinham ao seu dispor uma literatura antifeminista, maliciosa e até obscena. Na França ou em qualquer outra parte, não era diferente, bastava examinar as coletâneas de provérbios que se multiplicaram na Renascença. Essas, compostas pela classe eclesiástica, surgiram da triagem realizada nas máximas dos gregos e dos romanos, alguns livros do Antigo Testamento e também dos ditados cotidianos, com total liberdade para enunciá-los e aumentar-lhes a malignidade e o fel. Delumeau (1989, p. 343) exemplifica: “Mulheres são anjos na igreja, diabos em casa e macacos na cama”; “Tudo que o instruído labora, louca mulher devora”; “A toda hora, cão mija e mulher chora”; “Não suportes por nada que tua mulher ponha o pé sobre o teu. Pois amanhã o ignóbil animal desejaria pô-lo sobre tua cabeça” e “A quem Deus quer ajudar morre-lhe a mulher”.

As imagens na Idade Média tinham por objetivo ensinar a história cristã aos iletrados, substituindo o texto escrito. Tudo o que causava nojo, desprezo ou medo era associado ao Diabo.

#### 4 OS MANUAIS (QUASE DIDÁTICOS) DE COMBATE À BRUXARIA

Em um período em que tanto se temeu o final dos tempos, o Diabo e os seus seguidores, o medo da mulher, ou o *segundo sexo* adquirem uma grandeza jamais atingida e é preciso de todas as formas ser reprimida. Como era vedada às mulheres a participação nos ritos oficiais da Igreja, muitas optaram em tomar parte dos movimentos heréticos, em que elas não eram discriminadas e faziam parte do ministério e da pregação. As heresias, que coexistiram durante toda a Idade Média, também serviam como forma de fugir dos casamentos de conveniência, uma prática comum daquela sociedade.

O medo tomou conta da sociedade medieval, que passou a ver o Diabo como um inimigo não derrotado, um ser que pouco a pouco penetrava no cotidiano das pessoas, malevolente e agressivo, capaz de fazer as maiores crueldades para o seu deleite. Ele agia através dos seus agentes, que, segundo os “representantes de Deus”, eram preferencialmente as mulheres, *consideradas fracas perante as tentações demoníacas*. Nesse sentido Nogueira (2002, p. 12) relata que

A construção pela elite dirigente de uma mitologia satânica ao longo do Cristianismo implicou um monumental esforço de reconhecimento do *Inimigo*, de suas formas e possibilidades de atuação, em paralelo à pia tarefa de identificação de seus agentes, ou seja, daqueles que, embora inseridos no re-

banho de fiéis, secretamente tramavam para a sua perdição.

O *grande inimigo* estava presente no imaginário por toda parte, seduzindo e pervertendo a todos que se mostrassem fracos, entrando na mente das pessoas e tomando posse da alma dos moribundos. Um número incontável de demônios estava à espreita de tudo e de todos, explorando cada fraqueza ou desejo. A Igreja os perseguia incansavelmente, de todas as maneiras e em todos os lugares.

Para os eclesiásticos, as criaturas do sexo feminino não conheciam comedimento, ou eram extremamente virtuosas ou *perdidas nas profundezas da depravação*. Nas passagens da Bíblia e também nos escritos dos santos e sábios, os autores afirmavam encontrar vestígios sobre o elevado grau de perversidade atingido pelas mulheres e também referências a mulheres de boa índole, que salvaram homens e até mesmo nações. Durante toda a Idade Média, o discurso religioso encenou uma guerra entre o vício e a virtude.

Nessa conjuntura, essencialmente teológica, a “maldição de Eva”, mais do que nunca, acompanhou a mulher, como tradução da perseguição inexorável ao seu corpo, ocasionada pelo perigo que simbolizava. Além dessa ameaça, o sexo feminino de longa data amedrontava a alma dos homens, pois a mulher conhecia muitos segredos da natureza, tais como o preparo de chás e remédios e também venenos, poções e filtros que enfeitiçavam, curavam e também matavam; por isso, possuía o poder da vida e o poder da morte.

Apesar de a bruxaria ser proibida e ter penas escritas em vários códigos de leis no período medieval, foi somente no século XV que a *caça às bruxas* se tornou veemente, quando a Igreja Católica conseguiu incutir na mentalidade coletiva o seu modelo. Esse sortilégio, a partir daí, adquiriu uma importância muito maior e deixou de ser visto apenas como uma maneira de fazer mal aos outros, passando a ser considerado uma grande perversão sexual, moral e religiosa. Toda a sociedade, juntamente com as autoridades estatal e religiosa, passou a perseguir e desejar o banimento das crenças não cristãs e superstições. Com o pânico popular instalado, foram perseguidos todos os possíveis hereges. Instalou-se um clima de ódio, especialmente contra as mulheres, que, ao que julgavam os clérigos, eram as principais perturbadoras da ordem estabelecida, renegando a Deus para adorar ao Diabo.

O papa Inocêncio VIII, em 5 de outubro de 1484, publicou uma bula chamada de *Summis desiderantes affectibus*, que aumentava o poder de dois inquisidores que

estavam encontrando problemas ou má vontade por parte das autoridades locais na Germânia superior. Até aquele momento, a Inquisição estava a perseguir principalmente os valdenses. Com o surgimento da bruxaria, esses representantes de Deus receberam a incumbência especial de reprimir os desafiantes das leis da Igreja.

O papa relatou aos inquisidores que, em algumas regiões da Germânia superior, muitas pessoas de ambos os sexos, não preocupadas em alcançar a salvação divina e afastadas da fé católica, se *rendiam aos demônios incubos e súcubos*. Esses hereges, por meio de sortilégios, feitiços e excessos mágicos, prejudicavam a prole das mulheres e também dos animais, a colheita e também as vinhas.

E dois anos depois, em Estrasburgo, foi impresso o livro que se tornou o maior sucesso da literatura demonológica, *O Martelo das Feiticeiras – Malleus Maleficarum*. Segundo Sallmann (2002, p. 32): “Esse manual era destinado aos inquisidores, mas diferia dos outros que o precederam pelo fato de ser consagrado exclusivamente à perseguição do delito da bruxaria”. Era um documento que representava um compêndio de caça às bruxas e dava permissão para a atuação contra o aumento da heresia de bruxaria e de todas as práticas que iam contra os dogmas doutrinários da Igreja Católica. Ele foi usado em toda a Europa Ocidental, não só nos países católicos, mas também nos que tiveram a Reforma e adotaram o protestantismo, tanto por juízes eclesiásticos como por seculares. A obra estabelecia um elo entre a heresia e a feitiçaria e entre a feitiçaria e a sua agente predileta: *a mulher*.

Em uma época em que a Igreja e o Estado dividiam o poder, a referida obra utilizou o poder temporal e religioso, usando a linguagem da Igreja. O clero forneceu a ideologia, e o poder civil determinou as armas da repressão; e, assim, o *Malleus* se tornou o principal catecismo para a condenação das mulheres denunciadas por bruxaria. As mulheres, que já eram consideradas inferiores perante a Lei, representaram uma proporção muito maior entre os acusados e condenados, durante o surto da caça às bruxas.

Nesse manual, que orientava a perseguição aos *hereges*, os autores esclareceram que havia *três tipos de bruxas*: aquelas que lesavam, mas não podiam curar; aquelas que curavam, mas que, por meio de um estranho pacto com o demônio, não podiam lesar; e aquelas que tanto lesavam quanto curavam. Também argumentavam que, no catolicismo, a mulher era o que havia de pior.

Em uma sociedade em que ninguém questionava a adesão à religião cristã, o bruxo ou a bruxa eram seres



desprezíveis aos olhos da Igreja, uma vez que, além de hereges, ao trair a religião de Deus pela do Diabo, eram também considerados apóstatas. Conheciam os ensinamentos da Igreja e, conscientemente, cometiam esse crime imperdoável. Baseado nisso, o tribunal não podia ser brando e condescendente, reintroduzindo-os no seio da Igreja. Sem piedade, eles eram merecedores da morte. Sobre as mulheres, evidentemente, recaíam os castigos mais “exemplares” e “pedagógicos”.

Algumas narrações diziam que, quando a bruxa era velha e estéril, o demônio copulava com ela sem a injeção de sêmen, pela total inutilidade da operação. No entanto, se a bruxa fosse jovem e fértil, o demônio usava o sêmen extraído de algum homem para engravidá-la e, assim, contaminar a prole. Mesmo que a bruxa possuísse marido e engravidasse, Satã com seus poderes poderia, na mistura do sêmen, contaminar a concepção. As bruxas eram vistas deitadas de costas nos campos e bosques, com parte do corpo desnuda, agitando as pernas e as coxas, tornando evidente a cópula com um incubo.

Era recomendado aos padres que, no momento da comunhão, tomassem cuidado para que as mulheres recebessem a hóstia sagrada com a boca bem aberta e a língua estendida para fora, com lenços bem afastados do rosto. Com essas precauções se evitava que as bruxas, ao comungar, colocassem a hóstia sagrada embaixo da língua, visando a não neutralizar o seu repúdio à fé e também a facilitar a retirada do corpo do Senhor da boca para usar em algum ato de blasfêmia.

As acusações de bruxaria, na maioria das vezes, não eram feitas por acaso. Frequentemente, as acusadas conheciam as propriedades curativas das plantas e desempenhavam algum tipo de atividade na comunidade rural onde residiam. Possuidoras dessa *sabedoria oral da medicina empírica*, as mulheres, sobretudo as mais velhas e mais pobres, além de saber os segredos da cura, também eram suspeitas de conhecer as receitas para enfeitiçar.

Qualquer suspeita de bruxaria merecia uma averiguação. Um simples espalhafato servia para colocar em ação o aparelho judiciário e todo o seu medonho arsenal, procedendo à investigação e também à perseguição da pessoa suspeita. Qualquer acontecimento que possuísse um caráter imprevisível era atribuído a um sortilégio. Possuir o hábito de ir frequentemente à igreja, baixar os olhos quando fosse falado sobre bruxaria ou ser possuidor de uma cruz com um dos braços quebrados já era suficiente motivo para desconfiança das autoridades. As bruxas que denunciasses outras, mesmo sob tortura, recebiam *crédito nas suas acusações*.

Depois da denúncia feita, às vezes anônima, era o juiz quem decidia se devia ou não investigar. O acusador era protegido pelo segredo e ao acusado cabia provar que não era culpado, mesmo que o juiz de antemão já estivesse convencido de sua culpa e só precisasse da sua confissão para condená-lo. No isolamento do mundo exterior, o acusado não sabia quem era o denunciante, nem os elementos da acusação. Sob tortura, invariavelmente, o acusado confessava os crimes que lhe eram atribuídos, como nas imagens apresentadas a seguir:

O clima de desconfiança em relação ao sexo feminino tinha também preferências profissionais, e certos ofícios tipicamente femininos culminavam na lista de denúncias. As curandeiras, figuras vitais para uma sociedade em que a medicina era ainda principiante e inalcançável para a maioria, tornavam-se hereges e suspeitas de um momento para o outro. As parteiras eram ainda mais visadas e consideradas perigosas. Em uma época em que a taxa de mortalidade infantil era altíssima, frequentemente eram acusadas de matar os recém-nascidos para usar seus corpos em rituais, ou de batizá-los em nome do *Diabo*.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da pesquisa realizada, foi possível compreender que, no período analisado, a mulher foi *submetida à vontade do homem*. Isso se dá devido às características de uma sociedade com o domínio masculino, que não vacilou em restringir e controlar as práticas femininas. O recorte temporal escolhido – a Idade Média – mostra a existência de um forte *desprezo pela mulher*, ocasionado por acontecimentos que abalaram a estrutura da sociedade nesse período em que a Igreja Católica conseguiu fazer uma associação da figura do elemento feminino à do Diabo. Dessa forma, imputou-se à mulher a responsabilidade por todas as desgraças e calamidades sofridas pela humanidade, já que era a filha de Eva, aquela que incitou o homem ao pecado e, assim, *traiu a confiança de Deus*.

Verifica-se que, no decorrer da História, o cristianismo instituiu uma ligação entre o *feminino, o sexo e o mal*. Somente no século XVIII os filósofos, médicos e moralistas tentaram mudar a concepção da mulher como uma figura maligna, propensa aos excessos sexuais, que trazia consigo a maldade e a morte.

Sabe-se que a desigualdade de gênero é uma criação muito anterior ao cristianismo; no entanto, essa religião teve papel determinante na cultura ocidental. A *moral cristã* perpetuou um discurso social e cultural ba-

seado em modelos do feminino historicamente elaborados e culturalmente consolidados. A Igreja, usando o discurso histórico factual, desenvolveu uma argumentação teológica que deu suporte a esse processo.

Os papéis sociais de gênero foram determinados por uma moral edificada na definição do corpo feminino, de acordo com a ótica da Igreja Católica. Isso fez surgir, nos discursos da História Medieval, a *figura de Eva, a pecadora, vista como a grande vilã da humanidade; a Virgem-Maria, a santa, a pura, um exemplo a ser copiado; e Maria Madalena, a pecadora arrependida*. Dessa forma, a representação da mulher transmitia práticas e virtudes quanto à pureza, sujeição, maneira de proceder e obediência aos princípios fundamentais da Igreja.

A herança cultural da Igreja Católica, mesmo no século atual, ainda reproduz essa coletânea de ideias sobre a *inferioridade da mulher* e a sua *subordinação ao homem*. Continua sendo proibido o sacerdócio feminino, e, na área dos direitos sexuais e reprodutivos, os padres ainda se consideram no direito de interferir no ato sexual, proibindo o uso de métodos anticoncepcionais, como o preservativo. Embora vivamos em outra época, que não mais a distante Idade Média, certas *representações* difundidas sobre as mulheres nessa época ainda respaldam determinadas *práticas* em relação às mulheres: a violência doméstica, a subordinação e sua difícil inserção em alguns segmentos da vida pública ainda são vestígios que nos fazem lembrar cotidianamente dos *lugares* do chamado *segundo sexo*.

## REFERÊNCIAS

- BÍBLIA SAGRADA. 9. ed. São Paulo: Paulinas, 1981.
- BURKE, Peter (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.
- CHARTIER, Roger. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1988.
- DEL PRIORE, Mary. **Histórias íntimas**: sexualidade e erotismo na história do Brasil. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2011.
- DELUMEAU, Jean. **História do medo no Ocidente**: 1300-1800, uma cidade sitiada. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- DUBY, Georges. **Ano 1000, ano 2000**: na pista dos nossos medos. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- FOUCALT, Michel. **A ordem do discurso**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- GONÇALVES, Andréa Lisly. **História & gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- KRAMER, Heinrich; SPRENGER, James. **O martelo das feiticeiras**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1984.
- LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude. **Dicionário temático do Ocidente medieval**. São Paulo: EDUSC, 2002.
- \_\_\_\_\_. **O Deus da Idade Média**: conversas com Jean-Luc Pouthier. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- MUCHEMBLED, Robert. **Uma história do diabo**: séculos XII-XX. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2001.
- NOGUEIRA, Carlos Roberto F. **O diabo no imaginário cristão**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru: EDUSC, 2005.
- SALLMANN, Jean-Michel. **As bruxas**: noivas de satã. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- STEARNS, Peter N. **História das relações de gênero**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.



## Normas para publicação – Revista LICENCIA&ACTURAS

A revista LICENCIA&ACTURAS – Revista do Instituto Superior de Educação Ivoti é uma publicação com periodicidade semestral e faz chamada para apreciação de artigos para publicação, relatos de experiência, resenhas ou ensaios nos âmbitos do Ensino, da Pesquisa e da Extensão relacionados à Educação.

É dirigida a pesquisadores, profissionais e alunos da Educação. A sua organização nas seções propostas permite a publicação de materiais sob diferentes formatos e naturezas.

Tem por finalidade instigar o debate acadêmico estimulando o tecer de reflexões sobre novos saberes e divulgar os conhecimentos produzidos nesta área.

O Conselho Editorial da Revista recebe as propostas de textos, os quais, após apreciação e aprovação, podem ser publicados em um dos dois números lançados anualmente.

Os interessados em publicar artigos na Revista LICENCIA&ACTURAS devem seguir as orientações abaixo.

1. Os artigos deverão ser enviados para revista@isei.edu.br.
2. Os artigos devem possuir no mínimo 12 e no máximo 15 páginas no formato A4, incluídas referências e notas; espaçamento 1,5 e fonte *Times New Roman* 12pt. Os textos devem estar previamente revisados em relação às normas técnicas e à linguagem.
3. As propostas de artigo necessitam apresentar título e resumo de 100 a 200 palavras em português e inglês ou espanhol, seguido de três a cinco palavras-chave nos dois idiomas (português e inglês ou espanhol), obedecendo à NBR 6028:2003. É necessário constar o nome de cada um dos autores, com indicação da instituição principal à qual está vinculado; atividade; titulação; endereço; e-mail e telefone para contato.
4. Ilustrações: gráficos, tabelas, etc. deverão ser encaminhados em formato original e em arquivos separados para o mesmo endereço eletrônico, com as indicações de inserção no texto, bem como legenda e referência de autoria (tratando-se de reprodução).
5. As imagens devem ser enviadas em formato JPG, PeB, com resolução mínima de 300 DPIs.
6. As tabelas devem estar de acordo com as normas de apresentação tabular do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 3. ed. Rio de Janeiro, 1993.
7. As notas numeradas e as referências (em ordem alfabética) seguem as NBR 10520:2002 e 6023:2002. Na apresentação, as notas devem preceder as referências.
8. As citações devem ser indicadas no texto somente pelo sistema autor-data e estar de acordo com a NBR 10520:2002. Citações com mais de três linhas devem ser apresentadas em corpo 10, recuadas em 4 cm da margem esquerda, sem aspas, com espaçamento simples.
9. As aspas duplas serão empregadas somente para citações textuais de até três linhas, que estejam contidas no texto e em transcrições.
10. Os destaques, tais como nomes de publicações, obras de arte, categorias, etc. serão realizados por meio de itálico.
11. Caso o artigo contenha numeração progressiva, devem ser respeitadas as orientações da NBR 6024:2012.
12. O envio do(s) trabalho(s) pressupõe concordância com todas as diretrizes e normas supracitadas. O não cumprimento das normas acima resultará na não recomendação do trabalho para publicação.

DO PARECER E RESULTADO:

13. Os trabalhos enviados serão encaminhados pela Comissão Editorial aos pareceristas da Revista para avaliação.

14. Ao submeter os trabalhos à avaliação, o autor se responsabiliza pela veracidade e originalidade das informações. Os estudos devem ser inéditos e se destinar exclusivamente à revista em questão, não sendo permitida a submissão simultânea a outras publicações.

15. Respeitando-se o anonimato, o trabalho será avaliado por dois pareceristas. Caso não haja unanimidade de pareceres (isto é, uma não recomendação e uma recomendação), encaminha-se o item a um terceiro parecerista, membro ou não do Conselho Consultivo, de acordo com a área de conhecimento para desempate.

16. Quando solicitado pelos pareceristas, os autores deverão revisar o(s) item(s) solicitado(s).

17. Após a revisão pelo autor, o trabalho deverá ser reenviado à Comissão Editorial até data determinada pelo editor responsável.

18. A Comissão Editorial atribui os itens aceitos a um número da Revista, havendo a possibilidade de itens serem arquivados para outras edições.

19. Após a análise dos textos pela Comissão Editorial, a Coordenação da Revista entrará em contato com o(s) autor(es) por e-mail.

20. A aceitação da publicação de artigo implicará transferência de direitos autorais para o ISEI de acordo com a Lei de Direitos Autorais. A Instituição não se compromete a devolver as contribuições recebidas. Os autores dos textos publicados receberão um exemplar da Revista como cortesia.

21. Todos os autores receberão retorno sobre o aceite da respectiva proposta.

22. Os textos são de inteira responsabilidade de seus autores.

## *Conheça os cursos do ISEI*

**Letras – Língua Portuguesa**, Licenciatura: Autorizado pela Portaria SERES nº 254, de 9/11/2012 D.O.U. 12/11/2012

---

**Letras Português-Alemão**, Licenciatura: Autorizado pela Portaria SERES nº 169, de 13/9/2012 D.O.U, 14/9/2012

---

**Música**, Licenciatura: Autorizado pela Portaria SESu nº 824, de 1/7/2010 D.O.U. 2/7/2010

---

**Pedagogia**, Licenciatura: Renovação de Reconhecimento pela Portaria nº 286/2012, publicada no D.O.U. em 27/12/12

---

**História**, Licenciatura: Autorizado pela Portaria SERES nº 338/2014, de 29/5/2014 D.O.U. 30/5/2014

*Acompanhe e fique sabendo das novidades do ISEI:*

*[www.isei.edu.br](http://www.isei.edu.br)*

*[www.facebook.com.br/iseivoti](http://www.facebook.com.br/iseivoti)*

*[www.twitter.com/iseivoti](http://www.twitter.com/iseivoti)*

<b>A ingestão de álcool na adolescência e suas consequências neuronais: o papel do educador nesse contexto</b>	Daiane Elisa da Silva
<b>As bases neuropsicológicas do comportamento adolescente e suas implicações no campo educacional</b>	Alessandra Strauss Niederauer
<b>Aspectos neurais da aprendizagem e a influência do estresse</b>	Cármem Marilei Gomes Daniele dos Santos Guidotti Pereira
<b>As mulheres e a Igreja na Idade Média: misoginia, demonização e caça às bruxas</b>	Daniel Luciano Gevehr Vera Lucia de Souza
<b>Atividades lúdicas que visam ao preparo para o uso do recurso <i>Scratch</i> com alunos do 1º ano do Ensino Fundamental</b>	Fabiane Maria Picheth Débora Carla Martins de O. Orenha Michelle Mallassa Priscila Chupil Sandra Aparecida Silva Pereira
<b>Construindo narrativas e sentidos na prática docente da Educação Infantil</b>	Adâni Corrêa
<b>Cor, sabor e paixão: construindo contextos escolares de participação</b>	Carla Kern
<b><i>Feedback</i> corretivo na preparação para a prova de proficiência em língua alemã ZDP A1+</b>	Helder John
<b>O intelectual transformador na perspectiva crítica da identidade política e dos papéis sociais na docência: implicações políticas para a formação de professores</b>	Rudinei Barichello Augusti Solange dos Santos Silva
<b>Os impactos do PIBID sobre os professores bolsistas: um olhar sobre a autoavaliação e a subjetividade dos alunos de Letras da FACCAT</b>	Luciane Maria Wagner Raupp
<b>Os Jetsons vão à escola: tecnologia e estratégias de intervenção da coordenação pedagógica na formação continuada de professores de adolescentes</b>	Waldy Luiz Lau Filho
<b>Morin e Freire: um diálogo possível na educação</b>	Nadir Teresinha Scholze Martha Luciana Scholze
<b>Musicalização no 5º ano do Ensino Fundamental: experiências significativas</b>	Aline Bühler Patrícia Fernanda Carmem Kebach
<b>Planos de estudos: desafios e possibilidades</b>	Raquel Dilly Konrath