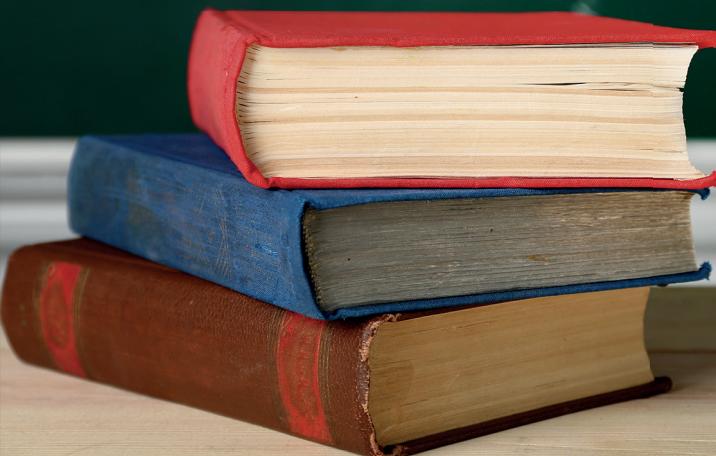


ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA
(ORGANIZADORES)

CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E O MOVIMENTO DA PRÁTICA DO PROFESSOR



ANA PAULA ULIANA MASON
DILMAR RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR
MARCOS AURELIO DA SILVA PEREIRA
LAURILENE CARDOSO DA SILVA LOPES
LÍVIA BARBOSA PACHECO SOUZA
RAIMUNDO EXPEDITO DOS SANTOS SOUSA
(ORGANIZADORES)

**CONSTITUIÇÃO DA
PROFISSÃO DOCENTE E O
MOVIMENTO DA PRÁTICA
DO PROFESSOR**



2026

© Dos Organizadores – 2026
Editoração e capa: Schreiben
Imagen da capa: pixel-shot.com - Freepik.com
Revisão: os autores
Livro publicado em: 05/02/2026
Termo de publicação: TP0072026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Ailton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR – Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)
Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)
Dr. João Carlos Tedesco (UPF)
Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)
Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)
Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência e da apresentação das tabelas, quadros, mapas, fotografias e referências é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).

Editora Schreiben
Linha Cordilheira - SC-163
89896-000 Itapiranga/SC
Tel: (49) 3678 7254
editoraschreiben@gmail.com
www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C758 Constituição da profissão docente e o movimento da prática do professor /
Organizadores: Ana Paula Uliana Mason... [et al.]. – Itapiranga: Schreiben, 2026.
186 p. : il. ; e-book.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-631-4
DOI: 10.29327/5781231
1. Professores – formação profissional. 2. Prática de ensino. 3. Profissão docente.
4. Educação. I. Mason, Ana Paula Uliana. II. Silva Júnior, Dilmar Rodrigues da.
III. Pereira, Marcos Aurélio da Silva. IV. Lopes, Laurilene Cardoso da Silva.
V. Souza, Lívia Barbosa Pacheco. VI. Sousa, Raimundo Expedito dos Santos.
VII. Título

CDD 370.71

SUMÁRIO



APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Comissão Organizadora</i>	
CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E O MOVIMENTO DA PRÁTICA DO PROFESSOR.....	7
<i>Lívia Barbosa Pacheco Souza</i>	
EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BASES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL.....	21
<i>Lívia Barbosa Pacheco Souza Tânia Maria Portugal da Silva</i>	
INTERFACES ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIDÁTICA: QUE PROFESSORES ESTAMOS FORMANDO?.....	34
<i>Ana Karyne Loureiro G. W. Furley</i>	
TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O POTENCIAL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA.....	44
<i>Macy de Lima Siqueira Porfirio Jefferson Rolim Pereira</i>	
<i>Maria Ivanete Enes Maia Regilene Rocha de Oliveira</i>	
<i>Vanda Maria de Souza Melo Maria Auxiliadora Silva de Carvalho</i>	
COMPORTAMENTOS DESAFIADORES: A ESCUTA PEDAGÓGICA NO TRABALHO DOCENTE.....	61
<i>Ester Galter</i>	
A OBRA CINEMATOGRÁFICA GLADIADOR E O PANEM ET CIRCENSES: UM ESTUDO DE EVIDÊNCIAS ENTRE A ROMA ANTIGA E A SOCIEDADE ATUAL.....	73
<i>Blau Boelter da Rosa</i>	
LUDICIDADE NA ESCOLA: A FESTIVIDADE DE UM CORPO.....	84
<i>Cleo Ferreira Gomes Eva Laura Fortes Ferreira Gomes</i>	
<i>Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani Cleiton Marino Santana</i>	
<i>Danilo de Oliveira Braga</i>	

INCLUSÃO NA SALA DE AULA: REPENSANDO A PRÁTICA, QUEBRANDO BARREIRAS PEDAGÓGICAS.....	103
<i>Maria José Nice Paiva Lima Ygor Maia Leiros Antonia Paiva Lima Márcio Éric Lamego Valente Rosekeury Lamego Cardoso</i>	
ESPAÇO, GÊNERO E MEMÓRIA EM CONTOS DE CORA CORALINA E MARGARETH LAURENCE.....	116
<i>Raimundo Expedito dos Santos Sousa</i>	
TECNOLOGIAS DIGITAIS E TÊNIS DE MESA: UMA ANÁLISE EXPERIMENTAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO E REFLEXOS.....	134
<i>Debora Albuquerque Marques Maria José Nice Paiva Lima Darlan Paixão de Souza Jerônimo Jhon Tavares Alves Andrew Rodrigues Nunes</i>	
TRANSFORMAÇÕES NO ESCOPO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: O PAPEL PONDERADO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA REDEFINIÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	142
<i>Cyntia Maria Simões Barros Zelite Alves Barbosa Patrícia Alves de Souza Evelyn Barros Medeiros Jânia Maria de Souza Castro</i>	
TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONCRETIZAÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E NA RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM.....	154
<i>Cyntia Maria Simões Barros Stefani Rabelo da Silva Tenório Jânia Maria de Souza Castro Mirlene Marques Corrêa Nobre Evelin Ruth dos Santos Pimentel</i>	
DA FAÍSCA DE HERTZ À ROBÓTICA EDUCACIONAL DE BAIXO CUSTO: EXPLORANDO O ELETROMAGNETISMO COM ARDUINO NANO E OSCILOSÓPIO.....	171
<i>Maicon Maciel Ferreira de Araújo Thiago Correa Pimenta Fabrício Moraes de Almeida</i>	
ÍNDICE REMISSIVO.....	183

APRESENTAÇÃO



Oe-book “Constituição da Profissão Docente e o Movimento da Prática do Professor” propõe uma reflexão crítica sobre os processos históricos, políticos e pedagógicos que estruturam a profissão docente e se materializam no cotidiano da prática educativa. A obra parte do entendimento de que ser professor é resultado de uma construção contínua, marcada por saberes, experiências, desafios e transformações que se articulam ao contexto social e às políticas educacionais.

Os textos que compõem este e-book analisam a docência como uma prática dinâmica, em constante movimento, que vai além da sala de aula e envolve dimensões éticas, formativas, identitárias e profissionais. Ao abordar a constituição da profissão docente, a coletânea evidencia o papel do professor como sujeito histórico, reflexivo e agente de transformação, cujas práticas são influenciadas por sua formação inicial e continuada, pelas condições de trabalho e pelas relações estabelecidas no espaço escolar.

A obra reúne contribuições que dialogam com diferentes etapas e modalidades de ensino, valorizando a diversidade de contextos e experiências docentes. As reflexões apresentadas destacam a importância da prática pedagógica como espaço de produção de saberes, no qual teoria e prática se entrelaçam, possibilitando a ressignificação do fazer docente frente aos desafios contemporâneos da educação.

Dessa forma, “Constituição da Profissão Docente e o Movimento da Prática do Professor” convida professores, pesquisadores e estudantes da área da educação a refletirem sobre a docência como um processo vivo, coletivo e em permanente construção, reafirmando o compromisso com uma educação crítica, ética e socialmente comprometida.

Desejamos uma excelente leitura,

Comissão Organizadora.

CONSTITUIÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE E O MOVIMENTO DA PRÁTICA DO PROFESSOR

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

1. INTRODUÇÃO

A docência tem sido analisada, nas últimas décadas, como uma profissão cuja identidade se constrói na confluência entre saberes específicos, contextos institucionais e experiências de trabalho. No debate educacional contemporâneo, desloca-se o foco de uma visão tecnicista de “aplicação de métodos” para a compreensão da prática como lugar de produção de conhecimento, julgamento pedagógico e tomada de decisão situada (Shulman, 1987). Esse movimento, internacional e também presente no Brasil, vincula a profissionalidade docente a bases de conhecimento específicas e a rotinas de investigação da própria prática.

Nesse horizonte, a literatura sobre “saberes docentes” evidencia que o professor mobiliza e reconfigura, no cotidiano de sala de aula, conhecimentos provenientes de diferentes fontes: formação inicial, disciplinas científicas, currículos, cultura escolar, experiência e interação com pares. Tardif enfatiza que tais saberes são históricos, plurais e socialmente construídos, e que se consolidam no fazer pedagógico, não apenas na transmissão de conteúdos (Almeida e Biajone, 2007). Essa perspectiva contribui para compreender a docência como um trabalho intelectual e relacional, cujo núcleo é a prática situada.

Paralelamente, a discussão sobre a base de conhecimento para o ensino (knowledge base for teaching) proposta por Shulman introduziu categorias que vêm estruturando pesquisas e formação docente: conhecimento do conteúdo, do currículo, dos alunos, dos contextos e, especialmente, o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK), entendido como a transformação didática do saber disciplinar para torná-lo ensinável a estudantes concretos. Essa ênfase

¹ Pedagoga (UNE), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu). - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

reforça a ideia de que o professor age como um profissional que interpreta, seleciona e transforma conteúdos na ação, articulando compreensão, raciocínio e reflexão.

No contexto brasileiro, o debate sobre profissionalidade docente tem destacado a necessidade de firmar a posição do professor como sujeito de saber e de direitos, contrapondo-se a visões que o reduzem a executor de prescrições. Estudos recentes recuperam trajetórias históricas, disputas de reconhecimento e os contornos ético-políticos do trabalho docente, apontando que a profissionalidade se adensa quando a prática é reconhecida como espaço de criação, julgamento e responsabilidade pública. Esse enquadramento favorece políticas e programas formativos que valorizem a prática investigativa e o desenvolvimento profissional contínuo.

Do ponto de vista metodológico e comunicativo, este artigo adota a estrutura consagrada pela normalização brasileira para publicações científicas, organizando-se em introdução, desenvolvimento (metodologia, resultados e discussão) e conclusão, acompanhados de elementos pré- e pós-textuais conforme a ABNT NBR 6022:2018. Tal diretriz assegura delimitação clara do problema, explicitação de objetivos, coerência interna e adequada apresentação das referências, requisitos essenciais para a inteligibilidade e a reproduzibilidade do estudo.

Diante desse quadro teórico e normativo, este estudo tem por objetivo geral analisar a constituição da profissão docente em diálogo com o movimento da prática do professor, compreendendo como saberes, profissionalidade e PCK se articulam na ação pedagógica. Especificamente, busca: (i) mapear aportes teóricos centrais sobre saberes docentes e base de conhecimento para o ensino; (ii) discutir a profissionalidade docente à luz de estudos brasileiros recentes; e (iii) examinar implicações formativas e organizacionais de uma abordagem centrada na prática para o desenvolvimento profissional de professores.

2. METODOLOGIA

Para este estudo, adotou-se uma pesquisa teórica-reflexiva de natureza qualitativa, centrada em levantamento, análise e interpretação de textos acadêmicos (artigos, livros, dissertações, documentos institucionais) relevantes para os temas “profissão docente”, “saberes docentes” e “prática pedagógica”. Tal abordagem situa-se no campo da pesquisa teórica ou conceitual, em que não há coleta de dados empíricos (como entrevistas ou questionários), mas uma reconstituição crítica de debates já existentes, identificação de tensões e proposição de aproximações conceituais. Esse tipo de pesquisa tem sido amplamente reconhecido em ciências humanas e educação para avançar teoricamente em tópicos que exigem reflexão e síntese de conhecimentos já

produzidos, bem como para apontar lacunas e novas conexões.

No planejamento da pesquisa, procedeu-se de modo sistemático: inicialmente definiu-se critérios de inclusão e exclusão para selecionar a literatura (ex: obras a partir dos anos 1980, textos em português ou inglês, textos com forte diálogo com educação e docência). Em seguida, organizou-se um mapeamento temático dos textos selecionados, codificando suas contribuições principais em categorias como: “saberes pedagógicos”, “base de conhecimento para o ensino”, “profissionalidade docente” e “movimento prático docente”. Por meio de leitura comparativa e análise cruzada dessas categorias, foram elaboradas relações, contrapontos e proposições conceituais. Ao final, a sistematização dos resultados orienta a discussão e articula a proposição central do artigo. Esse procedimento metodológico assegura clareza, rigor e rastreabilidade no caminho argumentativo adotado.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Saberes docentes: fundamentos teóricos e categorias

O conceito de “saberes docentes” emerge no campo da educação como uma tentativa de superar visões reducionistas da docência — quer aquelas que a veem meramente como transmissão de conteúdos, quer as que a entendem como um ato puramente técnico ou manual. Tardif (2002) alerta para dois extremos problemáticos: o mentalismo, que reduz os saberes docentes a processos cognitivos individuais, e o sociologismo, que os explica exclusivamente por fatores sociais externos, sem espaço para a mediação dos sujeitos. Para ele, os saberes docentes têm natureza social e histórica, mas também individualmente apropriada e situada.

Segundo essa perspectiva, esses saberes são plurais e heterogêneos, provenientes de diferentes fontes que interagem de forma dinâmica no agir pedagógico. Tardif distingue, em suas tipologias, saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da experiência. Os saberes da formação profissional são aqueles que derivam dos campos acadêmicos (ciências da educação, pedagogia, teorias da aprendizagem) e que fornecem estrutura conceitual e reflexiva. Os saberes disciplinares referem-se às competências do professor em sua área de conteúdo (matemática, física, língua etc.). Já os saberes curriculares implicam conhecimento sobre os documentos oficiais, o currículo escolar e métodos de ensino. Finalmente, os saberes da experiência são os saberes construídos no cotidiano da prática docente — nas situações imprevistas, no diálogo com alunos, nos pequenos ajustes e adaptações que o professor faz dia a dia (Naujoks, 2024).

É importante notar que, desse referencial, emergem tensões: nem todos os saberes têm o mesmo grau de visibilidade ou valorização nas instituições educativas. Os saberes da formação e os saberes disciplinares tendem a gozar de maior legitimidade acadêmica, enquanto os saberes da experiência muitas vezes ficam invisibilizados ou subvalorizados. Esse fenômeno reflete, em parte, a hierarquia de saberes no mundo acadêmico e escolar. Por isso, parte da agenda teórica concentra-se em “dar voz” a esses saberes práticos e experiencial, mostrando que o professor competente mobiliza não apenas teorias, mas também julgamentos finos, intuições refletidas e adaptações constantes.

Além de Tardif, outros autores colaboraram para expandir ou tensionar essa visão: Pimenta, por exemplo, organiza saberes docentes em categorias como saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos, enfatizando o movimento entre teoria e prática no interior da sala de aula. No diálogo com autores como Freire, ressalta-se que ensinar implica um saber ético, político e cultural, pois os saberes docentes não são neutros — eles estão imbricados em contextos históricos, valores e relações de poder (Godinho e Pasquali, 2024). Essa ampliação crítica permite ver os saberes docentes como pontos de tensão, negociação e construção contínua, não como catálogos fechados de competências.

Do ponto de vista metodológico, o reconhecimento dessa pluralidade exige que os estudos sobre saberes docentes adotem estratégias que valorizem a narrativa, a reflexão e a triangulação de perspectivas — analisando documentos, relatórios de prática, relatos de professores, memórias, observações etc. Isso porque muitos saberes experienciados por professores são tácitos, implícitos ou emergem em práticas de improviso, e só se revelam mediante técnicas qualitativas sensíveis ao contexto. Em estudos de formação e pesquisa qualitativa sobre saberes docentes, torna-se central identificar essas camadas não explícitas de knowing-in-practice (saber em ação) (Yip, 2025).

Na articulação com seu tema — a constituição da profissão docente e o movimento da prática — esse arcabouço dos saberes docentes funciona como alicerce conceitual essencial. Ele permite que você analise como o professor profissional emerge não apenas pela formação institucional ou imposições curriculares, mas por meio das negociações constantes entre saberes legítimos e saberes práticos. Isso prepara o terreno para os próximos subtópicos, nos quais você poderá mobilizar o conceito de base de conhecimento para o ensino (PCK), discutir os dilemas da profissionalidade e investigar como as práticas docentes efetivamente constituem identidade e agência profissional.

3.2 A base de conhecimento para o ensino (knowledge base for teaching) e o PCK

A noção de base de conhecimento para o ensino ganhou um novo fôlego nos últimos anos a partir de revisões e meta-análises que atualizam o lugar do Pedagogical Content Knowledge (PCK) na profissionalidade docente. Em síntese, o PCK descreve como o professor transforma o conhecimento disciplinar em experiências de aprendizagem ensináveis para alunos concretos, e não um estoque fixo e descontextualizado: trata-se de um conhecimento que se desenvolve pela prática e pela reflexão. Estudos recentes reforçam esse caráter dinâmico e evolutivo do PCK, apontando sua centralidade para resultados de aprendizagem e para modelos contemporâneos de desenvolvimento profissional docente (Carlson *et al.*, 2019).

Desde 2019, o debate consolidou o Refined Consensus Model (RCM) como referência para pensar o PCK em múltiplas “camadas” (pPCK pessoal; ePCK planejado/ensinado/avaliado) e nos ciclos plan–teach–reflect. O RCM não apenas organiza dimensões, mas explicita processos de transformação pelos quais o conhecimento do professor passa ao ser mobilizado em situações reais de ensino. Pesquisas empíricas e de intervenção com professores em formação têm mostrado ganhos na qualidade do planejamento e na mobilização do PCK quando esses ciclos são estruturados intencionalmente nos currículos de formação.

A literatura recente também tem mapeado o que faz o PCK crescer: experiências autênticas de ensino, análise de evidências de aprendizagem, feedback estruturado e tarefas de planejamento focadas em tópicos específicos (p. ex., probabilidade) (Yip, 2025). Estudos em 2024–2025 com professores em formação e em exercício indicam que ensinar efetivamente (e refletir sobre isso) é elemento decisivo para o desenvolvimento do PCK, acima de exposições teóricas isoladas; intervenções temáticas mostram incrementos mensuráveis em componentes do PCK quando se articula planejamento, prática e reflexão com apoio formativo (Li e Copur-Gencturk, 2024).

Outro avanço é a identificação de fatores que facilitam ou filtram a transformação do PCK entre seus diferentes “reinos”: aspectos individuais (crenças, conhecimentos prévios), profissionais (andamiajes, comunidades de prática) e organizacionais (tempo, currículo, políticas). Uma revisão sistemática (2018–2022) em matemática, por exemplo, evidencia como esses três conjuntos de fatores condicionam a emergência do PCK; estudos guiados pelo RCM descrevem “filtros” que moderam a passagem do PCK planejado ao PCK efetivamente ensinado. Sínteses interdisciplinares também destacam a complexidade do construto e a necessidade de métodos de pesquisa mais robustos (Sakaria *et al.*, 2023).

No desenvolvimento profissional, as implicações são diretas: programas eficazes de formação inicial e continuada têm incorporado ciclos de planejamento-ensino-reflexão, análise de tarefas e de evidências de aprendizagem dos alunos, estudos de caso por tópico e acompanhamento por pares/mentores. Pesquisas qualitativas recentes mostram como mapear e integrar componentes do PCK entre formadores e professores em formação, enquanto revisões sistemáticas em áreas afins (TPACK) convergem ao sublinhar que a integração entre dimensões não é automática, exigindo desenho formativo deliberado e avaliação situada.

3.3 Profissionalidade docente e reconhecimento social da docência

A profissionalidade docente remete à concepção da docência como ocupação que não apenas exige competências técnicas e acadêmicas, mas demanda autonomia, reflexão ética, compromisso com a melhoria da prática e responsabilidade social. Autores recentes afirmam que o “profissionalismo docente” deve abarcar não somente os padrões formais da profissão (certificação, normas, regulação), mas também as práticas cotidianas e os julgamentos pedagógicos que marcam a agência docente (ver “The evolving knowledge base on teacher professionalism”). Em outras palavras, a profissionalidade está na interface entre o ideal institucional do que é ser professor e as condições reais de trabalho — é uma construção complexa, dinâmica e situada (Godinho e Pasquali, 2024).

Um aspecto essencial da profissionalidade é o reconhecimento social, ou seja, como a sociedade — estudantes, famílias, comunidade, gestores, políticas educacionais — percebe, valoriza e legitima a figura do professor. Esse reconhecimento social funciona como um capital simbólico para o docente: influencia autoestima, motivação, autoridade e poder de atuação no espaço escolar. Estudos recentes demonstram que quando professores se sentem valorizados e vistos como profissionais confiáveis e competentes, há impacto positivo no engajamento, na inovação e na persistência na carreira. Por exemplo, um estudo de 2024 identificou que o reconhecimento docente atua como mediador entre liderança transformadora e níveis de profissionalidade, apontando que professores reconhecidos tendem a manifestar atitudes mais profissionais.

No contexto educacional contemporâneo, a pressão por accountability, padronização de resultados e metas externas tem sido apontada como fator de desprofissionalização — isto é, a redução da autonomia docente e a restrição do juízo profissional crítico. Um artigo de 2025 sugere que, diante dessas pressões, professores que se engajam em pesquisa-ação ou investigação reflexiva podem resistir ao empobrecimento da profissão, reconquistando espaço de sentido e

autoridade pedagógica. Esse movimento simbótico entre prática investigativa e afirmação profissional revela que a profissionalidade não é um estado estático, mas um processo de renovação contínua em face de desafios estruturais (Cruz *et al.*, 2022).

Partindo para o cenário brasileiro, investigações recentes sobre trajetórias docentes identificam marcos (eventos, viradas) que contribuíram para o fortalecimento da autonomia e reconhecimento profissional de professores no exercício da docência. Um estudo de 2024 com professores do segundo segmento do ensino fundamental revelou que mudanças institucionais, eventos formativos e relações interpessoais com pares foram decisivos para que esses docentes vissem sua identidade profissional como mais autônoma e socialmente reconhecida. Esse tipo de pesquisa empírica oferece uma base rica para analisar como a profissionalidade se constitui ao longo do tempo, em meio a tensões e rupturas.

Outro ponto importante refere-se às perspectivas de professores e pesquisadores pós-2020: em um estudo recente com mestrandos e doutorandos da área de educação, foram mapeadas crenças e visões sobre a profissionalidade docente no cenário pós-pandêmico, destacando elementos de adaptação, resiliência, valorização acadêmica e o desafio da inovação em práticas remotas ou híbridas. Essa reflexão contemporânea mostra que a profissionalidade também se reconfigura diante de novas demandas sociais, tecnológicas e educativas, exigindo dos professores renovação e vigilância crítica de sua posição profissional (Li e Copur-Gencturk, 2024).

3.4 A prática docente como movimento constitutivo da identidade profissional

A noção de que a prática docente não é mero local de execução técnica, mas espaço de constituição identitária, tem sido reiterada em estudos contemporâneos sobre identidade profissional. Nesse sentido, a prática é vista como um movimento dialógico entre ação, reflexão e reconstrução dos próprios pressupostos profissionais, alimentando um processo contínuo de autoformação docente. Em trabalhos recentes, observa-se que professores relatam que decisões cotidianas (planejamento, intervenções em sala, reorganização de aula) refletem conflitos identitários — entre o que “eu deveria fazer” e o que “posso fazer” dadas as condições institucionais — e ajudam a moldar quem são como profissionais.

Por exemplo, no contexto brasileiro, estudos qualitativos com professores da educação básica destacam que a identidade docente se constrói na interface entre expectativas sociais, institucionalidade escolar e adaptações práticas. Segundo Silva (2022), esses docentes relatam que “ser professor” é uma identidade

fragmentada, pois vivem tensionamentos entre imposições curriculares e suas próprias concepções de ensino, e acabam forjando trajetórias identitárias singulares ao agir no cotidiano escolar. Em outra pesquisa, Vitória (2025) analisa professores que migraram de outras áreas para a docência e mostra que suas práticas — inclusive decisões de disciplina, uso de metodologias e relações com alunos — são centrais para que construam uma identidade docente coerente, não mera extensão de sua formação original.

Do ponto de vista teórico internacional, Gu *et al.*, (2022) exploram como professores migrantes (em contexto de ensino de língua inglesa) constroem sua identidade profissional como um “self ético”, mediado por práticas, construções culturais e imposições externas. Eles mostram que os professores não se limitam a “atuar como professores”, mas reinterpretam e negociam o significado de ensinar, fazendo da prática um locus de agência identitária. Esse olhar ressalta que a identidade docente não é um “ traço” fixo, mas um autoprojeto profissional em formação, constantemente regido por tensões entre identidade prévia, contexto e ação prática.

Em investigações com futuros professores (pre-service), a transição entre teoria e prática aparece como momento decisivo para a emergência ou reconfiguração da identidade docente. Por exemplo, Huang (2024) estuda como futuros professores negociam diferentes posicionamentos (como aluno, tutor, professor em treinamento) e como suas concepções mudam à medida que entram na sala de aula. Ele identifica que essa negociação contínua — entre as expectativas externas e o enfrentamento real da prática — é crucial para que emergem identidades híbridas ou flexíveis que sobrevivem ao choque inicial com o real escolar.

Além disso, a literatura mostra que comunidades de prática, redes colaborativas e trocas entre pares são ambientes privilegiados para que a identidade profissional se formada e reafirmada via prática. Em estudos recentes, professores relataram que compartilhar experiências, observar colegas, planejar coletivamente e refletir junto favorece a ressignificação de suas próprias práticas e fortalece a identidade docente. Essa dimensão social da prática atua como mediadora entre o individual e o institucional, ampliando as possibilidades de agência e repercussão identitária.

Em síntese, ao conceber a prática docente como movimento constitutivo da identidade profissional, reconhecemos que não é o professor que apenas aplica esquemas ideais: é na própria ação — com seus recuos, improvisos e ajustes — que ele constrói sua identidade como sujeito profissional. A prática torna-se, assim, condição e meio de identidade docente, e nessa dinâmica reside uma das chaves para compreender como professores se constituem ou resistem como profissionais.

3.5 Implicações para formação inicial e continuada centradas na prática

A literatura recente converge para modelos de formação ancorados na prática (practice-based teacher education, PBTE), nos quais o desenvolvimento profissional resulta de ciclos de planejamento, ensino e reflexão, acompanhados por feedback situado. Evidências em diferentes áreas mostram que experiências autênticas de ensino, articuladas a tarefas de planejamento por tópico e análise de evidências de aprendizagem, produzem ganhos no desempenho pedagógico e na qualidade do ensino. Em cursos de pedagogia/licenciatura, abordagens PBTE têm sido associadas à melhoria na capacidade de transformar conteúdos em experiências ensináveis, especialmente quando organizadas como “rehearsals” e micro-ensinos com retorno formativo (Ward, 2022).

Um eixo estruturante dessa abordagem é o Refined Consensus Model (RCM) do PCK, que operacionaliza o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo em ciclos plan-*teach-reflect*, distinguindo formas de PCK (planejado, ensinado, avaliado) e explicitando “filtros” que mediam a passagem entre esses reinos (crenças, contextos, currículo). Intervenções quasi-experimentais e estudos de desenho curricular têm mostrado que organizar a formação (inicial e continuada) nesses ciclos favorece o crescimento do PCK e melhora a qualidade do planejamento e da ação docente. Para programas que pretendem centrar-se na prática, a recomendação é tornar esses ciclos visíveis, guiados e avaliados (Yip, 2025).

Na formação inicial, cresce o uso de residências docentes (um ano de imersão com mentoria e conexão orgânica entre universidade e escola), que combinam forte componente clínico com acompanhamento por pares e formadores. Sínteses de políticas e relatórios recentes apontam que residências bem desenhadas simultaneamente elevam a qualidade da preparação e contribuem para retenção de professores em redes de alta necessidade, além de reduzir o “choque com a realidade” típico do início de carreira. Para cursos que adotam PBTE, integrar estágios estendidos ou residências com objetivos, observáveis de prática e rubricas claras é uma via promissora.

Na formação continuada, destacam-se dispositivos colaborativos como lesson study, coaching pedagógico e comunidades de prática. Estudos recentes descrevem que o lesson study, quando bem facilitado, promove aprendizagem situada, articula conteúdo e didática e gera conhecimento compartilhável sobre o ensino; já o coaching ancorado em dados de sala de aula sustenta a adoção de práticas investigativas pelos docentes. Revisões sistemáticas de desenvolvimento profissional também têm mostrado efeitos positivos (de magnitude moderada) sobre práticas docentes e, em vários casos, sobre aprendizagem discente,

sobretudo quando há continuidade, trabalho colaborativo e suporte institucional (Gu *et al.*, 2022).

Para desenhar currículos formativos centrados na prática, as recomendações recorrentes incluem: (a) selecionar grandes ideias/tópicos nucleares e desenhar tarefas autênticas que demandem transformação didática (PCK); (b) organizar rehearsals com feedback criterial; (c) instituir observação entre pares e análise de evidências de aprendizagem; (d) explicitar rubricas de PCK alinhadas aos ciclos plan-teach-reflect; e (e) garantir andamiajes (mentoria, tempo, materiais) que reduzam os “filtros” entre PCK planejado e ensinado. Estudos de 2024–2025 reforçam que o crescimento do PCK é maior quando planejamento, ação e reflexão são integrados e acompanhados por formadores, em contraste com exposições teóricas isoladas.

Por fim, há desafios a enfrentar: currículos de licenciatura ainda excessivamente teóricos, oportunidades desiguais de prática, restrições de tempo e políticas de accountability que podem desprofissionalizar o trabalho e reduzir a autonomia pedagógica. Diagnósticos recentes apontam lacunas de prática e pedem reformas que aproximem ensino superior e escolas, com estágios e residências significativos, além de infraestrutura para feedback contínuo. Superar esses entraves implica desenho institucional deliberado e políticas que reconheçam o valor do trabalho situado do professor na produção de conhecimento pedagógico.

3.6 Desafios e tensões contemporâneas no movimento da prática docente

A prática docente contemporânea enfrenta tensões estruturais provocadas por demandas externas, como accountability, metas de desempenho escolar e imposições curriculares rígidas. Essas pressões muitas vezes orientam o ensino para finalidades de avaliação e certificação, reduzindo o espaço para decisões autônomas do professor sobre adaptação às particularidades dos alunos. Em contextos públicos brasileiros, isso é especialmente agudo: políticas de avaliação padronizada são frequentemente percebidas pelos docentes como inibições ao uso de práticas investigativas ou inovadoras.

Outra tensão recorrente refere-se às condições de trabalho: carga horária elevada, turmas numerosas, falta de recursos pedagógicos ou ausência de apoio institucional. Esses fatores comprometem a possibilidade real de o professor refletir sobre sua prática, planejar diferentemente ou inovar. Mesmo aquelas ideias formativas que prometem “centrar na prática” enfrentam barreiras práticas — por exemplo, há casos em que professores relatam que “não têm tempo para pensar” entre aulas ou que estrutura física da escola inviabiliza estratégias diferenciadas.

A complexidade da diversidade escolar também se coloca como desafio contemporâneo. Em salas heterogêneas (diversidade linguística, cultural, socioeconômica, necessidades especiais), o professor precisa negociar múltiplas demandas simultâneas. Isso requer sensibilidade, conhecimento tácito, flexibilidade e repertório, o que torna intenso o movimento prático docente. Estudos recentes em ensino inclusivo evidenciam como as emoções, expectativas e interações marcadas por tensão afetam a prática, exigindo estratégias de mediação cuidadosas.

Em termos de inovação pedagógica e tecnologias educacionais, docentes frequentemente vivenciam conflitos ao tentar combinar exigências tradicionais com metodologias emergentes (ensino híbrido, uso de IA, recursos digitais). Há relatos de resistência, lacuna formativa ou receio de falhas, especialmente quando faltam suporte institucional ou infraestrutura tecnológica adequada. Essas tensões aparecem em estudos sobre como novas tecnologias entram no cotidiano escolar — seja pelo desafio de adaptação ou pela tensão entre estabilidade e experimentação.

No âmbito da formação docente, emerge a tensão entre intencionalidade formativa e realidade escolar: o que os cursos e programas sugerem como boas práticas muitas vezes esbarram no cotidiano escolar que professores enfrentam. Isso gera frustrações, dissonâncias e, por vezes, desistência de adotar inovações propostas. Em programas de formação inicial e continuada, os formadores reconhecem que nem tudo que se desenhou em teoria se sustenta na prática real das escolas, o que demanda articulação constante entre universidade e escola e adaptação contextual.

Esses desafios contemporâneos não são superficiais — eles demandam reflexão crítica e estratégias institucionais para que o movimento da prática docente possa permanecer fértil, criativo e conectado com a identidade profissional dos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidencia que a constituição da profissão docente é um processo dinâmico, situado e historicamente condicionado, no qual os saberes, a prática e a profissionalidade se entrelaçam de modo indissociável. Longe de representar uma atividade meramente técnica, a docência se revela como um campo de produção de saberes e identidades, em constante negociação com políticas educacionais, condições institucionais e expectativas sociais. A literatura recente reforça que a prática docente, mais do que aplicação de teorias, é um espaço de reflexão, criação e resistência, onde o professor se (re)constrói como sujeito profissional. Assim, compreender o movimento da prática é compreender o próprio movimento da profissão.

No horizonte das perspectivas futuras, delineia-se a necessidade de aprofundar pesquisas e políticas que valorizem a prática docente como locus de formação e desenvolvimento profissional contínuo. É urgente fortalecer modelos formativos baseados em ciclos de planejamento, ação e reflexão, integrando universidades e escolas em redes colaborativas de aprendizagem docente. Também se impõe o desafio de repensar as condições estruturais e simbólicas do trabalho docente, garantindo reconhecimento social e autonomia pedagógica para que a prática continue a ser fonte de identidade, saber e inovação. Nesse sentido, o futuro da profissão docente depende da capacidade coletiva de sustentar o professor como agente reflexivo, ético e criador — não apenas executor de prescrições.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. C. A.; BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 281-295, maio/ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8gDXyFChcHMD5p6drYRgQSn/>. Acesso em: 07. out. 2025.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **ABNT NBR 6022:2018** – Informação e documentação – Artigo em publicação periódica técnica e/ou científica – Apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro: ABNT, 2018. Disponível em: https://www.cetam.am.gov.br/wp-content/uploads/2022/02/01_ABNT_NBR_6022-2018_Artigo-em-publicacao-periodica-tecnica-eou-cientifica-1.pdf. Acesso em: 09. out. 2025.

CARLSON, Janet; DAEHLER, Kirsten R.; ALONZO, Alicia; *et al.* The refined consensus model of pedagogical content knowledge in science education. In: HUME, Anne; COOPER, Rebecca; BOROWSKI, Andreas (eds.). **Repositioning Pedagogical Content Knowledge in Teachers' Knowledge for Teaching Science**. Singapura: Springer, 2019. p. 77-94. Disponível em: <https://research.monash.edu/en/publications/the-refined-consensus-model-of-pedagogical-content-knowledge-in-s>. Acesso em: 13. out. 2025.

CRUZ, Melaine Bordignon da; OLIVEIRA, Izabel Cristina Barbosa de; WUNSCH, Luana Priscila. Profissionalidade docente: perspectivas de mestrandos e doutorandos acerca do cenário pós-março de 2020. **Concilium**, v. 22, n. 3, p. 520-533, maio 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360452442_Profissionalidade_docente_perspectivas_de_mestrandos_e_doutorandos_acerca_do_cenario_pos-marco_de_2020. Acesso em: 12. out. 2025.

GODINHO, Patrícia Alves; PASQUALI, Roberta. Saberes docentes dos professores de Atendimento Educacional Especializado na Universidade do Estado de Santa Catarina. **Práxis Educativa**, v. 19, p. 1-19, 2024. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/19312>. Acesso em: 07. set. 2025.

GROTHE VITÓRIA, Nivia Gislaine; BOTEZINI, Natana Alvina; WIVES, Daniela Garcez; FERNANDES, Alice Munz. Identidade profissional docente na prática da disciplina de Sociologia. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 17, n. 36, p. e782, 2025. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfpf/article/view/e782>. Acesso em: 9 out. 2025.

GU, M. M. *et al.* Exploring the professional teacher identity as ethical self: an ethical analysis of how ESL teachers construct their professional identities through the use of information technology in teaching. **Teaching in Higher Education**, v. 29, n. 6, 2022. DOI: 10.1177/13621688221117061. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/13621688221117061>. Acesso em: 02. out. 2025.

HUANG, Xianhan Yvonne; WANG, Chan. Pre-service teachers' professional identity transformation: a positioning theory perspective. **Professional Development in Education**, v. 50, n. 1, p. 174-191, 2021. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/19415257.2021.1942143>. Acesso em: 01. out. 2025.

LI, Jingxian; COPUR-GENCTURK, Yasemin. Learning through teaching: the development of pedagogical content knowledge among novice mathematics teachers. **Journal of Education for Teaching**, v. 50, n. 4, 2024. DOI: 10.1080/02607476.2024.2358041. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2024.2358041>. Acesso em: 17. set. 2025.

NAUJORKS, A. C. Saberes docentes no contexto da formação inicial para o ensino de ciências: um estudo de caso. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 10, 2024. Disponível em: <https://ojs.cuadernoseducacion.com/ojs/index.php/ced/article/view/6100>. Acesso em: 11. out. 2025.

SAKARIA, D.; MAAT, S. M.; MOHD. MATORE, M. E. E. Factors influencing mathematics teachers' pedagogical content knowledge: a systematic review. **Pegem Journal of Education and Instruction**, v. 13, n. 2, p. 1-14, fev. 2023. DOI: 10.47750/pegegog.13.02.01. Disponível em: <https://www.pegegog.net/index.php/pegegog/article/view/2053>. Acesso em: 07.set. 2025.

SHULMAN, Lee S. **Knowledge and Teaching: Foundations of a New Reform**. [S.l.], 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 02. out. 2025.

SILVA, A. Z. & SILVA, M. L. R. da. Constituição da Identidade Profissional Docente. **Educação**, 47(1), 1-29, 2022. Acesso em: 20. set. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis, Vozes: 2002. 325p. Acesso em: 07. set. 2025.

WARD, P. Practice-based teacher education in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 42, n. 3, 2022. Disponível em: <https://journals.human kinetics.com/abstract/journals/jtpe/42/3/article-p442.xml>. Acesso em: 07. set. 2025.

YIP, S. Y. Transition into teaching: examining the pedagogical content knowledge (PCK) development of pre-service STEM career-change teachers. **Journal of Education for Teaching**, v. 51, n. 3, p. 525-540, 2025. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2025.2471901>. Acesso em: 21. set. 2025.

EDUCAÇÃO INFANTIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: BASES PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹

Tânia Maria Portugal da Silva²

1. INTRODUÇÃO

A Educação Infantil consolidou-se, nas últimas décadas, como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil, com identidade e princípios próprios, orientados por marcos legais e curriculares que asseguram à criança o lugar de sujeito de direitos e de cultura. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n.º 9.394/1996) definiu a Educação Infantil como parte integrante da Educação Básica, estabelecendo princípios e finalidades que incidem sobre a organização do trabalho pedagógico e sobre a formação de seus profissionais. Esses dispositivos inauguraram um ciclo de políticas que repositionou a escola de Educação Infantil não como preparatória, mas como espaço de experiências, interações e aprendizagem na infância.

No plano curricular, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reforçam uma concepção de criança como protagonista do próprio desenvolvimento, que aprende nas interações e nas brincadeiras, e orientam redes e instituições na organização de práticas e ambientes pedagógicos. A Resolução CNE/CEB n.º 5/2009 institui princípios éticos, políticos e estéticos, enquanto a BNCC (homologada para Educação Infantil e Ensino Fundamental) detalha direitos de

¹ Pedagoga (UNEB), Psicopedagoga Institucional e Clínica (Faculdade Iguaçu), Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos (NEIM UFBA), em Gênero e Sexualidade na Educação (NUCUS UFBA), em Educação para as Relações Étnico-Raciais (UNIAFRO UNILAB), e em História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira (Faculdade Iguaçu). - Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

² Mestra em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Faculdade de Educação (FACED-UFBA); Analista Universitária atuando na Pró-Reitoria de Ensino de Graduação - PROGRAD/UNEB; Professora Universitária atuando no Departamento de Educação - Campus I e DMCE XXV/UNEB. - Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-5925-7385> - E-mail: tmsilva@uneb.br.

aprendizagem e campos de experiência, exigindo do professor conhecimentos didático-pedagógicos próprios dessa etapa. Tais marcos elevam o patamar de exigência sobre a formação e o desenvolvimento profissional docente.

Esse cenário policy-driven demanda revisitá-lo que entendemos por base de conhecimentos para o ensino na Educação Infantil. Clássicos da área de formação docente, como Shulman (1987), propõem que ensinar exige articular saberes de conteúdo, pedagógicos gerais e o conhecimento pedagógico do conteúdo (PCK) para transformar o currículo em experiências significativas às crianças. Em diálogo com essa base, Tardif argumenta que os saberes docentes são plurais, situados e historicamente construídos no trabalho, envolvendo saberes experienciais e contextuais que não se reduzem a prescrições. Na Educação Infantil, onde a brincadeira, a escuta e a observação sistemática são centrais, essa articulação de saberes assume contornos específicos e demanda formação situada na prática.

Do ponto de vista das políticas de formação no Brasil, a Resolução CNE/CP n.º 2/2019 redefiniu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e instituiu a BNC-Formação, com impactos diretos sobre a formação de professores para a Educação Infantil. Entre outros aspectos, esses referenciais enfatizam competências profissionais, a articulação teoria-prática e a coerência entre formação inicial e continuada, tensionando IES e redes de ensino a revisarem projetos pedagógicos e propostas de desenvolvimento na carreira. A pergunta que se impõe é como tais normativas têm sido apropriadas nos contextos formativos e que condições reais são oferecidas para que professoras(es) da Educação Infantil desenvolvam, de modo sustentável, a profissionalidade requerida.

No debate internacional e lusófono, Nóvoa vem sublinhando que a profissionalidade docente se constrói “na” e “a partir da” profissão, em comunidades de prática, por meio de dispositivos reflexivos, portfólios, investigação-ação e culturas colaborativas de escola. Essa visão desloca a formação de um evento pontual para um processo — individual e institucional — de desenvolvimento profissional, no qual a escola e a rede se tornam lugares formadores. Ao combinarmos essa perspectiva com os marcos brasileiros (LDB, DCNEI, BNCC, BNC-Formação), ganha relevo examinar como condições de trabalho, tempos de estudo, acompanhamento pedagógico e liderança escolar sustentam (ou não) trajetórias de desenvolvimento na Educação Infantil.

Diante desse quadro, este artigo tem por objetivo: (i) situar o lugar da Educação Infantil no arcabouço legal-curricular brasileiro e suas implicações para a formação docente; (ii) discutir referenciais teóricos sobre base de conhecimentos e profissionalidade (Shulman, Tardif e Nôvoa), articulando-os às especificidades da Educação Infantil; e (iii) analisar como políticas recentes

de formação (BNC-Formação/2019) tensionam e/ou potencializam processos de desenvolvimento profissional de professoras(es) da Educação Infantil, apontando pressupostos e bases para programas formativos coerentes com os direitos de aprendizagem das crianças e com a valorização da carreira docente.

2. METODOLOGIA

A metodologia adotada neste estudo é de caráter qualitativo e bibliográfico, fundamentada em revisão de literatura especializada sobre a Educação Infantil e a formação docente no Brasil. Foram consultados marcos legais (LDB, DCNEI, BNCC, BNC-Formação) e produções acadêmicas de autores clássicos e contemporâneos da área, como Shulman, Tardif e Nóvoa, a fim de compreender as bases conceituais e normativas que estruturam a formação e o desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil. Esse levantamento foi realizado em bases científicas reconhecidas, como SciELO, Google Scholar e periódicos da área de Educação, além de documentos oficiais publicados pelo MEC e pelo CNE.

O estudo adota um método analítico-descritivo, voltado para identificar, organizar e discutir as contribuições presentes na literatura, relacionando-as às demandas formativas da docência na Educação Infantil. A análise buscou evidenciar convergências e tensões entre os referenciais teóricos e as diretrizes normativas, de modo a construir uma síntese crítica que permita compreender as condições, limites e possibilidades para o desenvolvimento profissional docente. Esse percurso metodológico sustenta a elaboração dos argumentos apresentados nas seções seguintes e orienta a formulação dos objetivos e considerações finais deste artigo.

3. DESENVOLVIMENTO

3.1 Fundamentos normativos e curriculares da Educação Infantil no Brasil

A base normativa que sustenta a Educação Infantil como componente da Educação Básica no Brasil remonta à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, n.º 9.394/1996), que instituiu as etapas da educação formal e estabeleceu princípios orientadores para o sistema de ensino. A LDB reafirma o papel do Estado de garantir educação de qualidade e define que a Educação Básica compreende desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. Desde então, a Educação Infantil deixa de ser vista apenas como oferta complementar ou de caráter assistencial e passa a integrar formalmente o sistema educativo nacional.

Posteriormente, para operacionalizar essa inclusão, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI),

aprovadas pela Resolução CNE/CEB nº 5/2009. Essas diretrizes estabelecem princípios éticos, políticos e estéticos para as práticas pedagógicas nessa etapa, determinando que a criança deve ser concebida como sujeito de direitos e que o cuidado e o educar não podem ser dissociados. A DCNEI orienta, ainda, as instituições no planejamento de ambientes, tempo, brincadeira, interações e avaliação como processo de acompanhamento do desenvolvimento infantil (Carvalho *et al.*, 2023).

Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Infantil, o país aprofundou esse compromisso normativo ao estipular aprendizagens essenciais para essa etapa, articuladas em campos de experiência. A BNCC define o conjunto progressivo e obrigatório de conhecimentos, valores e competências que todas as crianças devem ter oportunidade de desenvolver. Sua homologação implicou uma reorganização dos currículos das redes estaduais e municipais e uma exigência de coerência entre os projetos pedagógicos locais e essas aprendizagens centrais.

Esses documentos normativos produzem efeitos diretos sobre a formação de professores, ao condicionar os saberes que precisam estar presentes nos currículos de cursos de Pedagogia e licenciaturas. A DCNEI já traçava referências sobre formação docente para que profissionais estivessem aptos a operar com crianças pequenas, enquanto a BNCC reforça que a formação inicial deve contemplar o domínio das aprendizagens essenciais, das competências previstas e das dimensões necessárias ao desenvolvimento integral das crianças (Santos, 2022).

Entretanto, entre os textos normativos e a prática institucional, emergem tensões e lacunas. Por exemplo, alguns autores apontam que a DCNEI não é suficientemente explorada nos currículos universitários, sendo pouco discutida com a profundidade que sua dimensão metodológica requer, ao passo que a BNCC assume caráter hierárquico, por vezes, relegando as singularidades das instituições de Educação Infantil. Também se destacam desafios de adequação local (recursos, formação docente, infraestruturas) para efetivar os princípios normativos (Nogueira e Borges, 2023).

Esse panorama normativo e curricular não pode ser visto apenas como imposição de regras — ele configura um tecido de tensões e possibilidades que moldam o campo formativo da Educação Infantil. A compreensão dessas bases (LDB → DCNEI → BNCC) permite mapear demandas para formação docente (conteúdos, métodos, experiências) e exige que programas formativos sejam pensados em consonância com essas diretrizes. No subcapítulo seguinte, avançaremos para os referenciais teóricos sobre bases de saberes e profissionalidade docente, conectando essas bases normativas com os autores que fundamentam nossa análise.

3.2 Referenciais teóricos sobre bases de saberes e profissionalidade docente

A discussão sobre as bases de conhecimento para o ensino ganha densidade com Shulman, que recoloca o conteúdo e sua transposição didática no centro da profissionalidade docente. Ao propor o Pedagogical Content Knowledge (PCK), Shulman (1986) argumenta que ensinar exige articular diferentes bases (conhecimento do conteúdo, pedagógico geral, curricular, dos alunos, do contexto e dos fins da educação) para transformar o saber disciplinar em experiências de aprendizagem compreensíveis e culturalmente situadas — operação central quando lidamos com os campos de experiência da Educação Infantil. Essa noção de “saberes em articulação” sustenta que a competência do professor não está em aplicar técnicas genéricas, mas em reconfigurar o conteúdo para sujeitos concretos em contextos concretos.

Em diálogo crítico com essa matriz, Tardif (2002) enfatiza a pluralidade e a historicidade dos saberes docentes, mostrando que eles se constroem na interseção entre a formação acadêmica, as prescrições institucionais e, sobretudo, a experiência do trabalho. Ao distinguir saberes de formação, curriculares, disciplinares e experienciais, Tardif relativiza a visão exclusivamente prescritiva e destaca que o ofício se aprende também “no entre” colegas, rotinas escolares e contextos socioculturais locais. Para a Educação Infantil, onde a observação, a brincadeira e a organização de ambientes são estruturantes, reconhecer o peso dos saberes experienciais é crucial para compreender por que programas formativos precisam ser situados, colaborativos e sensíveis às práticas.

A partir do contexto lusófono, Nóvoa (1992) desloca a formação de um evento para um processo construído “dentro” da profissão. Ele propõe dispositivos como práticas reflexivas, portfólios, investigação-ação, tutoria entre pares e culturas colaborativas de escola como vias privilegiadas de desenvolvimento profissional, defendendo o protagonismo docente e a centralidade da escola como lugar formador. Essa perspectiva é fértil para a Educação Infantil: ao reconhecer a escola como comunidade pedagógica, cria-se espaço para que professoras(es) reelaborem saberes, partilhem práticas com foco nas aprendizagens das crianças e consolidem uma identidade profissional ancorada na responsabilidade social e no trabalho coletivo.

A aproximação entre essas vertentes se fortalece com o referencial das comunidades de prática, de Wenger (1998), que descreve como grupos que compartilham um domínio de interesse constroem conhecimento por meio de participação, repertórios partilhados e negociação de significados. Em escolas de Educação Infantil, onde o planejamento é altamente situado (rotinas, espaços, materiais, tempos), comunidades de prática permitem aprender o ofício com os outros, acolher iniciantes na periferia do grupo e difundir inovações pedagógicas

de modo orgânico — tornando o desenvolvimento profissional um efeito do pertencimento e da participação continuada.

Já Cochran-Smith e Lytle (1999) aprofundam como os professores aprendem em comunidades, distinguindo concepções de conhecimento “for-practice”, “in-practice” e “of-practice”. Essa tipologia ajuda a evitar reducionismos tecnicistas (professor como aplicador de receitas) e a valorizar a professora pesquisadora que produz conhecimento a partir da própria prática, em colaboração. Para a Educação Infantil, isso implica reconhecer que saberes sobre brincar, cuidar-educar, documentação pedagógica e avaliação formativa emergem da investigação situada e do diálogo entre pares — e que políticas de formação devem criar condições para tal.

Sintetizando, esses referenciais convergem em três ideias estruturantes para a profissionalidade na Educação Infantil: (i) articulação de saberes (Shulman) como fundamento do planejamento e da mediação com crianças pequenas; (ii) constituição situada dos saberes no trabalho (Tardif), que demanda formação conectada ao cotidiano da escola; e (iii) desenvolvimento na e pela profissão (Nóvoa), potencializado em comunidades de prática e pela docência investigativa (Cochran-Smith & Lytle). Em conjunto, eles indicam que programas formativos efetivos precisam combinar fundamentos teóricos, dispositivos colaborativos e investigação da própria prática, sustentando trajetórias de aprendizagem docente coerentes com os direitos de aprendizagem e com a complexidade da Educação Infantil.

3.3 Desafios e tensões na formação inicial de professores para a Educação Infantil

A formação inicial de professores para a Educação Infantil enfrenta o desafio de conciliar a tradição histórica da área, marcada por uma herança assistencialista, com a exigência contemporânea de profissionalização docente. A LDB (1996) estabeleceu a necessidade de formação em nível superior para atuar na Educação Básica, incluindo a Educação Infantil. No entanto, a realidade brasileira ainda evidencia a presença de profissionais com formações diversas e, muitas vezes, desarticuladas das especificidades do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Essa lacuna cria tensões entre a normatividade legal e a prática cotidiana.

Um dos principais pontos de tensão reside na estrutura dos cursos de Pedagogia, que concentram a formação inicial dos profissionais da Educação Infantil. Diversos estudos apontam que os currículos desses cursos ainda são excessivamente generalistas, cobrindo da Educação Infantil ao Ensino Fundamental sem o devido aprofundamento em aspectos próprios da infância:

o brincar, a observação sistemática, o planejamento por campos de experiência, a documentação pedagógica e a integração entre cuidado e educação. Isso leva à sensação de insuficiência formativa, relatada por egressos, quando assumem a prática docente.

Outro desafio está no distanciamento entre teoria e prática. Embora as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia e a BNC-Formação (2019) enfatizem a necessidade de articulação entre universidade e escola, muitas vezes os estágios supervisionados são reduzidos, burocratizados ou pouco integrados à reflexão crítica sobre a prática. O resultado é a formação de professores que conhecem teorias gerais de desenvolvimento infantil, mas não conseguem traduzir esses conhecimentos em situações concretas de sala, especialmente diante da diversidade social e cultural presente nas instituições de Educação Infantil.

As tensões também se ampliam diante da valorização profissional insuficiente. A precarização do trabalho, baixos salários e condições desiguais de infraestrutura em creches e pré-escolas repercutem na motivação e no engajamento dos estudantes de Pedagogia em se dedicarem à Educação Infantil. Muitos ingressam no curso visando atuar em outras etapas da Educação Básica, considerando a Educação Infantil como espaço de menor prestígio. Essa percepção reforça a necessidade de repensar políticas de valorização que aproximem a formação inicial das reais demandas do campo.

Outro aspecto crítico é a ausência de especialização didático-pedagógica nas licenciaturas. Embora a BNCC da Educação Infantil defina objetivos claros de aprendizagem e desenvolvimento, faltam propostas formativas que preparem os futuros professores para atuar com metodologias ativas, linguagens expressivas, organização de tempos e espaços pedagógicos. Assim, há um descompasso entre o que os documentos curriculares nacionais preveem e o que os cursos de formação inicial conseguem efetivamente desenvolver nos graduandos.

Por fim, cabe destacar a necessidade de repensar a formação inicial em diálogo com a formação continuada. A visão fragmentada de que a formação termina na graduação acentua tensões: o processo de profissionalização docente na Educação Infantil deve ser visto como contínuo, progressivo e situado. A superação desses desafios requer currículos mais específicos, estágios supervisionados efetivamente reflexivos, articulação entre universidade e escola e políticas públicas que garantam tempo, condições e reconhecimento da carreira. Esse conjunto de tensões é central para compreender os limites atuais e projetar caminhos futuros para a formação de qualidade de professores da Educação Infantil.

3.4 A formação continuada e o desenvolvimento profissional em contextos de prática

A formação de professores não pode ser compreendida como um processo concluído na graduação. Diversos autores defendem que a formação docente é contínua e situada, articulando dimensões pessoais, profissionais e institucionais ao longo da carreira. Na Educação Infantil, esse princípio é ainda mais evidente, pois o trabalho pedagógico exige constante atualização teórica e metodológica, reflexão crítica sobre as práticas e capacidade de lidar com as mudanças socioculturais que impactam a infância. Assim, a formação continuada torna-se condição essencial para o desenvolvimento profissional e para a qualificação do atendimento às crianças (Imbernon, 2006).

Do ponto de vista normativo, a Política Nacional de Formação de Professores (2009) e a Resolução CNE/CP nº 2/2015, seguida pela BNC-Formação (2019), reconhecem a importância da formação continuada como estratégia de valorização docente. Esses documentos destacam a necessidade de oferecer aos professores oportunidades sistemáticas de estudo, reflexão e produção de conhecimentos em serviço, integrando teoria e prática. Contudo, na realidade, muitas propostas ainda se limitam a cursos pontuais e desarticulados da prática cotidiana, o que gera críticas sobre sua efetividade e impacto.

No plano teórico, autores como Nóvoa defendem que o desenvolvimento profissional se dá no interior da profissão, em práticas colaborativas, em que o professor assume papel ativo na construção do próprio percurso formativo. Nesse sentido, a formação continuada não deve ser vista apenas como complementação, mas como processo de identidade profissional, fortalecendo o protagonismo docente. Para a Educação Infantil, isso significa que os professores precisam de espaços de estudo sobre observação, documentação pedagógica, brincadeira, organização dos tempos e espaços — dimensões específicas dessa etapa —, construindo um repertório que não se restringe a conteúdos escolares tradicionais.

Outro ponto relevante refere-se ao papel da escola como espaço formador. Pesquisas apontam que a formação continuada ganha eficácia quando acontece em contextos de prática, por meio de grupos de estudo, planejamento coletivo, trocas de experiências e supervisão pedagógica. Inspiradas nas comunidades de prática (Wenger, 2023) e em propostas de investigação-ação, essas iniciativas permitem que professores da Educação Infantil reflitam sobre suas experiências, identifiquem problemas reais e desenvolvam estratégias pedagógicas contextualizadas. Nesse cenário, a aprendizagem docente é construída com os pares e não apenas em cursos externos.

No entanto, persistem tensões relacionadas à formação em serviço. Muitos professores enfrentam falta de tempo remunerado para estudos, jornadas

excessivas e ausência de condições adequadas de trabalho, o que dificulta a participação em programas de formação continuada. Além disso, há disparidades regionais: enquanto algumas redes de ensino oferecem acompanhamento pedagógico, mentorias e formações regulares, outras ainda apresentam iniciativas isoladas e descontínuas. Essa desigualdade impacta diretamente a consolidação de uma identidade profissional coletiva na Educação Infantil (Gatti, 2009).

Portanto, o debate sobre a formação continuada em contextos de prática deve ser entendido como parte de um projeto mais amplo de desenvolvimento profissional, que articule políticas públicas, universidades e escolas. Isso implica pensar em programas sustentáveis, construídos com participação docente, que valorizem a experiência, incentivem a pesquisa na prática e ofereçam condições estruturais adequadas. No caso da Educação Infantil, essa formação precisa considerar as especificidades da infância, fortalecendo a capacidade dos professores de planejar, mediar e avaliar experiências que respeitem os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, conforme preconizado pela BNCC e pelas DCNEI.

3.5 Conexão entre política, escola e formação docente: articulações e lacunas

A articulação entre políticas educacionais e práticas escolares é um dos pontos centrais do debate sobre formação docente. Documentos como a BNCC (2017) e a BNC-Formação (2019) foram concebidos com a intenção de alinhar a formação inicial e continuada de professores às demandas do currículo nacional. No entanto, a transposição desses referenciais para a realidade das escolas da Educação Infantil ocorre de forma desigual, revelando lacunas entre a intenção normativa e a prática efetiva.

A escola, enquanto espaço formador, deveria ser o elo privilegiado entre políticas e professores, mas na prática essa mediação encontra barreiras. Estudos mostram que, em muitos contextos, as formações continuadas propostas por redes de ensino assumem um caráter prescritivo, com pouca escuta às necessidades dos docentes e reduzida relação com os desafios do cotidiano escolar. Isso gera distanciamento entre a política elaborada “de cima” e o conhecimento produzido “de baixo” na experiência das instituições de Educação Infantil.

Outro ponto de tensão refere-se às condições objetivas de trabalho. Políticas públicas que preveem a valorização e o desenvolvimento profissional não conseguem, muitas vezes, dialogar com realidades marcadas por baixos salários, ausência de tempo remunerado para estudo e escassez de materiais pedagógicos. Assim, a efetividade das propostas formativas fica comprometida, uma vez que os professores se veem sobrecarregados e sem condições de incorporar as inovações sugeridas pelos programas oficiais (Santos, 2022).

Do ponto de vista da gestão escolar, há evidências de que o impacto das políticas depende da capacidade de articulação local. Escolas que criam espaços de planejamento coletivo, grupos de estudo e acompanhamento pedagógico conseguem traduzir melhor as diretrizes em práticas pedagógicas consistentes. Contudo, em muitas redes, falta apoio institucional e autonomia para que a equipe escolar seja protagonista desse processo, tornando a implementação das políticas fragmentada e pouco sustentável.

As lacunas também se evidenciam na relação entre universidade e escola. Embora as diretrizes nacionais defendam a aproximação entre a formação inicial e os contextos reais da Educação Básica, ainda prevalece uma distância entre o que é ensinado nos cursos de Pedagogia e o que se demanda nas instituições de Educação Infantil. Essa desconexão contribui para que professores recém-formados encontrem dificuldades em aplicar os referenciais curriculares e em responder às especificidades da infância em suas práticas (Nogueira e Borges, 2023).

Dessa forma, a conexão entre política, escola e formação docente se configura como um campo de articulações e lacunas permanentes. Se por um lado há avanços normativos e curriculares, por outro persistem desafios estruturais, institucionais e formativos que impedem a concretização plena desses ideais. Reconhecer essa complexidade é essencial para propor políticas de formação que sejam participativas, situadas e integradas ao cotidiano escolar, garantindo, assim, condições para o efetivo desenvolvimento profissional dos professores da Educação Infantil.

3.6 Propostas e bases para programas formativos coerentes com a Educação Infantil

O desenho de programas formativos coerentes com a Educação Infantil precisa partir da compreensão da criança como sujeito histórico, social e de direitos, em consonância com a LDB, a DCNEI (2009) e a BNCC (2017). Isso significa que a formação docente deve priorizar práticas que valorizem o brincar, a interação, a curiosidade e a escuta atenta, elementos estruturantes da pedagogia da infância. Programas que desconsideram esses fundamentos tendem a reproduzir modelos escolares tradicionais, inadequados para a especificidade da etapa.

Uma proposta consistente deve articular fundamentos teóricos sólidos e experiências práticas significativas. Isso implica planejar ações formativas que contemplam estudos sobre desenvolvimento infantil, metodologias ativas e campos de experiência, mas também vivências em contextos reais de creches e pré-escolas. A articulação teoria-prática deve ser permanente, permitindo que os professores desenvolvam a capacidade de refletir criticamente sobre suas escolhas pedagógicas e ajustá-las em função das demandas reais de suas turmas.

Outro ponto essencial é que os programas sejam organizados em torno da ideia de desenvolvimento profissional contínuo. Isso significa superar a lógica de cursos pontuais e fragmentados, priorizando percursos formativos de longa duração, que promovam processos investigativos e colaborativos. Estratégias como grupos de estudo, pesquisa-ação, portfólios reflexivos e acompanhamento pedagógico regular são apontadas na literatura como eficazes para consolidar aprendizagens e fortalecer identidades docentes.

Além disso, os programas formativos precisam reconhecer e valorizar os saberes experienciais dos professores. Inspirados em Tardif, entende-se que a formação só faz sentido se dialogar com o repertório construído no cotidiano escolar. A escuta ativa das experiências docentes deve ser ponto de partida para a construção coletiva de conhecimento, ampliando a relevância e a aplicabilidade das propostas formativas. Isso também fortalece o sentimento de pertencimento e de autoria dos professores sobre seus processos de desenvolvimento.

Um aspecto estratégico é a promoção da escola como espaço formador. Programas eficazes devem prever condições para que o próprio ambiente escolar se torne campo de formação, estimulando práticas colaborativas, comunidades de aprendizagem e momentos coletivos de planejamento e reflexão. Nesse sentido, gestores e coordenadores pedagógicos desempenham papel central na criação de uma cultura institucional de formação, garantindo tempo, recursos e apoio às iniciativas formativas.

Finalmente, as bases para programas formativos coerentes com a Educação Infantil devem articular-se às políticas públicas de valorização docente, assegurando condições estruturais, reconhecimento profissional e equidade entre redes e regiões. Isso inclui o financiamento adequado, a oferta de formações contextualizadas e a criação de planos de carreira que estimulem a progressão a partir da qualificação. Ao integrar fundamentos legais, referenciais teóricos e práticas colaborativas, tais programas podem contribuir efetivamente para uma Educação Infantil que respeite os direitos das crianças e fortaleça o desenvolvimento profissional dos professores.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A análise realizada ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a formação de professores para a Educação Infantil constitui um campo em permanente construção, marcado por avanços normativos, referenciais teóricos consistentes e, ao mesmo tempo, por desafios estruturais e institucionais. As bases legais brasileiras (LDB, DCNEI, BNCC e BNC-Formação) reafirmam a centralidade da docência qualificada como condição para garantir os direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Contudo, a distância entre o

prescrito e o vivido nas escolas ainda revela lacunas significativas, especialmente na formação inicial, na valorização profissional e na efetividade das políticas de formação continuada.

Perspectivas futuras apontam para a necessidade de programas formativos mais integrados, participativos e sustentáveis, que articulem teoria e prática, valorizem os saberes experienciais e reconheçam a escola como espaço privilegiado de formação. Além disso, urge investir em políticas públicas que assegurem tempo, condições de trabalho e planos de carreira para os docentes, de modo a fortalecer sua identidade profissional e possibilitar a consolidação de comunidades de aprendizagem. Avançar nesse sentido significa não apenas responder às demandas da categoria docente, mas também contribuir para uma Educação Infantil que, de fato, respeite os direitos das crianças e amplie seu potencial de desenvolvimento integral.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009:** fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2296-cne-resolucao005-2009-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 03 set. 2025.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação.** Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).** Brasília: CNE/MEC, 2019.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 01 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação.** **Base Nacional Comum Curricular – BNCC.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação.** Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação.** Resoluções CNE/CP 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2019>. Acesso em: 11 ago. 2025.
- CARVALHO, R. S. Docência na Educação Infantil: das políticas curriculares às práticas pedagógicas. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 119, p. 86-97, jan./abr. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w6sHhwLNrmVn7rS6d756t7n/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 set. 2025.

- COCHRAN-SMITH, Marilyn; LYTLE, Susan L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education**, v. 24, n. 1, p. 249-305, 1999. DOI: 10.3102/0091732X024001249. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0091732X024001249>. Acesso em: 01 out. 2025.
- GATTI, Bernadete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Orgs.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- NOGUEIRA, Adrinelly Lemes; BORGES, Maria Célia. A BNCC da educação infantil: implicações na formação continuada de professores. **Olhar de Professor**, v. 26, p. 1-21, 2023.
- NOVOA, António. **Formação de professores e profissão docente**. In: NOVOA, António (coord.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992. (Documento digital). Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 22 set. 2025.
- SANTOS, Marlene Oliveira. Formação de professores da educação infantil e BNCC: narrativas em disputa. **Revista LES**, v. 26, n. 52, 2022.
- SHULMAN, Lee S. **Knowledge and Teaching: Foundations for the New Reform** [ou “Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma”], v. 57, n. 1, 1987. Disponível em: <https://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 01 out. 2025.
- SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986. (Documento digital). Disponível em: <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf>. Acesso em: 09 set. 2025.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. 325p.
- WENGER, Etienne. **Capacidade social de aprendizagem: quatro ensaios sobre inovação e aprendizagem em sistemas sociais**. 2023. Disponível em português.
- WENGER, Etienne. Communities of practice: Learning as a social system. **The Systems Thinker**, v. 9, n. 5, p. 2-3, jun. 1998. Disponível em: <https://www.wenger-trayner.com/wp-content/uploads/2022/06/1998-EWT-Article-for-the-Systems-Thinker.pdf>. Acesso em: 03 set. 2025.

INTERFACES ENTRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E DIDÁTICA: QUE PROFESSORES ESTAMOS FORMANDO?

Ana Karyne Loureiro G. W. Furley¹

1. INTRODUÇÃO

Para darmos início a nossa conversa, nesse tempo globalizado, vivido de incertezas no campo educacional e desvalorização/ precarização da profissão docente, convido você leitor, a refletir comigo: Uma pessoa pode realmente formar a outra? Como uma pessoa “se forma” na relação com a outra? Como percebo a prática da escola e como a avalio no decorrer da graduação? Como a Didática, enquanto teoria de ensino, oferecer subsídios para a construção da minha identidade profissional? O estágio condiz com a prática associada ao acompanhamento supervisionado?

Considerando, a formação desse profissional, e tomamos como exemplo, a realidade do Estado do Espírito Santo, no qual 68% dos professores são oriundos de instituições privadas/ Ensino à distância, quais os impactos da precarização e do aligeiramento na formação? E em contexto nacional, Oliveira (2024) nos revela que o ensino à distância “lidera o número de matrículas na área (64,2%) e entre matrículas de IES privadas eles representam 90,2% dos cursos. O mapa utiliza como base dados do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira)”.

A formação docente está vinculada a um modo de trabalho que, no contexto neoliberal, encontra-se cada vez mais ameaçada. Também importa mencionar o quanto a carreira docente tem sido preterida pelos mais jovens por não percebê-la como atrativa ou rentável. A quem interessa uma desvalorização do trabalho docente?

Nesse ínterim, faz-se necessário, nesse estudo bibliográfico, trazer a lume a concepção de homem a partir do materialismo histórico dialético, enquanto método de interpretação da realidade de um sujeito historicamente situado numa

¹ Licenciada em Pedagogia pela Multivix/ES, mestrado e doutorado em Educação pelo PPGE/UFES/CAPES. Psicopedagoga. Professora substituta do Detep/CE/UFES. E-mail: anakaryneloureiro@gmail.com.

sociedade capitalista moderna. Não aprofundaremos esse tema, no presente estudo. No mais, em vista disso, essa concepção de interpretação de realidade política, cultural, social, econômica é reconhecida pelos teóricos que subsidiam nossas reflexões.

2. DESENVOLVIMENTO

Para conduzirmos nossas reflexões, trazemos à cena, estudos de Kalline Pereira Aroeira e Selma Garrido Pimenta (2018), Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2017), Sonia de Souza Penin (1994) e Anna Maria Lunardi Padilha e Ivone Martins de Oliveira (2013) acerca da formação docente. Partimos do pressuposto que a base dessa construção perpassa, a priori,

Pelo significado que cada professor [futuro professor], enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes e de suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor (Pimenta, 2002, p. 19).

Nessa direção, a imagem a seguir representa um fluxo ininterrupto, no qual temos ao centro a formação docente enquanto núcleo celular. A formação docente é gestada, alimentada, sustentada por uma gama de fatores condicionados ao que denominamos, aqui-agora, de tríade de sustentação (Ilustração 1): Estágio Supervisionado; Práticas Pedagógicas; Didática. Essa tríade deve ser refletida na interação/interfaces da constituição da profissão docente. Nesse aspecto, portanto, por intermédio de ações de colaboração periódicas que possam desenvolver equipes com competência e “enriquecer mutuamente como num “tecido profissional enriquecido” capaz de enfrentar os desafios comuns” no ambiente escolar (Lima; Almeida, 2018, p. 74).

Ilustração 1: Tríade da sustentação do Estágio Supervisionado



Fonte: elaborado pela autora.

A Prática Pedagógica, enquanto componente curricular da graduação em Pedagogia, é o conjunto de atividades formativas que proporcionam a aplicação de conhecimentos próprios ao exercício da docência. Nesse sentido, ela extrapola a sala de aula, pois antes que ela se concretize, necessita de decisões que a subsidiem, dentre eles a escolha de métodos e procedimentos, do enfoque epistemológico como subsídio, da escolha de recursos didáticos de suporte (Franco, 2012).

Libâneo (2015) nos aponta que se faz necessário observar o contexto histórico-cultural de aprendizagem dos graduandos para a elaboração dessas atividades formativas. Diante disso, pensar as práticas pedagógicas no âmbito da formação de professores, segundo Kalline Pereira Aroeira, chama a atenção para a importância de “uma abordagem colaborativa e dialógica em espaços coletivos de intervenção/reflexão no Estágio” (2018, p. 18), visto que o “Estágio é o primeiro momento em que podemos ser professor, assumir as primeiras experiências com a docência e aprender sobre a profissão, numa relação em que é preciso haver diálogo entre a universidade e a escola de educação básica” (2018, p. 18).

Paulo Freire (1996) nos ensina na obra *Pedagogia da autonomia* que o educando vai se transformando ao lado do educador, e essa é a beleza da formação docente... Somos todos aprendizes da docência e estagiários no chão da escola! Na mesma perspectiva, a professora Yoshiie Ussami Ferrari Leite pontua que “cabe ao estágio um papel fundamental na construção de sua identidade profissional, considerando, portanto, espaço privilegiado de formação do docente, na perspectiva da concepção do professor-crítico-reflexivo” (2018, p. 82).

O Estágio Supervisionado enquanto componente curricular obrigatório possui estatuto epistemológico próprio e produz-se na intervenção com o campo social, com o objetivo de “integrar o processo de formação do aluno, futuro profissional, de modo a considerar o campo de atuação como objeto de análise, de investigação e de interpretação crítica, a partir dos nexos com as disciplinas do curso” (Pimenta; Lima, 2017, p. 24).

Nessa direção, recorremos a Ana Maria Freire (2001), que ao apresentar a temática *Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino*, na Universidade de Lisboa, nos revela que é justamente essa aproximação com o futuro campo de atuação profissional que promoverá nesse futuro docente “a aquisição de um saber, de um saber fazer e de um saber julgar as consequências das ações didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional” (Freire, 2001, p. 2).

Faz-se necessário evidenciar uma distinção, pois o Estágio Supervisionado não é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pibid. O Pibid é um programa, segundo Gimenes Gimenes (2018, p. 165) “que concede bolsas a alunos e licenciatura e professores participantes de projetos de iniciação

à docência desenvolvidas por instituição de ensino superior”, financiado pelo Ministério da Educação e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do “Decreto nº 6755, de 29 de janeiro de 2009” (Gimenes, 2018, p. 165).

Diante disso, pergunto a você leitor, como tem sido realizado o Estágio supervisionado nas universidades? Como você vivenciou o Estágio supervisionado em sua formação? Será que o Estágio Supervisionado tem de fato eficácia diante da proposição tecnicista neoliberal na qual a educação brasileira está atrelada? Seria o Estágio um mero cumprimento de uma carga horária a suprir na matriz curricular?

Gatti e Nunes (2008), ao realizarem uma pesquisa com 165 cursos de licenciatura no Brasil, localizaram 71 cursos de Pedagogia, nos revelam dados alarmantes acerca da falta de informação nas ementas e nos projetos dos cursos em relação de como esses estágios são realizados, acompanhados, supervisados. Diante disso, qual é o papel dessa disciplina e que profissional desejamos formar?

No que tange ao papel das disciplinas, ressaltamos que a **Didática** é uma teoria de ensino que fundamenta e orienta o processo de ensino, possibilitando assim, a problematização de suas experiências no campo de estágio e ganha sentido pedagógico quando articulada e relacionada intencionalmente. Nas palavras de Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria (2018, p. 38), a didática nos ensina “pra que fazer”, “por que fazer” e “com quem fazer”.

Pimenta (2010, p. 15) nos chama à atenção que a atividade teórica é “preparadora de uma *práxis*” e dará embasamento para a ação transformadora de realidade, visto que ela “proporciona um conhecimento indispensável para transformar a realidade, ou traça fins que antecipam idealmente a sua transformação” (Vásquez, 2011, p. 234 *apud*, Marques, 2018, p. 116).

Eis o cenário...

Ao pensar nessa transformação, elucidamos que a situação educacional brasileira se associa a um contexto histórico-político-social e somos atravessados por políticas públicas que estabelecem diretrizes e permeiam o ser-fazer professor. Destaco o Parecer CNE/CP 2/2015 (Brasil, 2015) que “define as Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”. Estabelecendo, assim, por meio da base comum curricular a estrutura e currículo, dos quais no Art. 13, pontua o mínimo de 3.200 h de efetivo trabalho acadêmico, divididos em 8 semestres, dos quais compreendem: 400 h prática como componente curricular; 400h de estágio supervisionado; sendo, pelo menos, 2.200 h de atividades formativas;

200h de atividades teórico-práticas de aprofundamento. A fim de que o egresso ao final, conforme o Art. 7: “deverá possuir um repertório de informações e habilidades compostas pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso vivenciado [...]”.

Nesse sentido, ao pensarmos a formação de pesquisadores críticos, urge a necessidade de apresentarmos o Projeto Pedagógico do Curso em que estão inseridos e possibilitarmos reflexões, vislumbrando possibilidades da construção de uma identidade docente.

Sob a égide da tríade de sustentação destacada no decorrer do texto, apresentamos a capa e o sumário do *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia - Licenciatura - Matutino*, da Universidade Federal do Espírito Santo (Ilustração 2). O sumário dispõe a distribuição do **Estágio Supervisionado** distribuídos em 3 disciplinas de 135 horas cada uma (Estágio Supervisionado da Educação Infantil, Estágio Supervisionado dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado em Gestão Educacional).

No que se refere às Práticas **Pedagógicas**, são distribuídas em 4 disciplinas das quais: Práticas Educativas em Espaços não Escolares (90), Práticas de Gestão da Escola” (105h), Práticas Pedagógicas na Educação básica (105h), Práticas de Avaliação da Aprendizagem na Educação Básica (105h) (UFES, 2015).

Ilustração 2: Capa e sumário do PPP do Curso de Pedagogia da Ufes.

 Universidade Federal do Espírito Santo Centro de Educação - CE	 Universidade Federal do Espírito Santo																																																																																
SUMÁRIO																																																																																	
<table border="0"> <tr> <td>Identificação do Curso</td> <td style="text-align: right;">3</td> </tr> <tr> <td>Histórico</td> <td style="text-align: right;">4</td> </tr> <tr> <td>Concepção do Curso</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> <tr> <td> Contextualização do Curso</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> <tr> <td> Objetivos Gerais do Curso</td> <td style="text-align: right;">6</td> </tr> <tr> <td> Objetivos Específicos</td> <td style="text-align: right;">8</td> </tr> <tr> <td> Visão Geral</td> <td style="text-align: right;">8</td> </tr> <tr> <td> Perfil do Egresso</td> <td style="text-align: right;">10</td> </tr> <tr> <td>Organização Curricular</td> <td style="text-align: right;">11</td> </tr> <tr> <td> Concepção da Organização Curricular</td> <td style="text-align: right;">11</td> </tr> <tr> <td> Estrutura do Curso</td> <td style="text-align: right;">16</td> </tr> <tr> <td> Quadrantograma da Organização Curricular</td> <td style="text-align: right;">16</td> </tr> <tr> <td> Avaliação Curricular Elementares</td> <td style="text-align: right;">21</td> </tr> <tr> <td> Equivalências</td> <td style="text-align: right;">24</td> </tr> <tr> <td> Curículo do Curso</td> <td style="text-align: right;">24</td> </tr> <tr> <td>Pesquisa e extensão no curso</td> <td style="text-align: right;">82</td> </tr> <tr> <td>Auto Avaliação do Curso</td> <td style="text-align: right;">83</td> </tr> <tr> <td>Acompanhamento e Apoio ao Estudante</td> <td style="text-align: right;">85</td> </tr> <tr> <td>Acompanhamento do Egresso</td> <td style="text-align: right;">87</td> </tr> <tr> <td>Normas para estágio obrigatório e não obrigatório</td> <td style="text-align: right;">88</td> </tr> <tr> <td>Normas para atividades complementares</td> <td style="text-align: right;">94</td> </tr> <tr> <td>Normas para laboratórios de formação geral e específica</td> <td style="text-align: right;">99</td> </tr> <tr> <td>Normas para trabalho de conclusão de curso</td> <td style="text-align: right;">100</td> </tr> <tr> <td>Administração Acadêmica</td> <td style="text-align: right;">106</td> </tr> <tr> <td> Coordenação do Curso</td> <td style="text-align: right;">106</td> </tr> <tr> <td> Colégio do Curso</td> <td style="text-align: right;">106</td> </tr> <tr> <td> Módulos e Estruturas (NDE)</td> <td style="text-align: right;">106</td> </tr> <tr> <td>Corpo docente</td> <td style="text-align: right;">107</td> </tr> <tr> <td> Perfis Docentes</td> <td style="text-align: right;">107</td> </tr> <tr> <td> Formação Continuada dos Docentes</td> <td style="text-align: right;">108</td> </tr> <tr> <td>Infraestrutura</td> <td style="text-align: right;">110</td> </tr> <tr> <td> Instalações Gerais do Campus</td> <td style="text-align: right;">110</td> </tr> <tr> <td> Instalações Gerais do Centro</td> <td style="text-align: right;">110</td> </tr> <tr> <td> Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais</td> <td style="text-align: right;">110</td> </tr> <tr> <td> Instituições de Apoio ao Curso</td> <td style="text-align: right;">111</td> </tr> <tr> <td> Biblioteca e Acervo Geral e Específico</td> <td style="text-align: right;">111</td> </tr> <tr> <td> Laboratórios de Formação Geral</td> <td style="text-align: right;">112</td> </tr> <tr> <td> Laboratórios de Formação Específica</td> <td style="text-align: right;">112</td> </tr> <tr> <td>Observações</td> <td style="text-align: right;">114</td> </tr> <tr> <td>Referências</td> <td style="text-align: right;">115</td> </tr> </table>		Identificação do Curso	3	Histórico	4	Concepção do Curso	6	Contextualização do Curso	6	Objetivos Gerais do Curso	6	Objetivos Específicos	8	Visão Geral	8	Perfil do Egresso	10	Organização Curricular	11	Concepção da Organização Curricular	11	Estrutura do Curso	16	Quadrantograma da Organização Curricular	16	Avaliação Curricular Elementares	21	Equivalências	24	Curículo do Curso	24	Pesquisa e extensão no curso	82	Auto Avaliação do Curso	83	Acompanhamento e Apoio ao Estudante	85	Acompanhamento do Egresso	87	Normas para estágio obrigatório e não obrigatório	88	Normas para atividades complementares	94	Normas para laboratórios de formação geral e específica	99	Normas para trabalho de conclusão de curso	100	Administração Acadêmica	106	Coordenação do Curso	106	Colégio do Curso	106	Módulos e Estruturas (NDE)	106	Corpo docente	107	Perfis Docentes	107	Formação Continuada dos Docentes	108	Infraestrutura	110	Instalações Gerais do Campus	110	Instalações Gerais do Centro	110	Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	110	Instituições de Apoio ao Curso	111	Biblioteca e Acervo Geral e Específico	111	Laboratórios de Formação Geral	112	Laboratórios de Formação Específica	112	Observações	114	Referências	115
Identificação do Curso	3																																																																																
Histórico	4																																																																																
Concepção do Curso	6																																																																																
Contextualização do Curso	6																																																																																
Objetivos Gerais do Curso	6																																																																																
Objetivos Específicos	8																																																																																
Visão Geral	8																																																																																
Perfil do Egresso	10																																																																																
Organização Curricular	11																																																																																
Concepção da Organização Curricular	11																																																																																
Estrutura do Curso	16																																																																																
Quadrantograma da Organização Curricular	16																																																																																
Avaliação Curricular Elementares	21																																																																																
Equivalências	24																																																																																
Curículo do Curso	24																																																																																
Pesquisa e extensão no curso	82																																																																																
Auto Avaliação do Curso	83																																																																																
Acompanhamento e Apoio ao Estudante	85																																																																																
Acompanhamento do Egresso	87																																																																																
Normas para estágio obrigatório e não obrigatório	88																																																																																
Normas para atividades complementares	94																																																																																
Normas para laboratórios de formação geral e específica	99																																																																																
Normas para trabalho de conclusão de curso	100																																																																																
Administração Acadêmica	106																																																																																
Coordenação do Curso	106																																																																																
Colégio do Curso	106																																																																																
Módulos e Estruturas (NDE)	106																																																																																
Corpo docente	107																																																																																
Perfis Docentes	107																																																																																
Formação Continuada dos Docentes	108																																																																																
Infraestrutura	110																																																																																
Instalações Gerais do Campus	110																																																																																
Instalações Gerais do Centro	110																																																																																
Acessibilidade para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais	110																																																																																
Instituições de Apoio ao Curso	111																																																																																
Biblioteca e Acervo Geral e Específico	111																																																																																
Laboratórios de Formação Geral	112																																																																																
Laboratórios de Formação Específica	112																																																																																
Observações	114																																																																																
Referências	115																																																																																

Fonte: acervo da autora.

Ao analisarmos o tripé de sustentação da formação docente, a partir dos 3 eixos apresentados, podemos dizer que em tempo atual de urgência social “a formação do professor é considerada peça fundamental para a melhoria do sistema de ensino” (Castro; Salva, 2012). Nesse caminhar, “a pedagogia só pode ser a ciência da e para a práxis educativa” (Aroeira; Pimenta, 2018, p. 49).

Nesse sentido, lançamos luz à necessidade de uma formação teórico crítica! Educação, enquanto lugar de conflito (Freire, 2006): Conflita-se, dialoga-se enquanto ser-agir em construção coletiva em constante revisão! Uma construção coletiva que emerge do cotidiano e como nos relacionamos com o que nos é apresentado e representado. Em Henri Lefebvre (1981, p. 65) temos a teoria das representações: num momento de análise crítica como eu organizo o cotidiano “concebido” e o “vivido”? Eis o chão da escola desvelando-se cotidianamente. O cotidiano escolar é poderoso!

Nesse movimento, a sala de aula constitui-se lócus de contínua formação humana, enquanto elemento que subsidia a práxis voltada para o ensino e educação gratuitas de qualidade socialmente referenciada, considerando, num contexto geopolítico, a vida e as necessidades dos mais empobrecidos. Nesse cenário, demasiadamente vivo e, ao mesmo tempo, contraditório, no que tange à teoria e prática, futuros docentes terão oportunidade de olhar para si mesmos, rever preconceitos e criar novas rotas.

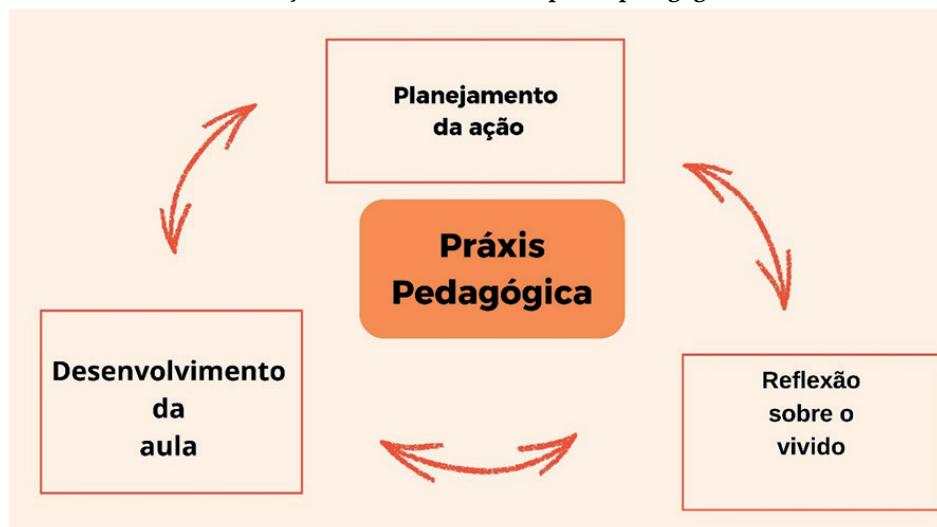
Sonia Penin, ao afirmar que “o cotidiano não só reflete, mas também antecipa a história” (1994, p. 69), nos faz pensar acerca de como temos humanizado nossa práxis visto que a relação professor e aluno carrega marcas de representações por ações sociais e palavras que dissociam “linguagem e vida real” e “conhecimento e ação que muda a vida” (Lefebvre, 1984, p. 94-95 *apud* Penin, 1994, p. 94). Considerando a diversidade da população brasileira, como temos humanizado nossa práxis? Esse contato *vis-à-vis* é um compromisso cuidadosamente ordenado? Será que estigmatizamos o estudante que tem contato com o estagiário lançando sobre ele uma profecia auto-realizadora?

Rosenthal e Jacobson (1992) partem do princípio que “é possível que a criança vá mal na escola porque é isso que se espera dela. Em outras palavras, suas limitações podem ter origem não em seu ambiente diferente – étnico, cultural ou econômico – mas na resposta de sua professora a esse ambiente” (p. 199). Eis a importância dos “processos de aprendizagens humanizadoras” apontados por Saviani (2015, p. 16) em que a humanização docente “abre caminho para compreender que o ensino de qualidade resulte em qualidade formativa” e “com vistas a superar as desigualdades e gerar a emancipação social e humana” (Pimenta, 2015, p. 89).

O perfil do profissional baseia-se no pressuposto de que o egresso deve assumir postura profissional ética pautada na responsabilidade social para com

a construção de uma sociedade inclusiva, justa e solidária, ao exercer suas atividades nos seguintes campos: magistério e gestão escolar. Nesse sentido, a partir das palavras de Monika Kassar, no prefácio da obra *Educação para todos: as muitas faces da inclusão escolar*, cabe nos questionarmos acerca de: Qual o lugar da educação escolar na vida de uma pessoa? Que lugar a educação escolar deveria ter na vida de uma pessoa? Eu, educador, posso contribuir para a atribuição, na vida de alguém, de um lugar especial à educação escolar? (Padilha; Oliveira, 2013, p. 7).

Ilustração 3: A centralidade da práxis pedagógica



Fonte: elaborado pela autora.

A ilustração acima nos revela a centralidade da práxis pedagógica a partir de um contínuo movimento desde o tripé: desenvolvimento da aula, planejamento da ação e reflexão sobre o vivido. Eis a ação de um professor crítico reflexivo, segundo Nóvoa (1992 *apud* Leite, 2018, p. 87) que tem “como ponto de partida o questionamento sobre os resultados e a pertinência de seu trabalho”. De fato, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (Freire, 1996, p. 29), visto que, como continua nosso educador, “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (p. 38).

As interfaces entre o estágio supervisionado, práticas pedagógicas e didática vão de encontro com o Estágio fundamentado na práxis! Cotidianamente, “atua-se” com e como professor e faz-se da palavra arena de luta, conforme nos ensina Bakhtin (1986). Uma arena de disputas, território que pisa pelo meio do saber! E ao adentrarmos, humanizamos a nós mesmos. Exalam-se vidas! Nesse viver, recorremos a Milton Santos... Escola enquanto chão mais a população,

“território usado”, batalhas e lócus de possibilidades! (2007, p. 96). E a cada pulsar, adotam-se práticas de reflexões com o apoio da teoria que sustenta...

E assim articulamos saberes à dimensão humana, técnica e política aos campos curriculares porque “o direito à educação, como direito humano fundamental, ou pertence a todos ou não pertence a ninguém” (Gentili, 2009, p. 1.076). Conflita-se! O professor crítico reflexivo deverá perguntar-se: “Em que consiste a sua atividade? Qual o sentido dela? O que sabe a respeito de sua profissão? Como se vê na docência? Quem é o aluno e como ele aprende? O que ensina? Como ensina e com que fins?” (Libâneo, 2015, p. 59). Somente desta forma, ressignifica-se a prática! E assim, emergem novas teorias! Inesgotáveis!

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Convidou você a retomar nosso ponto de partida. Uma pessoa pode realmente formar a outra? Como uma pessoa “se forma” na relação com a outra? Como percebo isso na prática da escola e como avalio isso na faculdade? Como a Didática enquanto teoria de ensino me subsidia para a construção da minha identidade profissional? Estágio condiz com a prática associada ao acompanhamento supervisionado?

Acreditamos ter respondido a algumas dessas questões apresentando reflexões acerca da tríade de sustentação da formação do professor: as Práticas Pedagógicas, o Estágio Supervisionado e a Didática. Isto posto, compreendemos que o estágio supervisionado assume uma relevante tarefa. No entanto, o estudante é livre para pensar esse fazer. Por isso a importância da parceria com o professor supervisor!

É na experiência, metaforicamente falando, no viver o chão da escola, durante o tempo que passa na escola concreta, que assimila-se o cotidiano escolar! Escola enquanto instituição viva! Lugar de liberdade! *Lócus* de oferta dum mundo de conhecimentos até então conhecido apenas nos livros didáticos e esse aluno aponta uma outra realidade! A verdadeira realidade! De fato, a educação é um pressuposto em um país democrático quando se quer demonstrar condições de desigualdades numa sociedade da qual todos têm direito à educação, independente da classe social, clero, raça, etc. O professor supervisor com seu conhecimento contribui com o estudante a refletir esse cotidiano. Direito! Por vezes, violado!

REFERÊNCIAS

AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Didática e estágio.** Curitiba: Appris, 2018. (orgs). **Didática e estágio.** Curitiba: Appris, 2018.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec. 1986.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (curso de licenciatura, curso de formação pedagógica para graduados e curso de segunda licenciatura) e para formação. Resolução 02, de 01 de julho de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, 02 de julho de 2015, Seção 1- p. 8-12.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 05 dez. 2025.

CASTRO, Aline Tamires Kroetz Ayres; SALVA, Sueli. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de pedagogia. **Anais da IX ANPED Sul** - Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul UFSM, 2012.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 31-56.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes sociais. In: ALVES, Nilda; LIBÂNEO, José Carlos (Org). **Doze temas da pedagogia: as contribuições do pensamento em currículo e em didática**. São Paulo: Cortez Editores, 2012. P. 169-188..

FREIRE, Ana Maria. **Concepções Orientadoras do Processo de Aprendizagem do Ensino nos Estágios Pedagógicos**. Colóquio Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2001. Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/afreire.pdf>.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educação e Sociedade**, v. 30, n. 109, set.-dez. Campinas, p. 1.059-1.079. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/7CLbgjQSMbW6hX7T9wbQ4mn/abstract/?lang=pt> Acesso em: 04 dez.2025.

GIMENES, Camila Itikawa. **A articulação entre escola e universidade na formação de professores: O Pibid como experiência contraditória**. In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 155-179.

LEFEBVRE, Henri. Critique de la vie quotidienne III- de la modernité au modernisme (pour une métaphilosophie du quotidien), Paris, L' Arche Editeur, 1981. In: PENIN, S. T. de S. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. Campinas: Papirus, 1994.

LEITE, Yoshi Ussami Ferrari. As legislações atuais, a prática e o estágio nos cursos de formação de professores. In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-102.

LIMA, Sueli de; ALMEIDA, Maria Isabel de. Ensino e aprendizagem na educação básica: perspectiva de estudantes para a formação docente. In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 57-76.

MARQUES, Amanda Cristina Teagno Lopes. Didática e Estágio na Licenciatura: Por que pensar o ensino com(o) pesquisa? In: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Didática e estágio**. Curitiba: Appris, 2018. p. 103-128.

OLIVEIRA, Ruam. PORVIR. **Inovação em educação**. Pedagogia é o curso com o maior número de alunos na modalidade EAD. Disponível em: <https://porvir.org/pedagogia-curso-maior-alunos-ead/> Acesso em: 05 dez. 2025.

PADILHA, Ana Maria Lunardi; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão. Campinas, SP: Papirus editora, 2013.

PENIN, Sonia Teresinha de Souza. **A aula**: espaço de conhecimento, lugar de cultura. Campinas: Papirus, 1994.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. In: **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Martins, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2018.

ROSENTHAL, Robert.; JACOBSON, Lenore. **Pygmalion in the classroom**: Teacher expectation and pupil's intellectual development. New York: Holt, Rhinehart & Winston, 1992.

SANTOS, Milton. **Espaço do cidadão**. São Paulo: Edusp. 2007.

SAVIANI, Demerval. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórico-cultural. **Revista Germinal Marxismo e educação em debate**. UFBA, Salvador, v. 7, n. 1, p. 26-43, 2015. Disponível em: <https://revbaianaenferm.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/12463>. Acesso em: 04 dez. 2025.

UFES. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação – CE. **Projeto Pedagógico de Curso Pedagogia -Licenciatura – Matutino. Ano Versão**: 2018. Disponível em: <https://ce.ufes.br/pedagogia>. Acesso em: 04 dez. 2025.

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O POTENCIAL DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DA SOCIEDADE TECNOLÓGICA

Macyly de Lima Siqueira Porfirio¹

Jefferson Rolim Pereira²

Maria Ivanete Enes Maia³

Regilene Rocha de Oliveira⁴

Vanda Maria de Souza Melo⁵

Maria Auxiliadora Silva de Carvalho⁶

1. INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada por uma rápida e contínua transformação em todos os aspectos da sociedade, onde a tecnologia assume um papel central nas dinâmicas sociais, econômicas e culturais. Nesse cenário, o mundo da educação não permanece alheio às forças de mudança que permeiam o cotidiano globalizado; pelo contrário, ela se encontra na vanguarda de uma revolução silenciosa que busca reformular seus paradigmas tradicionais. A incorporação de tecnologias digitais, aliada ao desenvolvimento de metodologias ativas de aprendizagem, configura-se como uma resposta às demandas de uma sociedade que valoriza o protagonismo dos indivíduos, a autonomia, a criatividade e a colaboração.

Mais do que uma mera adaptação às ferramentas disponíveis, essa transformação exige uma revisão profunda do papel do educador, que deve assumir-se como mediador do conhecimento e facilitador de processos que promovam a aprendizagem significativa. As metodologias ativas, nesse

¹ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: macyly.sociologia@hotmail.com.

² Mestre em Ciências da Educação. UNIDA. E-mail: jefferson-rolim@hotmail.com.

³ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: maria.ivanete.maia@ prof.am.gov.br.

⁴ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: rrochatbt@gmail.com.

⁵ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: vanda.melo@ prof.am.gov.br.

⁶ Mestre em Ciências da Educação. UNIDA. E-mail: auxiliadora.carvalho055@gmail.com.

contexto, representam uma vertente pedagógica que prioriza o envolvimento ativo do estudante na construção do saber, rompendo com modelos passivos e de transmissão unilateral de conteúdos. Elas evidenciam, assim, a necessidade de uma escola que seja capaz de dialogar com a sociedade do conhecimento, no qual a tecnologia se torna um instrumento de democratização, autonomia e desenvolvimento cognitivo e socioemocional.

Este artigo busca aprofundar a compreensão acerca das potencialidades e desafios do uso das metodologias ativas inseridas no universo digital, ressaltando que uma educação estruturada nesse paradigma não é apenas uma inovação temporária, mas uma condição imprescindível para formar cidadãos críticos, criativos e preparados para atuar em uma realidade em transformação constante. Ainda que os obstáculos de implementação, formação contínua e equidade de acesso persistam, é imprescindível reconhecer que essa transformação na educação não é um ciclo passageiro, mas um caminho inevitável rumo a uma sociedade mais inclusiva, democrática e inovadora. Assim, a reflexão presente neste texto visa não apenas compreender as tendências atuais, mas também provocar uma mirada humanizada e ética sobre o papel da educação nesse novo tempo.

2. SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E AS TECNOLOGIAS

A relação entre humanos e tecnologia, atualmente mudou drasticamente, moldando muitos aspectos da vida humana e da sociedade. À medida que a tecnologia avança em um ritmo sem precedentes, ela inevitavelmente se tornará incorporada em nossas vidas diárias, impactando a maneira como nos comunicamos, trabalhamos, aprendemos e até mesmo percebemos o mundo ao nosso redor (SOUZA; CUNHA, 2019).

O impacto da tecnologia na interação humana é uma discussão interessante sobre a importância de equilibrar a comunicação com outras pessoas online e offline. Cabe aos indivíduos usar a tecnologia apenas quando apropriado para complementar, em vez de substituir, nossos relacionamentos. Mas é isso mesmo que vemos hoje? A relação entre humanos e tecnologia é um fenômeno complexo e em constante evolução de nosso tempo. A dinâmica entre as pessoas e o mundo tecnológico que as cerca está se tornando cada vez mais entrelaçada à medida que os avanços tecnológicos continuam a moldar diferentes aspectos da vida humana, desde a comunicação até o trabalho, do entretenimento à saúde.

Um aspecto notável dessa relação é a dependência humana da tecnologia (SOUZA; CUNHA, 2019). De smartphones e computadores a dispositivos domésticos inteligentes vestíveis, a tecnologia tornou-se parte integrante de nossas vidas diárias. As pessoas confiam nessas ferramentas para obter informações, conectividade e eficiência. Como também outros sentem-se invadidos e inseguros

a ponto de restringir e até se desconectar dessas ferramentas tecnológicas.

A relação atual entre humanos e tecnologia é complexa e repleta de oportunidades e desafios. Considerar o impacto da tecnologia em vários aspectos da vida humana, aderir a princípios éticos, buscar uma integração harmoniosa entre tecnologia e existência humana e gerenciar cuidadosamente esse relacionamento é fundamental. Dessa forma, podemos aproveitar o potencial da tecnologia para melhorar nossas vidas e criar um futuro sustentável e inclusivo.

O contexto da nossa sociedade exige novas formas de ensino, no ensino médio, uma série de mudanças vêm sendo feitas há algum tempo, que vão desde o desenho curricular até a homologação dos diferentes sistemas. Inicialmente, o objetivo era preparar os alunos nas áreas tecnológicas, e posteriormente a única preocupação foi tornar o nível mais acessível com a criação de um núcleo comum. Atualmente a tendência é gerar nos alunos competências, habilidades, habilidades, conhecimentos, atitudes e aptidões que lhes permitam utilizar tudo o que aprenderam na escola na sua área de trabalho e no seu dia a dia.

A necessidade de desenvolver novas competências entre os profissionais em formação tem tido bastante ascensão nas instituições de ensino, aliado ao exposto e dadas as condições de contínua transformação tecnológica e econômica nos ambientes de trabalho modernos, não há mais tempo para esperar que os profissionais atuais reajam à transformação e atualização, é necessário promover a criação de cenários de ensino-aprendizagem propícios à formação de competências que visem o aproveitamento das novas tecnologias na comunicação, transmissão e compilação de informação.

Os professores são uma peça vital nesta transformação educativa e na medida em que não consigam trabalhar com as novas gerações de alunos, cada vez mais envolvidos nas questões tecnológicas, o processo tornar-se-á mais complicado. É necessário ter pessoal educativo mais bem formado e com ótimas competências que envolvam conhecimentos de informação e tecnologias educativas, ao mesmo tempo que promove a utilização dentro da sala de aula de recursos tecnológicos que ajudem o professor a melhorar o conteúdo das suas aulas.

A intenção, além de gerar competências, é que o professor tenha uma mudança de atitude em relação ao antigo paradigma de ensino e promova mudanças em seus alunos. A suposição geral é que quanto mais e melhores insumos educacionais existirem, como textos e outros materiais didáticos e professores mais bem treinados, a qualidade da educação melhorará, se esses insumos não aumentarem o nível cognitivo dos alunos e as habilidades para função; Os investimentos presentes e futuros em livros, materiais educativos e formação de professores seriam estéreis.

A educação deve ser entendida como um processo em constante mudança

que deve se adaptar ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia, que por sua vez fornece conhecimentos e habilidades para o desempenho produtivo na sociedade.

Atualmente, como professores, estamos vivenciando um processo de transformação social e cultural e isso questiona os modelos educacionais tradicionais, uma vez que as novas tecnologias ampliam o acesso ao conhecimento. Assim, na sociedade da informação podemos assistir ao desenvolvimento de um sistema educativo amplo e aberto, que apresenta um potencial notável, mas também fortes riscos. Na década de oitenta, não se considerava a importância que viria a ter a incursão das TIC no ambiente do ensino superior, sobretudo no processo de ensino-aprendizagem. Diversas investigações concordam que um dos principais fatores para o sucesso da implementação das TIC no ensino superior é a percepção que os professores têm delas; Também foram identificadas mudanças importantes nas metodologias, conteúdos e atitudes dos participantes deste processo. De acordo com a análise realizada por Arboleda e Rivera (2008), apud Costa (2022) relativa à Conferência Mundial de Ensino Superior de 1998, comenta-se que através das TIC se oferece uma grande oportunidade para o aperfeiçoamento dos professores; Neste aspecto, a ênfase deve ser colocada na mudança do papel do professor que utiliza as TIC no processo educativo.

A facilidade que o aluno tem em acceder à informação faz com que agora precise que o professor estabeleça um diálogo que lhe permita transformar a informação em conhecimento e compreensão; Isto sugere que se pretende que o professor mude o seu papel tradicional no contexto de ensino- aprendizagem; No entanto, é importante saber qual é a percepção do professor em relação às novas tecnologias que afetam o seu trabalho educativo e a gestão que proporcionam.

Ambientes de aprendizagem baseados em tecnologia referem-se a qualquer contexto de ensino ou aprendizagem que utiliza a tecnologia de forma significativa e deliberada para melhorar ou facilitar o processo de aprendizagem, podendo incluir desde o uso de apresentações em Power Point até um site ou pesquisas na Internet, em sala de aula presencial. Este ambiente pode ser baseado em três modalidades: presencial, a distância ou misto, embora a maioria dos ambientes deste tipo recorra à modalidade de educação a distância através de sites.

É considerado um ambiente de aprendizagem, incluindo a aprendizagem no local de trabalho, onde um funcionário instala em seu computador, no momento certo, o treinamento de que necessita para realizar uma tarefa específica. O ambiente de aprendizagem pode ser limitado a uma disciplina ou a um tópico de uma disciplina específica, que serve de base para os professores aproveitarem a tecnologia.

Os ambientes de aprendizagem são espaços desenhados pelo professor

com o objetivo de criar as condições necessárias para que os processos de aprendizagem ocorram em seus alunos.

O professor cria as condições necessárias para que o aluno possa aprender diretamente a partir dos estímulos do ambiente de aprendizagem. Atualmente, muitos destes espaços são apoiados através da integração de Tecnologias de Informação e Comunicação, de forma a transcender a sala de aula física e o tempo de aula, enriquecê-los com novas alternativas pedagógicas e proporcionar aos alunos experiências significativas e melhores oportunidades de aprendizagem.

O objetivo central da tecnologia na educação é o apoio e melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e a resolução de problemas com o apoio de recursos tecnológicos. Existem duas formas de compreender a tecnologia educacional: Tecnologia na educação e tecnologia educacional. O primeiro conceito centra-se nos meios para promover a eficiência e eficácia do ensino e contribuir para a resolução de problemas educativos.

O segundo é um conceito centrado na instrução, envolvendo a definição de teorias de aprendizagem, a concepção do currículo, a seleção e produção de materiais, a escolha de métodos, a gestão da instrução e a avaliação de resultados. Com o surgimento de novas tecnologias, o papel do professor está a mudar de uma abordagem centrada no professor para uma abordagem centrada no aluno num ambiente de aprendizagem interativo.

Neste sentido, é agora necessário conceber e implementar programas de formação de professores que utilizem as novas tecnologias de uma forma mais eficaz para alcançar reformas educativas mais profundas e mais amplas. Dessa forma, segundo a UNESCO (2004), as instituições de ensino devem escolher entre oferecer formação contínua em ensino tecnológico ou ficar para trás e obsoletas na constante mudança da tecnologia atual. Que os professores saibam utilizar ferramentas tecnológicas básicas é fundamental para o explorar plenamente as novas tecnologias na prática educativa.

É assim que uma das primeiras tarefas na formação de professores é gerar uma cultura de integração tecnológica através do uso e domínio dos aspectos de gestão e utilização das novas tecnologias.

Ao ter uma cultura computacional, o professor poderá então alcançar estratégias de autocontrole e gerenciamento para enfrentar novos programas e poder interagir com essas novas aplicações de forma básica. Só quando os professores compreenderem a necessidade de mudar a sua prática docente é que poderão adquirir as competências necessárias na gestão das diversas tecnologias para que possam integrá-las no modelo de ensino-aprendizagem. A mudança tecnológica ocorre a grande velocidade e por isso exige dos professores um esforço de adaptação, atualização e melhoria permanente.

Promover o uso da Tecnologia pelos professores em sala de aula como

geradora de competências nos alunos Objetivos específicos:

- a) Desenvolver um instrumento que avalie as competências computacionais e os recursos tecnológicos que os professores conhecem e utilizam.
- b) Que o professor liste e reconheça as competências computacionais que eles têm.
- c) Conscientizar os professores sobre a importância do uso e aplicação de recursos tecnológicos na prática educacional).
- d) Fornecer aos professores informações sobre habilidades computacionais e seu uso em sala de aula (ensino híbrido, blogs, wikis, uso de dispositivos, plataformas eletrônicas).
- e) Realizar um minicurso-oficina que promova nos professores competências informáticas básicas.
- f) Desenvolver e/ou reforçar, na equipa docente, competências, conhecimentos e atitudes na utilização de ferramentas tecnológicas básicas, para que possam enriquecer e fazer um melhor trabalho em sua prática educacional.

Facilitam a expressão de estilos de aprendizagem, pois criam ligações entre diferentes disciplinas e, acima de tudo, libertam nos alunos a criatividade, a capacidade de observar, classificar, interagir, descobrir ou complementar conhecimentos já adquiridos na sua formação. O campo educacional é um fator muito útil no processo de ensino-aprendizagem, pois pode propor estratégias que promovam a construção de mais do que apenas a transmissão de conhecimentos.

Neste sentido, o estudo realizado procura reconhecer a percepção do professor como parte fundamental no processo de incorporação das TIC nas instituições de ensino superior, e para tal foram consideradas três variáveis: a percepção do professor, o grau de utilização das TIC e o impacto que podem ter. Neste mesmo contexto, um conceito importante é o de prática reflexiva, que constitui um movimento internacional desenvolvido no campo do ensino e da formação de professores como uma reação à perspectiva de ver os professores apenas como técnicos, que carregam fazer o que os outros, fora do salão de aula, querem que eles façam, o que os coloca como participantes passivos, em vez de reconhecer que os professores devem desempenhar um papel ativo na formulação dos propósitos e objetivos do seu trabalho e reconhecer que o ensino e a reforma educacional devem ser colocados nas mãos dos professores.

Razão pela qual é necessário que o professor reconheça num primeiro momento se precisa atualizar seus conhecimentos, ou se falta alguma habilidade para desenvolver para melhorar, e num segundo momento saber o que aprendeu e para onde deve ir em seguida.

Analizar a prática reflexiva como um fator de mudança nas instituições

educativas exige identificar quais os desafios que os professores enfrentam e como esta prática pode permitir ao corpo docente enfrentar esses desafios. Como professor, o compromisso que deve ser assumido é continuar com o árduo trabalho que optamos por realizar, que consiste basicamente em reforçar as tarefas docentes, facilitar o conhecimento dos alunos e fornecer as ferramentas teórico-metodológicas necessárias à sua formação.

É necessário, sobretudo, que quem se forma, desde o início da sua experiência formativa, assumindo-se também como sujeito da produção de conhecimento, esteja definitivamente convencido de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades de sua produção ou de sua construção (Freire 2004).

Neste sentido, é de extrema importância a parte correspondente à atualização e formação constantes, sendo esta última entendida como um meio para alcançar os resultados esperados de melhoria do corpo docente e de produtividade para a instituição. A atualização exige o esforço dos professores para conseguirem estar em níveis ótimos de competitividade em termos de educação.

Hoje em dia, as pessoas necessitam de determinados níveis de escolaridade para participar no mundo do trabalho e, sobretudo, para fornecer soluções para problemas práticos. Por isso, a demanda por uma educação que contribua para o desenvolvimento de competências, aliada à aquisição de saberes e saberes, social e culturalmente construídos, bem como à capacidade de aprender de forma permanente, para enfrentar as demandas do mundo, é necessária a geração atual e constante de novos conhecimentos. Ser competente permite realizar uma atividade com um nível de domínio considerável correspondente a um critério estabelecido. O nível de domínio que um indivíduo pode alcançar em uma tarefa depende dos recursos que possui; envolve seus conhecimentos, crenças, habilidades em vários campos, habilidades, atitudes, valores, etc.

Portanto, lutar por uma educação que contribua para a formação de pessoas íntegras implica, por um lado, propor o desenvolvimento de competências como finalidade educacional central e, por outro lado, gerar processos metacognitivos em pessoas. Desta forma, uma competência é definida como um conjunto de capacidades que inclui conhecimentos, atitudes, competências e habilidades que uma pessoa alcança através de processos de aprendizagem e que se manifestam no seu desempenho em diversas situações e contextos através de valores e atitudes. (SEP, Programa de Educação Básica, 2004).

É importante notar que segundo Argudín (2005, p.13) a educação baseada em competências baseia-se num currículo apoiado por elas de forma abrangente e na resolução de problemas; por meio de recursos que simulam a vida real: análise e resolução de problemas, que é abordada de forma

abrangente; trabalho colaborativo ou em equipe favorecido pela tutoria. Educar com foco em competências significa criar experiências de aprendizagem para que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam mobilizar de forma integral recursos considerados essenciais para a realização satisfatória das atividades demandadas. Trata-se de ativar eficazmente diferentes domínios de aprendizagem. Na categorização mais conhecida, diríamos que estão envolvidas as dimensões cognitiva, afetiva e psicomotora.

Os professores que atuam atualmente e que desejam persistir em funções vinculadas à mediação com conhecimentos em processo de proliferação devem possuir competências vinculadas à resolução dos problemas ou desafios mais atuais, que se denominam pedagógico - didático e político - institucional, vinculados a questões mais estruturais. desafios, denominados produtivos e interativos e vinculados a processos de especialização e orientação de sua prática profissional, denominados de especificação. Nesse sentido, o processo educativo é obrigado a ser reestruturado de acordo com as necessidades da própria sociedade dadas pelas ações econômicas, políticas e administrativas que toda a atividade produtiva exige. Daí o fato da construção de competências educacionais práticas, para que os alunos tenham habilidade e capacidade para competir com sucesso no campo de trabalho como resultado indireto, produtos e serviços competem com bons resultados nos mercados internacionais.

As competências não podem ser reduzidas apenas ao aspecto teórico uma vez que o indivíduo se desenvolve num contexto que determina muitas das suas respostas e ao mesmo tempo este contexto se torna o espaço onde ele coloca em prática as competências adquiridas. Vários autores tentaram contextualizar o aspecto teórico das competências e para isso propõem que as competências devem ser definidas a partir do nível conceitual para colocá-las no contexto onde o indivíduo as aplica. É o caso de Torrado (2000) citado por Gómez (2002) que propõe uma negociação entre a definição de competência que inclui o conhecimento universal e ideal que o indivíduo possui, juntamente com a capacidade de realização e ação, situada e afetada pelo contexto em que o assunto se desenvolve.

Não basta levar em conta o aspecto teórico das competências e o contexto em que elas são postas em prática; é preciso reconhecer o indivíduo como um ser integral. Por fim, é importante saber que o termo competência é retirado da área empresarial, dentro da qual a forma como se estabelecem é determinada pelas funções a serem desempenhadas dentro de uma mesma área profissional

É de extrema importância conhecê-los porque daí são retirados para a prática docente e a geração de conteúdos dentro das disciplinas que compõem o mapa curricular das instituições de ensino. São as mesmas necessidades do

exercício profissional, totalmente derivadas da experiência, que determinam o que deve constar de um currículo baseado em competências profissionais (SEP, 2008).

Como podemos perceber, a abordagem baseada em competências é proposta como uma alternativa para o desenho curricular, que envolve aspectos como uma metodologia em que se pondera o saber fazer, vista não a partir de uma abordagem comportamental que se limita ao desenvolvimento de ações ou tarefas, que possuem evidências mensuráveis, quantificáveis e observáveis, mas que se baseiam em princípios construtivistas e de aprendizagem significativa. Não é fazer por fazer, ou conhecer simplesmente como acumulação de conhecimento.

É um saber-fazer na prática, mas motivado por uma aprendizagem significativa que se transfere para situações da vida real e que envolve a resolução de problemas na prática. Por outro lado, pesquisas mostram que é necessário que os professores sejam capazes de se apropriar de competências que lhes permitem propor em suas aulas, cenários que permitam ao aluno obter conhecimentos e enfrentá-los em situações cotidianas, com o objetivo de tornar sua aprendizagem mais significativa.

2.1 A Atualização Docente

É definida como aqueles espaços de trabalho acadêmico que permitem aos alunos os professores recuperam os seus conhecimentos e práticas, entram em contacto com os dos outros e aprendem ou reconhecem novos aspectos da prática docente com os quais os professores conseguem desenvolver o seu trabalho de forma mais eficaz.

Castells (1999) diferencia entre informação e conhecimento. Conhecimento refere-se a factos ou ideias resultantes de um julgamento fundamentado que é transmitido através da utilização de algum meio de comunicação, enquanto informação refere-se mais a dados organizados e comunicados. Posteriormente, diferencia os termos sociedade da informação e sociedade do conhecimento; A primeira enfatiza o conteúdo do trabalho (processo de armazenamento, desenvolvimento e transmissão das informações necessárias), a segunda leva em consideração os agentes socioeconômicos, que devem possuir atributos específicos para o desenvolvimento do seu trabalho.

Castell (1999) propôs o conceito de sociedade da informação, para poder transpor as barreiras espaço-temporais, uma vez que a informação traz a viabilidade de poder acessar uma educação mais inclusiva, pois independente do horário e local a pessoa possa estar acessando a informação, o conhecimento. A difusão das novas tecnologias e a ascensão do conhecimento graças às tecnologias digitais está em pleno desenvolvimento, pois a transmissão da

informação chega a diversos locais do mundo, permitindo que o conhecimento se espalhe e, portanto, o conhecimento chegue a quem em outros tempos você teria sido a anos-luz de recebê-lo e hoje está ao seu alcance, ou seja, chega a mais pessoas, de forma mais rápida e quase sem barreiras de tempo e espaço.

O conceito de sociedade da informação refere-se a um paradigma que está produzindo profundas mudanças em nosso mundo neste início de novo milênio. Esta transformação é impulsionada principalmente por meios disponíveis para criar e difundir informação através de tecnologias digitais. Os fluxos de informação, as comunicações e os mecanismos de coordenação estão a ser digitalizados em muitos setores da sociedade, um processo que se traduz na emergência progressiva de novas formas de organização social e produtiva. A sociedade da informação segundo a CEPAL na Declaração de Bávaro é um sistema econômico e social onde o conhecimento e a informação constituem fontes fundamentais de bem-estar e progresso, o que representa uma oportunidade para nossos países e sociedades.

Por outro lado, o conceito de sociedade do conhecimento traz consigo os processos de desenvolvimento individual e social que se baseiam na construção compartilhada de significados em interação com o mundo físico, tecnológico e social em que os indivíduos operam. O conhecimento é construído por meio da experiência compartilhada em que cada indivíduo evolui em interação com o ambiente cultural.

Depois de delinear a sociedade da informação e a sociedade do conhecimento, é fundamental considerar que é complexo indicar a sociedade da informação ou a sociedade do conhecimento, pois depende do contexto em que serão utilizadas. Pelo exposto, eles estão interligados e, é difícil definir a demarcação ou linha divisória do conhecimento e da informação nestes tempos, pois você pode ter conhecimento graças à informação e pela informação você adquire mais conhecimento, ou seja, um grande desafio. O que não devemos esquecer é que o conhecimento nos ajudará a continuar aprendendo ao longo da vida acompanhado de informação, pois a informação é um aspecto que contribui para o desenvolvimento, mas o conhecimento global é o elemento que gera o progresso e não apenas o desenvolvimento tecnológico.

A UNESCO (2005,175) afirmou que O conhecimento já se tornou um dos recursos mais valiosos em muitas áreas e, no século XXI, abrirá cada vez mais as portas de acesso ao poder e aos benefícios económicos. Talvez possamos levantar a hipótese de que este recurso muito estratégico será objeto de uma concorrência cada vez mais acirrada no futuro. É possível que um dia algumas nações tentem monopolizá-lo.

Percebe-se que houve uma evolução da sociedade da informação para

a sociedade do conhecimento mediada pelas tecnologias digitais, que estão transformando o nosso cotidiano ao alterar a forma como nos relacionamos e acessamos informações e conhecimentos protegidos pelo desenvolvimento tecnológico. Desta forma, estabeleceu-se o paralelo de que as tecnologias de informação têm favorecido a abordagem do conhecimento até a sua gestão, e isso nos fez falar de tecnologias para aprendizagem e conhecimento, também chamadas de TAC.

Hoje Cabero (2015) fala sobre TEPs, ou seja, tecnologias para empoderamento e participação que são percebidas como instrumentos de participação e colaboração entre alunos e professores mais do que apenas um recurso educacional. Baseia-se na perspectiva de que a aprendizagem não tem apenas uma dimensão individual, mas também social, uma vez que a formação envolve aprender em comunidade e ser capaz de interagir e colaborar para construir conhecimento. Se forem tomadas as três últimas letras da sigla TIC, TAC e TEP, ou seja, CCP (Comunicação, Conhecimento e Participação), a reflexão de Cabero (2015) sugere quais seriam os rumos futuros de aplicação desses recursos no campo. ensino, ou seja, focado na conectividade. Esta abordagem baseia-se na dimensão social, em que o professor é um designer de espaços de aprendizagem e a tecnologia desempenha um papel mediador na construção do conhecimento e na interação social

A sociedade desempenha um papel fundamental na transferência de conhecimentos herdados, mas também deve incorporar novos conhecimentos que estejam relacionados com a chamada cibercultura, que abrange não só competências e habilidades a nível digital, mas também uma série de fenómenos como as redes social, hipertextualidade, virtualidade, conectividade, interatividade, mas especialmente uma inteligência coletiva (LÉVY, 2004). A cibercultura se desenvolve junto com o crescimento do ciberespaço² que é dado pela redes de computadores e outros dispositivos eletrônicos, as correspondentes tecnologias digitais e as informações e comunicações digitais contidas e mediadas por tais dispositivos. Embora haja consenso sobre viver uma cultura cibernética, não há consenso sobre o que se entende por cibercultura, uma vez que agrupa uma série de fenômenos relacionados ao impacto que as tecnologias de informação e comunicação produzem no indivíduo e nas suas relações sociais. Para Lévy (2007), a Cibercultura é a terceira era da comunicação (depois da oralidade e da escrita) em que teria se configurado uma linguagem ainda mais universal que o alfabeto: a linguagem digital.

Pierre Lévy, em seu livro *Cibercultura*, a segunda inundação (2007), afirma que a inundação que enfrentamos hoje não é de água, mas de informação. A água e a informação afogam-se, ou pelo menos inundam. Viver num mundo prestes

a ser inundado de informação exige a chegada de um Noé contemporâneo, que se propõe a construir uma nova arca e salvar a espécie, antes que a avalanche de informação nos extinga. Ou, para contar com conselhos de profissionais que orientam e ensinam como navegar no mar de informações que esse infodilúvio pode causar. A sociedade tem visto novas formas de comunicação e fontes de informação na interligação, na criação de comunidades virtuais e na inteligência coletiva. O surgimento do ciberespaço, liderado por um movimento social, contribuiu para um tipo particular de relacionamento entre as pessoas e levou ao seu crescimento graças às pessoas anônimas.

As sociedades estão a produzir novas conformações sociais porque os indivíduos já não se enquadram nas mesmas formas tradicionais; Os indivíduos estão sujeitos à globalização onde a competitividade prevalece; a passagem de projetos de longo prazo para projetos de curto prazo abertos a múltiplas possibilidades, o que exige da sociedade novas competências e uma organização diferente dos recursos à sua disposição. Encontramo-nos com um trabalho menos estável, mais temporário e a tempo parcial; mais flexível através do trabalho virtual e remoto; com novas tecnologias que aumentem a informação e o intercâmbio tecnológico; com novas exigências profissionais que exigem novas que exigem formação constante; novas relações entre empregadores e empregados, com redistribuição de benefícios e responsabilidades em que os trabalhadores são agora mais responsáveis pelas suas carreiras profissionais; a crescente demanda por trabalhos cada vez mais analíticos e criativos, são necessárias pessoas capazes de realizar trabalhos de alto nível de abstração e que tenham habilidades sociais para interagir melhor com seus colaboradores; Por fim, a carreira profissional caracteriza-se por ser descontínua; os trabalhadores têm de se dedicar a uma variedade de projetos ao longo da sua carreira, aumentando a mobilidade profissional e o tempo que têm para alocar. Outra das características fundamentais da mudança social é a incorporação massiva das mulheres no mercado de trabalho, o que está a produzir mudanças profundas na organização e estruturação da família, uma vez que as mulheres deixaram de fazer apenas tarefas domésticas para se juntarem ao turbilhão do mundo do trabalho. Isto traz consigo novas formas de comunicação apoiadas na rede e nas relações familiares, uma vez que as responsabilidades são partilhadas por todos os membros do grupo.

Neste contexto encontramos uma sociedade proativa, influenciada pelas tecnologias digitais e pela globalização, na qual deve tentar visualizar os benefícios que as tecnologias digitais trazem para alcançar um estado de bem-estar e onde todos os cidadãos podem obter e partilhar informação independentemente do local, ou momento em que constituem um elemento-chave

para o desenvolvimento económico e o bem-estar social. No entanto, também enfrentamos uma contradição, uma vez que a sociedade do conhecimento não trouxe necessariamente consigo pessoas mais informadas e mais competentes no acesso, uso e aplicação da informação (Krüger, 2006 apud Costa, 2022). Krüger (2006 apud Costa, 2022) explica que maior conhecimento também produz mais ignorância, pois enquanto o conhecimento aumenta muito rapidamente, o conhecimento daquilo que não sabemos aumenta a uma velocidade ainda mais vertiginosa. Assim, este autor explica que uma das características desta nova sociedade é justamente a incerteza. Da mesma forma, as lacunas que já existiam entre os vários países estão a aumentar ainda mais porque uma nova hegemonia começa a ser criada onde a informação e o conhecimento estão a ser transformados em recursos privados que podem ser controlados, vendidos e comprados, como se fossem simples mercadorias e não elementos fundamentais da organização e do desenvolvimento social (Cúpula Mundial sobre a Sociedade da Informação, 2003).

A educação, como projeto cultural na globalização, abre caminho para novas formas de ser crianças, jovens, homens, família e sociedade. Novas formas culturais estão sendo criadas e o desempenho das organizações ou instituições em sua função social está sendo modificado, à medida que buscam responder às novas demandas do ser humano e do meio ambiente.

As tecnologias digitais geraram um processo de mudança no contexto da sociedade que se caracteriza pela importância do conhecimento como fator chave na determinação da segurança, prosperidade e qualidade de vida; devido à natureza global da nossa sociedade; pela facilidade com que a tecnologia (computadores, telecomunicações e multimédia) permite a rápida troca de informações, e pelo grau em que a colaboração informal (especialmente através de redes sociais) entre indivíduos e instituições está a substituir estruturas mais sociais.

As sociedades devem criar espaços para a educação neste novo contexto de inovação, processamento e partilha de informação mediada por tecnologias digitais. Portanto, toda ação tecnológica ocorre em um contexto específico que a sociedade permite para o seu desenvolvimento e empoderamento, ou seja, a predisposição que a sociedade tem influenciará o empoderamento, o desenvolvimento e a implementação de novas tecnologias e, por outro lado, como Cabero (2000) indicou, a revolução da informação promove transformações na nossa forma de conceber as nossas sociedades, na sua organização e na sua estrutura. Segundo Echeverría; Pozzo(2010), gerar um espaço na sociedade atual é particularmente importante quando falamos de educação; isso possibilita, em primeiro lugar, novos processos de aprendizagem e transmissão de conhecimentos

através de redes telemáticas, em segundo lugar, porque ser ativo no novo espaço social, são necessários novos conhecimentos e competências que terão de ser aprendidos nos processos educativos e em terceiro lugar, porque a adaptação da escola, da universidade e da formação ao novo espaço social exige a criação de um novo sistema de centros educativos, à distância e online, como bem como novos cenários, instrumentos e métodos para processos educativos.

Portanto, parece que o desafio em relação ao alcance dos objetivos educacionais desta nova sociedade consiste em encontrar um espaço físico, organizacional e simbólico onde todos os indivíduos encontrem um lugar para aprender.

Não podemos simplesmente reproduzir formas anteriores de aprendizagem, a sala de aula ou a universidade, incorporadas em software. Em vez disso, temos que olhar para as novas oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas tecnologias emergentes (Area, 2012).

As tecnologias digitais têm contribuído para a expansão da educação graças ao uso da Internet que nunca se imaginou que pudesse ser tão rápido, tão massivo e tão bem aceito. Esta antecâmara tem ajudado a superar algumas desvantagens dos sistemas convencionais, sejam eles presenciais ou remotos, pois abre um leque de possibilidades para que a pessoa possa se educar de acordo com suas necessidades, ritmo e cultura.

Nessa perspectiva, as tecnologias digitais têm colaborado para que a pedagogia e a didática tenham um desenvolvimento mais rápido, entrando em jogo a aprendizagem digital nestes tempos. É preciso ter tecnologia adequada, que hoje não pode ser separada da necessidade de conectividade. Mas não basta ter um bom hardware em sala de aula para funcionar satisfatoriamente, é cada vez mais necessário ter conteúdos digitais para cada disciplina, que o professor possa utilizar e gerenciar de acordo com suas necessidades. E claro, para dar coesão a tudo isso, a figura do professor passa a ser o fator determinante como motor, guia e facilitador de todo o processo de ensino-aprendizagem

Como afirmam alguns autores, incluindo Prendes, Castañeda e Gutiérrez (2011, p. 12),

.... o uso de tecnologias digitais no ensino está desempenhando um papel muito importante na realização de um repensar metodológico, didático, curricular e organizacional em todos os níveis educacionais para favorecer a qualidade da educação. processos.

Então, para proporcionar um bom aprendizado, as tecnologias digitais possuem as seguintes características, conforme aponta Tapscott (1998, p. 34):

- Da aprendizagem linear à interativa, - Da instrução à construção da

aprendizagem e à descoberta do conhecimento, - Da aprendizagem centrada no professor especialista à aprendizagem centrada na pessoa que aprende. Desde a absorção de conteúdo e conhecimento até aprender a aprender e a navegar; - Da aprendizagem em massa à aprendizagem personalizada; - Do aprendizado chato devido à falta de atividade ao aprendizado divertido e desafiador; - Do professor transmissor ao professor facilitador; - Desde aprender com material didático até aprender interagindo com outras pessoas online.

A incorporação das tecnologias digitais trará, portanto, benefícios aos alunos, uma vez que levarão o processo de aprendizagem a um processo de apropriação do conhecimento de forma real e não apenas uma aprendizagem mecânica sem um significado que permita a evocação do que foi aprendido e a sua utilização em prática, pensando que nasceram com as tecnologias digitais, portanto não precisam incorporá-las, o que precisam é de um guia para um bom uso das tecnologias digitais no seu processo de aprendizagem.

Contudo, o uso das tecnologias digitais não garante, por si só, uma melhoria na aprendizagem dos alunos, uma vez que estes devem aprender a utilizar a rede em benefício do processo de ensino-aprendizagem. O aluno sozinho não consegue definir o que estudar, o que é mais importante ou como vai discernir se aquela fonte de informação é confiável ou não, para isso necessita da experiência do professor.

As tecnologias digitais ajudarão a criar novos cenários e métodos de aprendizagem que, recorrendo à criatividade e à inovação, nos permitirão conceber novas metodologias educativas e também potenciar, recondicionar, repensar, renovar e modificar métodos tradicionais que também podem ser reforçados com o apoio das tecnologias digitais. mas não são tudo, mas antes uma ajuda ao processo educativo que conta com vários atores, como a nação, as instituições, os pais, os alunos e os professores

À medida que as tecnologias digitais criam o seu espaço na educação, exigem a implementação de novas políticas educativas, novas infraestruturas, novos conteúdos sobre temas educativos, etc. Para resumir esta emergência explosiva das tecnologias digitais na educação, Marques (2000) expressa-a em algumas ideias que iremos desenvolver, tais como o aumento da educação informal das pessoas. Graças às tecnologias digitais, é mais fácil para os alunos aceder à informação, mas isto tem um duplo padrão porque não significa que toda essa informação seja verdadeira ou correta.

E também estruturado que permite ao aluno realizar seu processo de ensino- aprendizagem apenas pela Internet. As Instituições de Ensino são obrigadas a integrar essas contribuições encontradas na rede e incorporá-las aos processos de ensino e aprendizagem, facilitando aos alunos a estruturação e

avaliação desse conhecimento disperso que obtêm através da rede;

A incorporação de novos conteúdos curriculares. Devido às tecnologias digitais, as competências que os alunos devem desenvolver foram modificadas ao longo do tempo, é necessário um aluno preparado para a autoaprendizagem e adaptação às mudanças, pois embora se trate de atualizar os currículos de acordo com as necessidades desta sociedade em rede, o ritmo O avanço das tecnologias é impressionante porque mesmo que você queira, quando terminar o que aprendeu estará obsoleto. Acesso a novos instrumentos de tecnologia digital para a educação. Ter acesso a novos instrumentos permite que a comunicação, o trabalho colaborativo e a troca de informações e ideias sejam um importante recurso interativo para a aprendizagem e para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

3. CONCLUSÃO

Ao estabelecer uma perspectiva integradora acerca das transformações no cenário educacional contemporâneo, torna-se evidente que a incorporação de metodologias ativas apoiadas pelas tecnologias digitais configura-se como uma resposta vital às demandas de uma sociedade em constante mudança. Essa convergência entre inovação tecnológica e inovação pedagógica não apenas promove uma aprendizagem mais significativa e participativa, mas também desafia os profissionais da educação a repensarem suas práticas, assumindo um papel de facilitadores que estimulam a autonomia, o pensamento crítico e a criatividade dos estudantes. Nesse sentido, o processo educativo deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos para tornar-se um espaço de diálogo, de troca de saberes e de formação de sujeitos ativos no seu próprio processo de aprendizado.

Contudo, é imprescindível reconhecer que tal transformação não acontece de forma automática ou isenta de obstáculos. Ela exige, sobretudo, uma postura consciente e comprometida por parte de professores, gestores e toda a comunidade escolar, que devem investir na formação contínua, na democratização do acesso às tecnologias e na construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade de estilos de aprendizagem. Além disso, o desafio de equilibrar inovação com inclusão deve ser uma preocupação constante, de modo a potencializar os benefícios tecnológicos sem aprofundar desigualdades sociais preexistentes.

Portanto, ao refletirmos sobre o papel das metodologias ativas e da digitalização na educação, percebemos que seu êxito depende, fundamentalmente, de uma postura humanizadora e ética, que coloque o aluno no centro do processo e promova o desenvolvimento de competências essenciais para uma vida cidadã

plena. Somente assim, a educação do século XXI poderá cumprir seu papel de emancipar, transformar e construir uma sociedade mais justa, participativa e sustentável. Em última análise, trata-se de uma jornada que exige coragem, inovação e, sobretudo, um compromisso ético com o potencial humano, pois é por meio da educação que podemos vislumbrar um futuro mais equitativo, criativo e cheio de possibilidades.

REFERÊNCIAS

- ALTHUS, M. T. M., BAGIO, V. A. **As metodologias ativas e as aproximações entre o ensino e a aprendizagem na prática pedagógica universitária.** Revista Docência do Ensino Superior, v. 7, n. 2, p. 79-96, 2017.
- ECHEVERRÍA, M. P. P.; POZO, J. I. **A solução de problemas.** Aprender a resolver problemas e resolver problemas para aprender. *In:* POZO, J. I. (Org.). Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- MARQUES, Cristina P.C. **Computador e Ensino:** uma aplicação à língua portuguesa. 2. ed. São Paulo - SP: Ática, 2000.
- PRENDES, Paz; CASTANEDA, Linda and GUTIERREZ, Isabel. University teachers **ICT competence:** evaluation indicators based on a pedagogical model. Educ. Form. Tecnol. [online]. 2011, vol.04, suppl., pp.20-27. ISSN 1646-933X.
- SANTOS DE SOUZA, F. C. D. **Metodologias ativas no ensino de ciências:** uma abordagem bibliográfica. *In:* Monografia de Especialização em Ensino de Ciências. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2020. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/25856>. Acesso em: 10 set. 2023.
- TURRA, N. Reuven Feuerstein: Experiência de Aprendizagem Mediada - um salto para a modicabilidade cognitiva estrutural. - **Revista de Educação.** Cascavel: Unioeste 2011.

COMPORTAMENTOS DESAFIADORES: A ESCUTA PEDAGÓGICA NO TRABALHO DOCENTE

Ester Galter¹

*“Escutar pedagogicamente é reconhecer a alteridade da criança,
reconhecer seus tempos de aprendizagem e seus direitos”
(Nogueira, 2023, 150.)*

1. INTRODUÇÃO

Os comportamentos desafiadores apresentados por estudantes da Educação Básica configuram um desafio constante no cotidiano escolar, especialmente diante das múltiplas demandas emocionais, sociais e de aprendizagem que atravessam a vida de crianças e adolescentes. Esses comportamentos não podem ser reduzidos a atos isolados ou à simples indisciplina, uma vez que revelam tensões, fragilidades, vulnerabilidades, modos de comunicar sofrimento e tentativas de afirmação em ambientes que podem ultrapassar a escola.

Diante desse cenário, por meio da escuta pedagógica, a educação pode superar o ensino tradicional ancorado na representação de disciplina, instigando o professor a planejar suas práticas com sensibilidade e atenção às singularidades dos estudantes. Nesse ponto,

escutar exige que educadores estejam atentos ao que ouvem e com disponibilidade para entender o que se propõe a ouvir. A escuta pedagógica é um processo cognitivo que ocorre dentro do nosso cérebro e que possibilita interpretar e compreender o que ouvimos, para que, na interação com outras pessoas, ocorra uma comunicação adequada com o outro (Nogueira, 2023, p. 29).

Considerar os saberes familiares, os contextos de vida dos alunos e os aspectos emocionais humanos fortalece a capacidade docente de interpretar, acolher e intervir de forma ética, reflexiva e pedagógica em situações de comportamentos desafiadores.

¹ Pedagoga e Psicopedagoga. Mestra e Doutoranda em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa em Alfabetização, Linguagens e Letramentos (GEPLAL) - E-mail: esterpedagoga@hotmail.com.

A escuta pedagógica torna-se, nessa dimensão, eixo estruturante para a construção de práticas pedagógicas que fortalecem as relações humanas, dialógicas e inclusivas, alinhadas à perspectiva freiriana da educação como prática da liberdade e processo de humanização. Como afirma Freire (2025, p. 92), “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” Essa postura reforça a centralidade do diálogo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento no contexto escolar.

Nessa perspectiva, a afetividade e a escuta pedagógica constituem dimensões éticas e relacionais centrais da prática docente (Cunha, 2017; Nogueira, 2023). Em diálogo com esses pressupostos, Freire (2025), Carvalho (2019) e Tardif e Lessard (2020) convergem ao defender práticas educativas críticas, reflexivas e humanizadoras, nas quais a escola se responsabiliza por responder às singularidades dos estudantes, reconhecendo a complexidade do trabalho docente e a necessidade de intencionalidade pedagógica.

Diante desse contexto, problematiza-se como as práticas pedagógicas podem ser articuladas considerando o diálogo com famílias e profissionais de diferentes áreas, como saúde e assistência social, a fim de oferecer suporte, apoio e adaptações éticas, fundamentadas e efetivas.

Tardif e Lessard (2020) lembram que o trabalho docente está condicionado a limites estruturais e organizacionais que exigem mediação intersetorial. Isso implica reconhecer tanto os limites quanto as potencialidades advindas das interlocuções educativas, evidenciando que a intencionalidade da ação pedagógica depende de mediações colaborativas, formação continuada e práticas pedagógicas planejadas. Contudo, os autores nos levam a refletir que os professores não podem mais se comportar como simples transmissores de conhecimentos estáveis ou invariáveis, nem de uma cultura “eterna”, pois tanto a cultura escolar quanto a cultura da sociedade estão imersas em um “turbilhão” (Tardif & Lessard, 2020, p. 145). Esse turbilhão que permeia o trabalho docente envolve a diversidade de saberes e de condições educativas, comportamentais e comunicacionais que constituem o cotidiano da escola.

O objetivo deste artigo é apresentar possibilidades de planejamento de práticas pedagógicas que dialoguem com o enfrentamento ético e sensível dos comportamentos desafiadores, articulando estratégias baseadas na escuta pedagógica, no diálogo e na construção de vínculos como fundamentos para uma ação docente intencional, responsável e inclusiva. Como reforça Cunha, a afetividade é fundamental para consolidar uma prática pedagógica sensível e humanizadora.

Ao refletir sobre a escuta pedagógica como prática social e formativa, busca-se evidenciar sua potencialidade para ampliar a compreensão do professor

acerca das singularidades dos estudantes, e a mediação educativa colaborativa, humanizadora e comprometida com a inclusão. Dessa forma, este estudo pretende contribuir para o debate sobre o trabalho docente e as práticas pedagógicas planejadas, fundamentadas na afetividade, na ética e na escuta pedagógica, fortalecendo ambientes escolares acolhedores, fortalecidos vistas responder com compromisso, humanidade e rigor aos desafios cotidianos da escola.

A partir desse horizonte teórico e analítico, o estudo organiza-se em três seções centrais, além desta introdução. Na primeira seção, discute-se a compreensão dos comportamentos desafiadores no contexto da Educação Básica, dialogando com as contribuições do DSM-5-TR (2023) e com a literatura educacional, a fim de evidenciar tais comportamentos como manifestações complexas, atravessadas por dimensões emocionais, sociais e pedagógicas.

A segunda seção aprofunda a escuta pedagógica como eixo estruturante da mediação educativa na perspectiva da Educação Inclusiva, articulando fundamentos teóricos de Freire, Carvalho e Nogueira, e destacando a escuta como postura ética, relacional e corresponsável diante das singularidades dos estudantes.

Na terceira seção, reflete-se sobre o trabalho docente frente aos comportamentos desafiadores, à luz das contribuições de Tardif e Lessard, (2020), problematizando os limites e as possibilidades da prática pedagógica e a necessidade de articulação intersetorial e trabalho colaborativo.

Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais achados do estudo, reafirmando a escuta pedagógica, o planejamento intencional e o trabalho coletivo como pilares para a construção de práticas educativas éticas, inclusivas e humanizadoras.

2. COMPORTAMENTOS DESAFIADORES: CONTRIBUIÇÕES DO DSM-5-TR (2023) PARA A COMPREENSÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

À luz do DSM-5-TR (2023), a descrição de comportamentos desafiadora não se constitui como uma categoria diagnóstica específica, sendo amplamente utilizada na literatura clínica e educacional para nomear padrões comportamentais persistentes que se manifestam por meio de respostas tensionadas frente às normas, regras e expectativas sociais instituídas, produzindo impactos negativos nos processos de aprendizagens e nas relações interpessoais. Trata-se, portanto, de manifestações comportamentais que, exige uma escuta pedagógica contextualizada, ética e relacional, especialmente no âmbito da Educação Básica.

No manual diagnóstico, tais comportamentos são compreendidos como manifestações associadas a dificuldades nos processos de autorregulação emocional, cognitiva e comportamental, frequentemente observadas em

estudantes diagnosticados com transtornos do neurodesenvolvimento, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA), o Transtorno de Déficit de Atenção/ Hiperatividade (TDAH) e os transtornos disruptivos. Nessas condições, os comportamentos desafiadores tendem a emergir quando as exigências do contexto escolar superam as possibilidades adaptativas do sujeito, expressando-se por meio de rigidez comportamental, impulsividade, resistência a mudanças, agressividade, crises de desregulação emocional e dificuldades na comunicação funcional. O comportamento assume, nesse sentido, uma função comunicativa, revelando tensões entre as demandas institucionais e a insuficiência ou inadequação dos apoios pedagógicos e relacionais ofertados.

O DSM-5-TR (2023) também orienta que manifestações comportamentais com características desafiadoras não sejam interpretadas exclusivamente sob uma lógica diagnóstica ou patológica, haja vistas que podem ocorrer em estudantes que, embora não apresentem transtornos do neurodesenvolvimento, vivenciam situações de sofrimento emocional e vulnerabilidade psicossocial. Experiências adversas, como traumas, separações familiares, perdas afetivas, negligência, violência ou instabilidade socioeconômica, podem desencadear respostas comportamentais marcadas por irritabilidade, oposição, retraimento, agressividade ou dificuldades na construção de vínculos e na participação escolar. Tais manifestações expressam processos de adaptação psíquica diante de contextos de insegurança e fragilização dos laços sociais e afetivos.

Dessa forma, os comportamentos desafiadores podem ser compreendidos como respostas comportamentais recorrentes e, muitas vezes, desproporcionais às demandas do contexto, emergindo tanto de condições neurobiológicas relacionadas ao desenvolvimento quanto de processos emocionais e sociais atravessados por experiências de sofrimento.

Em ambos os casos, o comportamento não deve ser interpretado como indisciplina ou enfrentamento intencional às normas escolares, mas como um indicador de dificuldades nos processos de autorregulação e de mediação pedagógica, convocando a escola a construir respostas educativas éticas, planejadas e inclusivas, ancoradas na escuta, no vínculo e na corresponsabilidade educativa.

2.1 Escuta Pedagógica como eixo para mediação na educação inclusiva

A escuta pedagógica constitui uma dimensão central da mediação educativa, especialmente quando se busca compreender as singularidades dos estudantes e acolher, com ética e sensibilidade, os comportamentos desafiadores presentes no cotidiano escolar. Mais do que uma estratégia, trata-se de uma

postura epistemológica, política e relacional que reconhece o estudante, sua família e seu contexto como sujeitos de saberes, de direitos e de sentidos.

Nessa senda, escutar pedagogicamente implica reconhecer o estudante em sua constituição subjetiva, considerando não apenas seus tempos e modos de aprendizagem, mas também suas formas de comunicação e de expressão comportamental, compreendidas como linguagens legítimas no processo educativo. Desse modo, a escuta pedagógica torna-se fundamento para práticas educativas mais inclusivas, dialógicas e humanizadoras. Por isso, a

escuta precisa ser realizada com humildade, tolerância e amorosidade por parte do docente, a quem cabe acolher a sua fala com o propósito de que o teor da escuta realizada reverbera na constituição da sua prática pedagógica (Nogueira, 2023, p. 150).

Seus posicionamentos por meio de expressões verbais, emocionais, corporais ou comportamentais revelam o seu contexto, lugar de fala e os modos próprios de estar no mundo, e perceber o mundo e as suas relações, interpretar esses saberes, e a essência humana, exigem do professor uma leitura sensível dessas múltiplas linguagens.

A Educação Inclusiva, conforme orienta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), assume a singularidade humana como princípio fundante da ação pedagógica, convocando a escola a identificar e superar barreiras pedagógicas, atitudinais e institucionais que restringem a participação dos estudantes. Esse entendimento exige que a prática docente se afaste de respostas imediatistas e de uma lógica disciplinar centrada no controle, sobretudo diante de estudantes que manifestam comportamentos desafiadores ou agressivos.

Em consonância com esse marco, Carvalho (2018) contribui ao tensionar concepções reducionistas de inclusão, ao defender que sua efetivação implica a revisão das formas de compreender o ensino, a aprendizagem e as diferenças no interior da escola. Nessa direção, a política de 2008 reforça o deslocamento de uma abordagem punitiva para uma leitura ampliada das condições que atravessam o estudante — suas trajetórias escolares e familiares, vulnerabilidades emocionais, potencialidades, ritmos singulares de aprendizagem e contextos socioculturais. Convém salientar que comportamentos opositores ou agressivos passam a ser compreendidos como expressões de tensões, dificuldades de comunicação ou barreiras não percebidas no cotidiano escolar e familiar, demandando respostas pedagógicas éticas, dialógicas e comprometidas com a equidade.

Sob esse ângulo, a prática pedagógica voltada a estudantes que apresentam comportamentos desafiadores deve ser marcada pela intencionalidade e pela mediação. O professor, em vez de interpretar o comportamento apenas como

oposição ou desrespeito, passa a compreendê-lo como um aspecto pedagógico, um elemento que revela as condições de aprendizagem e participação do estudante. Essa mudança de perspectiva amplia o repertório pedagógico e fortalece a capacidade da escola de planejar a sua prática de modo preventivo, e não apenas reativa.

É nesse horizonte que a escuta pedagógica assume centralidade. Mais do que uma estratégia, ela configura uma postura investigativa e sensível sobretudo de um ato de coragem que convida o professor a compreender aspectos emocionais, identificar gatilhos, reconhecer diferentes formas de comunicação e estabelecer vínculos de confiança. A escuta pedagógica, pode conduzir o docente a educar com democracia ao reconhecer que a agressividade pode ser uma tentativa do estudante de lidar com situações que não consegue nomear ou gerir sozinho.

A escuta permite prever, antecipar conflitos, compreender suas raízes e construir estratégias de regulação emocional e de participação mais efetiva. Nessa perspectiva, “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade, não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 2025, p.127).

A mediação construída a partir dessa coragem de escutar planeja práticas dialógicas, colaborativas e contextualizadas, alinhadas aos princípios da inclusão. Em vez de concentrar esforços na punição, o professor passa a organizar o ambiente, flexibilizar propostas, diversificar linguagens, criar rotinas previsíveis, estabelecer combinados claros e oferecer apoios individualizados que fortaleça a segurança emocional do estudante. Tais práticas não apenas reduzem comportamentos agressivos, mas instauram a participação ativa, engajamento, pertencimento e aprendizagem.

Dessa forma, a prática pedagógica fundamentada na Educação Inclusiva, escuta e diálogo, pode transformar a escola em um espaço que reconhece as diferenças como constitutivas do processo educativo e compreende os comportamentos desafiadores não como obstáculos à docência, mas como convites à reflexão, à escuta e à construção de repertórios mais humanos, responsáveis e efetivos. É nessa direção que o professor consolida um trabalho que, além de pedagógico, é formativo e compromissado com o direito de aprender de todos os estudantes.

Carvalho (2019) reforça essa compreensão ao destacar que a Educação Inclusiva requer a reorganização de concepções, práticas e relações escolares. Para a autora, incluir significa superar perspectivas estigmatizantes ou patologizantes que reduzem o estudante ao diagnóstico ou ao comportamento apresentado. A escuta pedagógica, portanto, torna-se fundamento para reconhecer a diferença

como dimensão constitutiva do desenvolvimento humano e para sustentar práticas que respeitem os percursos, ritmos e modos singulares de aprender.

Nogueira (2023) discute esse entendimento ao conceber a escuta pedagógica como prática ética, relacional e corresponsável. Escutar implica interpretar, dialogar, refletir e agir coletivamente. Seu conceito de corresponsabilidade educativa evidência que a qualidade das relações escolares depende de um tecido de vínculos envolvendo professores, estudantes, famílias e equipe gestora. A escuta permite ao professor perceber comportamentos que não se expressam diretamente silêncios, isolamentos, fugas, tensões ou explosões emocionais compreendendo-as como linguagens que comunicam necessidades, e não como falhas de comportamento.

Os autores Carvalho (2019) e Nogueira (2023) evidenciam que a escuta pedagógica fundamenta o trabalho docente diante dos comportamentos desafiadores. E com isso, escutar é mediar: interpretar o que o comportamento expressa, identificar condições que o desencadeiam e reorganizar o ambiente escolar de modo a instigar a participação, aprendizagem e pertencimento. Os comportamentos, então, tratam de uma postura que desloca a lógica punitiva para a construção de relações humanizadas, dialógicas e emocionalmente seguras.

Ressalta-se que a escuta configura como um aporte que orienta as práticas pedagógicas. Nenhuma intervenção por mais bem planejada que seja alcança intencionalidade dialógica ou acolhedora sem estar ancorada em uma escuta ética e sensível. É por meio dela que o professor:

- interpreta o significado dos comportamentos apresentados;
- reconhece limites e possibilidades próprias e do estudante;
- planeja a sua prática coerente com a singularidade do sujeito;
- reorganiza o ambiente escolar de maneira responsável, e não punitiva;
- fortalece vínculos, condição indispensável para qualquer mediação.

Compreender a escuta como princípio estruturante prepara o docente a desenvolver práticas pedagógicas reflexivas, considerando os múltiplos comportamentos não como respostas meramente técnicas, mas como manifestações de uma postura relacional, ética e intencional.

A escuta pedagógica também sustenta as reflexões, que reafirmam que as práticas pedagógicas diante de comportamentos desafiadores dependem de planejamento sensível e responsabilidade ética.

Portanto,

- Contribui para a construção de ambientes escolares democráticos e humanizados;
- orienta o professor a responder ao sujeito e não apenas ao comportamento;

- reforça o compromisso ético da escola com a inclusão;
- fortalece vínculos entre práticas pedagógicas e mediação educativa;
- amplia a capacidade institucional de lidar com desafios cotidianos articulada aos princípios inclusivos.

2.2 Trabalho docente e os comportamentos desafiadores na educação básica

O trabalho docente intencional relaciona-se em compreender os comportamentos desafiadores no contexto escolar, para tanto é primordial o repensar o trabalho docente em sua complexidade. Tardif e Lessard (2020) afirmam que o trabalho do professor é marcado por múltiplas determinações: é um trabalho humano, interativo, relacional e situado em condições concretas que o atravessam e o tensionam. Na dinâmica cotidiana da Educação Básica, esses elementos se intensificam no enfrentamento dos comportamentos desafiadores em salas de aula, o docente se depara com estudantes que manifestam comportamentos que distanciam às expectativas normativas da instituição escolar, exigindo do professor um olhar ampliado.

Segundo os autores, o trabalho docente não se limita à transmissão de conteúdos. O ensino como trabalho envolve uma dimensão prática e situada, na qual o professor media, articula, saberes, experienciais, curriculares e relacionais para dialogar com às necessidades emergentes do cotidiano.

Os comportamentos desafiadores, nesse sentido, podem ser compreendidos como uma diferente forma de comunicação, e não restrita a obstáculos individuais, mas como expressões que incidem diretamente na organização do trabalho e sobre a identidade profissional docente. Tardif e Lessard (2020), destacam que o professor trabalha com seres humanos e, portanto, seu fazer se constrói na interação, mediado por afetos, conflitos, negociações e responsabilidades compartilhadas.

Essa perspectiva desvela a compreensão de que a mediação dos comportamentos desafiadores ultrapassa a lógica do controle, convocando o professor a articular saberes, valores e ações, intervenções, capazes de sustentar suas pedagógicas contextualizadas. A atuação docente, diante desses comportamentos, pressupõe reconhecer que eles emergem de condições diversas sociais, de saúde, emocionais, cognitivas e institucionais e que sua interpretação requer uma escuta cuidadosa do estudante e de seu percurso escolar e social. Essa interpretação, ao dialogar com os princípios da educação inclusiva, desloca o foco da culpabilização individual para a construção de estratégias pedagógicas que fortaleça a participação, o pertencimento e o desenvolvimento de todos.

No entanto, Tardif e Lessard (2020) também ressaltam os limites estruturais que incidem sobre o trabalho docente, tais como as condições materiais

insuficientes, a sobrecarga de tarefas, as pressões burocráticas, a heterogeneidade das turmas e as fragilidades na formação continuada. Esses fatores impactam diretamente a capacidade do professor de identificar, compreender e intervir nos comportamentos desafiadores de forma planejada, ética e pedagogicamente fundamentada. Reconhecer tais limites não implica fragilizar ou desresponsabilizar a ação docente, mas evidenciar que o enfrentamento dessas demandas extrapola o âmbito individual da prática pedagógica.

Nesse sentido, torna-se imprescindível a implementação de políticas intersetoriais, articulando educação, saúde, assistência social e demais áreas correlacionadas, de modo a garantir suporte técnico, acompanhamento multiprofissional e condições institucionais adequadas ao trabalho docente, no marco do direito à educação e da corresponsabilização do Estado. Tais políticas devem assegurar tempos formativos, espaços colegiados de reflexão e redes de apoio que fortaleçam o professor como sujeito de saber, no planejamento pedagógica e de prática reflexiva comprometida com uma educação inclusiva e socialmente referenciada.

Refletir sobre os comportamentos desafiadores a partir das contribuições de Tardif e Lessard (2020) permite compreender o professor como sujeito central das ações de mediação, ainda que não isolado em sua atuação. O trabalho docente, ao ser concebido como uma atividade coletiva, colaborativa e relacional, abre caminhos para que a escola desenvolva caminhos articulados com os princípios da educação inclusiva. Nesse cenário, a mediação pedagógica deixa de ser um trabalho individual e passa a constituir-se como um processo coletivo compartilhado entre professores, equipe gestora, profissionais de apoio e famílias, construindo práticas mais humanas, dialogadas e comprometidas com o desenvolvimento integral dos estudantes.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo permitiu compreender que os comportamentos desafiadores não se restringem a rupturas disciplinares ou a desvios individuais. Constituem, na verdade, formas complexas de comunicação que expressam tensões, fragilidades, demandas emocionais e modos singulares de participação no espaço escolar. Reconhecer tais manifestações como linguagens que comportam o sentido mostra-se fundamental para que a escola acolha, dialogue e supere paradigmas, construindo práticas pedagógicas éticas, inclusivas e humanizadoras.

A escuta pedagógica emerge como eixo estruturante da mediação educativa. Conforme Nogueira (2023), a escuta pressupõe atenção ao que é ouvido e abertura para a compreensão daquilo a que nos dispomos a ouvir. Trata-se de um processo de natureza cognitiva, realizado no cérebro, que permite

interpretar e atribuir sentido aos sons percebidos, possibilitando, nas interações sociais, uma comunicação efetiva com o outro.

Diante disso, escutar não é apenas ouvir: é interpretar, dialogar, assumir corresponsabilidade educativa e reconstruir práticas a partir das necessidades reais dos estudantes. A escuta, fundamentada na ética, no vínculo e na sensibilidade, permite ao professor compreender a complexidade dos comportamentos desafiadores, deslocando o foco do controle para a mediação e para a construção de relações educativas pautadas no respeito às singularidades.

O trabalho docente é, por sua vez, um desafio situado. Tardif e Lessard (2020) afirmam que o trabalho docente consiste em um conjunto de interações articuladas com os alunos, a fim de atender às suas diferentes necessidades, frequentemente mediadas por sobrecargas, tensões institucionais, demandas emocionais e limitações materiais. Acolher essas manifestações não é uma tarefa isolada; exige abertura do diálogo entre educação, saúde, assistência social e família, bem como apoio institucional, espaços de formação continuada e fortalecimento do trabalho coletivo. Logo, ensinar é colocar a própria pessoa em jogo como parte integrante das interações com os estudantes. Isso explica, sobretudo, por que a docência, tal como outras profissões que envolvem relações humanas, comporta necessariamente uma dimensão de sofrimento e outra de alegria (Tardif & Lessard, 2020, p. 268).

Ao articular a escuta pedagógica, a educação inclusiva e o trabalho docente, este estudo abre espaço para se pensar que práticas planejadas, dialógicas e sensíveis podem transformar a compreensão da escola e dos professores sobre o ensino e a aprendizagem no contexto dos comportamentos desafiadores. Carvalho (2019, p. 68) reforça que “no modelo da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos”, destacando que o planejamento docente deve considerar a singularidade de cada estudante, suas histórias, modos de aprender e condições de vida.

Assim, o estudo permite apresentar três pilares que abrem caminhos para o planejamento das práticas pedagógicas éticas e efetivas:

- a) Escuta pedagógica, capaz de interpretar expressões e contextos;
- b) Planejamento intencional, articulando práticas inclusivas e mediações contextualizadas;
- c) Trabalho colaborativo, entendido como responsabilidade coletiva da escola.

A prática pedagógica ancorada na escuta pedagógica, compreendida como atitude ética e política, conduz o docente ao reconhecimento crítico dos desafios e das potencialidades de seu fazer educativo.

Conclui-se que a articulação das práticas pedagógicas com famílias e profissionais de diferentes áreas constitui condição indispensável para a construção de respostas éticas, fundamentadas e efetivas aos comportamentos

desafiadores no contexto escolar. O diálogo intersetorial — envolvendo educação, saúde e assistência social — amplia a compreensão das múltiplas dimensões que atravessam o estudante, permitindo que o planejamento pedagógico considere não apenas o comportamento manifesto, mas também as condições emocionais, sociais e históricas que o produzem.

Ao reconhecer as famílias como parceiras no processo educativo e os profissionais de outras áreas como corresponsáveis pelo cuidado integral, a escola fortalece redes de apoio, evita práticas isoladas ou punitivas e promove intervenções mais coerentes com os princípios da Educação Inclusiva. Assim, a prática docente se consolida como ação coletiva, mediada pela escuta, pelo diálogo e pela ética, capaz de oferecer adaptações pedagógicas sensíveis às singularidades dos estudantes e comprometidas com seu direito à participação, à aprendizagem e ao desenvolvimento integral.

A partir desse entendimento, delineia-se a construção de ambientes escolares acolhedores, democráticos e humanizadores, nos quais a dialogicidade se afirma como princípio estruturante das relações pedagógicas. Tais espaços tornam-se capazes de enfrentar os desafios da Educação Básica com sensibilidade, responsabilidade e rigor ético, promovendo a participação ativa, o fortalecimento do sentimento de pertencimento e o desenvolvimento integral dos estudantes, em consonância com uma educação comprometida com a emancipação, a dignidade e a humanização dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5-TR: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais – Texto revisado.** Tradução brasileira, 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva:** com os pingos nos “is”. Porto Alegre: Mediação, 2019.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Inclusão:** o paradigma do século XXI. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- CUNHA, Eugenio. **Afeto e amorosidade na prática pedagógica.** 4. ed. São Paulo: Wak Editora, 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 92. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

NOGUEIRA, Sônia Maria. **Escuta pedagógica e corresponsabilidade educativa.** São Paulo: Cortez, 2023.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Caroline. **Trabalho docente:** saberes e desenvolvimento profissional. São Paulo: Cortez, 2020.

A OBRA CINEMATOGRÁFICA GLADIADOR E O PANEM ET CIRCENSES: UM ESTUDO DE EVIDÊNCIAS ENTRE A ROMA ANTIGA E A SOCIEDADE ATUAL

Blau Boelter da Rosa¹

1. INTRODUÇÃO

O trabalho tem por objetivo analisar a política do *panem et circenses* e traçar um estudo de evidências entre as práticas político-sociais da Roma Antiga e os dias atuais. A expressão latina *panem et circenses* deu origem ao binômio português pão e circo e foi um assunto muito explorado ao longo da História por vários escritores e historiadores. O pão refere-se aos cereais que eram distribuídos à plebe e o vocábulo circo faz alusão aos espetáculos. A expressão trata-se de espetáculos públicos e questões político-sociais que envolviam a Roma Antiga, mais precisamente no Império Romano (27 a.C. – 476 d.C.).

O estudo tem como base os temas relacionados nos eixos dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN'S): Cidadania e Cultura, assim como aspectos políticos da Roma Antiga. A obra cinematográfica *Gladiator* (*Gladiador*, em português) dirigida no ano de 2000 pelo britânico Ridley Scott e estrelada pelo estadunidense Russel Crowe servirá como fonte histórica e de análise para interpretações, reflexões e ideias. O filme é uma ficção, porém, tem como ambiente a Roma Antiga do ano de 180 d.C., governada pelo imperador Marco Aurélio (121 d.C – 180 d.C.).

Essa época também foi marcada pelos *ludis circenses* e, consequentemente, pelo *panem et circenses*. Outra fonte que será utilizada de estudo é o artigo “As Visões Historiográficas sobre o Pão e Circo: a plebs no contexto político-social da Roma Imperial, séculos I - II d.C.” (2015), escrito por Alexandre Almeida Lima Araújo e Ana Lívia Bomfim Vieira e publicado pela Revista Mundo Antigo em 2015. Outras relações que englobam a análise em questão serão abordadas

¹ Currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/9080592531459772>.

– mesmo que brevemente – a fim de ampliar os entendimentos e elucidar sobre as peculiaridades do tema. São elas: o evergetismo e a manipulação de massas.

Dentre os processos políticos e sociais mais significativos para a Humanidade, sem dúvida, estão o da Grécia Antiga e da Roma Antiga. Tais formas e estruturas foram basilares na construção política e da sociedade ocidental. Mesmo que tenham ocorrido há séculos, servem de ampla análise.

No caso de Roma, é importante salientar que foi uma capital cosmopolita. A cidade, como um dos centros mais importantes do mundo, atravessou por diversas transformações e instabilidades políticas e sociais, formas de governo e até mesmo regimes e revoluções: foi governada por monarcas, tornou-se república e Império; participou de muitas guerras, ditadura antes de tornar-se império e revoluções, como no caso da Terceira Guerra Servil. Essas formas de governo ilustram a administração da Roma Antiga, fornecendo assim dados comparativos e de evidências com a atualidade. Esses dados geram reflexões e ressignificações, haja vista que o Ocidente moderno adotou essas formas de governo como base de poder.

O estudo é direcionado ao 3º Ano do Ensino Médio e está em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais das Áreas Humanas do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: oportuniza que os alunos aprendam relacionando o passado com o presente; desenvolvam capacidade de criticar, analisar e interpretar fontes documentais diversas (no caso escrita e cinematográfica, composta por recursos tecnológicos audiovisuais); produzam textos analíticos e interpretativos sobre os processos históricos.

Embora o tema pão e circo seja divergente entre muitos historiadores, é de grande relevância. São essas divergências e pontos de vista distintos que instigarão os alunos a fazer uma interpretação e conceituar a sua própria visão do que ocorria na Roma Antiga e o que ainda pode ocorrer na atualidade. Além disso, os temas relacionados e antagônicos entre si (evergetismo e manipulação de massa) ajudarão a dar maiores consistências nessas análises.

2. DESENVOLVIMENTO

Com sua gradual expansão, o Império Romano tornou-se um estado rico, cosmopolita, e sua capital, Roma, tornou-se o centro de praticamente todos os acontecimentos sociais, políticos e culturais na época de seu auge. Isso fez naturalmente com que a cidade se expandisse, com gente vindo das mais diferentes regiões em busca de uma vida melhor.

Como acontece até hoje em qualquer parte do mundo, pessoas humildes e de poucas condições financeiras iam se acotovelando nas periferias de Roma, em habitações com conforto mínimo, espaço reduzido, de pouco ou nenhum

saneamento básico, e que eram exploradas em empregos de muito trabalho braçal e pouco retorno financeiro. Esses ingredientes, em qualquer sociedade são perfeitos para criarem revoltas sociais de grandes dimensões.

Para evitar isso, os imperadores optaram por uma solução paliativa, que envolvia a distribuição de cereais e a promoção de vários eventos para entreter e distrair o povo dos problemas mais sérios na fundação da sociedade romana. Assim, nos tempos de crise, em especial no tempo do Império, as autoridades acalmavam o povo com a construção de enormes arenas, nas quais realizavam-se sangrentos espetáculos envolvendo gladiadores, animais ferozes, corridas de bigas, acrobacias, bandas, espetáculos com palhaços, artistas de teatro e corridas de cavalo. O Circo Máximo era o recinto de maior popularidade e opulência. Ficou conhecido como o Coliseu Romano ou Anfiteatro Flaviano (80 d.C.) e chegava a receber uma plateia de mais de 60.000 espectadores.

Outro costume dos imperadores era a distribuição de cereais mensalmente no Pórtico de Minucius. Basicamente, estes “presentes” ao povo romano garantia que a plebe não morresse de fome e tampouco de aborrecimento. A vantagem de tal prática era que, ao mesmo tempo em que a população ficava contente e apaziguada, a popularidade do imperador entre os mais humildes ficava consolidada.

Em uma visão geral e conservadora, a plebe é vista como uma classe que negligenciava o trabalho e praticamente vivia da doação de cereais e das emoções festivas. Entretanto, a chamada nova historiografia e seus defensores divergem da visão tradicional, sustentando o conceito de que as famílias romanas não teriam condições de se sustentar apenas com espórtulas. Portanto, essa teoria seria caracterizada como uma visão classicista e distorcida da realidade.

Essas divergências entre os pesquisadores oportunizam uma análise reflexiva, cheia de questionamentos, mas com diversas possibilidades. No artigo “As Visões Historiográficas sobre o Pão e Circo: a *plebs* no contexto político-social da Roma Imperial, séculos I - II d.C.” (2015), escrito por Alexandre Almeida Lima Araújo e Ana Lívia Bomfim Vieira e publicado pela Revista Mundo Antigo em 2015, apresenta uma citação do historiador francês Jérôme Carcopino², o qual descreve em sua obra “A Vida Cotidiana: Roma no Apogeu do Império” (1990) que os Césares³ deveriam sustentar a plebe romana, pois ao contrário, essa poderia ser perigosa. Caso não fosse cerceada, poderia sublevar-se contra o poder vigente.

2 Jérôme Carcopino (1881 – 1970), historiador e autor francês.

3 Título imperial da Roma Antiga.

Com efeito, os Césares encarregavam-se de alimentá-lo e distraí-lo. Com as distribuições mensais dos pórticos de Minucius, asseguravam-lhe o pão de cada dia. Com as representações que ofereciam em seus diversos recintos religiosos ou laicos – no foro, nos teatros, nos estádios, no anfiteatro – proporcionavam e disciplinavam se lazer, mantinham-no em constante expectativa por meio de divertimentos sempre renovados, e até anos magros, em que problemas no Tesouro os obrigava a racionar prodigalidades, esforçavam-se por proporcionar-lhe ainda mais festas que nenhuma plebe, em nenhuma época, em nenhum país havia presenciado. (ARAÚJO e VIEIRA, 2015 apud CARCOPINO, 1990, p.242).

Fica visível a posição de Carcopino, classificando a plebe romana como uma massa ociosa e o governo imperial como manipulador e estratégista. O excerto acima que se refere ao governo romano inculca uma abordagem que está relacionada ao presente trabalho: a manipulação de massa. No caso da Roma Antiga, a manipulação de massa corresponde à oferta de comida e divertimento. Em contrapartida, os governos asseguravam o seu poder. Como descreveu Carcopino:

(...) Um povo que boceja está maduro para a revolta. Os Césares não deixaram a plebe romana bocejar, nem de fome nem de tédio. Os espetáculos foram a grande diversão para a ociosidade dos súditos e, por conseguinte, o instrumento seguro para o absolutismo. (ARAÚJO e VIEIRA, 2015 apud CARCOPINO, 1990, p.248).

O escritor norte-americano Noam Chomsky⁴, um dos intelectuais mais respeitados no mundo, descreveu em suas análises algumas estratégias de manipulação de massa. Esse estudo é profundo e complexo. Todavia, algumas estão correlacionadas à Roma Antiga e ao tema proposto. Dentre muitas, podemos citar: a distração como forma de desviar a atenção de problemas relevantes; recorrer às emoções para atingir o inconsciente e neutralizar a capacidade crítica das pessoas; criar uma ambiente alienado, evitando assim discussões políticas e que envolvam a sociedade; estabelecer um clima de complacência gerando a sensação de agrado, forma habitual de viver e tendência de ações.

Por outro lado, alguns estudiosos como o historiador e cientista político estadunidense Michael Parenti⁵ refutam a ideia da ociosidade da plebe romana. Em seu livro intitulado “O Assassinato de Júlio César: uma história popular da Roma Antiga” (2005), Parenti alega que foram descritos estereótipos que desqualificam o povo como sujeito ativo na sociedade.

⁴ Avram Noam Chomsky (1928), linguista, filósofo, sociólogo, cientista cognitivo, comentarista e ativista político norte-americano.

⁵ Michael Parenti (1933), cientista e economista político, historiador e crítico cultural norte-americano.

Diferentemente da imagem propagada por historiadores de ontem e hoje, os beneficiários das doações não viviam como parasitas, do “pão” que recebiam – na realidade uma magra ração de trigo ou milho usada pra fazer pão e sopa. O homem (e a mulher) não vive só de pão, nem mesmo no nível psicológico mais simples. Os plebeus precisavam de dinheiro para o aluguel, para a roupa, para o óleo de cozinha e para as necessidades. A maioria precisava arranjar trabalho, por mais irregular e mal remunerado que fosse. A doação de pão era um suplemento necessário, a diferença entre sobrevivência e inanição, mas nunca chegou a ser o sustento completo que permitisse a alguém ficar à toa. (ARAÚJO e VIEIRA, 2015, apud PARENTI, 2005, p.211.).

Além dos conceitos do historiador, vários outros estudiosos e pesquisadores concordam com esse pensamento. Alegam que existe uma interpretação errônea dos fatos e que a nova historiografia adotada no Século XXI seria capaz de elucidar melhor as ideias que englobam a política do pão e circo. Seus embasamentos sugerem que a visões classicistas são fundadas em historiadores oficiais da época, os quais descreviam os fatos de maneira muito particular.

O evergetismo, termo já abordado anteriormente, surge como um tema correlato e uma oportunidade em expandir melhor o estudo e suas reflexões. Embora seja uma expressão pouco explorada e ainda desconhecida, teve como base os estudos da Grécia Antiga. Mas, o fenômeno pode ser perfeitamente perceptível na sociedade contemporânea. O evergetismo foi um termo cunhado pelo historiador francês A. Boulanger⁶ (1923) e deriva de uma palavra grega que significa (eu faço boas obras). Segundo os pesquisadores, trata-se de uma prática de ética social exercida tanto pelos gregos como pelos romanos. Consistia (ou ainda consiste) em “ajudar / investir” em obras e doações. Em parte, não podemos desconsiderar a busca pelo prestígio particular e das famílias abastadas da época, porém, o senso de responsabilidade era necessário, haja vista que essas famílias das *gens*⁷ também compartilhavam das estruturas da cidade. Atualmente, a relação do evergetismo está ligada à filantropia e a chamada nova-mídia⁸.

Sobre a importância do uso de fontes históricas na educação básica é possível afirmar que elas assumem um papel fundamental na prática do ensino da História, pois são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações que entre outros aspectos é uma dificuldade quando tratamos de jovens em desenvolvimento cognitivo. O artigo científico de Érica da Silva Xavier, intitulado “Ensino e História: o uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico” (2010) publicada na Revista da Universidade Estadual de Londrina relata o seguinte:

6 Historiador francês.

7 Identidade familiar que fazia parte da aristocracia da Roma Antiga.

8 Termo amplo que normalmente se refere às novas tecnologias e métodos de comunicação, para se diferenciar dos canais de comunicação tradicionais.

A presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórica possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível imaginar, reconstruir o não vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais. (XAVIER, 2010, apud SIMAN, 2004, p.88).

Já a utilização de obras cinematográficas insere-se nos princípios das novas metodologias. O uso de recursos tecnológicos e das mídias se faz necessário no mundo moderno. Elas compõem o cotidiano da sociedade e ajudam a diversificar os métodos de aula e somar na aprendizagem. Darcy Viglus relata em seu artigo “O Filme na Sala de Aula: um aprendizado prazeroso” (2014) publicado na página da Internet dia a dia da educação – portal educacional do Estado do Paraná relata que as mudanças devem ser acompanhadas e que o contato com o cinema – ou filmes cinematográficos – é uma experiência única e marcante. Afirma que essa experiência estimula desde cedo os adolescentes e jovens a aprender a História de uma maneira diferente, contextualizada através das novas tecnologias.

A sala de aula já vem incorporando, e sofrendo a intervenção dos meios de comunicação de massa com a utilização de jornais, revistas, programas de televisão. Porém, é preciso ver que esses meios podem ser considerados como sala de aula, como espaços de transformação de consciência, de aquisição de conhecimentos; que eles dependem de uma pedagogia crítica e que o sucesso dessa pedagogia crítica depende de como vamos ver e ouvir os produtos da indústria cultural. (VIGLUS, 2014, apud NAPOLITANO, 2006, p.89).

É esse o intuito da obra Gladiador. Proporcionar aos alunos um mergulho no conhecimento histórico através da cultura e da arte cinematográfica. Como descrito anteriormente, o ambiente da ficção se passa no ano de 180 d.C., na Roma Antiga. A história ficcional mostra o governo no Império (sob uma perspectiva do diretor), porém, encena de forma bem produzida o cotidiano circense, apresentando como palco principal o Coliseu Romano. Assim, o filme Gladiador serve como uma excelente fonte para analisar através de imagens a vida cotidiana da Roma Antiga e suas peculiaridades.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente trabalho caracteriza-se, inicialmente, como uma revisão bibliográfica, fundamentada na análise de livros, artigos científicos e documentos oficiais relacionados à temática da política do pão e circo na Antiga Roma. Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituindo-se como um método essencial para a compreensão e

aprofundamento de fenômenos históricos e sociais.

Embora se trate de um estudo de natureza teórica, o trabalho apresenta também uma proposta de aplicação pedagógica voltada ao Ensino Médio, especificamente ao 3º ano, com o objetivo de transpor o conhecimento acadêmico para o contexto escolar. Essa proposta busca articular teoria e prática, possibilitando que os conteúdos históricos analisados na revisão bibliográfica sejam trabalhados de forma crítica, contextualizada e significativa em sala de aula, conforme orientam as diretrizes educacionais vigentes e as contribuições metodológicas discutidas por Gil (2017).

3.1 Metodologia de Aplicação e Desenvolvimento

O projeto poderá ser desenvolvido com alunos do 3º ano do Ensino Médio, estando em consonância com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM) e com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Considera-se que os estudantes dessa etapa da Educação Básica já possuem conhecimentos históricos prévios construídos ao longo do Ensino Fundamental I e II, o que possibilita maior capacidade crítica e reflexiva sobre questões políticas, sociais e culturais. Dessa forma, o conteúdo proposto favorece a análise comparativa entre passado e presente, estimulando a compreensão dos processos históricos e suas permanências na sociedade contemporânea.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo Geral

Analizar a política do pão e circo na Antiga Roma, compreendendo suas implicações políticas e sociais, de modo a promover uma reflexão crítica sobre práticas de manipulação social no passado e no presente.

3.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar e problematizar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, ressignificando-se por meio do estudo histórico;
- Comparar a política do pão e circo com situações políticas e sociais atuais;
- Conceituar o objeto de estudo e seus temas correlatos, como manipulação de massas e evergetismo;
- Reconhecer as ações humanas e as formas de organização social na Roma Antiga;
- Interpretar os processos político-sociais históricos como elementos constitutivos de práticas modernas.

A metodologia adotada caracteriza-se como qualitativa e descritiva, fundamentada em estratégias de ensino que favorecem a construção do conhecimento de forma crítica e reflexiva, conforme orienta Gil (2017), ao destacar a importância de métodos que possibilitem a interpretação e compreensão dos fenômenos sociais.

O desenvolvimento do projeto ocorrerá por meio de aulas expositivas dialogadas, leitura e análise de textos historiográficos, debates, exibição de material audiovisual e avaliação escrita. Cada encontro será composto por duas aulas de 50 minutos.

No primeiro encontro, poderá ser realizada uma introdução ao tema, promovendo um levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. O professor atuará como mediador do processo, conduzindo o debate e apresentando fundamentos teóricos sobre a política do pão e circo, contextualizando historicamente o tema. Em seguida, será realizada a leitura orientada de um texto introdutório que aborda os conceitos de *panem et circenses*, manipulação de massas e evergetismo, com o objetivo de elucidar o conteúdo proposto.

No segundo encontro, os alunos realizarão a leitura, em duplas, de parte do artigo “As visões historiográficas sobre o pão e circo: a *plebs* no contexto político-social da Roma Imperial, séculos I-II d.C.” (ARAÚJO; VIEIRA, 2015), especificamente do subtítulo “*Panis et circenses e a historiografia classicista: uma plebe apática?*” (p. 29 a 40). Essa atividade tem como finalidade promover a análise crítica de diferentes interpretações historiográficas. Após a leitura, será aplicado um questionário com cinco questões discursivas, visando estimular a organização do pensamento e a construção de uma opinião fundamentada sobre o tema.

No terceiro encontro, será exibida parte do filme *Gladiador* (2000), dirigido por Ridley Scott. A obra cinematográfica, ambientada na Roma Antiga, será utilizada como recurso didático para ampliar a compreensão dos aspectos políticos, sociais e culturais do período estudado. Antes da exibição, serão apresentados aos alunos dados técnicos e históricos do filme, favorecendo uma análise contextualizada.

O quarto encontro dará continuidade à exibição do filme, com foco nas cenas que evidenciam a política do pão e circo, especialmente aquelas ambientadas no Coliseu Romano e nos jogos públicos. Ao término da exibição, será promovido um debate em sala de aula, no qual os alunos poderão expressar suas interpretações e relacionar o conteúdo filmico aos conceitos estudados anteriormente.

No último encontro, será realizada uma avaliação escrita, na qual os alunos produzirão uma redação dissertativa, com mínimo de 15 e máximo de 25 linhas. O texto deverá abordar as seguintes norteadoras:

- A relação entre a política do pão e circo e a teoria da manipulação de massas;
- Os aspectos da obra *Gladiador* que dialogam com a política do pão e circo e seus temas correlatos;
- As possíveis evidências do *panem et circenses* no contexto político-social brasileiro atual.

O desenvolvimento das atividades busca garantir a coerência no processo de aquisição do conhecimento, priorizando a reflexão, a interpretação crítica e a conceituação histórica, conforme defendido por Gil (2017), ao enfatizar metodologias que valorizem a participação ativa do sujeito no processo de aprendizagem.

4. CONCLUSÃO

A análise desenvolvida ao longo deste trabalho permitiu compreender que a política do *panem et circenses* esteve profundamente ligada às dinâmicas políticas e sociais da Roma Antiga, configurando-se como uma estratégia utilizada pelo poder imperial para administrar tensões sociais em um contexto marcado por desigualdades e instabilidades. Longe de ser um mecanismo simples ou uniforme, essa prática assumiu diferentes significados ao longo do tempo, sendo interpretada de formas distintas pela historiografia.

O confronto entre perspectivas tradicionais e abordagens mais recentes evidenciou que a plebe romana não pode ser entendida apenas como uma massa passiva e dependente das ações do Estado. Estudos contemporâneos indicam que os benefícios oferecidos pelo poder público funcionavam como complemento à subsistência de uma população que, em grande parte, mantinha vínculos com o trabalho e a vida produtiva. Dessa forma, a política do pão e circo revela-se mais complexa do que as interpretações clássicas sugerem, exigindo uma leitura crítica e contextualizada das fontes históricas.

Ao estabelecer relações entre as práticas políticas romanas e reflexões modernas sobre manipulação social, foi possível perceber que, embora os contextos históricos sejam distintos, certos mecanismos de controle simbólico e de apaziguamento social permanecem presentes na sociedade contemporânea. Essa aproximação entre passado e presente contribui para ampliar a compreensão dos processos históricos, demonstrando que a História não se limita ao estudo de eventos distantes, mas dialoga constantemente com a realidade atual.

Nesse contexto, a utilização do filme *Gladiador* mostrou-se um recurso didático relevante para o ensino de História, ao possibilitar o contato dos alunos com representações visuais do mundo romano. Mesmo sendo uma obra de ficção, o filme oferece elementos que, quando analisados de forma crítica,

auxiliam na compreensão do cotidiano, das relações de poder e das práticas sociais da Roma Antiga, favorecendo interpretações comparativas e reflexivas.

A proposta pedagógica apresentada reforça a importância do uso de metodologias diversificadas e de fontes históricas variadas no processo de ensino-aprendizagem. Ao estimular a análise, o debate e a produção escrita, o trabalho contribui para a formação de estudantes mais críticos e conscientes, capazes de compreender os processos históricos em sua complexidade e de reconhecer suas permanências e transformações ao longo do tempo. Assim, o estudo do panem et circenses, aliado ao uso do cinema como recurso pedagógico, reafirma o papel da História como uma área fundamental para a reflexão crítica e para a formação cidadã.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Alexandre; OLIVEIRA, Letícia. **Conexões com a História**. São Paulo: Ed. Moderna, 2010.
- ARAÚJO, A; VIEIRA, A. As Visões Historiográficas Sobre o Pão e Circo: a *plebs* no contexto político-social da roma imperial, séculos I – II d.C.. **Revista Mundo Antigo**, Campos dos Goytacazes, RJ, ano IV, V.4, N° 07, junho 2015. Disponível em: <<http://www.nehmaat.uff.br/revista/2015-1/artigo01-2015-1.pdf>> Acesso em: 16mai/2019.
- AS 10 estratégias de manipulação em massa, segundo Noam Chomsky. **Revista digital a mente é maravilhosa**. 2018. Disponível em: <<https://amenteemaravilhosa.com.br/estrategias-de-manipulacao-em-massa/>> Acesso em: 15mai/2019.
- BERNARDES, Adalberto. **Técnicas de Controle**: a estratégia da manipulação das massas. Blogspot. 16mai/2016. Disponível em: <<http://adalbernardes.blogspot.com/2016/05/tecnicas-de-controle-estragiade.html>> Acesso em: 15mai/2019.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>> Acesso em: 15mai/2019.
- CÉSAR (título). *In: Wikipedia: a encyclopédia livre*. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar_\(t%C3%ADtulo\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%A9sar_(t%C3%ADtulo))> Acesso em: 17mai/2019.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6^a. ed. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://www.academia.edu/48899027/Como_Elaborar_Projetos_De_Pesquisa_6a_Ed_GIL Acesso em: 18 dez. 2025.
- GLADIADOR**. Direção: Ridley Scott / Produção: Douglas Wick. Estados Unidos / Reino Unido: Scott Free Productions / Red Wagon Entertainment, 2000. 1 DVD. 155min.

GLADIADOR. *In:* Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Gladiador_\(filme\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Gladiador_(filme))> Acesso em: 16mai/2019.

IMPÉRIO romano. *In:* Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Imp%C3%A9rio_Romano> Acesso em: 16mai/2019.

MICHAEL parenti. *In:* Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Michael_Parenti> Acesso em: 17mai/2019.

NOAM chomsky. *In:* Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Noam_Chomsky> Acesso em: 15mai/2019.

NOVAS mídias. *In:* Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Novas_m%C3%ADdias> Acesso em: 16mai/2019.

PANEM et circenses. *In:* Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Panem_et_circenses> Acesso em: 17mai/2019.

SALAS, Paula. **O que muda no ensino de História com a BNCC?**
Revista Nova Escola, 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12864/o-que-mudano-ensino-de-historia-com-a-bncc> Acesso em: 15mai/2019.

TERCEIRA guerra servil. *In:* Wikipedia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Terceira_Guerra_Servil> Acesso em: 16mai/2019.

VIGLUS, Darcy. **O Filme na Sala de Aula:** um aprendizado prazeroso. Revista Digital da Rede Estadual de Ensino do Paraná: dia a dia educação. 2014. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1532-8.pdf>> Acesso em: 15mai/2019.

XAVIER, Érica da Silva. **O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico:** a canção como mediador. Revista Digital Antíteses. Universidade Estadual de Londrina. PR. Vol.3, n.6. jul a dez 2010. Pp. 1097-1112. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/5062/7069>> Acesso em: 17mai/2019.

LUDICIDADE NA ESCOLA: A FESTIVIDADE DE UM CORPO

Cléo Ferreira Gomes¹

Eva Laura Fortes Ferreira Gomes²

Márcia Cristina Rodrigues da Silva Coffani³

Cleiton Marino Santana⁴

Danilo de Oliveira Braga⁵

-
- 1 Professor-Pesquisador Titular da Universidade Federal de Mato Grosso. Doutor em antropologia educacional pela Universidade de São Paulo e recebeu o título de Especialista em Ciências do Jogo pela Université Paris XIII. Líder do GEPCOL – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e a Ludicidade. É Professor-Associado ao Programa de Pós-graduação em Educação e ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Atualmente se dedica aos estudos e pesquisas sobre os aspectos socioantropológicos da Corporeidade em conjunção com os aspectos educativos do ludismo, presentes nos brinquedos, nos jogos e nas brincadeiras das instituições sociais. E-mail: gomescleo.cg@gmail.com.
- 2 Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, com bolsa CNPQ. Licenciada em Pedagogia e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em Pedagogia Digital e Inovações Tecnológicas. Atualmente é Professora-pesquisadora ao GEPCOL – Grupo de Estudo e Pesquisa sobre a Corporeidade e a Ludicidade. E-mail: evalaurasfortes@gmail.com.
- 3 Professora Associada da Faculdade de Educação Física. Licenciada em Educação Física, Mestra em Educação e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atualmente é professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física Escolar, atuando nos seguintes temas: Sociologia da Juventude, Ensino Médio, Práticas Pedagógicas em Educação Física Escolar. E-mail: marciacoffani@hotmail.com.
- 4 Aluno de doutoramento em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Mestre em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso. Atualmente é Superintendente de Desenvolvimento Científico, Tecnológico e Inovação da Secretaria de Estado de Ciência, Tecnologia e Inovação e membro-pesquisador pelo GEPCOL – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e a Ludicidade. E-mail: cleitonxadrez@gmail.com.
- 5 Licenciado em Educação Física e Especialista em Psicopedagogia Institucional e Educação Física Escolar. Aluno de mestrado em Educação Física pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – PROEF – com bolsa CNPQ. Atualmente é professor de Educação Física pela Secretaria de Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso e membro-pesquisador do GEPCOL – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Corporeidade e a Ludicidade. E-mail: danilloobragaa@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

Os professores-escritores, como de costume, quando se põem a escrever sobre o corpo dos alunos, de sua etologia, em seu processo de escolarização, têm por eleição ver aquilo que dá errado, seja no escopo das políticas de formação, seja no ventre do labor empírico, orientado pela crença de seus atores, quando esses se esforçam para dar conta da tarefa que tem pela frente.

O corpo de qualquer aluno carrega uma partitura, assaz complexa, para que um olhar judicativo seja a opção mais acertada quando se imiscuir nesse *locus* privilegiado de pesquisa. Daí que esse texto não tem a vocação de ver aquilo que não deu certo ou aquilo que se mostra como estorvo. Longe de se achar uma pista alienada, mas até onde dá conta de avistar, está aqui um relato daquilo que traz a mensagem de próspero, álacre e festivo, num ambiente que, por natureza é acossado pela sanha da produção e não da festa. Como nos lembra Harvey Cox (1974) “toda festividade não é jamais um fim em si mesma. Expressa nossa alegria sobre alguma coisa. Celebra um evento que tem o seu lugar na história humana, seja no passado ou no futuro”.

O termo corpo, com um olhar mais detido, acerca de suas acepções, nos levam a entendê-lo como uma metáfora. É Le Breton (2006) que, pela sentença consagrada disse: “o corpo não é uma natureza. Ele nem sequer existe. Nunca se viu um corpo: o que se vê são homens e mulheres. Não se vê corpos”.

Um estudo adrede sobre suas habilidades linguísticas pode nos conferir um repertório mais “justo” àquilo que o binômio platônico (corpo-alma) parece não dar conta de traduzir as suas possibilidades expressivas. É bom lembrar que no tempo de Platão o Soma e a Psiquê bastavam para encarnar tudo que somos hoje, em múltiplas linguagens, um corpo polimorfo e polissêmico. O frenesi costumeiro dos movimentos esportivos das disciplinas que exigem movimentos, como a educação física; os exercícios sensório-motores da renitente pedagogia escolar, de querer pôr as coisa em linhas; o esforço dos letramentos na aquisição das línguas e linguagens; as coreografias cênicas das aulas do ensino de Artes sugerem indicar que o corpo suporta uma partitura assaz sofisticada que essa a que os professores das primeiras séries estão acostumados a se orientar.

Com a história da humanização, o corpo, a partir de sua sociologia particular, passou a ser o lugar de contato, um fator de “individuação”, como sugere a sociologia de Bauman (2008), um vetor de “indivíduos individualizados”. Uma arena especial que aceita distintas linguagens, que aqui se juntam nessa empreitada, é o que nos interessa com estudos e pesquisas para olhar e entender alunos em sua primeira educação escolar.

A opção de relevar as linguagens corporais, como uma paisagem que guarda as marcas dos eventos corporais, foi indicada à Educação Física e ao de Ensino de Artes, quando essa linguagem se traduz em movimentos, coreografias e modelagens corporais. Ao ensino de Letras e para a Pedagogia, essa linguagem pode se constituir numa liturgia que utiliza o corpo como uma “ferramenta didática” para as habilidades técnicas da escrita, da oralidade, da coordenação motora, necessárias aos outros saberes corporais.

Cada área de conhecimento, não importa o seu tecido: sociológico, antropológico, linguístico, pedagógico... considera o corpo como uma via régia de contato com o mundo que habitamos. Daí, se perguntado, o que falamos quando falamos de corpo, Denise Najmanovich (2001), nos lembra que nossas primitivas experiências revelam um corpo encarnacional e não escatológico. É salutar aqui se lembrar de Richard Sennett (2003), em seu escrito, na companhia de Michel Foucault, quando eles nos ajudam a entender como a filogênese do corpo precisou se encarnar na pedra para adquirir as mudanças que uma evolução se encaminhava àquilo que hoje chamamos de civilização. É no corpo encarnado, vetor de contato, em que se anora todos os signos de nossa existência.

Um estudo, que aqui faz juntar olhares múltiplos, pode ler o corpo naquilo que “tem” não como uma substância alienada a um objeto, porque é uma parte de nós mesmos, mas também não pode definitivamente entendê-lo naquilo que é, porque degenera, perece, portanto transitório, afinal, um dia vamos deixar de ser. Essa é certeza de que vamos desaparecer, ao contrário de nos empurrar para um abismo, nos faz levantar todos os dias da cama, com diferentes perspectivas e nos impele para novos projetos, feito um mistério, essa força nos impele para atividades tão complexas, mas que sejam prazerosas.

Não nos é possível dizer das linguagens do corpo em termos epistemológicos definitivos, através de conceitos fechados no “ter” e no “ser”. O entendimento sobre sua natureza pode estar situado num movimento mais sutil, que não desconsidera seu trajeto cultural. O corpo como uma expressão biopsico-socio-antropológica se expressa melhor numa “teia de significados”, para usar a expressão weberiana, organiza um “eu maior”, que vive em outros níveis de realidade e que faz habitar todas as nossas rubricas humanas.

As aulas das primeiras séries do Ensino Fundamental ou da Educação Básica do COLUNI⁶ serviram de foco para nossa investigação. Como as enxergamos? Nossas lentes teóricas são sugeridas por autores cujas idéias compartilhamos para melhor entender o objeto que ora apresentamos. A sala de aula, o pátio, a quadra, a rampa, o gramado, que entorna o edifício servem de loci

⁶ COLUNI — Colégio Universitário Geraldo Reis da UFF, anexo ao campus de Gragoatá, em Niterói/RJ.

dessa pesquisa onde, supomos, acontecer os encontros de alunos e professores, a que costumeiramente nos chamamos de aulas ou para as atividades físicas, artísticas, linguísticas e pedagógicas. Esses encontros serviram de cenário do trabalho com conteúdos específicos dessas áreas que aqui se juntam. Das aulas tidas para ensinar e aprender, pinçamos para este texto as de Educação Física e as do Ensino de Artes, quando a linguagem lúdica foi a mais visível para um corpo permitido.

Através do movimento corporal-gestual formativo, essas “disciplinas” revelam e/ou reforçaram padrões de pensamento, valores e crenças, bem como demonstram a pertença cultural do indivíduo, quando ele se serve do corpo para aprender e ensinar. Assim, no caso do COLUNI, um espaço privilegiado de aprendizado de expressão corporal, os movimentos constroem-se na cultura do grupo, num movimento complexo, fazendo conjugar as expressões de uma “cultura do corpo”, como sugere Le Breton (2006) naquilo que “as ações corporais tecem a trama da vida cotidiana” desse colégio. Num movimento dialógico, porém conflituoso, como todo o espaço de socialização o é, as ações corporais influenciam no mesmo movimento em que são influenciadas pelas manifestações culturais.

2. REFERENCIAL TEÓRICO: DA PESQUISA PROPRIAMENTE FEITA

Entre novembro de 2009 e outubro de 2010, estivemos observando o cotidiano de um grupo de crianças e pré-adolescentes, no colégio universitário da UFF – o COLUNI. Essa pesquisa, feita como parte das tarefas do pós-doutoramento, no prolongamento dos estudos e pesquisas do GEPCOL⁷, teve como foco principal compreender como as brincadeiras e os jogos, que integram as atividades do currículo dos professores de Educação Física e dos professores de Ensino de Artes, dessa instituição, podem revelar, nos conteúdos propostos, a “gramática corporal”⁸ impressa na vivência desse grupo de alunos, quando lá estão para aprender sobre movimentos corporais, seja nas aulas de educação física, seja sobre musicalização, pinturas e encenação, conteúdos específicos do mundo das Artes. Foi nos possível, embora com uma percepção menos comprometida, observar alguns desses alunos no cotidiano de suas aulas e quando estavam livres nos espaços de brincadeiras, da rotina escolar. Lá, pudemos ver que o tempo de brincadeira é sempre igual ao tempo das tarefas

⁷ GEPCOL – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Corporeidade e Ludicidade.

⁸ Foi nos anos de 2009, com o trabalho de mestrado da professora, hoje, doutora Márcia Coffani, que cavoucamos esse epíteto para significar que o corpo, à alusão de uma linguagem, preenchido de substâncias vivas se constituem a partir de mitos, ritos, etiquetas, regras... por isso achamos conveniente chamar de uma “gramática corporal”.

escolares, às vezes, até se confundindo trabalho com diversão, sem relevar um maior *status* entre eles.

Observando e registrando o dia a dia desses alunos no COLUNI, foi possível também, enxergar a relevância da Educação Física como promotora da experiência corporal, de sua ludicidade, assim como foi possível enxergar a força do ensino de Artes (antiga Educação Artística), como a oportunidade de pôr à prova a vivência com as formas, os cheiros, as texturas, os sentidos auditivos, visuais e sinestésicos. Num movimento ambivalente em que a escola do tipo “normal”, a todo custo tenta silenciar, lá são pertinentes todas essas vivências que, de longe, não se parece nada com as lições ascéticas. Não nos esquecemos de notar que esses encontros — as aulas — não se furtam de momentos conflituosos, de ambivalências ordinárias, próprias do encontro de ensinar e de aprender, mas de modo espontâneo, há um curso que são pautados pela ludicidade. Foi possível ver isso nas salas e na quadra, com o encontro dos professores; na rampa que dá acesso às salas com as renitentes escorregadelas do tipo “esquibunda”; também ao longo do pátio estendido que liga o refeitório, quadra e gramado com seus mais divertidos setores para esconder, para escorregar, para trepar, para ajuntamentos das pequenas “tribos” (Maffesoli, 1987) que se formam todos os dias.

Algumas formas se revelaram quando a educação física e o ensino de artes, na lide de administrar as expressões corporais, nas mais diversas imagens que os alunos podiam produzir, acabavam por sugerir outras configurações que os “meninos” tinham de exercer no seio dessa linguagem lúdica. Numa palavra — na deliciosa aventura do ato de brincar. Não sabemos se é pertinente utilizar a expressão alemã, mas pudemos ver um *zeitgeist*, na acepção de “característica genérica” daquela instituição que privilegia a brincadeira, a liberdade, a espontaneidade e o seno de humor.

Se na experiência corporal fora da escola, o tempo de brincar dos meninos tende a ser administrado pelos pais, para o cumprimento das tarefas domésticas; dentro da escola, sua permanência é o resultado de uma disputa em que a tarefa é feita maior, e bem similar da brincadeira, nessas duas disciplinas, no que se pode descrever sobre uma simbiose entre as expressões corporais de pátio e sala de aula, de recreio e aula, de rua e escola. A escola enquanto uma instituição do mundo do trabalho, com seus planejadores, inspetores, supervisores e executores imprimem uma ordem e uma organização tais que os jogos e as brincadeiras se misturam sem ter um espaço e tempo próprios deles. Essas atividades lúdicas feitas de movimento, correrias, ajuntamentos, “algazarra”, gritaria e suores que a alegria produz estão presentes no espaço da quadra (sala de aula do professor de educação física); nas salas de aula, espaço do ensino de artes) para o ensino

de “conteúdos”: as lições contidas nos exercícios do corpo. Mesmo a aula de educação física, por mais “saborosa” que possa ser, segundo a avaliação de um menino, não é palco soberano de brincadeiras, porque experienciamos muita brincadeira numa aula de artes, tão alegre, dinâmica e frenética, quanto as da quadra.

A brincadeira consistia em fazer um círculo ou roda com os alunos e ao som da música tocada pelo violão do professor, os alunos dois a dois iam para o centro da roda e tentavam, imitando um caranguejo, beliscar as pernas dos colegas. A música era assim: *Caranguejo não é peixe, caranguejo peixe é, caranguejo só é peixe, na vazante da maré. Caranguejo, foi lá pro céu, caranguejo, foi viajar, caranguejo virou pastel, caranguejo voltou pro mar.*

Os alunos cantavam e dançavam, numa alegria, que poucas vezes presenciamos uma animação tão fruitiva, tão espontânea como essa experiência corporal de imitar os movimentos laterais de um siri, e para o nosso encanto e surpresa, acontecida numa aula de ensino de Artes. A imagem fotográfica, a seguir mostra a coreografia corporal que os alunos faziam enquanto desenrolava a brincadeira:

Figura 1 – Meninos na aula de Ensino de Artes dançando a dança do caranguejo



Fonte: acervo de Cléo Gomes (2010)

Os meninos e as meninas do Colégio pesquisado, nos deram respostas distintas quando perguntados se usam o colégio como espaço para suas brincadeiras. De modo econômico dizem que sim, mas que esse modo de brincar tem assinaturas diferentes se indicarmos os microespaços onde esses eventos acontecem. Foi pensando nessas respostas que compusemos essas seis rubricas: 1) brincadeiras de pátio quando estão livres; 2) brincadeiras de recreios quando são vigiados por adultos; 3) brincadeiras na rampa quando inicia ou acaba a aula; 4) brincadeiras de sala de aula com a anuência e/ou a administração dos professores; 5) brincadeiras das aulas de educação física na quadra e, 6) brincadeiras nas aulas de Artes. Como se pode ver são os próprios alunos, na descrição de seu cotidiano, que indicam aos pesquisadores essas categorias que orientam a análise pretendida.

Destacamos alguns pontos que revelam a importância dessa ludicidade que precisa ser ritualizada na liturgia do sagrado espaço escolar. Os modelos de “ordem” e de “gestão”, adotados pelas escolas “normais”, ali, no COLUNI são “desbotados” em sua organização curricular, conforme pudemos ver no tempo, no local, nos ritos e na especificidade das atividades com o corpo, como são distintos das atividades com as outras disciplinas de sala de aula.

2.1 Das assinaturas de análise

Brincadeiras de pátio quando estão livres. Essa modalidade pelas falas dos meninos e das meninas, revelam uma expressão de seu estado lúdico, ou nas palavras de Nélson Rosamilha (1979) “sua alegria, senso de humor e espontaneidade”. É pelas vozes dos meninos/meninas que essa compreensão se anuncia: “...lá a gente tá livre dos gritos do ‘Tio do pátio’, da bronca da professora...”. “... a gente pula, rola, trepa, cai e machuca e nem chora... lá nós faz o que quiser, nós inventa... e não tem ordem do professor de Educação Física”. Essas duas falas nos dão uma pista de que o pátio livre só para os meninos e meninas é um palco de autoadministração de seu estado lúdico, de seu humor e de sua espontaneidade, mas que isto não seja tão ruim, apenas registram que não há a presença dos gestores adultos.

Brincadeiras na rampa quando acaba a aula. Esse tipo bem que poderia ser enquadrado na rubrica pátio, mas pela sua singularidade, merece destaque de categoria por assinar um *modus operandi* espetacular no gesto de descer escorregando, seja pelo peitoril que separa os corredores, seja pelo piso deslizante, que pelo seu aspecto geográfico suscita um *affordance*⁹, como diria

⁹ Para Gilles Brougère (2004), o brinquedo não propõe à criança uma cópia da realidade, mas um suporte de ações ou de emoções lúdicas. É um objeto que pela forma e imagens que carrega, põe à disposição da criança as possibilidades de ação a partir de uma percepção da

Brougère (2004), que também é carregado de vertigem como diria Caillois (1990). Os meninos, mais frequentadores desse *locus* para essa brincadeira, assim se pronunciam: “lá a gente desce como se estivesse num tobogan”. “É muito massa, cara! dá uma frio na barriga”. Esse “frio na barriga” pertence ao reino da *Ilinx*, uma rubrica do jogo, estudado por Caillois. A figura a seguir mostra essa aventura vertiginosa.

Figura 2 – Uma visão de meninos descendo a da rampa



Fonte: acervo de Cléo Gomes (2012)

Brincadeiras de recreios quando são vigiados por adultos. Há nesse colégio um personagem curioso que os meninos reconhecem como o “Tio do Pátio”. Normalmente esse senhor é um funcionário que se sente, com toda a autoridade delegada na lida da vigilância dos meninos na hora do recreio, na ida ao refeitório, nos intervalos entre aulas. Eles são muito “cheio de energia” quando estão soltos para brincar, assinala esse “tio do pátio”. Pelas lentes da pesquisa feita esse “Tio” se especializou em cuidar de meninos no seu estado lúdico, que na hora do recreio ou nos momentos vagos se manifestam com muita força. Os gritos, as correrias, os ajuntamentos, as negociações de brinquedos, as divisões de lanches, as brincadeiras perigosas, as disputas são expressões que aparentemente livres, precisam ser administradas. A imagem a seguir mostra um grupo de meninas brincando de “casinha”, uma brincadeira estritamente delas, mas sob o olhar discreto de algum adulto.

criança em relação ao objeto. Brougère chama de afordância (afford=disposição), isto é, o brinquedo apresenta suas possibilidades e a criança as decodifica num cenário propício para brincar.

Figura 3 – Meninas brincando no pátio



Fonte: acervo de Cléo Gomes (2010)

Brincadeiras de sala de aula com a permissão e/ou administração dos professores.

Nesses encontros há uma administração dos professores de sala e de quadra. Essas brincadeiras são permitidas “porque entram pela porta”, para facilitar o trabalho da sala e da quadra. São exercícios de ginástica, de corridas, de jogos escolares, para a aprendizagem de regras, de musicalização, de métrica, de rima e de iniciação às artes cênicas e plásticas que demandam ajuda, normalmente para guardar regras, fórmulas, técnicas, normas, fatos e outros eventos que os conteúdos dessas disciplinas precisam exercer. Nessa hora os professores apelam à brincadeira que faz a vez de uma “presa” didática. Há também no rito da aula, a permissão para deixar “brincar no canto da sala, em silêncio, quando a gente termina a lição”, diz uma criança. Assim pela voz de meninos e professores, de qualquer maneira essa assinatura deve passar pelo crivo dos professores, porque na sala tudo precisa ser organizado, controlado e assinado pela pena do professor. É bom lembrar que isso não é uma coisa ruim, porque qualquer escola que seja, a figura do professor recomenda uma rubrica com autoridade que orienta, que ordena e que inaugura qualquer movimento escolar. A imagem abaixo indica que administrar a brincadeira na aula é preciso.

Figura 4 – brincadeira na aula de educação física só com o “jeito da tia”



Fonte: acervo de Cléo Gomes (2010)

Brincadeiras das aulas de educação física. Nessa quarta assinatura, pode se ver um movimento ambivalente no exercício que organiza essas aulas. Lá a brincadeira não é aula. Lá a brincadeira é um conteúdo, um jogo, uma atividade infantil, um esporte que precisa de fundamentos, mesmo que nos movimentos em que as crianças pulam, correm, dançam, rolam e saltitam, que parecem imitar os movimentos “livres” do pátio e do recreio, há um comportamento que empresa o rito sagrado da aprendizagem, porque a aula não é brincadeira e nem estratégia para outras aprendizagens, é a própria aprendizagem. Há conhecimentos específicos que precisam ser aprendidos, há fundamentos que precisam ser decorados, tem técnica, tem tática. Nessa assinatura, pode ser ver que os alunos, os “meninos” e as “meninas” vivem um conflito mais agudo entre a capacidade e a necessidade naturais de brincar e a tendência ao controle à disciplina, exercido pela aula. A imagem, a seguir indica uma aprendizagem para fundamentos de esportes, especificamente, para os fundamentos do atletismo, com arcos.

Figura 5 – Meninos usando os arcos para fundamentos do salto de atletismo



Fonte: acervo de Cléo Gomes (2010)

É nessa aula que eles estão mais próximos de sua ludicidade. Alguns se esquecem que lá é uma aula e que tem conhecimentos, conteúdos, objetivos... movimentos, enfim, que precisam de um rito pedagógico em sua aprendizagem: “chutar com a parte interna do pé”, “correr de costas ou de lado, com um pé só”, “imitar o movimento da pipa, nos deslocamentos laterais” “arremessar a bola com quebra dos punhos”, “cortar a bola com as mãos espalmadas”, “fazer tantas flexões ou extensões de braço” “quicar a bola de basquetebol com a mão esquerda...” Essas exigências traduzem em regras de aprimoramento ou em “técnicas corporais”, para lembrar o termo clássico do antropólogo francês Marcel Mauss (2008).

Esse mesmo espírito de ordem e organização está presente no micro espaço da educação física. Basta enxergar professores e alunos em seus ritos para perceber que em suas aulas a educação física, com atividades e exercícios são ordenados, organizados e orientados. Os meninos afirmam que essas aulas não são de “brincadeira”. Ser “livre”, brincar à vontade, fazer o que quiser, só quando o professor manda. E ele deve mandar “pra aula não virar bagunça”, me diz um menino, e “ele *deve* mandar pra gente prestar atenção”, diz outra menina. E o professor aproveita essa prerrogativa e manda *muito* os alunos fazerem exercícios.

Nas aulas do Ensino de Artes — antiga Educação Artística — há uma licença poética, mesmo com os grandes temas: circo, teatro, cinema ou com as aulas em que a música é o assunto ou o conteúdo, de se fazer sempre com muita alegria. Mesmo um conto, uma história pode ser contada com muita brincadeira, com uma preocupação, com o divertimento. Numa dessas aulas

pudemos presenciar aquilo que o educador e crítico cultural, o estadunidense Neil Postman (2008) chamaria de “desaparecimento da infância”¹⁰, o que façamos contar, de maneira burlesca, no episódio a seguir e, que chamamos de “onde mora o menininho?>:

EPISÓDIO I – ONDE MORA O MENININHO?

Foi numa aula de Artes em que o professor se esforçava para contar uma história em que envolvia um menino e um passarinho. Um conto tão bucólico, mas que precisava identificar geograficamente a casa do menino. O professor se esforçava, e num trecho da história, vinha a pergunta: “onde morava o tal menino?”. Neste instante, há muito já se fazia descontente um aluno de nome Rafael. Menino danado, “encapetado”, literalmente aquele que carrega o “diabo no corpo”, conforme me segredou o seu professor, fazia um esforço hercúleo para se manter sentado e prestando atenção na história. O professor parava a aula e por alguns instantes chamava a atenção dos alunos que faziam algazarra. O professor insistia na pergunta: “onde morava o menininho?”, quando num gesto insólito, o Rafael se levantou e disse alto e em bom tom: “Ah! Onde mora o menininho?: www.ondemoraomenininho.com.br. Para o espanto do professor que quase saiu da história com vontade de gargalhar

Sem deixar de ser jocoso, foi me dado a oportunidade e a permissão de interpretar aquilo que Neil Postman chamou de “desaparecimento da infância”. No livro há um trecho que pode dizer melhor isso: “Biologicamente estamos todos equipados para ver e interpretar imagens e para ouvir a linguagem que se torna necessária para contextualizar a maioria dessas imagens” (Postman, 2008). Um pouco antes, ele assevera que a televisão, enquanto uma inovação cultural, destrói a linha divisória entre infância e a idade adulta quando “não requer treinamento para aprender sua forma, não faz exigências complexas nem à mente, nem ao comportamento e não segreda seu público”. Revelando todos os segredos do mundo imagético, torna público o que poderia ser privado. Assim, tanto a criança quanto o indivíduo velho se tornam aptos a experienciar o que a televisão pode lhes oferecer, suas imagens, diretas e autoexplicativas, as crianças veem tudo o que ela queira mostrar.

A falta de formação de imagem em nossas mentes se tornam ainda mais desnecessárias quando podemos acessar algum sítio cibernético em que orienta com a precisão de um GPS, onde mora o menininho. Que ideia faria o Rafael sem esse algoritmo?

¹⁰ A metáfora do “desaparecimento” da infância é utilizado na obra de Neil Postman (2008) delegando à chegada da prensa de Gutemberg (1455) pela culpa da escrita; ao telégrafo, na celeridade da mensagem e à televisão com a revelação dos segredos. Com mais força poderíamos anexar outra prótese à tese de Postman: a Internet, o direito à última “pá de cal” nessa cova chamada infância.

2.2 A educação física e sua linguagem lúdico-motora

Há um tempo não muito remoto, nas escolas em geral, podia se afirmar que somente as aulas feitas na quadra ou fora da sala, podiam abrir espaços para “alforrias corporais” do gênero algazarras, correrias, alegrias, e que esse com/tato¹¹ físico poderia arbitrar uma “festa do corpo”. O que se pode ver com a pesquisa no COLUNI, é que todas as aulas dão essa abertura, para que, segundo a habilidade do professor, pode e deve se guiar por uma metodologia lúdica. É possível que o professor de educação física continue sendo a única referência de experiências lúdicas de nossas escolas? Essa pergunta nos remete ao que encontramos com a pesquisa como sendo as aulas de educação física um lócus privilegiado da expressão lúdica de meninos e meninas em seu tempo escolar, mas não necessariamente, o único. Pudemos ver muita alegria nas aulas de iniciação às ciências, nas aulas de língua portuguesa, com o ensino de literatura, nas outras tantas aulas que esse colégio tem, no entanto, a imagem a seguir, mostra como essa alegria espontânea pode ser mais gritante nas aulas de Educação Física:

Figura 6 – alunos na aula de Educação Física desenhandando o corpo



Fonte: acervo de Cléo Gomes (2010)

11 À guisa de trocadilho, a palavra contato, aqui separado com uma preposição subordinada, pode-se sugerir que com o tato, de pele, dá para experimentar aquilo que Montagu chamaria de “tatilidade”, delegando ao tato o título de mais importante sentido do corpo humano. Vale muito a pena a leitura de sua obra intitulada: “Tocar — o significado humano da pele”, publicado pela Summus em 1988. E mais recentemente a obra de David Le Breton: “Antropologia dos Sentidos”, lançado pela Editora Vozes em 2016, quando ele, relendo Montagu, corrobora essa força do gesto tático e sua escassez nas instituições humanas ocidentais.

Mas não tão incomum pude ver um conflito entre a cultura dos meninos e a cultura escolar que se mostra claramente quando sua etologia lúdica, no cotidiano fora da escola se contrasta com os ritos da aula de educação física de dentro da escola. No recorte de tempo para as observações e registros não obtivemos nenhum fato que nos indicassem que os meninos fazem nas aulas de educação física as brincadeiras que aprenderam fora delas. Há uma menção de alguns professores sobre o que aprenderam em seus bancos de formação e em congressos que participaram, sobre o clichê de “aproveitar a cultura que os alunos trazem para a escola”, comungando a frivolidade do senso comum, da cultura dos meninos e o “sagrado saber”, prescrito pelo senso científico, no plano de aula de cada professor.

Perguntamos se aprenderam alguma atividade lúdica com seus professores, os meninos e as meninas, quase em sua maioria, nos afirmou que as atividades aprendidas pelos professores estão ligadas aos “fundamentos” das modalidades recreativas e esportivas. Passes, saques, cortadas, arremessos, dribles, gincanas, maratonas de jogos temáticos... Alguns desses movimentos não suportam uma “cultura lúdica”¹², mas senão um rito de aprendizagem comum à linguagem da aula de educação física. Ligados aos jogos esportivos, recreativos e de competição, em que predomina a força-esforço-físico, que requer treino e submissão a regulamentos normativos, o que para o antropólogo francês Roger Caillois (1990) prefere chamar de atividades do reino do *Agôn*.

Outra parte de meninos diz que as brincadeiras usadas nas aulas são as “clássicas” variações das corridas de *pega-pega*, utilizadas normalmente no começo das aulas para “aquecer” o corpo às tarefas da aula e outras quando finda a aula em que o professor deixa “a gente escolher”. Mas nenhum menino, nenhuma menina nos disseram que seu professor utiliza as brincadeiras, a partir das sugestões dos alunos. Essa conduta do professor nos orientam a algumas constatações. Todas as brincadeiras que os alunos dizem ter aprendido nas aulas de educação física são de herança esportivas e de competições escolares. Todos esses jogos são tomados como simples “jogo de bola” ou como brincadeiras no seu senso mais adâmico. Isso é melhor compreendido quando os meninos revelam sobre o que mais gostam de fazer nessas aulas: “cortar a bola de vôlei”, “quando a gente marca um gol”, “jogar a bola no garrafão”, “queimar os meninos quando a gente brinca de *queimada*”. Todas essas “falas” constroem e desenham uma imagem de uma cultura lúdica, marcada pelo senso de humor e uma espontaneidade, sem nenhuma referência a rendimentos esportivos ou

¹² O que Gilles Brougère chama de “cultura lúdica” é possível se encontrar na leitura do texto: “A criança e a cultura lúdica”, num livro organizado por Tizuko Kishimoto. In *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 2002.

quebras de recordes, mas de uma celebração fruitiva e frívola, como marcas essenciais à ludicidade de qualquer menino e menina escolares.

Outra constatação importante se refere ao fato de que na aula de educação física, a bola e os jogos com bola tendem a ser um “material esportivo” e “conteúdos” de “iniciação esportiva”. Esta última se constitui numa espécie de “cereja do bolo” de todo professor. Para os meninos de todas as escolas, sem exceção, são um brinquedo e uma brincadeira, desligados, portanto, dos significados de “trabalho”, de “exercício”, de “performance”, de “rendimento” de “objetivos”, de “avaliação”, que são os resultados esperados a qualquer “disciplina” do currículo escolar.

No COLUNI não conseguimos enxergar uma iniciação esportiva do Futsal, para mencionar um só exemplo, onde há uma hierarquia de movimentos ou “sequência pedagógica” — termo preferido do “pedagogo” escolar —, que os professores costumam exigir, para a melhor aprendizagem: primeiro o aluno num trabalho de quase “ascese” deve “familiarizar-se” com a bola para ver sua textura, seu peso, sua massa, deve tornar-se “íntimo” dela, depois “jogá-la” com as mãos para seu colega, depois “conduzi-la” com os pés, sozinho ou em duplas (quando há fartura de bolas), e, por último “chutá-la” ao gol. A transgressão dessa hierarquia costuma estar sujeita a castigos ou como eles gostam de pronunciar, a “pagar micos” que pode ser com 20 voltas na quadra, fazer 10 apoios ou flexão de tronco, fazer 15 abdominais e/ou ficar 5 minutos no banco. Não vimos esse rito de escola como uma punição, mas como um acordo tácito em que a não conquista ou os não-acertos se devessem a uma falta de concentração.

Um fato recorrente que pudemos registrar acontece quando os meninos se encontram sozinhos para suas proezas lúdicas, isto é, para as suas brincadeiras que fazem com as modalidades esportivas: o voleibol, o futebol e o basquetebol, e os mais variados jogos derivados das brincadeiras infantis, do gênero jogos de pegar, de competir correndo, de se esconder, enfim, brincadeiras tão atávicas que reimprimem, quando estão livres, sem a tutela e/ou ao julgo dos adultos. Eles criam regras, à guisa das conhecidas, mas vestidas de improviso e de quebras de hierarquias que não tem vez de impedir a realização desses jogos. Na ausência do professor, “o jogo de bola, ou futebol” singulariza-se com configurações distintas: a garrafa *pet* vira bola, os chinelos servem de traves e de luvas para os goleiros, o carvão ou um pedaço de giz marcam as dimensões do campo no pátio ou no encurtamento da quadra para os menores, as meninas jogam contra os meninos, os mais “gordinhos” vão para o gol, os menos dotados tecnicamente, fazem a vez de árbitros, gandula ou torcedores. Há uma consentida inclusão ou “ajeitamentos”, sem precisar de “assembleias” para decidir quem é gordo, menos habilidoso ou deficientes.

Numa versão lúdica desses esportes aprendidos, o “jogo de bola” que praticam na ausência do professor, nas aulas vagas, nos intervalos escolares, enquanto esperam a chegada do professor, escapa ao território da quadra, alcança a rampa, a praça, o gramado e todos os espaços vazios que podem acomodar essas travessuras. Não foi possível acompanhá-los em suas residências, mas suspeitei que esses jogos e brincadeiras se estendem, tomam as ruas e quintais daqueles que, por ventura, a geografia ao seu entorno possa favorecer. A imagem abaixo mostra bem essa “festa do corpo” a que vimos nos referindo:

Figura 7 – Crianças livres para re/inventar brincadeiras no pátio



Fonte: acervo de Cléo Gomes (2010)

É visível a festa como extensão do corpo na escola que se imiscui ali como uma metáfora de comunicação, talvez assim diria, o educador e teórico da comunicação, o canadense Marshal McLuhan. Esses alunos, assim como tantos outros têm na escola a oportunidade social de realizar tudo o que o corpo pode fazer dentro dos limites da prescrição que o colégio pode oferecer.

3. É HORA DE CONCLUIR

As reflexões aqui feitas poderiam se resumir em poucas palavras. Podemos ter como no passado de nossa educação escolar também professores de canto, de execução musical, de teatro, de novas artes e outras mais, além de mais professores de educação física para dar conta de atividades físicas variadas,

incluindo o esporte, a dança, a ginástica, as práticas distintas de lazer, as lutas, as manifestações festivas próprias de algumas culturas dentro de um *menu* não obrigatório, mas eleito pelos alunos, professores, e gestores? Se falamos tanto da crise na educação escolar, seria de bom tom ousar estender o tempo a mais de permanências às disciplinas de caráter informal?

O COLUNI dos meninos e das meninas observados tende a subsumir a atividade lúdica em atividade escolar. Não vimos um *apartheid* que aumentasse o tempo de labor com tarefas, lições, estudos, cópias que diminuíssem o tempo das brincadeiras: correrias, danças, ócio, bagunças, ajuntamentos e algazarras. Lá se brinca em qualquer lugar, a qualquer hora, em pátios e recreios com “tios” e “tias” especializados em cuidarem de meninos “endiabradados” ou nas “farturas” de tempo que os professores de educação física, de Artes, de Literatura... oferecem na imisão de suas aulas. Não há uma predominância da cultura escolar sobre a cultura infantil dos meninos, referendando um rol de valores sociais. Porque essa imposição não é suficiente para impedir a força da cultura lúdica dos meninos que poderia produzir uma sublevação nos interstícios dos ritos da cultura escolar: aulas, filas, reuniões, treinamentos, avaliações...

O corpo do aluno para esses professores não é um problema a ser resolvido, conhecido, desenvolvido, disciplinado e controlado, para ser superado, mas um lócus de formação contínua. Para os professores entrevistados, há meninos com *déficits* motores, sociais, afetivos, intelectivos, morais, mas que isso não superestima um estorvo para sua aula, ao contrário, torna-se um estímulo. Não nos lembramos ouvir dos professores e gestores frases do gênero: “Esses meninos não sabem de nada!” “Eles não sabem nem aparar um objeto”, “não sabem se deslocar”, “não sabem sentar com boa postura”, “não sabem se orientar num tempo e num espaço”, “não sabem respeitar aos mais velhos”. As queixas que ouvimos não se restringem ao campo motor dos meninos, ou à falta de *fair play* numa situação de jogo de “se comportar como um cavalheiro”, “de não respeitarem as regras do jogo, porque são indisciplinados”. O fato de não saberem respeitar as regras de um jogo tem muito a ver com a própria complexidade do jogo, o que poderia escoar para aprendizagens da vida social, remarca um professor.

A permissão para brincar é muito natural porque consta do plano do professor, reiterada pela sua formação e autorizada não como um direito, mas como um privilégio, inspirado pelo *zeitgeist* do COLUNI, no tempo de nossa estada. Em todos os eventos extraclasses, como teatro, apresentações e festas, não vimos nenhuma dificuldade de as meninas e os meninos, e professores expressarem seu estado lúdico que se estabelecesse na interrelação costumeira. As “forças objetivas”, materializadas nas insatisfações habituais com as

condições precárias de trabalhos, com falta de material didático-esportivo, com atraso de salários (queixas mais comuns de qualquer escola), traduzidas em “raiva”, “mau humor”, “cara de quem comeu e não gostou”, conforme algumas expressões referidas por alunos de outra pesquisa em escola comum, não foram confirmadas por seus professores. Há por outro lado uma sempre aura de boa vontade, de alegria e de um estar-junto, de um fazer-junto.

Deixando o campo, quando vimos esses meninos e meninas, em suas “tribos”, se tomarmos a noção seminal de Maffesoli (2008), nos mais diversos espaços do COLUNI, saímos com a impressão que a festa do corpo não passa só pela atividade lúdica, ou pior ainda pela atividade física e/ou artística, mas também pela *proxemias* (Hall, 2005) que eles demonstram nos encontros de sua etologia escolar. Há uma sugestão em *outdoor* que dá muita alegria e prazer de abraçar os colegas, de carregar um amigo em seus ombros, de fazê-lo “carrinho de mão”, de saltá-lo como se fora uma “carniça”, mesmo que essa empreitada seja a mando do professor, mesmo que faça parte da tarefa disciplinar.

Portanto, tomamos essa imagem, a seguir, como a cinestesia daquilo que dá prazer em que um corpo é capaz de festejar, seja para suportar um colega nos ombros, seja para o abraço final de mais um dia vivido na faina escolar.

Figura 8 – Um colega faz a vez de carrinho de transporte



Fonte: acervo de Cléo Gomes (2010)

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zigmunt. **A sociedade individualizada:** vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

- BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. *In* KISHIMOTO, Tizuko M. (Org.). **O brincar e suas teorias**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- CAILLOIS, Roger. **Os jogos e os homens**: a máscara e a vertigem. Lisboa: Cotovia, 1990.
- COX, Harvey. **A festa dos foliões**. Petrópolis Vozes, 1974.
- HALL, Edward. **A dimensão oculta**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. Petrópolis: Vozes, 2016.
- LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LE BRETON, David. **A Sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos – o declínio do individualismo na sociedade de massa**. São Paulo: Forense Universitária, 2008.
- MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. Rio de Janeiro: Cosac Naify, 2008.
- MCLUHAN, Marshal. **Os meios de comunicação**: como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 2002.
- MONTAGU, Ashley. **Tocar – o significado humano da pele**. São Paulo: Summus, 1988.
- NAJMANOVICH, Denise. **O sujeito encarnado**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 2008.
- ROSAMILHA, Nelson. **Psicologia do jogo e aprendizagem infantil**. São Paulo: Pioneira, 1979.
- SENNETT, Richard. **Carne e Pedra – o corpo e a cidade na civilização ocidental**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2003.

INCLUSÃO NA SALA DE AULA: REPENSANDO A PRÁTICA, QUEBRANDO BARREIRAS PEDAGÓGICAS

Maria José Nice Paiva Lima¹

Ygor Maia Leiros²

Antonia Paiva Lima³

Márcio Éric Lamego Valente⁴

Rosekeury Lamego Cardoso⁵

1. INTRODUÇÃO

O texto que trata da inclusão na sala de aula visando um repensar da prática, quebrando barreiras pedagógicas foi escrito tendo como objetivo geral promover uma reflexão crítica e aprofundada acerca das práticas pedagógicas presentes na sala de aula, com o propósito de identificar, desafiar e transformar as barreiras pedagógicas que dificultam a realização de uma inclusão efetiva e significativa. Este objetivo visa consolidar uma postura profissional fundamentada na humanização do ensino, na valorização da diversidade e na construção de um ambiente educacional que considere as singularidades de cada estudante, promovendo o desenvolvimento integral de todos de modo equitativo e respeitoso.

E ainda como objetivos específicos: Analisar as práticas pedagógicas tradicionais sob uma perspectiva crítica, identificando elementos que possam gerar exclusão ou marginalização de estudantes com diferentes necessidades e características. Essa análise deve promover uma compreensão aprofundada

¹ Mestre em Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Grupo de Pesquisa: Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Cidadania. E-mail: paivanice08@gmail.com.

² Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia. SEDUC/AM. E-mail: Ygor.maia26@gmail.com.

³ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: antonia.p.lima@hotmail.com.

⁴ Graduando em Engenharia de Software. UFAM. E-mail: eric.melv42@gmail.com.

⁵ Especialista em Educação Matemática. SEDUC/AM. E-mail: rosekeury.oliveira@educacao.am.gov.br.

das ações enraizadas na rotina escolar que, muitas vezes, reforçam as barreiras comunicacionais, de convivência ou curriculares, obstaculizando o acesso e a participação de todos; Refletir sobre as concepções de inclusão e diversidade presentes na legislação, na teoria educacional e na prática pedagógica, buscando compreender o sujeito do processo de aprendizagem em sua totalidade e complexidade. Nesse sentido, é fundamental entender o papel do educador como agente de transformação social, capaz de promover mudanças que favoreçam a equidade e o reconhecimento das diferenças. Bem como, desenvolver estratégias inovadoras, criativas e colaborativas que promovam a quebra de barreiras pedagógicas, tornando o ambiente escolar mais acolhedor, acessível e estimulante. Essas estratégias devem privilegiar abordagens pedagógicas flexíveis, adaptativas, centradas nas potencialidades do aluno e na valorização de seus recursos internos, promovendo uma cultura escolar inclusiva.

E ainda, fomentar a prática de reflexões contínuas e a pesquisa de ações inclusivas que visem aprimorar a relação entre professores, estudantes e a comunidade escolar, estabelecendo uma cultura de respeito, empatia e cooperação. Assim, busca-se fortalecer a práxis docente com base em evidências e experiências concretas que possam subsidiar mudanças efetivas e duradouras na sala de aula. E, estimular a formação e a sensibilização dos profissionais da escola para a importância de atuar de forma colaborativa, partilhando boas práticas, experiências e conhecimentos na construção de um currículo que seja coerente com os princípios da educação inclusiva. A formação contínua e o diálogo entre pares representam pilares fundamentais para a inovação pedagógica e a consolidação de uma cultura de inclusão.

Quanto a justificativa cita que a escolha do título “Inclusão na sala de aula: repensando a prática, quebrando barreiras pedagógicas” revela-se, de modo inequívoco, uma expressão de compromisso com a urgência de transformar as ações educativas em estruturas mais humanas, acessíveis e efetivas. Ele reflete uma consciência profunda de que o processo de inclusão escolar não pode se limitar a formalidades ou à mera presença física de estudantes com demandas específicas; pelo contrário, exige uma reflexão contínua e crítica acerca das práticas pedagógicas que, muitas vezes, consolidam, de forma silenciosa, exclusões institucionais e sociais.

Ao destacar a necessidade de “repensar a prática”, o título nos convida a uma jornada de autocrítica profissional, na qual o educador deve questionar suas abordagens tradicionais, seus preconceitos, suas próprias limitações na escuta e na compreensão da diversidade de modos de aprender, de comunicar, de ser. Este movimento de reflexão é imprescindível para que as ações pedagógicas deixem de reproduzir cenários de desigualdade e passem a promover, de fato,

as condições que possibilitam o protagonismo de todos os estudantes em seu processo de construção do conhecimento.

A expressão “quebrando barreiras pedagógicas” reforça essa necessidade de romper com paradigmas enraizados em práticas excludentes, muitas vezes devisas de uma compreensão mais humanizada e contextualizada dos sujeitos de aprendizagem. Essas barreiras, que podem ser físicas, conceituais, atitudinais ou metodológicas, representam obstáculos mentais e institucionais que impedem o pleno acesso e participação de estudantes diversos no currículo escolar. Assim, o título evidencia que a inclusão não é simplesmente uma política ou uma exigência legal, mas uma prática pedagógica que demanda inovação, sensibilidade e compromisso ético do professor com a equidade e o respeito à pluralidade.

A partir dessa perspectiva, o título assume uma dimensão que transcende o discurso funcional, promovendo uma chamada à ação transformadora. Ele insta os profissionais da educação a revisitar suas crenças, práticas e principais referenciais teóricos, adotando abordagens mais flexíveis, criativas e colaborativas. Dessa forma, visa impulsionar uma mudança cultural que valorize a diversidade, reconhecendo cada estudante em sua singularidade e potencialidade, contribuindo assim para a construção de uma escola mais democrática, acolhedora e promotora de justiça social.

Portanto, essa escolha temática fundamenta-se na necessidade premente de revitalizar o papel do educador enquanto agente de transformação, capaz de promover mudanças pedagógicas que efetivamente eliminem as barreiras que dificultam o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. A valorização da reflexão crítica e a ação inovadora tornam-se elementos essenciais para a atualização e o fortalecimento da escola enquanto espaço de inclusão, aprendizagem e convivência humanizadora.

Apesar do avanço nas políticas e diretrizes que defendem a inclusão escolar, ainda persiste uma profunda dicotomia entre o discurso institucional e as práticas cotidianas de sala de aula. Muitas instituições educativas continuam a operar sob paradigmas centrados em modelos pedagógicos tradicionais, que frequentemente não contemplam a diversidade de necessidades, potencialidades e formas de aprendizagem dos estudantes. Nesse cenário, surge uma questão fundamental que desafia a própria essência do compromisso com a educação inclusiva: como promover mudanças efetivas nas práticas pedagógicas convencionais para que elas deixem de ser obstáculos e se tornem instrumentos de acesso, participação e protagonismo de todos os alunos?

Esse problema se intensifica diante das dificuldades enfrentadas pelos profissionais de educação, muitas vezes marcados por práticas enraizadas que reproduzem, de maneira inconsciente, exclusões e barreiras atitudinais. Como

garantir que a escola deixe de ser um espaço de reproduções de desigualdades e passe a ser uma arena onde a diversidade é reconhecida como valor fundamental, promovendo o desenvolvimento integral de cada estudante? Além disso, quais são os principais desafios e resistências que precisam ser superados para que a reflexão sobre o repensar das práticas pedagógicas culminem em ações concretas, inovadoras e inclusivas?

Ao problematizar essa questão, evidencia-se que a verdadeira transformação depende de uma dupla ação: uma profunda reflexão crítica por parte dos educadores e gestores, aliada à implementação de estratégias pedagógicas que rompam com as barreiras tradicionais. Assim, torna-se imperioso compreender que a inclusão escolar não é uma mera adaptação superficial ou uma formalidade administrativa, mas uma mudança paradigmática que impacta desde a concepção do projeto pedagógico até as ações cotidianas na sala de aula. Essa problemática exige, portanto, uma análise aprofundada acerca de como as práticas pedagógicas podem ser desconstruídas, reformuladas e reinventadas para criar um ambiente realmente acolhedor, equitativo e capaz de promover aprendizagens significativas para toda a comunidade escolar.

2. DESENVOLVIMENTO

A análise crítica das práticas pedagógicas tradicionais constitui uma etapa fundamental para a transformação de um sistema de ensino que historicamente muitas vezes reproduz e reforça desigualdades, ao invés de promover a inclusão e o protagonismo de todos os estudantes. Nesse processo, é imprescindível ultrapassar a mera descrição das ações educativas, buscando compreender, de modo aprofundado, os elementos que, de forma consciente ou inconsciente, podem contribuir para a marginalização de sujeitos que apresentam diferentes necessidades e características.

Primeiramente, as práticas pedagógicas tradicionais tendem a fundamentar-se em modelos centrados na homogênese, no padrão universal de aprendizagem e na transmissão do conhecimento por meio de metodologias predominantemente expositivas e lineares. Essa abordagem muitas vezes desconsidera a pluralidade de formas de aprender, comunicar e interagir, o que acaba por marginalizar estudantes que apresentam diferentes ritmos de aprendizagem, estilos cognitivos ou demandas específicas, incluindo aqueles com deficiência, transtornos de aprendizagem, necessidades culturais distintas ou pertencentes a grupos socialmente vulneráveis.

Ao explorar essas práticas sob uma perspectiva crítica, evidencia-se que elas frequentemente perpetuam uma visão normativa do sujeito de aprendizagem, na qual o sucesso escolar é medido por critérios padronizados e rígidos, muitas vezes

imposto pelo currículo tradicional e pela lógica do desempenho individual. Essa concepção silencia e exclusiviza aqueles que, por suas características diferentes, não se encaixam na norma, contribuindo para a reprodução de desigualdades estruturais ainda presentes no sistema educacional.

Além disso, a estrutura espacial e organizacional das escolas convencionais muitas vezes reforça a ideia de uma hierarquia de saberes e de um distanciamento entre professores e estudantes. A sala de aula tradicional, marcada por uma postura centrada no professor como transmissor de conteúdos e no estudante como receptor passivo, tende a relegar a voz do aluno a um papel secundário. Essa configuração limita a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, especialmente daqueles que necessitam de estratégias pedagógicas diferenciadas para expressar suas potencialidades.

Outro aspecto relevante refere-se às práticas de avaliação, muitas vezes baseadas em testes padronizados que não consideram as singularidades culturais, linguísticas ou cognitivas dos estudantes. Tal método, além de reforçar a padronização, acaba por marginalizar aqueles que não conseguem expressar seus conhecimentos de maneira convencional, contribuindo para a baixa autoestima, o sentimento de incapacidade e a exclusão social.

A identificação desses elementos permite compreender que a reprodução dessas práticas não é apenas resultado de escolhas pedagógicas isoladas, mas, em muitos casos, reflete uma normatização silenciosa sustentada por paradigmas tradicionais e por uma cultura escolar que resiste a mudanças. Assim, uma análise crítica deve envolver uma reflexão profunda acerca dos pressupostos epistemológicos, filosóficos e metodológicos que sustentam o mundo pedagógico, promovendo uma desconstrução das concepções de normalidade e da ideia de um currículo homogêneo.

Para avançar nesse movimento de transformação, é necessário que os educadores assumam a responsabilidade de questionar suas próprias práticas, reconhecendo seus preconceitos e limitações. Essa postura reflexiva deve promover a substituição de estratégias excludentes por ações pedagógicas que valorizem a diversidade, promovam a inclusão e favoreçam a construção de um ambiente escolar onde a pluralidade seja reconhecida como uma fonte de riqueza.

Analizar criticamente as práticas pedagógicas tradicionais revela-se uma tarefa imprescindível para que a educação deixe de reproduzir exclusões e desigualdades, caminhando em direção a um modelo mais democrático, humanizado e inclusivo. Essa abordagem exige coragem, autonomia e comprometimento ético por parte dos educadores, que devem estar dispostos a revisitar suas concepções de ensino-aprendizagem, buscando estabelecer novos paradigmas que promovam justiça social e o desenvolvimento integral de cada estudante, independentemente de suas particularidades.

A reflexão sobre as concepções de inclusão e diversidade, à luz da legislação, da teoria educacional e das próprias práticas pedagógicas, configura-se como um exercício epistemológico e ético indispensável para a construção de uma educação verdadeiramente emancipadora e transformadora. Tal análise requer uma abordagem sensível, humanizada e crítica, que reconheça o sujeito de aprendizagem não apenas como portador de demandas específicas, mas como uma formação complexa e multifacetada, inserida em contextos históricos, culturais e sociais que moldam sua identidade e suas possibilidades de desenvolvimento.

Desde a perspectiva normativa e legal, as concepções de inclusão têm sido avançadas em diversas políticas públicas e diretrizes internacionais e nacionais, que articulam uma compreensão de educação como direito de todos, independentemente de suas diferenças. Nesse âmbito, destaca-se a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que consagra o princípio de que a inclusão é um direito humano, promovendo a democratização do acesso e da participação plena de indivíduos com deficiências, necessidades educacionais especiais ou grupos vulneráveis. Essa legislação fundamenta uma visão de educação que vai além da mera inserção, promovendo a construção de ambientes acessíveis, pluralistas e que reconheçam a diversidade como valor fundamental.

No campo da teoria educacional, as concepções de inclusão evoluíram de uma abordagem assistencialista para uma perspectiva que valoriza a diversidade cultural, social e cognitiva como elementos essenciais à formação de uma sociedade plural. Correntes teóricas, como a pedagogia inclusiva, advogam por uma práxis que contemple a singularidade do sujeito, promovendo práticas que considerem seus conhecimentos prévios, suas emoções, suas identidades culturais e seus modos de expressão. Essa abordagem evidencia a necessidade de repensar o papel do educador, que deve atuar como mediador de possibilidades, estimulando a autonomia, a criatividade e o protagonismo do estudante em sua totalidade.

Na práxis pedagógica, a concepção de diversidade deve ir além do reconhecimento superficial das diferenças; ela implica uma compreensão profunda das múltiplas identidades, histórias de vida, contextos socioeconômicos e culturais, que convergem na formação do sujeito de aprendizagem. Essa compreensão exige uma postura empática, capaz de valorizar as experiências de cada estudante e potencializar suas capacidades, rompendo com visões unificadoras que reduzem a complexidade do sujeito a categorias limitantes. Assim, o professor torna-se um facilitador que responde às especificidades individuais, promovendo estratégias que atendam às necessidades diversas e promovam o desenvolvimento integral.

Ao buscar compreender o sujeito do processo de aprendizagem em sua totalidade e complexidade, essa reflexão implica uma ruptura com visões

reducionistas que consideram a aprendizagem como um ato mecânico ou como resultado de fatores isolados. O sujeito deve ser visto como um ser biopsicossocial, cuja formação é influenciada por suas experiências de vida, suas interações sociais, suas referências culturais e seus contextos familiares. Reconhecer essa multiplicidade exige uma postura ética de respeito, acolhimento e valorização da diferença, além de uma prática pedagógica que promova a inclusão de forma autêntica, articulando conhecimentos, competências e valores de modo a democratizar o acesso às aprendizagens e promover a equidade.

Portanto, a reflexão sobre as concepções de inclusão e diversidade, quando realizada de modo aprofundado e crítico, possibilita uma compreensão mais ampla e sensível do sujeito da aprendizagem. Essa compreensão é o alicerce para a construção de uma escola mais justa, humanizadora e capaz de atender às demandas de uma sociedade plural. Ela reafirma a necessidade de que os educadores, gestores e toda a comunidade escolar assumam um compromisso ético com a valorização da diversidade, reconhecendo que a inclusão verdadeira não se limita à adaptação curricular ou à acessibilidade física, mas deve envolver uma mudança de postura conceitual e ética na forma de enxergar e acolher o educando em sua complexidade integral.

A construção de estratégias inovadoras, criativas e colaborativas para a ruptura de barreiras pedagógicas representa um imperativo ético e epistemológico na práxis educativa contemporânea, especialmente no contexto de uma sociedade cada vez mais diversa e plural. Essas estratégias devem transcender a lógica tradicional de ensino, que frequentemente privilegia métodos padronizados e verticalizados, e apostar em práticas que promovam a inclusão genuína, o protagonismo do aluno e o desenvolvimento de um ambiente escolar que seja ao mesmo tempo acolhedor, acessível e estimulante. Nesse percurso, a inovação pedagógica assume o papel de catalisador de mudanças profundas, sustentadas por uma concepção de educação que valorize a criatividade, a colaboração e a escuta atenta às necessidades singulares de cada estudante.

Para garantir a efetiva quebra de barreiras pedagógicas, é fundamental que as ações adotadas contemplem uma abordagem interdisciplinar e contextualizada, que reconheça as especificidades do grupo escolar e as potencialidades de cada indivíduo. Nesse sentido, estratégias inovadoras podem envolver a adoção de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em projetos, a problematização, o ensino colaborativo, bem como o uso de tecnologias digitais acessíveis e variadas, capazes de ampliar as possibilidades de expressão e compreensão dos estudantes. Tais recursos, quando utilizados de forma intencional e sensível às diversidades, favorecem uma aprendizagem mais significativa e participativa, potencializando o protagonismo de cada aluno.

A criatividade pedagógica, por sua vez, desempenha papel central na elaboração de práticas capazes de inovar na rotina escolar. Exercícios de dramatização, jogos pedagógicos, oficinas temáticas, atividades de arte e cultura, bem como propostas de educação ambiental ou inclusão digital, contribuem para que o conteúdo curricular deixe de ser algo abstrato e distante, tornando-se uma experiência viva, relevante e capaz de interlocutar com as experiências de vida dos estudantes. Essas ações criativas fomentam a motivação, o senso de pertencimento e o sentimento de valor próprio, elementos essenciais para o rompimento de preconceitos, estigmas ou resistências que possam existir na comunidade escolar.

O aspecto colaborativo, por outro lado, deve ser uma diretriz norteadora dessas estratégias, promovendo uma cultura de cooperação entre professores, estudantes, familiares e demais profissionais da escola. A formação de uma rede de apoio, na qual diferentes vozes e saberes se dialogam e se complementam, proporciona um ambiente de confiança, onde as dificuldades podem ser enfrentadas de forma compartilhada e inovadora. Nesse contexto, a colaboração estimula práticas de co-criação de projetos, trocas de boas práticas, grupos de reflexão pedagógica e processos que envolvam a participação ativa de todos na construção de um ambiente mais justo, diverso e acolhedor.

Além disso, a implementação dessas estratégias exige uma postura de abertura, disposição para aprender e ajustar continuamente as ações, tendo como parâmetro os resultados e as experiências concretas. Avaliações formativas, registros de práticas pedagógicas, diálogos constantes e escuta ativa contribuem para aprimorar as ações, identificando obstáculos, potencializando sucessos e ajustando o caminho para uma constante evolução. A inovação, assim, não se limita a novidades tecnológicas ou metodológicas, mas também à capacidade de repensar, reescrever e reconfigurar o ambiente escolar de modo a torná-lo verdadeiramente inclusivo e estimulante.

Por fim, a institucionalização de tais estratégias deve possibilitar a criação de uma cultura escolar que valorize a diversidade, que reconheça a singularidade de cada estudante e que promova a autonomia, a criatividade e a cooperação como princípios constitutivos de uma educação humanizadora. Uma escola que investe em práticas inovadoras, colaborativas e sensíveis às singularidades é uma escola que promove a transformação social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, conscientes e capazes de atuar de modo solidário na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Fomentar a prática de reflexões contínuas e a pesquisa de ações inclusivas configura-se como um pilar fundamental para a consolidação de uma cultura escolar que privilegie a dignidade, o respeito mútuo e a cooperação genuína

entre todos os sujeitos que compõem a comunidade educativa. Essa postura epistemológica e ética exige uma postura de abertura, autocrítica e vontade de transformação, na qual educadores, estudantes e demais membros da comunidade escolar se reconhecem como agentes ativos no processo de construção de uma educação mais justa, humanizadora e plural.

A reflexão contínua, nesse cenário, não deve se limitar a uma prática pontual ou adicional ao cotidiano escolar, mas deve integrar-se de forma intrínseca à rotina pedagógica e institucional. Ela implica uma análise permanente das ações, das interações, das relações e dos resultados alcançados, sempre com o objetivo de aprimorar a convivência, promover a inclusão efetiva e fortalecer vínculos de respeito e empatia. Nesse ciclo reflexivo, a escuta ativa, a autocrítica construtiva e o diálogo aberto são ferramentas imprescindíveis, permitindo que os sujeitos percebam as próprias limitações e potencialidades, bem como as possibilidades de transformação.

Além disso, a pesquisa de ações inclusivas se revela como um método imprescindível para fundamentar essas reflexões com evidências concretas, estratégias inovadoras e experiências bem-sucedidas, capazes de subsidiar uma prática pedagógica mais democrática e efetiva. Essa investigação deve ser conduzida de forma colaborativa, envolvendo todos os atores do cotidiano escolar – professores, estudantes, famílias, gestores e membros da comunidade – fomentando uma troca rica de conhecimentos, percepções e saberes. A pesquisação, por exemplo, constitui uma metodologia que pode fortalecer esse movimento, ao promover uma prática de investigação participativa que visa à resolução de problemas concretos e à construção coletiva de soluções inovadoras.

Ao estabelecer uma cultura de respeito, empatia e cooperação, a escola se apresenta como um espaço de acolhimento e reconhecimento da diversidade, onde cada indivíduo é valorizado em sua singularidade e potencialidade. Essa cultura não se limita a discursos ou políticas institucionais, mas deve estar profundamente enraizada nas práticas diárias, nas atitudes e nas relações humanas que se estabelecem em sala de aula, nos corredores, na escuta aos diferentes, na valorização das diferenças e na promoção de ambientes seguros e inclusivos. Para tanto, é indispensável que todos os integrantes do processo educacional desenvolvam competências socioemocionais, como a escuta empática, a compreensão intercultural, a paciência e a capacidade de dialogar com respeito às particularidades do outro.

A práxis reflexiva e investigativa, portanto, deve contribuir para que os educadores percebam suas próprias práticas sob uma nova ótica, identificando possíveis padrões excluidores ou limitadores, e buscando constantemente melhorias. Por sua vez, os estudantes, ao participarem de processos de reflexão e

pesquisa, tornam-se protagonistas de sua aprendizagem, exercitando habilidades de criticidade, autonomia e cooperação. Isso cria um ciclo virtuoso: quanto mais a comunidade escolar investe na cultura de diálogo, na autocrítica construtiva e na busca por ações inclusivas, mais fortalecida ela se torna na sua capacidade de promover convivência respeitosa, de eliminar preconceitos e de avançar rumo a uma educação que reconheça a diversidade como valor fundamental.

Em suma, o incentivo à reflexão contínua e à pesquisa de ações inclusivas configura-se como uma estratégia imprescindível para a edificação de uma cultura escolar que valorize a dignidade de todos os seus sujeitos e que fomente uma convivência harmoniosa, empática e cooperativa. Ao reconhecer a escola como um espaço de encontro de diferenças e possibilidades, essa prática educativa promove o desenvolvimento de uma sociedade mais consciente, justa e solidária, na qual a diversidade seja celebrada e transformada em fonte de riqueza e fortalecimento comunitário.

Estimular a formação e a sensibilização dos profissionais da escola constitui-se como uma estratégia imprescindível para consolidar uma cultura pedagógica alicerçada na colaboração, na troca de experiências e na construção coletiva de uma prática educativa que reflita, de maneira efetiva, os princípios da educação inclusiva. Nesse contexto, a atuação profissional não pode ser reduzida ao cumprimento de funções isoladas ou à repetição de rotinas tradicionais; ela precisa ser marcada por um compromisso ético de estender a escuta, acolher a diversidade de maneiras de aprender e propiciar ambientes que promovam a equidade, o protagonismo de todos os estudantes e uma convivência respeitosa e democrática.

A sensibilização dos educadores envolve, sobretudo, o reconhecimento da própria prática docente como um campo de possibilidades de transformação e inovação, onde a troca de boas práticas e experiências enriquecedoras deve ser fomentada. Nesse processo, é fundamental que os profissionais se percebam como coautores de uma organização escolar que valoriza a diversidade e busca incessantemente por estratégias pedagógicas que promovam acessibilidade, participação e aprendizagem de qualidade para todos, independentemente de suas diferenças. Assim, a formação continuada deixa de ser uma mera atualização técnica para se configurar como um espaço de reflexão crítica, de ressignificação do papel do professor e de troca de saberes entre colegas.

Ao estimular essa formação, é vital promover um ambiente de aprendizagem colaborativa, onde a troca de experiências seja incentivada por meio de grupos de estudo, comunidades de prática, oficinas, seminários e mentoring, sempre com foco na troca de boas práticas pedagógicas, na reflexão sobre os desafios enfrentados e na proposição de ações concretas. Nesse espaço

de diálogo, a construção de um currículo coerente com os princípios da educação inclusiva deve emergir como uma preocupação coletiva, na qual os conteúdos, metodologias e avaliações sejam planejados de forma a atender às múltiplas formas de aprender e às necessidades de todos os estudantes, especialmente os que apresentam demandas específicas.

É importante que essa formação e sensibilização sejam conduzidas de modo humanizado e contextualizado, reconhecendo as especificidades culturais, sociais e emocionais de cada comunidade escolar. Assim, os profissionais da educação devem ser estimulados a desenvolver uma postura empática, aberta ao diálogo e à escuta ativa, capazes de compreender e valorizar as experiências e saberes dos colegas, dos estudantes e das famílias. Essa atitude favorece a construção de uma ecologia escolar onde o compartilhamento de boas práticas e conhecimentos se dá de forma natural, promovendo um ambiente de aprendizagens colaborativas que estimulem a inovação pedagógica e a reflexão permanente.

Adicionalmente, essa promoção de formação e sensibilização deve integrar-se ao fortalecimento de uma identidade profissional comprometida com os princípios éticos e políticos da inclusão, onde o respeito às diferenças seja uma condição sine qua non para a atuação docente. Essa compreensão amplia o olhar do educador, que passa a perceber seu papel não apenas como transmissor de conteúdos, mas como mediador de experiências de aprendizagem que favoreçam a inclusão social, o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e a promoção de uma cultura de paz e combate às desigualdades.

Por fim, ao investir na formação contínua e na sensibilização dos profissionais, a escola fortalece sua capacidade de promover uma prática pedagógica que dialoga com as demandas de uma sociedade plural e dinâmica. A construção de um currículo inclusivo, participativo e coerente com esses princípios é mais eficaz quando os professores se sentem capacitados, sensibilizados e motivados a atuar de forma colaborativa, reconhecendo o valor da diversidade como elemento enriquecedor e como vetor de transformação social. Assim, a escola se torna um espaço vivo de aprendizagem, onde a troca de saberes e experiências impulsiona a construção de uma educação mais democrática, humanizada e promotora de justiça social.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais, ao culminar este diálogo sobre a promoção de práticas pedagógicas inclusivas, reforçam a urgência e a relevância de uma transformação profunda no modo como os profissionais da educação compreendem e atuam diante da diversidade que compõe as contextos escolares

contemporâneos. É imperativo reconhecer que a inclusão, enquanto princípio norteador de uma educação verdadeiramente democrática, transcende a mera adaptação de conteúdos ou a implementação de políticas institucionais; ela exige uma mudança paradigmática que permeie as concepções, as atitudes e as práticas cotidianas dos sujeitos que compõem a comunidade escolar.

Nesse percurso de reflexão, evidencia-se que a construção de um ambiente escolar inclusivo demanda uma ação coletiva, sustentada pela valorização do diálogo, da formação contínua e do compartilhamento de experiências. É por meio dessas ações que se pode promover uma cultura de respeito, empatia e cooperação, essenciais para que as diferenças sejam reconhecidas como fontes de enriquecimento e potencialidades a serem potencializadas, e não obstáculos a serem superados de forma pontual. Nesse sentido, o papel do educador assume a dimensão de um agente de transformação social, cuja sensibilidade e criatividade são fundamentais para desconstruir práticas excludentes e estabelecer pontes de entendimento e conexão com todos os estudantes.

Ademais, a efetivação de uma educação inclusiva exige uma mobilização constante para repensar e reelaborar os currículos, as estratégias pedagógicas, as formas de avaliação e os ambientes de aprendizagem, sempre com uma postura crítica e inovadora. A prática de refletir continuamente sobre as próprias ações, partilhar boas experiências e aprofundar o entendimento acerca das legislações e teorias que sustentam a inclusão são caminhos indispensáveis para que essa mudança ocorra de forma sustentável e profunda. Nesse processo, a formação de profissionais sensíveis, comprometidos e capazes de atuar de maneira colaborativa emerge como um elemento fundamental, uma vez que somente com o aprimoramento do saber e do sentir é possível criar uma escola mais justa, acolhedora e humanizada.

Por fim, conclama-se que o compromisso com a inclusão não seja uma iniciativa pontual, mas uma postura ética e política permanente, que demanda coragem, perseverança e uma constante disposição para aprender e adaptar-se às necessidades dos estudantes. É na soma dessas ações, permeadas por uma perspectiva humanizada e fundamentada na justiça social, que reside a esperança de uma educação verdadeiramente transformadora, capaz de promover o desenvolvimento integral de todos e de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, plural e solidária. Assim, reafirmamos o dever de todos os atores escolares de assumirem o protagonismo na construção de um currículo e de uma prática pedagógica que reconheçam, de fato, a diversidade como valor intrínseco à vida e ao aprender, tornando-se, portanto, instrumentos de emancipação e cidadania plena.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Projeto Escola Viva:** garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola – alunos com necessidades educacionais especiais – v.5. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha05.pdf>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- CARVALHO, L. C. de *et al.* Estratégias de análise do comportamento para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regulares. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 17, n. 5, e8251, 2025. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv17n5-007>.
- DIÓGENES, J. P. P. A importância da gestão escolar na inclusão de alunos com deficiência. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**, v. 1, n. 1, p. 1–5, 2024. DOI: <https://doi.org/10.51473/ed.al.v3i1.506>.
- GOMEZ PEREIRA, M. *et al.* Ensino médio e educação inclusiva: as percepções de professores de biologia sobre o uso de modelos didáticos como ferramentas educativas. **Revista Ponto de Vista**, v. 12, n. 3, p. 1–20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.47328/rpv.v12i3.16540>.
- RIBEIRO, A. dos S.; SANTOS, A. de O. Práticas inclusivas no ensino de Física: uma abordagem para alunos com deficiência visual. **Cadernos Cajuína**, v. 9, n. 4, e249428, 2024. DOI: <https://doi.org/10.52641/cadcajv9i4.564>.
- SEABRA, M. A. B. *et al.* Educação inclusiva no Brasil: uma reflexão sobre os desafios educacionais. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 5, e4155, 2024. DOI: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-025>.
- SILVA, L. G. dos S. **Curriculum escolar na perspectiva da educação inclusiva**. Disponível em: <http://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/2274>. Acesso em: 11 jun. 2025.

ESPAÇO, GÊNERO E MEMÓRIA EM CONTOS DE CORA CORALINA E MARGARETH LAURENCE

Raimundo Expedito dos Santos Sousa¹

1. INTRODUÇÃO

Vive-se sob a égide de uma época caracterizada pela perda de referências geográficas, históricas e identitárias, que, se antes se caracterizavam pela estabilidade e pela “fixidez”, esvaecem ao longo do século XX, cujas transformações se acentuaram com o passar de duas guerras mundiais e diversos outros conflitos, pelo declínio das narrativas lineares e totalizadoras, pelo aperfeiçoamento tecnológico e o consequente surgimento de novas tecnologias de inteligência tornadas com cada vez mais velocidade obsoletas e substituíveis por tecnologias cada vez mais atualizadas. As consequências destes movimentos que vão se entrelaçando a outros continuamente apontam para o fato de que se pode ter acesso a tudo e a nada ao mesmo tempo, por causa da sobrecarga de informações veiculada em diversos contextos, sem contudo, permitir tempo ao receptor para reflexão e assimilação (HUYSEN, 2000).

Para Benjamin (1993), a sociedade moderna encontra-se fadada ao esquecimento, pois as pessoas estão cada vez mais pobres de experiência, devido ao declínio da arte de narrar visto que a memória tornou-se cada vez menos ligada aos fatos, e mais ligada a continua espera por novas informações do mundo do agora. Através do anseio paradoxal por reter as experiências vividas em face de um ritmo de vida cada vez mais célere, sofre-se na contemporaneidade de um “mal de arquivo” (DERRIDA, 2001), de um arroubo infrene pelo passado como segurança de manutenção de uma identidade sólida frente à amnésia peculiar à sociedade pós-moderna.

Neste sentido, a partir da década de 1980, de acordo com A. Huyssen (2000), a cultura modernista, amparada no deslumbramento pelo porvir, perde espaço para uma nova concepção política e cultural: “o discurso da memória”. Tal forma

¹ Doutor em Estudos Literários pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários (POSLIT) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMT). Docente do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Araguaia. E-mail: raimundosou@gmail.com.

de expressão artístico-literária, que concebe a necessidade de articulação do passado para sua conversão em memória, empreende, mediante a representação, a recolocação de passados no presente, o que resulta numa revisão do passado e numa reinterpretação da história.

Sob uma perspectiva crítica, o grande interesse por eventos e feitos do passado não se constitui apenas como mero anseio por armazenar ou recuperar informações, mas como intuito de se repensar o passado e o presente e perceber como ocorre a inserção do sujeito histórico nesse tempo de transição. Para tanto, recorre-se ao referido “discurso memorialista”, que, para além de um mero processo literário de escrita, se articula intrinsecamente às representações culturais, históricas, políticas e identitárias de toda uma coletividade.

Nessa conjuntura, segundo Huyssen (2000), a escrita memorialista faz-se necessária devido ao acelerado processo de desistoricização por que passa a sociedade contemporânea. Então a memória, antes concebida como estritamente pessoal, passa a ser vista como passível de trazer em seu bojo toda uma carga de experiências coletivas, em sua incumbência de desacelerar o processo contínuo de transmissão de informações novas e vazias.

Nesse panorama, cumpre ao estudos da memória perguntar-se como se dá e como se renova a relação humana com o espaço, porquanto, situando-se no entrecruzamento de disciplinas como a Literatura, a Antropologia, a Sociologia, a História, a Geografia, a Psicologia Social e a Psicanálise, dentre outras, as reflexões acerca das práticas do espaço na contemporaneidade podem trazer à baila noções relevantes como memória, fronteira, migrações e hospitalidade que enriquecem os Estudos Culturais, campo caracterizado pela postura multidisciplinar.

Levando em consideração estes direcionamentos, este trabalho objetiva estudar, a partir de textos memorialísticos de Margaret Laurence, romancista, poeta e contista canadense, e Cora Coralina, poeta e contista brasileira, como o espaço geográfico e simbólico da casa constitui, insula e sedimenta a memória feminina. Ademais, o trabalho concebe, a partir da noção de que a história das mulheres – tardivamente resgatada por historiadoras como Michelle Perrot e Mary del Priore – foi esquecida pela mão fálica masculina na narração da História Oficial, a literatura memorialística de Cora Coralina e Margaret Laurence como contribuição, ainda que na esfera ficcional, para o resgate da memória feminina até há pouco narrada majoritariamente pela voz masculina, em um processo ideológico que menos esclarecia acerca da mulher do que sobre o imaginário masculino em relação àquela.

Nesse sentido, pretendemos analisar dois contos de cada autora, presentes nas coletâneas *A bird in the house* (LAURENCE, 1989) e “Estórias da casa velha da ponte” (CORALINA, 1997), a saber: “Casa Velha da Ponte” e “Papéis de Circunstância” (Coralina) e *The sound of singing* e *To set our house in order* (Laurence).

2. A CASA COMO ESPAÇO DA MEMÓRIA E IDENTIDADE FEMININA

No estudo da memória enquanto produção literária é preciso atentar para possíveis similaridades e diferenças entre os discursos autobiográfico e ficcional, bem como as condições de produção de ambos. De acordo com Wander M. Miranda (1992), uma baliza muito tênue difere as escritas autobiográfica e memorialista. Segundo o autor, a autobiografia consiste em uma escrita intencional, um relato construído pelo próprio indivíduo, isto é, a história de sua vida contada por ele mesmo.

Dessa forma, a sutil diferença entre memória e autobiografia reside no foco, dado que a segunda centra-se mais diretamente na subjetividade, no próprio indivíduo. Todavia, mesmo a escrita autobiográfica não deixa de abarcar o coletivo, pois não há como o narrador escrever sua história particular apartada de seu contexto sócio-histórico-cultural de produção. Já a escrita memorialista, por sua vez, volta-se mais explicitamente para o coletivo:

O tema tratado pelos textos memorialistas não é o da vida individual, o da história de uma personalidade, características essenciais de uma autobiografia. Nas memórias, a narrativa da vida do autor é contaminada pela dos acontecimentos testemunhados que passam a ser privilegiados. (MIRANDA, 1992, p. 36).

Maurice Halbwachs endossa a noção de memória como construção coletiva em sua afirmação de que, enquanto testemunho do passado, a memória se apóia nas lembranças de indivíduos que compartilham tempo e espaço com os narradores das obras memorialísticas. Dessa forma, o sociólogo argumenta que a memória individual

Cada memória individual é um ponto de vista sobre uma memória coletiva, este ponto de vista muda conforme o lugar que eu ali ocupo e que este lugar mesmo muda segundo as relações que mantenho com outros meios (...) quando tentamos explicar esta diversidade voltamos sempre a uma combinação de influências que são, todas, de natureza social. (HALBWACHS, 1990, p. 51)

Além do aspecto coletivo, a memória apresenta, também, um caráter seletivo, na medida em que hierarquiza e elege, consciente ou inconscientemente, a lembrança. Dessa forma, não se pode esperar que tudo o que contém um livro de memórias seja inteiramente verídico, assim como não é totalmente ficcional, afinal, a memória seleciona os fatos e procura organizar o passado com o intuito de conferir sentido ao narrado. Nesse processo, as lacunas deixadas pela memória são preenchidas pela invenção ou pela imaginação de quem escreve; daí, também, seu caráter inventivo.

Ao abordar a relação entre memória e história, Michael Pollak (1989) promove uma distinção e oposição entre as “memórias subterrâneas” e a “memória oficial”, de tal sorte que esta última seria a memória nacional, aceita pela maioria e oficializada através de uma “violência simbólica”, ao passo que as memórias subterrâneas definir-se-iam como aquelas que são “parte integrante das culturas minoritárias e dominadas” (POLLAK, 1989, p. 4).

Sob uma perspectiva performática da História, o autor afirma que ao se lançar o olhar sobre a história dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, contribui-se para trazer à lume experiências silenciadas pela “memória oficial”. Desta forma as memórias marginalizadas passam a constituir-se como uma versão histórica diferente daquela elaborada restritamente por um grupo hegemônico.

Neste contexto, silenciamento de sujeitos ou coletividades vitimadas por injustiças, guerras e massacres, por mais tempo que perdure, não implica esquecimento, considerando que as narrativas traumáticas, que atuam como uma espécie de terapia na qual o narrar constitui-se como elaboração e descarga do fardo pelas experiências sofridas. E mais ainda, foi a partir da “associação livre”, isto é, do relato de experiências e sensações, que Freud revolucionou a psicologia moderna ao verificar que, mediante tais relatos, empreendidos pelo paciente, poder-se-ia chegar ao cerne das desordens psíquicas, e, consequentemente, ao entendimento dos sintomas do paciente.

2.1 A casa entre rememorações e reticências

Uma vez tendo-se discutido o papel da memória, cabe a pergunta: qual o papel do espaço, mais especificamente o espaço da casa, na constituição da memória feminina? Ora, o espaço da casa há muito tem sido associado à figura feminina em diversas sociedades patriarcais. Por se tratar de um construto ideológico, social e cultural continuamente reforçado e reiterado no imaginário coletivo, apesar das conquistas que as mulheres alcançaram no que diz respeito aos direitos, ainda há quem repudie o fato de uma mulher deixar o lar para trabalhar na esfera pública.

De fato, a relação da mulher com a casa enfatizada mediante frases-cliché-lugares-comuns como “Rainha do Lar”, “coração de mãe” e “dona-de-casa exemplar” foram se naturalizado com tamanha frequência que a palavra casa remete, quase invariavelmente, a uma figura feminina maternal, por exemplo. Rafael Lobo (2002) corrobora tal assertiva ao afirmar que

O acolhimento, movimento primeiro da ética, tem sua originalidade na figura da mãe: acolher relaciona-se a recolher e colher, o acolhimento necessita de seu momento recolhido para que frutos mesmos, frutos éticos, sejam posteriormente colhidos. Por isso, por supor recolhimento, o acolhimento supõe já a intimidade de estar em casa com a figura da mulher (LOBO, 2002, p. 129).

À parte o aspecto ideológico de encarceramento feminino junto ao seio doméstico, a casa também atua, principalmente na memória do exilado, como espaço idealizado, mantenedor de uma identidade cultural perdida pela dispersão e pelo contato com outras culturas. No entanto, o que interessa a esse trabalho é a relação entre a casa e um sujeito específico: a mulher. Isso porque, como se verá no decorrer da análise, tanto Cora Coralina quanto Margaret Laurence narram, em textos memorialísticos, a casa como abrigo da memória feminina individual e coletiva.

Com efeito, a casa e a rua constituem, de acordo com DaMatta (1997:15), dois códigos sociais complementares e diferenciados: enquanto o código da casa se funda “na família, na amizade, na lealdade, na pessoa e no compadrio”, o código da rua se assenta sobre “leis universais, numa burocracia antiga (...) e num formalismo jurídico-legal que chega às raias do absurdo”.

A partir desta dualidade a casa, enquanto espaço de aconchego e hospitalidade – e que implica noções como amor, fraternidade e “calor humano” –, constitui-se como refúgio frente ao contexto dos perigos da rua, espaço tido, ainda na contemporaneidade, como *locus* favorável a toda sorte de perigos, principalmente para a mulher.

Então, algumas vezes a casa é historicamente construída como um paraíso uterino porque constitui um espaço onde se espera que a “Rainha do Lar” assegure, com afeto maternal, a preservação de valores que se perderiam não fosse pelo esmero (sic) de seu zelo feminino. Destarte, ao passo que o mundo da rua conjuga o verbo **avançar**, o da casa se atém ao **conservar**. E este conservar inclui, evidentemente, a memória coletiva das mulheres que construíram sua história entre as quatro paredes do “lar, doce lar” extrapolando os terrenos do senso comum sobre a casa e sobre os sujeitos que ali habitam e instauraram identificações e desidentificações consigo e com o exterior. Como as obras de Cora Coralina e Margaret Laurence aqui estudadas são memorialísticas e, por conseguinte, trazem resquícios da biografia de ambas as escritoras torna-se importante assinalar alguns destes aspectos biográficos para se compreender certas referências e aspectos de sua escrita.

2.2 A casa, a menina, a mulher e a sociedade patriarcal

Ana Lins dos Guimarães Peixoto Brêtas ou, simplesmente, Cora Coralina, nasceu na cidade de Goiás Velho, em 1889, antiga capital de Goiás. Começou a escrever aos 14 anos de idade, mas só veio a publicar o primeiro livro aos 75 anos, após ficar viúva, pois o marido, patriarcalista, não lhe permitia publicar seus escritos.

Escrevia a princípio contos passando a escrever poemas apenas após a Semana de Arte Moderna de 1922 e a liberação da expressão poética no encontro com seu estilo individual de escrita. Curiosamente, tornar-se-ia mais conhecida como poeta do que como contista, cujas poesias estão permeadas de narrativas memorialísticas.

Sua infância e juventude são ilustrativas da condição feminina no final do século XIX e início do XX, em uma cidade interiorana com fortes traços patriarcais. Segundo Vicência Brêtas Tahan (1995), filha da escritora, em seu livro “Cora coragem, Cora Poesia”, o nascimento de Cora frustrara as expectativas de sua mãe, que desejava um filho. Ademais, todos na cidade consideravam-na uma menina estranha, e uma das alunas mais atrasadas na escola. Como se esses “defeitos” não bastassem, ela se entregava, ainda, ao “frívolo” hábito de ler, em vez de preparar-se para conseguir um bom marido.

Ainda segundo a biógrafa (TAHAN, 1995, p. 28), a despeito de não se enquadrar nos padrões de beleza feminina da época, Cora, aos 16 anos, enamorou-se por um estudante de medicina do Rio de Janeiro, que passava férias escolares em Goiás. Entretanto, os pais do rapaz decidiram mandá-lo de volta ao Rio antes do término de suas férias, pois temiam que ele se envolvesse com aquela mulher estranha. A partir de então a falta de pretendentes e o afastamento de suas amigas, já casadas e voltadas exclusivamente para assuntos domésticos, levaram Cora a sentir-se cada vez mais solitária. Por conseguinte, debruçou-se ainda mais sobre os livros e, com a idade “avançada” de 18 anos, passou a ser vista como um caso perdido.

Aos vinte anos, contudo, um novo chefe de polícia, o advogado Cantídio Tolentino de Figueiredo Brêtas, chegou a Goiás e, dentre todas as moças “propícias” ao casamento da cidade, Cora foi quem chamou sua atenção. Logo começaram a namorar, mas não podiam se casar, pois Cantídio confessou que, além de ser casado em São Paulo, onde tinha três filhos, também havia se tornado pai de outra criança no Norte do país.

Impedida pelos pais de vê-lo, Cora desafiou a autoridade parental e sua reputação, e continuou a encontrar Cantídio, vindo a ficar grávida. Como resultado, o casal teve de fugir da cidade interiorana, pois seus habitantes, extremamente conservadores, não aceitariam sua gravidez e sua união com um homem casado.

Após ficar viúva precocemente, Cora se viu obrigada a trabalhar para sustentar a casa e sustentar e possibilitar a formação educativa e sustento dos filhos, em uma época em que a atuação feminina na esfera pública era reprimida. Assim, abriu uma pensão e, após a falência desta, passou a vender livros. Vagando de cidade em cidade, chegou a abrir uma loja de tecidos, e, depois, a comprar uma fazenda e tornar-se agricultora.

Em 1956, Cora Coralina retorna a Goiás, onde começa a fazer e vender doces na “Casa Velha da Ponte” e concomitantemente, começa a divulgar seus poemas e contos. Aos 94 anos, foi homenageada com o título de doutora *Honoris Causa* pela Universidade Federal de Goiás. Então diversas bibliotecas, escolas, praças e ruas foram batizadas com o seu nome e ela foi eleita membro da Academia Feminina de Letras e Artes de Goiás e da Academia Goiana de Letras. Sua obra encontra-se reunida nos livros “Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais”, 1965; “Meu Livro de Cordel”, 1976; “Vintém de Cobre”, 1983; “Estórias da Casa Velha da Ponte”, 1986; “Os Meninos Verdes”, 1986 e “O Tesouro da Casa Velha”, 1989.

Suas frequentes viagens, contudo, não foram benéficas para sua saúde e, após um forte resfriado, ela foi forçada a retornar a Goiás, onde seu estado piorou, culminando com o seu falecimento, em 1985, em Goiânia. A escritora e doceira deixou quatro filhos, dezesseis netos e vinte e nove bisnetos.

É justamente seu retorno a Goiás velho, após 45 anos de ausência, que Cora narra em Casa Velha da Ponte, conto inaugural do livro Estórias da Casa Velha da Ponte. Sua casa, cujas portas Cora abriu para vender seus doces e conversar com os visitantes, transformar-se-ia em um dos pontos turísticos mais procurados da cidade. Segundo Delgado (2001, p. 113), a monumentalização da figura de Cora Coralina, enquanto emblema da tradição cultural de Goiás Velho, conferiria à cidade, em 2001, o título de Patrimônio da Humanidade, outorgado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

Segundo a historiadora (TAHAN, 1995, p. 114), logo após o falecimento da escritora, em abril de 1985, um pequeno grupo de moradores de Goiás começou a organizar a Associação Casa de Cora Coralina, com o objetivo imediato de lutar pela preservação da “Casa Velha da Ponte”, herdada pelos filhos da escritora, que manifestavam o desejo de vender o imóvel, à época já tido como o local mais visitado pelos turistas na cidade. Dessa forma, a compra da Casa Velha da Ponte pela Prefeitura Municipal de Goiás, e a transformação da casa em museu onde se exibiram objetos autobiográficos da autora, bem como vestígios de sua memória, competiria tanto para a manutenção da tradição cultural dos quantos viveram na Casa Velha, como também para a memória da própria cidade.

Ao longo deste e de outros contos do livro, a escrita da memória tece a rede de significados que investe os espaços da Casa Velha da Ponte de espessura temporal, convertendo-a em um lugar singular, lendário e mítico. O tom de tributário de Cora para com a casa onde vivera parte de sua história é pulsante em cada frase do conto laudatório e poético intitulado “Minha casa velha da

ponte” em que a casa é vista para a autora de tal como que “assim a vejo e canto, sem datas e sem assentos. Desde sempre” (CORALINA, 1997, p. 7).

Ao enumerar os habitantes da casa em gerações anteriores – “um desembargador na monarquia – meu pai – minha mãe viúva. Minhas irmãs, eu, afinal a última sobrevivente de gerações passadas” (CORALINA, 1997, p. 9) –, Cora se coloca como a única remanescente de gerações anteriores, e, portanto, assume a função de narrar (no lugar d) a casa. Nessa narrativa performática, Cora se lembra de personagens esquecidos de narrativas oficiais, como os escravos:

Vultos negros no escuro se buscando, se agarrando, na sombra dos muros e tapumes, atracados num cio vigoroso e animal. De noite, subia das senzalas e dos quadrados um fartum de sexo e de sêmen. Nasciam crioulinhos e as senzalas eram o celeiro e a garantia da sobrevivência dos escravos que se arrebentavam no serviço bruto dos senhores (CORALINA, 1997, p. 9).

Pomposa no passado distante, a casa também experimentou a decadência, como explicita a narração de Cora, com o declínio do ouro, desencadeando um pauperismo generalizado, mascarado pela violência física e simbólica sobre os escravos:

Abolida a escravidão, as famílias empobrecidas, o serviço desorganizado na cidade e nos campos. (...) A decadência lenta, inexorável, mais a mais, dia a dia, tempo a tempo. O pauperismo geral. A melancolia dos senhores definhando-se no saudosismo estéril de negras submissas e amedrontadas, de negros animalizados e crioulinhos regados a palmatória. Os relhos dependurados, os açoites inúteis, as palmatórias ociosas. O sadismo sem mais onde ceifar (CORALINA, 1997, p. 10).

Embora “cerradas as portas e janelas e resguardando de olhar estranho o desmazelo e a pobreza que se instalavam” (CORALINA, 1997, p. 10), a casa permaneceu imune ao tempo e à decadência: “Nem mesmo o rio pôde te arrastar, raivoso, transbordante, lavando tuas raízes profundas a cada cheia bravia, velha casa de tantos que se foram” (CORALINA, 1997, p. 11).

Ao falar da fonte de água existente na propriedade – “biquinha, és banho e refrigério, copo de água azul e cristalina para a sede de quem fez longa caminhada às vertentes do passado e volta vazia às origens da própria vida” (CORALINA, 1997, p. 11), a escritora demonstra que o retorno às origens vem matar a “sede” pela memória e pela identidade em alguém que retorna “vazio” após longo período de exílio, como se pode perceber nesta passagem:

Neste meio me criei e me fiz jovem. Meus anseios extravasaram a velha casa. Arrombaram portas e janelas, e eu me fiz ao largo da vida. Pobre, vestida de cabelos brancos, voltei à CASA VELHA DA PONTE, barco centenário encalhado no Rio Vermelho. [...] CASA VELHA DA PONTE, és para o meu cântico ancestral uma benção madrinha do passado (CORALINA, 1997, p. 7-11).

De fato, a criação literária ressignifica a casa, anunciando para o leitor que, na perenidade do espaço, está inscrita a possibilidade de encontrar o passado no presente. Daí o memorialismo constituir a principal característica da obra de Cora Coralina: ao mesmo tempo, momentos de construção de uma memória autobiográfica e uma forma específica de criação da memória coletiva.

Em “Papéis de Circunstância”, outro conto pertencente à coletânea, a autora novamente se vale de um tom mais descriptivo do que narrativo, como que para recuperar a imagem e a história de cada objeto existente na casa, para relatar detalhes de sua infância. Aqui fica mais evidente a condição feminina de enclausuramento junto ao seio doméstico, uma vez que a escritora se atém ao período de decadência da família, no qual, após a morte de todos os homens da casa, restaram apenas Cora, suas irmãs, sua mãe e sua bisavó. Logo no primeiro parágrafo do conto, Cora exprime, tal como uma teórica da memória, o processo memorialístico e seu caráter seletor:

De muita coisa passada na infância a gente se esquece, de outras não. Elas nos acompanham a vida inteira, embora não sejam coisas de profundidade nem tenham em si nenhum conteúdo de alto ensinamento. Foram simplesmente alguns traços vivos que, repetidos, de certa forma gravaram-se no disco das impressões deixando marca para sempre. Nos longos anos que passei longe da casa velha, sobrecarregada com os fardos, mais arrochos da vida, muita coisa desapareceu da minha lembrança, sobre outras se fecharam de forma inviolável os escaninhos – melhor direi – as gavetinhas da memória. Mas aqueles papéis de circunstância e junto a ele, a figura alta, magra e severa de minha mãe, esse quadro só a morte poderá apagar. (CORALINA, 1997, p. 77).

Em seguida, a autora explica que “papéis de circunstância eram todos aqueles papéis que pertenciam a ela [a mãe], que existiam na casa ou que ali foram deixados por meu pai, tios e parentes, falecidos ou ausentados” (CORALINA, 1997, p. 77), já que ela, enquanto menina, era impedida de se aproximar de tais papéis. No entanto, como a escola já lhe havia ensinado “o mundo maravilhoso da leitora e da escrita”, Cora, tida como a bisbilhoteira da casa, acalentava um crescente desejo de conhecer os mistérios daqueles papéis de circunstância. Em sua justificativa pelo desejo de vasculhar o que lhe era proibido, Cora exprime a condição da criança do gênero feminino no início do século XX em uma sociedade patriarcal e conservadora:

Não havia distração para criança naquele tempo. Era-nos proibido sair à rua ou aparecer à porta, senão em dias excepcionais, e ainda assim acompanhadas. Eu tinha, portanto, de descobrir meu pequeno mundo interessante, dentro da velha casa e satisfazer minha curiosidade faminta, violando coisas guardadas (CORALINA, 1997, p. 80).

No entanto, a figura autoritária e cautelosa da mãe malograva quaisquer de suas tentativas de se aproximar dos objetos proibidos: “Surgia de novo minha mãe, vigilante guardiã e severa: – Larga isso, menina, são papéis de circunstância... E ela escandia as palavras como se estivesse gravando.” (CORALINA, 1997, p. 80). Noutro momento, Coralina retoma, nesse conto, a descrição da casa e de sua pompa no passado:

Assentada sobre paredões de pedra, levantada sobre o Rio Vermelho, sempre foi uma das melhores e bem situadas da cidade, com enorme quintal, todo de altos muros rebuçados de telhas, horta separada e pátios lajeados. Tinha alcovas e quartos sobressalentes do tempo da família numerosa, dos parentes acostados e do braço escravo para todo o serviço, desde a labuta da cozinha até o levar uma brasa-viva na concha da mão, cheia de cinza, para o cigarro de palha dos senhores, para o cafuné dos jovens indolentes. (CORALINA, 1997, p. 80).

Ao sublinhar a empáfia da casa velha adjetivada a partir do passado, Cora, ao abordar sua decadênci, inteira o leitor do quão doloroso foi tal processo. Em contraste com a robustez dos móveis e utensílios – “Tudo era sólido, pesado, fornido e feito para não ter fim” (CORALINA, 1997, p. 82) –, o nome e a pompa da família foram-se esvaindo gradativamente, até que a casa se tornasse um microcosmo de mulheres solitárias e quase desvalidas, tentando manter as aparências: “Minha mãe desiludida, na sua dupla viuvez, vivia vida sedentária, passava os dias mergulhada na leitura (...) numa transferência ou evasão de suas frustrações de mulher. Tinha atitude de pessoa “desgostosa da vida”, como se dizia então” (CORALINA, 1997, p. 83).

Além da mãe e da bisavó, sempre às voltas com rosários e jaculatórias, compunham esse microcosmo feminino a própria Cora, suas três irmãs e a cozinheira Lizarda, ex-escrava. A solidão de tais mulheres só era rompida, temporariamente, por visitas esporádicas de gente antiga e enfadonha:

Raríssimas visitas apareciam. Sempre gente antiga, parentes afastados de ares sábios e protetores, cheios de pragmática e cerimoniais, de engomadas sobrecasacas, cartolas de pélo e bengala de castão (...). As mulheres, quando os acompanhavam, usavam espartilho, vestiam-se de merinó ou seda lavrada, enfeitavam-se de jóias e traziam penteados a bendengó (CORALINA, 1997, p. 83).

No entanto, às meninas nem sequer era permitido ficar na sala e se divertir observando as visitas. Tinham de fazê-lo às escondidas:

Criança não aparecia na sala. Se aparecesse de enxerida, suja, despenteada e descalça, era mandada para dentro. Nós olhávamos pelas frestas das portas aquela gente enjoada que nos parecia aborrecida e indesejável e, se por um acaso uma delas nos via, não prestava atenção, nem fazia nenhum agrado (CORA, p. 83).

À noite, a solidão fazia-se mais cruel. Fechavam-se as portas e fuçavam ali, às escuras, mulheres e meninas isoladas da esfera pública, como que encarceradas no seio doméstico, por entre as paredes altas e imponentes da velha casa:

Minha bisavó rezava baixo o seu rosário e a cada mistério glorificava a Virgem com uma jaculatória que devíamos acompanhar. Minha mãe lia a “História Universal” (...) em dez volumes enquanto eu e minhas irmãs brincávamos tolamente de jogar travesseiros. (CORALINA, 1997, p. 84).

Além da solidão, o pauperismo e a desordem, na falta do braço escravo, assinalavam a decadência que se instalava, a despeito do esforço da orgulhosa mãe em ocultá-la vazia de seu “melhor e valioso conteúdo, sobrou ainda, na casa e na família, não pouco orgulho e muita empáfia. Procurava-se com um recolhimento sistemático e meticuloso disfarçar a pobreza que ia se instalando” (CORALINA, 1997, p. 85).

Décadas e décadas se passaram e, quando do retorno de Cora à Casa Velha, os papéis de circunstância, que ela tanto quisera conhecer mas aos quais tivera acesso, também haviam se esvaído:

Ela [uma das irmãs] me contou que a cônfora que sustentava o fôlego das coisas velhas tinha perdido a virtude com o tempo, já não era a mesma cônfora de antigamente. Que os ratos, as traças, as baratas e o caruncho e mais umas goteiras beneméritas tinham operado com diligência e mérito no velho sobradão, no grande baú e nos guardados menores. A papelada da circunstância tinha sido cortada, repicada, roída e moída e que tudo aquilo tinha sido numa faxina geral jogado às baciadas no Rio Vermelho, num dia de enchente. (CORALINA, 1997, p. 86).

Como a personagem-narradora e guardiã da memória não tivera acesso a tais documentos históricos, sua história havia sido levada pelas águas do rio e se perdido para todo o sempre.

2.3 Sobre a casa de uma criança entre adultos

Margaret Laurence (1926-1987), uma das escritoras canadenses mais respeitadas pela crítica e admiradas pelo público, é o nome artístico de Jean Margaret Wemyss. Sua biografia é menos vultosa, embora a canadense também tenha um histórico de mudanças e viagens que marcarão sua escrita memorialista. A escritora passou a infância e juventude na pequena cidade de Neepawa, Manitoba, a noroeste de Winnipeg. Ambos os pais morreram quando Margaret contava nove anos de idade, de modo que a menina foi educada por uma tia.

Segundo Powers (2001), após graduar-se, em 1947, pelo *United College*, em *Manitoba*, Margaret se casa com Jack Laurence, um engenheiro civil, e o casal se muda para o exterior, indo viver na Inglaterra e posteriormente em Gana, na África. Em 1957, já com dois filhos, decidem retornar ao Canadá, mas se

divorciam em 1962. Então, Margaret e os filhos mudam-se para a Inglaterra, retornando definitivamente para o Canadá em 1974. Margaret Laurence, que escreveu dezenas de livros, é também conhecida por seu trabalho como ativista pela paz e como um dos fundadores do *Writers' Union of Canada*.

Assim como Cora, Margaret Laurence também começou a escrever bem jovem. Aos 12 anos de idade publicou seu primeiro romance, intitulado *Pillars of the Nation*. Dentre sua produção literária, destacam-se cinco obras conhecidas como *Manawaka novels*, pois têm como cenário a cidade fictícia de Manawaka: *The Stone Angel* (1964), *A Jest of God* (1966), *The Fire-Dwellers* (1969), *A Bird in the House* (1970), and *The Diviners* (1974). É justamente um desses livros, *A Bird in the House*, que selecionamos para análise neste trabalho. Trata-se de uma coleção de contos memorialísticos interligados, em uma espécie de bildungsroman, que acompanham o crescimento e amadurecimento da protagonista, chamada Vanessa MacLeod, notadamente *alter ego* da autora.

Como cada conto tem uma temática peculiar, os temas variam entre ritos de iniciação e descobertas como o amor e a perda. No entanto, devido à brevidade do trabalho, centrar-nos-emos em apenas dois dos contos: *The sound of the singing* e *To set our house in order*, uma vez que tratam mais diretamente do espaço da casa.

Embora a cidade seja fictícia, a casa que serve de cenário para as narrativas realmente existe. Trata-se da casa dos avós maternos de Laurence, situada em Neepawa, uma pequena cidade agrícola no Estado de Manitoba. Ali, Laurence viveu, após a morte de seus pais, entre 1935 e 1944. De fato, sua estada na casa foi uma experiência marcante, pois, como se verá na análise dos contos, esta se constitui como um locus indispensável para a constituição identitária da escritora. Construída em 1894, a casa foi adquirida em 1986 pelo Margaret Laurence Home Committee, e transformada em um museu dedicado à carreira da *The First Lady of Manawaka*, que constitui um dos pontos turísticos mais famosos da cidade (POWERS, 2001, p. 29). Assim como Cora, a escritora canadense inicia seu primeiro conto exprimindo a importância da casa para sua formação como pessoa:

That house in Manawaka is the one which, more than any other, I carry with me. Known to the rest of the town as "the old Connor place" and to the family as the Brick House, it was plain as the winter turnips in the root cellar, sparsely windowed as some crusader's embattled fortress in a heathen wilderness, its rooms in a perpetual gloom except in the brief height of summer (LAURENCE, 1989, p. 11).

Nota-se, pela descrição da narradora, que a casa era um monumento imponente, e se destacava entre as demais da localidade. A exemplo dos contos de Cora, os textos de Laurence apresentam descrições detalhadas, esmerando-se

muito mais na apresentação detalhada de personagens, comportamentos da casa e objetos do que propriamente em eventos e ações.

Este conto lida com a forma com que cada pessoa em uma casa lida diferentemente com determinado conflito particular em detrimento de outros conflitos. Vanessa McLeod, que, nessa narrativa de memória, constitui uma representação da própria escritora, tem cerca de nove anos de idade, e vai mudando sua percepção de mundo ao passo que vai amadurecendo. Percebe-se, nesse sentido, a importância do ambiente, a casa, na formação da personalidade dos sujeitos que ali vivem. Nesse sentido, o conto, mesmo narrado em primeira pessoa, de forma a destacar a protagonista, delineia a memória coletiva dos outros habitantes da casa: seus pais, seus avós e uma tia.

A mãe, por exemplo, era extremamente autoritária, e, assim como Cora, a infância de Vanessa – ou, se levarmos em conta que se trata de uma ficção autobiográfica, de Laurence – foi marcada por restrições e admoestações: *Try not to tear up and down stairs like you did last week*”, *my mother said anxiously. You're too old for that kind of shenanigans*” (LR, p. 13). Em outra passagem, a mãe a admoesta por sua conduta despojada e pouco condizente para uma menina, e conclui, demonstrando a situação de crise financeira vivenciada pela família em virtude da Depressão : *Your summer dresses are all up to your neck*,” *my mother had said, “and we just can't manage a new one this year, but I'm certainly not going to have you going down there looking like a hooligan* (LAURENCE, 1989, p. 12).

Outra semelhança com os contos de Cora consiste na descrição dos habitantes da casa: gente envelhecida, marcada por ressentimentos e conflitos que se tenta ocultar. O avô, por exemplo, é apresentado como *a tall husky man, drum-chested, and once he had possed great muscular strength. That simple power had gone now, but age had not stopped him* (LAURENCE, 1989, p. 13).

Além disso, o avô era um homem patriarcalista, e se incomodava ao não mais conseguir desenvolver certas atividades “de homem”, devido ao peso da idade. Ainda assim, era orgulhoso: *I keep busy*”, *Grandfather said furiously. Plenty to do around here, you know. Got two loads of poplar last week, and I'm splitting them for kindling. A man's got to keep busy*” (LAURENCE, 1989, p. 32)

Se no avô a decadência era apenas física, no caso da avó, era também ideológica. A senhora McLeod, que, curiosamente, chamava a menina de “pet”, como se a criança fosse um animalzinho de estimação para seu entretenimento, mostra-se uma mulher conservadora, que toma ao extremo determinados ditames religiosos:

Ample and waistless in her brown silk dress, Gradmother eas sitting in the dinning room watching the canary. The bird had no name. She did not believe in bestowing names upon non-humans, for a name to her meant a christening, possible only for Christians (LAURENCE, 1989, p. 14).

Por se tratar do primeiro conto de uma coletânea que aborda os mesmos personagens ao longo de vários anos, *The sound of singing* consiste em uma espécie de apresentação do caráter e das características iniciais de cada personagem, as quais vão se modificando ao longo dos textos. Entretanto, já se pode depreender que a velha casa de Manawaka foi um espaço marcante na memória de Laurence não pela felicidade ali vivida. Ao contrário, foi um período de crise financeira e de forte repressão para o gênero feminino. Sua importância se concentra, portanto, no aprendizado e no crescimento proporcionado a uma menina em um mundo de adultos.

Já em *To set our house in order*, tem-se mais evidente as condições de vida e os conflitos vividos na casa que abrigava pessoas de diferentes gerações e pontos de vista. A avó paterna de Vanessa, por exemplo, se esmera para manter a imagem de fidalguia que não mais existia, devido ao declínio financeiro da família. Quando a mulher de seu filho está internada para dar à luz, a avó se sente incomodada em ter de cumprir os afazeres domésticos, visto que a família não mais tem condições de pagar uma empregada. A menina, confusa, indaga ao pai: '*How can she get the meals? I wailed, fixing on the first thing that came to mind. She never cooks. She doesn't know how.*' (LAURENCE, 1989, p. 44) Pela descrição da narradora, contudo, a avó estava longe de preparada para se aventurar pela cozinha: *Granmother MacLeod appeared beside us, steel-spined despite her apparent fragility. She was wearing a purple silk dress as though she were all ready to go out for afternoon tea* (LAURENCE, 1989, p. 45).

Preocupada com a saúde da mãe, Vanessa passa o verão inteiro atrelada à esfera doméstica, recusando-se, mesmo quando permitida, a ir brincar com outras crianças na rua: *Summer holidays were not quite over but I did not feel like going out to play with any of the kids. I was superstitious, and I had the feeling that if I left the house, even for a few hours, some disaster would overtake my mother* (LAURENCE, 1989, p. 45). De fato, havia um motivo específico para tal sentimento de responsabilidade por parte da menina: o pai a responsabilizava, de certa forma, pela gravidez de risco de sua mãe, uma vez que esta almejava ter outros filhos para fazer companhia à menina solitária naquela casa.

Pelo que foi descrito até o momento, pode-se notar que a vida de Vanessa naquele casarão era bastante solitária e angustiante. Dominada por restrições da mãe e da avó, fanática pela ordem, a menina mal podia transitar pela casa:

The living room was another alien territory where I had to tread warily, for many valuable objects sat jousts on tables and mantelpiece, and dirt must not be tracked in upon the blue Chinese carpet with its birds in motionless fight and its water-lily buds caught forever just before the point of opening. My mother was always nervous when I was in this room. (LAURENCE, 1989, p. 47).

Deveria imperar na casa a mais perfeita ordem, o que evidentemente não combina com o universo infantil, calcado no desejo de aventuras e descobrimentos. A avó tinha como justificativa para a obsessão pela ordem a religião: ‘*God loves order*’, *Gradnmother MacLeod replied with emphasis. ‘You remember that, Vanessa. God loves order’ – he wants each one of us to set our house in order...*’ (LAURENCE, 1989, p. 49) No entanto, a falta de alguém para cuidar dos deveres domésticos coloca a avó em desespero: ‘*I have never lived in a messy house, Ewen*’, *Gradnmother MacLeod said, “and I don’t intend to begin now”* (LAURENCE, 1989, p. 51).

Neste contexto, pode-se perceber que a avó havia internalizado o construto ideológico que associa, na sociedade patriarcal, a mulher à esfera doméstica, que a ideia de uma casa organizada e limpa tornara-se uma obsessão que ela, uma vez tendo aprendido com suas gerações passadas, tentava impingir na menina a tradição feminina num apego excessivo à limpeza da casa, ainda comum na contemporaneidade. Trata-se, portanto, de um exemplo peculiar de como certas mulheres internalizam o culto à domesticidade e se identificam sobremaneira com o espaço da casa é a psicose doméstica de certas donas-de-casa que despertam antes mesmo do sol para atravessar o dia em constante azáfama com sabões, escovas e vassouras e outros fetiches domésticos.

Nesse sentido, a menina sente-se angustiada em ter de se identificar com o modelo de feminilidade de uma mãe e uma avó que, em face da repressão de sua própria identidade e desejo, mantinha uma obstinação infrene pela limpeza do lar. No entanto, ao longo da narrativa Vanessa exprime como essa “ordem” era, tanto em termos literais quanto simbólicos, apenas uma “máscara” para ocultar os conflitos que dia a dia tomavam a casa. Conflitos entre gerações com perspectivas e visões de mundo diferentes, entre irmãos motivados por ciúmes e competição, crises geradas pelo declínio econômico, pela modernidade em face da tradição.

Desse modo, à medida que conhece o mundo caótico dos adultos, Vanessa amadurece prematuramente como pessoa, e chega a conclusões como esta, que contradiz todo o esforço da avó pela ordem: *I could not really comprehend these things, but I sensed their strangeness, their disarray. I felt that whatever God might love in this world, it was certainly not order.* (LAURENCE, 1989, p. 61)

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contos memorialísticos de Cora Coralina e de Margaret Laurence, tomando como exemplos aqueles analisados nesse trabalho, apresentam aproximações e distanciamentos se colocados frente ao outro. Ambas as autoras, embora inseridas em contextos diferentes, abordam a questão da memória como atrelada ao seio doméstico, onde passaram, enquanto meninas e adolescentes, momentos marcantes na constituição de sua identidade feminina.

Ao enfatizarem personagens femininas (e se retratarem em uma delas) Cora Coralina e Margaret Laurence adotam uma postura condizente com a escrita hoje reconhecida como feminista, na medida em que atentam para a condição feminina em uma sociedade patriarcal que oferecia poucas oportunidades às mulheres.

Nesse meio, a casa constitui um *locus* que as mulheres, desde a tenra infância, aprendem a amar e a conservar, seguindo a função feminina patriarcal de zelar pela manutenção e disseminação de tradições, enquanto cabe ao homem promover o desenvolvimento da esfera pública com sua inteligência e perícia. No entanto, as heroínas nos contos de ambas as escritoras são as mulheres, pois é o microcosmo feminino que procuram retratar. Dessa forma, ambas as escritoras podem ser lidas como porta-vozes de mulheres anônimas, excluídas da história oficial, uma vez que sua narrativa, embora ficcional, é balizada por traços biográficos e englobam todo um contexto histórico, cultural e ideológico.

Sabe-se que por muito tempo a escrita memorialista feminina, atrelada à domesticidade e tida como supérflua, foi vista com descrédito, pois já houve tempos em que não foi considerada como fonte potencial à história ou como parte de uma herança literária. O caráter confessional, privado e informal presente em muitos desses escritos determinou seu desprestígio documental e descrédito.

No entanto, começa-se a reconhecer, graças ao esforço da crítica feminista, o valor de tais textos, que reconstruem a geografia dos espaços físicos, as lógicas da organização da vida familiar e do trabalho, os códigos sociais e culturais da época e o poder patriarcal que engendrou certas relações sociais e de gênero. Nesse sentido, os relatos de memória de Laurence e Cora sobreponem a voz da primeira pessoa do singular, e narram acontecimentos ligados à vida social, política, literária e cultural das primeiras décadas do século XX, marcadas, no Brasil, pelo advento da república, e no Canadá pelos efeitos da Depressão.

A escrita de ambas as autoras transita entre a lembrança e o depoimento, entre a personagem e a autora, intrincando a difícil distinção entre memória, ficção e autobiografia. A difícil definição que envolve a literatura autobiográfica abre questões múltiplas sobre a autoria feminina e o papel representativo da mulher na literatura.

Desse modo, Cora Coralina e Margaret Laurence narram suas respectivas casas como monumento da cidade – fato que posteriormente à morte de ambas se afirma na criação de museus conhecidos internacionalmente – cujos alicerces remontam, no caso de Cora, ao tempo mítico da exploração do ouro, e a si mesma como “última sobrevivente de gerações passadas”, depositária da memória familiar que reconstrói a trajetória dos antepassados ilustres e anônimos.

Já a casa de Laurence guarda em seus compartimentos, cômodos obscuros, passagens secretas e mistérios que Vanessa/Laurence tentava desvendar, um manancial de reminiscências autobiográficas, o qual a escritora compartilha com o leitor-confidente à medida que revela os personagens do seu universo familiar. Dessa forma, a autobiografia torna-se, na verdade, expressão de uma multidão, de uma história comum a vários indivíduos, já que a memória individual não se dissocia da coletividade (HALBWACHS, 1990).

Nas investigações que aqui foram propostas, partiu-se do pressuposto de que a casa, enquanto *locus* histórico de atuação feminina, naturalizado com sucesso pela injunção patriarcal, constitui-se como um legado memorial singular através da escrita de autoria feminina sobre personagens e autoras de narrativas memorialísticas de caráter ficcional ou autobiográfico.

Nesse sentido, a relação “lugar” / “deslocamento” se faz preponderante para a caracterização do elemento “casa” nas narrativas aqui estudadas, dado que a este se confere, não raro, o “senso de imenso investimento cultural na construção do espaço” definido pelos autores supracitados, uma vez que neste território se concentra o investimento identitário feminino.

Neste contexto, cabe salientar que, no mesmo espaço da casa, vive-se a sensação de deslocamento, devido às restrições impostas ao gênero feminino, principalmente às personagens femininas protagonistas, que, diferentemente de suas mães, avós e bisavós, resistem ao imaginário da casa a partir de elementos instaurados por valores patriarcais, que ao visar a manutenção das tradições e da ordem, afirmam a importância de desestabilizar e desconstruir os termos pelos quais os sujeitos e as identidades são construídos...

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, W. O narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: **Obras escolhidas, Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CORALINA, C. **Estórias da Casa Velha da Ponte**. 8^a ed. São Paulo: Global, 1997.

DAMATTA, R. **A casa e a rua**: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DELGADO, A. F. Museu e memória biográfica: um estudo da Casa de Cora Coralina. **Sociedade e Cultura**, V. 8, N. 2, p. 103-117, Jul./Dez. 2005.

DERRIDA, J. **Mal de Arquivo**: uma impressão freudiana. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória Coletiva**. Trad. Laurent Léon Shaffter. São Paulo: Vértice, 1990.

- HUYSEN, A. Passados presentes: mídia, política, amnésia. In: **Seduzidos pela memória**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000, p. 185-197.
- LAURENCE, M. **A Bird in the House**. 7^a ed. Toronto, Ontario: McClelland & Stewart Ltd, 1989.
- LOBO, R. H. O adeus da desconstrução. In: DUQUE-ESTRADA, P. C. (org.). **Às margens: a propósito de Derrida**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 18-25.
- MIRANDA, W. M. A ilusão autobiográfica. In: **Corpos escritos**: Graciliano Ramos e Silviano Santiago. São Paulo: Ed. USP; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1992, p. 25-41.
- POLLAK, M. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 1989, p. 3-15.
- POWERS, L. **The life and work of Margaret Laurence**. Winnipeg: University of Manitoba Press, 2001.
- THAHAN, V. B. **Cora coragem, Cora poesia**. São Paulo: Global, 1995.

TECNOLOGIAS DIGITAIS E TÊNIS DE MESA: UMA ANÁLISE EXPERIMENTAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA COORDENAÇÃO E REFLEXOS

Debora Albuquerque Marques¹

Maria José Nice Paiva Lima²

Darlan Paixão de Souza³

Jerônimo Jhon Tavares Alves⁴

Andrew Rodrigues Nunes⁵

1. INTRODUÇÃO

O avanço contínuo das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) tem transformado diversos setores da sociedade, e a Educação Física não é exceção. A integração de ferramentas digitais, como aplicativos e jogos interativos, oferece novas possibilidades para o ensino e o aprimoramento de habilidades motoras (Hoebling, 2012; Pires *et al.*, 2012; Marques, 2024). O Tênis de Mesa, em particular, é um esporte que exige um alto nível de coordenação olho-mão, tempo de reação e precisão, tornando-o um campo fértil para a investigação da eficácia de metodologias de treinamento inovadoras.

A literatura aponta que a prática motora, quando aliada a estímulos variados, incluindo os digitais, pode potencializar o desenvolvimento psicomotor, desde que a estrutura pedagógica seja bem definida (Gallahue & Donnelly, 2008). No contexto escolar, a tecnologia pode ser empregada como

¹ Mestre em Ciências da Educação. SEDUC/AM. E-mail: debbyalbukerq@hotmail.com. Apoio prestado pela FAPEAM, SEDECTI e Governo do Amazonas.

² Mestre em Ciências da Educação. IFAM/PROFEI, SEDUC/AM. Grupo de Pesquisa: Grupo Multidisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Inclusão e Cidadania. E-mail: paivanice08@gmail.com.

³ Concludente do Ensino Médio. SEDUC/AM. E-mail: darlanpaixao57@gmail.com.

⁴ Concludente do Ensino Médio. SEDUC/AM. E-mail: johnshelby364@gmail.com.

⁵ Concludente do Ensino Médio. SEDUC/AM. E-mail: andrewrodriguesnunes7@gmail.com.

uma ferramenta pedagógica capaz de tornar o aprendizado mais dinâmico e interativo, contribuindo para a adesão e a diversificação das metodologias aplicadas (Pires *et al.*, 2012; Santos, 2019).

O presente estudo, intitulado “Tecnologias Digitais e Tênis de Mesa: Uma Análise Experimental sobre o Desenvolvimento da Coordenação e Reflexos”, buscou preencher uma lacuna ao investigar o papel mediador da tecnologia no desenvolvimento de habilidades motoras específicas. Teve como objetivo geral analisar o impacto do uso de tecnologias digitais associadas ao treinamento de tênis de mesa no desenvolvimento da coordenação olho-mão e dos reflexos de estudantes do Ensino Médio. E como objetivos específicos avaliar a eficácia do aplicativo *Table Tennis Touch* no aprimoramento das habilidades motoras; Comparar o desempenho dos alunos que utilizam apenas o tênis de mesa com aqueles que utilizam o tênis de mesa associado ao aplicativo; Examinar as percepções dos estudantes sobre o uso de tecnologias no aprendizado motor; Propor uma metodologia inovadora para o ensino de habilidades psicomotoras em aulas de Educação Física.

A integração de tecnologias digitais no treinamento esportivo tem sido objeto de crescente interesse, especialmente no que tange ao desenvolvimento de habilidades psicomotoras como coordenação e reflexos. A literatura científica aponta para a eficácia de ferramentas digitais, como aplicativos e *exergames* (jogos ativos), como complementos valiosos ao treinamento tradicional (Revista Currículo sem Fronteiras, 2023; Núcleo do Conhecimento, 2023).

Estudos que comparam o treinamento tradicional com a intervenção tecnológica frequentemente destacam o papel da gamificação e do feedback em tempo real como fatores de potencialização do aprendizado motor. A gamificação, inerente a aplicativos como o *Table Tennis Touch*, aumenta a motivação e o engajamento, elementos cruciais para a aderência e a intensidade da prática (Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação, 2020). O feedback imediato, por sua vez, permite que o praticante ajuste seus movimentos de forma mais rápida e precisa, otimizando a aquisição de novas habilidades (Acervo Digital UFPR, 2023).

No contexto do Tênis de Mesa, que exige alta coordenação olho-mão e tempo de reação, a tecnologia digital pode simular situações de jogo complexas, oferecendo um ambiente de repetição controlada que seria difícil de replicar no treino convencional. Pesquisas sobre o uso de softwares e plataformas digitais para o desenvolvimento de habilidades motoras fundamentais em crianças e adolescentes sugerem que essas ferramentas podem ser eficazes para estimular a atividade física e assegurar um desenvolvimento motor eficiente (TCC EACH USP, 2019).

Embora a tecnologia não substitua a intuição e a adaptabilidade de um treinador humano, nem a experiência prática em um ambiente real (Medium, 2023), a tendência é de uma abordagem híbrida, onde a tecnologia atua como um poderoso mediador pedagógico. O presente estudo se insere nesta perspectiva, buscando quantificar e qualificar o impacto dessa abordagem híbrida (treinamento tradicional + aplicativo) em comparação com o método exclusivamente tradicional.

A pesquisa caracterizou-se como um **estudo experimental e quantitativo**, complementado por uma análise qualitativa das percepções dos participantes. A amostra foi composta por 30 estudantes do Ensino Médio do CETI- Dom Jorge Edward Marskell, com idades entre 15 e 18 anos, selecionados com base na ausência de restrições médicas para atividades físicas.

Os participantes foram divididos em dois grupos:

- 1. Grupo Controle (GC):** Submetido exclusivamente ao treinamento tradicional de Tênis de Mesa.
- 2. Grupo Experimental (GE):** Submetido ao treinamento tradicional de Tênis de Mesa, complementado pelo uso do aplicativo *Table Tennis Touch*. Os instrumentos de coleta de dados incluíram:

- **Questionário Inicial:** Aplicado para avaliar a percepção inicial dos estudantes sobre tecnologias no esporte e suas habilidades motoras.
- **Questionário Final:** Aplicado após a intervenção para avaliar a experiência, a percepção de melhora e comparar os resultados entre os grupos.
- **Aplicativo Table Tennis Touch:** Utilizado como ferramenta de suporte digital para o GE.

A intervenção teve uma duração total de **8 semanas**, com uma frequência de **duas sessões semanais** de 50 minutos cada. O cronograma de atividades foi estruturado em quatro fases, conforme detalhado na Tabela 1.

Tabela 1 Intervenção

Semanas	Foco Principal	Atividades Chave	Intervenção do Grupo Experimental (GE)
1 e 2	Fundamentos Básicos e Avaliação Inicial	Apresentação do esporte, treino de controle de bola, saques básicos.	Introdução ao aplicativo <i>Table Tennis Touch</i> .
3 e 4	Desenvolvimento da Coordenação Olho-Mão	Exercícios de precisão (alvos), ralis controlados, movimentação lateral.	Treinamento no aplicativo após a sessão prática.
5 e 6	Aperfeiçoamento da Técnica e Velocidade de Resposta	Jogos de reflexo, aumento da velocidade nas trocas de bola, saques com efeito.	Uso do aplicativo para reforçar a leitura de trajetória da bola.
7 e 8	Aplicação em Jogos e Torneio Interno	Partidas entre alunos, análise de desempenho e feedback.	Comparação entre a experiência no aplicativo e na prática real.

A análise dos dados foi realizada por meio da comparação das respostas dos questionários pré e pós-intervenção, com foco na avaliação da percepção de melhora nas habilidades e no nível de motivação e engajamento.

A análise dos dados concentrou-se na comparação da percepção de evolução e engajamento entre o Grupo Controle (GC) e o Grupo Experimental (GE) após as 8 semanas de intervenção.

O questionário final aplicado ao GE incluiu questões específicas sobre a eficácia da tecnologia. A análise de 13 respostas detalhadas do GE revelou um alto índice de satisfação e percepção de benefício direto do uso do aplicativo.

Tabela 2: Percepção do Grupo Experimental (GE) sobre o Uso da Tecnologia (N=13)

Questão	Sim	Não	Em Parte
Utilizou o aplicativo durante os treinos?	13 (100%)	0	0
O aplicativo ajudou a entender melhor os movimentos?	11 (84.6%)	0	2 (15.4%)
O aplicativo contribuiu para melhorar sua coordenação?	10 (76.9%)	0	3 (23.1%)
A tecnologia deixou o treino mais motivador?	11 (84.6%)	0	2 (15.4%)

Os dados demonstram que 100% dos participantes do GE utilizaram o aplicativo, e a grande maioria percebeu que a ferramenta auxiliou na compreensão dos movimentos (84.6%) e contribuiu para a melhoria da coordenação (76.9%). Além disso, a tecnologia foi um fator de aumento da motivação para 84.6% dos estudantes.

A autoavaliação da evolução geral e de habilidades específicas no GE também apresentou resultados notavelmente positivos.

Tabela 3: Autoavaliação de Habilidades e Evolução do Grupo Experimental (GE) (N=13)

Habilidade	Resposta Positiva (Muito Boa/Boa)	Resposta Neutra/Negativa (Regular/Ruim/Muito Ruim)
Avaliação da Coordenação (Pós-Treino)	13 (100%)	0
Melhora na Precisão dos Golpes (Muito/ Pouco)	13 (100%)	0
Avaliação Geral da Evolução	13 (100%)	0

Especificamente, na questão sobre a avaliação geral da evolução, 11 estudantes (84.6%) responderam ter “**Evoluído Muito**”, e 2 (15.4%) responderam ter evoluído “**Moderadamente**”. Nenhum participante do GE relatou não ter evoluído ou ter piorado.

2. COMPARAÇÃO COM O GRUPO CONTROLE (GC)

Embora os dados brutos de resposta do GC não estivessem disponíveis para uma análise quantitativa direta, o questionário final do GC (focado em autoavaliação de coordenação, precisão, reflexos e motivação) permitiu inferir o tipo de comparação esperada.

A **hipótese central** do estudo é que o GE apresentaria resultados superiores ao GC, especialmente em termos de **percepção de melhora** e **motivação**. A alta taxa de respostas positivas no GE (100% de autoavaliação positiva de coordenação e evolução) sugere que a tecnologia não apenas complementou o treinamento físico, mas também influenciou positivamente a percepção de autoeficácia dos estudantes.

Os resultados obtidos no Grupo Experimental (GE) fornecem fortes indícios de que a integração de tecnologias digitais, como o aplicativo *Table Tennis Touch*, pode ser um diferencial significativo no treinamento de habilidades psicomotoras. A percepção unânime de melhora na coordenação e precisão, juntamente com o aumento da motivação, corrobora a justificativa inicial do projeto, que se baseia na premissa de que a tecnologia pode atuar como um facilitador do aprendizado motor (Gallahue & Donnelly, 2008).

A alta motivação reportada pelo GE (84.6% consideraram o treino mais motivador com a tecnologia) é um achado crucial. A motivação intrínseca é um fator determinante na adesão e na persistência em atividades físicas. O uso de um aplicativo que simula o ambiente de jogo e oferece um *feedback* imediato e gamificado parece ter transformado a experiência de treinamento, tornando-a mais envolvente e interativa, conforme sugerido por Pires *et al.*, (2012) (Pires *et al.*, 2012).

A autoavaliação positiva de 100% dos participantes do GE em relação à coordenação e à evolução geral sugere duas interpretações principais:

- 3. Efeito Real de Potencialização:** O aplicativo, ao permitir a repetição focada e o reforço da leitura de trajetória da bola (conforme descrito nas sessões 5 e 6 da intervenção), de fato acelerou o desenvolvimento das habilidades motoras, resultando em uma melhora objetiva percebida pelos alunos.
- 4. Efeito Psicológico da Tecnologia:** A novidade e a interatividade da tecnologia podem ter gerado um **efeito placebo positivo** ou aumentado a **autoeficácia percebida** dos estudantes. Ao se sentirem engajados em um método “moderno”, os alunos podem ter avaliado sua própria evolução de forma mais otimista.

Em um cenário ideal, a comparação com os dados quantitativos de desempenho do GC (por exemplo, testes de tempo de reação e precisão) seria essencial para isolar o efeito real da tecnologia. No entanto, a evidência qualitativa da percepção dos estudantes do GE já valida o objetivo de examinar as percepções sobre o uso de tecnologias no aprendizado motor.

O estudo reforça a necessidade de a Educação Física incorporar metodologias que dialoguem com a realidade digital dos estudantes do Ensino Médio, transformando o celular, muitas vezes visto como distração, em uma ferramenta pedagógica eficaz.

2.1 O Papel da Gamificação e do Feedback Imediato

A alta taxa de motivação e engajamento observada no Grupo Experimental (GE) pode ser diretamente atribuída aos elementos de gamificação e ao feedback imediato fornecidos pelo aplicativo *Table Tennis Touch*. A gamificação, ao introduzir desafios, pontuações e recompensas virtuais, transforma a repetição de movimentos técnicos em uma atividade lúdica e competitiva (Revista Interdisciplinar de Tecnologias e Educação, 2020). Este mecanismo é particularmente eficaz com o público adolescente, que já está imerso na cultura digital.

O feedback imediato é um pilar do aprendizado motor. No treinamento tradicional, o feedback é predominantemente fornecido pelo professor ou pelo resultado visível do golpe (acertar ou errar a mesa). O aplicativo, no entanto, oferece um feedback constante e quantificável sobre a precisão, o tempo de reação e a performance, permitindo que o aluno faça ajustes cognitivos e motores de forma autônoma e em tempo real (Acervo Digital UFPR, 2023). Essa capacidade de auto-correção e a repetição focada em um ambiente virtual podem ter acelerado a aquisição de habilidades psicomotoras complexas, como a coordenação olho-mão e os reflexos, que são essenciais no Tênis de Mesa.

2.1.1 Implicações Pedagógicas e a Formação do Professor

Os achados deste estudo possuem implicações significativas para a prática pedagógica na Educação Física. A resistência em incorporar tecnologias digitais, muitas vezes baseada na preocupação com a distração ou a substituição da atividade física, deve ser reavaliada. O modelo de intervenção aqui empregado demonstra que a tecnologia, quando utilizada de forma estratégica e complementar, pode ser uma ferramenta poderosa para atingir objetivos de desenvolvimento motor.

A implementação bem-sucedida dessa abordagem híbrida exige uma nova competência do educador físico: a capacidade de integrar o digital ao físico. O professor não é substituído, mas sim transformado em um mediador que utiliza os dados e o engajamento gerados pelo aplicativo para personalizar o treinamento e aprofundar a compreensão técnica. A tecnologia atua, portanto, como um recurso didático que potencializa a eficácia do tempo de aula e a individualização do ensino.

2.2 Limitações do Estudo e Perspectivas Futuras

A principal limitação deste estudo reside na ausência de dados quantitativos objetivos de desempenho (como testes cronometrados de tempo de reação ou testes de precisão validados) para o Grupo Controle (GC). A análise baseada primariamente na autoavaliação do GE, embora reveladora da percepção e motivação, não permite uma conclusão estatisticamente robusta sobre a superioridade do ganho motor do GE em relação ao GC.

Para futuras pesquisas, é crucial a inclusão de:

- 5. Testes de Desempenho Pré e Pós-Intervenção:** Utilização de testes padronizados para medir objetivamente a coordenação olho-mão e o tempo de reação em ambos os grupos.
- 6. Análise Qualitativa do GC:** Coleta e análise das respostas do questionário final do GC para uma comparação mais rica das percepções entre os grupos.
- 7. Acompanhamento a Longo Prazo:** Investigação da retenção das habilidades motoras adquiridas e da manutenção da motivação após o término da intervenção.

Apesar das limitações, a evidência qualitativa da percepção dos estudantes do GE já valida o potencial da tecnologia como um agente de transformação positiva no aprendizado motor.

3. CONCLUSÃO

O Projeto Científico Escolar (PCE) demonstrou que a integração do aplicativo *Table Tennis Touch* ao treinamento tradicional de Tênis de Mesa é uma estratégia viável e altamente percebida como benéfica pelos estudantes. O Grupo Experimental manifestou uma percepção de melhora unânime em habilidades como coordenação e precisão, além de um aumento significativo na motivação e no engajamento com a prática esportiva.

Os resultados sugerem que a tecnologia digital não apenas complementa o treinamento físico, mas também potencializa a experiência de aprendizado, atuando como um catalisador de motivação e autoeficácia. Recomenda-se que futuras pesquisas incluam testes objetivos de desempenho (como testes de reação e precisão) para quantificar o ganho motor e comparar de forma estatisticamente robusta os resultados entre os grupos.

A metodologia proposta serve como um modelo para a inovação pedagógica, incentivando educadores físicos a explorarem o potencial das tecnologias digitais para o desenvolvimento psicomotor em ambientes escolares.

REFERÊNCIAS

- GALLAHUE, D. L.; DONNELLY, F. C. **Understanding Motor Development: Infants, Children, Adolescents, Adults.** 7. ed. Boston: McGraw-Hill, 2008.
- HOEFLING, J. L. M. Educação Física e as Tecnologias da Informação e Comunicação: possibilidades pedagógicas no ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, n. 1, p. 73-87, 2012.
- PIRES, G. R.; LAZZAROTTI FILHO, A.; LISBOA, E. S. A tecnologia como ferramenta pedagógica nas aulas de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 34, n. 2, p. 411-426, 2012.
- SANTOS, P. H. S. **A Utilização da Tecnologia no Ensino da Educação Física: um estudo de caso.** Universidade de Brasília, 2019. Disponível em: <https://bdm.unb.br/handle/10483/26700>. Acesso em: 13 fev. 2025.
- SANTOS, P. H. S. O uso dos jogos digitais ativos para o desenvolvimento das habilidades motoras de crianças no contexto escolar. **Revista Currículo sem Fronteiras**, v. 23, n. 3, p. 1109-1127, 2023.

TRANSFORMAÇÕES NO ESCOPO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: O PAPEL PONDERADO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA REDEFINIÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cyntia Maria Simões Barros¹

Zelita Alves Barbosa²

Patrícia Alves de Souza³

Evelyn Barros Medeiros⁴

Jânia Maria de Souza Castro⁵

1. INTRODUÇÃO

No contexto atual, a dinâmica social e cultural que cerca o ensino e a processo de aprendizagem tem sido profundamente perturbada por um fluxo contínuo de inovações tecnológicas e renovadas abordagens pedagógicas. A inclusão das tecnologias digitais, aliada às metodologias ativas, tem se revelado como um vetor transformador, capaz de não apenas alterar os meios pelos quais se transmitem conhecimentos, mas sobretudo de revolucionar as relações entre educador, estudante e o próprio saber. Nesse cenário, a escola deixa de ser um espaço de mera transmissão de conteúdos para se converter em palco de experiências educativas mais participativas, críticas e emancipadoras.

A complexidade dessas mudanças exige uma análise que ultrapasse as superficialidades do uso de ferramentas tecnológicas, voltando-se para as implicações humanas, éticas e sociais que permeiam essa nova configuração do

¹ Doutora em Ciências em Educação. UNIDA. E-mail:barros.cyntia@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia. UEA. E-mail: zeli.uno@gmail.com.

³ Especialista em Psicopedagogia e Neurociências. UNIP. E-mail: patty.alves813@gmail.com.

⁴ Graduando em Pedagogia. UNIASSELVI. E-mail: medeiros.evelyn17@gmail.com.

⁵ Especialista em Libras para Docência do Ensino Superior e Básico para Interpretação. UNIMAX. E-mail: janiamariacastro113@gmail.com.

ambiente escolar. O desafio reside em compreender como esses recursos podem contribuir para o desenvolvimento de competências que vão além do domínio técnico, promovendo uma formação integral que valorize a autonomia, a criatividade e o protagonismo dos estudantes, em consonância com as demandas de uma sociedade em rápida transformação. Assim, torna-se fundamental refletir sobre o impacto que as tecnologias digitais, integradas às metodologias ativas, exercem na construção de um saber mais significativo, contextualizado e voltado à formação de sujeitos críticos, capazes de atuar com responsabilidade e sensibilidade diante dos desafios contemporâneos. Este texto propõe-se a explorar essas dimensões, evidenciando a importância de uma Educação que, embora impulsionada por inovações tecnológicas, mantenha como centralidade o desenvolvimento humano e a promoção de uma cultura de aprendizagem mais humana e inclusiva.

2. NECESSIDADES, LÚDICO E SUAS DIMENSÕES: O LÚDICO

Considerando-se que os processos de ensino e aprendizagem para atender às necessidades educacionais dos alunos, necessitam ser repensados e adequados, de maneira que as estratégias e meios favoreçam ao aluno a possibilidade de desempenhar um papel ativo nas atividades realizadas. Diferentes e prazerosas situações de aprendizagem, contribuem para o desenvolvimento cognitivo do aluno, quando aplicadas ao cotidiano. Corroboram com esta ideia Zanon, Guerreiro e Oliveira (2008) ao dizerem que é reconhecidamente uma importante estratégia lúdica no processo de ensino e aprendizagem.

O lúdico, é um vocábulo que tem sua origem no latim *ludus*. Aliado às pesquisas na área da psicomotricidade, e aplicado nas escolas, tem proporcionado aos professores desenvolverem com os seus alunos a habilidade de resolução de problemas, trabalhar em equipe e aumentar o interesse em sala de aula.

O lúdico faz alusão a uma dimensão humana que resgata sentimentos de liberdade e espontaneidade nas ações desenvolvidas. Assim sendo, o lúdico faz parte da atividade humana, sendo qualificado por ser espontâneo, prazeroso e satisfatório. Ferreira (1986) esclarece que o lúdico pode ser entendido em relação ao “jogo ou divertimento” e “que serve para divertir ou dar prazer”. É através das atividades descontraídas e espontâneas, que os nelas envolvidos interagem e estão em constante aprendizado.

O lúdico precisa ser considerado como elemento de grande importância na vida do homem, não só no aspecto de entretenimento ou como forma de extravasar suas energias, mas ainda, como forma de aprofundar-se no âmbito da realidade social. É por meio da ludicidade que o indivíduo aceita explorar e ser explorado de maneira saudável.

E com isso assegurar que essa ferramenta de aprendizagem contribui grandiosamente no desenvolvimento corporal, intelectual, no campo emocional e social de um ser humano, levando com isso a um aprendizado sem ser percebido como uma atividade escolar de cobrança.

No campo social, é evidente que o desenvolvimento do lúdico através do brincar promove o convívio entre todos que estão envolvidos, harmonizando o espaço e logo, o desenvolvimento individual.

O brincar ludicamente é uma ferramenta que leva os alunos a vencer seus medos e frustrações e os impulsionam a cumprir regras de convivência, levando o educando a conquistar um aprendizado de qualidade. Com brincadeiras educativas o discente vai se organizando e se preparando a encarar a vida e a adaptar-se aos seus sucessos e fracassos que viram pela frente.

Com essas brincadeiras a criança desenvolve a sua capacidade criadora, seu caráter, a parte emocional os movimentos corporais, amplia seus valores e relaciona- se com outros indivíduos. A inserção do lúdico em um espaço escolar é muito mais que um simples brincar com os alunos, é buscar harmonizar um ambiente onde a afetividade esteja presente, e com isso certamente favoreceria uma aprendizagem, mais abrangente.

No ambiente escolar, os profissionais da educação que lá atuam devem se preocupar nas escolhas das atividades que serão aplicadas aos alunos para que esses possam compreender os conteúdos ensinados, e que possam ser pessoas pensantes e questionadoras no meio em que estão inseridos. A ludicidade dá oportunidade para que os alunos façam uma comparação entre o real e o fantasioso. O momento lúdico é o propulsor para que o pequeno indivíduo tenha um aprendizado de grande relevância e ele também completa que é de extraordinária importância que essa ludicidade se realize dentro das escolas, e que esse aprender brincando ajude o discente a compreender com muito mais prazer os conteúdos educativos, pois o brincar sempre ficará conectado ao mundo da fantasia do imaginário e da capacidade criadora do alunado. O aluno com seu pensamento criativo tem a possibilidade por meio das brincadeiras sistematizadas, elaborar e seguir regras de convivência. (CUNHA; CAVALCANTE *et al.*, 2007)

É necessário também saber, que quando o lúdico é colocado nas escolas como um instrumento para alcançar um aprendizado de qualidade, é imprescindível ter o entendimento de que esse trabalho deverá ser realizado por uma equipe de profissionais da educação qualificados e capacitados sobre a aplicação das técnicas lúdicas.

É brincando que a criança aprende a conviver com todos os sentimentos e sensações e que assim consegue equilibrar o mundo interno e externo. É assim,

por meio do jogo, que vai se preparando para enfrentar a vida, aprendendo a se posicionar com todos, cooperando, aprendendo a conviver com o sucesso e o fracasso. (CUNHA; CAVALCANTE *et al.*, 2007)

A utilização das brincadeiras dentro das escolas vai muito além de um simples brincar, pois este lugar de conhecimento deve garantir aos alunos além de um ambiente enriquecedor pelo qual o aluno irá sentir várias emoções, irá proporcionar-lhe uma aprendizagem de qualidade satisfatória.

Vygotsky (1984 p.43), afirma que “é no brinquedo que a criança aprende agir numa esfera cognitiva. É muito mais prazeroso que o educando pense, tome atitudes diante de uma atividade lúdica, pois chama atenção do mesmo para a resolução de problemas.” É benéfico perceber que o brinquedo tem benefícios que leva a criança a aprender cognitivamente com excelência, e que esse brincar leva o aluno a descobrir caminhos que o leve a tomar decisões diante situações vividas pelos mesmo e também seja uma ferramenta que contribui bastante para resoluções de problemas que possivelmente esse indivíduo irá enfrentar. A ludicidade vem para levar esse aluno a buscar melhorias para sua vida.

Acredita-se que o lúdico é uma técnica que sempre fez parte da história cultural da humanidade, contudo em cada totalidade vem tomando diferentes definições. A ludicidade auxilia o educando a pensar o seu mundo de forma crítica e participativa, pois quando o aluno interage dentro da brincadeira por meio dos movimentos e da fala, cria-se oportunidades prazerosas de aprender através do brincar.

O lúdico não está ligado somente ao seu termo de origem, mas abrange um significado de grande importância na vida cotidiana do indivíduo, na realidade atual o lúdico passou a fazer parte da cultural corporal dos povos. O uso do lúdico traz grandes sugestões que superam fronteiras de um simples brincar impensado e ocasiona consequências satisfatórias quando efetivado de forma adequada. (ALMEIDA, 2018)

Muitos estudiosos têm avaliado, registrado e discutido sobre os benefícios que o lúdico traz no dia a dia das pessoas, pois é um tópico que surge com assiduidade nos meios de comunicações, significando que é indispensável que as instituições de ensino tenham no seu quadro, profissionais habilitados e que os mesmos tenham um amplo conhecimento sobre o valor do lúdico na vida dos indivíduos que compõem este lugar educativo. Então, pensar sobre a ludicidade é falar a respeito de um conhecimento aberto que acontecerá com rapidez e eficácia. Refletir sobre o lúdico é cobiçar momentos inesquecíveis e prazerosos no âmbito escolar.

É importante esclarecer que o brincar seja uma metodologia frequente dentro do cotidiano das crianças, pois o brincar faz parte do desenvolvimento

absoluto do indivíduo. Com as atividades lúdicas acontecendo a criança vai expandindo suas informações, compartilham suas experiências conseguem compreender melhor o mundo em que estão inseridas. Pastoral da Criança (2012) explica que o lúdico também faz com que a criança cresça com saúde, pois quando a ludicidade é aplicada a mesma tem a oportunidade de pular, correr, ficar ao ar livre, com tudo isso desenvolve seus movimentos físicos, diminuindo com isso vários riscos de doenças.

Friedmann (2012) diz que novidades envolvendo alimentação, vestuário, linguagens e outros sempre irá acontecer. Afirma ainda que com o lúdico não será diferente, pois é também um tema que sempre ocasionará inovações e sempre teremos novos indivíduos, objetos e lugares onde se aplica a ludicidade, trazendo com isso novas possibilidades de conhecimento sobre o assunto em discussão, pois jamais vai se esgotar a vontade de novos conhecimentos no campo do brincar.

Coutinho (2007) explana que no passado o lúdico tinha grande importância, pois esse mecanismo de ampla relevância era realizado no dia a dia de todos sem distinção de idade, sexo. Adultos e crianças desenvolviam as atividades lúdicas juntos. Mas hoje nos dias em que vivemos a realidade é outra, os adultos estão presos aos seus compromissos de trabalhos e não tem tempo para brincar com seus filhos. E as crianças ficam à mercê dos seus tablet, celulares e televisores.

Assim sendo o brincar em conjunto, ou seja, adultos e crianças brincando juntos se perdeu, com certeza no passado ambos eram mais felizes, pois se divertiam mais, eram mais amorosos, carinhosos, afetuosos uns com os outros. Na atualidade pais e filhos se distanciaram profundamente, perdendo todo aquele enlace de amor e afago que existia entre pais e filhos, pois o lúdico uni afetivamente as pessoas quando ficam mais próximas.

Portanto as diversões em conjunto se perderam com certeza, sem dúvida as crianças de antigamente eram muito mais felizes do que as da atualidade, porque naquela época seus pais estavam presentes em suas vidas ludicamente, já que compartilhavam seu divertimento com as pessoas que as amavam. Mas hoje ficam sozinhas em seus lares em frente a aparelhos eletrônicos.

2.1 O brincar na vida da criança

A palavra lúdica vem do latim, " *ludus*" e significa brincar, revelando que nos momentos lúdicos são inclusas todas as atividades que divertem as crianças independentemente de serem pobres, ricas, negras ou brancas, o brincar faz parte do dia a dia da criança, ou seja, de sua história. Com todos esses mecanismos que a ludicidade oferece à criança também tem a oportunidade de descobrir novos caminhos para uma aprendizagem eficaz e ter mais facilidades

compreender o mundo em que vive. (ANAIS DO 5º SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 2007)

O brincar não se preocupa com o nível social, cultural ou época, o brincar derruba barreiras, vence preconceitos, ensina com facilidade e leva o ser humano a ter uma visão ampla do mundo.

Pereira (2007) diz que o brincar é apontado como a primeira forma de aprender e expressar nossa cultura, onde podemos nos expressar livremente, vivenciar novas experiências, e que esse brincar contribui ainda para um aprendizado significativo na história da criança. É necessário que a criança pule, corra, grite, brinque livremente para descobrir novos caminhos, arquitete seus pensamentos e organize seus sentimentos.

É por intermédio da ludicidade que a criança descobre e aprende sobre a sua história, com esse brincar a criança vive em constante alegria, aprende com eficácia e clareza e desenvolve maneiras de enfrentar seus problemas e descobrir maneiras para resolvê-los.

Conforme o Referencial Curricular Nacional (2001, p. 27) afirma que:

No ato de brincar, os sinais, os gestos, os objetos e os espaços valem e significam outra coisa daquilo que apresentam ser. Ao brincar as crianças recriam e repensam os acontecimentos que lhe deram origem, sabendo que estão brincando. A brincadeira favorece a autoestima das crianças, auxiliando-as a superar progressivamente suas aquisições de forma criativa. Brincar contribui assim, para a interiorização de determinados modelos de adultos no âmbito de grupos sociais diversos.

O brincar e o jogar já fazem parte do cotidiano e da vida dos indivíduos, são momentos aonde estão juntos realizando certas atividades prazerosas, além de auxiliar no desenvolvimento físico, intelectual, emocional, social do sujeito. Essa ação de ludicidade envolve todas as camadas sociais, e a idade não é barreira para que a criança não brinque.

O lúdico não escolhe pessoas ditas normais ou deficientes, quando acontece o envolvimento da ludicidade todos são vistos como capazes de realizar atividades em grupo, e com essa atividade lúdica o aluno deficiente é incluindo dentro do ato lúdico dentro das suas capacidades físicas, intelectuais, sociais, afinal, o ato do brincar/jogar, serve como intercambio entre os alunos e a escola e da oportunidades a todos de brincar juntos e desfrutar de momentos de divertimento. (SOARES, 2010).

Quando acontece a ludicidade envolvendo uma criança dita “normal” e outra deficiente dentro do espaço educativo formal, entende-se que as brincadeiras são de grande importância para que os discentes percebam como são extraordinárias para escola, pois quando ambas as crianças, se envolvem na brincadeira, o lúdico prevalece e todos se divertem. Quando essa interação

acontece entre os alunos com deficiência, eles se valorizam, se satisfazem, tornam-se mais confiantes de suas ações e se sentem parte importante do ambiente escolar.

Segundo Soares, (2010) todo momento de brincadeira que envolva o educando “normal” e os deficientes é de grande relevância, pois esse momento de diversão é um ato social do indivíduo, então o lúdico já faz parte da cultura da criança, significando que as brincadeiras, representam uma importante porção da vida da criança, porque é a partir dela que a criança edifica sua personalidade, fortalece e expande suas capacidades físicas, verbais e intelectuais, e tem a perspectiva de tornar-se um adulto equilibrado, consciente e afetuoso (VELASCO, 1996)

O brincar, por sua falta de tensão, de responsabilidade e de cobranças quanto aos resultados permite vivenciar essa prática com liberdade, realizando seu principal objetivo; a diversão. Pelo prazer e alegria, proporcionado pelas brincadeiras realiza- se uma gigantesca dimensão simbólica, criando-se pontes entre os mundos: imaginário e real. (SILVA; GONÇALVES, 2010)

O processo de inclusão proporcionado pelo lúdico acontece de forma natural, pois na hora do divertimento todos os envolvidos naqueles instantes de ludicidades estão felizes, independentemente de suas limitações, os alunos deficientes gostam muito de participar de momentos prazerosos e interagem com os demais alunos. Também é necessário que o professor responsável pela turma organize esses momentos do brincar, e esteja atento a qualquer situação que venha acontecer, e faça adequações dependendo das limitações dos discentes deficientes, para que haja um envolvimento maior desses alunos dentro das atividades proposta, sejam elas jogos esportivos, brincadeiras de raciocínio, etc.

A ação da ludicidade é um caminho que contribui muito para o desenvolvimento do ser humano. As crianças envolvidas pelo brincar independente ou não de serem alunos “normais” ou deficientes superam os desafios, aprendem a seguir regras, a lidar com seus limites, a aceitar as pessoas que são deficientes verdadeiramente como elas são; tornando-se pessoas melhores.

O brincar estimula a procura por meios e pela exploração desempenhando papel imprescindível na arquitetura de saber fazer. Originalmente, é a forma que a criança tem de relacionar, apropriar-se e adequar-se ao mundo. É o brincar que favorece à criança aprender o tempo todo com as experiências e com os relacionamentos com as pessoas e objetos ao seu redor (KISHIMOTO, 2002)

O jogo, segundo Freire (2002), favorece ao desenvolvimento das habilidades motoras, dado que possui uma linguagem corporal comum à criança e seu desenvolvimento apresenta características estimulantes adequados ao universo da cultura infantil; assim, é sem dúvida, uma atividade muito importante na

educação. As atividades lúdicas são fundamentais na formação dos jovens e das crianças, o lúdico é um verdadeiro facilitador de relacionamento vivenciados na sala de aula. As atividades que envolvem lúdico são aquelas que promovem a imaginação e, principalmente a transformação do sujeito em relação ao seu objeto de aprendizagem.

O caráter de integração e interação contido nas atividades lúdicas faz com que a educação possa utilizar constantemente estas atividades para integrar o conhecimento como uma ação prática dos alunos.

Para Miranda (2013) qualquer tipo de jogo que tenha o envolvimento de pessoas ou de grupos traz em seu bojo o fator “socialização”, pois como dizem Silva e Gonçalves (2010) àqueles que participam de jogos tem a oportunidade de explorar e cumprir regras; sentem maiores emoções; entendem e experimentam os limites de espaço e tempo; vivenciam em plenitude os desafios motores, cognitivos e sociais envolvidos e a descontração presente na sua participação.

Ou seja, o brincar lúdico tem o objetivo de socializar todas as camadas sociais levando aquele grupo de indivíduos para que desfrutem juntos momentos prazerosos. Então o lúdico é um caminho que leva todas as crianças a brincarem e aprenderem juntas; em coletividade, pois é bem mais prazeroso brincar acompanhado ou em grupos.

Para a criança a brincadeira é um momento de muita seriedade. Toda criança necessita ser envolvida pelo brincar, pois o lúdico colabora para o processo de socialização, onde a criança se sociabiliza, brincando umas com as outras. Na escola esse brincar, dá oportunidade para que os estudantes participem de atividades em grupo de maneira livre, e com isso, garantam sucessos em suas aprendizagens, estimula também pelo aumento das aptidões e obtenção de novas informações. (MAFRA; KEMPA, 2010).

Mafra; Kempa (2010) afirmam que o brincar na vida da criança deficiente tem a mesma importância que na vida das crianças ditas “normais”. Ainda que ela apresente atrasos no seu desenvolvimento cognitivo e/ou motor, necessita ser inserida dentro de atividades em que o lúdico esteja presente. Compreende-se que a criança deficiente, por possuir certas características, necessita de um trabalho diferenciado e ser mais estimulado que as outras crianças sem deficiência para que assim possa desenvolver suas competências motoras, cognitivas e sensoriais com eficácia.

Percebe-se que o ato das brincadeiras não faz distinção entre ninguém, mesmo que exista o “diferente”. Para o lúdico esse obstáculo não existe, pois a ludicidade conduz ao aprendizado e ajuda o “diferente” a superar seus obstáculos e alcançar o sucesso esperado.

Desta forma destaca-se a importância do lúdico para o desenvolvimento da criança deficiente intelectual, IDE (2008, p.97) afirma que “o jogo possibilita

ao deficiente mental aprender de acordo com o seu ritmo e suas capacidades, além de propiciar a integração com o mundo por meio de relações e vivências.”

O jogo auxilia e completa várias formas de representação da criança. Estimula o uso de suas inteligências múltiplas, pois permite desenvolver a afetividade, a construção cognitiva, pela manipulação de objetos e pelo desempenho de ações sensório-motoras e das trocas nas interações sociais.

As atividades que envolvem o brincar são de grande seriedade na vida da pessoa com deficiência, pois as técnicas lúdicas levam a criança a ter uma aprendizagem eficaz, pois podem ser adaptadas ao ritmo de cada criança de acordo com sua deficiência. E favorecem a integração com o mundo através de afinidades e experiências.

As técnicas lúdicas transmitem simplicidade, porém são suportes de grande relevância para o desenvolvimento cognitivo, social e afetivo da criança com deficiência intelectual. Na ludicidade a criança exercita inúmeras funções psicossociais, aprende a conhecer os desafios que lhes são apresentados, e tem a oportunidade de investigar e conhecer o mundo ao seu redor de maneira adequada e espontânea. (MAFRA; KEMPA, 2010).

Nesse sentido o brincar na escola, por meio de atividades lúdicas promove novos saberes na vida da criança. Segundo Kishimoto, (2001, p. 77) “o raciocínio decorrente é do fato de que os sujeitos aprendem através dos jogos e de que esse passe a ser utilizado pelo professor em sala de aula”.

Piaget (2013) analisa e esclarece as relações entre o jogo e o funcionamento intelectual. Ele adota a brincadeira como conduta livre, espontânea, que a criança expressa por sua vontade e pelo prazer que lhe dá. Para Piaget, ao manifestar a conduta lúdica, a criança manifesta o nível de seus estágios cognitivos e constrói conhecimentos.

Assim, os jogos são introduzidos na vida dos indivíduos ocasionando o aprendizado de maneira gratificante, mas para que essas técnicas do brincar tenham bons resultados necessita que o educador utilize no espaço educativo essas atividades com responsabilidade. E, na escola, o professor utiliza-se muito do jogo de regras, pois as regras pressupõem a interação de dois indivíduos e sua função é regular e integrar o grupo social.

Anais do 5º Seminário de Estágio Supervisionado do Curso de Pedagogia (2017) ressalta que o professor tenha um novo olhar reflexivo, pois é ele quem está presente no cotidiano escolar. Sabe-se que os alunos precisam seguir normas impostas pelo sistema educativo, e essas regras muitas vezes impedem que a escola se torne um lugar de encanto, por exigir rigor e cobrança excessiva, com isso o lúdico perde sua essência.

Deve-se compreender que a escola precisa ser um lugar de ludicidade onde os alunos possam aprender brincando, que exista dentro das instituições

equipes de profissionais, compostas por pedagogos, psicopedagogos e professores que tenham o conhecimento do verdadeiro significado do brincar, e o que a ludicidade favorece.

É fundamental que o educador conheça a utilização das metodologias da ludicidade para poder esquematizar suas aulas com dinamismo. Espera-se que dentro das instituições de ensino seja um ambiente prazeroso, e que dê oportunidades aos estudantes, bem como o direito de se expressar, explorar, conhecer o novo através do lúdico, afinal, é por meio de atividades diferenciadas que o aluno é estimulado, e seu desenvolvimento cresce de maneira suficiente.

3. CONCLUSÃO

Diante desse panorama de profundas transformações tecnológicas e pedagógicas, torna-se evidente que a constituição de uma educação emancipadora e relevante para o século XXI exige um olhar atento às potencialidades e desafios inerentes às TICs. A incorporação destas ferramentas deve ser encarada não apenas como uma atualização técnica, mas como uma oportunidade de repensar o vínculo entre ensino e aprendizagem, promovendo ambientes mais participativos, interativos e críticos. Nesse contexto, o papel do educador desafia-se a transcender a sua figura tradicional, assumindo uma postura de mediador ativo, capaz de estimular a autonomia intelectual dos estudantes, fomentando a criticidade, a criatividade e a habilidade de lidar com a vastidão de informações acessíveis.

Entretanto, essa transição requer também uma reflexão ética e consciente acerca do uso das tecnologias, garantindo que elas sirvam como instrumentos de inclusão, ampliação de possibilidades e desenvolvimento de competências essenciais para uma cidadania plena. É fundamental reconhecer que as TICs, quando empregadas com competência, promovem uma aprendizagem mais significativa e dialógica, capaz de auxiliar na formação de indivíduos mais autônomos, críticos e socialmente engajados. Portanto, o verdadeiro desafio de nossa era consiste em harmonizar inovação e humanismo, tecnologia e subjetividade, transformando a escola em um espaço de construção coletiva de saberes que respeite as diferenças, valorize o protagonismo dos estudantes e prepare-os para os desafios de uma sociedade em permanente mutação. Assim, a educação, alicerçada no uso inteligente e ético das TICs, pode se consolidar como uma força transformadora capaz de moldar um futuro mais justo, democrático e plural.

Ao longo desta análise, evidenciamos que a incorporação das tecnologias digitais e das metodologias ativas representa um marco na evolução do processo educativo, desafiando as concepções tradicionais de ensino e convidando à reconstrução de práticas pedagógicas que privilegiam a participação ativa,

a autonomia e o pensamento crítico dos sujeitos aprendentes. A convivência entre inovação tecnológica e humanismo é o alicerce para a construção de uma educação mais democrática, inclusiva e capaz de atender às complexidades do mundo contemporâneo. Nesse sentido, o papel do educador emerge não mais como mero transmissor de conteúdos, mas como mediador, facilitador de experiências que promovam o protagonismo do estudante enquanto sujeito agente de sua própria aprendizagem, inserido em uma sociedade em constante transformação.

A importância de integrar essas ferramentas às metodologias ativas vai além do mero domínio técnico: trata-se de criar ambientes de aprendizagem que respeitem a diversidade, que incentivem a criatividade e que promovam o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a formação de cidadãos críticos, éticos e responsáveis. Assim, o desafio não reside apenas na assimilação de recursos tecnológicos, mas na capacidade de promover uma transformação pedagógica profunda, na qual tecnologia e humanismo se complementem como agentes de emancipação social.

Por fim, conclama-se uma reflexão permanente acerca do uso ético e consciente das TICs, com o objetivo de que elas sirvam à promoção do bem comum, à inclusão social e ao fortalecimento da autonomia intelectual. A educação do século XXI deve, portanto, estar alicerçada na construção de uma cultura de aprendizagem que valorize o diálogo, a criatividade e a solidariedade, transformando o espaço escolar em um verdadeiro espaço de construção coletiva de saberes. Somente assim será possível formar indivíduos capazes de atuar de forma crítica e humanizada diante dos desafios de um mundo em mutação perpétua, cabendo à educação, neste novo paradigma, o papel de artífice de uma sociedade mais justa, plural e democrática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda de Souza, **Dança e educação: 30 experiências lúdicas com crianças**. São Paulo: Summus, 2018.
- COUTINHO, Karyne. **Pesquisa: o aluno da educação infantil dos anos iniciais**. Curitiba: IESDE BRASIL, 2007.
- CUNHA, Maluf *apud* CAVALCANTE *et al.*: CUNHA. **Por uma educação política na Amazônia: saberes, valores e práticas**. Manaus: UNINORTE, 2007. Acesso: 25 março.
- FERREIRA, J. M. *et al.* Elaboração de jogos didáticos no PIBID em dupla perspectiva: formação docente e ensino de Física. **Anais do VIII ENPEC**. P.1-12. 2011. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viienpec/resumos/R0624-2.pdf>>. Acesso em: 26, março de 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 17^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 1964.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil.** 1 ed. São Paulo: Moderna, 2012.

MIRANDA, Simão; JÚNIOR, Antônio Villar Marques de; REZENDE, Luiz Nolasco de; A ludicidade como estratégia didática favorecedora de aprendizagens significativas. *In:* AS, (orgs). **Ludicidade:** desafios e perspectivas em educação. Jundiaí, Paco Editorial: 2016.

MAFRA, Sônia Regina Corrêa. KEMPA, Sydnei Roberto. **O lúdico na prática educacional de alunos deficientes intelectuais.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2444-8.pdf>>. Acesso em 21. Jan. 2020.

PIAGET, J. (2013) **A Formação social do símbolo na criança.** 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro Oiticica.

PASTORAL DA CRIANÇA. **Brinquedos e Brincadeiras na Comunidade.** 4^a Ed. Curitiba, 2014.

PEREIRA, Ana Maria Pontes *et al.* O desafio de aprender brincando. *In:* 5^º SEMINÁRIO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO DO CURSO DE PEDAGOGIA, 10, 2007, Manaus. *Anais...* Manaus: Uninorte, 2007. p. 53-56.

SILVA, Risolene Maria da - **O Lúdico como ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem nas turmas de 1º ao 3º ano na escola Presidente Emilio Garrastazu Medici-Taiba-Pernambuco-BRASIL** 2017. Disponível em:revistacientifica.aaa.edu.py/index.php/repositorio/article/viewFile/687/572 acesso 07/05/2020.

SOARES, Edna Machado. **A ludicidade no processo de inclusão de alunos especiais no ambiente educacional.** Orientador: Tânia Marta Costa Nhary. 2010. 33 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo - Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ffp.uerj.br/arquivos/dedu/monografias/EMS.2.2010.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2020.

ZANON, D.A.V.; GUERREIRO, M.A.S.; OLIVEIRA, R.C. **Jogo didático Ludo Químico para o ensino de nomenclatura dos compostos orgânicos:** projeto, produção, aplicação e avaliação. Ciências & Cognição, v. 13, n. 1, p. 72-81, 2008. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318239.pdf>. Acesso: 26 março. 2020.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984. Acesso: 26 março 2020.

TRANSFORMAÇÕES NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS E DAS METODOLOGIAS ATIVAS NA CONCRETIZAÇÃO DE UMA NOVA IDENTIDADE PEDAGÓGICA E NA RECONFIGURAÇÃO DOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Cyntia Maria Simões Barros¹

Stefani Rabelo da Silva Tenório²

Jânia Maria de Souza Castro³

Mirlene Marques Corrêa Nobre⁴

Evelin Ruth dos Santos Pimentel⁵

1. INTRODUÇÃO

Na contemporaneidade, a educação enfrenta um cenário de transformação acelerada impulsionado pelo avanço incessante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), cuja presença permeia todos os aspectos da vida social, cultural e econômica. Nesse contexto, a proposta de reformulação dos modelos pedagógicos tradicionais torna-se imperativa, exigindo do educador uma postura reflexiva e inovadora, capaz de integrar práticas que valorizem a participação ativa do estudante na construção do conhecimento. As metodologias ativas, aliadas às possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, constituem-se como elementos facilitadores de uma abordagem pedagógica mais humanizada, crítica e emancipada, que transcende o ensino conteudista e promove o desenvolvimento de competências

¹ Doutora em Ciências em Educação. UNIDA. E-mail:barros.cyntia@hotmail.com.

² Graduada em Pedagogia. DOM BOSCO. Email: stefanirtenori@gmail.com.

³ Especialista em Libras para Docência do Ensino Superior e Básico para Interpretação. UNIMAX. E-mail: janiamariacastro113@gmail.com.

⁴ Graduando em Pedagogia com ênfase em Educação Especial. CEI/UNIBTA. E-mail: mirlenelouise05@gmail.com.

⁵ Especialista em Educação Especial E Educação Infantil. ÚNICA. E-mail: evelin79pimentel@gmail.com.

essenciais para o sujeito crítico, criativo e socialmente engajado. Este texto, portanto, propõe-se a investigar o impacto destas estratégias na reconfiguração do ambiente escolar, destacando sua importância na formação de indivíduos capazes de compreender, questionar e atuar de forma consciente diante dos desafios de uma sociedade em constante mutação. A compreensão aprofundada dessas dinâmicas é fundamental para que educadores e estudantes possam, juntos, criar um espaço de aprendizagem que valorize a subjetividade, o protagonismo e a diversidade, essenciais à construção de uma educação verdadeiramente transformadora.

1.1 O Lúdico como Ferramenta Metodológica de Aprendizagem

Miranda (2013) diz que dentro do mundo da imaginação de um jogo, a realidade de desencanto pode se transformar em encantos, ou seja, uma escola depredada pode se transformar em um lugar que realiza sonhos. O corpo docente vive como verdadeiros heróis dentro da escola, sobrevivendo com pouco que a escola oferece a eles. Porém, as crianças que dentro das escolas estão são as mesmas que fazem crescer dentro dos professores a vontade de levar um aprendizado de significações, porque esse mestre deve ser comparado como herói desse palco educacional.

E nesse contexto, o autor ousa fazer uma prece de Drummond, na forma de um clamor de uma poesia, em busca de uma instituição onde todos os que lutam por um ambiente escolar de valor, possa um dia existir.

Eu queria uma escola que cultivasse a curiosidade e a alegria de aprender que em vocês é natural. Eu queria uma escola que educasse seu corpo e seus movimentos; que possibilitasse seu crescimento físico e sadio. Normal. Eu queria uma escola que, desde cedo, usasse materiais concretos para que vocês pudessem ir formando corretamente os conceitos matemáticos, os conceitos de números, as operações... usando palitos, tampinhas, pedrinhas... só porcarinhas!!! Fazendo vocês aprenderem brincando! (...) Deus que livre vocês de ficarem passivos, ouvindo e repetindo, repetindo... Eu também queria uma escola que desenvolvesse a sensibilidade que vocês já têm para apreciar o que é terno e bonito. Eu queria uma escola que ensinasse vocês a conviver, a cooperar, a respeitar, a saber viver numa comunidade, em união. Que vocês aprendessem a transformar a criar. Que lhes desses múltiplos meios de vocês expressarem cada sentimento, cada drama, cada emoção. (ANDRADE, 1988, p. 54)

O lúdico como ferramenta metodológica de aprendizagem na modalidade educação infantil promove um aprendizado de significância na alfabetização, incorporando na história da criança conhecimento através das características do conhecimento do mundo. (OLIVEIRA; SILVA, 2018).

Quando a criança chega no momento de ser alfabetizada, ela precisa

de momentos de ludicidades, pois essas técnicas que envolve o brincar atrai os pequenos aprendizes para esses momentos mágicos de aprender e conhecer o mundo brincando.

Do mesmo modo Fantacholi (2011) diz que com a inclusão das técnicas lúdicas que envolve as brincadeiras, jogos e brinquedos podem avançar dentro das práticas pedagógicas, essas metodologias contribuem fantasticamente para numerosas aprendizagens e amplia os diversos significados tanto para crianças como para os adolescentes.

Assim a ludicidade consegue avançar com êxito quando são colocadas dentro das atividades do brincar. As brincadeiras devem ser incluídas nas escolas para que aconteça uma aprendizagem repleta de sentidos para a vida de todos os estudantes que compõem o ambiente escolar.

Oliveira; Silva (2018) afirmam que professor poderá utilizar a ludicidade para ajudar os alunos a superarem e a resolverem seus problemas, e ainda desafiarem seus pensamentos. Então é importante saber que o momento do brincar como uma prática pedagógica é de extrema relevância para o desenvolvimento infantil. O lúdico consente que o pequeno aprendiz se prepare para viver dentro do mundo físico e social. E nota-se que a vida do pequeno estudante, ou seja o seu cotidiano é um eterno brincar.

Com todas essas informações sobre o momento lúdico, os professores estão utilizando o brincar em suas aulas, por ser um meio eficaz dentro do aprendizado, colaborando também no desenvolvimento da personalidade, pois essa metodologia que envolve o lúdico leva à construção do conhecimento. Dessa maneira a ludicidade deixa de ser somente um passatempo, passando ser peça principal no desenvolvimento físico, intelectual e social.

De acordo com o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, (BRASIL, 1998, p. 23):

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidado, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança e o acesso, pelas crianças aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural.

Desta forma Oliveira; Silva (2018) afirmam que é através do lúdico que as crianças interagem dentro do espaço físico e social, adquirindo novas informações e aptidões. O ato da ludicidade deixa a criança mais independente e criativa, permitindo que ela tenha em seu cotidiano uma aprendizagem significativa. Para Fantacholi (2011, p.1) “[...] brincar é uma importante forma de comunicação, é por meio deste ato que a criança pode reproduzir o seu

cotidiano, um mundo de fantasias e imaginação”.

Miranda (2016) diz que se de fato os professores têm como objetivo promover aprendizagem real, e que entendem a importância do bom uso de metodologias, a prática precisa ser repensada. Que é urgente ousar na perspectiva de trabalho pedagógico no sentido de inovar e fazer uso da criatividade, de forma que haja significado aos alunos. Cita que usando uma práxis lúdica fundamentada teórica e epistemologicamente é o caminho para tornar essa realidade possível.

Um aprender com qualidade precisa de ações inovadoras, onde sejam vistas metodologias que levem os alunos a uma aprendizagem significativa, e indivíduos produtores de seu saber.

Miranda (2016) lista recomendações para as professoras fundamentada em Amaral e Mitjáns Martínez (2009). Segundo elas, o momento do brincar são estratégias didáticas que favorece o desenvolvimento de um aprendizado de significância, ou seja, através da ludicidade a aprendizagem se torna uma realidade: esses momentos de brincadeiras lúdicas dão oportunidades para o educando criar meios de modificar o conteúdo de forma personalizada.

A ludicidade é vista como um momento especial na vida de uma pessoa, a ação lúdica favorece a que o aluno adquira uma aprendizagem ampla, pois brincando a criança desperta interesses pelas atividades em grupo ou particular, ainda proporciona desenvolvimento intelectual e uma conexão com o outro.

O trabalho lúdico quando realizado com crianças que apresentem deficiência mental comprova que as técnicas de ludicidade são essenciais e eficazes dentro do desenvolvimento de suas aptidões, explorando, exercitando suas ações enriquecendo suas competências intelectual e sua auto confiança. (MORAES,2015).

Nesse contexto, diz que o lúdico é uma ferramenta que favorece a aprendizagem do aluno, despertando grande interesse dentro das atividades do coletivo ou individual, são instantes que desafiam e motivam o aluno. As crianças com deficiência também ganham com essas técnicas prazerosas, elas são beneficiadas com a aplicação do brincar, uma vez que com a utilização da ludicidade desenvolvem suas capacidades intelectual e autoestima.

Miranda (2013) diz que o professor precisa ser um artista inovador em suas aulas, que possa envolver-se nos momentos da dança, do canto e do mundo de fantasias que uma história propõe, sendo não só mais um simples educador, mas também um cúmplice de aventuras e imaginação. Essa técnica lúdica, do mundo dos sonhos, exige um grande esforço por parte do professor, que estabelece muitas horas de estudos e planejamentos e principalmente de amor. Porém, apesar de toda essa contribuição lúdica, é impossível medir ou explicar

o resultado dessa estratégia.

Desta forma, para que esses momentos de aventuras aconteçam realmente, é necessário que o professor tenha compromisso com o aprendizado, e seja um facilitador de sonhos. É imprescindível que ele faça uma viagem junto com o aluno, e descubram como é importante aprender brincando, pois a ludicidade une as pessoas e favorece momentos de amor e afetividade. Ou seja, o resultado dessa aprendizagem, não pode ser medida e nem explicada.

Santos (2016), afirma que através da ludicidade, a criança aprende de forma criativa e agradável, pois o auxílio desse mecanismo tão eficaz, leva a criança a ter um aprendizado de avanço, potencializando o seu lado motor, e ajudando a criança a ter um bom relacionamento com outro. “Quando nos colocamos a brincar ou a jogar, entramos num estado de faz-de-conta. A lógica dominante é a representativa, do “como se”, onde as coisas são aceitas pelo que são vivenciadas” (CAMPBELL, 1992, p. 3)

Desse modo o lúdico no cotidiano do aluno surge como fonte de criatividade, essa técnica de aprendizado por meio da fantasia favorece um aprender de significância, desenvolvendo na criança os seus movimentos motores e facilitando sua comunicação com os demais que ali estão inseridos.

É de suma importância que as atividades do brincar estejam presentes no desenvolvimento da criança, porém nem todas as vezes o brincar acontece na escola, às vezes o professor não busca novas metodologias lúdicas para trabalhar com seus discentes, os mesmos adotam metodologias conteudistas, deixando de inovar com novas formas de se aprender brincando. (SANTOS, 2016).

De fato para que a criança tenha um desenvolvimento eficaz em cada uma de suas etapas de aprendizagem, é de grande seriedade que estejam presentes atividades que envolvam as brincadeiras, mas nem sempre isso acontece, pois existem muitos profissionais da educação que se excluem de aplicar essas fórmulas mágicas dentro de suas aulas, os mesmos preferem momentos estressantes aplicando conteúdos, em vez de aulas prazerosas e de conhecimento satisfatório.

Nessa circunstância, Santos (2016) deixa claro que o momento brincar leva a criança a um despertar prazeroso, onde ela busca o interesse por novas conquistas através da ludicidade, pois esse momento de fantasia auxilia no seu desenvolvimento cognitivo, afetivo, físico e social, aumentando seu convívio com outras pessoas. Portanto, com a utilização do lúdico, tudo ao seu redor se tornará agradável, devido essa grande potencialidade que existe dentro da ludicidade, pois ele estimula e capacita para que haja interesse abundante.

O lúdico é denominado como uma nova visão na vida da criança, ou seja, significa um olhar de encantamentos, assim sendo os instantes lúdicos favorece o crescimento da criança em diversos campos do seu desenvolvimento.

Quando acontece o momento brincar na vida da criança, a mesma torna-se

capaz de realizar suas atividades com mais segurança, dentro daqueles momentos prazerosos a criança arquiteta seu mundo de fantasia, aprende a comportar-se de determinada forma, desenvolve sua imaginação, torna-se um ser mais decidido, capaz de tomar suas próprias decisões. Oportunizando desta forma um desenvolvimento maior, onde possa vir a se conhecer melhor. (SILVA, 2017).

O prazer de brincar leva a criança a se tornar um ser mais seguro do que fazer, quando se encontra dentro daqueles momentos de brincadeiras consegue construir e desenvolver criatividade, seu lado imaginário fica mais fértil, alcançando e tomando suas próprias decisões. Com isso seu desenvolvimento evolui, e a criança aprende a si conhecer.

1.2 O Teatro, a Dança, a Música e o Jogo como Técnicas Lúdicas na Educação

Considera-se relevante a abordagem do Teatro e os Jogos Teatrais como técnicas que subsidiaram no processo evolutivo das crianças, pois, de algum modo a criança reproduz com o teatro diversas de suas aventuras, contribuindo com sua aprendizagem e prática. Assim sendo “a arte tem sido proposta como instrumento fundamental de educação, ocupando historicamente papéis diversos, desde Platão” (PCN`s, 1993, p. 83).

Os PCN`s (1997) afirmam que o teatro, como arte, tornou-se padronizado pelos gregos, passando primeiramente pelos costumes antigos e das perspectivas religiosas que eram representadas, para um espaço teatral estruturado, como esclarecimento de tradição e aprendizagem. Torna-se relevante elucidar a aplicação da arte como uma metodologia a de suma importância na aprendizagem do indivíduo, estabelecendo sua sistematização de forma integral dentro da: estrutura física, sua articulação, seu movimento, exibindo sua necessidade de expressão e diálogo.

Santos; Santos (2012) afirmam que, o teatro e os jogos teatrais são instrumentos pedagógicos que contribuem muito para o crescimento afetivo, motor e cognitivo do educando. Além disso, proporcionam novos conhecimentos que colaboram para o crescimento holístico dos mesmos. Pois, o teatro funciona como uma ferramenta pedagógica que oportuniza ao pequeno aprendiz um desenvolvimento eficaz, auxiliando no convívio em sociedade. Nessa perspectiva, esses recursos didáticos permitem que a criança desenvolva um relacionamento amplo com o grupo e vivencie momentos importantes junto à sociedade, conhecendo de forma prática, por meio das ações desenvolvidas seus direitos e deveres, percebendo-se como sujeito capaz de respeitar as diferenças.

Atribui-se ao envolvimento do teatro e dos jogos teatrais, junto ao

processo de ensino e aprendizagem um grande avanço dentro do campo da afetividade, motricidade e cognição, pois esses recursos proporcionam fazendo com que as crianças interajam com o social, aprendendo também cumprir regras e respeitar o outro; contribuem de maneira eficiente para que a criança tenha um desenvolvimento e crescimento amplo dentro da sociedade em que está inserida.

Barroso (2017) diz que através da representação, a criança amplia a possibilidade de descobrir novas maneiras de conhecer e interagir com o outro, vivenciando assim, circunstâncias diferenciadas de convivência em seu dia-a-dia. Para (SANTOS, 2002, p.73) “à criança passa a exercitar, por meio da ficção, as suas ações cotidianas, sem os objetivos reais que as determinam”. Sendo assim, a criança através das atividades de representação tem a capacidade de se comunicar e conhecer o outro, revivendo momentos do seu cotidiano.

Almeida (2018) afirma que através da dança, existe grandes chances de acontecer uma comunicação entre a criança e o mundo lúdico, desejando assim, valorizar as diferentes formas de como a criança se comunica. De tal modo, o educador está sendo convidado a conhecer ideias inovadoras e a ter um envolvimento com o momento de brincar, recriando-se a cada instante que estiver aplicando atividades com os pequenos, explicando atentamente as incertezas que a criança tem durante a vivência daqueles instantes.

Considera-se a dança no processo educativo como tendo um papel de grande importância, no setor pedagógico a mesma ajuda muito no desenvolvimento da criança, pois auxilia o aluno proporcionando maiores possibilidades de um aprendizado eficaz e um resultado de relevância na construção do conhecimento, também colabora para que o educando aprimore suas habilidades fundamentais, dentro dos seus principais movimentos, no crescimento de suas potencialidades completando as atividades pedagógicas.

Lauar; Mattos (2014) afirmam que o professor, precisa obter uma consciência sobre sua prática pedagógica de acordo com a realidade em que vive, e exemplifica que a dança, desenvolve no ser humano habilidades de criatividade buscando descobrir-se como pessoa, auxiliando decisivamente no desenvolvimento do indivíduo, tornando-se crítico, independente e capaz de perceber suas ações, desejando uma mudança na sociedade.

Dentro do brincar, cantar, e girar, se desenvolve a dança, ou seja, o momento lúdico dançante, permitindo que docentes e discentes brinquem juntos ludicamente através da dança, e com isso assimilem valores de suas tradições que foram transmitidas de pais para filhos. (LAUAR; MATTOS, 2014, p. 12).

Pode-se dizer que a dança tem uma conexão com a educação e é uma técnica lúdica que beneficia o desenvolvimento e construção do conhecimento da criança, também dentro das aptidões e potenciais; aperfeiçoa o pedagógico.

Segundo Almeida (2018) a dança inserida à infância e à educação,

potencializará o crescimento das emoções, das buscas, dos diálogos, e de ideias, como também de independência, do respeito, da diversidade e do zelo consigo, com o outro e com o meio em que vive. Compreende-se que toda a mudança acarreta um certo medo aos indivíduos, mas não se pode esquecer as possibilidades. Nesse sentido, a dança, inserida na infância por meio da educação, geram combinações adequadas que levam ao crescimento de sensações no indivíduo. Além disso toda transformação causa certo medo, porém é possível vencê-los.

Almeida (2018) entende que a dança e a música são linguagens dentro do mundo artístico, mas cada uma tem sua autonomia dentro do campo de conhecimento, porém quando ambas se encontram acontece uma ligação lúdica, pois, uma completa a outra, bem como na integração com o teatro, artes visuais, dentre outros.

Com isso, percebe-se que a dança e a música são atividades lúdicas diferenciadas dentro do conhecimento que cada uma tem, porém quando ambas se encontram, acontece uma riqueza de possibilidades dentro do mundo lúdico.

De acordo com Penna (2014) o momento educativo tendo como metodologia a utilização da música como uma ferramenta pedagógica poderá despertar no indivíduo sentimentos, emoções, tornando-se um aprendizado significativo ao momento que a música oferece. Compreender a musicalização e trazer para suas emoções gerando um processo prazeroso da aprendizagem,

[...] como um processo educacional orientado que, visando promover uma participação mais ampla na cultura socialmente produzida, efetua o desenvolvimento dos esquemas de percepção, expressão e pensamento necessários à apreensão da linguagem musical, de modo que o indivíduo se torne capaz de apropriar-se criticamente das várias manifestações musicais disponíveis em seu ambiente - o que vale dizer: inserir-se em seu meio sociocultural de modo crítico e participante. (PENNA, 2014, p. 49).

Apresenta-se a música como uma linguagem clara do indivíduo em seu processo de edificação do conhecimento, Santana (2015) menciona que no setor educativo, dentro do ambiente escolar, a música é uma técnica lúdica presente no cotidiano da escola. Assim sendo, a música enquanto linguagem significativa, é fundamental ao desenvolvimento do ser humano, uma vez que a música beneficia o desenvolvimento do sentimento da beleza e da arte, e também o poder criativo do indivíduo, favorecendo assim, o desenvolver de uma ação, de analisar e traduzir o significado da música.

Desta forma, ter um contato com a música lúdica favorece o envolvimento do pequeno aprendiz e sua participação dentro da ação que a música proporciona, onde a criança se doa em sua totalidade, no qual a sua descoberta e adequações diante do conhecimento da música. Consequentemente é necessário que todos

tenham acesso ao mundo da música.

Desta maneira a música já faz parte do dia a dia da escola e dos sujeitos educativos que lá estão inseridos, pois a música é uma grande potência para o desenvolvimento da construção do conhecimento. Portanto o momento musical favorece que a aluno aguace a criatividade e sua ação dentro dessa metodologia lúdica. De acordo com Penna (1990) apud Martins (2017), diz que “existem diversas definições para música. Mas, de modo geral, ela é considerada ciência e arte, na medida em que as relações entre os elementos musicais são relações matemáticas e físicas; a arte manifesta-se pela escolha dos arranjos e combinações”. (PENNA, 1990, p. 9, apud MARTINS, 2017).

Tratando-se do bebê ainda na barriga da mãe, ele já é capaz de ouvir. A contar do quinto mês de gravidez, o bebê escuta o coração de sua genitora e os sons dos outros órgãos, identifica a fala de sua mãe. Quando o bebê ouve a voz daquela que o está gerando, vira sua cabecinha, chuta e mexe seus braços, e seu coração bate aceleradamente. Esse pequeno ser nasce, desenvolve-se, fica maior de idade e os sons permanecem constantemente a causar ações aprimoradas, e o bebê que agora é um adulto recorda em suas lembranças e pensamentos, comunicam e comovem- se. (MARTINS, 2017).

Martins (2017) afirma também que a criança começa a se envolver em um espaço melodioso ainda na barriga da sua mãe, convivendo em um ambiente de sons ocasionados pelo corpo da sua progenitora. Desse modo, é de grande relevância que antes mesmo do ser humano vir ao mundo, ele já é capaz de identificar os sons ocasionando na fase adulta recordações e emoções.

Ainda Martins (2017) alega que a musicalização é uma importante ferramenta que evolui na criança, além do sentimento à música, características relevantes como: atenção, a coordenação motora, se torna sociável, a audição, respeitando a si próprio e aos que estão ao seu redor, a agilidade da inteligência, a disciplina individual, estabilidade emocional e outros que contribuem para o desenvolvimento do sujeito. O procedimento da musicalização deve favorecer a todos, procurando ampliar a estrutura do entendimento da linguagem musical.

Nesse sentido, a música é um instrumento lúdico que traz desenvolvimento para a vida da criança, favorecendo e ampliando seu vocabulário musical. A música dentro da modalidade infantil possui um amplo valor, pois esse momento musical é um meio estimulante para o pequeno aprendiz que está na etapa evolutiva de sua linguagem. A criança quando entra em contato com música e começa a escutar e cantar, ela passa a se sentir incentivada, instigada, e deste modo expande a oralidade. (CARDOSO; BEZERRA; JESUS; NASCIMENTO, 2015).

Para Martins (2017) a música faz parte da natureza da criança. A criança

não se limita a copiar nenhum tipo de plano e nem normas. Ela prefere viver intensamente a música do seu corpo, apesar de ser um pequeno indivíduo, tem um poder criativo extraordinário, para ela não existe obstáculos, é aberta para as conquistas e para liberdade.

Desse modo, a música faz parte da vida da criança, a mesma não gosta de reproduzir é autêntica, ela vive intensamente a música em movimento, apesar de ser pequena tem uma extrema capacidade criadora, para a mesma não existe barreiras, vive seus sonhos.

No entanto, é importante saber que a música é dividida em três elementos fundamentais: melodia, harmonia e ritmo. (COLODRO 2017; LUNARDELLI 2018) Harmonia Colodro (2017) declara que a harmonia está associada como um ajuste entre sons, ou seja, fazer com que determinados sons estejam em harmonia entre eles. Musicalmente pronunciando, a harmonia é um aprendizado de ajustes de sons e a ligação dos espaços entre eles. Conforme a combinação das notas musicais, o timbre dessas parcerias pode manifestar sentimentos como alegria, desânimo, medo e outros. Lunardelli (2018) corrobora para o entendimento de que a harmonia tem um papel de suma importância que é de dar emoção à música.

Sendo assim, a harmonia é um arranjo de notas, que expressa diversos sentimentos, que envolve o amor, a raiva, a tristeza e outros.

De acordo com Lunardelli (2018), a melodia é um elemento inesquecível dentro da música. Pois quando se canta recorda-se de uma música. Desse modo, a melodia é o coração da canção. Então a melodia torna-se um instrumento que leva o indivíduo a recordar momentos inesquecíveis em sua vida. Assim, “a harmonia e melodia caminham juntas, realizando uma comparação clara, como se a harmonia se tornasse um panorama e a melodia o protagonista”. (COLODRO, 2017, p.2).

Nesse sentido, a harmonia e a melodia têm uma ligação muito forte, como se a harmonia fosse espetáculo e a melodia a atriz principal.

Colodro (2017) afirma que o ritmo dita as regras em que momento deve tocar cada som, conforme a marcação de tempo e o passo que o ritmo indica na música. Além do mais, o ritmo manifesta sentimentos e metas para deixar a música em ritmos diferentes, mais animada, lenta, dançante e outros. Logo o ritmo não está conectado exclusivamente à música, porém a outros significados artísticos, como a poesia e literatura.

“O ritmo é um componente ativo, organizacional e frequente da música” (LUNARDELLI, 2018, p. 4). É um arranjo entre os sons e silêncio que servem como estrutura para a canção. Desse modo, o ritmo comanda as regras dentro da música, aliás ele também expressa diferentes movimentos na melodia.

Alves; Bianchin (2010) dizem que, primeiramente é de grande relevância

esclarecer que a palavra “jogo” vem do latino *ludus*, que tem significado de lazer, entretenimentos e é visto como um meio qualificado em oferecer um espaço programado, incentivador, agradável e enriquecedor, facilitando a aprendizagem de inúmeras aptidões. Deste modo, os discentes que apresentam dificuldades no aprendizado podem usufruir do jogo como forma favorável no entendimento dos distintos assuntos pedagógicos.

Assim sendo, o jogo é considerado um momento de diversão e um caminho que leva a um aprendizado satisfatório principalmente aos estudantes que apresentam dificuldades dentro da aprendizagem.

Ainda Alves; Bianchin (2010) afirmam que o jogo como ferramenta de conhecimento é uma forma de grande valia aos professores, ou seja, esse elemento está conectado ao desenvolvimento do indivíduo em uma visão coletiva, inovadora, sentimental, histórico e cultural. Considerando que os professores que estão todos os dias dentro das instituições trabalhando com os alunos precisam ter interesse e adquirir mais e mais conhecimento sobre a significância do jogo dentro da aprendizagem das crianças, consentindo deste modo um norte para seu desempenho educativo.

Desta maneira, o jogo age como um suporte de grande relevância para o conhecimento dos profissionais da educação, pois os educadores são indivíduos que estão sempre envolvidos com os alunos dentro do espaço educacional, logo os professores necessitam ter um conhecimento amplo sobre o jogo para que os mesmos tenham um direcionamento dentro de sua prática pedagógica.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais

O jogo tornou-se objeto de interesse de psicólogos, educadores e pesquisadores como decorrência da sua importância para a criança e da ideia de que é uma prática que auxilia o desenvolvimento infantil, a construção ou potencialização de conhecimentos. A educação infantil, historicamente, configurou-se como o espaço natural do jogo e da brincadeira, o que favoreceu a ideia de que a aprendizagem de conteúdos matemáticos se dá prioritariamente por meio dessas atividades. A participação ativa da criança e a natureza lúdica e prazerosa inerentes a diferentes tipos de jogos. (pgs. 210-211).

O jogo é uma técnica lúdica que é relevante para a aprendizagem dentro da modalidade na educação infantil. O jogo é um grande parceiro quando se trata de alfabetizar os pequenos estudantes. Concordamos que o jogo é um facilitador dentro da aprendizagem e a criança desenvolve seu conhecimento através da utilização de material concreto, o aluno que joga, brinca é capaz de buscar um aprendizado com grande aptidão.

No setor educacional, a aplicação de um programa que incentive o desempenho psicomotor, principalmente por intermédio do jogo, consente que a ação psicomotora do aluno durante o jogo atinja níveis que somente o incentivo

intrínseco alcança. Simultaneamente o jogo beneficia a concentração, cautela, empenho e criatividade. Bem como resultado, o aluno fica mais tranquilo, descontraído e aprende a refletir, instigando seu intelecto. Nessa circunstância é fundamental explicar os itens de proximidade da realidade, a fim de que jogo tenha importância para o educando. (ALVES; BIANCHIN, 2010)

Logo dentro da educação, é necessário um setor que incentive a utilização do jogo para que favoreça a parte psicomotora da criança, pois o jogo abrange muito pontos favoráveis ao desenvolvimento da criança. Lamblem; Jesus (2018) asseguram que, os jogos possuem inúmeras divisões, o que precisamos determinar é como podemos utilizá-los, e com isso alcançar o crescimento significativo da criança em sua totalidade de aspectos, e para favorecer essa alternativa, é necessário nos informar qual o maior obstáculo, logo tem mais sentido para o discente e docente. Utiliza-se todas as sensações do corpo para se trabalhar os sentidos, servindo também para desenvolver o raciocínio lógico do aluno.

Dentro da coordenação motora, é de extrema importância que a criança possa jogar com liberdade, ajudando a criar estabilidade, concentração e cautela, fazendo com que pensem no seu conhecimento no interior e exterior da sala de aula.

Assim sendo, o jogo tem várias classificações, e é necessário saber a utilização de cada uma. Desse modo, pode-se alcançar o desenvolvimento da criança, de forma abrangente, logo é necessário descobrir a opção para essas dificuldades.

É importante que seja visto dentro de cada faixa etária quais os jogos de longa duração, pois na maioria das vezes o mais aconselhável é que seja inserido os jogos de curta duração e que tenha mínimas normas. Dentro dos jogos dirigidos é necessário que tenham propósitos e normas precisas e dirigida por um educador guia, considerando que esse jogo siga as normas mantendo o respeito um ao outro, quando a criança joga livremente é importante que a mesma aprenda a socializar-se em coletividade.

Nos jogos individuais, é a própria criança que dita as regras. Já os jogos coletivos são de grande relevância, pois é nele que o pequeno indivíduo aprende a ser colaborativo, debate procedimentos, trabalha em grupo e aprende a conviver com o outro. (LAMBLEM; JESUS, 2018).

Assim é importante que seja averiguado quais os jogos de longa duração para cada idade, visto que os jogos que têm uma breve duração são mais recomendados. Já os jogos que são dirigidos são necessários que sempre o professor esteja acompanhando, os jogos onde a criança joga com liberdade ela se sente mais solta. Contudo, os jogos que envolve várias crianças, ou seja, o de grupo esse é de grande valia, pois a criança aprende a conviver e respeitar o seu

parceiro.

Na parte educacional o jogo promove a aprendizagem, seja formal ou informal dentro e fora da escola nas mais diversas formas, auxiliando assim no processo de ensino e aprendizagem, no desenvolvimento psicomotor, no desenvolvimento de habilidades do pensamento, o da imaginação, interpretação, tomada de decisão, criatividade, levantamento de hipóteses, na obtenção e organização de dados e na aplicação dos fatos e dos princípios das novas situações que acontece quando jogamos, e quando obedecemos a regras, e vivenciamos conflitos numa competição. (MARQUES, 2013, p. 23)

Jogos Simbólicos

Para Barroso (2017) falar sobre o “jogo simbólico” é o mesmo que falar da ficção da realidade, ele afirma que o jogo simbólico é conhecido como “faz de conta”. Propriamente falando esse jogo pode ser representado por situações que a criança vivencia na sua vida diária, isso acontece quando está vivendo algum momento de fantasia e recorrem a sua criatividade para recordar de algo que já viveu. Desta maneira, o jogo simbólico significa que a criança, por meio da fantasia, criará várias circunstâncias que aconteceram no seu dia-a-dia. Barroso (2017) reafirma que quando a criança está brincando de casinha ou de cozinhar está vivendo um jogo simbólico, ou seja está copiando o seu cotidiano.

Sendo assim, podemos compreender que o jogo simbólico é a representação do cotidiano da criança através das brincadeiras, com esse brincar o faz de conta entra em ação mostrando experiências já vividas por elas.

Essa representação é de fundamental importância para o desenvolvimento, na medida em que ela descobre diferentes papéis sociais e possui a oportunidade de experimentá-los por meio do faz de conta sem a preocupação de assumi-los como verdade. É por meio do faz de conta, que as crianças assumem papéis de pais, vendedor, super-herói, criam diálogos, a partir de guias metacognitivas, que desenvolvem a oralidade” (KISHIMOTO, 2010, p.148).

Os jogos de aventura diferenciam-se por ser o próprio usuário a dirigir, do espeço a ser encontrado. “Organizado pedagogicamente, poderá ajudar no disfarce dessas funções impossíveis de serem vistas dentro da sala de aula” Tarouco; Roland; Fabre; Konrath (2004, p. 4). Desta forma, o diferencial dos jogos de aventura é que ele possibilita que o usuário possa controlar o mesmo, quando é bem planejado pedagogicamente, pode ser usado de diferentes formas que antes pareciam impossíveis de observar em sala de aula.

Jogos lógicos

De acordo com Tarouco; Roland; Fabre; Konrath (2004), afirmam que os jogos lógicos experimentam bem a cabeça que os reflexos. No entanto, esses jogos são temporalizados, ofertando assim um limite de tempo, em que o aluno possa concluir a atividade.

Neste jogo podem ser incluídos diversos clássicos, como xadrez e damas, da mesma maneira que o simples caça-palavras, palavras-cruzadas e jogos que buscam soluções dentro da matemática. Assim sendo, os jogos lógicos buscam instigar, exercitar e principalmente desafiar a mente do aluno, são feitos através de tempos, onde é oferecido ao aluno um prazo para terminar suas missões. Também é incluso vários exemplares de jogos que pedem resoluções matemáticas.

Jogos estratégicos

Os jogos estratégicos se focam na sabedoria e habilidades de negócios do usuário, principalmente no que tange à construção ou administração de algo. Esse tipo de jogo pode proporcionar uma simulação em que o usuário aplica conhecimentos adquiridos em sala de aula, percebendo uma forma prática de aplicá-los. Jogos estratégicos tem a finalidade de misturar conhecimento do aluno e as práticas de acordos, ou seja, ele possibilita que o aluno aprenda com o jogo absorver e a aplicar o que foi aprendido em sala de aula.

Segundo Tarouco; Roland; Fabre; Konrath (2004) dizem que os jogos estratégicos se concentram no conhecimento e capacidade de negócios do utilizador do mesmo, sobretudo no que toca à obra ou gerenciamento de qualquer coisa. Essa espécie de jogo pode oportunizar um disfarce em que o aluno investe conhecimentos absorvidos em sala de aula, observando uma forma prática de executar.

Segundo Canavarolo; Alencar (2016) asseguram que no espaço educativo, que exista discente com deficiência é importante que o educador perceba e compreenda que os jogos didáticos ou educacionais assessoram no desenvolvimento comunicativo, emocional e cognitivo e não simplesmente como distração.

Ainda Canavarolo; Alencar (2016) afirmam que normalmente acontece uma demora no processo de desenvolvimento cognitivo da pessoa com deficiência e precisa de incentivos que amplie sua capacidade intelectual, motor e sensório. Dessa forma considera-se fundamental o uso de instrumentos pedagógicos concretos e procedimentos para que o aluno tenha entendimento do conhecimento historicamente edificado.

Enquanto artifícios pedagógicos de suporte à aprendizagem, os jogos são conhecidos por excelência integradores, pois as deficiências físicas, intelectual, linguísticas e perceptivas do aluno deficiente tendem a serem um impedimento

para o conhecimento. Por isso considera-se que ampliar e possibilitar jogos adaptados é uma forma concreta de reduzir as dificuldades provocadas pelas deficiências e proporcionar o contato dessa criança em espaços que favoreçam o conhecimento. (CANAVAROLO; ALENCAR, 2016)

Assim sendo, é primordial que o docente use métodos que levem os alunos a uma aprendizagem relevante, porém para que isso aconteça é essencial a utilização de instrumento didático adaptado como acessório significativo na metodologia de ensino dos discentes com deficiência, deve ser usado de maneira sensata e inovadora, conduzindo-os às necessidades de cada educando, expandindo suas possibilidades no ambiente educativo. Para que a produção do instrumento didático adaptado atenda às necessidades dos alunos, é indispensável a colaboração dos docentes auxiliando na elaboração dos instrumentos pedagógicos adaptados para o processo de conhecimento. (CANAVAROLO; ALENCAR, 2016)

Wallon (1981) fortaleceu ideias pedagógicas que auxiliaram muito a educação, e dedicou-se ao aprendizado do avanço intelectual, afetivo e motor. Para ele o aspecto intelectual está conectado ao desenvolvimento do raciocínio figurativo e da fala. A afetividade é uma maneira de convívio com o meio. O desenvolvimento motor é um dos fundamentais pontos funcionais a se fortalecer e é relevante para a organização de ideias. Wallon caracteriza que por intermédio do jogo as crianças buscam representar a vivência do adulto e revelam o seu corpo no corpo do outro, procurando reciprocidade.

Desta maneira, os jogos infantis são relacionados por Wallon (1981), em quatro esferas: jogos funcionais, jogos de ficção, jogos de aquisição e jogos de fabricação.

Os jogos funcionais são os que buscam a investigação dos movimentos do corpo, ou seja, as movimentações dos braços, pegar utensílios, reproduzir sons, e assim por diante, isto significa, que o pequeno ao sentir alegria, passa a reproduzir variadas vezes.

Os jogos de ficção, são os que envolvem o mundo da fantasia. Nos jogos de ficção a criatividade predomina. O jogo realizado pela criança é de encenação. Ela joga de encenar de boneca, de médica, de professora etc.

Já os jogos de aquisição, são aqueles que envolvem a habilidade de escutar, observar, de entender e de imitar. Iniciando a imitação de cenas, contos e canções de ninar.

Os jogos de fabricação, consistem em um conjunto de instrumentos, improviso e a invenção de novos brinquedos.

Com suporte dessas esferas, Wallon (1981), garante que as crianças por intermédio dos jogos formam sua personalidade emocional, o relacionamento com as pessoas, princípios necessários para o desenvolvimento.

2. CONCLUSÃO

Ao analisar as múltiplas dimensões do impacto das tecnologias digitais e das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem, evidencia-se a importância de uma educação que seja, acima de tudo, um espaço de participação, criatividade e reflexão. As práticas lúdicas, as expressões artísticas e o uso estratégico das TICs desempenham um papel central na promoção de uma aprendizagem significativa e no desenvolvimento integral do estudante. Elas transformam o ambiente escolar em uma arena de possibilidades, onde o aprender deixa de ser uma simples transmissão de conteúdos para se converter em uma experiência de construção de sentidos, que valoriza a subjetividade, o protagonismo e a autonomia do educando.

Contudo, essa mudança exige também uma postura ética e consciente por parte do educador, que deve assumir a responsabilidade de integrar essas estratégias de forma planejada, crítica e sensível às diferenças individuais. A formação contínua de professores, a reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas e a abertura para inovação são critérios imprescindíveis para que as metodologias ativas e as TICs possam cumprir seu potencial emancipador. Nesse sentido, a educação do século XXI deve caminhar na direção de uma formação que seja, ao mesmo tempo, tecnológica e humanista, reconhecendo que o verdadeiro sucesso reside na capacidade de promover relações significativas, promover o respeito às diversidades e estimular o desenvolvimento de cidadãos críticos, criativos e ativos na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Por fim, é necessário reforçar que o avanço tecnológico, por si só, não garante uma transformação qualitativa na educação. O desafio reside em utilizar essas ferramentas como instrumentos de potencialização do processo de ensino e aprendizagem, sempre ancorados em uma ética pedagógica solidária, inclusiva e humanizada. Assim, a escola poderá se consolidar como um espaço de resistência, inovação e esperança, no qual as TICs e as metodologias ativas convergirão para formar sujeitos conscientes de seu papel na sociedade e aptos a enfrentar, de modo crítico e criativo, os complexos desafios do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Dança e educação: 30 experiências lúdicas com crianças.** São Paulo: Summus, 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond de (1996). **Amar se aprende amando.** Rio de Janeiro: Record.
- BARROSO, Alan Villela. **Teatro e letramento na Educação de Crianças.** Editora Bergamota, 2017.

CANAVAROLO, Rosa Cruz; **JOGOS ADAPTADOS PARA EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 2016. Disponível em file:///D:/ARTIGOS%20SOBRE%20O%20LUDICO/JOGOS%20PARA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL/01%20.07%20jOGOS%20CARNAVAROLO%20E%20ALENCAR.pdf. Acesso em 01 de julho 2020.

COLODRO Caeu ; Harmonia, Melodia e Ritmo Blog - Planeta Música > Blog > Teoria Musical > Entenda o Teoria Musical Entenda o que é Harmonia, Melodia e Ritmo, 2017. Acesso em 28.05.20 COUTINHO, Karyne. **Pesquisa:** o aluno da educação infantil dos anos iniciais. Curitiba: IESDE BRASIL, 2007.

FANTACHOLI, F. N. O Brincar na Educação Infantil: Jogos, Brinquedos e Brincadeiras – Um olhar psicopedagógico. **Revista Científica Aprender**, 5^a ed: 12/2011. Disponível em:www.revista.fundacaoaprender.org.br. Acesso em: 23/04/2020.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (Org.). **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAUAR, Sirley Jardim; MATTOS, Adenilson Mariotti. **A dança na escola como elemento lúdico e suas contribuições para aprendizagem**. 2014. Disponível em: cdof.com.br/danca10.htm. Acesso 19/05/2020.

MARQUES, Maria Aparecida Donizeti; **APLICAÇÃO DE JOGOS ADAPTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA E ESCRITA:** alunos com deficiência física, 2013. Disponível em file:///D:/ARTIGOS%20SOBRE%20O%20LUDICO/jogos%20adaptados%2013.07%20Marques%202013.pdf. Acesso em 13 de julho 2020.

MARTÍNEZ, Albertina Mitjáns; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa (org.). **Possibilidades de aprendizagem:** ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas - SP: Editora Alínea, 2011.

MIRANDA, Simião de. **Oficina de Ludicidade na Escola /Simão de Miranda.** – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MORAES, Denise de Ávila. **A Importância Do Lúdico Na Educação Especial.** Campinas, SP: Papiro, 2013. Disponível em: <centraldeinteligenciaacademica.blogspot.com/2015/01/a-importancia-do-ludico-na-educacao.html.> Acesso em: 28 abril 2020.

OLIVEIRA, Juliana Aparecida Santim de; SILVA, Nivaldo Correia da. **O Lúdico Como Ferramenta de aprendizagem na educação infantil.** 2018

PENNA, Maura. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola: I- analisando a legislação e termos normativos. Revista da ABEM, Porto Alegre, v. 12, n. 10, p. 49, 2014. Disponível em <abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/vi_ew/342> Acesso em: 22/maio/2020.

SANTOS, Camila Carla Fidelis dos – **O Lúdico como opção metodológica no contexto escolar.** 2016 acesso 07/05/2020.

DA FAÍSCA DE HERTZ À ROBÓTICA EDUCACIONAL DE BAIXO CUSTO: EXPLORANDO O ELETROMAGNETISMO COM ARDUINO NANO E OSCILOSCÓPIO

Maicon Maciel Ferreira de Araújo¹

Thiago Correa Pimenta²

Fabrício Moraes de Almeida³

1. INTRODUÇÃO

Compreender a tecnologia como um fenômeno cultural e social e não apenas como aglomerados de artefatos técnicos, é condição essencial para se situar os desafios educativos contemporâneos. No contexto brasileiro, a educação enfrenta o complexo desafio de superar práticas pedagógicas passivas e fragmentadas que geram desmotivação e evasão discente. Assim, nesse cenário, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e as metodologias ativas são apresentadas como caminhos promissores para redefinir as estratégias de ensino colocando o estudante como protagonista na gestão de seu próprio conhecimento.

No campo das ciências exatas, o ensino do eletromagnetismo e das ondas eletromagnéticas é um marco essencial do conhecimento escolar, pois tais fenômenos são o substrato da maior parte das tecnologias de comunicação, a exemplo do rádio, da televisão e da Internet. Historicamente, a consolidação desse campo deve-se aos trabalhos pioneiros de Faraday e Maxwell que previram teoricamente a existência das ondas eletromagnéticas e sua propagação à velocidade da luz, confirmada pelos experimentos de Heinrich Hertz em 1888.

¹ Mediação Tecnológica de Rondônia – SEDUC/RO. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9345-3484>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0500045213932187>. E-mail: maiconmaciel14071991@seduc.ro.gov.br.

² Faculdade Metropolitana de Rondônia – UNNESA. Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-6297-886X>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9289059291634539>. E-mail: thiagocorreapimenta@gmail.com.

³ Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4173-4636>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5959143194142131>. E-mail: prof.fabricio@unir.br.

Contudo, nos moldes da prática pedagógica comum, tais temas são muitas vezes abordados sob o viés puramente matemático e desconectado da realidade sensorial do aluno, dificultando a construção de uma aprendizagem com sentido.

Inserida nas metodologias ativas, a Robótica Educacional é uma estratégia transdisciplinar muito eficaz para intermediar essa lacuna entre a teoria abstrata e a experimentação concreta. Com o desenvolvimento de circuitos e protótipos, a prática é capaz de dar materialidade e sentido à problemática de conceitos mais elaborados, como campos elétricos, indução e oscilações, por exemplo. Além disso, a combinação da robótica com o estudo histórico dos experimentos de Hertz possibilita ao estudante assumir a posição de pesquisador, desafiado a enfrentar situações-problema que instigam a autonomia e o pensamento crítico.

Nesta lógica, o próprio conceito de sustentabilidade adquire um sentido pedagógico e social importante. A utilização de materiais de baixo custo, de componentes artesanais e de “sucata” na construção dos dispositivos robóticos e experimentais não apenas viabiliza a criação de laboratórios em escolas de infraestrutura precária, como ainda incentiva o letramento digital crítico e a democratização ao acesso ao saber científico. A construção de instrumentos como o coesor de Branly e as antenas dipolo utilizando materiais recicláveis é um exemplo desta criatividade humana transformando a técnica em uma via de emancipação intelectual e de responsabilidade socioeconômica.

O presente artigo tem como proposta estudar as possibilidades da robótica educacional enquanto ferramenta para o ensino-aprendizagem do eletromagnetismo e da sustentabilidade, a partir da recontextualizarão de saberes históricos e científicos. Defende-se que a articulação da engenharia de circuitos com o estudo das ondas hertzianas poderá atuar como um motor de engajamento discente e ajudar a superar a “aprendizagem mecânica”, em prol de uma visão totalizadora das tecnologias que nos cercam no mundo atual.

Para entender o invisível campo das ondas eletromagnéticas, podemos exemplificar que a robótica se ampara numa ponte sólida: as equações de Maxwell operam como o mapa, mas os circuitos e experimentos tornam possível ao aluno a travessia do espaço das ideias abstratas para o firme solo da realidade tecnológica.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A consolidação do domínio do eletromagnetismo e o entendimento das ondas eletromagnéticas são o resultado de um longo processo de investigação científica que começa nos trabalhos de Michael Faraday e James Clerk Maxwell. Em 1864, Maxwell propôs sua “Teoria Dinâmica do Campo Eletromagnético”, na qual viu teoricamente que uma perturbação eletromagnética viaja no espaço

livre com a velocidade de luz, conjecturando que a própria luz seria uma onda eletromagnética transversal.

Contudo, Maxwell não apresentou um método para produzir ou detectar tal onda em laboratório, e sua teoria enfrentou ceticismos iniciais que eram atribuídos a depender de modelos mecânicos complicados ou à própria existência do “éter”. Somente em 1888 é que Heinrich Hertz, um físico se tornado treinado e convededor da teoria de Maxwell, obteve sucesso em demonstrar experimentalmente a existência das ondas eletromagnéticas. O trabalho de Hertz foi decisivo para a física, uma vez que podou as antigas concepções de “ação a distância”, e confirmou a validade das equações de Maxwell em experiências com observáveis irrefutáveis. (SENGUPTA; SARKAR, 2003, p. 13).

É importante observar que o objetivo original de Hertz não estava relacionado à detecção das ondas eletromagnéticas, mas sim em resposta ao concurso da Academia de Berlim, que pedia que os pesquisadores demonstrassem uma relação entre as forças eletrodinâmicas e a polarização dielétrica de isolantes. Durante a pesquisa, Hertz se deu conta de que a oscilação de uma descarga elétrica dentro de um circuito primário poderia gerar um efeito mesmo visível em um condutor secundário totalmente isolado.

Ao detalhar tal fenômeno, Hertz observou que as “centelhas secundárias” eram indícios da presença de um sinal que se propagava pelo ar com características típicas de onda. Essa descoberta, portanto, não apenas confirmou o trabalho de Maxwell, mas também foi o começo da era das comunicações sem fio e da modernização da sociedade tecnológica (RODRIGUEZ ORTIZ, 2017, p. 17).

O funcionamento básico do experimento de Hertz consiste em usar um circuito oscilante para gerar correntes de alta frequência do circuito primário ou emissor. No começo, Hertz usou um carrete de Ruhmkorff, um tipo de transformador que aumentava a tensão de uma bateria para gerar uma descarga elétrica entre duas esferas metálicas sintonizadas.

No momento em que a centelha salta de uma esfera para outra, ocorre uma brusca modificação nos campos elétrico e magnético, propagando-se pelo espaço como onda. No receptor, Hertz usou um aro com uma fenda, onde a indução eletromagnética gerada pela onda incidente produzia uma segunda centelha, confirmando a recepção do sinal (SEGURA LÓPEZ, 2015, p. 6).

Dentre os fenômenos físicos apresentados por Hertz estão a ressonância, a reflexão e a refração das ondas hertzianas. Hertz demonstrou que, para a detecção ser eficiente, o circuito receptor deveria estar “sintonizado” com a frequência natural do circuito emissor; esse conceito é importante para as tecnologias de rádio contemporâneas.

Como adicional, ele empregou prismas de piche para demonstrar a refração e chapas metálicas para a reflexão, demonstrando que ondas eletromagnéticas se

comportam da mesma maneira que a luz. Um componente adicional de grande importância didática foi o coesor, que funcionava como um interruptor de ondas de rádio: as limalhas de ferro em seu interior, antes isolantes, aglutinavam-se na presença de OEM, permitindo a passagem de corrente em um circuito de sinalização (HERTZ, 1893, p. 11).

A robótica educacional é considerada uma robusta ferramenta transdisciplinar para a transformação do ensino em física, mais especificamente para o tema do eletromagnetismo. A inserção de práticas de construção de protótipos robóticos no currículo faz com que o processo pedagógico não seja mais apenas expositivo, colocando o estudante no centro do processo de aprendizagem, propiciando o seu envolvimento e autonomia.

Essa concretização de conceitos abstratos, como por exemplo, campo elétrico e indução, permite ao aluno visualizar o quanto a ciência pode ser utilizada socialmente e desenvolver o pensamento computacional, situação que no experimento de Hertz, o emprego de ferramentas como o Arduino possibilita o controle de variáveis e automatização da detecção de ondas, modernizando a experiência histórica. (MIGUEL, 2025, p. 1).

A justificação da inserção da robótica no ambiente escolar está vinculada à Aprendizagem Significativa, defendida por David Ausubel, onde o novo conhecimento deve ter seu alicerce em uma ideia anterior existente na estrutura cognitiva do estudante. A experimentação prática, com utilização de kits robóticos ou materiais de custo reduzido, pode ser considerada um motor epistêmico que transforma a aridez das ciências exatas em um ciclo de “aprender fazendo”.

Ao construir e testar seu dispositivo de Hertz, o aluno não apenas repete fórmulas, mas reconstitui a trajetória desenvolvimentista da ciência, de modo a entender criticamente e emancipatória as propriedades fenomenológicas do mundo da natureza (LIMA *et al.*, 2024, p. 1).

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) são, em essência, uma reconfiguração das estratégias pedagógicas e dos modos de aprendizagem contemporaneamente vivenciados. Elas são úteis para situar os desafios de natureza pedagógica constitutiva da cultura digital. O termo é usado para incluir dispositivos atualizados tais como computadores, tablets e smartphones, que se tornaram mediações didáticas imprescindíveis na prática pedagógica docente.

Nas ciências exatas, as TDIC permitem o mapeamento e a caracterização dos avanços nas pesquisas em educação, propiciando novos modos de interação e de acompanhamento do estudante. No ensino de ondas e de antenas, as TDIC permitem a simulação e o processamento de sinais que seriam invisíveis aos sentidos humanos. (LOPES; PASTORIO, 2024, p. 530).

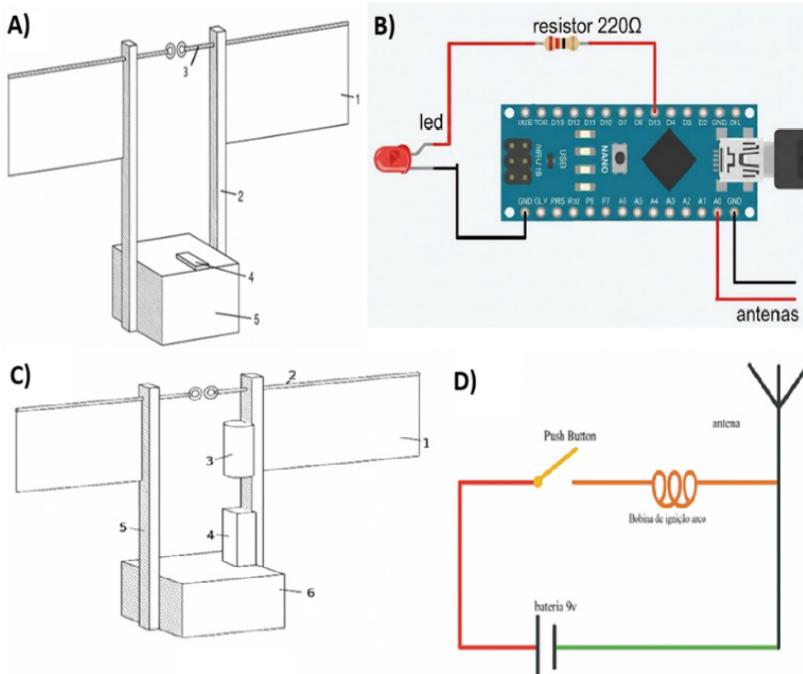
Por outro lado, a incorporação das TDIC nos espaços de ensino se defronta com dificuldades estruturais, como a infraestrutura insuficiente, a falta de equipamentos adequados e a urgência por formação continuada para o professor. A tecnologia - ela própria - não fomenta a inovação didática; ela demanda planejamento e explicitude da intencionalidade pedagógica, para que não tenhamos apenas uma troca de telas para livro, mas sim uma verdadeira mediação do conhecimento.

3. METODOLOGIA

Quanto à sua natureza, a presente pesquisa é, uma investigação do tipo pesquisa aplicada, isto é, busca a produção de conhecimento voltado para o entendimento e a solução de problemas reais, mediando a existência humana a partir de uma intervenção prática no ensino de física.

Na Figura 01 constam um esquema visual de como ficou a antena receptora e emissora e ao lado quais as conexões necessárias dos componentes no Arduino nano. Podemos notar que além de uma força eletromotriz como fonte de tensão também é utilizado um indutor.

Figura 01: a) antenas receptoras. b) conexão da antena receptora no Arduino nano. c) antenas transmissoras. d) esquema elétrico da antena.



Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Quanto aos procedimentos, utilizam-se a documentação direta através da pesquisa de laboratório, na qual o objeto, o protótipo hertziano com Arduino, é colocado nas condições técnicas de controle e de manipulação de variáveis para coleta de dados (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 190).

O método adotado é o experimental, focado no teste de hipóteses de relação causa-efeito, como a variação da tensão média em função da distância entre antenas, operacionalizado pela construção de circuitos e automação de sinais invisíveis aos sentidos humanos (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 552).

Para fazer as montagens que aparecem na figura 01 é necessário o uso de materiais mencionados no quadro 01 a seguir da antena receptora e antena emissora.

Quadro 01: materiais utilizados na montagem da.

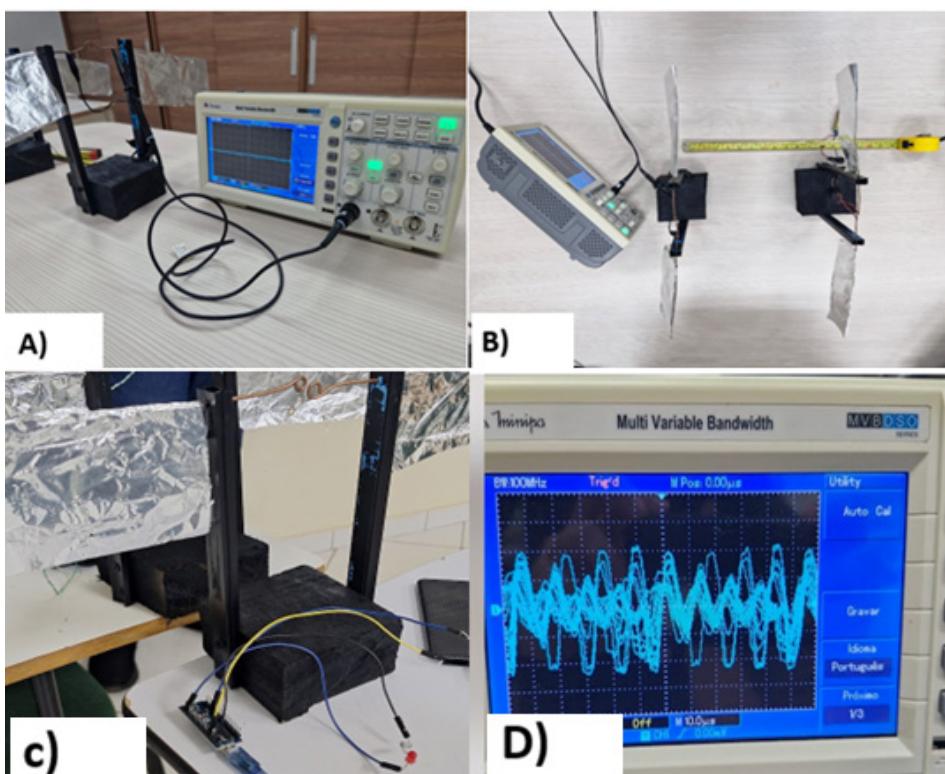
Antena receptora		
Posição na Figura 01.A)	Quantidade	Itens
1	2	Folhas de papel alumio 17x16cm quando aberta, 17x8 cm, quando dobrada e instalada.
2	2	Canaleta fechada 2x1cm 22cm de comprimento.
3	2	Fios de cobre de 2,1mm de diâmetro, 23cm comprimento, com argola 0,9cm de diâmetro na ponta.
4	1	Arduino nano.
5	1	Base de madeira 12x10x5 cm.
Itens que aparecem na Figura 01.B)	2	Jumpers para Arduino
	1	LED difuso
	1	Resistor 220Ω
	1	Fonte para Arduino
Antena emissora		
Posição na Figura 01.C)	Quantidade	Itens
1	2	Folhas de papel alumio 17x16cm quando aberta, 17x8 cm, quando dobrada e instalada.
2	2	Fios de cobre de 2,1mm de diâmetro, 23cm comprimento, com argola 0,9cm de diâmetro na ponta
3	1	Bobina de ignição arco 12kv, gerador de pulso de alta tensão dc 3.7v 6v
4	1	Bateria 9v
5	2	Canaleta fechada 2x1cm 22cm de comprimento
6	1	Base de madeira 12x10x5 cm
Itens que aparecem na Figura 01.D)	1	Push Button (Chave Táctil) 12x12x8,5mm
	4	Jumpers para Arduino

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

A estratégia investigativa que fundamenta esta pesquisa é a pesquisa-ação, pois o pesquisador realiza a intervenção na situação educativa, para modificá-la, mudando o ensino passivo em um ensino em que “ensinar e aprender significa conhecer; e conhecer, por sua vez, significa construir o objeto; mas construir o objeto significa pesquisar” (SEVERINO, 2013, p. 968).

Após seguir todos os passos de montagem descritos e ilustrados nas figuras anteriores, haverá um projeto físico montado similar ao desenvolvido neste trabalho que está registrado na Figura 02 a seguir.

Figura 02: A) vista frontal do experimento. B) vista superior da montagem experimental. C) testes com o Arduino nano. D) vista do monitor do osciloscópio na fase de coleta de dados.



Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

Os dados coletados foram quantificados e apresentados no Arduino nano, como comparação e validação experimental os testes foram validados com o uso de um equipamento osciloscópio.

Para a realização dos testes e obtenção dos dados, utilizou-se uma fita métrica para posicionar as antenas em distâncias conhecidas, garantindo precisão nas medições. É importante ressaltar que as distâncias foram medidas a partir das hastes de cobre e não do suporte utilizado.

As antenas foram dispostas de forma paralela, visando maximizar a recepção do sinal. Com o código devidamente carregado no Arduino, a antena conectada e o sistema energizado.

No quadro 02 a seguir, consta a programação que deve ser enviada do software Arduino IDE ao microcontrolador Arduino nano.

Quadro 02: sketch do protótipo proposto.

```

const int ledPin = 13; // LED no
pino 13
const int analogPin = A0; // Entrada
analógica

const float limiar = 1.0; // tensão em
volts
bool estadoLED = false; // estado
atual do LED (apagado no início)

void setup() {
  pinMode(ledPin, OUTPUT);
  digitalWrite(ledPin, LOW);
  Serial.begin(9600); // para debug
}

void loop() {
  // Leitura da entrada analógica
  int leitura =
  analogRead(analogPin);
  float tensao = leitura * (5.0 /
  1023.0); // converte para volts (use
  3.3 se sua placa for 3V3)

  Serial.print("Tensão lida: ");
  Serial.println(tensao);

  // Se a tensão for maior que 1V →
  // troca estado do LED
  if (tensao > limiar) {
    estadoLED = !estadoLED; // // inverte estado
    digitalWrite(ledPin, estadoLED ? // HIGH : LOW);

    // evita múltiplos toggles por
    // ruído mantendo travado até soltar
    while (analogRead(analogPin) *
    (5.0 / 1023.0) > limiar) {
      delay(10); // espera até a
      tensão cair de novo
    }
  }
  delay(500); // 0,5 s entre ciclos
}

```

Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

A antena emissora foi posicionada a uma distância inicial de 60 cm. Em seguida, foram gerados três pulsos, com intervalo de dois segundos entre cada um, verificando-se a recepção dos dados no serial potter ou no osciloscópio. Posteriormente, a distância entre as hastas foi reduzida a cada novo teste.

Antes de cada nova medição, realizou-se um breve aterrramento das placas de alumínio, a fim de evitar interferências capacitivas. Após a tabulação dos dados é feita uma modelagem e curva de melhor ajuste olhando parâmetros como chi quadrado e R^2 , além da plotagem de gráfico através do software SciDaVis.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados experimentais coletados estão compilados no quadro 03 a seguir. São resultados de valores encontrados nos testes experimentais validados com o osciloscópio.

Os resultados do quadro 03 mostram um decréscimo aproximadamente constante das tensões (Vpp, Vmed e Vrms) com o aumento da distância,

corroborando o decaimento hiperbólico ($1/r$) da teoria de irradiação esférica. Para contrastar, os dados de Cunha, Araújo e Almeida (2025, p.70) em um trabalho referente ao eletromagnetismo e teoria de Hertz com robótica mostra uma dispersão experimental com oscilações no potencial e aumentos inesperados, gerados por interferências externas, capacitações parasitas e limitações da medida via Bluetooth.

Quadro 03: dados experimentais coletados.

Distância (cm)	Divisões (Vpp)	Escala (V/div)	Vpp (V)	Vmed (V)	Vrms (V)
15	4.5	2.0	9.0	4.5	3.18
20	5.5	1.0	5.5	2.75	1.94
25	5.5	0.5	2.75	1.38	0.98
30	4.7	0.5	2.35	1.18	0.83
40	4.0	0.2	0.80	0.40	0.28
50	2.8	0.2	0.56	0.28	0.20
60	2.5	0.1	0.25	0.13	0.09

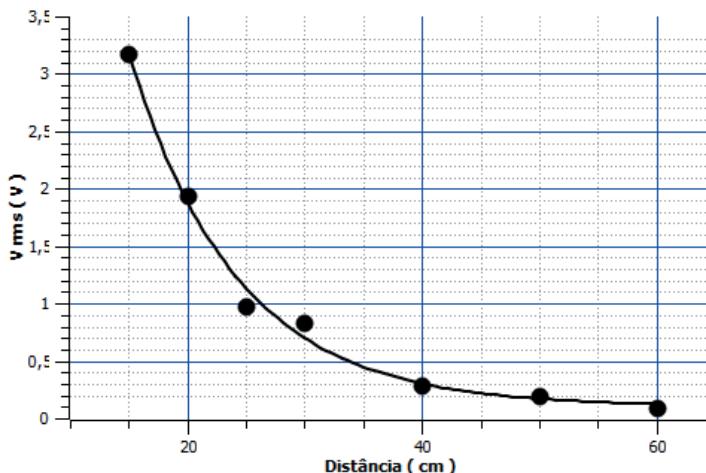
Fonte: elaborado pelos autores, 2026.

No contexto da utilização de osciloscópios na análise de sinais elétricos, os termos apresentados no quadro 03 se referem a medidas fundamentais de tensão que caracterizam a amplitude e o comportamento estatístico da forma da onda. “Divisões” refere-se ao número de divisões verticais da grade da tela que foram ocupadas pelo sinal durante o seu percurso do ponto mais baixo até o ponto mais alto, servindo assim para cálculo manual.

Já a “Escala” (V/div) se refere à sensibilidade vertical, isto é, quantos volts corresponde a cada divisão, assim é possível quantificar devidamente a amplitude total.

Vpp é a tensão pico a pico, a diferença máxima entre os picos positivos e negativos, diretamente calculada ou medida automaticamente. Vmed é a tensão média das tensões, ou então a componente contínua (Vdc); para ondas senoidais perfeitamente simétricas em relação ao zero é nula, mas para ondas reais pode apresentar offsets.

Vrms corresponde à tensão eficaz (root mean square), a que, sendo continuamente alimentada, teria o mesmo efeito térmico que a tensão contínua. Para senoides puras, teremos $V_{rms} = V_p \times 0,707$, sendo essencial na definição das potências em estudos de potência, como em Arduino e robótica educacional.

Figura 03: Gráfico da tensão Vrms vs distância entre antenas.

Fonte: elaborado pelos autores no software SciDaVis, 2025.

Através dos dados apresentados na figura 03, o software SciDaVis encontrou a seguinte equação 01 como curva de melhor ajuste para valores experimentais encontrados:

$$V(x) = (0,1031 \pm 0,0801) + (15,9347 \pm 2,5287) \exp\left(-\frac{x}{9,1282 \pm 0,0104}\right) \quad (01)$$

Onde $V(x)$ é a função da tensão Vrms, em volts, induzida pela radiação eletromagnética e x representa a distância em centímetros de 15 até 60 cm. Análise estatística da curva de melhor ajuste evidenciou um $\text{Chi}^2 = 0,0464$ e $R^2 = 0,9970$. Considerando R^2 muito alto e χ^2 bem baixo e que a curva sugerida é coerente fisicamente com o fenômeno medido, então, pode-se considerar que o ajuste é satisfatório para a modelagem dos seus dados.

Conforme Hayt Jr. e Buck (2013, p.516), a determinação quantitativa dos campos elétrico E e magnético H na região de radiação, em função da distância, é essencial para a caracterização da capacidade de propagação das ondas eletromagnéticas. Nessa região, a amplitude do campo elétrico irradiado é inversamente proporcional à distância do dipolo emissor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do protótipo, inspirado experimento de Hertz, possibilitou a aplicação prática dos conteúdos contidos em disciplinas como Eletromagnetismo, quando permitiu que se estudasse a geração, propagação e detecção das ondas eletromagnéticas, de acordo com os princípios teóricos

defendidos em Maxwell e vastamente confirmados por Hertz; Circuitos Elétricos e Eletrônica Básica, na concepção e montagem dos circuitos do transmissor e do receptor; além de Instrumentação e Medidas, quando avaliou as limitações e as capacidades de diferentes dispositivos de detecção, incluindo o uso do Arduino em comparação aos instrumentos dedicados, como o osciloscópio.

O experimento de Hertz possui alto potencial didático enquanto ferramenta de ensino, possibilitando ao aluno a apreensão concreta dos fenômenos eletromagnéticos, frequentemente apresentados de forma abstrata. Além disto, fornece o desenvolvimento de habilidades experimentais, como a aquisição e análise de dados e a comparação entre diferentes instrumentos de medição.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CUNHA, Michel Albuquerque da; ARAÚJO, Maicon Maciel Ferreira de; ALMEIDA, Fabrício Moraes de. A robótica de baixo custo como catalisador do desenvolvimento cognitivo no ensino de Eletromagnetismo: da Teoria de Hertz à inovação local. **Revista Tecnologia Educacional**, Rio de Janeiro, n. 247, p. 60-73, 2025.
- HAYT JR., William H.; BUCK, John A. **Eletromagnetismo**. 8. ed. Porto Alegre: Bookman, 2013.
- HERTZ, Heinrich. **Electric Waves: being researches on the propagation of electric action with finite velocity through space**. Tradução de D. Jones. New York: Dover Publications, 1893.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIMA, Gelly Peterson Fernandes *et al.* O experimento de Hertz: uma proposta de utilização objetivando a aprendizagem significativa. **Revista Foco**, Curitiba, v. 17, n. 3, p. 01-16, 2024.
- LOPES, Eduarda da Silva; PASTORIO, Dioni Paulo. P04-166: **Tecnologias Digitais de informação e comunicação de ensino de física e ciências**. Tecné, Episteme y Didaxis: TED, n. 55, p. 529-532, 2024.
- MIGUEL, Eliane dos Santos. A robótica educacional como estratégia de metodologia ativa e engajamento. **Revista International Integralize Scientific**, Florianópolis, v. 5, n. 54, dez. 2025.
- RODRIGUEZ ORTIZ, Erikson. **Propuesta de aula desde el experimento de Heinrich Hertz para la construcción de ideas alrededor de la existencia de las ondas electromagnéticas**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2017.
- SCIDAVIS:** Scientific Data Analysis and Visualization. Versão 2.7. [S.I.]: SciDAVis Development Team, 2023. Disponível em: <https://scidavis.sourceforge.net>. Acesso em: 13 jan. 2026.

SEGURA LÓPEZ, Ana Consuelo. **El concepto de onda electromagnética y su medio de propagación a partir de la teoría de Maxwell y los trabajos de Hertz.** 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Física) - Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, 2015.

SENGUPTA, Dipak L.; SARKAR, Tapan K. Maxwell, Hertz, the Maxwellians, and the Early History of Electromagnetic Waves. IEEE Antennas and Propagation Magazine, v. 45, n. 2, p. 13-19, abr. 2003.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1. ed. São Paulo: Cortez, 2013. E-book.

ÍNDICE REMISSIVO



A

- Aluno 14, 36, 39, 41, 47, 48, 52, 58, 59, 77, 85, 95, 98, 100, 104, 107, 109, 139, 143, 144, 145, 147, 151, 152, 157, 158, 160, 162, 164, 165, 167, 170, 172, 174, 181
Alunos 7, 9, 11, 12, 14, 16, 25, 36, 43, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 58, 59, 61, 70, 74, 78, 79, 80, 81, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 105, 115, 135, 137, 139, 143, 144, 145, 147, 148, 149, 150, 153, 156, 157, 164, 168, 170
Aprender 25, 36, 48, 50, 54, 57, 58, 60, 66, 67, 70, 78, 87, 88, 95, 104, 106, 110, 112, 113, 114, 144, 145, 147, 148, 150, 153, 155, 156, 157, 158, 169, 174, 177
Aprendizado 57, 58, 59, 78, 83, 87, 129, 134, 135, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 147, 149, 150, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 163, 164, 168
Aprendizagem 9, 11, 12, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 36, 42, 43, 44, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 65, 66, 67, 70, 71, 78, 81, 82, 92, 93, 94, 97, 98, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 113, 114, 142, 143, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 174, 181
Aula 5, 7, 10, 13, 14, 15, 36, 39, 40, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 57, 68, 78, 79, 80, 86, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 111, 115, 140, 143, 149, 150, 165, 166, 167, 181
Autonomia 12, 13, 16, 18, 30, 36, 44, 45, 59, 107, 108, 110, 112, 143, 151, 152, 153, 161, 169, 172, 174

B

- BNCC 21, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 33, 42, 79, 83
Brincadeira 22, 24, 25, 28, 87, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 98, 145, 147, 148, 149, 150, 164
Brincadeiras 21, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 97, 98, 99, 100, 144, 145, 147, 148, 149, 156, 157, 158, 159, 166
Brincar 26, 27, 30, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 97, 100, 102, 129, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 156, 157, 158, 159, 160, 166

C

- Competências 9, 10, 12, 22, 24, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 57, 59, 109, 111, 143, 149, 151, 152, 155, 157
Comportamentos 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70
Conhecimento 7, 8, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 22, 25, 26, 29, 31, 37, 39, 41, 42, 43, 44,

- 45, 47, 50, 51, 52, 53, 54, 56, 58, 59, 62, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 86, 105, 106, 145, 146, 149, 151, 154, 155, 156, 158, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 168, 171, 174, 175
- Corpo 50, 85, 86, 87, 89, 90, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 155, 162, 163, 165, 168
- Cotidiano 5, 7, 9, 14, 17, 26, 29, 30, 31, 35, 39, 41, 44, 54, 61, 62, 64, 65, 68, 78, 82, 87, 90, 97, 111, 143, 145, 147, 150, 156, 157, 158, 160, 161, 166
- Criança 21, 24, 30, 39, 61, 90, 91, 92, 95, 97, 102, 121, 124, 126, 128, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 168
- Crianças 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 31, 32, 56, 61, 87, 93, 95, 129, 136, 141, 145, 146, 147, 148, 149, 152, 155, 156, 157, 159, 160, 164, 165, 166, 168, 169
- Cultura 7, 21, 31, 42, 43, 48, 54, 57, 62, 78, 87, 97, 100, 102, 104, 107, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 139, 143, 147, 148, 152, 161, 174
- Culturais 14, 44, 56, 74, 78, 79, 80, 87, 106, 107, 108, 109, 113, 117, 131
- Curricular 15, 21, 22, 24, 25, 36, 37, 46, 51, 52, 57, 90, 109, 110
- Currículo 7, 9, 11, 15, 22, 29, 37, 42, 48, 50, 52, 87, 98, 104, 105, 107, 113, 114, 174

D

- Diversidade 5, 17, 27, 39, 59, 62, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 118, 152, 155, 161
- Docência 5, 7, 9, 12, 13, 14, 17, 23, 26, 31, 36, 37, 41, 42, 43, 66, 70
- Docente 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 43, 48, 49, 50, 51, 52, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 104, 112, 113, 152, 155, 165, 168, 174
- Docentes 5, 7, 8, 9, 10, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 25, 29, 31, 32, 33, 39, 43, 50, 160, 168

E

- Educação 5, 8, 9, 13, 23, 25, 27, 32, 33, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 50, 52, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 64, 66, 68, 69, 70, 71, 77, 78, 83, 85, 87, 88, 89, 90, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 100, 104, 105, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 144, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 158, 159, 160, 161, 164, 165, 168, 169, 170, 171, 174
- Educação Física 84, 86, 87, 88, 90, 96, 134, 135, 139, 140, 141
- Educador 36, 40, 44, 95, 99, 104, 105, 108, 113, 114, 140, 142, 150, 151, 152, 154, 157, 160, 165, 167
- Ensino 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 19, 22, 23, 25, 29, 33, 34, 37, 39, 40, 41, 43, 46, 47, 48, 49, 51, 54, 57, 58, 60, 61, 65, 68, 70, 77, 80, 81, 82, 83, 85, 86, 88, 89, 96, 103, 106, 107, 109, 115, 134, 135, 140, 141, 142, 143, 145, 151, 152, 153, 155, 160, 166, 168, 169, 171, 172, 174, 175, 177, 181
- Escola 15, 16, 17, 21, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 36, 39, 41, 42, 45, 46, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 88, 92, 97, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 121, 124, 142, 147, 149, 150, 151, 153, 155, 158, 161, 162, 166, 169, 170
- Escolar 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 22, 29, 30, 31, 35, 39, 40, 41, 59, 61, 62, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 79, 85, 87, 90, 92, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 105, 106,

- 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 134, 141, 143, 144, 145, 148, 150, 152, 155, 156, 161, 169, 170, 171, 174
- Escuta 22, 29, 30, 31, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 104, 109, 110, 111, 112, 113, 162
- Estudante 39, 41, 45, 65, 66, 67, 68, 70, 71, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 121, 142, 152, 154, 156, 169, 171, 172, 174
- Estudantes 5, 7, 12, 27, 43, 59, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 79, 82, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 149, 151, 155, 156, 164
- Estudo 8, 12, 13, 19, 22, 23, 28, 29, 30, 31, 34, 35, 49, 63, 69, 70, 73, 74, 76, 77, 79, 81, 82, 85, 86, 112, 118, 132, 135, 136, 138, 139, 140, 141, 172
- Estudos 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 26, 28, 30, 35, 77, 84, 85, 87, 100, 157, 179
- F
- Formação 5, 7, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 49, 50, 54, 55, 57, 59, 62, 69, 70, 82, 85, 95, 97, 100, 104, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 121, 127, 128, 143, 149, 151, 152, 153, 155, 169, 175
- H
- Habilidades 38, 46, 47, 49, 50, 54, 55, 85, 86, 112, 113, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 148, 160, 166, 167, 181
- I
- Identidade 7, 10, 13, 14, 17, 18, 21, 25, 28, 29, 32, 34, 36, 38, 41, 68, 108, 113, 116, 120, 123, 130
- Inclusão 9, 23, 40, 43, 59, 63, 65, 66, 68, 70, 98, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 114, 115, 140, 142, 148, 151, 152, 153, 156
- Inclusiva 40, 45, 52, 62, 64, 68, 69, 70, 71, 104, 105, 108, 112, 113, 114, 115, 143, 152, 169
- Indivíduo 50, 51, 53, 54, 87, 95, 109, 111, 118, 143, 144, 145, 146, 148, 159, 160, 161, 163, 164, 165
- Infância 21, 26, 28, 29, 30, 95, 102, 121, 124, 126, 128, 131, 161
- Infantil 24, 27, 30, 33, 93, 100, 102, 130, 148, 152, 153, 155, 156, 162, 164, 170
- J
- Jogo 57, 70, 91, 93, 97, 98, 99, 100, 102, 135, 138, 143, 145, 148, 149, 150, 155, 164, 165, 166, 167, 168
- L
- Literatura 7, 9, 11, 14, 15, 17, 23, 31, 63, 96, 117, 131, 134, 135, 163
- Lúdica 87, 88, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 139, 143, 145, 146, 147, 150, 157, 158, 160, 161, 162, 164
- Ludicidade 88, 90, 94, 98, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 156, 157, 158
- Lúdico 90, 91, 96, 100, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 153, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 162, 170

M

Memória 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 126, 128, 129, 130, 131, 132, 133
Metodologias 14, 17, 27, 30, 44, 45, 47, 58, 59, 60, 78, 81, 82, 106, 109, 113, 134,
135, 139, 142, 143, 151, 152, 154, 156, 157, 158, 169, 171, 172
Música 89, 94, 161, 162, 163, 170

P

Pedagógica 5, 8, 13, 16, 17, 18, 25, 26, 27, 28, 37, 40, 42, 45, 59, 60, 61, 62, 63, 64,
65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 79, 82, 98, 104, 105, 108, 109, 110, 111, 112, 113,
114, 134, 139, 140, 141, 152, 154, 156, 159, 160, 161, 164, 169, 172, 174,
175
Pedagógicas 24, 25, 28, 30, 32, 36, 40, 42, 48, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 87,
103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 141, 142, 151, 156,
160, 168, 169, 170, 171, 174
Professor 5, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 25, 26, 28, 35, 36, 37, 39, 40,
41, 46, 47, 48, 49, 50, 54, 57, 58, 61, 62, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 80, 84, 88,
89, 90, 92, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 105, 107, 108, 112, 139, 140, 148,
150, 156, 157, 158, 160, 165, 175
Professores 5, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 29, 30, 31,
33, 34, 36, 42, 43, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 58, 59, 62, 67, 69, 70, 85,
87, 88, 90, 92, 94, 97, 98, 99, 100, 101, 104, 107, 110, 111, 113, 115, 143,
151, 155, 156, 157, 164, 169

S

Saberes 5, 7, 8, 9, 10, 17, 22, 24, 25, 26, 31, 32, 35, 41, 50, 59, 61, 62, 65, 68, 72,
86, 107, 110, 111, 112, 113, 150, 151, 152, 153, 172
Sociedade 12, 35, 40, 41, 44, 45, 46, 47, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 59, 60, 62, 74,
75, 76, 77, 78, 79, 81, 101, 102, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 116, 117, 120,
124, 130, 131, 134, 143, 151, 152, 155, 159, 160, 169, 173
Sujeitos 9, 25, 55, 59, 65, 71, 105, 106, 111, 112, 114, 119, 120, 128, 132, 143, 150,
152, 162, 169

T

Tecnologia 44, 45, 46, 47, 48, 54, 56, 57, 59, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140,
141, 151, 152, 171, 175
Tecnologias 17, 44, 46, 47, 48, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 77, 78, 109, 116, 135,
136, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 151, 154, 169, 171, 172, 173

