

Vânia de Fátoma Martino
Sheila Fernandes Pimeta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)

POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DOCENTES NA ERA DIGITAL

Coleção Educação e Educandos

34

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



unesp 

Uni-FACEF
Centro Universitário Municipal de Franca

**Vânia de Fátima Martino
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Tatiana Noronha de Souza (Orgs.)**

**POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DOCENTES NA
ERA DIGITAL**

**ISBN 978-65-84409-00-2
DOI**

**FRANCA
Uni-FACEF/UNESP
2026**

Comissão Científica

Alessandra David Moreira da Costa (Unesp)
Ariana Cosme (Universidade do Porto – Portugal)
Célio Bertelli (Unesp)
Charles dos Santos Guidotti (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
Genaro Alvarenga Fonseca (UNESP)
Jaqueline Brigladori Pugliesi (Uni-FACEF)
Hilda Maria Gonçalves da Silva (UNESP)
Leonardo Mailon Borges (Uni-FACEF)
Maria Eloísa de Souza Ivan (Uni-FACEF)
Maria Madalena Gracioli (FFCL / Universidade de Coimbra - Portugal)
Paulo Rennes Marçal Ribeiro (UNESP)
Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Sílvia Regina Viel (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (Unesp)
Vânia de Fátima Martino (UNESP)

Conselho Editorial

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira (Uni-FACEF)
Tatiana Noronha de Souza (UNESP)

Editoração

Welton Roberto Silva

© 2026 dos autores
Direitos de publicação Uni-FACEF
www.unifacef.com.br

Coleção: Educação e Educandos, v. 34.

F744c

Martino, Vânia de Fátima e. et al. (orgs.)
POLÍTICAS, PRÁTICAS E DESAFIOS DOCENTES NA ERA DIGITAL. /
Vânia de Fátima Martino, Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Tatiana
Noronha de Souza. (orgs.). – Franca: Uni-FACEF; Unesp/Franca; 2026.

(Coleção: Educação e educandos, v. 34).
103p.; il.

ISBN Coleção: 978-85-54530-27-3
ISBN: 978-65-84409-00-2
DOI: 10.29327/5385066

1.Educação - Pesquisa. 2. Gestão educacional 3. Educação superior –
melhoria contínua 4. Gestão pública escolar .5 Avaliação educacional 6.
Educação ambiental I.T.

CDD 370

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS.

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei no. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código Penal. **Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade exclusiva de seus autores.**

Editora Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca
Associada à ABEC - Associação Brasileira de Editores Científicos

PREFÁCIO

O presente livro é resultado dos trabalhos no eixo da *Formação de Professores*, apresentados no *X Simpósio de Educação e VII Encontro Internacional de Políticas Públicas em Educação*, eventos bienais que acumulam vinte anos de experiência e que se consolidam como espaços de reflexão acadêmica, intercâmbio científico e construção coletiva de saberes sobre a educação e políticas públicas. A edição de 2025 orientou-se sob a temática contemporânea da “*Educação e tecnologias em tempos de inteligência artificial: entre dilemas e possibilidades*”, os encontros reuniram pesquisadores, professores, estudantes e gestores, permitindo um diálogo crítico sobre os desafios em face das tecnologias digitais e suas interfaces com o fazer educacional.

As temáticas tratadas nesta coletânea abrangem múltiplos aspectos da formação docente e suas relações diretas e indiretas com o campo das novas tecnologias digitais: metodologias ativas e práticas de ensino; extensão universitária e desenvolvimento profissional; filosofia e humanismo; formação continuada e inclusão; linguagem e gêneros discursivos; ética e autoridade em tempos digitais; ludicidade e práticas pedagógicas; políticas públicas e educação em contextos especiais. Todas convergem para a reflexão sobre como preservar a dimensão humana e crítica da docência em tempos de precarização do trabalho docente e plataforma da educação, fenômenos que reconfiguram a relação entre professor, aluno e instituição, impondo pressões sobre a autonomia, a remuneração e o reconhecimento profissional.

Em tempos de algoritmos que aprendem, plataformas que regulam a aprendizagem e inteligências artificiais que simulam decisões, o papel do professor resiste como possibilidade de uma educação pautada nas relações humanas. Ensinar continua sendo um ato de coragem, que reafirma o valor do olhar, da escuta e da presença — dimensões que nenhuma tecnologia pode substituir.

Este livro se configura como um espaço de diálogo entre pesquisa acadêmica, prática pedagógica e reflexão crítica sobre políticas educacionais, fortalecendo a compreensão de que a valorização do trabalho docente é condição essencial para uma educação democrática, inclusiva e inovadora. Que esta obra inspire professores, estudantes, pesquisadores e gestores a refletirem sobre seus fazeres, a defenderem a profissão docente e a se engajarem na construção de uma educação que resista à precarização e preserve seu caráter ético, crítico e profundamente humano.

Prof. Dr. Santiago Castiglio e Monteiro
Docente FCHS/UNESP/Franca

SUMÁRIO

CLASSE HOSPITALAR: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	6
CONSCIENTIZAÇÃO GERONTOLÓGICA EM UM CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DA UNESP: CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	14
EDUCAR PARA QUE MUNDO? AUTORIDADE E AUTORITARISMO NOS TEMPOS DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO.....	29
FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO	48
GÊNEROS DO DISCURSO E TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA: PROPOSTA DO SUBPROJETO DE PORTUGUÊS E INGLÊS DO PIBID/CAPES.....	62
JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO DIDÁTICO: EXPERIÊNCIAS DE PIBIDIANOS NA PRÁTICA ESCOLAR.....	71
JOSÉ ORTEGA Y GASSET E A PROPOSTA DE UMA FILOSOFIA HUMANISTA: O PAPEL DAS CIRCUNSTÂNCIAS NA OBRA <i>MEDITACIONES DEL QUIJOTE</i>	79
O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REGULAR: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO E PRÁTICA DOCENTE	94
ÍNDICE	103

CLASSE HOSPITALAR: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

NATAL, Gisela Costa Pinto
UNESP – Franca

MARTINO, Vânia de Fátima
UNESP – Franca

1. INTRODUÇÃO

Todos têm direito à educação, garantido na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (nº 9.394/96), o nosso olhar se volta aos alunos que por algumas condições e limitações específicas de saúde encontram-se impedidos de frequentarem a escola regularmente, estando em situação de internação hospitalar, hospital-dia, hospital-semana, no próprio domicílio ou em serviços ambulatoriais.

A estes é garantido o direito de frequentar as aulas nas Classes Hospitalares, uma modalidade da educação especial que visa garantir aos estudantes hospitalizados a não interrupção de seus estudos durante o período de internação.

§1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular. (BRASIL, 2001).

Vale ressaltar que a responsabilidade pelas Classes Hospitalares deve ser compartilhada entre saúde e educação, conforme previsto no documento “Classe Hospitalar e Atendimento Pedagógico Domiciliar: estratégias e orientações”, publicado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2002, por meio da Secretaria de Educação Especial, no intuito de especificar os objetivos, princípios e fundamentos desse atendimento.

De acordo com o documento supracitado fica a cargo dos hospitais a cessão do espaço para instalação deste atendimento e às Secretarias de Educação deverão disponibilizar os professores, providenciar materiais e acompanhar o atendimento pedagógico.

Apesar de existirem algumas normativas sobre esse assunto já há alguns anos, ainda nos deparamos com o desconhecimento e falta de esclarecimento da maior parte dos cidadãos dificultando que os mesmos

reivindiquem para que essa política seja efetivada. Faz-se necessário uma maior conscientização para que, principalmente, em casos de internação hospitalar, os cidadãos possam fazer valer seus direitos.

Na pesquisa realizada por Lima (2015, p. 49) observou-se que a quantidade de classes hospitalares não reflete as necessidades e as demandas existentes no Brasil, sendo esse número insuficiente para garantir esse direito a todos os estudantes hospitalizados.

Anjos e Magina (2021, p.10) acrescentam ainda que: “no Brasil, constar na legislação não é garantia de que o direito do cidadão será cumprido. São travados dois momentos de luta, o primeiro para legalização e o segundo para efetivação do direito”. Ainda há um longo caminho a ser percorrido, mas a conscientização das escolas regulares, famílias e sociedade em geral auxiliarão no processo de reivindicação dos direitos por parte da sociedade civil.

No que tange aos professores que atuarão nesses espaços, faz-se necessário que os mesmos tenham formação em Pedagogia ou Licenciaturas com especialização em educação especial e compete a ele “adequar e adaptar o ambiente às atividades e materiais, planejar o dia-a-dia da turma, registrar e avaliar o trabalho pedagógico” (MEC, 2002).

Os desafios da atuação na Classe Hospitalar são contínuos e diários, visto que neste ambiente não existe uma rotina pré-estabelecida, como na escola regular, e o professor deverá se preparar para lidar com a diversidade humana e cultural dos seus alunos.

A formação continuada deve ser um processo contínuo de atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos, habilidades e práticas pedagógicas dos docentes, buscando aprimorar sua atuação em sala de aula e acompanhar as constantes mudanças e avanços na área da educação.

Alguns aspectos, segundo FONSECA (2003), devem ser levados em conta na elaboração do planejamento das aulas: rotina, trabalho diversificado, atividades diárias com começo, meio e fim, conhecimento do professor em relação ao prontuário do aluno, organização do espaço físico e registro diário sobre o desempenho de cada criança.

A leitura diária neste ambiente torna-se eixo condutor dessas aulas, pois propicia e dinamiza a compreensão e atribuição de sentido sobre o conteúdo a ser desenvolvido. Outro papel importante da leitura, principalmente da literatura infanto-juvenil, é a capacidade de despertar, estimular a fantasia, a imaginação, a criatividade e envolver emocionalmente a criança hospitalizada a ponto de amenizar o estado de ansiedade em que muitas se encontram.

Como se vê, o planejamento das aulas na Classe Hospitalar não difere muito da classe regular, só é preciso estar atento ao fato de que nem sempre os alunos retornarão no dia seguinte, em virtude de alta médica ou até do óbito,

inclusive este é o principal desafio do professor que decide atuar neste ambiente. Em contrapartida aos que vão, temos também os alunos que são internados todos os dias, por isso a importância da flexibilidade do planejamento e consequentemente do currículo. Cabe ao professor estar atento às necessidades tanto educacionais quanto de saúde dos educandos, sempre atuando em parceria com a equipe multidisciplinar do hospital e também com a escola de origem.

Dentre as diversas competências necessárias e este professor, destacamos a “escuta pedagógica”, que de acordo com Ceccim & Carvalho (1997), diz respeito à sensibilidade no que tange ao ver-sentir-ouvir, aos processos psíquicos e cognitivos experimentados pelo educando hospitalizado, pois:

A experiência de adoecimento e hospitalização implica mudar rotinas; separar-se de familiares, amigos e objetos significativos; sujeitar-se a procedimentos invasivos e dolorosos e, ainda, sofrer com a solidão e o medo da morte”. (MEC, 2002)

Para os alunos da classe hospitalar a rotina vem como aliada, pois num mundo de tantas incertezas, vai-e-vem de médicos, enfermeiros, visitas, a escola é o lugar onde eles podem se sentir seguros em saber, por exemplo, que depois da leitura vem a roda de conversa, e depois a atividade, e depois ainda o recreio e assim por diante.

Se na classe regular improvisar é “suicídio”, tanto mais o será na classe hospitalar, pois os alunos precisam sentir o professor e a sala de aula (seja ela onde for: refeitório, ambulatório, sala ambiente, etc) como um porto seguro, um lugar onde o aluno sinta-se esperado e, para que isso aconteça, o professor precisa ter plenas convicções do trabalho a ser desenvolvido.

Planejar pressupõe então, analisar a prática realizada, recuperando o trabalho da escola, tanto regular, quanto hospitalar, de maneira a encontrar respostas às questões orientadoras que nortearão o trabalho que será desenvolvido no decorrer do processo de internação.

Mediante o que foi apresentado o presente estudo pretender analisar o papel das políticas públicas de formação dos professores que atuam em Classes Hospitalares, por meio de pesquisa bibliográfica, mas também com pesquisa diretamente direcionada a tal público, visando conhecer os desafios desses profissionais e possivelmente oferecer propostas de formações que atendam às suas necessidades.

2. METODOLOGIA

A pesquisa analisa a literatura sobre classes hospitalares no Brasil, incluindo livros, artigos, teses, dissertações e materiais audiovisuais, além de legislação relevante. A revisão da literatura abrange temas como a legislação que

regulamenta as classes hospitalares, as práticas pedagógicas utilizadas, os desafios enfrentados pelos professores e as necessidades de formação continuada específicas para esse contexto.

A pesquisa, utilizando a análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011), verifica em que medida as políticas públicas de formação continuada para professores de classes hospitalares atendem às necessidades da prática pedagógica.

Paralelamente, será realizada uma pesquisa de campo com professores da classe hospitalar do HC Criança – Ribeirão Preto, através de questionários, para identificar desafios e demandas de formação continuada. O HC Criança é um local de referência em atendimento pediátrico e conta com uma equipe experiente de professores atuando na classe hospitalar, o que o torna um local adequado para o estudo. A pesquisa de campo será realizada com todos os professores da classe hospitalar do HC Criança, garantindo uma visão abrangente das suas experiências e necessidades.

Nesse sentido, ao final, a pesquisa poderá fornecer informações valiosas para aprimorar as políticas públicas de formação continuada para professores de classes hospitalares, contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino oferecido a crianças e adolescentes hospitalizados.

3. RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

De acordo com a análise documental realizada até o momento é possível afirmar que, a partir da Constituição Federal de 1988 em seu artigo 205, que preconiza a educação como um direito de todos e da Lei de Diretrizes e bases da educação (9.394/96) principalmente no artigo 3º, inciso I onde afirma o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, fica claro que o direito à educação é de todos e para todos, em quaisquer circunstâncias que esteja e que necessite. Para além destas leis federais, o estado de São Paulo instituiu a resolução SE 71, de 2016, que estabelece diretrizes para garantir o acesso à educação básica e a continuidade dos estudos para alunos internados em hospitais por tempo prolongado, seja em regime hospitalar ou domiciliar.

É de suma importância que o aluno da Classe Hospitalar seja visto como um ser humano em desenvolvimento como qualquer outro aluno e, por sua vez, a Classe Hospitalar deve garantir ao aluno a manutenção dos vínculos escolares, a fim de que a criança ou adolescente retorne para a sua escola de origem com a certeza que poderá reintegrar-se ao currículo e aos amigos sem prejuízos pelo afastamento, seja ele temporário ou por um longo período.

O atendimento pedagógico tem validade junto às unidades de ensino e o currículo deve ser de acordo com o estabelecido pela Secretaria da Educação, mas é fundamental que as Classes Hospitalares organizem seus currículos

baseando-se na sua realidade enquanto unidade de educação, mas levando em conta os aspectos de permanência/rotatividade, enfermidade, autoestima e também os parceiros (profissionais da saúde e familiares) que poderão auxiliar nesse processo.

Por isso julgamos ser importante fazer uma pesquisa de campo com os profissionais que atuam nessas classes, pois além da pesquisa documental vislumbramos analisar como essa atuação acontece em campo, se os professores se sentem preparados para atuar nessas classes e, se foram, ou melhor, ainda são formados em serviço para atuarem em locais diferentes das salas de aula regular.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por classe hospitalar entende-se o serviço destinado a prover, mediante atendimento especializado, a educação escolar a alunos impossibilitados de frequentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar ou atendimento ambulatorial. As classes hospitalares atendem crianças e adolescentes acometidos por diversas enfermidades, independentemente do período que durar a internação.

Para que a aprendizagem seja significativa para esse aluno, é necessário que ele perceba a relação entre o que está aprendendo e seus próprios interesses, que tenha segurança em relação ao clima psicológico da classe, que participe de maneira ativa e responsável do seu processo de aprendizagem e que tenha sua independência, criatividade e autoconfiança estimuladas constantemente pelo professor.

O planejamento do professor neste ambiente pressupõe então, analisar a prática realizada, recuperando o trabalho da escola, tanto regular, quanto hospitalar. Neste sentido o ato de planejar implica na articulação de diversos sujeitos e interesses, fazendo com que a participação mais ampla tenha reflexos na melhoria da educação e sucesso na aprendizagem do aluno.

O professor media o contato do aluno doente com as outras crianças e isto contribui para o desenvolvimento social de todos. Tal fato contribui para seu melhor ajustamento hospitalar e mais rápida recuperação. (MAGALINE, CARVALHO, 2002, p.38).

O princípio do fazer docente na Classe Hospitalar é o de restaurar os laços com o cotidiano escolar, proporcionando aos alunos hospitalizados uma melhor interação social, valorizando sua singularidade e aptidões, preservando sua integridade física e moral e acima de tudo respeitando seus limites dentro do quadro clínico.

O educador que atua no ambiente hospitalar tem um importante papel na sociedade, pois mediante ações pedagógicas é um agente de mudanças, visando

uma formação crítica e cidadã de todos os envolvidos. É preciso ter clareza que a finalidade da ação educativa no âmbito hospitalar é própria de saberes de uma profissão específica, não se opondo nem se confundindo com a ação e a finalidade em relação ao profissional de saúde. Este é mais um espaço inovador de atuação do pedagogo.

Embora o campo da Pedagogia Hospitalar esteja em expansão, é necessário desenvolver estudos e pesquisas sobre esse tema, voltados para a hospitalização, a escolarização, doenças, desenvolvimento infantil, o brincar e a formação profissional, de forma que sejam discutidos os processos para qualificação desses profissionais.

Faz-se necessário uma política pública educacional voltada aos interesses desse público, pois eles sofrem pelas patologias e pelo afastamento de seus familiares e da escola.

Os atendimentos pedagógicos oferecidos aos alunos em hospitais ou até mesmo em domicílio devem ter o conhecimento da sociedade, para os que eventualmente necessitem se afastar da escola por motivos de patologias possam usufruir desse benefício.

De acordo com Caiado (2003), uma universidade que compreende a educação e a saúde como direitos sociais não terá dificuldades em assumir a formação do professor, considerando os múltiplos espaços de educação. Essa autora também sugere, alguns temas pertinentes a serem trabalhados pelas universidades durante a formação de professores. São eles: introdução ao ambiente hospitalar; dor e perdas: o cotidiano do professor no hospital; metodologia do trabalho pedagógico em ambiente hospitalar e prática de ensino do trabalho pedagógico no hospital.

A universidade tem muito a contribuir na formação do professor da classe hospitalar, tanto na dimensão do ensino como na da pesquisa. Na pesquisa, é importante que esse espaço seja considerado na multiplicidade de questões que suscita e na relevância do tema enquanto direito à educação e a um atendimento hospitalar digno, podendo ser espaço de investigação desde a iniciação científica até a pós-graduação. (Caiado, 2003).

A partir disso o presente estudo visa analisar em qual medida os cursos de Pedagogia subsidiam seus alunos para atuarem em ambientes como este e também como têm acontecido as formações continuadas destes profissionais, com o intuito de estabelecer boas propostas de educação para ambientes não escolares, considerando os múltiplos espaços e tempos de educação.

REFERÊNCIAS

ANJOS, K.P.S.; MAGINA, S.M.P. **Classe Hospitalar: O que nos revelam as políticas públicas do Estado?** Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v.8, n.8, p. 1-13, maio, 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Traduzido por Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo. Edições 70: Lisboa, 2011.

BISCARO, D. B. **Pedagogia Hospitalar e suas Bases Legais artigo 1**. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/wp-content/uploads/Ed-inclusiva-13.pdf>. Acesso em 14 set. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 1994. Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2019/09/polc3adtica-nacional-de-educacaoespecial-1994.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília, D.F., 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em 14 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. Brasília, MEC/SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em 16 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Classe Hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações**. Brasília: MEC/SEESP, dez. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/livro9.pdf>. Acesso em: 14 set. 2024.

CAIADO, K.R.M. O trabalho pedagógico no ambiente hospitalar: um espaço em construção. In: RIBEIRO, M.L.S.; BAUMEL, R.C.R.C. (Orgs) **Educação Especial do querer ao fazer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2003, p.71 a 79.

CECCIM, R.B.; & CARVALHO, P.R. (Orgs) **Criança hospitalizada: atenção integral como escuta à vida**. Porto Alegre: Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

FONSECA, Eneida Simões. **Atendimento escolar no ambiente hospitalar**. São Paulo: Ed. Memnon, 2003. 97p.

LIMA, I.R.S. **Políticas de educação escolar em ambientes hospitalares: em defesa da escola no hospital**. Revista Educação e Políticas em Debate, v. 4, n.1, p.

CLASSE HOSPITALAR: POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE DESAFIOS E POSSIBILIDADES CONSCIENTIZAÇÃO GERONTOLÓGICA EM UM CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DA UNESP: curricularização da extensão e formação de professores pp 6 - 13

29-53. Jan/jul. 2015. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/31309>. Acesso em:
20 set. 2024.

MAGALINE, M. A.F.; CARVALHO, S.H.V. de. **Projeto Classe Hospitalar**. Ribeirão Preto: Hospital das Clínicas/ Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto/ Universidade de São Paulo, 2002.

PAULA, E.M.A.T.; ZAIAS, E.; SILVA, M.C.R. **Políticas públicas em defesa do direito à educação: análise dos projetos de lei para expansão das classes hospitalares e atendimentos pedagógicos domiciliares no Brasil**. Revista Educação e Políticas em Debate – v.4, n.1 – jan/jul. 2015.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. **Resolução SE 71, de 22/12/2016**. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2022/12/resolu-se71_afastamento-hospitalar-alunos.pdf. Acesso em: 14 set. 2024.

CONSCIENTIZAÇÃO GERONTOLÓGICA EM UM CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DA UNESP: curricularização da extensão e formação de professores

Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo

Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – FCLAr/UNESP

vivian.moraes@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

No contexto do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (LE), poucas são as discussões sobre a formação de professores para o trabalho com pessoas da Terceira Idade, consideradas legalmente idosas, no âmbito nacional, a partir do momento que completam 60 anos de idade (Brasil, 2003). Assim, é pequeno o número de trabalhos em áreas como da Linguística Aplicada e Educação que versam sobre conhecimentos que (futuros) professores de LE precisam desenvolver para a lida com idosos em situação de aprendizagem.

A partir de um levantamento bibliográfico que compôs uma importante seção de Estado da Arte de minha investigação pregressa (Moraes-Caruzzo, 2023), em que empreguei parâmetros (i) temáticos (ensino e/ou aprendizagem de línguas para/na Terceira Idade), (ii) cronológicos (1995 - 2022), (iii) de fontes (dissertações e teses) e (iv) de língua (portuguesa), pude notar que dos 24 trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* (19 dissertações e cinco teses) identificados, apenas duas pesquisas, respectivamente de doutorado (Scopinho, 2014) e mestrado (Costa-Silva, 2021), discutem diretamente sobre a necessidade de desenvolvimento de competências e a formação de professores para o ensino de LE (inglês) para a Terceira Idade.

Desse modo, é necessário reconhecer uma lacuna, não somente formativa, mas, também, um espaço investigativo sobre a temática inocupado por professores em programas de formação docente de LE. Recentemente, como desdobramento de minha pesquisa de doutorado em Linguística (Moraes-Caruzzo, 2023), engendrei o conceito de Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023) como um construto teórico-metodológico em defesa de ações intervencionistas para pessoas que atuam, ou desejam atuar, na sala de LE com o público idoso.

Neste artigo, busco apresentar e problematizar experiências de Conscientização Gerontológica no trabalho de orientação pedagógica, desenvolvido enquanto docente colaboradora ligada ao Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Araraquara (FCLAr), com alunas do curso de Letras que atuam no projeto Universidade Aberta à Terceira Idade (UNATI), na mesma instituição de ensino superior (IES). Por meio

CONSCIENTIZAÇÃO GERONTOLÓGICA EM UM CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES DA UNESP: curricularização da extensão e formação de professores pp 14 - 28

das discussões propostas neste texto, busco expandir minha compreensão sobre o conceito de modo a considerá-lo em articulação com os movimentos de curricularização da extensão universitária (Brasil, 2018; CNE, 2021; UNESP, 2023) que permitem o trabalho de Conscientização Gerontológica de forma mais sistemática e integralizada à formação de professores de línguas.

Para tanto, além desta introdução e das considerações finais, o texto divide-se em outras três seções. Uma relaciona questões de cunho teórico e metodológico do desenvolvimento deste trabalho e enquanto as outras duas dizem respeito, respectivamente, à discussão sobre o conceito de Conscientização Gerontológica em face da curricularização da extensão universitária e a reflexões e construções de sentidos por meio da retomada retrospectiva de experiências vivenciadas em continuidade no contexto do CLDP/UNATI.

2. CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Este trabalho foi concebido à luz da compreensão de minhas experiências em continuidade (Dewey, 1938) e em condição tridimensional, uma vez que as observo de forma localizada em um tempo, espaço e contexto social (Clandinin; Connelly, 2000). Para tanto, a abordagem qualitativa em relação ao que pode ser considerado como meus dados, se apresenta como fundamental, pois é dada importância ao contexto bem como à reflexividade da pesquisadora (Robson; MaCartan, 2016).

Como fontes primárias de informações, ou seja, geradas por quem pesquisa, conto com gravações de vídeo de encontros de orientação pedagógica e materiais elaborados por mim como disparadores para a reflexão em retrospecto. Para tanto, levo em consideração as reuniões (presenciais e on-line) no âmbito de CLDP, com quatro alunas bolsistas do projeto que atuam no planejamento e ministração de aulas de espanhol, francês e inglês na UNATI da UNESP de Araraquara (três discentes) e de São José do Rio Preto (uma discente).

Como participante única deste trabalho, tenho formação em Letras com licenciatura em português e inglês, mestrado e doutorado em Linguística e Língua Portuguesa com concentração de suas pesquisas na área da Linguística Aplicada ao ensino de LE. Minha experiência enquanto professora voluntária de inglês para o público idoso se iniciou ainda em minha formação inicial, na graduação, no ano de 2011. Após um hiato de três anos, voltei a trabalhar com a Terceira Idade no contexto da UNATI, então, com uma perspectiva investigativa, tendo versado, em minha dissertação (Moraes-Caruzzo, 2018) e tese (Moraes-Caruzzo, 2023), respectivamente, sobre adaptações de materiais didáticos aliados a tecnologias digitais para aprendizes idosos, e metodologias de ensino on-line para esse público, ambas apoiadas na Pedagogia Pós-Método (Kumaravadivelu, 2006). Durante o período de doutoramento, atuei em contextos diversos oferecendo palestras e

oficinas sobre o ensino de LE para a Terceira Idade para graduandos em Letras de diferentes IES e unidades da UNESP (UFSCAr, UFSJ, UNIFESP, FCLAs e FCLAr).

Desde o ano passado (2024), assumi a vaga de Docente Colaboradora do Departamento de Letras Modernas (DLM) da FCLAr com atuação direta no CLDP da unidade. Minhas atividades no âmbito do centro de línguas e do Programa Línguas Estrangeiras da UNESP (PLEU), incluem o planejamento e ministração de cursos de Inglês para a Terceira Idade, Inglês para Fins Acadêmicos e Inglês para Fins Ocupacionais. Além disso, sou responsável pela orientação pedagógica de alunas bolsistas do CLDP que atuam em parceria com a UNATI e de bolsistas e voluntários da Rede de Apoio a Professores de Línguas Estrangeiras (RAPLE) na qual atuo como vice-coordenadora e desenvolvo o projeto “Inglês para a Terceira Idade”. Cooriento, ainda, uma pesquisa de mestrado na área da Linguística Aplicada que versa sobre o desenvolvimento da compreensão oral por aprendizes idosos em um curso on-line de inglês como LE e uma pesquisa de mestrado que investiga o uso de músicas como material pedagógico para o ensino de inglês. Por fim, realizo Estágio de Pós-Doutorado na Faculdade de Ciências e Letras da UNESP de Assis (FCLAs) com a pesquisa intitulada “Ensino-aprendizagem de língua estrangeira para a Terceira Idade: perspectivas de formação método-tecnológica com foco no inglês”.

Embora os encontros de orientação pedagógica que fazem parte da minha atuação, bem como o contexto e circunstâncias em que foram/são realizados, sejam objeto de análise, não considero as alunas bolsistas participantes desta investigação, portanto, não tratarei de dados sensíveis gerados diretamente por elas, como excertos de falas e informações demográficas, por exemplo. Ademais, serão referenciados os (10) encontros realizados no primeiro e segundo semestres de 2024 cujas informações principais se encontram organizadas no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Encontros de orientação pedagógica no CLDP/UNATI

Encontro	Data	Tema
1	13/03/2024	Questões básicas para o ensino de língua estrangeira para a Terceira Idade
2	20/03/2024	Elaboração de questionários iniciais (<i>needs analysis</i>) e apresentação do material elaborado para o primeiro dia de aula
3	17/04/2024	Processo(s) de envelhecimento e mudanças físicas e cognitivas na/da velhice (visão, audição, coordenação motora e memória)
4	02/05/2024	Análise dos questionários iniciais (<i>needs analysis</i>) aplicados para os alunos idosos
5	04/06/2024	Ageismo e estratégias de combate ao preconceito relacionado à idade propostas pela Organização Mundial da Saúde (OMS)
6	25/06/2024	Compartilhamento de experiências de participação no IX

		Encontro dos CLDPs da UNESP
7	15/08/2024	Planejamento das aulas do segundo semestre
8	05/09/2024	Adaptação de materiais didáticos para o ensino de línguas para a Terceira Idade
9	25/10/2024	Análise de materiais didáticos para o ensino de línguas para a Terceira Idade
10	19/11/2024	Elaboração de questionários de autoavaliação (<i>self-evaluation</i>) e avaliação do curso (<i>course evaluation</i>)

Fonte: Elaboração própria.

Expostas as questões teórico-metodológicas e explicitadas as informações principais dos encontros os quais se configuram como dados neste trabalho, avanço para as discussões sobre a Conscientização Gerontológica, como conceito em evolução, a localizando e a ressignificando a partir do trabalho da professora-formadora no CLDP/UNATI.

2.1 Conscientização Gerontológica em face da curricularização da extensão

Com o desenvolvimento de investigações sobre/na sala de aula (presencial e on-line) de inglês para pessoas velhas em que atuo de modo direto com alunos-participantes, no papel de professora-pesquisadora, reflexões sobre minha prática foram imperativas (Moraes-Caruzzo, 2018; 2023). Para além de escolhas metodológicas e articulações teóricas sobre o ensino e aprendizagem de LE, questões específicas que remontam à minha formação no curso de Letras emergiram de meus dados e passaram a ser interesse constante do meu fazer científico. Após alguns ensaios tímidos de conceitualização anteriores (Moraes-Caruzzo, 2022; 2023), desenvolvi, em parceria com outro pesquisador e em interlocução epistêmica com o conceito de Educação Gerontológica, concebido entre as décadas de 1970 e 1990, por Peterson (1976; 1990) e revisitado por Cachioni (2003), Doll (2008) e Neri (2014), aquilo que nomeamos como Conscientização Gerontológica para professores de LE. Nossa proposta estabeleceu, então, o conceito como

[...] um exercício pontual e intervencionista de difusão de conhecimentos *sobre* os idosos e a velhice *para* profissionais da educação linguística, que não são da área da Gerontologia e da Geriatria, que trabalham ou trabalharão em espaços de ensino de LE *para* a Terceira Idade. Tais intervenções seriam iniciativas de cunho não-formal advindas da necessidade de amenizar as lacunas de formação de professores de línguas que atuam ou que desejam atuar com alunos mais velhos (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023, p. 9, grifos dos autores).

Reconheço o vínculo epistêmico com o conceito de Gerontologia Educacional de Peterson (1976, 1990), uma vez que, como compreendeu o estudioso, essa abarca três áreas que dizem respeito à “[...] instrução para pessoas mais velhas; instrução para o público geral sobre as pessoas mais velhas; e instrução para pessoas que trabalharão com pessoas mais velhas [...]” (Peterson,

1990, p. 3). Nossa aproximação com a concepção do autor se dá, também, em vias propostas por Cachioni (2003) e Doll (2008), respectivamente, ao tomar a Gerontologia Educacional como um campo interdisciplinar e com necessidades de contato intergeracional.

Ao propor a Conscientização Gerontológica, de forma mais circunscrita na área da Linguística Aplicada, reconheço as ações pautadas em limitações formativas dos próprios agentes intervencionistas, uma vez que a Consciência Gerontológica a qual foi desenvolvida e para qual se busca direcionar outros professores de LE para a Terceira Idade, não é pautada em uma jornada de formação médica, na Geriatria, ou psicossocial, na Gerontologia (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023).

Nossa concepção apontava para a Conscientização Gerontológica apartada, ainda, da educação formal de nível superior, uma vez que ela se daria justamente em espaços que não satisfazem as necessidades formativas de profissionais de Letras que já atuam ou que tenham o desejo de atuar com o público idoso. Compreendo, também, que para as áreas da Linguística Aplicada e da Educação Linguística, estão distantes ações do que Neri (2014, p. 199) engendra, com base no pioneirismo de Peterson (1976, 1990), como Educação Gerontológica para profissionais que atuam/atuarão com pessoas velhas, como “cursos de graduação; programas de pós-graduação *stricto sensu* voltados à formação de docentes e pesquisadores para o ensino superior, por programas de residência médica e multiprofissional em Geriatria e por programas de pós-graduação *lato sensu*”.

Desse modo, restou-me conceber a Conscientização Gerontológica a partir de minhas experiências investigativas e de atuação em oficinas e palestras, a partir do ano de 2021. Então, tê-la como pontual e de cunho não-formal refletia a realidade do trabalho que estava realizando no âmbito da UNESP e de outras universidades públicas, como foi explicitado anteriormente. No entanto, passei a experienciar uma nova configuração de atividades de Conscientização Gerontológica.

A partir da minha atuação como professora-formadora no CLDP, realizando a orientação pedagógica e o acompanhamento didático de alunas bolsistas que atuaram na UNATI, em 2024, como aponte na seção anterior, passei a refletir sobre o conceito interligado à formação de professores para além de seu inicial caráter remediador.

Naquele mesmo ano, o CLDP da FCLAr, já registrado na Pró-Reitoria de Extensão Universitária e Cultura (PROEC) da universidade, foi cadastrado no Sistema Institucional de Extensão Universitária e Cultura (SISPROEC) como um Plano de Atividades de Extensão na Graduação (PAEG) alinhado às Atividades Curriculares de Extensão Universitária (ACEUs) previstas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) do curso de graduação em Letras da IES (UNESP, 2023). Assim,

de forma integrada ao Sistema Institucional de Graduação (SISGRAD), as atividades realizadas por alunos bolsistas e/ou voluntários do CLDP (planejamento e ministração de aulas e participação em reuniões de acompanhamento pedagógico) passaram a ser registradas e comunicadas aos sistemas da UNESP, de forma que os discentes participantes as tenham creditadas e registradas em seus históricos escolares.

Desse modo, compreendo que mesmo que discussões sobre a Terceira Idade com vistas ao trabalho didático de ensino de LE para esse público não estejam presentes nos currículos de disciplinas que compõem a licenciatura em Letras da IES, estando essas integradas à participação de bolsistas do CLDP, elas se constituem como parte sistemática e formal de seu processo de formação docente. A atuação desses discentes está circunscrita nas atividades de “Ensino de Línguas Estrangeiras e Formação de Professores” do PAEG do CLDP e serão, então, integralizados os créditos e carga-horária para o cumprimento de diretrizes obrigatórias para obtenção de seus títulos.

Tal condição advém de um movimento de curricularização das atividades de extensão universitária no âmbito nacional proposto pelo Conselho Nacional de Educação e formalizado por meio da Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018 que estabelece as diretrizes para a extensão na educação superior brasileira (CNE, 2018). Essa resolução, por sua vez, foi concebida para atender ao Plano Nacional da Educação (PNE) sob a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 que, como estratégia de número 12.7, estabelece “assegurar, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária, orientando sua ação, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social” (Brasil, 2014).

No contexto da UNESP, foi criada a resolução nº 41, de 31 de agosto de 2021 que dispõe, em face da lei e da medida do CNE, sobre a curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação da universidade, a compreendendo, de acordo com Artigo 1º, como

[...] o processo de inserção de atividades de extensão universitária na matriz curricular dos cursos de Graduação, na forma de componente curricular, compreendido como o conjunto de atividades formativas que articulem ensino, pesquisa e extensão, de natureza dialógica, interdisciplinar e interprofissional, que possibilitem a geração e o compartilhamento de conhecimentos científicos e tecnológicos e a imersão real do graduando na sociedade (UNESP, 2021, n. p.).

A importância da extensão para o trabalho de sensibilização do público geral sobre fatores e condições que subjazem a velhice e o envelhecimento, e para pessoas, a quem destaco, que se ocupam com atividades com o público da Terceira Idade, como discentes universitários de diferentes cursos, já havia sido reconhecida por Neri (2014). Quando coloco a questão da curricularização da extensão em perspectiva, com vistas à reflexão sobre a Conscientização Gerontológica para professores de LE, percebo sua relevância como porta de entrada de professores

em formação a um mundo teórico-metodológico por vias curriculares, que lhes proporcionam, como preconiza o Art. 1º da resolução nº 41 da UNESP (2021) que destaquei anteriormente, acesso a atividades com potencial de articulação entre o ensino, pesquisa e extensão de forma interdisciplinar, possibilitando o desenvolvimento e compartilhamento de conhecimentos de múltiplas naturezas.

Reconheço, ainda, o papel fundamental do CLDP como projeto de extensão que atua diretamente na formação de professores de LE, ao criar um espaço inédito, no contexto da UNESP, de articulação de saberes teóricos e ações práticas com o público da Terceira Idade por meio da parceria com a UNATI e da minha atuação como professora-formadora. Com o fomento de bolsas para as discentes e com suas atividades extensionistas a compor seus créditos curriculares no curso de Letras, a construção da Consciência Gerontológica dessas docentes em formação se dá por vias muito mais fortalecidas e contínuas do que nossa proposta primeira de Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023).

Em um processo que se retroalimenta, tais experiências, como discutirei na seção seguinte, contribuem para a ressignificação do conceito à medida que se estabelecem em continuidade e em diálogo direto com a prática das alunas na sala de aula de LE com os aprendizes idosos.

2.2 Conscientização Gerontológica no CLDP/UNATI: experiências de formação (curricularizada)

Nesta seção, retomarei de forma retrospectiva algumas das experiências vivenciadas nos encontros de orientação pedagógica com as discentes bolsistas do CLDP, descritas na seção referente às considerações teórico-metodológicas deste trabalho, correlacionando-as às minhas concepções primárias e ressignificadas de Conscientização Gerontológica.

No Encontro 1 (13 mar. 2024), foram discutidas questões básicas relacionadas ao ensino de LE para pessoas idosas. Para a ocasião, foram utilizados, como base teórico-metodológica, pontos apresentados em um capítulo de minha autoria. No dito capítulo e respectivo material compartilhado com as bolsistas, são/foram elencadas as seguintes dicas para professores de LE que atuam ou atuariam com a Terceira Idade (Moraes-Caruzzo, 2022, p. 126-130):

- a) Conheça as particularidades físicas ou limitações próprias dos seus alunos;
- b) Considere o espaço físico da instituição de ensino e da sala de aula;
- c) Explore temáticas e conteúdos que façam sentido para os alunos idosos;
- d) Respeite o tempo do aluno;
- e) Familiarize-se com os processos de adaptação e/ou criação de materiais didáticos de LI para a Terceira Idade;

- f) Saiba gerenciar conflitos de relações e interesses;
- g) Entenda o papel da língua materna.

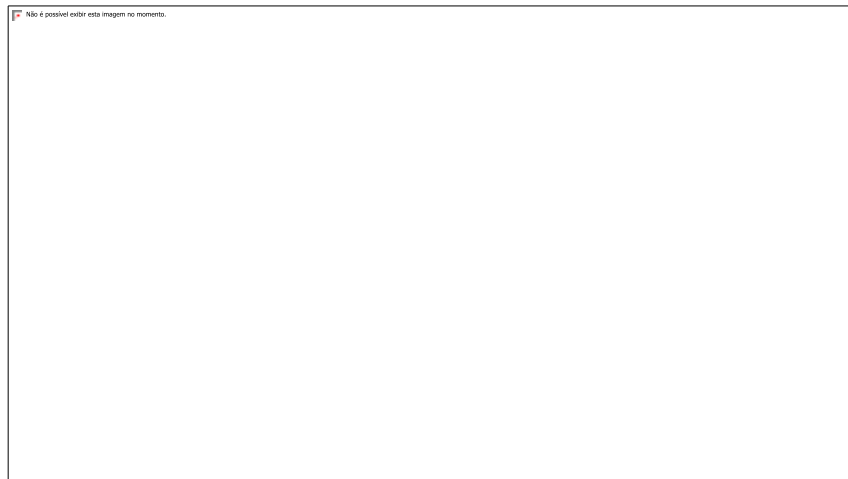
Ao suscitar discussões básicas para o ensino de LE para esse público, noto, enquanto professora-formadora, a diversidade de visões e experiências das discentes sobre/com o tema. A título de exemplo, discorro sobre uma atividade realizada com as bolsistas em que foi apresentada a frase “a sala de aula de LE para a Terceira Idade...” com duas possíveis continuações “é espaço de...” e “não é espaço de” para as quais as alunas deveriam apresentar seus pensamentos. Após a discussão oral, apresentei algumas possíveis respostas para a afirmação e a negação e dialoguei com as bolsistas sobre as implicações de cada alternativa.

Tal atividade se mostrou como um potencial de acesso às concepções das professoras em formação sobre a Terceira Idade, bem como às representações da sala de aula com pessoas velhas no imaginário coletivo do qual as discentes poderiam compartilhar. Ao mesmo tempo, ao trazer alternativas de negação a como esse espaço educativo possa ser visto, como um lugar de caridade, passatempo, terapia ocupacional, infantilização do idoso e preconceito, reconheço que ajo em alinhamento com a proposta da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2021) de combate ao preconceito relacionado à idade, algo de notável relevância para a construção de uma Consciência Gerontológica de professores de LE e da sociedade em geral.

No Encontro 2 (20 mar. 2024), auxiliei as alunas bolsistas na elaboração de um questionário inicial, considerado um *needs analysis* (análise de necessidades) que deveria ser aplicado para os alunos idosos no início das aulas para que fossem levantadas informações sobre o perfil e possíveis demandas dos aprendizes. De forma contrária à visão generalizadora e preconceituosa sobre a Terceira Idade, a elaboração de uma análise de necessidades para cada grupo de alunos se configura como uma importante ação que, no campo do ensino de línguas, aproxima às práticas sensíveis às particularidades do contexto a partir de uma visão de pedagogia pautada no Pós-método (Kumaravadivelu, 2006).

Na Imagem 1, apresento um *print* que mostra um *slide* da apresentação criada por mim para o Encontro 3 em que se buscou discutir sobre os diferentes processos de envelhecimento humano, bem como possíveis mudanças físicas e cognitivas na/da velhice. É possível observar a abordagem dos processos primário (senescência), secundário (senilidade) e terciário (terminal) que não eram de conhecimento das professoras em formação que já estavam, a essa altura, inseridas na sala de aula de LE com aprendizes idosos.

Imagem 1 – Print da apresentação elaborada para o Encontro 3

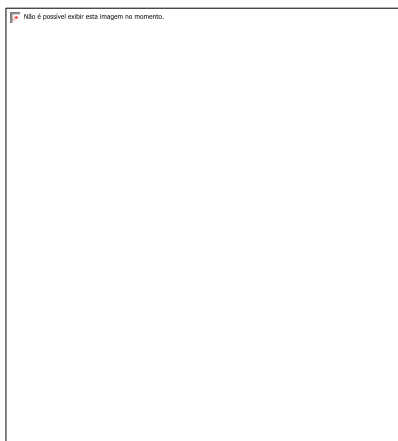


Fonte: Acervo da autora.

Tal discussão alinha-se e consolida a proposta de Conscientização Gerontológica no tocante a itens que compõem o conjunto de informações basilares sobre o envelhecimento e a velhice que devem munir o professor, dentro dos limites de quem não é da área da saúde, para “[...] compreender e reconhecer, com suas distinções entre o que é natural (senescência) e o que é patológico (senilidade), as mudanças sensoriais e psicossociais mais comuns na velhice” e a “[...] antecipar, por exemplo, possíveis dificuldades de acesso e desenvolvimento do idoso no ambiente escolar e/ou com o material e práticas didáticas” (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023, p. 9).

Na Imagem 2, apresento o *print* da atividade reflexiva postada e realizada pelas bolsistas na plataforma Padlet para o Encontro 4. Como é possível observar, das alunas era esperado um resumo das informações coletadas por meio do questionário (*needs analysis*) criado pelas discentes, com orientação e acompanhamento da professora-formadora na ocasião do Encontro 2, e aplicado aos aprendizes idosos no intervalo de tempo entre tais reuniões. Além disso, as professoras em formação deveriam escrever um relato sobre como as informações de seus alunos estavam sendo referenciadas no processo de planejamento das aulas de LE.

Imagem 2 – Print da atividade no Padlet



Fonte: Acervo da autora.

Uma das particularidades que o contexto do CLDP me proporcionou de modo a ressignificar a Conscientização Gerontológica é a continuidade longitudinal das discussões realizadas com os/as participantes das ações, antes pontuais. De acordo com o site oficial do CLDP da FCLAr (2024, n. p.), os bolsistas “atuam sob a supervisão de professores orientadores em suas respectivas línguas no oferecimento de cursos presenciais e/ou on-line, nas fases de planejamento de cursos, elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação, além de ministrar as aulas de línguas estrangeiras”. Ao vivenciar a Conscientização Gerontológica no CLDP, passei a pressupô-la, então, em todas as fases previstas pelo projeto.

No Encontro 5 (04 jun. 2024), o importante tópico sobre o Ageismo (também conhecido como Etarismo ou Idadismo) foi introduzido às discentes. Além da discussão sobre sua origem e significado, enquanto conceito, foram problematizadas as atitudes de supergeneralização e supersimplificação em relação às pessoas velhas como processos que contribuem diretamente para construção de uma imagem preconceituosa desses sujeitos (Neri, 2014). Por fim, a apresentei e discuti três estratégias recomendadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS) para o combate ao Ageismo. Novamente, a articulação entre o reconhecimento das raízes do preconceito e ações para combatê-lo integrou uma discussão de suma importância para nosso contexto de atuação e a formação cidadã das professoras, o que é preconizado pela Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023).

Devo destacar que, para o Encontro 6, planejei o compartilhamento das experiências das discentes na apresentação de trabalhos sobre a sua atuação no CLDP/UNATI em um importante e anual evento científico para o projeto, o Encontro dos CLDPs da UNESP. Na edição em questão, a nona, as professoras em formação apresentaram trabalhos em duplas, de modo que precisaram refletir colaborativamente sobre suas atividades no projeto.

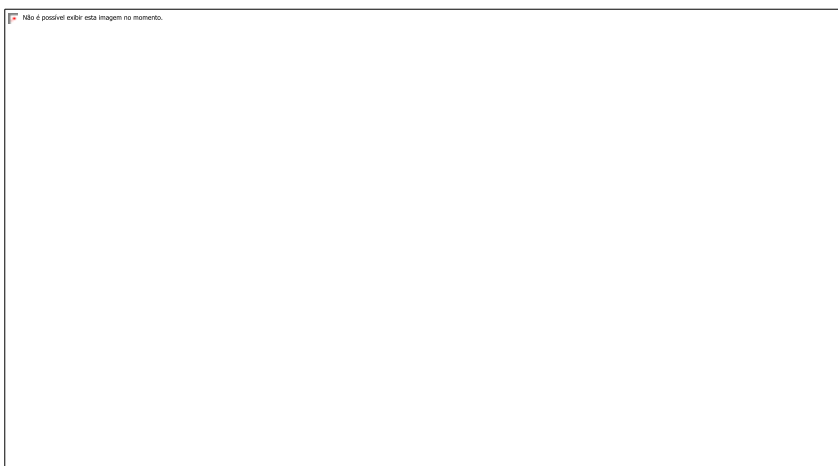
As comunicações orais, intituladas “O papel norteador do professor de Língua Inglesa no desenvolvimento da autonomia do aluno idoso no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira”, por Natália Castro e Bianca Melo e “A importância da afetividade em aulas de línguas estrangeiras para a terceira idade”, por Marina Reis e Isabela Cardia, além da apresentação individual de Natália Castro, com o título “Experiências de formação docente-científica no contexto de ensino de línguas para a Terceira idade no CLDP/UNATI”, representam o incentivo de uma postura crítico-reflexiva sobre a formação e prática em sala de aula preconizada por mim enquanto professora-formadora e, sobretudo, reconhecida pelas bolsistas do CLDP.

Como discutido em minha publicação anterior (Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023), acredito que o trabalho de Conscientização Gerontológica para professores de LE possa despertar-lhe o interesse investigativo e de reflexão sobre sua práxis com esse público, de modo que reconheço, na experiência no CLDP, como isso se revela em potencialidades em um ambiente pensado para a formação crítico-reflexiva. Ademais, com a curricularização da extensão, agi de forma mais proeminente no incentivo da articulação essencial da extensão, ensino e pesquisa (UNESP, 2021), tomando, como a semente da última, a fundamental postura de reflexão.

No segundo semestre de 2024, as reuniões pedagógicas que realizei (encontros 7, 8, 9 e 10) tiveram como tema central a análise, o desenvolvimento e a adaptação de materiais didáticos para o ensino de LE para a Terceira Idade, por reconhecer a inexistência de recursos publicados para tal público (Moraes-Caruzzo, 2018). Assim, de forma paralela ao trabalho no projeto “Inglês para a Terceira Idade” da RAPLE no qual, juntamente com as bolsistas de língua inglesa, escrevia sobre questões relacionadas ao planejamento de cursos de inglês para esse público, pude promover reflexões teórico-práticas com as professoras em formação sobre esse assunto tão importante e pouco explorado.

Na Imagem 3, a seguir, apresento um *print* que mostra um *slide* da apresentação que criei para o Encontro 8 (05 set. 2024) em que além de discussões teóricas sobre materiais didáticos, propus uma atividade prática (intitulada “mão na massa”) em que as bolsistas precisaram mobilizar as informações compartilhadas e as reflexões suscitadas na reunião para analisar um livro didático, de sua escolha, da língua estrangeira trabalhada por elas (inglês, francês ou espanhol).

Imagem 3 – Print da apresentação elaborada para o Encontro 8



Fonte: Acervo da autora.

Na atividade em questão, que foi retomada no Encontro 9 (25 out. 2024), as professoras precisaram refletir criticamente sobre o material e responder as seguintes questões: a) Você acredita que esse material seja adequado para a Terceira Idade? Por quê (não)?; b) Em relação ao *layout* (fonte, cores, imagens, disposição da página, etc.), você mudaria algo?; c) Qual sua opinião em relação à temática da lição e do texto?; d) Você observou algo mais que não tenha sido citado nas questões anteriores?. Considero essa uma discussão muito relevante para a formação do profissional da educação linguística, já que está circunscrita no meu entendimento e minha proposta de conhecimentos básicos a serem desenvolvidos por docentes.

Como explicitiei anteriormente, existe a necessidade pungente do professor se familiarizar “com os processos de adaptação e/ou criação de materiais didáticos [...] para a Terceira Idade” (Moraes-Caruzzo, 2022, p. 128) e com o que postula do Estatuto da Pessoa Idosa (Brasil, 2003) sobre o direito desses sujeitos à adequação de currículos, metodologias e materiais didáticos em programa educacionais a eles destinados. Dessa forma, o trabalho ao longo do segundo semestre sobre a temática pôde proporcionar às professoras o necessário insumo epistêmico e metodológico para o planejamento de seus cursos, inclusive no ano seguinte (2025), em que elas continuaram com as atividades de ensino na UNATI

com o fomento do CLDP e meu acompanhamento pedagógico pautado na Conscientização Gerontológica.

Uma vez discutidas minhas experiências ressignificadas de Conscientização Gerontológica de maneira localizada no tempo e espaço mais contemporâneo do meu trabalho na formação de professores, avanço para última seção deste artigo em que tecerei minhas considerações finais.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação das minhas discussões sobre a Conscientização Gerontológica (Moraes-Caruzzo, 2022, 2023, Moraes-Caruzzo; Oliveira, 2023) com minhas experiências de orientação pedagógica vividas em continuidade (Dewey, 1938) com bolsistas do CLDP que atuam no ensino de LE para a Terceira Idade na UNATI, me permitiu reconhecer como a curricularização da extensão fortaleceu epistêmica e metodologicamente minha compreensão sobre o trabalho com o conceito que inicialmente propus. Se antes entendia a Conscientização Gerontológica apenas como o exercício pontual e remediador de oferecimento de oficinas e palestras para (futuros) professores de LE que atuam ou desejam atuar com o público idoso, foi na inserção no contexto crítico-reflexivo do CLDP que a vi ganhar um espaço de ação mais longitudinal e institucionalizado na formação de professores, como mostram minhas discussões sobre os encontros pedagógicos realizados no projeto.

Portanto, encerro este trabalho como uma proposta ressignificada e ampliada da Conscientização Gerontológica para professores de LE, graças ao trabalho que desenvolvemos no CLDP/UNATI e à curricularização da extensão, passando a concebê-la, então como o exercício pontual *ou contínuo* de difusão e construção de conhecimentos sobre os idosos e a velhice para profissionais da educação linguística, que não são da área da Gerontologia e da Geriatria, que trabalham ou trabalharão em espaços de ensino de LE para a Terceira Idade. Tais ações podem ser de cunho informal, advindas da necessidade de amenizar as lacunas de formação de professores de línguas que atuam ou que desejam atuar com alunos mais velhos, *ou de cunho formal, em contextos em que essas atividades sejam, de alguma forma, consideradas no currículo de professores em formação inicial.*

REFERÊNCIAS

CACHIONI, M. *Quem educa os idosos?* Um estudo sobre professores de universidades da terceira idade. Campinas: Alínea, 2003.

COSTA-SILVA, D. U. *Movimentos de giro no olhar sobre tornar-se velho/a: uma experiência de formação sobre o ensino de língua inglesa para/com pessoas 60+*. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Tecnologias). Universidade Estadual de Goiás. Anápolis, p. 156, 2021.

DOLL, J. Educação e envelhecimento - fundamentos e perspectivas. *A terceira idade: Estudos sobre Envelhecimento*, v. 19, n. 43, p. 7-26, out./2008.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. *Ensino de inglês para a terceira idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet*. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, p.155. 2018.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. Ensino de inglês para a Terceira Idade. In: RIBEIRO, F. (org.) *Práticas de ensino de inglês: volume 2*. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2022, p. 119-132.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. *O ensino-aprendizagem remoto de inglês para a Terceira Idade mediado pelas tecnologias digitais: parâmetros humanos e técnicos*. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista. Araraquara, p. 326. 2023.

MORAES-CARUZZO, V. N. R.; OLIVEIRA, V. C. Conscientização Gerontológica para a atuação docente-científica de professores de línguas estrangeiras com o público da terceira idade. *TEAR – Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*, v. 12, n. 1, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/6641>. Acesso em: 07 ago. 2025.

NERI, A. L. *Palavras-chave em gerontologia*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014, p. 198-203.

OMS. Organização Mundial da Saúde. *Global report on ageism*. Genebra: OMS, 2021.

PETERSON, D. Educational gerontology: the state of the art. *Educational gerontology: An international Quarterly*, v. 1, p. 61-73, 1976.

PETERSON, D. A history of education for older people. In: SHEROON, R. H.; LUMSDEN, D. B. (ed.) *Introduction to Educational Gerontology*. Nova York: Hemisphere, 1990, p. 1-21.

ROBSON, C.; MCCARTAN, K. *Real world research: a resource for users of social research methods in applied settings*. 4. ed. West Sussex: Wiley, 2016.

SCOPINHO, R. A. *Crenças e motivação em contexto de língua estrangeira para a terceira idade: subsídios para o desenvolvimento de competências do professor*.

Tese (Mestrado em Linguística) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, p. 243. 2014.

EDUCAR PARA QUE MUNDO? Autoridade e autoritarismo nos tempos das tecnologias na Educação

Carolina Barini Furini
Mestranda em Desenvolvimento Regional – Uni-FACEF
carolinabarini@gmail.com

Henrique Botelho de Andrade
Mestranda em Desenvolvimento Regional – Uni-FACEF
teacherhenriquebotelho@gmail.com

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
sheilafacef@gmail.com

Paulo de Tarso Oliveira
Livre Docente em Psicologia – Uni-FACEF
ptarsoliveira@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O poema “The Little Boy” de Helen E. Buckley apresenta a narrativa de um garotinho diante de duas situações de aprendizagem diferentes: a primeira totalmente centralizada em repetir os processos indicados pela professora, e a segunda em que ele tinha autonomia, porém já estava moldado a fazer apenas o que era indicado, sem demonstrar criatividade em seu processo de aprendizado. No que tange à Educação, essa é uma questão atualmente discutida por se tratar de um cenário de transformações sucessivas e, sobretudo, diante dos avanços tecnológicos neste campo do conhecimento. As questões são intensificadas ao contrastar o modelo de ensino implementado na contemporaneidade, que ainda se configura no mesmo modelo adotado no século XIX, que conta com docentes formados no século XX e estudantes do século XXI, configurando-se, assim, como um modelo que contém elementos de três séculos diferentes.

Dados recentes do IBGE evidenciam que o modelo educacional vigente no Brasil ainda enfrenta desafios que reforçam a necessidade de sua modernização. Entre os anos de 2019 a 2023, a taxa de crianças de 6 a 14 anos frequentando o ensino fundamental caiu de forma contínua. Essa redução representa uma queda que fica abaixo do percentual estabelecido pela Meta 2 do Plano Nacional de Educação¹ (PNE). Outro dado preocupante é o não cumprimento da Meta 3 do PNE, que previa a universalização do atendimento escolar para jovens de 15 a 17 anos

¹ O PNE é um plano que define diretrizes e metas para orientar a educação no Brasil em um período de dez anos, abrangendo acesso, qualidade, equidade e valorização dos profissionais. O atual PNE está em vigência até 31 de dezembro de 2025 pela Lei nº 14.934/2024 (Brasil, 2025, online).

até 2016, e até 2023, essa meta seguia distante da realidade brasileira (Bello; Britto, 2024).

Diante dessa contextualização, foi elaborado o seguinte problema de pesquisa: como as práticas docentes repercutem no desenvolvimento da criatividade e da autonomia dos estudantes, considerando a diferença entre autoridade e autoritarismo tendo em vista o uso das tecnologias? Para responder os questionamentos, surgiram as seguintes hipóteses: a presença de práticas docentes baseadas na autoridade pedagógica, e não no autoritarismo, favorece o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos estudantes. Pode-se dizer ainda que a rigidez de métodos tradicionais e autoritários limita a expressão individual dos estudantes, comprometendo sua motivação e capacidade de resolver problemas. Outro posicionamento seria o de que professores capacitados para atender suas responsabilidades e preparados para atuar como facilitadores tendem a criar ambientes mais propícios à aprendizagem significativa e crítica. Ainda, o uso da tecnologia deveria ser mediado pelo professor, que por sua vez adquiriria a função de mediador, a fim de potencializar um uso tecnológico mais crítico.

Com a presente pesquisa tem-se como objetivo geral refletir como diferentes práticas docentes, especialmente no que tange à autoridade e ao autoritarismo, interferem na criatividade, a autonomia e o engajamento dos estudantes no processo de aprendizagem permeado por tecnologias. A partir desta perspectiva, estruturou-se os seguintes objetivos específicos: discorrer sobre a relação entre as competências docentes e a criação de ambientes educacionais mais críticos, participativos e inovadores; analisar o papel da autoridade pedagógica e seu contraste com o autoritarismo no contexto educacional contemporâneo; propor estratégias que fortaleçam práticas docentes mais dialógicas, flexíveis e voltadas à formação integral dos estudantes diante de um mundo mais conectado.

No que tange à metodologia, utilizou-se a pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de livros, periódicos e teses a fim de refletir sobre o tema Educação, além de pesquisa documental na Base Nacional Comum Curricular. Perpassou-se por assuntos como a valorização das habilidades do estudante, com referência aos conceitos apresentados por autores como Delors (2012). Enfatizou-se ainda a relação estudante-professor ao longo da vida acadêmica do educando com os estudos de Freire (2022; 2023a) que se contrasta com os métodos mais tradicionais de ensino, destacando a necessidade de uma pedagogia que favoreça o diálogo e a colaboração.

Para abordagens de aprendizagem (levando em consideração a relação entre autoridade e autoritarismo), utilizaram-se os estudos de Gauthier e Tardif (2010) e Moraes (1996), entre outros. Outro tema presente no estudo são os desafios na aprendizagem em um contexto de inovação surgidos a partir das demandas contemporâneas. Para tal, utilizaram-se os estudos de Harari (2018) e Coutinho e Lisbôa (2011), dentre outros, juntamente com estudos sobre

competências do professor no século atual (Perrenoud, 2000). Essas competências tendem a desenvolver o estudante e prepará-lo para as exigências de um mundo mais dinâmico e em constantes mudanças. Na abordagem sobre autoridade e autoritarismo, foram citados autores como Freire (2023b) e Novais (2004), referenciando a complexidade que envolve o exercício da autoridade e do autoritarismo no ambiente escolar.

Para tratar das abordagens atuais de aprendizagem, utilizou-se Moran (2017), Filatro e Cavalcanti (2018) e Siemens (2005). Para tratar da questão de educação midiática, Ferrari, Machado e Ochs (2020) foram utilizadas, principalmente no tocante ao desenvolvimento de criticidade na obtenção de informações, o que se conecta aos preceitos previstos na BNCC.

A pesquisa se justifica pela relevância de se pensar em uma formação docente mais alinhada às demandas contemporâneas, superando modelos tradicionalistas e autoritários que ainda persistem no sistema educacional. Discute-se ainda as repercussões da autoridade pedagógica, e a valorização do papel do professor como agente transformador, capaz de mediar a aprendizagem de forma humana, sensível e significativa, incluindo as competências tecnológicas e midiáticas.

2. O EDUCADOR COM VISTAS AO PRESENTE E AO FUTURO

Como dito anteriormente, o poema “The Little Boy” de Helen E. Buckley, trata das experiências educacionais de um menino, e de sua relação com a professora de sua sala. O menino apresenta uma personalidade curiosa e engajada, demonstrando interesse em realizar as atividades. Evidencia-se ao longo da narrativa, duas posturas distintas das duas professoras presentes na história na condução da mesma atividade em sala de aula. Trata-se aqui do modo como as práticas docentes marcam o estudante e promovem diferentes efeitos, positivos ou negativos utilizando-se de autoridade ou autoritarismo onde “o primeiro é fruto de uma conquista, já o segundo, de uma imposição” (Carlos, 2014).

“Ensinar é, hoje, transpor as mediações negativas de uma sociedade objetual (voltada para o ter as coisas) para atingir, contra aliados obstáculos, a sensibilidade e a inteligência do educando [...]” (Morais, 1996 p.14). Neste sentido, é relevante entender as particularidades do professor autoridade, demonstradas pela segunda professora retratada no conto. Ela se caracteriza por ajudar os estudantes a superar desafios para que se desenvolvam, permitindo que expressem dúvidas e opiniões livremente na sala de aula e ao mesmo tempo se concentrar no que é essencial para o crescimento e aprendizado do estudante através da competência e de uma abordagem eficaz. Ao oferecer orientação e suporte, promove a autonomia e o pensamento crítico, criando um ambiente onde os estudantes se sentem

valorizados e engajados, girando em torno do “respeito mútuo, amizade e dialogicidade” (Santos, 2016, p. 364).

Por outro lado, a postura adotada pela primeira professora, ao conduzir o processo pedagógico, traz um rigor autoritário ao impedir que a criança inicie sua atividade para esperar pelos outros colegas, além de padronizar o que seria feito por todos os estudantes. Observa-se, no caso, o modo como a professora conduziu o momento de criação do estudante, ao se relacionar de uma forma autoritária impondo padrões de comportamento e resultados, limitando a liberdade do aluno de explorar e expressar sua própria criatividade. Segundo Carlos (2014), ao apresentar comportamentos autoritários, o professor faz mau uso de sua autoridade e pode desmotivar o aluno.

Freire (2023a, p. 20) afirma que “o saber democrático jamais se incorpora autoritariamente, pois só tem sentido como conquista comum do trabalho do educador e do educando”. Assim, o conhecimento só é construído quando a relação entre professor e estudante se dá de forma colaborativa e não totalmente verticalizada e restritiva como acontece em abordagens tradicionais. Nesse sentido, fatores como autonomia e criatividade foram tolhidos daquele contexto pedagógico, o que o demonstra um aspecto tradicionalista. Historicamente, a criatividade foi deixada de lado pelos sistemas educacionais que passaram a valorizar mais a reprodução do que a inovação.

A denominação dada à abordagem utilizada na escola recebia alguns nomes, dentre os quais se destacam “pedagogia tradicional”, “abordagem mecânica”, “pedagogia enciclopédica” e “ensino dogmático”. A partir desses nomes, entende-se que os conteúdos eram o foco do ensino e que sua “transmissão” possuía a finalidade de formar e modelar a criança, que era concebida como uma cera mole, além de passar valores objetivos, como o que é certo, verdadeiro e belo. Assim, aquele que conseguia reter mais conteúdos e reproduzi-lo mais fielmente no momento da prova era considerado um bom aluno.

O método é dado por um ensinar do externo para o interno, as áreas de conhecimento são abordadas de maneira fragmentada e cabe à criança conseguir compreender as várias partes e transformá-las num todo. Nesta abordagem, a infância tem menos valor quando comparada à fase adulta e a criança aprende a partir de um programa definido para ela, sem levar em consideração os campos que a interessam (Gauthier; Tardif, 2010).

O problema é que o foco na reprodução de conteúdo pode prejudicar o potencial criativo, minando a curiosidade, autoconfiança e capacidade de resolução de problemas dos estudantes, resultando em consequências negativas para suas vidas pessoais e profissionais. Com o passar dos anos, o interesse pela criatividade cresceu e atualmente, é vista como uma habilidade crucial para enfrentar as rápidas mudanças que se vive neste mundo acelerado (Alencar; Fleith, 2009).

Santos (2014) afirma que há programas de capacitação e materiais didáticos que estimulam a criatividade em sala de aula possibilitando ensinar o estudante a pensar de forma criativa. Desta maneira, constata-se a relevância da valorização da criatividade do estudante sobretudo neste mundo globalizado onde a informação dissemina-se rapidamente deixando o estudante à mercê de incertezas. Esse fato não ocorria no passado, como explica Harari (2018), ao afirmar que, na antiguidade, não se podia dizer muito sobre o futuro, entretanto algumas características da sociedade seriam imutáveis nos próximos anos.

Com o surgimento da internet, o ser humano foi imerso em informações antes inacessíveis. Entretanto, essa incrível tecnologia além de apresentar ilimitados recursos aos seus usuários pode, se mal administrada, confundir o leitor com conteúdos enganosos.

Num mundo assim, a última coisa que um professor precisa dar a seus alunos é informação. [...]. Em vez disso, as pessoas precisam de capacidade para extrair um sentido da informação, perceber a diferença entre o que é importante e o que não é, e acima de tudo combinar os muitos fragmentos de informação num amplo quadro do mundo (Harari, 2018, p. 322).

No âmbito da aprendizagem escolar, Tunes, Tacca e Martinez (2006) afirmam que existe influência de uma série de fatores sociais. Pode-se citar o tipo de atividade desenvolvida pelo estudante, a maneira como os docentes e discentes se relacionam, emoções envolvidas no ambiente escolar e ainda com expectativas que surgem dessas relações. Diante da questão do ambiente escolar, das relações estabelecidas nele e do desenvolvimento do indivíduo, Delors *et al.* (2012) traz conceitos que serviriam como pilares nos quais a Educação deveria se apoiar. O autor afirma que:

Todo ser humano deve ser preparado, em especial pela educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos, bem como para formular os seus próprios juízos de valor, de modo que possa decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (Delors *et al.*, 2012, p. 81).

Os três primeiros pilares da Educação trazidos por Delors *et al.* (2012) (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos) tratam, respectivamente, do desenvolvimento de aquisição dos conhecimentos, das habilidades técnicas para desempenhar funções e das relações interpessoais estabelecidas no contexto da escola. Delors *et al.* (2012, p. 94) afirma que “qualidades como a capacidade de comunicar, de trabalhar com os outros, de gerir e de resolver conflitos, tornam-se cada vez mais importantes”. Nesse sentido, o papel da aprendizagem deixa de ter um caráter puramente transmissivo, ao passo que o conhecimento passa a ser um objeto a ser construído por meio das relações. Entretanto, a construção conjunta do conhecimento não despreza a prática expositiva nos momentos em que ela se faz necessária. De acordo com Freire (2022, p. 82), “o bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai

aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício”. Assim, vemos o educando no papel de protagonista e o educador como um guia de todo o processo de aprendizagem.

Trazendo, novamente, a forma como a segunda professora do conto conduz as atividades, entende-se que ela é uma profissional da docência com as competências e habilidades desenvolvidas para desempenhar sua função. Quanto às competências para ensinar, encontra-se em Perrenoud (2000) uma lista com dez novas competências a serem desenvolvidas pelos docentes, das quais, para os fins deste trabalho, destacam-se as seguintes: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; envolver os estudantes em suas aprendizagens e em seu trabalho; trabalhar em equipe e administrar sua própria formação contínua.

A primeira dessas competências requer que o professor conheça quais são os conteúdos de sua disciplina e os traduza em objetivos de aprendizagem. Para que seja possível a organização e direção das situações de aprendizagem, é preciso que o professor tenha domínio dos saberes e que esteja à frente dos estudantes em planejamento, além de ter a capacidade de encontrar o essencial em diversos contextos.

A administração da progressão das aprendizagens está intrinsecamente ligada à primeira competência, uma vez que é necessário conhecer os objetivos a serem atingidos para que o nível de exigência a ser estabelecido pelas situações-problema possa ser compatível com o que os estudantes apresentam.

A competência de conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação refere-se a reconhecer a heterogeneidade presente no contexto de sala de aula e, a partir dela, planejar como fornecer o apoio necessário às dificuldades específicas de cada estudante. Nesse contexto, existem as Adaptações Curriculares de Pequeno Porte (Brasil, 2000) que podem ser realizadas pelo próprio professor ao observar as necessidades de seus estudantes. Além disso, esta competência trazida por Perrenoud (2000) se refere, também, à gestão da progressão da classe ser um trabalho que possibilita a colaboração entre os docentes, tal como entre os próprios discentes. Quando os estudantes se ajudam mutuamente na construção do conhecimento e realização de tarefas, desenvolvem habilidades que ultrapassam a superfície do conteúdo.

O envolvimento dos estudantes em sua própria aprendizagem está diretamente conectado à efetividade dela. Perrenoud (2000, p. 71) afirma que ensinar é, entre outras coisas “[...] estimular o desejo de saber. Só se pode desejar saber ler, calcular de cabeça, falar alemão ou compreender o ciclo da água, quando se concebem esses conhecimentos e seus usos”. Desta forma, é válido salientar

que não há apenas um meio de atingir um objetivo e isto deve ser refletido nas situações de aprendizagem, quando vários caminhos podem ser apresentados aos estudantes para que eles próprios decidam por onde querem seguir.

Por fim, a administração de sua própria formação contínua é a última competência destacada neste trabalho. Um docente em formação contínua pode contribuir com todo o ambiente escolar, impulsionando não somente os discentes com quem tem contato, como também os outros docentes da escola em que trabalha. Ele também se torna capaz de analisar e explicitar suas práticas com propriedade (Perrenoud, 2000).

Desta forma, é relevante pensar em como preparar os estudantes de hoje ou as futuras gerações com as incertezas do século XXI (Coutinho; Lisboa, 2011) já que segundo a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) o estudante deve desenvolver habilidades como interpretação de ideias, proposição de intervenção, construção e criação de experimentos, mediação de conflitos, entre outros. Habilidades essas que, além de contribuir para a formação, proporcionam ao estudante ferramentas que estimulam o protagonismo juvenil, possibilitando que sejam os principais agentes de seu aprendizado e estejam preparados para o mercado de trabalho (Brasil, 2018).

3. O AUTORITARISMO E A AUTORIDADE E O PERFIL DO PROFESSOR CONTEMPORÂNEO

No mundo contemporâneo, a escola se transformou rapidamente e os estudantes adquiriram acesso a múltiplas fontes de informação (Harari, 2018). Neste contexto, torna-se relevante discutir sobre uma educação de qualidade, em que o estudante deve “saber conviver com as diferenças, aprender sozinhos e em grupos, e mostrar com projetos, pesquisas e atividades o quanto estão conseguindo aprender em cada momento” (Moran, 2017, p. 64).

Moran (2017) afirma que a escola pode, muitas vezes, ser responsável por não suprir, em sua totalidade, as necessidades dos educandos quando mantém-se pouco conectadas com sua realidade e seus interesses. Tal afirmação revela-se pertinente, podendo-se acrescentar ainda que, essa situação agrava-se por práticas autoritárias, as quais limitam a autonomia do estudante, além de restringir sua participação ativa no processo de aprendizagem e, finalmente, desestimular o pensamento crítico. “[...] tradicionalmente a autoridade vem sendo confundida em nossas instituições escolares com autoritarismo (Novais, 2004, p.17)”, essa associação pode ocorrer porque, muitas vezes, o termo “autoritário” aparece, ao que tudo indica, vinculado à noção de poder (Diker, 2008). Contudo, esses termos têm significados que se diferem na questão da relação estabelecida entre educador e educando.

Define-se assim, o temo autoridade segundo Bobbio (apud Paula, 2022; 1994), sendo a “obediência incondicional”, “implicando com frequência a sujeição às ordens sem avaliação do conteúdo delas” (Paula, 2022, p. 6). A definição remete a uma lógica de controle e submissão, mais próxima daquilo que se pode caracterizar como postura autoritária, marcada pela imposição de ordens sem abertura ao diálogo. Novais (2004, p. 17) argumenta que “ter autoridade tem equivalido a ser autoritário com os aprendizes, não lhes dando direito de se posicionarem em relação a diversas questões que ocorrem no contexto escolar”. Esse contexto demonstra que o uso do termo “autoridade” no contexto educacional merece uma leitura mais cuidadosa. Para educadores com vivência prática como Freire (2022), a autoridade se difere de autoritarismo. Ela é necessária, porém deve estar ancorada em princípios éticos, na competência profissional e no compromisso com a formação crítica e autônoma dos educandos.

Nessa perspectiva, Freire (2022) defende a autoridade docente com uma série de competências, destacando que deve ser fundamentada em princípios éticos, humanos e profissionais. Para o autor, a autoridade legítima se sustenta, sobretudo, na competência do educador: “Nenhuma autoridade docente se exerce ausente desta competência” (Freire, 2022, p. 90). Assim, não se trata de um poder arbitrário, mas de uma posição construída a partir do saber, da segurança na prática pedagógica e do compromisso com a formação dos educandos. Além disso, Freire (2022) destaca a generosidade como qualidade no exercício da autoridade: “Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte” (Freire, 2022 p. 90). A autoridade docente, deve ser expressa por meio do diálogo, do respeito e da escuta, contrapondo-se ao autoritarismo que nega a liberdade do outro.

Outro aspecto defendido por Freire (2022) é a prática da autoridade docente, quando coerente e democrática, comprometida com o sonho de persuadir a liberdade do educando a construir sua própria autonomia. Assim, a autonomia gradualmente substitui a dependência, alicerçada na responsabilidade que o próprio sujeito assume. Isso permite que o estudante possa “tomar decisões mais complexas em todos os momentos, de forma criativa, empreendedora e realizadora” (Moran, 2017, p. 67).

Finalmente, o saber indispensável à prática educativo-crítica, segundo Freire (2022), é o entendimento da relação entre autoridade e liberdade, que se configura como uma tensão constante no ambiente educacional. Essa tensão, se bem administrada, pode resultar na construção da disciplina como um processo de respeito mútuo; caso contrário, pode desencadear a indisciplina, fruto do desequilíbrio entre a imposição autoritária e a liberdade sem limites. Assim, a prática pedagógica crítica exige do educador a habilidade de equilíbrio.

Esse tipo de autoridade, longe de ser autoritária, estabelece um ambiente em que a liberdade e o respeito coexistem. Diker (2008) afirma que autoridade

pressupõe uma relação hierárquica, mas essa hierarquia não se baseia nem na violência nem na persuasão (que pressupõe igualdade), mas sim em um respeito incondicional. Assim, a autoridade se opõe tanto à coerção violenta quanto à argumentação persuasiva, pois ambas suspendem a autoridade verdadeira.

É o meu bom senso que me adverte de que exercer a minha autoridade de professor na classe, tomando decisões, orientando atividades, estabelecendo tarefas, cobrando a produção individual e coletiva do grupo não é sinal de autoritarismo de minha parte. É a minha autoridade cumprindo o seu dever. Não resolvemos bem, ainda, entre nós, a tensão que a contradição autoridade-liberdade nos coloca e confundimos quase sempre autoridade com autoritarismo, licença com liberdade (Freire, 2022, p. 60).

Assim, o autor defende que o exercício da autoridade docente, quando fundamentado na ética e na responsabilidade pedagógica, não deve ser confundido com autoritarismo. Para o autor, orientar atividades, tomar decisões, cobrar a participação e a produção dos estudantes são ações legítimas que integram o dever do professor no processo educativo. No entanto, o que ainda persiste no imaginário coletivo é a dificuldade em lidar com a tensão entre autoridade e liberdade, o que frequentemente leva à confusão entre posturas firmes e autoritárias, bem como entre liberdade e permissividade. Tal confusão prejudica a prática pedagógica, o que enfraquece o papel formador do educador, que precisa agir com clareza, equilíbrio e compromisso com a autonomia dos educandos.

Se, por um lado, a autoridade docente se mostra necessária ao processo educativo por promover organização, responsabilidade e segurança na aprendizagem, por outro, é preciso reconhecer os riscos quando essa autoridade se converte em autoritarismo. Define-se então, de modo geral, o autoritarismo.

O autoritarismo mantém como centralidade o “princípio da autoridade”, mas sob um viés específico: a relação entre “comando apodítico” e obediência incondicional; o sentido reduzido e condicionado pela estrutura profundamente hierárquica amparado sobre a visão da desigualdade entre os homens; a exclusão ou redução ao mínimo da participação do povo no poder; o emprego notável de meios coercitivos que impõem a obediência, prescindindo do consenso dos súditos e oprimem a liberdade (Paula, 2022, p. 7).

Neste caso, o que se estabelece não é o respeito, mas o medo; não é o diálogo, mas a imposição unilateral. O autoritarismo se sustenta na obediência cega e na negação da escuta, silenciando os sujeitos e esvaziando o potencial formativo da relação educativa. Essa postura, além de comprometer a autonomia dos estudantes, rompe com os princípios democráticos e éticos que devem orientar a prática pedagógica. Neste contexto, Freire (2023b) discute a chamada educação bancária, frequentemente associada a práticas autoritárias em sala de aula, nas quais o professor se torna o único detentor do saber e os estudantes são tratados como recipientes vazios. Mais do que um método, essa concepção evidencia uma postura verticalizada, incompatível, com a formação crítica e emancipadora que se espera da escola. “Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos

Carolina Barini Furini; Henrique Botelho de Andrade; Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira; Paulo de Tarso Oliveira

se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo”. (Freire, 2023b, p. 105)

É por isto que a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura transferência, mas na delegação ou na adesão simpática. Se se gera um ato de transferência, ou de imposição “antipática” sobre as maiorias, se degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades. Somente ao existenciar-se como liberdade que foi constituída em autoridade, pode evitar seu antagonismo com as liberdades. Toda hipertrofia de uma provoca a atrofia da outra. Assim como não há autoridade sem liberdade e esta sem aquela, não há autoritarismo sem negação das liberdades e licenciosidade sem negação da autoridade (Freire, 2023b, p. 244).

O uso do autoritarismo na relação entre professor e aluno, segundo Novais (2004), não promove respeito, mas sim obediência baseada no medo de punições e ameaças. A autora afirma que essa postura pode desencadear um ciclo negativo, no qual a rigidez do professor provoca mais indisciplina e desrespeito, levando-o a adotar atitudes ainda mais coercitivas. Em pesquisa realizada por Cabral, Carvalho e Ramos (2004), o autoritarismo foi apontado como uma das principais dificuldades de relacionamento em sala de aula. Ainda assim, na pesquisa a maioria dos professores afirma recorrer à autoridade com o objetivo de estabelecer práticas colaborativas, indicando uma tentativa de equilibrar controle e diálogo, mesmo diante de contextos adversos.

No entanto, Fleuri (2001) destaca que os próprios professores ocupam uma posição frágil dentro da estrutura escolar, sendo muitas vezes os últimos a serem ouvidos e os que recebem as maiores cargas de trabalho de forma autoritária. O autor argumenta ainda que se a relação pedagógica é autoritária pela concentração de decisões centradas no professor, torna-se relevante romper com esse modelo. A construção de uma educação democrática e participativa exige que esses momentos sejam definidos coletivamente, envolvendo professores, alunos e comunidade escolar de forma crítica, a fim de transformar a autoridade imposta em uma autoridade compartilhada e legitimada.

Assim, é possível se estabelecer um espaço onde o respeito e a confiança sejam pilares para o aprendizado. Essa postura possibilita ainda que as relações entre educador e educando se desenvolvam de forma harmoniosa, favorecendo o crescimento intelectual e pessoal de ambos. O educador deve almejar a construção coletiva do conhecimento, lembrando-se de atender às demandas de uma nova geração mais participativa e questionadora, já que os estudantes de hoje estão imersos na informação.

O Quadro 1 evidencia, resumidamente, as diferenças fundamentais entre a autoridade, sustentada no respeito mútuo e no reconhecimento do outro como sujeito, e o autoritarismo, que opera pela imposição e pelo medo. Esses dois modos de relação expressam visões distintas sobre o papel da educação e sobre os sujeitos que dela participam.

Quadro 1 – As diferenças entre autoridade e autoritarismo

Aspecto	Autoridade	Autoritarismo
Base	Reconhecimento e respeito mútuo	Imposição e medo
Relação	Horizontal, colaborativa	Vertical, hierárquica e opressiva
Educador	Mediador, exemplo, comprometido	Detentor do saber
Educando	Sujeito ativo, participante	Sujeito passivo, obediente
Consequência	Promove autonomia e criticidade	Inibe a autonomia e o pensamento crítico

Fonte: elaborado pelos autores.

Enquanto a autoridade se constrói em uma relação horizontal e dialógica, o autoritarismo impõe uma lógica vertical e hierárquica, muitas vezes desumanizadora. No campo da pedagogia, Freire (2022, 2023b), menciona esses termos em uma perspectiva crítica, a autoridade é entendida como necessária, mas nunca como opressora. Ela se estabelece a partir do compromisso ético do educador com a formação do estudante. Trata-se de uma autoridade que se põe a serviço da autonomia, que inspira pelo exemplo e se exerce através do diálogo, da escuta e da construção coletiva do conhecimento. O educador, portanto, é uma figura de referência, mas não de dominação; ele ensina ao mesmo tempo em que aprende e reconhece no outro um sujeito capaz de pensar, agir e transformar o mundo.

Por outro lado, o autoritarismo anula a escuta e o diálogo, reduzindo o estudante à passividade e à obediência sem contestação. Tal postura compromete o desenvolvimento da autonomia e da consciência crítica, pilares para uma educação emancipadora.

Assim, é possível compreender a relevância em refletir sobre as distinções desses termos, em que suas concepções revelam modos distintos de compreender a relação pedagógica.

4. PARA UMA DIDÁTICA DE VANGUARDA

Em meio aos debates educacionais atuais, o emprego das metodologias ativas se destaca como uma necessidade para a educação contemporânea. Segundo Moran (2017, p. 74), essas metodologias se definem como "estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, processo que se dá de forma flexível, interligada e híbrida". Essa abordagem representa uma mudança significativa: o foco pedagógico deixa de estar no professor para se concentrar no estudante, que se torna o protagonista de seu próprio aprendizado. O aluno é, então, incentivado a participar ativamente, desenvolver sua autonomia e construir o conhecimento de maneira significativa.

A principal distinção em relação ao modelo tradicional reside na dinâmica da sala de aula. Se no modelo antigo o professor era o detentor do saber, transmitindo informações de forma passiva, nas metodologias ativas o estudante é estimulado a ir além. Ele precisa investigar, analisar criticamente, sintetizar e, por fim, aplicar esse conhecimento em sua própria vida. Isso torna o aprendizado mais profundo e relevante, fugindo da mera memorização de conteúdos.

No entanto, Moran (2017, p. 66-67) aponta um desafio: a disparidade entre as demandas do mundo moderno e a estrutura escolar. A sociedade do século XXI exige que indivíduos desenvolvam competências complexas, como a capacidade de se adaptar a situações inesperadas e de criar soluções inovadoras para novos problemas. Esse cenário demanda uma dinâmica de aprendizado nova — constante, desafiadora, criativa, acessível em qualquer lugar e a qualquer momento. Em contrapartida, muitas escolas ainda operam com um modelo ultrapassado, que remete ao século XIX, com seus "ritos previsíveis, burocráticos, industriais" que não preparam os alunos para essa realidade fluida e imprevisível.

Complementando essa discussão, Filatro e Cavalcanti (2018) enfatizam que, para ter sucesso no ambiente desafiador e incerto atual, estudantes e profissionais precisam desenvolver um conjunto específico de competências. A simples aquisição de conhecimento factual já não é suficiente. É relevante cultivar habilidades como colaboração, pensamento crítico, resolução de problemas, curiosidade, imaginação, liderança, influência, agilidade, adaptabilidade, iniciativa, empreendedorismo e comunicação eficaz. Além disso, a capacidade de acessar e analisar informações de forma competente é vista como uma habilidade fundamental.

Essas competências estão em sintonia com as abordagens educacionais que valorizam a formação de um indivíduo autônomo e cidadão. Ao invés de simplesmente consumir informações, os alunos são preparados para interagir com o mundo de maneira proativa, resolver questões complexas em equipe e tomar decisões informadas. O desenvolvimento dessas habilidades é o que verdadeiramente capacita os indivíduos a se tornarem agentes de mudança e inovação em suas comunidades e no mercado de trabalho.

As abordagens supracitadas dialogam com a teoria de Siemens (2005), que trata do Conectivismo e reconhecem a significância da conectividade na vida dos estudantes do século XXI. Atualmente, a maior parte dos estudantes está constantemente conectada, principalmente através do uso de smartphones. Isso mudou a forma como eles acessam informações e constroem conhecimento. As fontes de aprendizado se multiplicaram, indo muito além dos livros didáticos e das salas de aula.

Os estudantes utilizam ferramentas digitais, como aplicativos de estudo, plataformas de leitura e vídeo-aulas, para complementar sua educação. As redes sociais, por exemplo, desempenham um papel ambíguo nesse processo. Elas são frequentemente usadas para obter informações rápidas e concisas sobre diversos temas. Embora essa agilidade seja útil, há um risco considerável de prejuízo devido à superficialidade e à falta de precisão de muitos conteúdos, o que pode comprometer a profundidade do aprendizado.

Além das plataformas digitais e redes sociais, o advento da inteligência artificial (IA) trouxe uma nova dimensão ao processo de busca por conhecimento. Muitos estudantes passaram a utilizar ferramentas de IA, como assistentes virtuais e geradores de texto, para tirar dúvidas, obter resumos ou até mesmo para auxiliar na redação de trabalhos.

A IA pode ser uma aliada, oferecendo acesso instantâneo a informações organizadas e personalizadas. No entanto, é fundamental que o uso dessas ferramentas seja feito com discernimento e acompanhamento. A dependência excessiva da IA para tarefas que exigem pensamento crítico e análise pode enfraquecer habilidades essenciais. Além disso, assim como nas redes sociais, é preciso estar atento à precisão das informações geradas, uma vez que a IA ainda pode cometer erros ou apresentar vieses.

Ferrari, Machado e Ochs (2020) destacam que a educação midiática é fundamental para capacitar crianças e jovens a desenvolver uma relação enriquecedora e fortalecedora com as mídias. Essa abordagem educacional os prepara para ler de maneira reflexiva, escrever de forma responsável e participar ativamente em uma sociedade conectada.

As autoras afirmam que a educação midiática é o caminho para formar cidadãos livres, aptos a fazerem escolhas conscientes e preparados para viver em

um mundo cada vez mais conectado. Para atingir esse objetivo, a educação midiática tem o objetivo de desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias para consumir e produzir mídias de forma reflexiva e responsável.

De acordo com Ferrari, Machado e Ochs (2020), a educação midiática se diferencia do letramento digital, pois se concentra na reflexão aprofundada sobre as mensagens que são recebidas e produzidas. Enquanto o letramento digital se foca na fluência do uso de ferramentas e dispositivos tecnológicos, a educação midiática vai além, promovendo o desenvolvimento de competências que ultrapassam o simples consumo de informações. O principal objetivo da educação midiática é capacitar os indivíduos a filtrar, questionar e avaliar criticamente os conteúdos, transformando dados em conhecimento significativo.

Ferrari, Machado e Ochs (2020, p. 5) apontam que a sociedade vive em uma "era de abundância de informação", com novos formatos e linguagens de mídia surgindo constantemente, o que exige uma visão ampliada do conceito de letramento. A educação midiática é apresentada como uma solução prática, com dicas e exemplos que podem ser incorporados em diversas disciplinas, como Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza.

Tais competências e habilidades podem ser encontradas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo homologado entre os anos de 2017 e 2018 que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2018).

A BNCC apresenta dez competências gerais para a Educação Básica, que podem ser consideradas bases estruturantes para a integração de práticas de competência em informação e educação midiática. Entre elas, destacam-se as que serão evidenciadas a seguir.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2018, p. 9).

Nesta competência, promove-se o uso ético e eficaz de fontes informacionais, bem como a análise crítica de dados e a construção de conhecimentos. Esse ponto se reflete na habilidade de responder de forma crítica aos desafios do mundo digital, essencial para a cidadania ativa.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Brasil, 2018, p. 9).

O aspecto conecta-se ao combate à desinformação e às *fake news*, objetivos centrais da educação midiática. Ele reforça a necessidade de desenvolver nos estudantes a capacidade de avaliar criticamente a credibilidade das fontes e a veracidade dos conteúdos que consomem.

Dessa forma, compreende-se que a BNCC é uma ferramenta que pretende e pode aprimorar a qualidade da educação básica no Brasil. Sua abordagem, que se baseia no desenvolvimento de competências, está em sintonia com as tendências educacionais globais e com os desafios do século XXI. Como política pública, a BNCC tem o potencial de impulsionar a transformação educacional, mas seu sucesso depende de uma implementação sólida, de monitoramento constante e da colaboração entre os diferentes níveis de governo, além de uma formação continuada dos docentes, a fim de evitar uma estagnação pedagógica em métodos que, possivelmente, não sejam mais eficazes.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa objetivou refletir sobre as implicações das práticas docentes pautadas na autoridade e no autoritarismo no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em um cenário cada vez mais permeado pelas tecnologias digitais.

A partir da análise teórica, observou-se que o exercício da autoridade, quando orientado por princípios éticos, dialógicos e pedagógicos, contribui para a formação de sujeitos autônomos, críticos e protagonistas de sua própria aprendizagem.

Em contrapartida, o autoritarismo se configura como uma postura impositiva que, ao negar o diálogo e silenciar os estudantes, compromete seu desenvolvimento intelectual e emocional.

Verificou-se, ao longo do estudo, que tanto a autoridade quanto o autoritarismo ainda estão presentes nas práticas escolares. Mesmo reconhecendo a relevância de uma postura horizontal e colaborativa, professores recorrem a atitudes autoritárias, o que acaba reforçando estruturas educacionais rígidas e frequentemente desconectadas das demandas contemporâneas. Autores como Freire (2022, 2023b), Diker (2008) e Moran (2017) reforçam a necessidade de reposicionar o papel do professor, que deve deixar de ser visto como mero transmissor de conteúdo e passar a ser compreendido como mediador do conhecimento, agente transformador e figura de referência afetiva e intelectual para os estudantes.

Nesse cenário, destaca-se a formação continuada como alicerce para que o educador desenvolva competências alinhadas aos desafios do século XXI. A formação inicial, por si só, não é suficiente para sustentar práticas pedagógicas

críticas, atualizadas e sensíveis às transformações sociais, culturais e tecnológicas. Como aponta Perrenoud (2000), o professor precisa ser capaz de organizar situações de aprendizagem, administrar a progressão das aprendizagens, propor estratégias de diferenciação e envolver os estudantes de forma ativa, essas são tarefas que exigem atualização e reflexão sobre a própria prática. Desta forma, um docente que se compromete com sua formação pode ampliar seus saberes, fortalecer sua autoridade legítima e tornar-se apto a promover ambientes educacionais democráticos, participativos e inovadores.

Nesse contexto, surgem as metodologias ativas, a educação midiática e as competências previstas na BNCC com a intenção de atribuir ao campo da Educação uma conexão maior com as demandas do século vinte e primeiro.

As metodologias ativas, ao colocarem o estudante no centro do processo de aprendizagem, reconhecem sua capacidade de agir, investigar e construir conhecimento a partir da realidade. Essa postura rompe com o modelo tradicional de transmissão unidirecional e desloca o papel do professor para o de mediador, instigador e provocador de reflexões. É nesse reposicionamento que a autoridade se afirma, não pela imposição de regras ou conteúdos, mas pela credibilidade construída no vínculo, no domínio do saber e na escuta ativa. A autoridade se legitima porque o educador se mostra capaz de orientar processos significativos.

Já a educação midiática, ao propor uma leitura crítica dos meios de comunicação e das tecnologias digitais, potencializa o desenvolvimento da autonomia intelectual e da consciência cidadã. Em tempos de excesso informacional, fake news e superficialidade, o educador ganha relevância ao atuar como filtro ético, curador de conteúdos e formador de pensamento crítico. Sua autoridade, nesse caso, não está na censura, mas na capacidade de guiar os estudantes para que questionem, analisem e posicionem-se de forma reflexiva e responsável.

Diante dessas reflexões, a questão que orienta esta pesquisa “Educar para que mundo?” revela-se norteadora para pensar a docência em tempos de intensas transformações sociais, culturais e tecnológicas. Educar, no contexto atual, significa ir além da transmissão de conteúdos, mas preparar sujeitos capazes de ler criticamente o mundo, interagir de forma ética com as tecnologias e participar ativamente da construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Isso implica reconhecer a significância de uma autoridade docente fundamentada no diálogo, no respeito e no compromisso com a aprendizagem significativa, enquanto se rejeitam práticas autoritárias que limitam a autonomia e o pensamento crítico. Nesse sentido, o poema *The Little Boy*, de Helen E. Buckley, ilustra de forma sensível como práticas rígidas e padronizadas podem podar a criatividade e a autonomia dos estudantes, lembrando-nos de que educar para o

mundo de hoje exige preservar a curiosidade, a imaginação e a liberdade de aprender.

REFERÊNCIAS

ALENCAR, Eunice Soriano de; FLEITH, Denise de Souza. Criatividade: múltiplas perspectivas. Brasília: EDUnB, 2009.

BELLO, Luiz; BRITTO, Vinícius. Proporção de jovens de 6 a 14 anos no ensino fundamental cai pelo terceiro ano. Agência de Notícias IBGE, Rio de Janeiro, 22 mar. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39530-proporcao-de-jovens-de-6-a-14-anos-no-ensino-fundamental-cai-pelo-terceiro-ano>. Acesso em: 8 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Adaptações curriculares de pequeno porte. Brasília: Ministério da Educação, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/cartilha06.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. Base nacional comum curricular. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne>. Acesso em: 7 ago. 2025.

CABRAL, F. M. S.; CARVALHO, M. A. V. de; RAMOS, R. M. Dificuldades no relacionamento professor/aluno: um desafio a superar. Paidéia (Ribeirão Preto), Ribeirão Preto, v. 14, n. 29, p. 327–335, maio/ago. 2004. DOI: 10.1590/S0103-863X2004000300008.

CARLOS, Marcos Carvalho. Os conceitos de autoridade e autoritarismo na relação professor-aluno. Comunicaciones en Humanidades, [S. l.], n. 4, p. 95–100, 2017. Disponível em: <https://revistas.umce.cl/index.php/Comunicaciones/article/view/725>. Acesso em: 7 ago. 2024.

COUTINHO, Clara; LISBÔA, Eliana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. Revista de Educação, [S. l.], v. 18, n. 1, p. 5-22, 2011. Disponível em: https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%C3%A7%C3%A3o%20VolXVIII%20n%C2%BA1_5-22.pdf. Acesso em: 7 ago. 2024.

DIKER, G. Autoridad y Transmisión: Algunas notas teóricas para re-pensar la educación. Educación y Humanismo, [S. l.], n. 10, p. 58-69, 2008.

DELORS, Jacques et al. (Org.). Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FERRARI, Ana Claudia; MACHADO, Daniela; OCHS, Mariana. *Guia da educação midiática*. São Paulo: Instituto Palavra Aberta, 2020.

FILATRO, Andrea; CAVALCANTI, Carolina. *Metodologias inov-ativas na educação presencial, a distância e corporativa*. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

FLEURI, Reinaldo Matias. *Educar para quê?: contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 56. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2023.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 87. ed. São Paulo: Paz E Terra, 2023.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 73. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz & Terra, 2022.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Petrópolis: Vozes, 2010.

HARARI, Yuval Noah. *21 lições para o século 21*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

LOPES NOVAIS, E. É possível ter autoridade em sala de aula sem ser autoritário?. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 7, n. 1, p. 15-51, mar. 2019.

MORAN, José. Como transformar nossas escolas: novas formas de ensinar a alunos sempre conectados. In: CARVALHO, M. (Org.). *Educação 3.0: novas perspectivas para o ensino*. Porto Alegre: Unisinos, 2017. p. 63-87.

MORAIS, Régis de. *O que é ensinar*. São Paulo: EPU, 1996.

PAULA, Sérgio Peres de. *Autoridade, autoritarismo, política, poder, liberdade e violência no Instituto de Filosofia e Teologia (IFT): uma análise através de Hannah Arendt e Norberto Bobbio*. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, [S. l.], ano 7, ed. 7, v. 5, p. 64-92, jul. 2022. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/filosofia/autoridade>. Acesso em: 28 jul. 2025.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Fernanda do Carmo Gonçalves dos. *Intervenção em criatividade com professoras e mães: efeitos no rendimento escolar, autoconceito, motivação e criatividade de alunos do 3º ano do ensino fundamental*. 2014. 253 f. Tese

(Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em:
<http://repositorio2.unb.br/jspui/handle/10482/18062>. Acesso em: 7 ago. 2024.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; SILVA, Maria Kélia da; PEREIRA, Suzana Paula de Oliveira. Indisciplina na escola: relação com autoridade e autoritarismo na perspectiva docente. In: ANDRADE, Francisco Ari de et al. (org.). *LDB 20 anos: política, história e espaços educacionais*. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 354-372.

SIEMENS, George. Connectivism: a learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, [S. l.], v. 1, n. 2, 2005.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa; MARTINEZ, Albertina Mitjans. Uma crítica às teorias clássicas da aprendizagem e à sua expressão no campo educativo. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 12, n. 22, p. 109-130, jan./jun. 2006. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312006000100008&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 7 ago. 2024.

FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO

Francine Pires Liporaci de Oliveira
Pós-Graduanda PAPP – Unesp - Franca
Francine.liporaci@unesp.br

Michele Cristina Martins da Silva Nunes
Pós-Graduanda PAPP – Unesp - Franca
michele.nunes@unesp.br

Maria Madalena Gracioli
Doutora em Sociologia – Docente do PAPP-Unesp - Franca
madalena.gracioli@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar tem se tornado um dos maiores desafios e compromissos das escolas atualmente. Compreender o que é inclusão é o primeiro passo para começarmos uma reflexão importante sobre como ela está acontecendo nas escolas. Garantir o direito à aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas diferenças, vem trazendo diversas reflexões e estratégias, que não estão apenas nas mudanças estruturais, mas, sobretudo, em um novo olhar sobre o papel e atuação do professor. Dessa forma, a formação continuada vem se mostrando como um caminho essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, pois permite ao docente refletir, ressignificar e ampliar seus conhecimentos e práticas diante das múltiplas demandas da diversidade presente nas salas de aula. Assim, ao investir em processos formativos contínuos estamos pensando na necessidade de promover uma educação mais justa, equitativa e comprometida com o desenvolvimento integral de cada aluno, não apenas dos alunos que apresentam alguma deficiência ou algum tipo de transtorno, mas sim, da educação de todos sem discriminação.

Ao pensarmos na educação inclusiva, estamos pensando em como fazer para que aquele aluno que apresenta no ato da matrícula, algum diagnóstico como TEA, TDAH, TOD, Síndrome de Dow, Deficiência intelectual, deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física, ou quaisquer outros motivos que possam dificultar o processo de aprendizagem no decorrer de sua vida escolar, consiga de alguma forma alcançar o seu desenvolvimento de forma plena, sendo considerada as suas necessidades e potencialidades, que serão observadas para que o professor qualificado possa desenvolver um bom trabalho em sala de aula.

Para conseguirmos trazer uma educação inclusiva de qualidade, se faz necessário, analisar como a formação continuada de professores pode contribuir positivamente no desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar. Devemos pensar na percepção dos professores sobre a inclusão escolar e

sobre quais são os principais desafios e dificuldades que eles estão encontrando e enfrentando no cotidiano educacional. Assim, é necessário que as políticas públicas estejam atentas às principais estratégias voltadas para a educação inclusiva e que tem demonstrado bons resultados e apresentá-las em forma de formação continuada para os docentes, visando contribuir para a melhoria da sua prática e principalmente para a efetivação da inclusão escolar de alunos com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem.

Ao compreender como a formação continuada pode impactar nas práticas docentes, visando a construção de ambientes de aprendizagem inclusivos, mudamos o nosso olhar para uma educação inclusiva de fato, pois buscamos analisar e avaliar a efetividade de como essas ações formativas vem transformando e contribuindo na postura e nas metodologias dos professores diante das diversidades que são encontradas dentro das salas de aula. Dessa forma, é necessário propor caminhos para o fortalecimento de políticas de formação continuada com foco na inclusão escolar.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN - Lei n. 9394/96), aborda em seu capítulo V, uma normatização para o acolhimento de pessoas com deficiências em escolas regulares e para sua integração na sociedade (BRASIL, 1996). Essa mudança na legislação contribuiu para o ingresso de crianças com deficiência nas escolas regulares de ensino e, conseqüentemente, gerou discussões a respeito do processo de inclusão e de como de fato ele deveria acontecer.

Desde então, foi criada e aprovada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) de 2015 (BRASIL, 2015a) que criminaliza a recusa ou cobrança de valores adicionais na matrícula de crianças com deficiência em escolas regulares. É uma lei que foi criada pensando em minimizar os impactos discriminatórios que poderiam existir em virtude nessa nova perspectiva de ensino, sendo ainda muito importante se pensar sobre as particularidades dessa inclusão.

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfica, na qual foram utilizados autores renomados sobre o tema oferecendo suporte teórico para a discussão. O trabalho tem por objetivo analisar como a formação continuada de professores contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas no contexto escolar.

Por meio deste trabalho, busca-se compreender de que forma a formação continuada pode impactar nas práticas docentes e na construção de ambientes de aprendizagem mais inclusivos. Ao compreender esse processo, avaliar a efetividade de ações formativas na transformação da postura e metodologias dos professores diante das diversidades encontradas, irá auxiliar a propor novos caminhos para o fortalecimento de políticas de formação continuada que tenham foco na inclusão escolar, visando dessa forma, uma melhora no cenário que estamos vivenciando cada dia mais.

2. FORMAÇÃO CONTINUADA

O papel do professor é considerado um dos mais importantes nas políticas educacionais, pois são eles os responsáveis por atingir os objetivos propostos pela educação de acordo com as leis vigentes. Dessa forma, pensar na atuação docente, nos leva a refletir sobre os desafios enfrentados na construção de novas práticas pedagógicas, que consigam atender as necessidades de forma plena e significativa para os alunos, buscando atender a demanda social, por meio das políticas educacionais.

Segundo Amorim *et al.*, “O processo de formação docente é essencial para que o professor seja provido de conhecimentos teóricos que, unidos às suas experiências cotidianas, o façam vencer as dificuldades e os problemas da profissão, obtendo assim, a sua realização profissional e pessoal.” (p. 4)

Dessa forma, se faz necessário refletir sobre o trabalho docente que vem sendo desenvolvido e em como os professores estão sendo capacitados para atender as demandas que surgem no cotidiano das salas de aulas. Para isso, é preciso entender que a formação docente é um caminho importantíssimo na atuação docente, principalmente quando pensamos em educação inclusiva.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva orienta os sistemas de ensino no sentido da promoção de respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo “[...] formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar” (BRASIL, 2007, p. 5).

A resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, (Brasil, 2024) que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura) define que as instituições de ensino superior devem garantir em seus currículos conteúdos específicos de Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS e educação especial.

Além dessa resolução, outras políticas públicas orientam a questão da formação na perspectiva da educação inclusiva. O artigo 59 da LDBN (BRASIL, 1996) atesta que:

Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais: [...] III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Para Paulo Freire (1997), a formação continuada é concebida como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor, na qual, a formação inicial e continuada é concebida de forma inter articulada, em que a

inicial corresponde ao período de aprendizado nas instituições formadoras, e a continuada diz respeito à aprendizagem dos professores que estejam no exercício da profissão, mediante ações dentro e fora das escolas, também conhecida como formação permanente.

Nóvoa (1997) defende que a formação continuada deve estar sempre articulada ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, sem deixar de lado o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa e social responsável por grande parte das questões relacionadas à educação.

Assim, podemos entender que o professor deve estar em constante aprendizado, que ele deve sempre estar em busca de novos conhecimentos e saberes, para sua prática esteja sempre atualizada.

De acordo com a LDB (Art. 67), a formação continuada é afirmada como direito do docente e como meio para a valorização da carreira do magistério, devendo ser garantida dentro dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público.

Zeichner (1998, p. 227) acredita que a formação continuada serve para que os professores possam ser “pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes”, dessa forma, deve primeiramente, proporcionar espaços nos quais seja possível aprofundar as discussões entre os profissionais da Educação acerca de como e por que os professores fazem o que fazem.

Faz-se necessário compreender que, a formação continuada deve ter como referência a prática docente, seu conhecimento teórico, a articulação entre teoria e prática, levando em conta principalmente à construção de novos saberes.

Segundo Gatti (2008), a melhoria da qualidade do sistema educacional passa, necessariamente, pela transformação do professor, fazendo com que a formação inicial e continuada seja vital para que esse processo se torne concreto frente às rápidas transformações que ocorrem na estrutura da sociedade.

Pensar em formação continuada, é pensar na necessidade latente de buscar por novos conhecimentos diante das transformações sócio-históricas que temos passado, visando preparar o docente para que cada vez mais ele possa estar qualificado para enfrentar os desafios que aparecem a cada dia no ambiente escolar.

O MEC disponibiliza cursos e programas direcionados para formação, entre eles encontramos o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial. Esse programa, em específico, depende da iniciativa de instituições de Ensino Superior públicas para ser desenvolvido na forma de cursos de “[...] aperfeiçoamento ou especialização em educação especial, na modalidade à

distância, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil (UAB) [...]” (BRASIL, 2012b). Esse é apenas um formato de formação continuada que podemos encontrar.

Na maioria dos casos, a formação continuada fica a cargo dos próprios municípios, que são direcionadas pela Secretaria de Educação e pelo Coordenador Pedagógico, na qual parcerias são realizadas para o recebimento de verbas, que auxiliam nesse processo. Segundo Vezub *apud* GEGLIO, (2015), previamente se define a transformação que se deseja alcançar e, em seguida, são elaborados e oferecidos os cursos de formação continuada em função do que foi definido como meta para a educação.

Vezub *apud* GEGLIO, (2015), aponta ainda, que é preciso direcionar o olhar para as temáticas e metodologias que realmente são essenciais à rotina diária do professor, para que dessa forma, a formação continuada aconteça. Para o autor: “Uma política de formação continuada não pode se resumir a oferecer aos professores cursos com características genéricas, centrados na capacitação individual, em que o professor é visto como objeto e não como sujeito do processo”.

Para complementar o pensamento de Vezub *apud* GEGLIO, (2015), Imbernón (2010, p. 47) aponta que: “[...] deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais [...], a formação distante da prática deveria ser reduzida [...]”. “Trata-se de abandonar o conceito tradicional de que a formação continuada de professores é a atualização científica, didática e psicopedagógica, que pode ser recebida mediante certificados de estudo [...]”.

Dessa forma, podemos entender que se faz necessário uma formação continuada direcionada, focada realmente nas principais necessidades do professor, pensando nos benefícios que uma formação bem direcionada pode trazer para a sua prática, contribuindo de forma positiva não apenas para a atuação do docente, mas principalmente para o público alvo, que são os alunos, independente de suas condições ou dificuldades.

3. INCLUSÃO

É indispensável que se compreenda o significado de inclusão e como esta deveria acontecer dentro das escolas, e como exemplificação temos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica o seguinte:

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (Brasil, p.20, 2001)

Quando refletimos sobre o significado de inclusão, percebemos que ela vai além de simplesmente colocar alguém de fora dentro de um espaço comum. Na verdade, a inclusão na educação significa criar um ambiente onde todas as crianças e jovens, independentemente de suas diferenças, possam participar plenamente, sentir-se acolhidas e ter suas necessidades respeitadas.

Segundo a Resolução nº 4, “Art. 1º Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos”. (BRASIL, 2009)

Dessa forma podemos compreender que a inclusão vai além de simplesmente colocar uma criança com algum tipo de deficiência em uma escola regular de ensino. Ela tem seus direitos garantidos por lei, desde o ato da matrícula, passando pelo seu dia a dia no do ambiente escolar até a conclusão da educação básica, visando a garantia dos mesmos direitos que os demais alunos, acesso, permanência e o direito de aprender e se desenvolver dentro de suas limitações e capacidades.

Pires (2008, p.46) discorre sobre a ética da inclusão, e reafirma sobre a existência de direitos e deveres, que são iguais para todas as pessoas, na qual a ética da inclusão parte de um imperativo do direito da cidadania e explica:

Fundamenta-se no direito que as pessoas com necessidades educativas especiais têm de tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população. A construção de *uma sociedade para todos*, onde todos os cidadãos possam ver concretizada a qualidade de vida, só pode acontecer no respeito às diferenças e na valorização da diversidade, e esta concretização, integrada ao desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais deve acontecer dentro e através do processo de inclusão.

Incluir de fato, é um compromisso de garantir que ninguém seja excluído por não se encaixar em um padrão considerado "normal", promovendo uma escola que valoriza a diversidade e oferece oportunidades iguais para todos aprenderem e se desenvolverem juntos.

Segundo Correia (2001), a inclusão no contexto escolar é algo que vem se efetivando, mesmo que a duras penas, buscando superar toda uma história de isolamento, discriminação e preconceito. Basta uma leitura rápida pelo processo histórico das lutas pela inclusão, de toda segregação que a sociedade presenciou por anos de pessoas com deficiência, as lutas que se respaldam em diversas leis de proteção de direitos e que resguardam a igualdade e dignidade de todo ser humano.

A educação é vista por muitas pessoas como uma ferramenta importante para esse fim, ou seja, para acabar com a exclusão social. Ela ajuda a

transformar aquilo que antes era excluído ou marginalizado, colocando essas pessoas em uma posição social onde seus direitos e deveres são respeitados. Tudo isso acontece dentro de um grande contexto de diversidade, promovendo inclusão e igualdade para todos. Mas, dentro das unidades escolares por todo o país, nos deparamos com professores angustiados diante de tantas novas situações, as dúvidas de como procederem, do que prepararem para suas aulas e como aplicarem de maneira que atenda a todos os alunos, ou como modificar práticas que até pouco tempo atendiam grande parte de seus objetivos, como não deixar os alunos com dificuldades para trás e construir um ambiente inclusivo

Paulo Freire (1979), nos faz refletir que ao promover uma educação inclusiva e igualitária, a escola e os educadores desempenham um papel fundamental na construção de uma práxis educativa que ocorre por um processo dialógico de conscientização e transformação social. Nesse contexto, educador e educando se envolvem em uma relação horizontal de aprendizagem, onde ambos aprendem e crescem juntos, reconhecendo e valorizando as experiências e saberes de cada um.

Freire (p.22, 1979) nos deixou um importante esclarecimento “O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la”. Portanto, quando se tem professores preparados, em constante formação e capacitação, teremos um corpo docente qualificado e capaz de interferir positivamente em relação a inclusão de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais.

Vivemos um novo momento tanto em legislação, quanto em educação. Conforme Freitas (2006), a educação inclusiva, ou seja, o processo de incluir deve ser um ato, uma ação que busque modificar o olhar que temos sobre a realidade do aluno e de suas necessidades. Em suas palavras, “Para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada com base no entendimento de que é ela que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros” (p.167).

O contexto legislativo tem se modificado tanto nos últimos anos que temos um aparato legal que vem se solidificando para atender as demandas atuais.

Ao fazer um rápido percurso histórico, temos como importante passo, o que foi promulgado pela Constituição Federal de 1988, (Brasil, 1988) em seu artigo 205 no qual deixa claro, que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e reafirma essa proposição, mediante seu artigo 206, no qual define que o ensino deverá ser ministrado pelo princípio que se rege pela igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

A Declaração de Salamanca, adotada em 1994 durante a Conferência Mundial sobre Educação Inclusiva, representa um marco fundamental na promoção da inclusão educacional, tal documento propõe garantir um atendimento equitativo a todos os estudantes, promovendo uma educação de qualidade que respeite as

necessidades individuais. O documento estabelece como princípio fundamental que “[...]todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter[...]” (UNESCO, 1994).

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº9.394/1996 (Brasil, 1996) foi estabelecido a obrigatoriedade de oferta de educação inclusiva em escolas regulares, o que passa assegurar o acesso aos estudantes com necessidades educacionais especiais o direito de serem atendidos com as adaptações e suportes necessários para que alcancem um desenvolvimento pleno dentro de sua potencialidade. Consta no art.59 que “Os sistemas ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o que se apresenta a seguir nos incisos:

- I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;
- II - Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;
- III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;** (grifo nosso)

Tanto a legislação passa a respaldar o atendimento de crianças com deficiência, como reforça a importância da capacitação e formação continuada dos professores que ministrarão as aulas para esse público.

O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, (Brasil, 2001) ao definir objetivos e metas que promovam a adequação dos sistemas de ensino às necessidades educacionais especiais dos alunos, diz que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana”.

Para o atendimento das pessoas surdas, a Lei nº 10.436/2002, (Brasil, 2002) que reconhece a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio de comunicação e expressão, trouxe um ganho importantíssimo quanto ao reconhecimento da linguagem utilizada por essa comunidade, o que promove a inclusão e participação em outras esferas da sociedade.

Com a lei nº13.146/2015 conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2015), que se destina a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania, se estabelece a obrigatoriedade de acessibilidade em ambientes escolares e que ofereça recursos de apoio.

Outro importante exemplo de política para uma educação inclusiva, quando se trata de pessoas com o transtorno do espectro do autismo, tem-se a lei

12.764/2012, (Brasil, 2012) também popularmente conhecida como Lei Berenice Piana, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), ao estabelecer que as pessoas com TEA são consideradas pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo-lhes direitos e acesso a políticas públicas.

Com a criação dessas políticas públicas que respaldam a inclusão, os direitos de muitos, antes excluídos, historicamente, passam a ser assegurados. Promovendo a oportunidade de uma sociedade igualitária. Conforme Paula *et al*, reafirma em suas palavras:

Ao promover uma educação inclusiva e igualitária, a escola e os educadores não apenas contribuem para o desenvolvimento integral de cada aluno, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e democrática, onde todos tenham a oportunidade de prosperar e contribuir para o bem comum. (p. 14, 2024)

Deste modo, é possível perceber a importância de uma educação igualitária para a sociedade, pois dessa forma, os direitos de todos passam a ser assegurados de forma justa, visando um melhor atendimento para ambos, sem distinção. Essa seria a forma ideal de educação, que devemos sempre buscar para melhor atender nossos alunos, independente de se ter ou não algum tipo de deficiência.

4. FORMAÇÃO CONTINUADA COMO CAMINHO PARA A INCLUSÃO

Segundo Alves (2012, p. 19), “Para que possamos incluir, devemos respeitar e querer desenvolver o indivíduo em todos os aspectos dentro do processo de aprendizagem.”

Ao oferecer uma educação inclusiva e igualitária, a escola e os professores não só ajudam no crescimento completo de cada estudante, mas também colaboram para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nessa sociedade, todos têm a chance de crescer, prosperar e contribuir para o bem de todos.

O tema formação continuada de professores é relevante, Ribeiro (2023, p. 14), aponta que para que o trabalho na educação inclusiva seja realmente eficaz, é fundamental que os professores sejam devidamente capacitados para enfrentar esse desafio. A presença de alunos com dificuldades de aprendizagem no espaço escolar é uma realidade que não pode ser ignorada, e essa convivência traz consigo não apenas desafios pedagógicos, mas também uma responsabilidade social de buscar e implementar estratégias que promovam a verdadeira inclusão.

Assim, a formação contínua dos educadores é essencial para que eles possam criar ambientes mais acolhedores, acessíveis e justos, garantindo que todos os estudantes tenham a oportunidade de aprender e se desenvolver plenamente. Uma mudança na educação para uma perspectiva totalmente inclusiva só se tornará possível, mediante a capacitação de qualidade dos professores, pois, nada pode ser

modificado sem o conhecimento necessário para a aplicabilidade de mudanças necessárias no panorama da sala de aula e da instituição de ensino como um todo.

Bronfenbrenner (2011) e Morris (1998) *apud* Tavares, Santos e Freitas, 2021, trazem uma perspectiva de que: a formação pode ser compreendida como parte do processo de desenvolvimento do professor e ser um fator impactante em seus processos proximais desenvolvidos no contexto escolar. O educador, como parte de uma díade professor-criança, impactará os processos educacionais e de desenvolvimento da própria criança.

Segundo Bronfenbrenner (2011) e Morris (1998) *apud* Tavares, Santos e Freitas, 2021, “a falta de conhecimento faz com que as relações bidirecionais entre professor e criança com deficiência seja dificultada. Esses professores têm características pessoais que são encorajadas ou desestimuladas nesses contextos e buscam ou não soluções, promovendo novas possibilidades também para as crianças”.

Dessa forma, podemos compreender a importância que uma boa formação faz na vida desses profissionais. Ao buscarem por cursos extras ou pós-graduações, os docentes estão buscando alternativas, opções que possam contribuir no processo de aprendizagem e inclusão, pensando não apenas nas crianças com deficiência, mas na sua sala de aula como um todo, pois nela encontramos atualmente crianças com deficiência, crianças com algum tipo de transtorno, crianças que ainda não foram diagnosticadas, crianças com problemas familiares, que por muitas vezes interferem no processo de aprendizagem, principalmente quando nos deparamos com crianças em situações de vulnerabilidades sociais e emocionais, entre outros.

São tantos os problemas enfrentados dentro do ambiente escolar, que a busca por uma formação de qualidade e por uma formação continuada direcionada, seja cada vez mais importante para o docente, pois dessa forma ele conseguirá buscar novas estratégias e alternativas que irão lhe auxiliar na sua prática diária.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que haja efetividade nesse processo de aprendizagem mais inclusivo, faz-se necessário avaliar como as ações formativas estão contribuindo na postura e nas metodologias utilizadas pelos docentes diante das diversidades que são encontradas dentro das salas de aulas e dessa forma, propor caminhos que consiga fortalecer os vínculos entre professores e alunos, na busca de uma educação de qualidade, com foco na inclusão escolar.

A partir do que foi discutido, é possível compreender, que a inclusão da criança com deficiência no ambiente escolar, especialmente na escola regular, ainda enfrenta muitos desafios, principalmente quando pensamos na formação docente.

Podemos considerar que a formação inicial para atender a diversidade que compõe a matriz curricular dos cursos de licenciatura por si só, não é o suficiente para uma preparação adequada dos professores, quando pensamos no enfrentamento da diversidade encontrada atualmente nas escolas, principalmente também quando pensamos nos alunos com necessidade de inclusão.

Dessa forma, é necessário repensar na formação docente, e entender que cada vez mais é importante que a educação inclusiva ganhe um espaço maior na formação de professores, principalmente na formação continuada, pois isso irá possibilitar que esse professor se sinta mais seguro em relação a sua prática. É claro que isso não será o suficiente. O professor deve sempre estar buscando novos conhecimentos e estratégias que irão auxiliar em seu dia a dia. A formação continuada e principalmente uma formação voltada para as necessidades de sua sala de aula, contribuem positivamente para a sua prática e consequentemente na aprendizagem dos alunos.

Consideramos que uma formação especializada para os professores, seria uma ponte, para que as dificuldades atualmente encontradas no processo de inclusão, pudesse dar um passo à frente, pois os professores se sentiriam um pouco mais seguro em relação a como ajudar seus alunos, dando um passo para o fortalecimento de novas políticas de formação continuada com foco na inclusão escolar.

Temos um longo caminho a percorrer quando pensamos em inclusão no Brasil, mas sabemos que já tivemos grandes avanços que abriram portas para que essas crianças pudessem estar inseridas nas escolas. E sabemos que ainda temos muito a aprender e colocar em prática, para que os direitos dos alunos público-alvo da educação inclusiva sejam de fato garantidos e principalmente que eles se sintam acolhidos por todos da escola. E não podemos esquecer também, do papel importante que o professor tem nessa caminhada, pois é ele que irá conseguir fazer com que esse aluno consiga avançar dentro de suas limitações.

E para que isso aconteça de fato, é necessário garantir que haja condições adequadas de trabalho do professor, gerando um ambiente prazeroso, na qual os medos e as angústias são minimizados, mesmo diante das frustrações que possam aparecer ao longo desse caminho, que o docente saiba que ele tem uma equipe gestora disposta a ajuda-lo e principalmente que o apoie e lhe mostre novas propostas, novas estratégias, visando um trabalho em equipe focado no bem comum.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. **Inclusão**: muitos olhares, vários caminhos e um grande desafio. 5.ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

AMORIM, Suzana Medeiros Batista; MEDEIROS, Maria Luiza Delgado de; RICCI, Maria Fernanda Caravana de Castro; SOUZA, Therezinha Coelho de. *Formação docente e a prática pedagógica: a articulação entre teoria e prática*. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_S A1_ID5150_20082019172324.pdf#:~:text=O%20processo%20de%20forma%C3%A7%C3%A3o%20docente%20%C3%A9%20essencial,assim%2C%20a%20sua%20realiza%C3%A7%C3%A3o%20profissional%20e%20pessoal. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 01 jun. 2025

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394*, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Resolução nº 2, de 11/09/2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001. Disponível em: < <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf> > Acesso em: 23 jan. 2025

BRASIL. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva* Ministério da Educação / SECADI. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, DF. Disponível em: < <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> > Acesso em: 20 de jun de 2025

BRASIL. Resolução nº 4 MEC CNE/CEB de 2/10/2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009. Disponível em: < https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf > Acesso em 28 de jun de 2025.

BRASIL. **Lei Berenice Piana**. Institui a Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Lei 12.764/2012, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm >. Acesso em 24 jun. 2025.

BRASIL. *Lei nº 13.146*, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República; Casa Civil. Brasília, DF, 2015, 6 jul. 2015a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm > Acesso em: 20 de jun 2025

BRASIL. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 de

jul. de 2015b. Disponível em: < <https://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> Acesso em 22 de jun de 2025

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica* (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, 2024. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192 Acesso: 25 jun. 2025

CORREIA, L. M. **Escala de comportamento escolar**. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, P. Política e educação. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez& Moraes, 1979.

FREITAS, S. N. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: Rodrigues, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 161-181.

GATTI, Bernadete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. *Revista Brasileira de Educação*, nº 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QVPWLmWkj74cMpxV9vf7F5M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun de 2025

GEGLIO, Paulo César. *Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QVPWLmWkj74cMpxV9vf7F5M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun de 2025

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed, 2010.

RIBEIRO, L. L. G., BARRETO, D. A. B. **Educação inclusiva e formação de professores**: desafios da atuação docente em uma escola pública no município de Cordeiros - BA. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2023. Disponível em: < <https://www2.uesb.br/editora/wp-content/uploads/LIVRO-5.pdf>> Acesso em: 14 jun. 2025.

RIBEIRO, Ruana Soares. Políticas públicas educacionais: o papel da formação continuada no desenvolvimento da Educação Básica. *Revista Educação Pública*, v. 20, nº 23, 23 de junho de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/23/politicas-publicas-educacionais-o-papel-da-formacao-continuada-no-desenvolvimento-da-educacao-basica>. Acesso em: 20 jun. 2025

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, p. 15-33. 19 p. 1997.

PAULA, C.S.M de., LONGHIN, S. R., SILVA, V. de A. **Inclusão Escolar na formação de professores**. Revista PPC –Políticas Públicas e Cidades ISSN: 2359-1552Pag. 1Revista PPC –Políticas Públicas e Cidades, Curitiba, v.13, n.2, p.01-16,2024. Disponível em: <https://journalppc.com/RPPC/article/view/893/485> Acesso em: 14 jun.2025

PIRES, J. Por uma ética da inclusão. In: MARTINS, L. de A. R. *et al.* (Orgs.). **Inclusão: compartilhando saberes**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 29-53.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M.; FREITAS, M. N. C. A educação inclusiva: um estudo sobre a formação docente. *Revista Educação e Emancipação*, Feira de Santana, v. 14, n. 3, p. 31-50, set./dez. 2021.Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2025.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente*. São Paulo: Mercado das Letras, 1998. p. 207-236.

GÊNEROS DO DISCURSO E TEXTOS MULTIMODAIS EM SALA DE AULA: proposta do subprojeto de Português e Inglês do PIBID/CAPEs

Aysha Gabriela Souza Santos
Graduanda em Letras/Literatura – Uni-FACEF
bellaysha223@gmail.com

Beatriz Lima de Souza
Graduanda em Letras/Inglês – Uni-FACEF
beatrizlds.profissional@gmail.com

Gabriela Cristina Da Silva
Graduanda em Letras/Literatura – Uni-FACEF
gabizinhacristi@gmail.com

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano
Doutora em Linguística e Língua Portuguesa – Uni-FACEF
anafurquimtoscano@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O Programa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma iniciativa para promover e incentivar a integração dos professores em formação com a prática. Os discentes recebem uma bolsa, concedida pela CAPES, para atuarem em uma escola pública estadual junto a um professor supervisor. Além disso, o discente participante do programa tem o respaldo do coordenador de área, responsável pelas atividades e orientações, e do coordenador institucional, que é o representante legal da instituição perante a CAPES.

De acordo com a proposta enviada à CAPES, durante o período de vigência do subprojeto, são previstas atividades que devem ser desenvolvidas pelos discentes participantes, coordenador de área e professores supervisores. A respeito do acompanhamento das atividades e da avaliação da participação dos licenciandos, é necessário ressaltar que a sequência de procedimentos descrita repete-se ao longo de todo o processo: realização de observação direta feita pelos alunos bolsistas sobre a dinâmica da sala de aula, por meio de instrumentos previamente discutidos com o coordenador e consequente levantamento de dificuldades e necessidades no processo ensino-aprendizagem.

O subprojeto também evidencia a necessidade de contínua discussão entre coordenador, professores supervisores e bolsistas sobre as observações realizadas, a apresentação do diagnóstico realizado aos supervisores e discussão entre todos (coordenador, supervisores e bolsistas) dos procedimentos a serem aplicados na busca de soluções para os problemas encontrados. É prevista a atividade efetiva de aplicação dos planos de ensino elaborados que deverá ser conduzida pelo professor supervisor e pelos alunos bolsistas, sendo que o supervisor será o principal mediador das práticas, possibilitando a participação

conjunta com os licenciandos.

Quanto às atividades desenvolvidas ao longo do processo, propõem-se atividades conjuntas com foco em leitura e escrita de gêneros orais e escritos, redação das sequências didáticas, assim como avaliação das atividades realizadas a partir dos resultados obtidos no processo de ensino-aprendizagem, por meio de instrumentos diagnósticos elaborados e aplicados pelos supervisores e alunos bolsistas.

A respeito das avaliações gerais, o subprojeto as prevê a partir de estratégias formativas entre licenciandos e coordenador. Nesse contexto, para o andamento profícuo de todas as atividades propostas, são realizadas reuniões com as coordenadoras institucional e de área. Por fim, os alunos bolsistas produzem relatórios sobre as atividades desenvolvidas na escola, destacando questões que possam ser objeto de pesquisa científica na área de Educação, além da elaboração de publicações de divulgação do projeto e de seus resultados, da participação dos licenciandos, coordenador de área e dos professores supervisores em eventos acadêmicos para apresentação das sequências didáticas desenvolvidas, como o Encontro de Iniciação à Docência (anual), Simpósio de Educação (bienal) promovidos por nossa IES e do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC).

A partir dessa breve apresentação, este artigo tem o objetivo de apresentar o subprojeto de Letras Português e Letras Inglês do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) cujo foco é o estudo de gêneros do discurso, inclusive os textos multimodais, aplicado a estudantes do Ensino Médio.

O referencial teórico-metodológico utilizado para este trabalho são os estudos do Círculo de Mikhail Bakhtin sobre gêneros do discurso e dialogismo, assim como as reflexões de Rojo (2013) e Rojo e Barbosa (2015) sobre a pedagogia dos multiletramentos.

O artigo conta com uma reflexão sobre a pedagogia dos multiletramentos e seus desafios, além de um tópico dedicado aos estudos dos gêneros do discurso de Bakhtin. Também traz uma sessão a respeito da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua importância para a elaboração do subprojeto. Ao final, são feitas reflexões sobre os tópicos levantados durante o decorrer deste trabalho.

2. OS TEXTOS CONTEMPORÂNEOS E OS DESAFIOS PARA A PEDAGOGIA DOS MULTILETRAMENTOS

Os avanços tecnológicos mudaram nossa maneira de compreender o mundo. As barreiras físicas foram superadas e uma nova possibilidade de interação ganhou existência. As novas tecnologias passaram a tomar espaço, invadindo e se estabelecendo nas esferas humanas mais propícias ao seu uso. Rojo e Barbosa (2015, p. 116), nesse sentido, afirmam que “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender”.

O estudo na área de tecnologia nas escolas leva ao reconhecimento de que hoje o contexto e as formas como os alunos aprendem passaram por uma grande transformação. Nesse sentido, surge um novo desafio para os professores, especialmente aqueles relacionados à área de letramentos, como os formados em Letras ou para os que desejam seguir nessa área.

Rojo (2013) evidencia que é necessário que as escolas ensinem e integrem essas formas de aprendizado em seu currículo por meio dos multiletramentos. Acrescenta-se que o conceito dos multiletramentos busca apontar que as práticas de letramento contemporâneas devem envolver a multiplicidade de linguagens e a pluralidade e diversidade culturais. Com o mundo hiperconectado, as maneiras de aprender devem levar esse contexto em consideração.

Além disso, “já não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem” (Rojo, 2013, p. 20). Dessa maneira, surgem novas maneiras de ensinar, mas também novos desafios. Assim, para o professor, dois conceitos são importantes: os multiletramentos e os letramentos multissemióticos.

Os multiletramentos são uma educação linguística que não ignoram ou apagam os letramentos de culturas locais, colocando-os em contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais por meio de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar). Já os multiletramentos multissemióticos são

exigidos pelos textos contemporâneos, ampliando a noção de letramentos para o campo da imagem, da música, das outras semioses que não somente a escrita. O conhecimento e as capacidades relativas a outros meios semióticos estão ficando cada vez mais necessários no uso da linguagem, tendo em vista os avanços tecnológicos: as cores, as imagens, os sons, o design etc., que estão disponíveis na tela do computador e em muitos materiais impressos que têm transformado o letramento tradicional (da letra/livro) em um tipo de letramento insuficiente para dar conta dos letramentos necessários para agir na vida contemporânea (Moita-Lopes e Rojo apud Rojo, 2009, p. 107).

Ao pensarmos na introdução dos conceitos de multiletramentos, podemos promover uma educação linguística adequada para o aluno atual, que é multiculturalizado e está em contato constante com as tecnologias. No entanto, as culturas híbridas em que os alunos estão inseridos são altamente personalizadas, criando uma consciência altamente descentrada e fragmentada. De acordo com Rojo (2013, p. 15) “a escola pode buscar um pluralismo integrativo, antídoto necessário à fragmentação”.

Assim, uma educação com um enfoque na reinterpretação e hibridação transdisciplinar com uma contribuição de diferentes campos é necessária. Para que seja possível que essa integração ocorra, Rojo sugere que os estudos do Círculo de

Bakhtin² a respeito dos gêneros do discurso sejam utilizados para que o multiletramento seja possível.

3. GÊNEROS DO DISCURSO: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Ao tratarmos sobre gêneros do discurso pelos estudos do Círculo de Mikhail Bakhtin, compreende-se que os gêneros são enunciados (orais e escritos) relativamente estáveis, constituídos por seus conteúdos temáticos, estilo e construção composicional.

Fiorin (2022, p. 69), na esteira das reflexões bakhtinianas, afirma que

O conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. [...] A construção composicional é o modo de organizar o texto, de estruturá-lo. [...] O estilo diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

Além de possuírem uma riqueza tão inesgotável quanto às possibilidades da multiforme atividade humana, Bakhtin (2000, p.262) salienta a “extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos)”, nos quais incluímos desde as várias modalidades do diálogo cotidiano até as variadas formas das manifestações científicas e dos vastos gêneros literários.

Considerando tamanha riqueza e a dificuldade advinda de definir a natureza geral do enunciado, o filósofo aponta a importância de se atentar para o que difere os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos) em sua essência, não sendo uma diferença funcional.

Os gêneros discursivos secundários (complexos - romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) - artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata (Bakhtin, 2011, p. 263).

O estudo da natureza do enunciado e da diversidade de formas de gêneros dos enunciados é de grande importância para todos os campos da linguística e da filologia, pois todo trabalho de investigação de material linguístico concreto opera com enunciados concretos que se relacionam com diferentes campos da atividade humana e da comunicação. Para Bakhtin (2000,264), “em qualquer corrente especial de estudo faz-se necessária uma noção precisa da natureza do enunciado em geral e das particularidades dos diversos tipos de enunciado”, visto que o desconhecimento da natureza do enunciado debilitam as relações da vida com a língua, ou seja, para o Círculo, a relação entre língua e vida

² O Círculo de Bakhtin trata-se de um grupo multidisciplinar que se dedicava a discutir acerca da linguagem, literatura e da arte.

é intrínseca, pois o enunciado configura-se no contexto sócio-histórico-cultural e revela ideologias e axiologias.

4. SUBPROJETO DE LETRAS: UMA PROPOSTA DE ESTUDO DOS GÊNEROS

Como mencionado anteriormente, o subprojeto de Letras trata-se de uma proposta interdisciplinar das áreas de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa desenvolvida pela coordenadora de área do Uni-FACEF Centro Universitário Municipal de Franca em parceria com uma escola da rede estadual de São Paulo na cidade de Franca.

O objetivo do subprojeto é contribuir para o enriquecimento de sua formação e para o fortalecimento do curso, levando em consideração aspectos como: as ações desenvolvidas visam à contextualização dos conteúdos curriculares, à promoção da interdisciplinaridade, à aplicação de metodologias diversificadas e à construção de avaliações formativas, considerando os contextos escolares.

Também leva em consideração o uso inovador de recursos didáticos e tecnológicos, a formação continuada de professores, a integração entre teoria e prática na formação docente, e o fortalecimento das competências em leitura e escrita. Nesse sentido, busca promover a vivência do ambiente escolar pelos licenciandos, aproximando a Educação Básica com o Ensino Superior e, por fim, socializando os resultados por meio de pesquisas e produções acadêmicas, em parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Inicialmente, os estudantes são orientados sobre a realidade da escola onde atuarão, para conhecimento e vivência das dificuldades dos alunos do ensino básico quanto aos componentes curriculares envolvidos no subprojeto, os problemas sócio-econômicos e familiares da comunidade escolar, o espaço físico da escola e os recursos disponíveis (inclusive tecnológicos).

Todo esse inventário é feito de três formas: por meio das informações dadas pela equipe gestora e pelos professores supervisores, pelos resultados de avaliações diagnósticas e pela observação in loco dos licenciandos-bolsistas por meio de um roteiro elaborado em reunião entre coordenador de área e licenciandos-bolsistas.

Em seguida, por meio de reuniões semanais, são discutidas não somente as atividades elaboradas que atendam às necessidades dos alunos da Educação Básica, mas também as dificuldades encontradas e os problemas enfrentados em sala de aula, buscando, dessa maneira, construir uma identidade docente baseada numa relação entre estudos, reflexões e prática profissional.

Nessas reuniões, também são realizados estudos críticos do contexto educacional brasileiro, em especial, do Estado de São Paulo. Nesse sentido, a coordenação do subprojeto e os professores supervisores estão sempre auxiliando e orientando os licenciandos para que sua inserção no cotidiano escolar seja feita de maneira a incentivar a continuidade na docência, assim como a construir sua identidade docente baseada no protagonismo profissional e numa postura ética e democrática.

São previstos ainda o planejamento do projeto pedagógico da escola, as reuniões de pais e mestres, conselhos de classe, visto que são muito importantes, não somente para que compreendam como é a condução das atividades escolares, mas também porque já os coloca integralmente no ambiente escolar. Academicamente, também são oferecidos pela IES cursos de extensão e eventos para a inserção dos bolsistas em pesquisas e estudos.

Para o bom desenvolvimento de todo esse processo, semanalmente, ocorrem reuniões entre coordenação, professores supervisores e licenciandos-bolsistas com o objetivo de planejar as aulas, elaborar e acompanhar o desenvolvimento das atividades.

As estratégias utilizadas são, inicialmente, o conhecimento do(s) plano(s) de ensino das disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa das turmas envolvidas levando em consideração a avaliação diagnóstica realizada por meio de questionários e roteiros de observação, discussão sobre os conteúdos a serem trabalhados e os gêneros discursivos a serem utilizados nas aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa.

A seleção de textos é realizada por temáticas que atendam não somente as propostas da BNCC, como também as necessidades da turma de acordo com suas preferências, seus anseios ou ainda pelas dificuldades de leitura e de escrita apresentadas durante as aulas, além de temas que envolvam a diversidade cultural, de gêneros e dos indivíduos que contribuam para a diminuição de preconceitos de qualquer natureza.

Considera-se importante também o estudo das linguagens que permeiam as áreas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa (verbal, sonora, visual, entre outras) para a compreensão do mundo na resolução de problemas e da comunicação como um intenso e ininterrupto diálogo entre enunciados, gêneros e linguagens.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) propõe que as atividades estabelecidas para as aulas de Língua Portuguesa e Língua Inglesa tenham uma participação mais plena dos jovens nas diferentes práticas socioculturais que envolvem o uso das linguagens, pois os estudantes devem ser protagonistas do seu próprio processo de escolarização, reconhecendo-os como interlocutores legítimos sobre currículo, ensino e aprendizagem (BNCC, 2018).

Tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa, a BNCC valoriza a linguagem como prática social. Ambas as disciplinas devem estar articuladas no desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, como o pensamento crítico, a empatia, o protagonismo e a responsabilidade. A integração das atividades de Língua Portuguesa pode ser dar por meio de projetos interdisciplinares

[...] análise de elementos discursivos, composicionais e formais de enunciados nas diferentes semioses – visuais (imagens estáticas e em movimento), sonoras (música, ruídos, sonoridades), verbais (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita) e corporais (gestual, cênica, dança). Afinal, muito por efeito das novas tecnologias digitais da informação e da

comunicação (TDIC), os textos e discursos atuais organizam-se de maneira híbrida e multissemiótica⁵⁹, incorporando diferentes sistemas de signos em sua constituição (BNCC, 2018, p. 486).

Já para a Língua Inglesa, deve-se contribuir para a formação do aluno como cidadão do mundo, possibilitando o acesso a diferentes culturas e formas de pensar. A abordagem comunicativa e intercultural é enfatizada com foco em práticas de linguagem reais e contextualizadas.

Trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. [...] Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório (BNCC, 2018, p. 485).

As práticas pedagógicas desenvolvidas no subprojeto em questão foram diversificadas e adaptadas à realidade dos alunos, utilizando recursos digitais, metodologias ativas e projetos integradores. A seguir, é apresentada uma descrição das principais atividades realizadas em cada componente curricular, destacando seus objetivos, conteúdos abordados e as habilidades desenvolvidas em consonância com a BNCC.

Tabela 1 – Atividades aplicadas durante o primeiro semestre do PIBID

ATIVIDADES DE LÍNGUA PORTUGUESA	ATIVIDADES DE LÍNGUA INGLESA	DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES
QUEM SOU EU?	WHO AM I?	Introdução do projeto do PIBID apresentando os licenciandos por meio de uma paráfrase da crônica “Quem sou eu?”, de Martha Medeiros. Análise das temáticas do texto, assim como compreensão das escolhas linguísticas que configuram o estilo e, por último, a construção composicional.
A LEITURA NOSSA DE CADA DIA		Reflexão sobre as leituras dos estudantes do Ensino Médio.
A TROCA		Leitura, atividades de compreensão de texto, questionários, produção de texto, montagem da caixa de gêneros e categorização de gêneros lidos pelos estudantes e os que eles não leem.
CAIXA DE GÊNEROS		Produção de uma caixa de gêneros, promovendo comparação de gêneros anotados em uma

		cartolina.
CANÇÃO “BRASIL”		Análise da canção “Brasil”, composta por Cazuzu, Nilo Romero e George Israel a fim de compreender o conteúdo temático, analisar o estilo, ou seja, os recursos verbo-visuais e a estrutura composicional.
	COURTNEY NOVAK E MACHADO DE ASSIS	Promoção da interdisciplinaridade com Língua Portuguesa sobre leitura a partir da leitura (reading) e audição (listening) do Instagram de Courtney Henning Novak, uma americana apaixonada pela obra Memórias Póstuma de Brás Cubas de Machado de Assis.
	GÊNERO CANÇÃO	Comparação de versões em inglês com a canção em português “Aquarela do Brasil”, composta por Ary Barroso a fim de verificar as diferenças de sentido a partir das escolhas linguísticas. Além disso, buscou-se desenvolver a habilidade de listening.

Fonte: elaborada pelas autoras.

5. 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto de Letras Português e Inglês do Centro Universitário de Franca (Uni-FACEF) busca acompanhar e enriquecer o desenvolvimento dos estudantes de Letras como futuros docentes, além de contribuir com o aprendizado dos alunos do Ensino Médio de uma escola estadual da cidade de Franca – SP.

Como base do subprojeto, temos os estudos dos gêneros do discurso de Bakhtin, que são primordiais para o desenvolvimento das sequências didáticas e que pautam todas as atividades idealizadas pela coordenadora e realizadas pelos alunos.

Assim, ter como base os estudos bakhtinianos enriquece a coletânea de conhecimento dos alunos, pois relacionamos os conhecimentos pré-existentes, mas com o olhar apurado e dando maior atenção à constituição dos enunciados, como estilo, estrutura composicional e temática. Com isso, os alunos do Ensino Médio adquirem um repertório diversificado e os licenciandos de Letras aprendem a lidar com os diferentes textos em sala de aula de forma efetiva.

Como vimos, a BNCC propõe o estudo dos gêneros e a utilização dos textos multimodais com o intuito de aliar as línguas aos recursos das TDICs. Desse modo, o subprojeto interdisciplinar de Português e Inglês, está em consonância, no que diz respeito aos conteúdos curriculares, com a proposta da BNCC.

Sabemos que, atualmente, os textos multimodais estão dominando os principais canais que os jovens têm contato, o que desafia os professores de Português e Inglês a inovarem nos seus métodos de ensino. Nessa ambiência, como Rojo (2013) afirma, ainda é possível aplicar a análise bakhtiniana aos novos textos a fim de desenvolver a leitura e escrita numa relação intrínseca entre a vida e a língua, afastando-se, portanto, de um estudo distante da realidade do estudante.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011. cap. 1, p. 261-306.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. A área de linguagens e suas tecnologias. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em 28 maio 2025.

FIORIN, José Luiz. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022. *E-book*. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em 29 maio 2025.

ROJO, Roxane (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; BARBOSA, Jacqueline P. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

JOGOS MATEMÁTICOS COMO RECURSO DIDÁTICO: experiências de PIBIDIANOS na prática escolar

Liniker Pereira Farchi
Graduando em Matemática – Uni-FACEF
liniker.farchi@gmail.com

Mikhaell Luiz Pereira da Silva
Graduando em Matemática – Uni-FACEF
luizmikhaell@yahoo.com

Dra. Silvia Regina Viel
Doutora em Educação Matemática – Uni-FACEF
silviarviel@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

O ensino da matemática enfrenta desafios significativos no contexto educacional contemporâneo. No ambiente dos alunos, a necessidade de desenvolver disciplina, estabelecer rotinas e manter a continuidade dos estudos para solidificar a base de conhecimentos é crucial. No espaço dos professores, frequentemente interferências externas, como conversas paralelas e situações cotidianas dos estudantes, impactam o fluxo da aula, indo além de problemas causados apenas por alunos, podemos ter um direcionamento de Nacarato (2009), que apontou que diversos docentes continuam a “[...] usar os mesmos métodos das décadas anteriores para ministrar aulas de matemática: enfatizando cálculos e algoritmos, faltando compreensão e significado para os alunos; enfocando a aritmética e ignorando outros campos da matemática como a Geometria e Estatística” (NACARATO, 2009, p.18). Com isso podemos compreender que devido à falta de autoaprimoramento de muitos professores, que preferem manter a própria habilidade de ensino a um nível inferior, ao invés de buscar trazer uma aula mais complexa, com habilidades visuais sendo trabalhadas ou que faça com que o aluno sinta a necessidade de aprender, temos um problema em relação ao ensino tradicional, onde o estudante é ouvinte de um professor que muitas vezes pode ter problemas em colocar suas ideias em prática e criar aulas desinteressantes ou que foquem demais na matemática algébrica e deixe de lado a visualização dos estudantes.

Com a compreensão de que existem problemas nos dois campos, docente e estudantil, começamos a ter uma noção do quanto o ensino, em nível médio ou fundamental, essas dificuldades de estudantes e docentes comprometem o ritmo de aprendizagem das turmas, podendo resultar em bases frágeis que dificultam a assimilação de conteúdos subsequentes.

A implementação de metodologias ativas que promovam um aprendizado engajador e verdadeiramente significativo é fundamental para que tais

desafios sejam vencidos. Estratégias pedagógicas devem ir além de simplesmente capturar a atenção dos alunos, buscando criar uma conexão profunda entre o estudante e o conteúdo, a fim de minimizar distrações e superar barreiras no processo educacional. Como destaca Piaget (1973), “a aprendizagem é um processo ativo. Não é algo que é feito para os alunos, mas algo que os alunos fazem.” Essa perspectiva reforça a importância de transformar o estudante em protagonista ativo na construção do seu próprio conhecimento.

A primeira finalidade da educação, conforme proposto por Piaget, é formar indivíduos capazes de criar, inventar e descobrir – sujeitos aptos a realizar inovações e produzir algo novo. Neste sentido, este estudo valoriza a introdução de jogos didáticos no ambiente escolar, com o propósito de mapear e consolidar novas formas de ensino que atendam às demandas contemporâneas da educação matemática, estimulando a criatividade e o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem. Para que estes sejam mais do que maquinário estudantil obedecendo ordens e seguindo roteiros, mas sim construam da própria vontade sua história de vida.

O conceito de protagonismo do aluno, que compreende sua participação ativa, autônoma e socialmente mediada no processo de aprendizagem, é aprofundado pelas contribuições essenciais de Vygotsky (2007) e Kishimoto (1994). Vygotsky destaca o papel crucial do lúdico como instrumento de mediação social que possibilita o desenvolvimento cognitivo por meio da interação colaborativa, ampliando a Zona de Desenvolvimento Proximal e promovendo a internalização de conhecimentos em contextos sociais. Paralelamente, Kishimoto enfatiza que o brincar constitui a linguagem intrínseca da infância, sendo fundamental para o desenvolvimento emocional e social, pois oferece um ambiente seguro para a expressão de sentimentos, a experimentação e a construção afetiva do saber. Assim, ambos os autores convergem com ideias que aplicadas no uso intencional e planejado dos jogos no ambiente educacional promove o nível do estudante, indo além de uma simples proposta divergente do tradicional roteiro de aula, sendo uma atividade que promove também a cooperação, a interação social e a construção coletiva do conhecimento, elementos indispensáveis para uma aprendizagem integrada, profunda e significativa.

No campo específico da matemática, estudiosos como Ausubel (2003) e Dienes (1992) ressaltam o papel dos jogos como mediadores fundamentais entre o conhecimento concreto e o pensamento abstrato. De acordo com a teoria da aprendizagem significativa de Ausubel, essa mediação favorece a assimilação e a retenção de novos conceitos, promovendo um aprendizado mais profundo, duradouro e conectado aos saberes prévios do estudante. Dienes complementa essa visão ao destacar que o jogo oferece uma experiência concreta e estruturada, conduzindo gradualmente o aluno ao domínio do pensamento simbólico e abstrato. Dessa forma, a matemática deixa de ser percebida apenas como um conjunto rígido

de conceitos numéricos, passando a ser compreendida como um percurso lógico, no qual cada avanço depende da mobilização dos conhecimentos já construídos.

Nesse sentido, os jogos ampliam a capacidade de visualização do estudante em sala de aula, dialogando com as observações de Borin (1996), para quem muitos alunos, mesmo após as explicações do professor, enfrentam barreiras internas que dificultam a compreensão. O papel do jogo, portanto, é oferecer recursos visuais e situações-problema que auxiliem o aprendiz a superar tais bloqueios.

[...] a introdução de jogos nas aulas de matemática é a possibilidade de diminuir bloqueios apresentados por muitos de nossos alunos que temem a matemática e sentem-se incapacitados para aprendê-la. Dentro da situação de jogo, onde é impossível uma atitude passiva e a motivação é grande, notamos que, ao mesmo tempo em que estes alunos falam matemática, apresentam também um melhor desempenho e atitudes mais positivas frente a seus processos de aprendizagem. (BORIN, 1996, p. 9)

Para que essa estratégia pedagógica alcance sua máxima eficácia, torna-se imprescindível a presença de uma intencionalidade pedagógica clara e deliberada por parte do professor. Este deve assumir o papel de planejador estratégico, responsável pela seleção criteriosa, organização cuidadosa e aplicação reflexiva dos jogos didáticos em sala de aula. Essa visão encontra respaldo em Brougère (1995), que enfatiza a necessidade de que o jogo ultrapasse a esfera do mero entretenimento, sendo incorporado como uma ferramenta educativa estruturada e orientada por objetivos curriculares específicos. De forma convergente, Galvão e Diniz (2014) reforçam que o uso dos jogos no ensino da matemática deve ser alinhado às metas pedagógicas, garantindo que a atividade lúdica contribua efetivamente para a construção do conhecimento e o desenvolvimento das competências dos alunos.

2. OS JOGOS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO

A inserção de jogos no ambiente escolar transcende a mera realização de momentos de lazer ou atividades complementares; configura-se como uma estratégia pedagógica robusta e eficaz, capaz de fomentar o desenvolvimento integral do aluno em suas dimensões cognitiva, social e afetiva. Essa tese é fundamentada nos seguintes conceitos: Independentemente da idade, é consenso que, entre crianças e adolescentes, jogar constitui uma atividade envolvente e segura, desde que não consuma tempo excessivo ou envolva conteúdos cuja complexidade ultrapasse sua capacidade de discernir o que é inadequado. Analisando teorias de estudos que trabalham com jogos digitais temos que a motivação para o jogo se baseia no entretenimento, no desafio e na convivência social proporcionada pelos amigos (Griffiths, 1997).

Além disso, os jogos digitais possibilitam o afastamento das dificuldades reais, oferecendo aos jovens uma participação ativa na experiência

lúdica (Selnow, 1984). Embora jogadores assíduos e ocasionais não apresentem diferenças significativas em termos de personalidade ou sociabilidade, aqueles que jogam com maior frequência relatam maior sentimento de importância pessoal e maior tendência a assumir riscos durante as situações de jogo (Barnett et al., 1997; Glissov et al., 1994; Gupta, 1994; Gupta & Derevensky, 1996). Para muitos jovens, os jogos funcionam como uma companhia mais fácil de interagir e mais gratificante do que as relações sociais convencionais (Selnow, 1984). Ademais, estudos indicam que o uso moderado de jogos eletrônicos não prejudica o desempenho acadêmico de crianças (Emes, 1997) ou universitários (McCutcheon & Campbell, 1986), sendo os efeitos negativos limitados a uma minoria que ultrapassa três horas semanais de jogo (Biegen, 1985).

Com base nas teses anteriores que trabalham com jogos digitais, podemos compreender que mesmo o jogo sem estar em ambiente *online*, é uma forma de ensinar que absorve a atenção dos estudantes e principalmente faz com que eles estejam mais ativos dentro de sala de aula, pois jogar não depende exclusivamente de uma plataforma, mas sim da interação e trabalho em grupo em busca de um objetivo. Usando das bases de Piaget (1971) que enfatiza a relevância do ato de jogar, destacando que, durante a infância, a criança assume um papel ativo e protagonista, aprendendo por meio dessa experiência a compreender e valorizar seu lugar e função dentro da sociedade. Com esse raciocínio, podemos trazer o aluno como protagonista da aula e fazer com que ele deixe de lado o papel de observador e passe a buscar o conhecimento, com dúvidas ou até mesmo complementações a fala do professor. Jogos pedagógicos buscam ser mais do que ferramentas, mas sim formas de o aluno criar laços com o conteúdo visualizado, aprendendo e criando um raciocínio lógico-matemático.

Vygotsky (2007) defende que o jogo, em sua dimensão social, é um meio poderoso para o desenvolvimento. Ele explica que, ao brincar com outras crianças, a criança é impelida a ir além do que consegue fazer sozinha, movendo-se em direção à zona de desenvolvimento proximal. Nesse ambiente de interação, a criança se engaja em negociações, colaborações e mediações com colegas e adultos. Esse processo de troca e apoio mútuo a ajuda a construir novos conhecimentos e a aprofundar a sua compreensão do mundo. Assim, o aprendizado se torna muito mais significativo e efetivo.

Seguindo a linha de raciocínio do autor, podemos assumir que ao interagir em grupos de soluções de jogos matemáticos as crianças adquirem todas as vantagens citadas anteriormente, porém com um benefício ainda maior: O acompanhamento de um educador que vai conduzir seus estudantes para uma jornada de aprendizado, diferente de uma situação de um jogo comum onde a diversão é o prêmio, nesta o conhecimento e ampliação de sua comunicação entre os indivíduos é um benefício superior.

Complementarmente, Kishimoto (1994) ressalta que o brincar é a linguagem natural da infância, uma forma privilegiada de expressão e comunicação que estabelece um espaço seguro para a experimentação. Neste espaço lúdico, o erro é não apenas tolerado, mas valorizado como elemento essencial do processo de aprendizagem, estimulando a criatividade, a persistência e a busca constante por novas tentativas. Tal ambiente favorece a internalização espontânea dos conteúdos escolares, tornando a aprendizagem mais significativa, prazerosa e duradoura.

Dessa forma, ao integrar o protagonismo ativo do aluno, a mediação social e o espaço lúdico para experimentação, os jogos pedagógicos configuram-se como uma abordagem holística que atende às múltiplas dimensões do desenvolvimento infantil. Eles promovem não apenas a construção do conhecimento matemático, mas também fortalecem habilidades socioemocionais, comunicativas e cognitivas, criando um ambiente propício para a aprendizagem significativa, colaborativa e criativa. Assim, os jogos ultrapassam seu papel recreativo e tornam-se instrumentos fundamentais para a formação integral do estudante, alinhando teoria e prática pedagógica.

3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DO ESTUDO

Este estudo foi realizado por meio de uma abordagem qualitativa, com caráter descritivo e exploratório, no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Uni-FACEF. A pesquisa ocorreu em escolas públicas da rede estadual de Franca, São Paulo, focando as práticas pedagógicas desenvolvidas por licenciandos dos cursos de Matemática e Letras, que integravam um grupo de trabalho interdisciplinar. Essa ação favorece a troca e o desenvolvimento de habilidades entre os estudantes, promovendo competências essenciais para o trabalho em equipe, fundamental para futuras aulas interdisciplinares ou transdisciplinares, beneficiando os alunos sob dois aspectos principais.

O delineamento metodológico compreendeu um ciclo completo de ação pedagógica, no qual os bolsistas, juntamente com coordenadores e professores responsáveis, planejaram, aplicaram e avaliaram aulas e atividades variadas, algumas fundamentadas em atividades didáticas cuidadosamente elaboradas para tratar conteúdos matemáticos específicos, como operações com frações, cálculos básicos e o desenvolvimento do raciocínio lógico-dedutivo. As reuniões semanais possibilitaram aprofundamento das práticas, troca de feedbacks e ajustes constantes nas estratégias adotadas.

Para assegurar uma coleta de dados ampla e consistente, foram usados diversos instrumentos: relatórios de observação em sala, que permitiram o registro detalhado das interações e dinâmicas; estudos sobre a própria escola (ambiente, história etc.), nos quais os bolsistas analisaram o contexto e desafios do

local de atuação; registros fotográficos das atividades; e relatos coletivos compartilhados nas reuniões do PIBID.

A análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa, confrontando as percepções e experiências vivenciadas por bolsistas, coordenadores e professores com os referenciais teóricos apresentados.

Essa abordagem aprofundou a compreensão das implicações das práticas pedagógicas, tanto no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes quanto no desenvolvimento profissional dos futuros docentes.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa evidenciou que a inclusão planejada e intencional de jogos didáticos no ensino da matemática representa uma estratégia eficaz para transformar a relação dos alunos com a disciplina, promovendo engajamento, colaboração e curiosidade, convertendo conteúdos antes percebidos como áridos em desafios estimulantes. Além disso, a experiência contribuiu para a formação dos futuros professores, que puderam articular teoria e prática e reconhecer a importância da intencionalidade pedagógica para que o jogo ultrapasse o papel de passatempo e consolide-se como instrumento de aprendizagem.

O processo expôs os bolsistas aos desafios reais do ensino, como o planejamento, a mediação de conflitos e a promoção da reflexão pós-jogo para a consolidação do conhecimento. Esses resultados demonstram a importância de programas como o PIBID-Uni-FACEF, que oferecem espaço seguro para a experimentação e o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas, criativas e eficazes.

Assim, o uso consciente e crítico dos jogos didáticos configura-se não apenas como recurso para facilitar a aprendizagem dos estudantes, mas também como elemento transformador na formação docente, capacitando o educador a reconhecer o lúdico como aliado estratégico para uma educação matemática significativa e conectada à realidade dos aprendizes.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Lisboa: Plátano, 2003.

BARNETT, M. A.; VITAGLIONE, G. D.; HARPER, K. K.; QUACKENBUSH, S. W.; STEADMAN, L. A.; VALDEZ, B. S. Late adolescents' experiences and attitudes toward videogames. *Journal of Applied Social Psychology*, v. 27, n. 15, p. 1316-1334, 1997. Abstract from DIALOG File: PsycINFO/PsycLIT 1996-3/98, Item 1997-43040-002.

BIEGEN, E. R. E. The effects of video game usage, family press for achievement, and school-related activities on school outcomes. *Dissertation Abstracts International*, v. 46, n. 07A, p. 1872, 1985. Abstract from DIALOG File: Dissertation Abstracts Online, Item AAD85-15609.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BORIN, J. *Jogos e Resoluções de Problemas: uma estratégia para as aulas de matemática*. São Paulo: IME-USP, 1996. 110 p.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

DIENES, Z. P. *O poder do jogo na matemática*. São Paulo: Summus, 1992.

EMES, C. E. Is Mr. Pac Man eating our children? A review of the effect of video games on children. *Canadian Journal of Psychiatry*, v. 42, n. 4, p. 409-414, 1997. Abstract from PsycINFO/PsycLIT 1996-3/98, Item 1997 06333-007.

GALVÃO, A. M.; DINIZ, R. E. S. Jogos didáticos: um recurso para o ensino e a aprendizagem da matemática. *Revista Educação Matemática Pesquisa*, v. 16, n. 3, p. 615-630, 2014.

GLISSOV, P. et al. Chips with everything: Personal attributes of heavy computer users. *Educational Studies*, v. 20, n. 3, p. 367-377, 1994. Disponível em: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index.html. Acesso em: [data].

GUPTA, R. The relationship between video game playing and gambling behavior in children and adolescents. *Masters Abstracts*, v. 34, n. 2, p. 884, 1994. Abstract from DIALOG File 35: Dissert. Abstracts Online, Item AADAA-IMM99903.

GUPTA, R.; DEREVENSKY, J. L. The relationship between gambling and video game playing behavior in children and adolescents. *Journal of Gambling Studies*, v. 12, n. 4, p. 375-394, 1996. Abstract from DIALOG File: PsycINFO/PsycLIT 1996-3/98, Item 1997-04182-001.

GRIFFITHS, M. Computer game playing in early adolescence. *Youth & Society*, v. 29, n. 2, p. 223-237, 1997. Disponível em: http://www.ed.gov/databases/ERIC_Digests/index.html. Acesso em: [data].

HOFF, M. S.; WECHSLER, S. M. A prática de jogos computadorizados em um grupo de adolescentes. *Revista Estudos de Psicologia*, PUC-Campinas, v. 19, n. 2, p. 59-77, maio/agosto 2002.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1994.

MCCUTCHEON, L. E.; CAMPBELL, J. D. The impact of video game playing on academic performance at a community college. (Research report), 1986. Abstract from DIALOG File ERIC, Item EJ331864, JC504099.

NACARATO, A.; MENGALI, B. L. S.; PASSOS, C. L. B. *A matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Tendências em Educação Matemática).

PIAGET, J. *A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

PIAGET, J. *To understand is to invent: The future of education*. New York: Grossman Publishers, 1973.

SELNOW, G. W. Some uses and gratifications of arcade video game playing. Paper presented at the Annual Meeting of the International Communication Association, San Francisco, CA, 1984. Abstract from DIALOG File: ERIC, Item E248840, IRO11289.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

JOSÉ ORTEGA Y GASSET E A PROPOSTA DE UMA FILOSOFIA HUMANISTA: o papel das circunstâncias na obra *Meditaciones del Quijote*

André Luiz Pereira Spinieli
Doutorando em Direito – UNESP
andre.spinieli@unesp.br

1. INTRODUÇÃO

No vasto panorama do pensamento filosófico contemporâneo, José Ortega y Gasset (1883-1955) aparece como um dos mais proeminentes intelectuais de origem espanhola, tendo se nutrido de múltiplas propostas de reflexão que emergiam no século passado. Embora inicialmente alheio ao círculo filosófico acadêmico, o seu prestígio como jornalista e conferencista lhe garantiu, desde cedo, um lugar de destaque entre as vozes críticas voltadas às questões e impasses da condição humana em seu período. Apesar de um relativo esquecimento no âmbito universitário, a obra orteguiana tem experimentado, nas últimas décadas, uma constante renovação em seus sentidos. Inclusive, é relevante assinalar que a sua trajetória intelectual sofreu inflexões decisivas a partir da eclosão da Guerra Civil Espanhola, que perdurou entre 1936 e 1939, instante em que o filósofo se engajou na construção de uma linha de raciocínio de base humanista, razão pela qual o seu pensamento ecoou como um dos principais recursos potentes contra as mazelas da humanidade situada no século XX. Tanto em sua terra natal quanto na Argentina, país em que se refugiou frente ao agravamento dos conflitos armados na Espanha, Ortega y Gasset ingressou progressivamente no campo filosófico, consolidando um pensamento que dialogava intensamente com as *circunstâncias* históricas, políticas e sociais de seu tempo.

Uma de suas principais contribuições à filosofia do século passado se encontra no texto *Meditaciones del Quijote*, publicado em 1914. Essa obra recebeu um duplo sentido: ao mesmo tempo em que fez de Ortega um filósofo situado no horizonte das contribuições teóricas preocupadas com a condição humana, também lhe arremessou no universo do debate político, chamando a atenção de diferentes alas da política espanhola, que futuramente buscariam apoio em sua figura. Paralelamente a uma produção bibliográfica em crescimento, Ortega se voltou à construção de empreendimentos editoriais que tinham como objetivo ampliar o horizonte cultural das massas espanholas, motivo pelo qual ele defendia abertamente um letramento que ultrapassasse o mero contato com o texto escrito para se converter em instrumento de transformação social, utilizando a filosofia, a literatura e as artes como recursos para esse movimento. Nesse sentido, a sua proposta filosófica reativou um elemento há muito adormecido no pensamento ocidental: a utilização da literatura como fonte de inspiração e como meio para a

elaboração de uma crítica filosófica enraizada na realidade existencial e política do homem contemporâneo. Essa orientação, que já se demarcava como uma característica imprescindível à obra orteguiana, se intensificou com a fundação da *Revista de Occidente*, em 1923, que se consolidou como espaço de interlocução entre literatura, filosofia e análise da condição humana.

As *Meditaciones del Quijote* ocupam uma posição singular no processo de formação e maturação da filosofia orteguiana. Nessa obra, percebe-se a transição de uma fenomenologia tradicional, de base husserliana, para uma abordagem que integra a crítica literária com reflexões sobre os contextos político e antropológico em crise. Nas linhas iniciais da obra, Ortega afirma a intenção de esclarecer os fundamentos do pensamento fenomenológico de Edmund Husserl, em diálogo com outras correntes da filosofia contemporânea, como o positivismo, o vitalismo e o personalismo. Para ele, aderir à fenomenologia significa abandonar as premissas do positivismo, do naturalismo e do realismo filosófico, a fim de apreender o *mundo das coisas* como espaço no qual somos convocados constantemente a desenvolver uma "consciência pessoal". Assim, a sua filosofia está demarcada por uma ontologia fenomenológica rigorosa, construída à maneira husserliana, que lhe permite estabelecer pontes sólidas com as dinâmicas políticas, sociais, culturais e antropológicas de seu tempo.

O retorno à literatura de Miguel de Cervantes fornece a Ortega um recurso simbólico central. A figura do "cavaleiro da triste figura" ocupa lugar de destaque em suas análises, tanto na interpretação da natureza humana quanto nas articulações entre as dimensões políticas, antropológicas e sociais. A partir das aventuras e do significado existencial de Dom Quixote, Ortega sustenta a tese de que a vida humana é inseparável do "programa vital" que cada indivíduo escolheu realizar: "[...] de suerte que vivir consiste en estar en todo momento haciendo algo, ya sean proyectos, ya decisiones o elecciones, ya realizaciones de lo proyectado" (Huéscar, 1982, p. 167). Para Ortega, o projeto por excelência do ser humano é a totalidade de sua vida: a todo o momento, o indivíduo é impelido a decidir o resumo de sua existência. Essa concepção situa a obra do autor em um ponto de convergência privilegiado entre o filosófico, o político e o literário. A partir desse recorte, a proposta deste texto é examinar a filosofia orteguiana e a sua interpretação da natureza humana, particularmente a ideia de um homem situado por suas circunstâncias e inserido frente aos desafios do último século. Com isso, formularemos algumas aproximações iniciais entre o seu pensamento político e os elementos literários que o influenciaram de modo determinante, buscando enxergar como se faz possível uma "filosofia humanista" em sua abordagem.

2. JOSÉ ORTEGA Y GASSET, ENSAÍSTA E FILOSÓFICO: OS PRIMEIROS PASSOS RUMO À FILOSOFIA HUMANISTA

Investigações que se proponham a examinar a vida e o pensamento de Ortega y Gasset devem adotar, como premissa metodológica fundamental, os próprios princípios que estruturam a sua filosofia. Para o autor, a vida se configura como uma síntese indissociável entre pensamento e ação, constituindo um processo contínuo de autodeterminação, no qual o indivíduo define quem pretende se tornar. Na visão orteguiana, essa escolha integra uma missão e, simultaneamente, inaugura um itinerário existencial responsável por orientar toda a trajetória pessoal. As experiências vivenciadas e os projetos intelectuais orteguianos se mantiveram constantemente vinculados à situação política espanhola e à análise das dificuldades que afligiam o "homem espanhol". Na condição de intelectual engajado e de agente político, o filósofo concebia como tarefa prioritária a tentativa de aproximar a esfera cultural e acadêmica espanhola do panorama que se identificava no restante do continente europeu – ou seja, um espaço intelectual consolidado, atento e comprometido com as suas próprias questões (Abellán, 2000).

Proveniente de uma família de sólida tradição cultural, Ortega escolheu se dedicar integralmente aos estudos, mantendo-se sempre em diálogo com o pensamento filosófico. Concluída a formação acadêmica inicial na Espanha, transferiu-se para a Alemanha, onde desenvolveu um rigoroso programa de pesquisa que abrangeu o estudo do idioma alemão, do grego clássico, da matemática e, sobretudo, da filosofia. O contato com a produção teórica alemã, naquele instante inflamada pelas contribuições advindas de Husserl, constituiu um dos principais vetores que orientaram seu pensamento na direção da fenomenologia. Associado ao interesse persistente pelas questões nacionais espanholas, o vínculo acadêmico com os alemães lhe forneceu os fundamentos necessários para superar a distância que separava os intelectuais espanhóis de seus pares europeus – problemática que, em momento posterior, buscaria igualmente enfrentar no contexto argentino (Abellán, 2000). No cenário intelectual do século XX, poucos pensadores espanhóis lograram êxito ao articular a erudição profunda a um projeto consistente de intercâmbio cultural e político entre a Espanha e o mundo, de modo que Ortega se destacou.

As suas iniciativas jornalísticas e filosóficas viabilizaram o diálogo com distintas expressões culturais do período, envolvendo poetas, cineastas e escritores. A leitura cronológica desse momento histórico frequentemente se ancora nos acontecimentos decisivos para a Espanha. Entre os diferentes eventos, destaca-se o ano de 1898, marco para a história da América Hispânica, quando a intervenção norte-americana na Guerra de Independência de Cuba consolidou o fim da influência espanhola no continente e teve como resultado a perda das colônias de Cuba, Porto Rico e Filipinas. No mesmo período, emergiu na Espanha a chamada "Geração de 98", composta por intelectuais como Miguel de Unamuno, Pío Baroja e Ramiro de Maeztu, que se distinguiu por uma crítica incisiva à realidade política e social do país.

Esse movimento, formado por pensadores, ensaístas, poetas e literatos, reagiu de forma veemente ao que ficou conhecido como "O Desastre" – ou seja, a perda dos últimos territórios coloniais espanhóis nas Américas. Já na transição para o século XX, desponta a "Geração de 14", grupo no qual Ortega figura como um de seus principais representantes. Assim como as correntes anteriores, essa geração buscava compreender e analisar a situação crítica da Espanha, marcada pela dificuldade de assimilação dos avanços da modernidade, pela estagnação tecnológica e por uma fragmentação interna que a expunha ao cenário internacional como um país desprovido de projeto político alicerçado na democracia. Não por acaso, ainda persistiam as investidas conservadoras e, principalmente, a tentativa de tomada do poder pela força. É importante mencionar que a eclosão da Guerra Civil Espanhola, em 1936, provocou a interrupção temporária das atividades da *Revista de Occidente*, afetando igualmente as reuniões informais que se realizavam em sua sede, sob a liderança orteguiana.

Essa perda foi particularmente sentida pelo filósofo, que se viu privado de um espaço editorial autônomo para a difusão de seus artigos e reflexões de cunho filosófico-político. Ao longo de sua trajetória, o pensador publicou um número expressivo de ensaios e se engajou ativamente em iniciativas voltadas à elevação do nível intelectual e ao fortalecimento do debate público em seu país (Abellán, 2000). Convém destacar que, já antes da Primeira Guerra Mundial e do cenário geopolítico que dela emergiu, Ortega figurou entre os fundadores da *Liga de Educación Política*, expressão de um ideal de engajamento que mais tarde seria retomado por seu filho, José Ortega Spottorno. O filósofo também desempenhou papel decisivo na criação da *Biblioteca de las Ideas del Siglo XX*, que reunia uma coleção de obras de grande relevância para a vida intelectual do mundo hispânico, diretamente vinculada à fundação do *Instituto de Humanidades* de Madri – uma das mais significativas iniciativas culturais da Espanha naquele período, ainda que sua existência tenha sido relativamente breve.

No âmbito de seus múltiplos compromissos intelectuais e institucionais, Ortega se constituiu como exceção à regra predominante no cenário espanhol. Ele observava que, em sociedades imersas no processo de modernização, como a Espanha de seu tempo, a carência de especialistas levava os intelectuais a assumirem funções múltiplas. Ele próprio acumulou as atividades de escritor, ensaísta, jornalista, pesquisador e, em certa medida, agente político. Embora reconhecesse que essa multiplicidade poderia representar uma experiência enriquecedora, o filósofo advertia que, em determinados contextos, ela terminava por se degenerar em uma forma de diletantismo imposto pelas contingências históricas. Para Ortega, a intelectualidade espanhola permanecia frequentemente confinada a círculos restritos, marcados por disputas ideológicas. O que o distinguiu nesse ambiente de limitações acadêmicas, filosóficas e políticas foi a sua decisão deliberada de se tornar um pensador de envergadura, prolongando intencionalmente o período de formação até que atingisse uma base filosófica sólida (Huéscar, 1982).

Conforme escreve nas primeiras páginas de *La Rebelión de las Masas*, o intelectual espanhol, para sobreviver aos tempos adversos, precisava estar preparado para desempenhar múltiplas funções, não podendo jamais se esquivar do problema essencial de seu tempo, que é a própria Espanha. Ortega partilhou diversos atributos característicos do intelectual hispânico de sua época: atuou em diferentes frentes, escreveu sobre temas variados e concentrou esforços no projeto de modernização e desenvolvimento nacional. Contudo, a sua filosofia transcende a condição de mero diagnóstico crítico do tempo histórico ou de análise incisiva da realidade humana e política espanhola. Ela mantém, simultaneamente, um diálogo constante com as experiências filosóficas dos países vizinhos. O que confere singularidade à proposta orteguiana no panorama intelectual dos séculos XX é justamente sua inclinação a enfrentar os entraves políticos que afetavam o indivíduo espanhol e a repensar a própria concepção de "homem" – e, por extensão, de humanidade – a partir da articulação entre filosofia, política e literatura.

3. O ARRANJO DA FILOSOFIA HUMANISTA ORTEGUIANA: OS SENTIDOS PRIMÁRIOS DO HOMEM E DE SUAS CIRCUNSTÂNCIAS

Oriundo de uma família vinculada ao trabalho jornalístico, Ortega y Gasset cresceu em um ambiente permeado pelo contato com figuras relevantes da política local, em grande parte fruto das relações profissionais estabelecidas por seus pais. A inserção rápida no universo cultural e político lhe possibilitou desenvolver uma visão crítica e atenta aos problemas que afetavam a sociedade espanhola. Embora tenha manifestado interesse por debates políticos, culturais e filosóficos, ainda na juventude – em grande medida impulsionado pela influência de seu pai, editor do periódico *El Imparcial* –, sua projeção intelectual se consolidou a partir do período universitário. Em 1902, licenciou-se em Filosofia pela Universidade de Madrid e, nos anos seguintes, defendeu na mesma instituição a sua tese de doutoramento, na qual analisou questões emergentes no limiar do novo século. Os primeiros desenvolvimentos de seu pensamento foram marcadamente influenciados pela leitura de Karl Krause, filósofo alemão crítico do movimento idealista que havia se erguido nos séculos anteriores e se entrelaçado às expressões estéticas do romantismo. Ortega reconhecia que a filosofia do autor encontrava ampla aceitação nos círculos intelectuais espanhóis, pois defendia um projeto de modernização social fundamentado em princípios morais e em uma ética de ação prática (Ortega y Gasset, 1911, p. 212). Essa influência exerceu papel decisivo na formação crítica orteguiana, somando-se às contribuições de pensadores franceses contemporâneos, como Ernest Renan e Maurice Barrès.

Em 1907, após obter o primeiro lugar em um concurso acadêmico, Ortega recebeu uma bolsa de estudos que lhe permitiu regressar a Berlim e Marburgo, cidades onde anteriormente se dedicou ao estudo da filosofia kantiana. Nesse mesmo período, contraiu matrimônio com Rosa Spottorno, com quem teve seu

primeiro filho, Miguel Germán. Cinco anos mais tarde, em 1912, assumiu a cátedra de Metafísica na Universidade de Madri, adotando uma metodologia de ensino fortemente influenciada pelos padrões epistemológicos alemães, já denotando afinidade com a fenomenologia husserliana. Conduzindo seus cursos em meio às tensões políticas e sociais do país, o filósofo vivenciou de perto os embates entre liberais e carlistas, que culminariam no processo de Guerra Civil. Com o início do conflito espanhol, Ortega optou pelo exílio, recusando-se a endossar os manifestos republicanos. Inicialmente estabeleceu-se em Marselha, França, e, em 1939, diante da escalada de acontecimentos que ameaçavam a própria condição humana, transferiu-se para a Argentina. Nesse deslocamento, seus caminhos se separaram dos de José Gaos, colega e interlocutor intelectual, que seguiu para o México. Ortega permaneceu na Argentina entre 1939 e 1942, até retornar à Europa e fixar residência em Lisboa. Após o término da Segunda Guerra Mundial, em 1945, retomou de forma sistemática a produção filosófica, em grande parte por meio de artigos publicados na *Revista de Occidente*. Nos anos finais de sua vida, debilitou-se em razão de um câncer diagnosticado ainda durante sua estada na Argentina, vindo a falecer em 1955, em Madri.

Pode-se afirmar que a principal contribuição de Ortega para o universo filosófico hispânico consistiu no desenvolvimento de uma proposta que, embora dialogasse com tradições contemporâneas do pensamento ocidental, mantinha uma perspectiva original, afastada das grandes correntes dominantes. A sua obra explorou as sutis inter-relações entre a esfera política e as produções estéticas, como a literatura, analisando de que modo estas influenciam a constituição da realidade social. No campo da análise política, Ortega diagnosticou como um dos principais entraves ao desenvolvimento espanhol a atuação de uma elite política que, apropriando-se do Estado, mantinha uma rede de clientelismo em altos postos administrativos e exercia controle direto sobre a imprensa. Essa configuração, além de fragmentar as possibilidades de ação política, fomentava um cenário de empobrecimento intelectual, no qual, mesmo existindo uma elite cultural com interesses comuns, o diálogo efetivo permanecia ausente. Os primeiros desenvolvimentos da obra filosófica de Ortega y Gasset concentraram-se simultaneamente na identificação e no enfrentamento dos obstáculos que comprometiam o avanço político e tecnológico da Espanha no limiar do século XX.

A dissociação entre a chamada "Espanha Oficial" e a "Espanha Vital" instigou o filósofo a elaborar propostas de natureza ontológica e antropológica capazes de responder ao sentimento de declínio da hegemonia espanhola, intensificado pelos processos de independência das antigas colônias e pela consequente percepção de atraso histórico. Sua reflexão não se restringiu à análise das crises internas; Ortega formulou uma compreensão da vida enquanto realidade radical, culminando na proposta de um *sistema da razão vital*. Tal concepção o inscreve não apenas como um pensador apto a enfrentar as questões de sua época, mas também como interlocutor relevante para correntes filosóficas emergentes, como o vitalismo, o

personalismo e a fenomenologia. Ao assumir um viés marcadamente vitalista, a filosofia orteguiana se estruturou em torno da missão de atribuir sentidos e significados à vida enquanto experiência concreta. Nesse contexto, Ortega rompeu com os paradigmas clássicos da Metafísica e da Antropologia, como a concepção cartesiana de constituição do humano a partir de uma racionalidade metódica, para sustentar que a razão, por exemplo, constitui apenas um dos elementos integrantes do fato radical que é a vida humana (Gracia, 2014, p. 420). Fiel à sua tradição cultural, o filósofo recorreu de modo recorrente às matrizes literárias e filosóficas espanholas para fundamentar sua análise sobre a natureza humana, como demonstro em outra seção deste trabalho.

Nesse horizonte, a figura de Dom Quixote desempenha um papel central. Mais do que um recurso interpretativo para diagnosticar o "Mal de España", como afirmava o filósofo, o personagem de Cervantes cumpre dupla função: por um lado, reafirma a literatura como pilar para uma crítica filosófica rigorosa; por outro, evidencia que os sentidos da existência humana estão intrinsecamente vinculados ao programa vital que o indivíduo decide realizar (Huéscar, 1982). Dom Quixote, enquanto retrato de uma natureza humana que insiste em perseguir seus ideais, ainda que estes se confundam com devaneios, inaugura no pensamento orteguiano a intersecção entre literatura, filosofia e política. Ao mesmo tempo, oferece o ponto de partida para uma visão crítica do "ser humano" marcado pela desolação: aquele que enfrenta a fratura de atributos essenciais, como dignidade, direitos e projetos de vida, em razão de guerras, exílios e da descrença no progresso humano. No campo da metafísica da vida humana, Ortega defende a formulação de projetos existenciais pessoais, intransferíveis e autênticos, edificados sobre a reflexão constante acerca das circunstâncias particulares que conferem sentido e significado à experiência vivida. Sua obra apresenta, assim, um duplo alcance: é *ontológica*, na medida em que busca edificar uma metafísica da vida humana capaz de compreender as vivências como fatos radicais que impelem o indivíduo a definir sua vida como projeto, um *quehacer* (Rabi, 2015, p. 92); e é *antropológica*, na medida em que concebe a formação do ser humano como consequência direta dessa perspectiva metafísica – perspectiva que, longe de se limitar à tradição disciplinar, apresenta-se como formulação original e inovadora.

Nas obras *Meditaciones del Quijote* e *El Hombre y su Circunstancia* – esta última publicada originalmente como texto na *Revista de Occidente* –, Ortega y Gasset estabelece um vínculo conceitual estreito entre as dimensões ontológica e antropológica que estruturam a experiência humana. Nesses trabalhos, o filósofo sustenta que o homem está orientado para a formulação de um programa de vida que lhe permita não apenas enfrentar as circunstâncias que o cercam, mas também compreendê-las de modo adequado (Ortega y Gasset, 1931a, p. 503). Essa perspectiva revela que, no pensamento orteguiano, o ser humano se encontra inserido no mundo e irremediavelmente circundado por suas circunstâncias, compondo com elas uma unidade indissociável, isto é, um projeto existencial que se

realiza unicamente em função dessas mesmas circunstâncias (Huéscar, 1982, p. 161). Ancorada em uma matriz vitalista, essa filosofia compreende que o projeto por excelência do ser humano é a totalidade de sua vida, uma vez que, a cada instante, somos compelidos a decidir o que fazer. Em *El Hombre y su Circunstancia*, Ortega formula uma de suas teses centrais: a de que a vida humana constitui o ponto de partida de toda antropologia filosófica. Como observa o filósofo, o ser humano não escolhe o fato de nascer, nem o tempo ou o lugar em que surge: "[...] estar o no en este mundo que es el de ahora" (Ortega y Gasset, 1931a, p. 503).

O homem encontra-se lançado em um mundo que não criou, imerso em circunstâncias previamente dadas. Essa condição, no entanto, não implica passividade; pelo contrário, impõe a exigência de elaborar um programa vital que não apenas confronte, mas também redima tais circunstâncias. Fiel à herança e aos princípios do vitalismo, Ortega concebe a vida como o espaço de projeção do sujeito no mundo, entendida como processo contínuo de realização a partir de condições históricas concretas. Por essa razão, sustenta que a vida humana é inseparável das *circunstâncias* que a configuram: "[...] alguien esté en un mundo o circunstancia, proyectándose y realizándose en función de él" (Huéscar, 1982, p. 161). Assim, ao articular filosofia e política, razão e historicidade, Ortega propõe uma investigação sobre a natureza humana que convida à construção de um programa de vida singular e intransferível, imune a modelos existenciais genéricos ou artificiais. Na visão do filósofo em questão, toda pessoa é capaz de desejar ser ela mesma e de sustentar tal aspiração por meio de um processo incessante de aperfeiçoamento. A antropologia orteguiana, nesse sentido, está radicada na experiência concreta da vida e concebe a existência como um questionamento contínuo acerca do que deve ser feito.

4. O QUIXOTISMO ORTEGUIANO: AS CIRCUNSTÂNCIAS COMO BASES PARA UMA FILOSOFIA HUMANISTA EM TEMPOS DE CRISE

Em Ortega y Gasset, a responsabilidade pela consolidação de um programa vital deve recair integralmente sobre o próprio sujeito. É o *homem* quem, a partir de condições originárias, redige o roteiro de sua existência. Para evitar a mediocridade de uma vida automatizada e inautêntica, o filósofo entende ser necessário incorporar formas de vida novas, fecundas e dotadas de sentido, de modo que tais experiências se tornem paradigmáticas e contribuam para a transformação do curso histórico. Nesse sentido, a reflexão orteguiana sobre a natureza do "ser humano" evidencia que o esforço individual para realizar o próprio programa vital atua como força contrária à massificação, expresso na figura do *hombre-masa*, aproximando o sujeito da condição de "homem-nobre". Conforme o filósofo, essa categoria é representativa do indivíduo movido por um impulso de plenitude, que se empenha em auxiliar a realização das potencialidades do mundo: "[...] hay dentro de toda cosa la indicación de una posible plenitud; un alma abierta y noble sentirá la ambición de

perfeccionarla, de auxiliá-la, para que logre esa su plenitud" (Ortega y Gasset, 1956, p. 134). Com seu projeto vital, o homem-nobre encarna a esperança de uma renovação existencial, afirmando a capacidade de reinventar-se e de reinventar o mundo – exigência particularmente urgente para a Espanha contemporânea ao autor.

A existência humana está, portanto, essencialmente vinculada à execução de um projeto de vida, de tal modo que viver significa, a cada instante, envolver-se em ações, que incluem decisões, escolhas e empreendimentos, orientadas à concretização daquilo que se antecipa como possibilidade. Por isso, Ortega sustenta que o "projeto excelente do homem" é precisamente a totalidade de sua vida, um viver que nos exige de modo constante: "[...] en todo instante tenemos que resolver el problema de lo que vamos hacer" (Ortega y Gasset, 1931b, p. 505). Para o filósofo, a existência realiza-se no entrelaçamento inevitável entre as *circunstâncias* – aquilo que é dado – e o *projeto* – aquilo que é escolhido. A forma como o indivíduo enfrenta tais condições revela o tipo de sujeito que se constitui: aquele que se entrega à inércia e se adapta de modo acrítico às normas coletivas se configura como homem-massa, renunciando ao protagonismo em favor da adoção de modelos de vida alheios; aquele que opta pela autenticidade afirma um projeto pessoal e se aproxima da figura do homem-nobre. Essa distinção fornece a Ortega a base para uma tipologia da natureza humana articulada a partir de pressupostos ontológicos que permanecem presentes em toda a sua obra.

Ortega diagnostica, em seu tempo, a carência de homens-nobres na Espanha, ou seja, de indivíduos capazes de definir autonomamente as próprias trajetórias, emancipando-se da tutela alheia e alcançando a liberdade radical que caracteriza a existência humana. A recusa em projetar a própria vida, segundo o autor, compromete negativamente o ser, reduzindo o homem à condição de espectador passivo do mundo. Nesse contexto, a filosofia orteguiana converte a ontologia clássica em uma antropologia filosófica ao articular a noção de "vida como realidade radical" com a constituição de diferentes modalidades de ser humano – vulgar, medíocre, esnobe, nobre, heroico e excelente. O discurso de Ortega, marcado por metáforas e conceitos derivados do movimento vitalista, estrutura-se a partir de uma metafísica da vida que contrapõe dois modos fundamentais de existir: a vida nobre e a vida vulgar. A singularidade de cada indivíduo depende, em última instância, da maneira como responde à sua realidade radical, isto é, à sua vocação. No pensamento orteguiano, a vida humana deixa de ser concebida como dado estático e passa a ser compreendida como tarefa: um projeto em construção contínua, no qual o ser humano se torna aquilo que escolhe ser. A densidade ontológico-antropológica de sua filosofia é suficiente para contestar as perspectivas tradicionais sobre o "eu".

Ortega sustenta que o ser humano, em seu início, é um *nada* que deve coexistir com as *circunstâncias* e, no interior delas, assumir a responsabilidade não por uma vida qualquer, mas por uma vivência concreta e determinada (Ortega y

Gasset, 1931a, p. 400). A concepção de que o homem é um projeto em permanente construção, um ser que se constitui no ato de ser, impõe sua análise como categoria ontológica e antropológica incompleta, essencialmente carente, cuja realização depende do encontro com a unidade em algo exterior a si: as circunstâncias, as realidades que o circundam. O filósofo propõe, com esse modelo de raciocínio, uma ontologia conflitiva frente às vertentes tradicionais, deslocando o foco da metafísica para um novo núcleo de interesse: a *vida* e, inseparavelmente, as *circunstâncias* que a configuram. Dessa forma, a estrutura elementar da existência humana e, conseqüentemente, a chave para compreender o sentido da natureza humana, reside no vínculo indissolúvel entre o eu e suas circunstâncias. Conforme afirma em *Meditaciones del Quijote*: "[...] yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo a yo" (Ortega y Gasset, 1956, p. 322). Esta obra, inclusive, marca uma virada epistemológica decisiva no pensamento do autor, na qual ele se afasta definitivamente da concepção idealista de realidade, fortemente influenciada pela filosofia alemã, para adotar uma abordagem distinta da metafísica tradicional – abordagem essa que, segundo ele, permanecia incapaz de responder a problemas essenciais.

A partir dessa inflexão, torna-se insuficiente sustentar que a natureza humana se funda exclusivamente no pensamento ou na razão, perspectiva considerada falsa e superável. Em seu lugar, Ortega introduz como elemento constitutivo do filosofar as circunstâncias, entendidas como realidades inseparáveis da vida humana. Essa inflexão, mais do que a mera introdução de novas categorias ontológicas, traduz-se também em uma interface fecunda entre vitalismo e fenomenologia. No ensaio *Sobre el concepto de sensación*, Ortega apresenta reflexões relevantes sobre a fenomenologia husserliana e sua influência em sua própria filosofia vitalista, especialmente na incorporação da noção de “vivência”. Em determinado momento, observa que a fenomenologia não constitui, em sentido estrito, uma filosofia exclusiva da contemporaneidade: o idealismo clássico, de Platão a Descartes, Leibniz e Kant, já pressentia a necessidade de uma leitura fenomenológica da realidade, ainda que expressa por outros termos. A filosofia anterior compartilhava a compreensão de que os objetos, antes de serem reais ou irrealis, são objetos enquanto presenças imediatas à consciência. Nesse sentido, o mérito da fenomenologia de Husserl, para Ortega, reside em explicitar um princípio essencial para o conhecimento humano e, por extensão, para a abordagem das circunstâncias: sendo a consciência o plano das vivências, de onde provém toda a significação dos objetos, a realidade deve ser referida como “consciência de...” (Ortega y Gasset, 1914, p. 624-638).

Assim, as vivências humanas dependem diretamente da atribuição de significados às circunstâncias que as sustentam, impossibilitando a concepção do homem como um eu isolado e autônomo em relação ao mundo. Ao contrário, ele é um ser intencionalmente orientado às suas circunstâncias. Como o próprio Ortega formula: “[...] vida individual, lo inmediato, la circunstancia, son diversos nombres

para una misma cosa: aquellas porciones de la vida de que no se ha extraído todavía el espíritu que encierran, su logos" (Ortega y Gasset, 1956, p. 755). As reflexões de Ortega acerca das *circunstâncias* condensam o núcleo de sua filosofia: a relação indissociável entre o ser humano e o mundo, de modo que a compreensão de cada um desses elementos só se efetiva em função do outro. Tal como exposto em *Meditaciones del Quijote*, a realidade não se limita à soma de objetos exteriores; o sujeito, ainda que condicionado por suas circunstâncias, integra-a de forma constitutiva. Entre essas duas dimensões estabelece-se uma relação dinâmica e mutuamente configuradora. Ao conceber as circunstâncias como aquilo que se dispõe ao redor do indivíduo, Ortega apreende seu significado duradouro e sua conexão com a realidade objetiva, experiência que se intensifica durante sua estadia na Alemanha, momento em que se reconhece como autêntico espanhol. A Espanha, para ele, constituía sua circunstância, o meio que o definia, e, por isso, tornou-se objeto de seu compromisso intelectual, a ser "salva" e transformada. Tal postura evidencia o entrelaçamento de sua filosofia com seu engajamento cívico e seu interesse pelas questões sociais de sua pátria.

Como coletânea de ensaios inaugurais de seu pensamento filosófico, a obra em estudo celebra o diálogo entre os domínios filosófico e literário, oferecendo ao leitor o primeiro contato com o princípio central de sua reflexão: a concepção de que a vida humana constitui a realidade fundamental. Embora o debate sobre as circunstâncias como fundamento da natureza humana esteja presente desde essa fase inicial, a análise crítica de seu percurso intelectual revela que tal compreensão se aprofundaria apenas em escritos posteriores. Em Ortega, a figura de Dom Quixote, o "cavaleiro da triste figura", se converte em matriz para investigar o contraste entre profundidade e superficialidade da condição humana. *Meditaciones del Quijote* se configura, dessa forma, como uma meditação existencial sobre a tensão entre o indivíduo e o universo, sustentando que vida individual, imediato e circunstâncias são designações distintas para uma mesma realidade: aqueles aspectos da existência em que o espírito – o *logos*, enquanto discurso racional – ainda não foi plenamente extraído. O quixotismo orteguiano assume, nesse contexto, a forma de um alerta. Por meio de uma metáfora, Ortega adverte sobre o perigo de confundir a floresta com as árvores – isto é, de perder a percepção da totalidade ao nos fixarmos em elementos isolados. A profundidade da realidade humana, segundo ele, reside na capacidade de discernir entre aparência e essência. A existência humana, embora dinâmica, frequentemente escapa à plena consciência do próprio sujeito.

Para Ortega, a verdade não é algo exterior a ser desvelado, mas uma exigência que se impõe ao indivíduo enquanto sujeito existencial comprometido com a fidelidade à sua experiência. Ao evitar deliberadamente o tecnicismo terminológico e o pedantismo característicos da filosofia acadêmica de sua época, *Meditaciones del Quijote* se afirma não apenas como uma crítica à concepção ordinária de ser humano, mas também como uma objeção vigorosa à exacerbação do racionalismo.

A linha de pensamento que articula o declínio da filosofia contemporânea, a crise política espanhola e os desafios enfrentados pelos ideais quixotescos se manifesta em Ortega como uma estratégia para deslocar a erudição das esferas tradicionais do saber, conferindo centralidade à vida biográfica, à existência vivida em primeira pessoa. Essa obra revelou Ortega como um pensador profundamente voltado à condição metafísica e existencial do ser humano. Embora a referência a Dom Quixote funcione como um claro convite à convergência entre filosofia e literatura, o texto se configura, em especial, como uma reflexão fenomenológico-existencial sobre a condição humana. Ortega permanece ancorado na concepção de que a vida é uma experiência vivida, marcada pela interioridade e pela dimensão trágica da existência. Ao distinguir diversas formas de vida, que fundamentam uma tipologia particular, Ortega evidencia o caráter ontológico de sua reflexão: a questão não é apenas a variedade dos modos vitais, mas o valor atribuído ao pensamento humano e à forma pela qual o indivíduo vivencia e interpreta a realidade.

Meditaciones del Quijote constitui, antes de tudo, um estudo da interioridade e da natureza humana situada no cerne da existência contemporânea. O quixotismo é descrito como uma forma de resistência frente à objetividade imposta, uma atitude solitária que, à semelhança do personagem de Cervantes, propõe uma direção alternativa e necessária para aqueles que buscam o sublime. A criação de Cervantes emerge, na filosofia orteguiana, como o símbolo do ser humano extranatural, capaz de confrontar o mundo objetivo com profundidade e imaginação, integrando suas circunstâncias. Como afirmado anteriormente, no início da obra, Ortega utiliza a metáfora da floresta, símbolo da tensão entre aparência e realidade, para evidenciar os limites do conhecimento humano, uma marca intrínseca à sua natureza. O sujeito pode interagir com as árvores, com os detalhes fragmentados da realidade, mas a totalidade da floresta lhe permanece inacessível. A vida, nesse sentido, aparece como consciência de si mesma: uma realidade individual que, em determinados momentos, pode transcender a si própria. Porém, essa transcendência, não implica a conquista de verdades absolutas, mas a afirmação da singularidade da existência individual e da natureza humana – singularidade que é, em última instância, intransferível e tragicômica.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A filosofia de Ortega y Gasset deposita uma crescente confiança no ser humano ao conceber que, no processo de reconhecimento da vida enquanto realidade primordial, profunda e radical, o indivíduo se coloca em movimento para se aproximar desse horizonte e, a partir dele, fundar o seu próprio programa existencial. Nas perspectivas ontológicas e antropológicas orteguianas, a vida se impõe ao homem independentemente de sua vontade, e sua resposta a essa imposição manifesta-se por meio de um projeto vital. Viver, portanto, consiste em estar continuamente diante da tarefa de decidir o que se deseja ser. Quando o indivíduo

abdica dessa decisão autônoma, ele se sujeita à massificação, convertendo-se em um autômato, um sujeito alienado de si mesmo. O pensamento de Ortega propõe uma transição crucial: do homem-massa, que se entrega à passividade, para o homem-nobre, aquele que cultiva e realiza, de modo ativo, seu programa de vida. Para o filósofo, a perfeição da natureza humana não é um dado exterior ou uma condição adquirida, mas uma exigência íntima e um compromisso pessoal de tornar-se aquilo que se escolheu ser. A sua metafísica, que assume feições antropológicas, oferece um caminho para a constituição de uma vida digna, autêntica e coerente com os valores e escolhas existenciais de cada sujeito.

Em *Meditaciones del Quijote*, Ortega introduz o vitalismo como núcleo de sua filosofia: uma proposta que integra razão e vida sensível, evidenciando que a existência humana deve ser assumida com esforço e profundidade. A "razão vital" constitui, nesse contexto, uma modalidade de compreensão da vida enquanto realidade radical, atravessada pela tensão entre *aisthesis* e *logos* – sensação e discurso – que culmina numa metafísica da vida. Ortega reconhece na filosofia alemã, especialmente no idealismo kantiano e em suas críticas, a emergência de um sistema filosófico robusto e responsável pela estruturação da moderna teoria do conhecimento. O mérito da filosofia kantiana, assim como de outras vertentes a ela vinculadas, reside na descoberta da autonomia do pensamento enquanto núcleo da subjetividade. Contudo, Ortega critica o idealismo kantiano por reduzir a realidade ao que é concebido pelo sujeito, transformando a existência em mera construção mental. Segundo ele, tal modelo filosófico desemboca em um subjetivismo estéril, pois sustenta que os entes não possuem ser em si mesmos, mas apenas na medida em que o sujeito os concebe: "[...] el sujeto pone en el universo el ser; sin sujeto, no hay ser" (Ortega y Gasset, 1931a, p. 331). Ao centrar-se no *ensimesmamento do ser*, o idealismo abandona a concretude da vida e das circunstâncias, distanciando-se da realidade vivida – ponto de partida que Ortega propõe recuperar como fundamento essencial da reflexão filosófica. O ser humano está continuamente envolvido no desafio de responder às suas circunstâncias.

A máxima segundo a qual "somos nós e nossas circunstâncias" sintetiza a proposta filosófica orteguiana: não há sujeito sem mundo, nem mundo sem sujeito; ambos se constituem reciprocamente. Por meio de um diálogo fecundo entre filosofia e literatura, com repercussões significativas para o campo político, Ortega oferece não apenas um novo olhar sobre a natureza humana imbricada em guerras e conflitos, mas também um imperativo ético e existencial: a vida deve ser constantemente pensada e construída com profundidade. É pertinente observar que os textos orteguianos posteriores a *Meditaciones del Quijote* destacam que a modernidade filosófica e política configura uma floresta densa que afasta o ser humano da reflexão e da coesão interior; a vida vivida, com sua carga de subjetividade e circunstância, torna-se, assim, um desafio frente à racionalidade moderna. Tomando como referência os *quixotismos* e as *circunstâncias* de Dom Quixote, o homem que confronta suas circunstâncias para buscar seu projeto de

vida, o pensamento orteguiano constitui um convite à superação do racionalismo tradicional ao integrar razão e vida numa unidade indissociável. O indivíduo é chamado a interpretar suas vivências, atribuir significados às suas circunstâncias e se constituir como sujeito singular, aberto tanto ao trágico quanto ao sublime da existência. Em última instância, a natureza humana deve estar permeada pela compreensão de que viver é escolher, projetar e se assumir. É justamente nesse movimento contínuo de autoconstrução que reside a essência da natureza humana.

REFERÊNCIAS

ABELLÁN, José Luis. *Ortega y Gasset y los orígenes de la transición democrática*. Madrid: Espasa Calpe, 2000.

HUÉSCAR, Antonio Rodríguez. *La innovación metafísica de Ortega: crítica y superación del idealismo*. Madrid: Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, 1982.

GRACIA, Jordi. *José Ortega y Gasset*. Madrid: Taurus, 2014.

ORTEGA Y Gasset, José. ¿Qué es la vida? *In: Obras Completas*, VIII, 1931a.

ORTEGA Y GASSET, José. El hombre y su circunstancia. *In: Obras Completas*, VIII, 1931b.

ORTEGA Y GASSET, José. *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Revista de Occidente, 1956.

ORTEGA Y GASSET, José. Sobre el concepto de sensación. *In: Obras Completas*, I, 1914.

ORTEGA Y GASSET, José. Una respuesta a una pregunta. *In: Obras Completas*, I, 1911.

RABI, Lior. Reflexiones sobre la cultura burguesa: la ética de José Ortega y Gasset. *Revista de Estudios Orteguianos*, n. 31, 2015.

O USO DE METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO REGULAR: contribuições para a formação e prática docente

Ana Clara da Costa Funchal
Graduanda em Letras Inglês – Uni-FACEF
anaclarafunchal70@gmail.com

Maria Rita Rocha de Andrade
Graduanda em Letras Português – Uni-FACEF
mariaritaandrade@4gmail.com
Dayani Cristina Narciso
Profa. de Educação Básica e Supervisora do PIBID
dayanicnn@hotmail.com

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro
Profa. Ms. em Psicologia – Uni-FACEF
dricaasg@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

A prática pedagógica nas escolas brasileiras vem passando por transformações importantes, impulsionadas tanto pelas demandas sociais quanto pelas mudanças nas formas de acesso à informação. Diante desse cenário, o debate sobre o uso de metodologias ativas ganha cada vez mais relevância, especialmente quando se considera a necessidade de reformular o papel do professor e repensar o processo ensino-aprendizagem no contexto do ensino regular. Tradicionalmente, o modelo de ensino praticado em muitas escolas públicas tem sido pautado por metodologias convencionais, centradas na figura do professor como único transmissor do conhecimento e no aluno como receptor passivo. Esse formato, embora ainda presente, tem se mostrado limitado diante dos desafios contemporâneos da educação, como a formação de sujeitos críticos, autônomos e preparados para resolver problemas reais.

É nesse contexto que emergem as metodologias ativas como uma alternativa promissora. Elas propõem uma inversão na lógica tradicional, ao posicionar o estudante como protagonista do seu aprendizado, por meio de estratégias que incentivam a participação, a colaboração e a reflexão. Ao mesmo tempo, exigem do docente uma nova postura: a de mediador, facilitador e constantemente em formação.

Essa mudança de paradigma está fortemente apoiada nos pensamentos de Paulo Freire, que defende a construção do conhecimento de forma dialógica e contextualizada. Como ele afirma:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as

possibilidades para a sua produção ou a sua construção (Freire, 1996, p. 30).

Ao valorizar a experiência e o contexto do aluno, as metodologias ativas também contribuem significativamente para o processo de formação docente, exigindo dos professores não apenas domínio de novas práticas pedagógicas, mas também o desenvolvimento de competências reflexivas e adaptativas.

Assim, este artigo tem como objetivo analisar as contribuições do uso de metodologias ativas no ensino regular, com foco nas contribuições para a formação e a prática docente. Parte-se da compreensão de que inovar na prática pedagógica exige não apenas novas ferramentas, mas uma mudança de postura e de concepção sobre o próprio ato de ensinar.

2. METODOLOGIAS TRADICIONAIS X METODOLOGIAS ATIVAS

As metodologias tradicionais ainda são muito utilizadas no contexto escolar, apesar de que o modelo de ensino pautado em aulas predominantemente expositivas nem sempre gera aprendizagem significativa e independência intelectual (Vergara, 2003). Como afirma Freire:

A memorização mecânica do perfil do objeto não é aprendizado verdadeiro do objeto ou do conteúdo. Neste caso, o aprendiz funciona muito mais como paciente da transferência do objeto ou do conteúdo do que como sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção (Freire, 2019, p. 67).

Além disso, esse tipo de metodologia privilegia a exposição e a aquisição de conteúdos, na qual o professor assume o papel central como transmissor de conhecimentos de forma expositiva. Já o aluno, nesse contexto, é visto como um receptor passivo, responsável por memorizar e reproduzir o que é ensinado. A avaliação geralmente ocorre por meio de provas e testes padronizados, que visam quantificar a assimilação do conteúdo. Essas características descrevem o que Freire denominou de educação bancária (Freire, 2019). “Na educação bancária, o professor, que é o detentor do conhecimento e do saber, deposita este conhecimento nos educandos, que pacientemente só recebem, memorizam e repetem” (Melo; Melo; Assis, 2020, p. 15).

Contudo, no mundo globalizado em que vivemos, no qual as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes, inclusive no contexto escolar, novas formas de ensinar e aprender estão surgindo, uma vez que, a simples inclusão dessas tecnologias em sala de aula, não são suficientes para resolver os problemas do contexto escolar (Cunha *et al.*, 2024). E assim buscando formas mais eficazes de ensinar e aprender, surgem as metodologias ativas (MAs) com o objetivo de fomentar uma aprendizagem mais significativa e uma educação transformadora, incentivando o aprendiz a participar ativamente e o colocando como protagonista de

seu processo de aprendizagem, enquanto o professor assume o papel de mediador ou facilitador desse processo.

De modo geral, podemos dizer que as MAs trazem consigo o enfoque problematizador como uma estratégia didática voltada para integração de saberes teóricos e práticos na perspectiva de uma atitude crítica e reflexiva. Nessa condição as práticas devem estar centradas no estudante e não no professor, sendo esse último um mediador do processo de ensino e aprendizagem (Cunha *et al.*, 2024).

Nessa perspectiva, as metodologias ativas (MAs) trazem benefícios como aumento do engajamento dos alunos nas atividades escolares, da motivação e da autonomia. Também ajudam a desenvolver habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico e reflexivo, resolução de problemas e trabalho em equipe, além da otimização do desempenho acadêmico.

Em relação à motivação para aprender, Goulart (2010) ainda ressalta que a motivação está relacionada ao significado que o conteúdo tem para o aprendiz e que problemas de aprendizagem podem ter justificativas referentes à recusa do estudante em aprender o que, na sua perspectiva, não tem representatividade e importância.

De acordo com alguns autores (Lovato *et al.*, 2018; Paiva *et al.*, 2016; Masson *et al.*, 2012), as principais metodologias ativas (Mas) são:

- ✓ Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL), na qual os alunos trabalham em grupos para resolver problemas reais, aplicando o conhecimento adquirido e desenvolvendo habilidades de investigação e resolução de problemas;
- ✓ Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP), na qual os alunos desenvolvem projetos práticos, aplicando conhecimentos e habilidades em situações reais, o que promove a autonomia e a criatividade;
- ✓ Aprendizagem Baseada em Equipe (TBL), a qual é uma metodologia que organiza os alunos em pequenos grupos para aprenderem colaborativamente com o objetivo de promover a responsabilidade individual pelo aprendizado e o desenvolvimento de habilidades como resolução de problemas e trabalho em equipe;
- ✓ Aprendizagem Baseada em Jogos ou também denominada Gamificação, a qual utiliza elementos de jogos para engajar os alunos, tornando o aprendizado mais divertido e desafiador, promovendo a participação ativa e a resolução de problemas;
- ✓ Sala de Aula Invertida ou também denominada Flipped Classroom, na qual o aluno tem acesso prévio ao conteúdo que será trabalhado na sala de aula,

geralmente em formato de vídeo ou texto, e utiliza o tempo em sala de aula para atividades práticas, debates e interação com o professor e colegas;

✓ Design Thinking, a qual é uma metodologia que utiliza uma abordagem criativa para a resolução de problemas, que envolve a compreensão do problema, a geração de ideias, a prototipagem e a avaliação das soluções;

✓ Cultura Maker: metodologia que incentiva a criação e a construção de objetos e soluções, estimulando a autonomia, o pensamento criativo e a integração de diversas áreas do conhecimento;

✓ Ensino Híbrido ou também denominado Blended Learning, a qual combina atividades presenciais e online, oferecendo flexibilidade e personalização do aprendizado, onde o aluno pode escolher o ritmo e o local de estudo;

✓ Debates e Seminários, que são metodologias que estimulam o pensamento crítico, a troca de ideias e a construção de conhecimento em grupo.

Vale ressaltar que as metodologias ativas (Mas) vão ao encontro das tendências do século XXI que indicam que “a característica central da educação é o deslocamento do enfoque individual para o enfoque social, político e ideológico” (Paiva *et al.*, 2016, p. 146). Além disso, essas metodologias buscam seguir os quatro pilares da educação propostos por Delors (2010): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser; os quais apontam uma nova direção para as propostas educativas, assim como exprimem a necessidade de atualização das metodologias educacionais diante da atual realidade (Paiva *et al.*, 2016).

Vale salientar ainda que as metodologias ativas (Mas) são importantes ferramentas para os profissionais da educação em diferentes áreas do conhecimento que buscam por uma educação mais eficaz e que promova aprendizagem significativa de seus aprendizes.

3. CONTRIBUIÇÕES DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A FORMAÇÃO E PARA A PRÁTICA DOCENTE

Devido às diversas transformações sociais e culturais que veem ocorrendo, permeadas pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs), novas demandas educacionais surgem, o que, conseqüentemente, exige que as instituições de ensino superior (IES) e, especialmente, os cursos de formação de professores preparem profissionais capazes de adaptar sua prática pedagógica a essa nova realidade.

O professor do século XXI requer uma formação mais abrangente, que inclua não apenas conhecimentos específicos da área de atuação, mas também habilidades como a capacidade de aprender continuamente, competências para agir de forma eficaz em diferentes situações, habilidades

Ana Clara da Costa Funchal; Maria Rita Rocha de Andrade; Dayani Cristina Narciso Adriana
Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro

comunicativas, fluência na linguagem informal e domínio das ferramentas tecnológicas, especialmente as relacionadas à informática e aos meios de comunicação digital, que hoje são amplamente acessíveis (Mota *et al.*, 2024).

Sendo assim, dentro dessa nova realidade escolar, o docente se depara com um novo perfil de aluno que demanda a utilização de novas estratégias de ensino como a utilização de metodologias mais ativas, corroborando com a necessidade da formação de profissionais que sejam sujeitos sociais, que desenvolvam competências éticas, políticas e técnicas, além de aperfeiçoar o uso do conhecimento e do raciocínio crítico e analítico, melhorando, assim, a aprendizagem e o desempenho dos alunos (Marques *et al.*, 2021).

Nas últimas décadas, com o advento das tecnologias digitais, o professor, dentro da sala de aula, tem que lidar com estudantes cada vez mais envolvidos e conectados com os dispositivos tecnológicos, o que leva a uma disputa entre o conteúdo a ser ensinado pelo professor e a atenção do aluno. Moran (2015 *apud* Oliveira; Nóbrega; Cavalcante, 2023, s/p) aponta que:

A expansão das tecnologias da informação e da comunicação, com acesso à informação por diversos canais, em especial os digitais, modificaram o contexto da sala de aula, exigindo um profissional que não apenas domine o conteúdo a ser ensinado, mas também domine os novos modelos de ensino, decorrentes de uma nova forma de compreender a aquisição do conhecimento. O autor destaca que a expansão das tecnologias pode ser um recurso importante, pois rompe paradigmas e propõe uma aprendizagem que pode acontecer em qualquer tempo e espaço e, também, de forma compartilhada.

Nesse cenário de constante transformação, as metodologias ativas têm se consolidado como um importante referencial teórico e prático para a formação de professores e para o exercício da docência em contextos educacionais contemporâneos (Narciso *et al.*, 2024). Em oposição a modelos tradicionais centrados na exposição do conteúdo e na memorização, essas metodologias propõem uma abordagem mais dinâmica e participativa, na qual o estudante ocupa o papel de protagonista do próprio processo de aprendizagem, tornando-se, assim, mais autônomo no que se refere à construção de seu conhecimento. Já para os docentes, a aprendizagem dessas novas estratégias de ensinar representa um desafio e, ao mesmo tempo, uma oportunidade de ressignificar suas práticas pedagógicas, pois a autonomia do aprendiz deve ser gerenciada pelo professor, uma vez que é o docente que irá mediar o estudante para que este percorra novos caminhos para a consolidação do conhecimento que se pretende construir e das habilidades competências que precisam ser desenvolvidas (Campos; Meurer; Aquino, 2025).

Sendo assim, os cursos de formação de professores buscam preparar os futuros docentes com um repertório didático-pedagógico que lhes permita o adequado exercício da docência, considerando a sala de aula como um ambiente

que agrega as novas tecnologias, trazidas por alunos ou por professores (Oliveira; Nóbrega; Cavalcante, 2023).

Segundo Narciso *et al.* (2024), na formação inicial de professores, as metodologias ativas contribuem para a construção de competências fundamentais à docência, como o planejamento de situações de aprendizagem significativas, a mediação de processos colaborativos e a avaliação formativa. Ao vivenciarem essas metodologias enquanto estudantes de licenciatura, os futuros professores passam a compreender a importância de criar ambientes de aprendizagem que estimulem a autonomia, a criticidade e a resolução de problemas. Essa vivência prática é essencial para romper com práticas transmissivas e desenvolver uma postura investigativa e reflexiva frente aos desafios da sala de aula.

O impacto das metodologias ativas na formação de professores é notável, especialmente no que se refere ao desenvolvimento de competências pedagógicas e à melhoria na prática em sala de aula. Essas metodologias, ao promoverem uma abordagem mais participativa e centrada no aluno, facilitam um ambiente de aprendizagem onde o futuro educador pode experimentar, refletir e adaptar novas estratégias pedagógicas de maneira significativa (Narciso *et al.*, 2024).

Além disso, o uso das metodologias ativas na prática docente cotidiana promove uma maior aproximação entre o conteúdo escolar e os interesses dos estudantes, gerando maior engajamento e participação. Ao favorecer a interação constante entre professor e aluno, essas metodologias também fortalecem o vínculo pedagógico, criando um ambiente mais colaborativo e empático. O professor deixa de ser apenas transmissor de informações e assume o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, promovendo um ambiente de investigação constante e de construção coletiva do saber. Essa mudança de postura impacta diretamente na qualidade da aprendizagem, favorecendo a formação de sujeitos mais autônomos, criativos e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Kilgour, Grundy e Monrouxe (2016 *apud* Marques *et al.*, 2021, p. 723) afirmam que “educadores que projetam ambientes de aprendizagem interessantes fazem com que os discentes tenham níveis mais altos de satisfação, gerando maior envolvimento, aumentando o desempenho acadêmico e permanência dos alunos tanto em sala de aula quanto no curso”.

Dessa forma, o docente se coloca em atividade, buscando cada vez mais aprimorar suas estratégias de ensino e se colocando em movimento, entrando em contato com novos conhecimentos e atualizando-se, acompanhando, assim, as mudanças de um mundo em constante transformação. Sendo assim, o professor é incitado a se adaptar, conforme as necessidades de cada situação e utiliza os conhecimentos e práticas vivenciadas por meio das metodologias ativas a cada cenário enfrentado.

Por fim, ao colocar o estudante no centro do processo educativo e ao valorizar o diálogo, a escuta ativa e a cooperação, as metodologias ativas também

contribuem para a humanização das relações pedagógicas. Isso exige do professor uma atuação sensível, ética e comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos, o que reforça a importância de sua formação contínua e alinhada às demandas da sociedade atual.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, um dos grandes desafios dos professores dentro de sala de aula é a busca de metodologias que atraiam o aluno durante o processo de construção do conhecimento, desde a abordagem da temática até a consolidação do conhecimento. Sendo assim, é importante que os currículos dos cursos de licenciatura contemplem o ensino de metodologias ativas, uma vez que o uso dessas metodologias pode significar uma alternativa eficaz para a consolidação da aprendizagem significativa do aluno.

As metodologias ativas buscam mudanças no contexto escolar, proporcionando um ensino que leve o aluno a ser protagonista de seu processo de aprendizagem e que leve o professor a exercer sua função de mediador. Além disso, valoriza os saberes dos estudantes, estimulando a exploração e a investigação e permitindo que o aluno amplie o que já sabe, visando a superação da consciência ingênua, a fim de desenvolver a consciência crítica (Freire, 2019).

Portanto, na formação docente, ao estimular o uso das metodologias ativas durante as aulas, contribui-se para a formação de docentes mais reflexivos, que prezam o diálogo e que conseguem atuar em contextos imprevisíveis de aprendizagens. Além disso, possibilita-se que os alunos sejam mais autônomos e aptos a resolver situações.

Ressalta-se ainda que, os cursos de licenciatura, além de prepararem os futuros docentes para o uso de metodologias ativas em sala de aula, também necessitam incorporar perspectivas que valorizem o magistério e fortaleçam as políticas públicas de melhoria da educação.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, PATRÍCIA FRANZIN DA SILVA; MEURER, IVONETE ESCOBAR BARROS; DON AQUINO, EVA LÚCIA DE SOUZA. METODOLOGIAS ATIVAS NA APRENDIZAGEM - UM DESAFIO PARA O PROFESSOR DO SÉCULO XXI. IN: SOUZA, LIGIANE OLIVEIRA DOS SANTOS; SILVA, NILCE SANTOS DA; SILVA, ROZEMEIRE PINHEIRO DA (ORGS.). **A EFICÁCIA DAS METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM**. FORMIGA (MG): EDITORA MULTIATUAL, 2025, CAP. 8, P. 34-36. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://EDUCAPES.CAPES.GOV.BR/BITSTREAM/CAPES/922437/2/A%20EFIC%C3%A1CIA%20DAS%20METODOLOGIAS%20ATIVAS.PDF](https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/922437/2/A%20EFIC%C3%A1CIA%20DAS%20METODOLOGIAS%20ATIVAS.PDF). ACESSO EM: 07 AGO. 2025.

CUNHA, MÁRCIA BORIN DA *ET AL.* METODOLOGIAS ATIVAS: EM BUSCA DE UMA CARACTERIZAÇÃO E DEFINIÇÃO. **EDUCAÇÃO EM REVISTA**, BELO HORIZONTE, V. 40, E39442, 2024. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SCIELO.BR/J/EDUR/A/CSQY74VPYPJCVNLQDV4HZYN/?FORMAT=T=PDF&LANG=PT](https://www.scielo.br/j/edur/a/csqy74vpypjcvnlqdv4hzy/?format=pdf&lang=pt). ACESSO EM: 27 JUL. 2025.

DELORS, JACQUES (ORG.). EDUCAÇÃO: UM TESOURO A DESCOBRIR. **RELATÓRIO PARA A UNESCO DA COMISSÃO INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA O SÉCULO XXI**. BRASÍLIA (DF)/UNESCO; 2010. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://UNESDOC.UNESCO.ORG/ARK:/48223/PF0000109590_POR](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por). ACESSO EM: 19 JUL. 2025,

FREIRE, PAULO. **PEDAGOGIA DO OPRIMIDO**. 91. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ & TERRA, 2019.

_____. **PEDAGOGIA DA AUTONOMIA: SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA**. 74. ED. RIO DE JANEIRO: PAZ & TERRA, 2019.

GOULART, ILSA DO CARMO VIEIRA. ENTRE O ENSINAR E O APRENDER: REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE LEITURA E A ATUAÇÃO DOCENTE NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO. **CADERNOS DA PEDAGOGIA**, SÃO CARLOS, V. 4, N. 8, P. 23-35, JUL./DEZ. 2010. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.CADERNOSDAPEDAGOGIA.UFSCAR.BR/INDEX.PHP/CP/ARTICLED/VIEW/239](https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/articled/view/239). ACESSO EM: 02 AGO. 2025.

LOVATO, FABRICIO LUÍS *ET AL.* METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM: UMA BREVE REVISÃO. **ACTA SCIENTIAE**, V. 20, N. 2, MAR./ABR. 2018. DISPONÍVEL EM: [HTTP://WWW.PERIODICOS.ULBRA.BR/INDEX.PHP/ACTA/ARTICLE/VIEW/3690/2967](http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/3690/2967). ACESSO EM: 25 JUL. 2025.

MARQUES, HUMBERTO RODRIGUES *ET AL.* INOVAÇÃO NO ENSINO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM. **AValiação**, V. 26, N. 3, P. 718-741, NOV. 2021. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SCIELO.BR/J/AVAL/A/C9KHPS4N4BNGJ6ZWKZVBK9Z/?FORMAT=PDF&LANG=PT](https://www.scielo.br/j/aval/a/c9khps4n4bngj6zkwkzvb9z/?format=pdf&lang=pt). ACESSO EM: 04 AGO. 2025.

MASSON, TEREZINHA JOCELEN *ET AL.* METODOLOGIA DE ENSINO: APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS (PBL). **COBENGE – XL CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA**, 2012. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://ABENGE.ORG.BR/COBENGE/LEGADO/ARQUIVOS/7/ARTIGOS/104325.PDF](https://abenge.org.br/cobenge/legado/arquivos/7/artigos/104325.pdf). ACESSO EM: 27 JUL. 2025.

MELO, MÁXIMO LUÍS VERÍSSIMO DE; MELO, ALDENIZE SANTANA DE SOUZA; ASSIS, ISDEOLÂNDIA PEREIRA DE. PAULO FREIRE É ATUAL? *IN*: TEDESCO, ANDERSON LUIZ; LACERDA, TIAGO EURICO DE (ORGS.). **PAULO FREIRE – 100 ANOS: O CENTENÁRIO DE UM PENSAMENTO INTEMPESTIVO**. CURITIBA:

BAGAI, 2020, P. 11-23. DISPONÍVEL EM:
[HTTPS://PIBID.UNESPAR.EDU.BR/NOTICIAS/PAULO-FREIRE-100-ANOS-2020.PDF](https://bibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-100-anos-2020.pdf). ACESSO EM: 08 AGO. 2025.

MOTA, ALBA VALÉRIA DE SOUZA *ET. AL.* METODOLOGIAS ATIVAS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA. **REVISTA FOCO**, V. 17, N. 6, P. 1-20, 2024. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://OJS.FOCOPUBLICACOES.COM.BR/FOCO/ARTICLE/VIEW/5491](https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/5491). ACESSO EEM: 02 AGO. 2025.

NARCISO, RODI *ET AL.* METODOLOGIAS ATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE. **REVISTA IBERO-AMERICANA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO**. SÃO PAULO, V. 10, N. 4, ABR. 2024. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://PERIODICOREASE.PRO.BR/REASE/ARTICLE/VIEW/13497](https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/13497). ACESSOEM: 05 AGO. 2025.

OLIVEIRA, FRANCISCO LINDOVAL DE; NÓBREGA, LUCIANO; CAVALCANTE, MARCELE ALVES DOS SANTOS. O USO DAS METODOLOGIAS ATIVAS DE APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR: DAS UNIVERSIDADES PARA A PRÁTICA NAS ESCOLAS. **REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA**, RIO DE JANEIRO, V. 23, N. 8, MAR. 2023. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://EDUCACAOPUBLICA.CECIERJ.EDU.BR/ARTIGOS/23/8/O-USO-DAS-METODOLOGIAS-ATIVAS-DE-APRENDIZAGEM-NA-FORMACAO-DO-PROFESSOR-DAS-UNIVERSIDADES-PARA-A-PRATICA-NAS-ESCOLAS](https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/8/o-uso-das-metodologias-ativas-de-aprendizagem-na-formacao-do-professor-das-universidades-para-a-pratica-nas-escolas). ACESSO EM: 19 DE JUL. 2025.

VERGARA, SYLVIA CONSTANT. REPENSANDO A RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ADMINISTRAÇÃO: ARGUMENTOS TEÓRICOS, PRÁTICAS E RECURSOS. **ORGANIZAÇÕES E SOCIEDADE**, SALVADOR, V. 10, N. 28, P. 131-142, 2003. DISPONÍVEL EM: [HTTPS://WWW.SCIELO.BR/J/OSOC/A/SVKN6J9YVFTJF595QWTQ4DD/?FORMAT=PDF&LANG=PT](https://www.scielo.br/j/osoc/a/svkn6j9yvftjf595qwtq4dd/?format=pdf&lang=pt). ACESSO EM: 28 JUL. 2025.

ÍNDICE

A

Adriana Aparecida Silvestre Gera-Ribeiro,
94

Ana Clara da Costa Funchal, 94

Ana Lúcia Furquim Campos-Toscano, 62

André Luiz Pereira Spinieli, 79

Aysha Gabriela Souza Santos, 62

B

Beatriz Lima de Souza, 62

C

Carolina Barini Furini, 29

D

Dayani Cristina Narciso, 94

F

Francine Pires Liporaci de Oliveira, 48

G

Gabriela Cristina Da Silva, 62

H

Henrique Botelho de Andrade, 29

L

Liniker Pereira Farchi, 71

M

Maria Madalena Gracioli, 5, 48

Maria Rita Rocha de Andrade, 94

MARTINO, Vânia de Fátima, 6

Michele Cristina Martins da Silva Nunes,
48

Mikhaell Luiz Pereira da Silva, 71

N

NATAL, Gisela Costa Pinto, 6

P

Paulo de Tarso Oliveira, 29

S

Sheila Fernandes Pimenta e Oliveira, 4, 5,
29

Silvia Regina Viel, 71

V

Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo,
14

ISBN VOLUME



ISBN COLEÇÃO



0800 940 4688 | 16 3713.4688
unifacef.com.br |     

16 3706.8700
franca.unesp.br