EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

Tecnologias, inclusão e práticas pedagógicas

Juscelino Silva
Maria Terezinha Cardoso da Silva



AYA EDITORA
2026

EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

Tecnologias, inclusão e práticas pedagógicas



EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO

Tecnologias, inclusão e práticas pedagógicas

Juscelino Silva
Maria Terezinha Cardoso da Silva



AYA EDITORA
2026

Direção Editorial
Prof.º Dr. Adriano Mesquita Soares
Executiva de Negócios
Ana Lucia Ribeiro Soares
Organizadores
Prof.º Dr. Juscelino Silva
Prof.ª Esp. Maria Terezinha Cardoso da Silva
Revisão
Os Autores
Produção Editorial
AYA Editora©
Capa
AYA Editora©
Imagens de Capa
GPT Images 2
Área do Conhecimento
Ciências Humanas

Conselho Editorial

Prof.º Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva (UNIDAVI)
Prof.ª Dr.ª Adriana Almeida Lima (UEA)
Prof.º Dr. Aknaton Toczek Souza (UCPEL)
Prof.º Dr. Alaerte Antonio Martelli Contini (UFGD)
Prof.º Dr. Argemiro Midonês Bastos (IFAP)
Prof.º Dr. Carlos Eduardo Ferreira Costa (UNITINS)
Prof.º Dr. Carlos López Noriega (USP)
Prof.ª Dr.ª Claudia Flores Rodrigues (PUCRS)
Prof.ª Dr.ª Daiane Maria de Genaro Chiroli (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Danyelle Andrade Mota (IFPI)
Prof.ª Dr.ª Déa Nunes Fernandes (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Déborah Aparecida Souza dos Reis (UEMG)
Prof.º Dr. Denison Melo de Aguiar (UEA)
Prof.º Dr. Emerson Monteiro dos Santos (UNIFAP)
Prof.º Dr. Gilberto Zammar (UTFPR)
Prof.º Dr. Gustavo de Souza Preussler (UFGD)
Prof.ª Dr.ª Helenadja Santos Mota (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Heloísa Thaís Rodrigues de Souza (UFS)
Prof.ª Dr.ª Ingridi Vargas Bortolaso (UNISC)
Prof.ª Dr.ª Jéssyka Maria Nunes Galvão (UFPE)
Prof.º Dr. João Luiz Kovaleski (UTFPR)
Prof.º Dr. João Paulo Roberti Junior (UFRR)
Prof.º Dr. José Enildo Elias Bezerra (IFCE)
Prof.º Dr. Luiz Flávio Arreguy Maia-Filho (UFRPE)
Prof.ª Dr.ª Maralice Cunha Verciano (CEDEUAM-Unisalento - Lecce - Itália)
Prof.ª Dr.ª Marcia Cristina Nery da Fonseca Rocha Medina (UEA)
Prof.ª Dr.ª Maria Gardênia Sousa Batista (UESPI)

Prof.° Dr. Myller Augusto Santos Gomes (UTFPR)
Prof.° Dr. Pedro Fauth Manhães Miranda (UEPG)
Prof.° Dr. Rafael da Silva Fernandes (UFRA)
Prof.° Dr. Raimundo Santos de Castro (IFMA)
Prof.ª Dr.ª Regina Negri Pagani (UTFPR)
Prof.° Dr. Ricardo dos Santos Pereira (IFAC)
Prof.° Dr. Rômulo Damasclin Chaves dos Santos (ITA)
Prof.ª Dr.ª Silvia Gaia (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tânia do Carmo (UFPR)
Prof.° Dr. Ygor Felipe Távora da Silva (UEA)

Conselho Científico

Prof.° Me. Abraão Lucas Ferreira Guimarães
Prof.ª Dr.ª Andreia Antunes da Luz (UniCesumar)
Prof.° Dr. Clécio Danilo Dias da Silva (UFRGS)
Prof.° Dr. Diogo Luiz Cordeiro Rodrigues (UFPR)
Prof.° Me. Ednan Galvão Santos (IF Baiano)
Prof.ª Dr.ª Eliana Leal Ferreira Hellvig (UFPR)
Prof.° Dr. Fabio José Antonio da Silva (HONPAR)
Prof.° Dr. Gilberto Sousa Silva (FAESF)
Prof.ª Dr.ª Karen Fernanda Bortoloti (UFPR)
Prof.ª Dr.ª Leozenir Mendes Betim (FASF)
Prof.ª Dr.ª Lucimara Glap (FCSA)
Prof.° Dr. Milson dos Santos Barbosa (UniOPET)
Prof.° Dr. Rudy de Barros Ahrens (UNIR)
Prof.ª Dr.ª Silvia Aparecida Medeiros Rodrigues (FASF)
Prof.ª Dr.ª Sueli de Fátima de Oliveira Miranda Santos (UTFPR)
Prof.ª Dr.ª Tássia Patricia Silva do Nascimento (UEA)
Prof.ª Dr.ª Thaisa Rodrigues (IFSC)

Copyright do Texto © 2026 dos autores

Copyright da Edição © 2026 AYA Editora (projeto gráfico, diagramação e visual de capa)

E2446 Educação em movimento: tecnologias, inclusão e práticas pedagógica: saberes e experiências para uma formação humanizadora [recurso eletrônico]. / Juscelino Silva, Maria Terezinha Cardoso da Silva (organizadores) -- Ponta Grossa: Aya, 2026. 91 p.

Inclui biografia
Inclui índice
Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
ISBN: 978-65-6228-057-9
DOI: 10.47573/aya.6228.2.535

1. Ensino. 2. Educação inclusiva. 3. Professores – Formação. 4. Educação de jovens e adultos. 5. Inclusão escolar. 6. Surdos – Educação. 7. Educação – Efeito das inovações tecnológicas. 8. Tecnologia educacional. 9. Alfabetização e letramento. 10. Educação infantil. I. Silva, Juscelino. II. Silva, Maria Terezinha Cardoso da. III. Título.

CDD: 370.7

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária Bruna Cristina Bonini - CRB 9/1347

AYA Editora©
Fone: +55 42 3086-3131 | WhatsApp: +55 42 99906-0630
E-mail: contato@ayaeditora.com.br | Site: https://ayaeditora.com.br

Declaração da Editora

O conteúdo autoral próprio desta obra é disponibilizado sob a Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional — CC BY 4.0, que permite seu uso, reprodução, distribuição e adaptação, inclusive para fins comerciais, desde que sejam atribuídos os devidos créditos aos autores, seja indicada a licença e sejam informadas eventuais alterações.

A licença não se aplica ao projeto gráfico, à diagramação, ao design de capa nem aos materiais de terceiros utilizados na obra, tais como citações, imagens, gráficos, documentos, marcas e outros conteúdos identificados por crédito, referência ou indicação específica. Esses materiais permanecem sujeitos aos respectivos direitos, licenças, autorizações e limitações legais.

A reprodução ou reedição da obra por terceiros deverá utilizar apresentação gráfica própria ou contar com autorização expressa da AYA Editora para uso da edição gráfica.

Os autores são responsáveis pela autoria, originalidade, precisão e licitude de suas contribuições intelectuais, pela correta indicação das fontes e referências, bem como pela obtenção das autorizações necessárias para a utilização de materiais de terceiros.

As análises, interpretações e opiniões apresentadas são de responsabilidade dos autores e não refletem, necessariamente, o posicionamento da AYA Editora, de seu conselho editorial ou das instituições mencionadas.

A atuação da AYA Editora limitou-se aos serviços editoriais e técnicos contratados, incluindo produção editorial, projeto gráfico, diagramação, registro e disponibilização da obra, sem titularidade ou ingerência sobre o conteúdo textual.

As referências a pessoas, instituições, autoridades e fatos históricos possuem finalidade informativa, acadêmica, crítica ou de pesquisa e devem observar a legislação aplicável, inclusive os direitos autorais e os direitos da personalidade.

A AYA Editora não comercializa esta obra nem recebe royalties, comissões ou participação nas receitas decorrentes de sua venda ou distribuição. Os autores e terceiros poderão explorar comercialmente o conteúdo autoral próprio nos limites da Licença CC BY 4.0, sem utilizar a edição gráfica reservada à editora.

SUMÁRIO

Introdução geral XII

01

Formação de Professores e Gestores para o Desenvolvimento de Competências Digitais.....1

Maria Terezinha Cardoso da Silva

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.1

02

O Lúdico como Instrumento de Socialização e Inclusão do Estudante Surdo.....8

Juscelino Silva
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Carlos Antônio Pereira da Silva
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.2

03

Currículo e Desenvolvimento na Educação Infantil: Cuidado, Participação e Organização do Cotidiano 14

Juscelino Silva
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Carlos Antônio Pereira da Silva
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque
DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.3

04

Alfabetização e Letramento: A Construção da Língua Escrita pela Criança.....21
Juscelino Silva
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Carlos Antônio Pereira da Silva
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque
DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.4

05

Corpo, Ludicidade e Formação Integral na Educação Básica 27
Juscelino Silva
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Carlos Antônio Pereira da Silva
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque
DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.5

06

Ciências da Natureza e Ciências Humanas: Teoria e Prática nos Anos Iniciais.....32

Juscelino Silva
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Carlos Antônio Pereira da Silva
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.6

07

Pedagogia em Espaços Escolares e Não Escolares: Atuação, Inclusão e Transformação Social 37

Juscelino Silva
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Carlos Antônio Pereira da Silva
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.7

08

Trabalho, Alienação e Educação 44

Edson da Silva Barros

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.8

09

Metodologias Ativas e Aprendizagem na Educação Física Escolar: Engajamento, Autonomia e Participação Discente 52

Edson da Silva Barros

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.9

Conclusão Geral — Educar em Movimento 72

Organizadores 73

Índice Remissivo 74

INTRODUÇÃO GERAL

A educação contemporânea é atravessada por mudanças tecnológicas, sociais e culturais que desafiam professores, gestores e instituições a reverem suas formas de ensinar, aprender e organizar o trabalho pedagógico. Ao mesmo tempo que novos recursos e linguagens ampliam as possibilidades de acesso ao conhecimento, permanecem desigualdades que exigem práticas comprometidas com inclusão, participação e formação integral.

É nesse cenário que se insere a presente obra. Os capítulos reunidos abordam diferentes dimensões da educação, mas partilham uma mesma compreensão: ensinar não é apenas transmitir conteúdos, assim como incluir não significa somente permitir que pessoas diferentes ocupem o mesmo espaço. A prática pedagógica torna-se humanizadora quando reconhece os sujeitos, considera seus modos de aprender, cria condições efetivas de participação e transforma o conhecimento em possibilidade de desenvolvimento.

O primeiro eixo da obra discute formação profissional e tecnologias digitais. A presença de equipamentos e plataformas, por si só, não garante inovação pedagógica. Professores e gestores precisam compreender potencialidades, limites e implicações éticas dos recursos, integrando-os aos objetivos educacionais e às condições concretas das instituições.

O segundo eixo volta-se para educação inclusiva e ludicidade, com atenção ao estudante surdo. Jogos e brincadeiras são compreendidos como experiências capazes de favorecer interação, linguagem, pertencimento e aprendizagem, desde que planejados com acessibilidade e respeito às especificidades linguísticas e culturais das pessoas surdas.

Os demais capítulos abordam desenvolvimento infantil, currículo, alfabetização, corpo, arte, educação física, ciências da natureza, ciências humanas e atuação pedagógica em diferentes espaços. Em vez de apresentar essas áreas como campos isolados, a coletânea procura mostrar como elas se encontram na formação de sujeitos capazes de compreender a realidade, comunicar-se, conviver com as diferenças e participar da vida social.

A diversidade dos temas não fragmenta a obra. Ao contrário, expressa a amplitude da Pedagogia. A criança aprende por meio da linguagem, do corpo, da interação, da investigação e da brincadeira. Professores e gestores precisam formar-se continuamente para compreender essas dimensões e responder às transformações do presente. O trabalho pedagógico também ultrapassa os muros da escola e alcança hospitais, instituições de acolhimento, projetos comunitários e outros espaços nos quais pessoas constroem conhecimentos e projetos de vida.

A JSeditores apresenta esta obra como espaço de circulação de

conhecimentos produzidos a partir da formação acadêmica, da pesquisa e da experiência profissional. Transformar estudos, projetos e portfólios em capítulos significa reconhecer que a prática refletida também produz saber e pode contribuir para a formação de outros educadores.

Espera-se que os textos reunidos apoiem professores, estudantes de licenciatura, gestores e demais profissionais da educação na construção de práticas mais conscientes, inclusivas e humanizadoras. Mais do que oferecer respostas definitivas, a obra procura fortalecer perguntas, partilhar experiências e ampliar possibilidades de atuação.

JSeditores

Prof. Dr. Juscelino Silva

Capítulo 01

Formação de Professores e Gestores para o Desenvolvimento de Competências Digitais

Maria Terezinha Cardoso da Silva

teste

INTRODUÇÃO

A presença das tecnologias digitais transformou práticas de ensino, processos administrativos e formas de comunicação no contexto educacional. Plataformas de aprendizagem, sistemas de gestão, recursos multimídia, inteligência artificial e ambientes de colaboração passaram a participar do cotidiano de muitas instituições. Essa presença, entretanto, não produz automaticamente melhoria pedagógica ou eficiência administrativa. Seus efeitos dependem das condições de acesso, das escolhas profissionais e das finalidades que orientam o uso.

Nesse cenário, a formação de professores e gestores para o desenvolvimento de competências digitais tornou-se uma necessidade. O domínio operacional de dispositivos e aplicativos é apenas uma parte. Os profissionais precisam saber selecionar recursos adequados, produzir e adaptar conteúdos, acompanhar aprendizagens, interpretar dados, comunicar-se com segurança e avaliar consequências éticas. Precisam também reconhecer quando uma tecnologia não responde ao problema educacional e quando sua adoção pode aumentar desigualdades ou burocracias.

A formação continuada contribui para integrar conhecimento técnico, pedagógico e institucional. Professores necessitam de oportunidades para experimentar ferramentas em situações relacionadas aos componentes que ensinam. Gestores precisam compreender como sistemas e dados podem apoiar planejamento, comunicação e tomada de decisão sem substituir a análise humana. Em ambos os casos, a autonomia profissional depende de formação contextualizada e acompanhamento ao longo do tempo (Hissa; Costa; Almeida, 2023; Carolino *et al.,* 2024).

A questão que orienta este capítulo é: como a formação de professores e gestores pode contribuir para o desenvolvimento de competências digitais no contexto educacional? O objetivo é analisar competências necessárias, desafios dos processos formativos e estratégias que favoreçam uma integração crítica, ética e pedagógica das tecnologias.

O texto resulta de estudo bibliográfico qualitativo baseado em publicações recentes sobre competências digitais, formação docente, gestão educacional, avaliação, ética, comunicação e inovação. Não se trata de revisão sistemática com pretensão de esgotar a produção. Os estudos selecionados foram colocados em diálogo para construir uma interpretação do problema e identificar princípios úteis à organização de processos formativos.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.1

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA DOCÊNCIA

A competência digital docente começa pela capacidade de relacionar tecnologia e objetivo de aprendizagem. Escolher um recurso porque está disponível ou porque desperta curiosidade não é suficiente. O professor precisa perguntar que ação intelectual ele favorecerá, que barreiras poderá criar, que evidências de aprendizagem produzirá e como se articula ao conhecimento trabalhado. A decisão considera faixa etária, acessibilidade, infraestrutura, privacidade e tempo pedagógico.

Garcia (2025) destaca que a produção acadêmica sobre tecnologias interfere na compreensão do trabalho escolar e exige análise das condições em que os recursos são incorporados. A escolha pedagógica precisa permanecer com o professor. Plataformas sugerem percursos e automatizam tarefas, mas não conhecem integralmente a turma, os objetivos do currículo ou as relações que atravessam uma aula.

Outra competência importante é a criação e adaptação de conteúdos digitais. Vídeos, apresentações, simuladores, podcasts, formulários e ambientes colaborativos oferecem formas distintas de representação. Utilizar muitos formatos não garante qualidade. O professor precisa compreender quando determinada linguagem torna um conceito mais visível e quando apenas acrescenta estímulos. A simplicidade pode ser mais adequada quando preserva foco, acesso e possibilidade de participação.

A avaliação também se transforma. Recursos digitais permitem recolher respostas, acompanhar versões, oferecer devolutivas e visualizar padrões. Oliveira (2024) mostra possibilidades de integrar ferramentas digitais à avaliação da aprendizagem. Esses dados precisam ser interpretados com prudência. Tempo de acesso, número de cliques e porcentagens de acerto não explicam sozinhos os processos. Uma plataforma registra o que foi programado para medir; o professor relaciona esses indícios a produções, diálogos e contexto.

A comunicação pedagógica integra esse conjunto. Orientações em ambientes digitais precisam ser claras, acessíveis e organizadas. Mensagens excessivas, canais simultâneos e prazos dispersos podem aumentar a ansiedade. A competência não está apenas em enviar informações, mas em definir fluxos, linguagem e tempos que permitam compreensão e resposta.

COMPETÊNCIAS DIGITAIS NA GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar utiliza tecnologias para matrícula, frequência, documentação, planejamento, comunicação e acompanhamento de indicadores. Essas ferramentas podem apoiar a organização e reduzir certos trabalhos repetitivos. Podem também gerar duplicação de registros, padronização excessiva e dependência de fornecedores. Por isso, competência digital gerencial inclui avaliar processos antes de informatizá-los.

Carolino *et al.* (2024) relacionam as competências digitais do gestor a práticas e desafios institucionais. O gestor precisa compreender o funcionamento dos sistemas, mas sobretudo tomar decisões sobre finalidades, responsabilidades e proteção das informações. Comprar equipamentos ou contratar plataformas sem diagnóstico pode consumir recursos e criar soluções à procura de problemas.

Os dados educacionais oferecem apoio, não decisão automática. O protótipo analisado por Pedroso *et al.* (2025) mostra o potencial de organizar informações de redes de ensino. Indicadores precisam ser lidos em conjunto e comparados com a realidade. Uma redução de acesso pode decorrer de infraestrutura, calendário, dificuldades de autenticação ou baixa pertinência da atividade. A interpretação exige conversa com as equipes.

Silva e Coutinho (2025) discutem o uso da tecnologia na tomada de decisão dos gestores. Uma decisão informada considera dados quantitativos, registros qualitativos, projeto pedagógico e experiência profissional. O risco surge quando a objetividade atribuída ao sistema oculta critérios e transforma o indicador em finalidade. A escola não existe para melhorar gráficos; utiliza informações para melhorar condições de ensino e aprendizagem.

A comunicação institucional também exige competência. Vargas e Heis (2023) analisam o uso de plataforma de comunicação escolar e mostram que os meios digitais reorganizam relações entre escola e comunidade. Acessibilidade, clareza, proteção de dados e definição dos canais precisam ser planejadas. Famílias com conectividade limitada não podem perder informações essenciais.

DIMENSÕES ÉTICA, CRÍTICA E INCLUSIVA

O uso educacional de tecnologias envolve dados pessoais, imagens, produções, desempenho e comportamentos. Narciso *et al.* (2024) chamam a atenção para ética e privacidade na educação digital. Professores e gestores precisam compreender que aceitar termos de uso ou adotar uma ferramenta gratuita pode envolver coleta e tratamento de informações. Dados de crianças e adolescentes exigem proteção especial.

A formação deve abordar senhas, permissões, compartilhamento, direitos autorais, uso de imagens, exposição pública e segurança. Também precisa discutir autoria e integridade acadêmica diante de ferramentas de inteligência artificial. Linhares, Brandão e Macedo (2026) analisam possibilidades e riscos da IA para professores iniciantes. A tecnologia pode apoiar planejamento, adaptação e revisão, mas não elimina a responsabilidade de conferir informações, proteger dados e assumir autoria das decisões.

A dimensão crítica inclui reconhecer modelos de negócio e vieses. Plataformas não são ambientes neutros: selecionam informações, definem opções e orientam comportamentos. O professor não precisa tornar-se especialista em programação, mas precisa perguntar quem controla a ferramenta, que dados utiliza, que respostas privilegia e que dependências cria.

A inclusão digital também ultrapassa o acesso físico. Ter aparelho e conexão não significa possuir condições iguais de uso. Tamanho de tela, pacote de dados, qualidade da internet, acessibilidade e apoio familiar interferem. Atividades obrigatórias fora da escola podem ampliar desigualdades. A instituição deve oferecer alternativas e avaliar se o recurso funciona para estudantes com deficiência e diferentes condições linguísticas.

FORMAÇÃO CONTINUADA: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

A formação continuada pode fortalecer a autonomia quando conecta estudo, prática e reflexão. Caldas e Azevedo (2024) discutem o uso pedagógico das tecnologias na formação de professores dos anos iniciais. Cursos baseados apenas na apresentação de ferramentas tendem a envelhecer rapidamente. Mais consistente é desenvolver critérios de escolha e oferecer situações em que os participantes planejem, apliquem e avaliem propostas.

Teixeira e Oliveira (2024) abordam expectativas e vivências de professores em formações continuadas. As experiências anteriores precisam ser consideradas. Alguns participantes chegam com segurança técnica e dúvidas pedagógicas; outros enfrentam receio ou acesso restrito. Uma formação uniforme pode entediar uns e excluir outros. Diagnóstico inicial e percursos flexíveis ajudam a criar desafios adequados.

Entre os desafios estão falta de tempo, infraestrutura instável, ausência de suporte, fragmentação das políticas e imposição de recursos. A formação perde força quando ocorre separada do planejamento escolar ou quando os profissionais retornam a ambientes que não oferecem condições. A participação da gestão é decisiva para organizar tempo, apoio e continuidade.

A sobrecarga também merece atenção. Digitalizar não significa reduzir trabalho automaticamente. Novas plataformas podem acrescentar registros, mensagens e demandas de disponibilidade permanente. A formação precisa discutir limites de comunicação e direito à desconexão, além de revisar processos para que a tecnologia não aumente tarefas sem finalidade pedagógica.

ESTRATÉGIAS PARA PROCESSOS FORMATIVOS

Uma estratégia formativa consistente começa por diagnóstico institucional. Questionários, entrevistas, observação e análise de processos ajudam a identificar necessidades. O objetivo não é classificar pessoas como aptas ou inaptas, mas compreender práticas, barreiras e prioridades. O diagnóstico orienta trilhas e permite que a formação responda a problemas reais.

O trabalho por situações é mais produtivo do que listas de comandos. Professores podem planejar uma atividade, selecionar um recurso, antecipar riscos, aplicá-la e analisar evidências. Gestores podem mapear um processo, identificar

duplicações e testar uma reorganização. A aprendizagem acontece quando conceitos e ferramentas participam de decisões profissionais.

A colaboração fortalece esse movimento. Ferreira (2025) relata experiência de formação online colaborativa e mostra o potencial da troca entre docentes. Grupos podem compartilhar materiais, observar práticas e construir critérios. A colaboração, porém, precisa de tempo, mediação e confiança; não nasce apenas da criação de um grupo virtual.

Formatos híbridos combinam encontros presenciais e atividades em ambiente digital. Essa organização permite experimentar os próprios recursos estudados e ampliar a flexibilidade. É necessário evitar que a parte online se transforme em acúmulo de tarefas. Cada momento deve ter função clara, suporte e relação com a prática.

A mentoria e o acompanhamento após o curso são importantes. Dúvidas surgem durante a aplicação, quando os profissionais enfrentam limitações concretas. Encontros breves, plantões e observação entre pares podem sustentar mudanças. A formação deixa de ser evento isolado e torna-se parte do desenvolvimento profissional.

A avaliação do processo formativo precisa examinar mais do que a satisfação. Participação, qualidade dos planejamentos, aplicação, evidências de aprendizagem e mudanças institucionais oferecem informações complementares. O objetivo não é vigiar profissionais, mas saber se a formação produziu condições para decisões melhores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento de competências digitais exige integração de dimensões técnicas, pedagógicas, administrativas, críticas e éticas. Professores precisam selecionar recursos, produzir conteúdos, acompanhar aprendizagens e proteger estudantes. Gestores precisam organizar processos, interpretar dados, comunicar-se com a comunidade e conduzir escolhas institucionais. Em ambos os casos, a tecnologia deve servir ao projeto educativo.

A formação continuada contribui quando parte das necessidades, oferece experiências práticas, promove colaboração e mantém acompanhamento. Cursos centrados em ferramentas isoladas têm alcance limitado. O conhecimento relevante permite compreender possibilidades, limites e consequências e continua útil quando aplicativos específicos mudam.

Também é necessário reconhecer que competências individuais não resolvem barreiras estruturais. Conectividade, equipamentos, acessibilidade, suporte técnico, tempo de trabalho e políticas de proteção condicionam as práticas. Formar profissionais sem oferecer condições pode transferir a eles a responsabilidade por problemas institucionais.

A integração consciente das tecnologias depende, portanto, de desenvolvimento profissional e compromisso coletivo. A escola digitalmente

competente não é a que utiliza o maior número de plataformas, mas a que faz escolhas justificadas, inclusivas e seguras. A inovação deixa de ser aparência de modernidade e passa a significar melhoria real das condições de ensinar, aprender e gerir.

REFERÊNCIAS

CALDAS, A. C. B. P.; AZEVEDO, B. F. P. **Uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação: formação continuada de professores dos anos iniciais**. Ensino & Pesquisa, União da Vitória, v. 22, n. 2, p. 502-515, 2024.

CAROLINO, S. G.; CAPUCHA, L. M. A.; VASCONCELOS, F. H. L.; SILVA, C. C. **Competências digitais do gestor escolar: uma discussão acerca da relevância, práticas e desafios**. Eduser, v. 16, n. 1, 2024.

FERREIRA, A. A. Desenvolvimento de competências digitais docentes: um relato de experiência sobre formação online colaborativa. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 3, p. 1053-1073, 2025.

GARCIA, T. **Tecnologias digitais na produção acadêmica nacional: incidências sobre trabalho na gestão escolar.** Cadernos Cedes, v. 45, 2025.

HISSA, D. L. A.; COSTA, D. L.; ALMEIDA, A. F. **Competências digitais docentes em diretrizes de formação continuada: uma análise crítica.** Cenas Educacionais, v. 6, e18509, 2023.

LINHARES, B. N. F.; BRANDÃO, E. D. C.; MACEDO, H. R. **Inteligência artificial e educação: uma revisão bibliográfica sobre possibilidades e riscos no uso de ferramentas digitais por professores iniciantes.** Educação em Análise, v. 11, p. 1-21, 2026.

NARCISO, R. *et al.* Ética e privacidade na educação digital: desafios no uso de tecnologias digitais. **Revista Foco**, v. 17, n. 1, 2024.

OLIVEIRA, D. C. B. **Avaliação conectada: recursos digitais integrados à avaliação da aprendizagem**. Reter, v. 5, 2024.

PEDROSO, V. H. C. *et al.* **IntegraEDU: desenvolvimento e avaliação de um protótipo para análise de dados educacionais em redes de ensino**. Caderno Pedagógico, v. 22, n. 9, e18257, 2025.

PERIN, E. S.; FREITAS, M. C. D.; COELHO, T. R. Modelo de competência docente digital: revisão bibliométrica e de literatura. **Educação em Revista**, v. 39, 2023.

SILVA, J. C. B.; BATISTA, R. F. F. **Gestão escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação: um olhar para além da sala de aula**. EaD em Foco, v. 14, n. 1, e2172, 2024.

SILVA, R. M. S.; COUTINHO, D. J. G. A tomada de decisão pelos gestores escolares com o auxílio da tecnologia digital. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 3, p. 1151-1162, 2025.

TEIXEIRA, L. M.; OLIVEIRA, M. F. A. **Professores e cultura digital: expectativas e vivências em formações continuadas.** Educação & Formação, v. 9, 2024.

VARGAS, V. B.; HEIS, A. N. S. P. **A comunicação escolar mediada por tecnologia: um estudo de caso da utilização da plataforma ClipEscola em uma escola de Educação Básica**. Navus, v. 13, p. 1-18, 2023.

Capítulo 02

O Lúdico como Instrumento de Socialização e Inclusão do Estudante Surdo

Juscelino Silva
Doutor
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Especialista
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Bacharel
Carlos Antônio Pereira da Silva
Especialista
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque
Mestre

INTRODUÇÃO

A inclusão do estudante surdo exige mais do que sua matrícula em uma turma comum. Estar no mesmo espaço não garante comunicação, aprendizagem nem pertencimento. A participação torna-se efetiva quando a escola reconhece diferenças linguísticas, remove barreiras e organiza experiências nas quais estudantes surdos e ouvintes possam construir relações e conhecimentos.

Jogos e brincadeiras oferecem possibilidades importantes nesse processo. Por meio deles, as crianças experimentam papéis, negociam regras, expressam ideias e enfrentam desafios coletivos. O caráter lúdico pode favorecer aproximação e motivação, mas não atua de forma automática. Uma atividade baseada apenas em instruções orais ou em sons pode excluir o estudante surdo enquanto parece envolver o restante da turma.

A pergunta central deste capítulo é: de que maneira atividades lúdicas podem contribuir para a socialização e a inclusão do estudante surdo no Ensino Fundamental? O objetivo é discutir fundamentos da inclusão, especificidades linguísticas da surdez e critérios para organizar jogos e brincadeiras acessíveis. O texto retoma um projeto elaborado em 2015 e o atualiza à luz da educação bilíngue de surdos e de uma compreensão mais ampla de acessibilidade.

A discussão possui natureza bibliográfica e propositiva. Dialoga com autores da educação inclusiva e da ludicidade e incorpora o marco legal brasileiro. Não apresenta resultados de intervenção já realizada. Ao final, organiza princípios e um percurso pedagógico que podem ser adaptados ao contexto de cada escola.

SURDEZ, LÍNGUA E DIREITO À EDUCAÇÃO

Durante muito tempo, a surdez foi analisada principalmente como ausência ou deficiência a ser corrigida. Essa perspectiva concentrava-se no que a pessoa

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.2

não ouvia e frequentemente subordinava sua educação à aproximação do padrão ouvinte. A compreensão linguística e cultural desloca o olhar: reconhece pessoas surdas como sujeitos capazes de construir identidades, comunidades e conhecimentos por meio de experiências visuais e de línguas de sinais.

A Lei nº 10.436/2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. O Decreto nº 5.626/2005 regulamentou a lei e estabeleceu medidas relacionadas à formação, ao ensino de Libras e à garantia de acesso. Mais recentemente, a Lei nº 14.191/2021 incluiu a educação bilíngue de surdos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definindo Libras como primeira língua e português escrito como segunda língua para os estudantes que optam por essa modalidade.

Esses marcos mostram que acessibilidade comunicacional não é favor nem recurso eventual. Libras possui estrutura própria e não corresponde ao português feito com gestos. A presença de intérprete pode ser necessária em determinados contextos, mas não substitui professor bilíngue, materiais adequados, interação direta e planejamento. A escola precisa considerar como o estudante acessa instruções, participa de conversas e expressa o que aprendeu.

Também é importante não tratar todos os estudantes surdos como grupo homogêneo. Idade de aquisição da Libras, experiências familiares, uso de tecnologias auditivas, repertório em português, outras deficiências e preferências comunicacionais variam. A equipe precisa conhecer o estudante e dialogar com ele, com a família e com profissionais especializados, evitando decisões baseadas apenas no diagnóstico.

DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

A integração costuma exigir que o estudante se adapte ao que já existe. A inclusão interroga o próprio ambiente: que barreiras impedem a participação e que mudanças são necessárias? Mantoan (2005) diferencia estar junto e interagir. A presença física pode coexistir com isolamento quando o estudante não acompanha conversas, não compreende regras ou recebe tarefas paralelas.

A diversidade não se opõe à igualdade. Como argumenta Lima (2006), é a desigualdade socialmente construída que atribui menor valor a determinadas pessoas. Oferecer recursos distintos para garantir participação não constitui privilégio. Trata-se de produzir condições de acesso a objetivos comuns, respeitando diferentes modos de comunicação e aprendizagem.

A socialização não deve ser entendida como treinamento para que a criança surda se comporte como os demais. Ela envolve construir vínculos, comunicar desejos, cooperar, discordar, decidir e reconhecer-se no grupo. Estudantes ouvintes também aprendem: ampliam repertórios comunicacionais e convivem com outra experiência linguística. A inclusão transforma a cultura da turma, não apenas a trajetória de quem recebe apoio.

Famílias e comunidade escolar participam, mas a responsabilidade pedagógica permanece com a instituição. Dizer que a família precisa estar presente não pode servir para culpabilizá-la por dificuldades. A escola organiza comunicação acessível, acolhe informações e explica objetivos. Quando necessário, articula atendimento educacional especializado e outros serviços sem retirar o estudante das experiências comuns de forma indiscriminada.

LUDICIDADE, JOGO E DESENVOLVIMENTO

O lúdico ultrapassa o passatempo. Jogos, brincadeiras, dramatizações, danças e narrativas criam um campo em que a criança experimenta regras, imaginação, movimento e relação. Kishimoto (1996) mostra que jogo e brincadeira possuem características culturais e educativas. Seu valor não está apenas no prazer, mas nas ações intelectuais, corporais e sociais mobilizadas.

Na perspectiva piagetiana, o jogo participa da formação do símbolo e acompanha reorganizações do desenvolvimento. A criança assimila experiências, representa situações e adapta suas ações às regras. Isso não significa que brincar produza qualquer aprendizagem desejada sem mediação. O professor seleciona desafios, organiza materiais e cria oportunidades de reflexão.

A ludicidade pode reduzir o medo de errar porque permite tentar novamente dentro de uma situação compartilhada. Pode também aumentar a exclusão se os mesmos estudantes dominam sempre, se a competição humilha ou se as regras dependem de informações inacessíveis. A pergunta pedagógica não é somente se a atividade é divertida, mas quem consegue compreender, decidir e participar.

O jogo não substitui o ensino. Ele é uma forma de organizar situações em que conceitos, linguagens e relações podem ser trabalhados. Depois de jogar, conversar sobre estratégias, dificuldades e mudanças nas regras transforma a experiência em aprendizagem consciente. Sem esse momento, a atividade pode ser agradável e pouco formativa.

ACESSIBILIDADE NAS ATIVIDADES LÚDICAS

Uma brincadeira inclusiva começa pela comunicação. Regras precisam ser apresentadas visualmente, demonstradas e verificadas. Cartazes, imagens, sequências, sinais combinados e modelagem da ação ajudam a turma inteira. Se houver instrução em Libras, o professor ou profissional responsável precisa ocupar posição visível, com iluminação adequada e sem obstáculos.

Atividades baseadas em sinais sonoros exigem adaptação. Um apito pode ser acompanhado por bandeira, luz, gesto ou movimento combinado. A alteração não deve tornar o estudante surdo dependente de um colega que lhe avisa o que aconteceu. O recurso precisa permitir percepção autônoma sempre que possível.

A disposição do espaço interfere. Rodas e semicírculos favorecem contato visual; ambientes com obstáculos e pessoas de costas dificultam acompanhar interações. Em jogos de movimento, regras devem preservar linhas de visão e segurança. É importante conceder tempo para que o estudante observe a sinalização antes de iniciar a ação.

Materiais visuais não podem sobrecarregar. Instruções com excesso de texto ou imagens pequenas podem gerar novas barreiras. O professor testa a sequência, utiliza símbolos consistentes e confirma a compreensão pedindo que os estudantes demonstrem o que farão. A acessibilidade funciona melhor quando planejada desde o início, não adicionada depois.

LIBRAS E INTERAÇÃO ENTRE PARES

A presença da Libras é central para muitos estudantes surdos. A escola precisa assegurar profissionais qualificados e oportunidades reais de uso. Ensinar sinais básicos aos colegas ouvintes pode favorecer interação, mas não transforma estudantes ou professores em intérpretes. A aprendizagem de Libras deve ser respeitosa e vinculada à comunicação, evitando reduzi-la a alfabeto manual ou apresentação comemorativa.

Jogos de memória com sinais e imagens, narrativas visuais, dramatizações e atividades de classificação podem ampliar repertório quando planejados com competência linguística. O objetivo não é apenas memorizar sinais isolados, mas usá-los em enunciados e situações de sentido. A participação de pessoas surdas na seleção e avaliação das atividades fortalece a pertinência cultural.

A interação em pequenos grupos pode ser produtiva se as regras de comunicação forem combinadas: chamar a atenção antes de falar, manter o rosto visível, evitar conversas simultâneas e respeitar o tempo de interpretação. Essas práticas melhoram a comunicação de todos. O professor acompanha para que o estudante surdo não seja relegado à função periférica ou tratado como objeto de ajuda.

PLANEJAMENTO DO PROFESSOR

Planejar atividades lúdicas começa pelos objetivos. O que se pretende desenvolver: cooperação, vocabulário, resolução de problemas, coordenação ou compreensão de conteúdo? A escolha do jogo vem depois. Essa ordem impede que a atividade seja usada apenas porque parece interessante.

O professor analisa regras, linguagem, materiais, espaço, tempo e modos de participação. Identifica onde a audição é presumida e cria alternativas visuais. Também prevê como explicar, acompanhar e avaliar. Quando há intérprete, planejamento e materiais são compartilhados com antecedência; improvisar coloca esse profissional e o estudante em posição de desvantagem.

A avaliação observa participação, comunicação, estratégias e aprendizagem. Não se mede inclusão apenas pela alegria aparente ou pela ausência de conflito. É preciso perguntar se o estudante compreendeu, tomou decisões, interagiu e teve sua contribuição reconhecida. Registros e conversas com os participantes ajudam a revisar a proposta.

A formação docente é condição importante, mas não pode ser apresentada como responsabilidade individual isolada. Sistemas de ensino e escolas precisam oferecer estudo, planejamento colaborativo, materiais e profissionais. Professores podem aprender continuamente, mas não devem ser deixados sozinhos para resolver barreiras institucionais.

PROPOSTA DE PERCURSO LÚDICO INCLUSIVO

Um percurso para a turma do 3º ano pode ser desenvolvido em quatro etapas. A primeira identifica conhecimentos e combina regras de comunicação. A turma conversa sobre diferentes formas de chamar a atenção, apresenta-se em Libras com apoio qualificado e constrói sinais visuais para iniciar, pausar e encerrar atividades.

A segunda etapa utiliza jogos cooperativos. Em desafios com imagens, sequência e movimento, pequenos grupos precisam resolver tarefas sem depender exclusivamente da oralidade. O professor observa como circulam informações e intervém quando alguém é excluído. Ao final, a turma discute que estratégias facilitaram a participação.

A terceira etapa convida os estudantes a adaptar um jogo conhecido. Eles identificam barreiras, propõem sinais visuais, testam regras e revisam. O estudante surdo participa como autor, não como destinatário passivo. A comparação entre versões mostra que a acessibilidade pode melhorar a clareza e organização para todos.

A quarta etapa envolve a criação de jogo pela turma. Grupos definem objetivo, regras, materiais, comunicação e critérios de conclusão. Depois, trocam jogos e oferecem feedback. O processo articula linguagem, cooperação e resolução de problemas e permite avaliar se os princípios inclusivos foram compreendidos.

O percurso exige articulação com a equipe bilíngue e adequação ao perfil do estudante. Não constitui receita. Sua finalidade é mostrar que a inclusão pode ser planejada como aprendizagem coletiva e que o lúdico oferece um campo fértil para tornar barreiras visíveis e construir alternativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades lúdicas podem contribuir para a socialização e a inclusão do estudante surdo quando oferecem comunicação acessível, participação significativa e objetivos pedagógicos claros. Jogos e brincadeiras não eliminam barreiras

automaticamente. Precisam ser analisados e adaptados com atenção à Libras, à visualidade, ao espaço e às formas de interação.

A atualização do projeto original mostrou uma mudança importante: o estudante surdo não deve ser compreendido apenas como criança que não ouve. É sujeito linguístico, participante e produtor de cultura. Suas capacidades não dependem de aproximá-lo do padrão ouvinte, mas de assegurar acesso a línguas, conhecimentos e relações.

A inclusão transforma toda a turma. Estudantes ouvintes aprendem novas formas de comunicação, regras tornam-se mais claras e a cooperação ganha sentido. O professor atua como mediador, mas necessita de formação e apoio institucional. Libras, educação bilíngue e acessibilidade não podem depender apenas de boa vontade.

O lúdico alcança sua força educativa quando une prazer, desafio, reflexão e pertencimento. Nesse horizonte, brincar não oculta as diferenças; cria condições para que elas participem da experiência comum sem se converterem em desigualdade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002**. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais — Libras. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Brasília, DF: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021**. Altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Brasília, DF: Presidência da República, 2021.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

LIMA, Priscila. **Educação inclusiva e igualdade social.** São Paulo: Avercamp, 2006.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão é o privilégio de conviver com as diferenças.** Nova Escola, Brasília, maio 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. **Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira**. Estilos da Clínica, 2003.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

Capítulo 03

Currículo e Desenvolvimento na Educação Infantil: Cuidado, Participação e Organização do Cotidiano

Juscelino Silva
Doutor
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Especialista
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Bacharel
Carlos Antônio Pereira da Silva
Especialista
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque
Mestre

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil constitui a primeira etapa da Educação Básica e possui finalidades próprias. Não é apenas preparação para a alfabetização nem espaço de cuidado separado do conhecimento. Nela, crianças constroem vínculos, ampliam linguagens, conhecem o corpo, exploram ambientes e participam de práticas culturais. A qualidade dessas experiências depende da maneira como currículo, tempo, espaço e relações são organizados.

O cotidiano educa. A acolhida, a alimentação, a brincadeira, a higiene, a conversa e a despedida comunicam valores e oferecem oportunidades de desenvolvimento. Uma proposta pode afirmar autonomia no documento institucional e, ao mesmo tempo, manter materiais fora do alcance, apressar todas as transições e decidir tudo sem escutar as crianças. Por isso, o currículo precisa ser observado também nas práticas aparentemente simples.

Este capítulo discute como organizar o cotidiano da Educação Infantil de modo coerente com o desenvolvimento integral e com os direitos da criança. A reflexão nasceu de estudos realizados na Licenciatura em Pedagogia sobre currículo, Psicologia do Desenvolvimento e abordagem HighScope. O material foi reorganizado para responder à seguinte questão: como articular cuidado, participação, tempo e espaço em uma prática pedagógica intencional?

A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS

A Constituição Federal, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil consolidaram a compreensão da criança como sujeito de direitos. Essa mudança afasta a visão de infância definida apenas por falta, dependência

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.3

ou preparação para o futuro. A criança participa da vida presente e possui formas próprias de comunicar, investigar e atribuir sentido.

Reconhecê-la como sujeito não significa transferir todas as decisões. Os adultos permanecem responsáveis por proteção, currículo e organização institucional. A participação infantil ocorre quando escolhas, opiniões, gestos e interesses são considerados dentro de condições seguras e pedagogicamente justificadas. A criança pode escolher materiais, propor caminhos para uma investigação e avaliar experiências, mas não precisa decidir sozinha aquilo que exige responsabilidade adulta.

Os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se, organizados pela Base Nacional Comum Curricular, ajudam a examinar o cotidiano. Não devem ser tratados como lista para preencher no planejamento. Eles se realizam quando o ambiente oferece tempo, relações e materiais que tornam essas ações possíveis.

DESENVOLVIMENTO INTEGRAL

O desenvolvimento infantil envolve dimensões cognitivas, afetivas, sociais, motoras e linguísticas. Separá-las pode ajudar a análise, mas a criança as vive de forma integrada. Ao construir uma torre, por exemplo, observa equilíbrio, coordena movimentos, enfrenta frustração, comunica intenções e negocia materiais. A mesma experiência mobiliza corpo, pensamento e relação.

As contribuições construtivistas chamaram a atenção para a atividade da criança na construção do conhecimento. Assimilação, acomodação e equilibração descrevem movimentos pelos quais interpreta experiências e reorganiza esquemas. Para o professor, isso significa observar estratégias e propor desafios que não sejam tão simples a ponto de nada acrescentar nem tão distantes que produzam abandono.

As etapas do desenvolvimento não podem funcionar como etiquetas rígidas. Crianças da mesma idade apresentam percursos distintos, e o desempenho varia conforme linguagem, contexto, experiências e mediação. O conhecimento teórico orienta o olhar, mas não substitui a observação. A pergunta mais produtiva não é apenas “em que fase está?”, mas “o que já consegue fazer, que problema enfrenta e que apoio pode favorecer o avanço?”.

A afetividade participa desse processo. Segurança, confiança e vínculo permitem explorar e enfrentar dificuldades. Um ambiente acolhedor não elimina limites. Ele os apresenta com clareza e respeito, evitando humilhação. O cuidado com emoções não significa impedir toda frustração, mas ajudar a criança a nomear o que sente e construir recursos para continuar.

CUIDAR E EDUCAR

A separação entre cuidado e educação produziu hierarquias dentro das instituições. Atividades de higiene e alimentação foram tratadas como tarefas menores, enquanto propostas dirigidas receberam o nome de pedagógicas. Essa divisão fragmenta a criança. Cuidar envolve linguagem, autonomia, conhecimento do corpo e vínculo; educar depende de segurança, atenção e bem-estar.

Durante a alimentação, a criança pode conhecer sabores, quantidades, hábitos e formas de convivência. Na higiene, aprende sobre o corpo e participa progressivamente do autocuidado. No repouso, percebe necessidades e diferenças de ritmo. O adulto realiza essas ações sem pressa desnecessária, comunica o que fará e preserva intimidade.

A unidade entre cuidar e educar precisa envolver toda a equipe. Não é coerente que o professor conduza atividades baseadas em diálogo enquanto outros momentos são marcados por ordens bruscas. Auxiliares, gestores, cozinheiras e demais profissionais participam do ambiente educativo e precisam compartilhar princípios adequados às suas funções.

CURRÍCULO COMO ARTICULAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS

O currículo da Educação Infantil não se reduz a conteúdos antecipados do Ensino Fundamental nem a datas comemorativas. Ele articula experiências das crianças a conhecimentos culturais, artísticos, ambientais, científicos e tecnológicos. Interações e brincadeiras constituem eixos porque nelas a criança experimenta, representa, comunica e constrói relações.

Partir da experiência não significa permanecer apenas no interesse imediato. Uma pergunta sobre insetos pode abrir observação, leitura de imagens, registro e comparação. Uma brincadeira de mercado pode mobilizar escrita, contagem e papéis sociais. O professor amplia o que emerge e introduz elementos que a criança ainda não conhece.

O currículo também dialoga com famílias e comunidade. Palavras, músicas, histórias e modos de cuidar chegam com as crianças e precisam ser reconhecidos. Isso evita tratar uma única forma de infância como universal. Ao mesmo tempo, a instituição oferece contato com repertórios mais amplos, preservando seu compromisso de expandir horizontes.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO

A rotina oferece segurança porque permite antecipar acontecimentos. Saber que haverá acolhida, brincadeira, alimentação e história ajuda a criança a orientar-se. A previsibilidade favorece autonomia, mas não deve converter-se em rigidez. Uma investigação que ganhou intensidade pode precisar de mais tempo; uma

necessidade do grupo pode exigir mudança.

A experiência HighScope destaca movimentos de planejar, fazer e rever. A contribuição não está em copiar uma rotina estrangeira, mas em reconhecer que crianças podem antecipar escolhas, realizá-las e reconstruir o vivido. O planejamento pode ser simples: escolher com quem e onde brincar. A revisão pode ocorrer por conversa, desenho, fotografia ou reorganização dos objetos.

O tempo precisa considerar ritmos biológicos, psicológicos e institucionais. A criança tem necessidades de movimento, repouso e alimentação; também precisa de duração para envolver-se. Atividades curtas e sucessivas fragmentam a experiência. Transições longas e filas reduzem o tempo de participação. Planejar é proteger períodos de ação e diminuir esperas desnecessárias.

O ESPAÇO COMO PARTE DO CURRÍCULO

A disposição do ambiente determina possibilidades. Materiais acessíveis convidam à escolha; prateleiras fechadas produzem dependência. Áreas de construção, leitura, faz de conta, arte e investigação podem ser organizadas de maneira legível, sem se tornarem cantos imutáveis. A observação do uso orienta mudanças.

A segurança não deve eliminar todo desafio. Subir, equilibrar, transportar e manipular permitem conhecer o corpo. O professor avalia riscos, oferece acompanhamento e estabelece limites. Um espaço em que nada pode ser tocado protege objetos, mas empobrece experiências.

Ambientes precisam oferecer encontro e recolhimento. Grandes grupos são importantes, mas ruído e exposição contínua podem cansar. Pequenas áreas para leitura, conversa ou brincadeira concentrada ajudam a regular emoções. O espaço externo também é educativo: luz, sombra, água, terra, plantas e transformações constituem objetos de investigação.

As produções infantis precisam deixar marcas no ambiente. Expor apenas cartazes comprados ou modelos adultos comunica que a estética da criança tem pouco valor. Desenhos, hipóteses, fotografias e registros de projetos tornam visível a história do grupo, desde que selecionados e apresentados com respeito.

BRINCADEIRA E INTERAÇÃO

Brincar é uma forma privilegiada de compreender o mundo. No faz de conta, crianças reorganizam experiências, assumem papéis e constroem narrativas. Nos jogos de movimento, experimentam regras, corpo e espaço. O professor garante tempo e materiais e intervém quando sua participação pode ampliar a experiência.

A intervenção não deve controlar cada ação. Em alguns momentos, observar é a melhor escolha; em outros, introduzir um objeto ou ajudar a sustentar o enredo favorece a continuidade. O critério é ampliar a brincadeira sem retirar sua autoria.

Os conflitos entre pares fazem parte da convivência. O adulto protege e estabelece limites, mas evita resolver sempre por ordem externa. Ajuda a nomear o problema, escutar versões e buscar alternativas. Aprender a conviver não é obedecer silenciosamente; é considerar o outro e participar de acordos.

LINGUAGENS E DOCUMENTAÇÃO

Crianças expressam-se por fala, gesto, movimento, desenho, modelagem, música e brincadeira. Essas linguagens não são decoração do currículo. São formas de pensamento e comunicação. O professor oferece materiais, apresenta possibilidades técnicas e evita exigir produtos idênticos.

A linguagem oral cresce em situações reais: conversas em pequenos grupos, narrativas, explicações e brincadeiras. Rodas podem favorecer participação, mas perdem força quando todos respondem à mesma pergunta enquanto aguardam. Diferentes organizações aumentam o tempo de fala e escuta.

O contato com a escrita acontece por livros, listas, nomes, bilhetes e registros. A Educação Infantil não precisa antecipar exercícios mecânicos, mas também não deve impedir a curiosidade sobre a escrita. O professor lê, escreve diante do grupo e acolhe hipóteses, preservando o caráter social da linguagem.

A documentação pedagógica reúne falas, imagens, produções e notas para compreender processos. Não é coleção de fotografias. O professor seleciona evidências, interpreta e utiliza no planejamento. Compartilhar registros com as crianças favorece memória e avaliação. Autorizações, privacidade e cuidado com a exposição são indispensáveis.

PARTICIPAÇÃO DAS FAMÍLIAS E TRABALHO COLETIVO

Famílias possuem expectativas diferentes sobre Educação Infantil. Algumas valorizam brincadeira; outras esperam fichas e antecipação da alfabetização. A instituição precisa explicar suas escolhas mostrando o que as crianças aprendem. Comunicação limitada a avisos e problemas enfraquece a confiança.

Escutar famílias não significa transferir a elas decisões técnicas. Significa conhecer aspectos da vida da criança, responder dúvidas e construir acordos. Relatos, reuniões com documentação e conversas individuais tornam o currículo mais compreensível.

O trabalho coletivo sustenta coerência. Professores e demais profissionais precisam de tempo para planejar, registrar e avaliar. A qualidade não pode depender apenas do esforço isolado. A gestão organiza formação, materiais e acompanhamento para que os princípios se convertam em projeto institucional.

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

A avaliação acompanha desenvolvimento e experiências sem objetivo de reprovação. Observar participação, linguagem, autonomia, interação e resolução de problemas oferece informações para planejar. Comparações rígidas entre crianças ignoram percursos e condições.

Relatórios baseados apenas em adjetivos fixam identidades. Dizer que uma criança é agitada ou tímida explica pouco. Registros mais úteis descrevem situações, mudanças, apoios e possibilidades: em que contexto participou, que estratégia construiu e que desafio pode ser proposto.

A avaliação também examina o ambiente. Se poucas crianças participam, talvez o problema esteja na organização, no tempo ou na linguagem da proposta. O professor pergunta o que a criança construiu e o que a instituição ofereceu. Essa dupla atenção impede que toda dificuldade seja atribuída ao indivíduo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Organizar o cotidiano da Educação Infantil é uma tarefa pedagógica. Currículo, cuidado, tempo, espaço e relações constituem uma mesma experiência. A criança, como sujeito de direitos, precisa participar, brincar, explorar, expressar-se e encontrar adultos responsáveis por sua proteção e formação.

A prática humanizadora combina estabilidade e abertura. Rotinas oferecem segurança e podem ser revistas; espaços protegem e desafiam; o professor planeja e escuta; o cuidado educa e o ensino cuida. Esses equilíbrios não surgem de receitas, mas de observação, estudo e trabalho coletivo.

Quando o cotidiano é compreendido como currículo, nenhum momento é neutro. A instituição passa a examinar como fala, espera, distribui materiais, acolhe diferenças e documenta aprendizagens. A qualidade aparece na coerência entre os direitos anunciados e as experiências realmente vividas pelas crianças.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de; SOUZA, Tatiana Noronha de. **Fundamentos da educação infantil.** Batatais: Claretiano, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE, 2009.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos *et al.* **Creches: crianças, faz de conta e companhia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

Capítulo 04

Alfabetização e Letramento: A Construção da Língua Escrita pela Criança

Juscelino Silva
Doutor
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Especialista
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Bacharel
Carlos Antônio Pereira da Silva
Especialista
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque
Mestre

INTRODUÇÃO

Aprender a ler e a escrever amplia a participação da criança na cultura. Por meio da escrita, ela registra experiências, comunica-se com pessoas ausentes, acessa conhecimentos e constrói novas formas de organizar o pensamento. Essa aprendizagem, porém, não começa apenas quando o professor apresenta letras e sílabas. Antes de dominar o sistema, a criança observa textos, imita leitores e formula ideias sobre o funcionamento da escrita.

Os estudos de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky mostraram que as produções não convencionais possuem lógica. A criança procura compreender o que a escrita representa, quantas marcas são necessárias e como se relacionam com a fala. O erro deixa de ser visto apenas como ausência de conhecimento e passa a fornecer indícios do raciocínio em construção.

Este capítulo retoma análises e atividades desenvolvidas na formação em Pedagogia para discutir alfabetização e letramento, hipóteses de escrita, sondagem diagnóstica e intervenção docente. A questão central é: como conhecer as ideias da criança sobre a escrita e utilizar esse conhecimento para planejar um ensino sistemático e significativo?

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Alfabetização refere-se à apropriação do sistema de escrita alfabética. A criança precisa compreender que a escrita representa unidades sonoras, conhecer letras e suas relações com fonemas e avançar em convenções. Letramento diz respeito à participação em práticas sociais de leitura e escrita. Ler um convite, produzir uma lista, consultar uma regra ou escrever uma história são ações realizadas com finalidades e destinatários.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.4

As duas dimensões precisam caminhar juntas. Exercícios de sílabas sem contexto podem produzir respostas mecânicas e pouca compreensão das funções da escrita. Por outro lado, conviver com livros e textos não garante que a criança descubra sozinha o princípio alfabético. É necessário alfabetizar letrando: ensinar explicitamente o sistema dentro de situações em que ler e escrever façam sentido.

Uma lista de materiais, por exemplo, permite discutir finalidade, ordem e consulta e também comparar palavras, letras iniciais e extensões. Uma parlenda conhecida pode ser lida por antecipação e servir à observação de repetições e unidades sonoras. O professor preserva o texto como prática cultural e cria momentos específicos de análise.

A ESCRITA COMO OBJETO DE CONHECIMENTO

Para quem já lê, parece evidente que letras representam sons. Para a criança, essa relação precisa ser construída. Inicialmente, desenho e escrita podem cumprir funções próximas. Aos poucos, ela percebe que escrever exige marcas organizadas de outra maneira e elabora critérios para que uma sequência possa ser lida.

A psicogênese descreve hipóteses pré-silábicas, silábicas, silábico-alfabéticas e alfabéticas. Essas denominações orientam a interpretação, mas não devem transformar-se em rótulos. A mesma criança pode oscilar conforme a palavra, o contexto ou a familiaridade. Uma amostra isolada não define sua capacidade.

Garatujas e desenhos aparecem nos contatos iniciais, mas não correspondem diretamente às hipóteses linguísticas. O traçado informa desenvolvimento gráfico e diferenciação entre sistemas; a hipótese de escrita procura explicar como a criança representa a palavra. Separar essas dimensões evita classificações apressadas.

A HIPÓTESE PRÉ-SILÁBICA

Na hipótese pré-silábica, a criança ainda não relaciona sistematicamente as partes faladas e escritas. Pode usar letras conhecidas, pseudoletras ou sequências e acreditar que o tamanho da escrita depende do objeto. Também pode exigir quantidade mínima e variedade de caracteres.

Esses critérios revelam organização. Ao variar letras para palavras diferentes, a criança mostra que sabe que escritas iguais não deveriam dizer coisas diferentes. O professor pode comparar nomes, palavras curtas e longas e textos conhecidos. A intenção é chamar a atenção para relações sonoras sem exigir imediatamente a grafia convencional.

O nome próprio oferece referência estável, mas não deve ser o único repertório. Listas da turma, títulos, cantigas e palavras de projetos criam um conjunto de fontes. A criança consulta, compara e começa a perceber regularidades.

A HIPÓTESE SILÁBICA

Na hipótese silábica, a criança utiliza uma marca para cada sílaba falada. Essa construção representa avanço: a escrita passa a ser controlada pela análise da fala. Quando não há valor sonoro, as letras escolhidas não correspondem convencionalmente aos sons; quando há valor sonoro, alguma relação aparece, frequentemente por meio das vogais.

Uma escrita de BOLA com O e A pode indicar representação das duas sílabas. Corrigir dizendo apenas que faltam letras informa pouco. O professor precisa criar comparações que mostrem a necessidade de analisar unidades menores. Palavras que começam igual, nomes conhecidos e letras móveis podem apoiar essa reflexão.

O conflito surge quando palavras diferentes resultam nas mesmas letras ou quando uma palavra monossilábica teria apenas uma marca, contrariando a exigência de quantidade mínima. As situações didáticas aproveitam essas contradições sem constranger. A criança é convidada a explicar e revisar.

A HIPÓTESE SILÁBICO-ALFABÉTICA

A hipótese silábico-alfabética mostra a transição entre representar sílabas e fonemas. Algumas partes aparecem completas e outras com uma letra. A produção pode parecer irregular, mas expressa coexistência de critérios. O professor observa quais segmentos são analisados e quais sons ainda não aparecem.

Comparar palavras, montar com letras móveis, trabalhar rimas e aliterações e substituir sons são intervenções úteis. A atividade precisa manter relação com palavras e textos significativos. Consciência fonológica e conhecimento das letras desenvolvem-se de forma articulada.

O avanço não é linear. Uma palavra muito conhecida pode ser escrita alfabeticamente enquanto outra recebe registro silábico-alfabético. Avaliar um conjunto de produções evita conclusões rígidas e permite planejar problemas adequados.

A HIPÓTESE ALFABÉTICA E A ORTOGRAFIA

Na hipótese alfabética, a criança compreende que a escrita representa fonemas e utiliza letras para registrá-los. Podem permanecer desvios ortográficos. Escrever CAZA ou OMI indica compreensão do princípio, ainda que não haja domínio das convenções.

A alfabetização não termina nesse ponto. Segmentação entre palavras, pontuação, correspondências contextuais e grafias irregulares exigem ensino. A correção deve ser seletiva e adequada ao objetivo. Marcar todos os problemas pode impedir que a criança compreenda o que revisar.

Leitura também precisa avançar em fluência e compreensão. Decodificação precisa libera atenção para sentidos, mas velocidade isolada não basta. Releituras, textos adequados, vocabulário e conversa sobre interpretações desenvolvem precisão, ritmo e entendimento.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E LETRAS

Consciência fonológica é a capacidade de observar unidades sonoras da fala. Rimas, sílabas, sons iniciais e fonemas podem ser trabalhados por jogos orais e escritos. A consciência fonêmica é abstrata e se fortalece em interação com o conhecimento das letras.

Saber nomes de letras oferece recurso, mas não equivale a compreender o sistema. A criança precisa reconhecer formas variadas e valores sonoros. O alfabeto na sala ganha sentido quando é consultado em situações reais, não quando permanece como decoração.

O ensino explícito não se opõe à construção ativa. O professor pode explicar relações, modelar como analisar uma palavra e oferecer prática. A participação intelectual ocorre quando a criança compreende e utiliza o conhecimento, não quando é obrigada a descobrir tudo sem apoio.

SONDAGEM DIAGNÓSTICA

A sondagem procura compreender hipóteses e orientar o ensino. Não é prova para gerar nota nem ocasião de exposição. O professor propõe a escrita de palavras e, quando adequado, uma frase, observa o processo e pede que a criança leia apontando o que registrou.

As palavras podem pertencer ao mesmo campo semântico e variar em quantidade de sílabas. É conveniente evitar termos memorizados quando o objetivo é analisar construção autônoma. Registrar falas, mudanças e justificativas é tão importante quanto guardar o produto final.

A leitura da própria escrita é decisiva. Sequências visualmente semelhantes podem apoiar-se em raciocínios distintos. Ao apontar, a criança mostra como distribui a fala sobre as letras. A interpretação considera outras produções e não transforma uma resposta em diagnóstico definitivo.

A sondagem só possui valor se modificar o planejamento. Registrar níveis sem propor intervenções torna-se burocracia. Os resultados orientam grupos temporários, seleção de palavras, apoios e desafios. Nenhuma organização deve fixar crianças em posições permanentes.

INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Intervir não é dar imediatamente a resposta nem deixar a criança sem recursos. O professor procura entender a lógica e formula uma pergunta ou comparação que introduz um novo problema. Uma escrita silábica pode ser confrontada com duas palavras que resultaram iguais; uma escrita baseada em vogais pode ser comparada a nomes conhecidos.

Letras móveis reduzem a exigência motora e favorecem tentativas. Seu uso perde força quando o professor oferece apenas as letras corretas e a criança adivinha a ordem. É necessário pedir escolhas, justificativas e leitura.

Na produção coletiva, o professor atua como escriba e mostra decisões de escritores. A turma define o que dizer, organiza informações e acompanha o registro. Relê, discute clareza e revisa. Crianças ainda não alfabetizadas participam da autoria e observam a escrita em funcionamento.

A leitura diária pelo professor amplia vocabulário, repertório de gêneros e experiência estética. Nem toda leitura precisa terminar em exercício. Conversar sobre sentidos e apreciar literatura são práticas formadoras que sustentam a compreensão futura.

PLANEJAMENTO PARA UMA TURMA HETEROGÊNEA

Turmas de alfabetização reúnem hipóteses diferentes. Entregar a mesma ficha a todos não garante equidade. O professor pode manter uma finalidade comum e variar apoios. Em uma lista, alguns usam letras móveis e fontes; outros escrevem autonomamente; estudantes alfabetizados revisam ortografia.

O planejamento equilibra leitura, produção textual, análise do sistema e reflexão linguística. Momentos coletivos apresentam repertórios; pequenos grupos permitem intervenção precisa; atividades individuais mostram autonomia. A alternância evita depender de uma única metodologia.

Quando dificuldades persistem, a equipe intensifica a observação, verifica frequência, acessibilidade, visão, audição e compreensão das instruções. Apoio especializado pode ser necessário, mas não transfere a responsabilidade do ensino. A escola continua responsável por oferecer oportunidades consistentes.

AVALIAÇÃO E RELAÇÃO COM AS FAMÍLIAS

Avaliar alfabetização exige diferentes evidências. Sondagens, produções, registros de leitura e observações revelam dimensões distintas. A hipótese de escrita não mede sozinha compreensão oral, narrativa, fluência ou produção de sentidos.

A devolutiva informa o que foi alcançado e qual é o próximo passo. Expressões como “estude mais” ajudam pouco. O professor pode reconhecer a correspondência construída e propor observar determinado som ou revisar uma segmentação.

A comunicação com famílias deve evitar sentenças como “não sabe ler”. É mais preciso explicar estratégias, avanços e objetivos. Orientações para casa precisam ser possíveis: ler junto, conversar sobre histórias, valorizar tentativas e brincar com palavras. A família apoia, mas não substitui o ensino escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização é uma construção intelectual e uma inserção cultural. A criança formula hipóteses, confronta evidências e reorganiza ideias; o professor oferece textos, explicações, comparações e prática. Respeitar o percurso não significa esperar passivamente.

A psicogênese ajuda a interpretar produções sem reduzi-las a erro vazio. Alfabetização e letramento lembram que sistema e uso social precisam permanecer articulados. Consciência fonológica, letras, leitura e produção textual compõem um processo intencional.

Toda criança tem direito a encontrar na escola condições para avançar. Sondagem, planejamento e avaliação devem servir a esse compromisso. Quando se apropria da escrita, a criança adquire uma linguagem capaz de ampliar sua palavra e sua participação no mundo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores — PROFA**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MORAIS, Artur Gomes de; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever.** São Paulo: Contexto, 2020.

Capítulo 05

Corpo, Ludicidade e Formação Integral na Educação Básica

Juscelino Silva
Doutor
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Especialista
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Bacharel
Carlos Antônio Pereira da Silva
Especialista
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque
Mestre

INTRODUÇÃO

A escola frequentemente associa aprendizagem à imobilidade. O estudante atento seria aquele que permanece sentado e silencioso, enquanto movimento e brincadeira seriam pausas entre atividades consideradas sérias. Essa concepção fragmenta a pessoa e ignora que percepção, gesto, emoção e relação participam da construção do conhecimento.

Educação Física e Arte evidenciam a unidade entre corpo, pensamento e cultura. Jogos, danças, desenhos, músicas e dramatizações não são apenas recursos para tornar outras disciplinas agradáveis. Constituem práticas com conhecimentos, técnicas, histórias e formas próprias de expressão. Quando organizadas pedagogicamente, contribuem para autonomia, convivência e formação integral.

Este capítulo parte da abordagem construtivista estudada na formação em Pedagogia e discute a ludicidade como ligação entre movimento, criação e aprendizagem. A questão que o orienta é: como práticas corporais e artísticas podem favorecer uma educação que reconheça a criança em sua integralidade?

EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO

João Batista Freire propõe uma Educação Física de corpo inteiro, em oposição a práticas que reduzem a criança ao desempenho técnico. O corpo não é instrumento transportado pela mente; é modo de estar e conhecer. A criança aprende ao manipular, deslocar-se, equilibrar-se, imitar e criar movimentos.

A abordagem construtivista valoriza a atividade do estudante. Isso não significa ausência de ensino. O professor demonstra técnicas, apresenta regras e organiza desafios, mas permite que estratégias sejam construídas. Em um jogo,

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.5

compreender espaço, tempo, cooperação e oposição é tão importante quanto executar um gesto.

O desenvolvimento motor relaciona-se a dimensões afetivas e sociais. Medo de errar, comparação e experiências de exclusão influenciam a participação. Um ambiente seguro não elimina dificuldade; permite tentar, receber orientação e reconhecer avanços sem ser humilhado.

LUDICIDADE E APRENDIZAGEM

O lúdico envolve jogo, brincadeira, imaginação e disposição para experimentar. A atividade lúdica possui regras e incerteza, mas também liberdade. A criança antecipa ações, toma decisões, enfrenta consequências e pode recomeçar. Esses movimentos favorecem a resolução de problemas e a convivência.

O prazer não garante aprendizagem. Um jogo pode divertir e reforçar desigualdades quando os mais habilidosos dominam, as regras são incompreensíveis ou a competição define o valor das pessoas. O professor analisa quem participa, que conhecimento é mobilizado e como a experiência será retomada.

Depois de jogar, a conversa ajuda a transformar ação em reflexão. Que estratégia funcionou? Como as regras interferiram? O que mudou quando o grupo cooperou? Essas perguntas tornam visíveis conhecimentos e permitem revisar a prática.

JOGO, REGRAS E CONVIVÊNCIA

Regras criam o jogo e organizam relações. Na escola, podem ser apenas obedecidas ou também compreendidas. Alterar número de jogadores, espaço ou forma de pontuação mostra que regras são construções e produzem efeitos. A turma aprende a avaliar clareza e justiça.

A competição pode integrar a experiência sem transformar-se em humilhação. Equipes equilibradas, funções variadas e múltiplas rodadas reduzem exclusões. Adversários são parceiros necessários à realização do jogo. Vitória e derrota tornam-se oportunidades para lidar com emoções e respeito.

Jogos cooperativos destacam objetivo comum, mas também exigem mediação. Alguns estudantes podem assumir todas as decisões. Distribuir papéis, estabelecer tempos de fala e promover autoavaliação ajudam a tornar a cooperação efetiva.

BRINCADEIRAS E CULTURA

Brincadeiras tradicionais guardam memórias de famílias, comunidades e povos. Cantigas, corda, amarelinha e jogos de diferentes matrizes culturais

ampliam repertório. Apresentá-los exige reconhecer origem e contexto, evitando tratar práticas indígenas, africanas ou regionais como curiosidades sem sujeitos.

As crianças também recriam brincadeiras. Mudam palavras, materiais e regras conforme o ambiente. Essa transformação mostra que a cultura não é uma peça imóvel. Registrar versões e conversar com familiares podem aproximar gerações e valorizar conhecimentos locais.

Criar um jogo articula linguagem, matemática, movimento e ética. É necessário definir objetivo, elaborar regras, testar e revisar. O erro aparece como parte do projeto. A turma percebe que uma boa regra precisa ser compreensível e permitir participação.

ARTE, SENSIBILIDADE E AUTORIA

A arte oferece linguagens para produzir e interpretar sentidos. Artes visuais, música, dança e teatro desenvolvem percepção, imaginação e expressão. Na escola, não devem ficar restritas a decorar datas comemorativas ou copiar modelos.

Criar não significa agir sem referências. O professor apresenta obras, técnicas, materiais e contextos. A criança observa escolhas de cor, forma, ritmo e movimento e depois produz respostas próprias. A apreciação pode admitir interpretações diferentes, mas pede atenção e justificativa.

O desenho pronto para colorir gera uniformidade e reduz decisões. Ensinar o uso de materiais e propor problemas abertos favorece a autoria. Produções diferentes não são falhas; revelam percursos. A avaliação considera processo, escolhas e ampliação de repertório.

MÚSICA, DANÇA E TEATRO

A música envolve escuta, ritmo, timbre, intensidade e silêncio. Cantar, produzir percussão corporal e criar sequências desenvolvem coordenação e participação coletiva. Ouvir uma obra com atenção aos elementos é diferente de utilizá-la apenas como fundo.

A dança explora direção, nível, velocidade, peso e relação com o espaço. Não precisa limitar-se a coreografias para eventos. Improvisações orientadas e criação de sequências oferecem participação a corpos diferentes e evitam impor um padrão único.

O teatro articula voz, corpo, narrativa e cooperação. Jogos dramáticos e cenas permitem explorar perspectivas. Nem toda atividade precisa culminar em espetáculo. O processo pode ser formativo e preservar estudantes que não desejam exposição pública.

INCLUSÃO NAS PRÁTICAS CORPORAIS E ARTÍSTICAS

As diferenças tornam-se visíveis em jogos e produções. Deficiência, timidez, habilidade prévia, gênero e padrões corporais podem determinar quem ocupa o centro. Inclusão exige adaptar regras, materiais, tempos e papéis sem afastar o estudante do objetivo principal.

Em um jogo, pode-se alterar distância, tamanho do alvo ou modo de deslocamento. Em Arte, instrumentos de pega diferente, suportes maiores, recursos táteis e formas alternativas de registro ampliam a participação. A adaptação é construída com o estudante e revisada pela experiência.

Variar funções também ajuda. Organizar, registrar, narrar, executar e avaliar mobilizam habilidades distintas. Isso não deve aprisionar alguém em função periférica. O propósito é criar entradas e progressões até que a participação se amplie.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO

O planejamento começa pelo conhecimento, não pelo material. Antes de decidir jogar ou pintar, o professor define o que pretende desenvolver: estratégia, cooperação, contraste, ritmo, expressão ou compreensão de regra. A atividade é escolhida porque torna esse objetivo possível.

Tempo e espaço precisam favorecer a ação. Longas filas reduzem participação; materiais desorganizados consomem a aula; interrupções impedem aprofundamento. Estações e pequenos grupos podem ampliar o tempo efetivo, desde que as instruções e o acompanhamento sejam claros.

Avaliar não é medir talento ou beleza. Na Educação Física, estratégias, cooperação, regras e evolução pessoal complementam o desempenho motor. Em arte, portfólios, conversas e registros revelam processo. Autoavaliações ajudam estudantes a perceber escolhas e contribuições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Corpo e ludicidade integram a formação. Jogos, brincadeiras e artes mobilizam pensamento, movimento, emoção e relação. Seu valor pedagógico depende de objetivos, mediação e reflexão, não apenas de diversão.

A educação integral reconhece a criança como pessoa inteira. O professor ensina técnicas e regras, oferece referências e preserva autoria. Promove desafios e recusa a humilhação. Adapta condições sem diminuir expectativas.

Quando a escola trata movimento e criação como conhecimento, amplia modos de participação. A ludicidade deixa de ser intervalo e torna-se experiência em que crianças aprendem sobre si, sobre os outros e sobre as culturas das quais fazem parte.

REFERÊNCIAS

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1994.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

NEIRA, Marcos Garcia. **Repensando a prática pedagógica.** São Paulo: Mackenzie, 2005.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio, 1996.

Capítulo 06

Ciências da Natureza e Ciências Humanas: Teoria e Prática nos Anos Iniciais

Juscelino Silva
Doutor
Maria Terezinha Cardoso da Silva
Especialista
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Bacharel
Carlos Antônio Pereira da Silva
Especialista
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque
Mestre

INTRODUÇÃO

Ciências da Natureza, História e Geografia ajudam a criança a compreender fenômenos, tempos e espaços. Essas áreas não devem ocupar lugar secundário diante da alfabetização e da matemática. Elas oferecem conhecimentos indispensáveis e criam situações em que ler, escrever, medir, observar e argumentar ganham finalidade.

Durante a formação em Pedagogia, a observação de aulas remotas de Ciências, História e Geografia tornou possível relacionar teoria e prática. Foram examinados objetivos, conteúdos, recursos, explicações e propostas de atividades. A experiência mostrou tanto a força de certas estratégias quanto os limites de aulas em que muitos temas aparecem sem aprofundamento.

Este capítulo discute princípios para o ensino dessas áreas nos anos iniciais e propõe critérios para observar aulas e organizar sequências didáticas. A questão central é: como transformar curiosidade e experiência cotidiana em compreensão conceitual, histórica e espacial?

ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA

Alfabetização científica permite compreender ideias e procedimentos necessários para interpretar fenômenos e participar de decisões. Não pretende formar pequenos especialistas. Ensina a observar, formular hipóteses, comparar evidências, utilizar modelos e comunicar conclusões.

A curiosidade infantil oferece ponto de partida, mas não substitui o ensino. Perguntas sobre flutuação, plantas ou chuva precisam ser organizadas em situações que permitam investigar. O professor seleciona variáveis, apresenta informações e introduz linguagem mais precisa.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.6

Memorizar nomes de partes e classificações produz pouco quando não há relações. Saber que a água evapora precisa ligar-se à temperatura e à transformação de estado. Conhecer órgãos do corpo deve ajudar a explicar processos e cuidados. O conceito permite ultrapassar a lista.

EXPERIMENTOS E INVESTIGAÇÃO

Experimentos podem aproximar conceito e fenômeno, mas não devem ser espetáculo. Antes de realizar, os estudantes formulam previsões e justificativas. Durante, observam e registram. Depois, comparam resultados e constroem explicações.

Uma aula observada sobre densidade utilizava ovos em água comum e salgada. O recurso tornava visível a diferença de comportamento. Para aprofundar, seria possível variar a quantidade de sal, discutir massa e volume e comparar outras situações. O experimento ganha valor quando a pergunta organiza a observação.

Resultados inesperados não significam fracasso automático. Podem revelar problema no procedimento ou variável não considerada. A investigação escolar ensina a repetir, conferir e admitir limites. Essa atitude é mais importante do que fazer toda a experiência terminar exatamente como previsto.

Materiais simples podem sustentar boas investigações: sombras, sementes, objetos, água e solo. A escolha considera segurança, acesso e possibilidade de registro. Propostas para casa não podem depender de recursos que algumas famílias não possuem.

HISTÓRIA: TEMPO E FONTES

O ensino de História não se reduz a datas e nomes. Ajuda a compreender mudança, permanência, memória, sujeitos e relações de poder. Nos anos iniciais, começa com experiências de tempo e amplia-se para histórias locais e processos mais distantes.

Fotografias, objetos, documentos, relatos, mapas e músicas podem funcionar como fontes. O professor ensina a perguntar quem produziu, quando, com que finalidade e o que permite conhecer. Fontes não falam sozinhas; são interpretadas e comparadas.

Povos indígenas, populações negras, mulheres, trabalhadores e crianças precisam aparecer como sujeitos. Sua presença não pode limitar-se a datas temáticas. Conhecimentos, conflitos e contribuições integram a história brasileira e ajudam a superar narrativas centradas apenas em figuras oficiais.

A história local aproxima pesquisa e pertencimento. Transformações de uma rua, da escola ou do trabalho podem ser estudadas por diferentes registros. A proximidade não dispensa crítica: memórias são seletivas e versões podem divergir.

GEOGRAFIA: LER O ESPAÇO

A Geografia permite compreender paisagem, lugar, território e relações sociedade-natureza. O espaço não é cenário neutro. Guarda marcas do trabalho, da cultura, de decisões políticas e de processos ambientais.

O corpo é referência inicial para orientação. Deslocamentos, mapas da sala e desenhos de trajetos ajudam a construir direita e esquerda, perto e longe e pontos de vista. Aos poucos, legenda, orientação, escala e visão vertical introduzem a linguagem cartográfica.

Colorir mapas prontos ensina pouco quando as convenções não são compreendidas. Produzir um mapa exige selecionar o que representar, criar símbolos e pensar na finalidade. Nenhum mapa contém tudo; ele apresenta uma leitura do território.

Em contextos amazônicos, rios, fronteiras, deslocamentos, diversidade de povos e relações com a floresta precisam ser estudados sem exotização. A experiência local dialoga com escalas regionais, nacionais e globais.

COMO OBSERVAR UMA AULA

Observar a aula é mais do que dizer se foi boa. É analisar a relação entre objetivos, conteúdo, faixa etária, estratégia, participação e evidências. Uma explicação pode ser clara e oferecer pouco desafio; uma atividade prática pode entusiasmar e não produzir compreensão.

O observador identifica qual conhecimento organiza a aula. Quando muitos objetos aparecem, pergunta se há foco. Em uma aula sobre propriedades dos materiais, tratar ao mesmo tempo de densidade, brilho, flexibilidade, tipos e usos pode dispersar. Selecionar permite aprofundar e depois relacionar.

Também se observa a participação intelectual. Os estudantes apenas assistem ou precisam prever, comparar, explicar e registrar? Recursos visuais e digitais não garantem atividade. O professor cria perguntas e tarefas que deixam evidências.

A modalidade remota tornou esses limites evidentes. Vídeos apresentavam explicações e imagens, mas não permitiam saber automaticamente o que cada estudante compreendera. Instruções, devolutivas e atividades de aplicação tornaram-se ainda mais importantes.

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Uma sequência organiza atividades encadeadas. Cada etapa prepara ou aprofunda a seguinte. O professor parte de uma questão, identifica conhecimentos prévios, propõe investigação, apresenta informações, sistematiza e cria situação de aplicação ou comunicação.

Em Ciências, uma sequência sobre materiais pode começar por classificação espontânea, avançar para testes e terminar com escolha justificada de material. Em História, o estudo da escola pode reunir fotografias, documentos e relatos. Em Geografia, a análise do bairro pode articular observação, mapas e propostas.

A progressão evita repetir temas todos os anos da mesma maneira. Retomar meio ambiente ou família precisa acrescentar conceitos, fontes e escalas. A pergunta se torna mais complexa e os registros mais rigorosos.

INTERDISCIPLINARIDADE COM RIGOR

Problemas reais atravessam disciplinas. A água envolve transformações físicas, bacias, usos históricos, conflitos, medidas e textos. A interdisciplinaridade articula contribuições, mas não significa reunir tarefas sob um tema decorativo.

Cada área oferece modo próprio de conhecer. Ciências explicam processos naturais; Geografia analisa distribuição e território; História examina mudanças e decisões; Matemática trata medidas e dados; Língua Portuguesa sustenta leitura e comunicação. O planejamento explicita esses objetivos.

Momentos disciplinares e síntese são necessários. Primeiro, estudantes constroem conhecimentos específicos; depois, articulam para responder ao problema. Sem diferenciação, o projeto fica superficial; sem síntese, os conteúdos permanecem paralelos.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Educação ambiental não se limita a slogans ou ações individuais. Economizar água e separar resíduos são importantes, mas problemas envolvem produção, infraestrutura, políticas e desigualdade. A criança começa por situações próximas e amplia a análise.

Investigar resíduos da escola pode envolver coleta de dados, destino, decomposição e responsabilidade institucional. A proposta de mudança nasce de evidências. O estudante aprende que a participação ambiental combina hábitos e decisões coletivas.

Temas graves precisam ser abordados sem produzir impotência. A escola apresenta problemas de modo adequado à idade e mostra possibilidades de investigação e ação. Não transfere às crianças culpa por processos complexos.

AVALIAÇÃO

Avaliar Ciências e Ciências Humanas requer mobilizar conceitos. O estudante explica fenômeno, interpreta fonte, lê mapa e sustenta conclusão. Definições memorizadas não mostram sozinhas essas capacidades.

Registros de investigação, mapas, linhas do tempo, relatórios e apresentações produzem evidências distintas. Os critérios observam conteúdo e procedimento. Em um experimento, previsão, registro e explicação importam; em História, afirmações precisam apoiar-se em fontes; em mapas, legenda e relação espacial são essenciais.

Erros revelam concepções. Confundir massa e volume ou tratar mapa como cópia neutra orienta intervenção. O professor propõe comparação, contraexemplo ou nova fonte. A avaliação retorna ao ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ciências da Natureza, História e Geografia ensinam a investigar o mundo. Fenômenos possuem condições, paisagens guardam marcas e narrativas expressam perspectivas. Conhecer significa adquirir conceitos e modos de perguntar.

A observação de aulas torna-se formativa quando relaciona escolhas e efeitos. Experimentos, imagens e vídeos ganham valor quando integrados a questões, registros e sistematização. O recurso não substitui a mediação.

Sequências didáticas e interdisciplinaridade organizam percursos mais consistentes. A criança parte da curiosidade e da experiência e encontra conhecimentos que ampliam sua capacidade de compreender o ambiente, a memória e o território.

REFERÊNCIAS

BAUER, Caroline Silveira. **Conteúdo e metodologia do ensino de História.** Porto Alegre: Sagah, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores do Ensino Fundamental e Médio.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MOREIRA, Cláudia; VASCONCELOS, José. **Didática e avaliação da aprendizagem no ensino de História**. Curitiba: Intersaberes, 2013.

Capítulo 07

Pedagogia em Espaços Escolares e Não Escolares: Atuação, Inclusão e Transformação Social

Juscelino Silva
Doutor
Sandra Lúcia Rodrigues dos Santos
Bacharel
Carlos Antônio Pereira da Silva
Especialista
Rafael Raimundo Oliveira Albuquerque
Mestre

INTRODUÇÃO

A educação acontece na escola, mas não se encerra em seus limites. Crianças, jovens, adultos e idosos aprendem em famílias, comunidades, movimentos sociais, organizações culturais, hospitais, instituições de acolhimento e projetos de proteção social. Em cada um desses espaços existem conhecimentos, relações e finalidades que podem exigir atuação pedagógica intencional.

Reconhecer essa amplitude não diminui a importância da escola. Ao contrário, permite compreender melhor a especificidade da educação escolar e as possibilidades de articulação com outras políticas e instituições. O pedagogo pode atuar no ensino, na gestão, na formação, na elaboração de projetos, no acompanhamento de pessoas e na criação de condições para que diferentes sujeitos participem de processos educativos.

Este capítulo retoma estudos realizados na licenciatura em Pedagogia sobre organização do trabalho pedagógico escolar e não escolar. A análise de experiências de educação social de rua, pedagogia hospitalar, acolhimento institucional e educação de pessoas idosas conduz à seguinte questão: que conhecimentos, compromissos e formas de organização permitem ao pedagogo atuar em diferentes espaços sem perder a identidade educativa de seu trabalho?

A IDENTIDADE PROFISSIONAL DO PEDAGOGO

O trabalho do pedagogo não pode ser definido apenas pelo lugar em que ocorre. Sua identidade se relaciona à compreensão dos processos de formação humana, ao planejamento de ações educativas, à mediação do conhecimento e à avaliação das condições de aprendizagem. Esses elementos assumem formas distintas conforme os sujeitos, os objetivos e o contexto institucional.

Na escola, a prática se articula ao currículo, à docência, à gestão democrática e ao projeto político-pedagógico. Em outros espaços, pode organizar oficinas, acompanhar percursos, formar equipes, produzir materiais ou coordenar projetos.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.7

Não se trata de transportar automaticamente a sala de aula para qualquer ambiente, mas de interpretar as necessidades educativas presentes em cada realidade.

Uma formação ampla ajuda o profissional a evitar dois extremos. O primeiro é restringir a Pedagogia ao ensino de crianças; o segundo é chamar de pedagógica toda atividade de orientação ou convivência. A intervenção se torna propriamente pedagógica quando possui finalidade formativa, planejamento, mediação, acompanhamento e reflexão ética sobre seus efeitos.

EDUCAÇÃO FORMAL, NÃO FORMAL E INFORMAL

A educação formal é organizada por sistemas de ensino, etapas, currículos, normas e certificações. A educação não formal reúne processos intencionais desenvolvidos fora dessa estrutura, geralmente vinculados a projetos sociais, culturais, comunitários ou profissionais. A educação informal acontece nas relações cotidianas, sem um programa previamente estabelecido.

As fronteiras entre essas formas não são absolutas. Uma escola pode estabelecer parceria com museu ou associação comunitária; uma organização social pode acompanhar a escolarização; aprendizagens familiares podem entrar no currículo. A articulação é produtiva quando respeita responsabilidades e não utiliza projetos temporários para substituir direitos que devem ser garantidos pelo poder público.

A educação não formal possui flexibilidade para partir de problemas e repertórios dos participantes. Essa qualidade não dispensa rigor. Projetos precisam de objetivos, metodologias, registros, avaliação e continuidade. A ausência de seriação não significa improvisação, assim como a proximidade comunitária não elimina a necessidade de formação profissional.

A GESTÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Gerir o trabalho pedagógico é organizar pessoas, tempos, espaços e recursos em torno de uma finalidade educativa. Essa gestão não se reduz a tarefas administrativas. Decisões sobre horários, grupos, materiais, responsabilidades e formas de participação interferem diretamente na experiência de quem aprende.

O diagnóstico antecede a proposta. É necessário conhecer o território, os sujeitos, as redes de apoio, os direitos envolvidos e as ações já existentes. A escuta impede que o profissional chegue com respostas prontas. Ao mesmo tempo, escutar não significa abandonar seu conhecimento: cabe ao pedagogo transformar demandas em objetivos possíveis e construir percursos coerentes.

Registros sustentam continuidade. Planos, relatórios, portfólios e reuniões de equipe permitem acompanhar participação, revisar estratégias e prestar contas sem expor indevidamente as pessoas. Em contextos de vulnerabilidade, a documentação deve conciliar responsabilidade institucional, proteção de dados e respeito às histórias individuais.

PEDAGOGIA SOCIAL E GARANTIA DE DIREITOS

A pedagogia social atua em situações atravessadas por desigualdade, exclusão e fragilização de vínculos. Seu ponto de partida não é considerar pessoas vulneráveis como incapazes, mas reconhecer direitos negados e potências presentes. A ação educativa procura ampliar participação, autonomia, acesso a bens culturais e capacidade de projetar outros caminhos.

Esse trabalho exige leitura crítica da realidade. Situação de rua, acolhimento, adoecimento ou envelhecimento não são identidades totais. Cada pessoa possui história, desejos, conhecimentos e relações. Quando a instituição reduz alguém a uma categoria, corre o risco de oferecer ações padronizadas e reforçar estigmas que pretendia combater.

O pedagogo não resolve isoladamente problemas sociais complexos. Atua em rede com assistência social, saúde, justiça, cultura e educação. Precisa conhecer limites profissionais, protocolos de proteção e formas de encaminhamento. A interdisciplinaridade torna-se ética quando combina saberes sem apagar responsabilidades específicas.

EDUCAÇÃO SOCIAL DE RUA

A educação social de rua aproxima-se de crianças e adolescentes onde suas experiências acontecem. O contato inicial requer presença constante, respeito ao tempo do vínculo e compreensão do território. Abordagens apressadas, moralizantes ou centradas apenas em retirar pessoas do espaço público podem reproduzir violência institucional.

O portfólio que fundamenta esta reflexão analisou a experiência do Projeto Alternativo de Apoio a Meninos e Meninas de Rua, conhecido como ERÊ, criado em Maceió. A atuação descrita começava pela aproximação e observação, avançava para o vínculo com crianças e famílias e buscava inserção em atividades educativas, culturais e de construção de projetos de vida.

A experiência evidencia três dimensões. A primeira é o vínculo, sem o qual nenhuma proposta se sustenta. A segunda é a integralidade: educação, alimentação, cultura, proteção e convivência precisam dialogar. A terceira é a participação, pois o projeto de vida não pode ser decidido pela instituição em lugar do adolescente.

Promover cidadania implica facilitar acesso à escola, saúde, documentação, convivência familiar e proteção contra violências. O educador social acompanha e articula, mas também questiona barreiras institucionais. Seu compromisso não é adaptar o sujeito à exclusão, e sim contribuir para transformar as condições que limitam direitos.

PEDAGOGIA HOSPITALAR

O adoecimento não suspende o direito à educação nem elimina a condição de criança, jovem ou adulto em desenvolvimento. A pedagogia hospitalar busca preservar vínculos com aprendizagem, cultura e vida cotidiana. Dependendo do caso, articula-se à escola de origem e adapta atividades às condições clínicas e emocionais.

A rotina hospitalar é marcada por procedimentos, cansaço e incerteza. O planejamento precisa ser flexível, com propostas significativas e duração variável. Livros, jogos, produção artística, tecnologias e conteúdos escolares podem favorecer expressão e continuidade, desde que respeitem orientações da equipe de saúde e a vontade do participante.

O pedagogo hospitalar necessita de capacidade de diálogo, criatividade e formação contínua. Não exerce função médica ou psicológica. Trabalha em cooperação com familiares, professores e profissionais da saúde, registra o percurso educativo e evita transformar a atividade em obrigação que desconsidere dor, repouso ou tratamento.

ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL

Instituições de acolhimento recebem crianças e adolescentes sob medida protetiva. O acolhimento deve ser excepcional e provisório, orientado pela preservação de direitos e pela busca de convivência familiar e comunitária. A instituição não substitui uma família nem pode organizar-se como espaço de punição.

O projeto político-pedagógico institucional precisa considerar singularidades, histórias e participação. Rotinas coletivas são necessárias, mas não justificam uniformizar roupas, escolhas, amizades ou percursos escolares. A proteção integral combina segurança com oportunidades de autonomia e pertencimento.

O pedagogo acompanha a escolarização, organiza experiências culturais, apoia equipes e contribui para planos individuais de atendimento. Também precisa combater baixas expectativas. Crianças acolhidas não devem receber propostas empobrecidas sob o argumento de que já enfrentam dificuldades; precisam de acesso pleno a conhecimentos e experiências formadoras.

A comunicação com a escola exige cuidado. Informações relevantes para o apoio podem ser compartilhadas nos limites legais e institucionais, sem expor a história da criança à curiosidade. Inclusão não é tornar a pessoa invisível, mas assegurar apoio sem transformar sua condição em rótulo público.

EDUCAÇÃO E ENVELHECIMENTO

A aprendizagem acompanha toda a vida. Pessoas idosas procuram

conhecimentos, convivência, expressão, participação social e domínio de tecnologias. Projetos educativos podem fortalecer autonomia e memória social, mas precisam evitar infantilização e a ideia de que envelhecer significa retornar à infância.

O perfil do pedagogo inclui escuta, paciência e capacidade de ajustar ritmos. Essas atitudes não devem ser confundidas com simplificação automática. Participantes possuem experiências profissionais, familiares e culturais que podem tornar-se fontes de investigação, produção e troca entre gerações.

Oficinas de leitura, escrita, arte, memória, direitos e cultura digital precisam nascer de interesses reais. A acessibilidade considera visão, audição, mobilidade e familiaridade com recursos. O objetivo não é apenas ocupar o tempo, mas ampliar escolhas, vínculos e presença pública.

MÚSICA, EXPRESSÃO E PROJETO DE VIDA

A análise da experiência do ERÊ originou a proposta ‘Quem canta seus males espanta’, voltada ao uso pedagógico da música com adolescentes. A ideia permanece fértil quando compreendida como espaço de expressão, leitura crítica, criação coletiva e fortalecimento de vínculos, sem apresentar a atividade educativa como substituta de psicoterapia ou atendimento especializado.

O projeto pode começar pela escuta dos repertórios dos participantes. Rap, hip-hop, samba, música regional e outras linguagens trazem narrativas sobre território, identidade, violência, afeto e esperança. O grupo analisa letras, identifica perspectivas, discute escolhas estéticas e produz interpretações próprias.

Canto, percussão, composição e apresentações voluntárias oferecem diferentes formas de participação. Ninguém deve ser obrigado a revelar experiências traumáticas. Quando surgem relatos de violência ou sofrimento, a equipe acolhe sem prometer sigilo impossível e aciona, conforme o caso, a rede de proteção e cuidado.

O percurso pode culminar em produções escolhidas pelo grupo: mostra musical, gravação, caderno de letras ou encontro comunitário. A avaliação considera assiduidade possível, cooperação, expressão, ampliação de repertório e capacidade de planejar. O produto tem valor, mas não se sobrepõe ao processo e à segurança dos participantes.

INCLUSÃO, ÉTICA E PARTICIPAÇÃO

Inclusão significa participar com dignidade e influência. Não basta estar fisicamente presente em uma atividade decidida por outros. Crianças, adolescentes, adultos e idosos precisam compreender propostas, fazer escolhas, expressar discordâncias e contribuir para avaliar o trabalho.

As adaptações consideram deficiência, linguagem, escolarização, condições emocionais e trajetórias culturais. Materiais acessíveis, comunicação clara, tempos flexíveis e diferentes formas de expressão ampliam entradas. A adaptação preserva o objetivo educativo e é revista com a pessoa, em vez de ser imposta como solução definitiva.

A ética atravessa toda decisão. Imagens, depoimentos e produções não devem ser utilizados para divulgar instituições sem consentimento e proteção adequados. Narrativas de superação podem ocultar direitos violados e transformar sofrimento em propaganda. A comunicação responsável valoriza autoria e contexto.

Relações educativas possuem assimetrias. O profissional controla recursos, registros e encaminhamentos. Reconhecer esse poder é condição para exercê-lo com responsabilidade. Regras transparentes, canais de escuta e supervisão de equipe ajudam a prevenir arbitrariedades e dependências.

PLANEJAMENTO, AVALIAÇÃO E TRABALHO EM REDE

Um projeto pedagógico consistente articula diagnóstico, justificativa, objetivos, metodologia, recursos, cronograma e avaliação. Esses elementos não são apenas exigências formais. Permitem verificar se a proposta responde ao problema identificado e se as atividades possuem condições reais de execução.

A avaliação em espaços não escolares acompanha processos e efeitos. Registros de participação, produções, conversas, devolutivas e indicadores de acesso podem mostrar avanços. Números de atendimentos informam alcance, mas não revelam sozinhos qualidade, vínculo ou autonomia. A voz dos participantes integra a análise.

Parcerias precisam definir responsabilidades. Escola, unidade de saúde, assistência social, conselho tutelar, associação comunitária e família podem contribuir, mas a simples reunião de instituições não forma uma rede. É necessário estabelecer fluxos, comunicação, acompanhamento e revisão dos encaminhamentos.

A sustentabilidade também deve ser prevista. Projetos dependentes de uma única pessoa ou recurso tendem a desaparecer. Formação de equipe, documentação metodológica, orçamento e inserção no planejamento institucional aumentam a continuidade sem transformar flexibilidade em burocracia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Pedagogia ocupa diferentes espaços porque a formação humana atravessa toda a vida social. Essa amplitude exige identidade profissional clara: compreender aprendizagem, planejar, mediar, registrar, avaliar e organizar condições de participação. Mudar de espaço não significa abandonar esses fundamentos, mas traduzi-los responsavelmente.

Educação social de rua, pedagogia hospitalar, acolhimento institucional e educação de pessoas idosas revelam sujeitos e desafios distintos. Em todos eles, o trabalho pedagógico precisa reconhecer direitos, evitar estigmas, construir vínculos e atuar em rede. Boa intenção sem preparo pode produzir tutela; técnica sem compromisso pode administrar desigualdades.

A atuação transformadora une competência e ética. O pedagogo escuta e propõe, acolhe e estabelece limites, acompanha pessoas e questiona instituições. Seu trabalho ganha sentido quando amplia o acesso ao conhecimento, fortalece a autonomia e contribui para que cada sujeito participe da construção de sua própria história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Presidência da República, 1990.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003.** Estatuto da Pessoa Idosa. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais.** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Juscelino. **Portfólios da disciplina Gestão e Organização do Trabalho Pedagógico na Educação Escolar e Não Escolar**. Curso de Pedagogia, Centro Universitário Claretiano, 2021. Material acadêmico não publicado.

Capítulo 08

Trabalho, Alienação e Educação

Edson da Silva Barros
Mestrando em Educação

INTRODUÇÃO

Há tarefas que cansam porque exigem esforço e há tarefas que esvaziam porque já não permitem reconhecer por que são realizadas. Um professor pode passar horas preenchendo registros e terminar o dia sem conseguir relacionar parte desse trabalho à aprendizagem de seus estudantes. Um aluno pode copiar páginas inteiras, entregar a atividade e não saber o que deveria ter compreendido. Nos dois casos, existem ação, gasto de tempo e produção de um resultado. Falta, porém, uma relação clara entre a pessoa, o processo e o sentido do que foi feito.

A ideia de alienação ajuda a pensar esse afastamento. Em Marx, ela não descreve simplesmente tédio, desmotivação ou falta de interesse. Refere-se a relações sociais nas quais a atividade humana e seus produtos adquirem uma força estranha diante daqueles que os criaram. O trabalho, que poderia expressar capacidades e produzir um mundo comum, aparece como obrigação exterior comandada por necessidades e poderes que o trabalhador não controla.

Trazer esse conceito para a educação exige cuidado. A escola não é uma fábrica, e aprender não é fabricar mercadorias. Comparações rápidas podem esconder a especificidade do ensino. Ainda assim, professores e estudantes vivem em uma sociedade organizada pelo trabalho assalariado, pela divisão de funções, pela competição e pela pressão por produtividade. Essas relações entram na escola por meio das políticas, dos tempos, das avaliações e das expectativas sobre formação profissional.

O ponto de partida deste capítulo é que trabalho e educação possuem uma relação mais profunda do que a preparação para o emprego. Pelo trabalho, seres humanos transformam a natureza, criam cultura e formam a si mesmos. Pela educação, cada geração se apropria de capacidades, conhecimentos e valores produzidos historicamente. Quando essas atividades perdem sentido e controle, a formação se empobrece. Quando são reorganizadas de maneira consciente e coletiva, podem ampliar a autonomia.

TRABALHO COMO ATIVIDADE HUMANA

Na linguagem cotidiana, trabalho costuma significar emprego, profissão ou fonte de renda. Essa definição é importante, mas limitada. Antes de existir mercado de trabalho, seres humanos já transformavam materiais, construíam instrumentos, cuidavam uns dos outros e produziam formas de vida. Marx compreende o trabalho como atividade pela qual a pessoa age sobre a natureza e, ao fazê-lo, desenvolve necessidades e capacidades próprias.

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.8

Uma casa não é apenas matéria reorganizada. Ela expressa técnicas, relações familiares, conhecimentos sobre o clima e maneiras de conviver. Uma canção envolve instrumentos, memória, linguagem e sensibilidade. Mesmo atividades simples carregam experiências acumuladas por muitas gerações. O trabalho é social porque ninguém cria sozinho os recursos com os quais age. Cada pessoa encontra um mundo já transformado e acrescenta algo a ele.

Esse processo também educa. Ao aprender a usar uma ferramenta, cultivar, escrever, cuidar ou construir, o indivíduo apropria-se de conhecimentos incorporados na prática. Não recebe apenas informação. Modifica a própria atenção, coordenação, linguagem e capacidade de planejar. O resultado exterior e a formação do sujeito acontecem juntos.

Por isso, reduzir trabalho a sofrimento é tão inadequado quanto idealizá-lo. Ele pode ser experiência de criação, cooperação e reconhecimento. Também pode ocorrer em condições de exploração, insegurança e perda de controle. A diferença não está numa essência abstrata da atividade, mas nas relações sociais em que ela é organizada: quem decide, quem se apropria do produto, como as tarefas são divididas e que possibilidades restam a quem trabalha.

A educação participa dessa história porque prepara as pessoas para compreender e realizar atividades sociais. Toda escola transmite atitudes diante do trabalho. Pode apresentar o esforço como castigo, o sucesso como competição individual ou as profissões como posições fixas numa hierarquia. Pode também mostrar que toda produção depende de conhecimentos e pessoas, e que as formas de trabalhar foram construídas e podem ser modificadas.

ALIENAÇÃO E PERDA DE SENTIDO

Nos Manuscritos econômico-filosóficos, Marx analisa dimensões da alienação no trabalho. O trabalhador se distancia do produto, que pertence a outro; do processo, cuja organização não controla; de sua capacidade de criar livremente; e das outras pessoas, que aparecem como concorrentes ou instrumentos. Essas dimensões não atuam separadamente. Formam uma experiência em que a própria atividade retorna ao sujeito como poder estranho (Marx, 2004).

O afastamento do produto ocorre quando alguém produz algo no qual não se reconhece e sobre o qual não decide. Na educação, a analogia precisa ser limitada, pois o aprendizado não é objeto separável do estudante. Mesmo assim, há situações em que o resultado escolar se torna estranho. Um texto é escrito apenas para obter nota, uma pesquisa é montada para cumprir formato, um projeto é apresentado e imediatamente esquecido. O produto circula, mas pouca autoria permanece.

A alienação do processo aparece quando cada passo chega definido externamente. O trabalhador executa uma parcela sem compreender o conjunto. Na escola, professores podem receber currículos, sequências, metas e avaliações cuja elaboração desconhecem. Estudantes realizam etapas sem saber que problema as

conecta. A fragmentação facilita controle e registro, mas pode destruir a visão do percurso.

Há também perda da potência criadora. O ser humano consegue imaginar fins, escolher meios e reconhecer-se no que faz. Quando sua atividade se reduz à repetição exterior, essa capacidade se contrai. Não desaparece por completo; reaparece em improvisações, resistências e espaços de cooperação. O problema é que a organização dominante trata essas iniciativas como desvios em vez de fontes de inteligência.

Por fim, a relação com os outros pode ser mediada pela competição. Colegas tornam-se obstáculos a uma vaga, uma nota ou um reconhecimento. Na escola, rankings e comparações permanentes podem ensinar que aprender significa superar alguém. A cooperação passa a parecer ingenuidade, mesmo quando o conhecimento foi produzido coletivamente. A alienação não isola apenas o indivíduo do trabalho; enfraquece os vínculos que permitiriam transformá-lo.

DIVISÃO DO TRABALHO E FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO

A divisão do trabalho possibilitou enorme desenvolvimento das capacidades produtivas. Ao especializar tarefas, sociedades produziram conhecimentos e técnicas complexos. Entretanto, a especialização também pode separar concepção e execução. Alguns planejam, outros realizam; alguns compreendem o conjunto, outros repetem operações parciais. Essa diferença converte conhecimento em forma de poder.

A escola reproduz parte dessa separação quando organiza disciplinas como territórios sem diálogo. Cada professor responde por uma pequena fração do currículo, e o estudante precisa construir sozinho as relações entre elas. A divisão por áreas possui razões legítimas: ninguém domina todos os campos, e cada conhecimento requer métodos próprios. O problema aparece quando a especialização impede a compreensão do todo.

A fragmentação também ocorre dentro da aula. Um procedimento é dividido em passos tão pequenos que o estudante aprende a segui-los sem entender o problema. Em Matemática, aplica uma fórmula sem saber que relação ela expressa. Em Língua Portuguesa, identifica categorias sem perceber como produzem sentido. Em Ciências, memoriza nomes sem reconstruir a investigação. A tarefa é concluída, mas o conhecimento permanece exterior.

Superar a fragmentação não significa misturar todas as disciplinas em projetos permanentes. A interdisciplinaridade exige conhecimentos disciplinares suficientemente sólidos para entrar em relação. Quando ninguém domina conceitos específicos, a integração pode resultar em abordagem superficial de muitos temas. O desafio é preservar profundidade e criar momentos em que diferentes saberes iluminem um problema comum.

Também é necessário aproximar planejamento e execução. Professores precisam participar das decisões sobre currículo e avaliação, não apenas receber determinações. Estudantes podem compreender objetivos, acompanhar o próprio percurso e discutir parte das estratégias. Essa participação não elimina responsabilidades distintas. Impede que o trabalho pedagógico seja vivido como sequência de comandos sem autoria.

O TRABALHO DOCENTE SOB PRESSÃO

O trabalho do professor possui uma particularidade: seu resultado depende da atividade de outra pessoa. Ninguém aprende por procuração. O docente planeja, explica, propõe, acompanha e avalia, mas o estudante precisa realizar um movimento próprio de apropriação. Isso torna o trabalho educativo imprevisível e resistente à padronização completa.

Quando sistemas tratam a docência como execução de protocolos, essa complexidade desaparece. Materiais prescrevem falas, plataformas definem ritmo e indicadores ocupam o centro das reuniões. Alguma padronização pode garantir referências comuns e apoiar quem precisa. Torna-se alienante quando retira do professor a possibilidade de interpretar a situação e responder aos estudantes concretos diante dele.

A intensificação do trabalho também contribui para a perda de sentido. Mais turmas, registros, mensagens, relatórios e plataformas disputam o mesmo tempo. O professor pode terminar o dia tendo produzido grande quantidade de evidências administrativas e pouca reflexão sobre o ensino. O excesso não é apenas cansaço; altera a qualidade da atenção disponível para observar, planejar e dialogar.

Há ainda um trabalho emocional frequentemente invisível. Professores acolhem conflitos, percebem mudanças de comportamento, conversam com famílias e sustentam ambientes em que seja possível aprender. Essas ações consomem tempo e energia, embora raramente apareçam em indicadores. Quando só o que pode ser contabilizado recebe valor, parte essencial da docência fica sem reconhecimento.

A alienação docente não decorre de falta de vocação. Essa explicação individualiza um problema de organização. Um profissional pode amar o ensino e sofrer porque as condições o impedem de realizá-lo como considera necessário. Recuperar sentido envolve carreira e remuneração, mas também tempo de estudo, colaboração, autonomia responsável e participação nas decisões.

O ESTUDANTE ENTRE FORMAÇÃO E DESEMPENHO

O estudante também pode experimentar a escola como trabalho exterior. Levanta cedo, cumpre horários, realiza tarefas e é avaliado. Essas exigências não são, por si, alienantes. Toda formação pede disciplina e contato com atividades cujo

valor nem sempre é percebido de imediato. A questão está em saber se o esforço permite apropriação e crescimento ou serve apenas à obediência e ao resultado.

Quando a nota se torna o único motivo, o conhecimento assume papel de moeda. Estuda-se para obter pontos, e cada atividade é julgada pelo peso que terá na média. Perguntas como 'vale nota?' revelam uma racionalidade aprendida. Não indicam simples preguiça; mostram que a instituição ensinou a relacionar esforço e recompensa externa.

A competição aprofunda esse processo quando o bom resultado de um depende do fracasso de outros. Reconhecer desempenhos pode estimular esforço, mas rankings permanentes transformam colegas em adversários e escondem condições desiguais. O estudante passa a proteger estratégias, evitar ajuda e medir valor pessoal por comparação. A aprendizagem perde sua dimensão comum.

Também há alienação quando o conteúdo não encontra nenhum horizonte de sentido. Isso não significa que toda aula precise de aplicação imediata. Conhecimentos teóricos ampliam a vida justamente porque ultrapassam a utilidade do momento. O professor pode mostrar a pergunta, a história e as relações internas de um tema, permitindo que o estudante reconheça por que vale a pena dedicar-se a ele.

A autoria oferece uma resposta parcial. Produzir uma interpretação, elaborar uma solução e rever o próprio texto permitem reconhecer-se no resultado. Entretanto, autoria não é deixar o aluno sem critérios. Ela depende de repertório, mediação e tempo. Um produto cheio de escolhas aparentes pode continuar vazio quando todas as referências foram copiadas e ninguém acompanhou o processo.

EDUCAÇÃO PARA O TRABALHO OU PARA O MERCADO

A escola precisa preparar para o mundo do trabalho. Ignorar essa responsabilidade seria especialmente injusto com jovens que dependem da formação para construir condições de vida. O problema surge quando o mundo do trabalho é reduzido às demandas imediatas do mercado. Ocupações mudam, técnicas tornam-se obsoletas e necessidades empresariais não esgotam as necessidades humanas.

Uma formação estreita ensina somente competências requeridas para funções disponíveis no momento. Pode facilitar a inserção rápida, mas deixa o trabalhador vulnerável diante das mudanças e com pouca compreensão do processo em que atua. Uma formação ampla inclui fundamentos científicos, tecnológicos, culturais e políticos. Permite aprender novas técnicas e discutir como o trabalho é organizado.

A empregabilidade desloca para o indivíduo a responsabilidade por conseguir trabalho. Recomenda-se que cada pessoa desenvolva competências, flexibilidade e iniciativa, como se o desemprego resultasse apenas de preparo insuficiente. A formação importa, mas não cria vagas por si mesma. Quando a estrutura do mercado desaparece da análise, quem não encontra emprego recebe a culpa por uma condição social.

Também é preciso evitar hierarquias entre trabalho manual e intelectual. A sociedade tende a atribuir maior prestígio a quem planeja e menor a quem executa, embora toda atividade envolva pensamento e corpo. A escola pode reforçar essa divisão ao encaminhar grupos diferentes para formações desiguais. Uma educação democrática oferece a todos conhecimentos que permitam compreender processos, criar e participar de decisões.

O ensino profissional torna-se emancipador quando não separa técnica e cultura. Aprender eletricidade pode envolver princípios científicos, segurança, história da infraestrutura e impactos sociais. Estudar agricultura pode reunir biologia, território, tecnologia e relações de trabalho. A competência prática ganha profundidade quando o estudante entende o sistema no qual sua ação adquire sentido.

FORMAÇÃO OMNILATERAL E POLITECNIA

A tradição marxista utiliza a ideia de formação omnilateral para pensar o desenvolvimento amplo das capacidades humanas. O termo não promete domínio de tudo. Contrapõe-se à formação unilateral, que prepara a pessoa para uma função estreita e deixa outras possibilidades sem desenvolvimento. Intelecto, corpo, sensibilidade, técnica e participação social pertencem à mesma formação.

A noção de politecnia, discutida no campo educacional brasileiro por Saviani, também não significa ensinar muitas profissões. Refere-se à compreensão dos fundamentos científicos que sustentam diferentes técnicas e processos produtivos. Em vez de treinar para uma operação isolada, busca-se compreender princípios que permitem transitar, analisar e continuar aprendendo (Saviani, 2007).

Essa perspectiva aproxima a educação geral e profissional. A matemática não é apenas pré-requisito abstrato; organiza medições, estruturas e tecnologias. A história do trabalho ajuda a perceber que profissões e direitos mudaram. A arte desenvolve percepção e criação, capacidades igualmente humanas. O currículo deixa de dividir conhecimentos nobres e saberes úteis, reconhecendo relações entre eles.

Uma formação ampla não despreza especialização. Sociedades complexas precisam de conhecimentos profundos. A diferença está em não permitir que a especialidade aprisione o sujeito em uma tarefa incompreensível. O profissional especializado precisa conhecer relações mais amplas, dialogar com outros campos e avaliar consequências de sua ação.

Na escola básica, esse horizonte se traduz em garantir acesso consistente às ciências, às humanidades, às artes, à cultura corporal e às tecnologias. Reduzir componentes em nome de uma preparação imediata pode aumentar a desigualdade: estudantes privilegiados continuam recebendo formação ampla, enquanto os demais são orientados apenas à adaptação ocupacional.

TECNOLOGIA CONTROLE E NOVAS FORMAS DE ALIENAÇÃO

A tecnologia pode reduzir esforço repetitivo, ampliar acesso e criar novas formas de produção. Também pode intensificar controle e fragmentação. O mesmo sistema que organiza informações úteis registra ritmos, compara desempenhos e transforma atividades em dados. A questão não está na ferramenta isolada, mas em quem define seu uso e se apropria dos resultados.

Na educação, plataformas prometem personalização e eficiência. Podem ajudar o professor a identificar dificuldades, mas também impor sequências e reduzir a aprendizagem ao que o sistema consegue medir. Quando a tela passa a comandar o ritmo e o docente apenas acompanha alertas, a mediação pedagógica é subordinada à lógica da plataforma.

Ferramentas de geração automática tornam a discussão ainda mais delicada. Elas podem apoiar pesquisa, revisão e criação. Quando entregam o produto sem que o estudante percorra o problema, ampliam a separação entre resultado e formação. O texto existe, mas quem o apresenta não consegue explicar escolhas nem avaliar sua confiabilidade. É uma forma contemporânea de estranhamento diante do próprio produto.

A resposta não está em proibição geral nem em adesão sem critérios. A escola precisa tornar visível o funcionamento dessas ferramentas, discutir interesses econômicos, verificar fontes e distinguir apoio de substituição. O estudante deve continuar responsável pelo que apresenta. A tecnologia contribui para a autonomia quando amplia a capacidade de compreender e decidir; produz dependência quando elimina o percurso intelectual.

RECUPERAR O SENTIDO DO TRABALHO EDUCATIVO

Superar a alienação não significa tornar toda atividade prazerosa. Há tarefas necessárias, repetitivas e difíceis. O sentido aparece quando a pessoa compreende sua contribuição, participa de decisões possíveis e reconhece desenvolvimento no que faz. Na escola, isso envolve explicitar objetivos, conectar etapas e permitir que o resultado seja retomado, usado e aprimorado.

Para os professores, recuperar sentido depende de espaços coletivos reais. Reuniões podem deixar de ser canais de transmissão administrativa e tornar-se momentos de análise do trabalho. Examinar produções de estudantes, discutir dificuldades e construir estratégias devolvem à equipe parte do controle sobre o processo. A colaboração transforma problemas privados em questões profissionais compartilhadas.

Para os estudantes, o sentido cresce quando a tarefa produz conhecimento reconhecível. Um exercício pode ser exigente sem parecer arbitrário se sua função no percurso estiver clara. Projetos ganham valor quando respondem a perguntas, utilizam conceitos e chegam a destinatários reais. A avaliação contribui quando oferece informações para revisar, não apenas um julgamento final.

A escola também pode ensinar a olhar o trabalho presente na vida comum. Quem produz os alimentos, mantém a cidade, cuida de pessoas e desenvolve tecnologias? Em que condições? Que conhecimentos essas atividades mobilizam? Essa investigação combate a invisibilidade de trabalhos essenciais e permite discutir desigualdade sem transformar trabalhadores em exemplos abstratos.

A educação não elimina a alienação social por meio de boas práticas isoladas. Pode, entretanto, oferecer instrumentos para reconhecê-la, preservar espaços de autoria e construir outras experiências de cooperação. Essa contribuição é limitada e concreta. Torna-se mais forte quando se articula à defesa de condições dignas de trabalho e de participação democrática.

Trabalho, alienação e educação encontram-se na pergunta pelo sentido da atividade humana. Quem decide o que fazemos? Reconhecemos-nos no resultado? Compreendemos o processo e suas consequências? Podemos agir com outros para modificá-lo? Uma escola formativa não entrega respostas definitivas, mas cria conhecimentos e relações com os quais essas perguntas deixam de parecer inevitáveis ou proibidas.

REFERÊNCIAS

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva.** São Paulo: Cortez, 1984.

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARX, Karl. **O capital: crítica da economia política.** Livro I. São Paulo: Boitempo, 2013.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital.** São Paulo: Boitempo, 2005.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

Capítulo 09

Metodologias Ativas e Aprendizagem na Educação Física Escolar: Engajamento, Autonomia e Participação Discente

Edson da Silva Barros
Mestrando em Educação

INTRODUÇÃO

A Educação Física escolar ocupa um lugar singular no currículo da educação básica por articular experiência corporal, produção de conhecimentos, convivência e leitura crítica das práticas sociais. Jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura não constituem apenas oportunidades de movimento; são manifestações históricas e culturais por meio das quais os estudantes podem conhecer o próprio corpo, relacionar-se com os outros e compreender diferentes modos de produzir sentidos sobre a vida coletiva. Essa perspectiva afasta o componente de uma concepção limitada ao exercício físico, ao treinamento técnico ou à recreação, reconhecendo-o como espaço de aprendizagem e formação humana.

Apesar desse reconhecimento curricular, parte das práticas pedagógicas ainda permanece organizada pela centralidade do professor, pela repetição de gestos e pela valorização dos estudantes que já apresentam maior experiência corporal. Nessas condições, a aula pode ser intensa do ponto de vista físico e, ao mesmo tempo, pouco ativa em termos intelectuais e formativos. Alves e Teo (2020) alertam que o caráter ativo da aprendizagem não pode ser reduzido à movimentação corporal ou à execução de tarefas, pois envolve finalidade, consciência da ação e apropriação de conhecimentos. Essa distinção adquire especial importância na Educação Física: movimentar-se não significa necessariamente compreender, decidir ou aprender.

As metodologias ativas apresentam-se como possibilidades de reorganização desse processo ao envolverem os estudantes em situações de investigação, resolução de problemas, criação, cooperação e tomada de decisões. Bacich e Moran (2018) compreendem essas metodologias como alternativas pedagógicas que deslocam o foco exclusivo da transmissão de informações e favorecem a participação do aprendiz em processos de descoberta e construção do conhecimento. Os estudantes são convidados a fazer, pensar e conceituar aquilo que realizam, além de interagir, refletir e receber devolutivas sobre seu percurso.

Esse deslocamento não significa diminuir a responsabilidade do professor. Ao contrário, exige maior clareza sobre os objetivos, os conteúdos, as condições de participação e as formas de acompanhamento da aprendizagem. Freire (2002, p. 21) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Criar essas possibilidades pressupõe

DOI: 10.47573/aya.6228.2.535.9

uma presença docente capaz de acolher perguntas, organizar desafios, estabelecer limites e ajudar os estudantes a transformar a experiência em compreensão.

A relação entre ação e aprendizagem também encontra fundamento em Dewey (1979), para quem nem toda experiência possui valor educativo. Uma atividade pode ser agradável ou movimentada e, ainda assim, não favorecer o desenvolvimento, especialmente quando restringe a curiosidade, reforça hábitos mecânicos ou não se conecta às experiências posteriores. O autor sustenta que toda experiência educativa precisa produzir continuidade, tomando elementos do que já foi vivido e modificando as possibilidades de experiências futuras (Dewey, 1979).

Na Educação Física escolar, essa compreensão impede que as metodologias ativas sejam adotadas apenas por seu caráter dinâmico ou inovador. Uma rotação por estações, um projeto ou um jogo criado pelos estudantes somente adquirem valor formativo quando se articulam aos conhecimentos curriculares e permitem observar, interpretar, decidir, experimentar e reconstruir a prática. A variedade das atividades não substitui a intencionalidade pedagógica.

Berbel (2011) relaciona as metodologias ativas à promoção da autonomia, especialmente quando os estudantes encontram espaço para formular questões, participar da teorização e reconhecer que suas contribuições possuem relevância no processo educativo. A autonomia, contudo, não corresponde à ausência de orientação, mas à capacidade progressiva de tomar decisões considerando objetivos, critérios, valores e responsabilidades.

Marques *et al.* (2021), em revisão sistemática sobre metodologias ativas, identificam sua associação com participação, colaboração, reflexão, análise e desenvolvimento do raciocínio crítico. Os autores também advertem que a diversidade de métodos requer escolhas ajustadas às condições institucionais e maior preparação docente, uma vez que nenhuma estratégia produz resultados independentemente do contexto em que é aplicada.

Diante dessas considerações, o problema que orienta este texto é: de que maneira as metodologias ativas podem contribuir para o engajamento, a autonomia, a participação e a aprendizagem dos estudantes na Educação Física escolar, e quais condições interferem em sua efetividade? Parte-se da tese de que essas metodologias podem ampliar as aprendizagens corporais, conceituais, sociais e críticas, desde que estejam articuladas aos objetivos curriculares, à mediação docente, à avaliação formativa e à inclusão. Quando utilizadas como técnicas autossuficientes ou modismos, podem apenas revestir práticas tradicionais com uma aparência de inovação.

O objetivo geral é analisar as contribuições e os limites das metodologias ativas para a aprendizagem na Educação Física escolar. Especificamente, busca-se discutir os fundamentos da aprendizagem ativa; examinar estratégias aplicáveis ao componente curricular; identificar suas contribuições para o engajamento, a autonomia e a participação discente; e problematizar os desafios relacionados à mediação, à avaliação, às condições escolares e à inclusão.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e de caráter analítico. O estudo dialoga com autores que discutem experiência educativa, autonomia, problematização e metodologias ativas, entre os quais Dewey (1979), Freire (2002), Berbel (2011), Bacich e Moran (2018), Alves e Teo (2020) e Marques *et al.* (2021). A análise não pretende estabelecer uma classificação definitiva das metodologias, mas examinar seus fundamentos e suas possibilidades de aplicação no contexto da Educação Física escolar.

O capítulo está organizado em três seções. A primeira discute as relações entre metodologias ativas e aprendizagem na Educação Física. A segunda analisa aplicações, contribuições e limites dessas estratégias. A terceira aborda a mediação docente e a avaliação formativa como condições para a construção de experiências corporais participativas, inclusivas e pedagogicamente significativas.

METODOLOGIAS ATIVAS E APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A discussão sobre metodologias ativas na Educação Física precisa começar por uma questão elementar: o que torna uma aprendizagem verdadeiramente ativa? A resposta não pode repousar apenas na quantidade de movimentos realizados, no dinamismo da aula ou no uso de estratégias consideradas inovadoras. Na Educação Física, essa distinção é decisiva, porque o componente já trabalha com práticas corporais e pode transmitir a impressão de que toda aula, por ser movimentada, é necessariamente ativa.

Alves e Teo (2020) problematizam justamente essa associação imediata entre atividade e movimento. As autoras observam que, em muitas abordagens, o “ativo” aparece relacionado a uma ação mais física do que intelectual, o que pode reduzir a aprendizagem a procedimentos e tarefas. Nessa perspectiva, a atividade corre o risco de ser compreendida de maneira mecanicista, sem considerar os processos de reflexão, significação e apropriação do conhecimento.

Na Educação Física escolar, essa advertência ajuda a perceber que um estudante pode correr, saltar, lançar ou participar de um jogo sem compreender o que está fazendo, por que determinada estratégia funciona ou de que modo suas escolhas afetam o grupo. A aprendizagem torna-se ativa quando a experiência corporal mobiliza também observação, comparação, interpretação, tomada de decisões e reconstrução da própria ação.

Bacich e Moran (2018) definem as metodologias ativas como alternativas pedagógicas que colocam o aprendiz em situações de descoberta, investigação e resolução de problemas. Segundo os autores, o estudante deve ser envolvido em atividades nas quais possa agir, refletir, conceituar o que faz, construir conhecimentos e interagir com colegas e professores.

Essa concepção permite superar uma visão estreita segundo a qual a metodologia ativa se resumiria a trocar a exposição por uma tarefa prática. O estudante não se torna protagonista apenas porque recebe uma atividade diferente.

É preciso que encontre espaço para compreender o problema, levantar hipóteses, testar possibilidades, ouvir outras perspectivas e analisar os resultados.

Na Educação Física, isso pode ocorrer quando um jogo deixa de ser apenas executado e passa a ser interrogado. Os estudantes podem observar quem participa mais, quais regras favorecem determinadas habilidades, por que algumas estratégias funcionam e como a organização pode ser modificada. O movimento continua ocupando lugar central, mas passa a ser vivido como experiência de conhecimento.

Experiência, Ação e Reflexão

A obra de Dewey oferece um fundamento importante para compreender a relação entre experiência e aprendizagem. Para o autor, a educação não decorre de qualquer experiência, porque algumas podem limitar o crescimento, reforçar hábitos mecânicos ou dificultar aprendizagens futuras. Dewey afirma que "algumas experiências são deseducativas" quando interrompem ou distorcem o desenvolvimento posterior (Dewey, 1979, p. 14).

Essa formulação é especialmente fecunda para a Educação Física. Uma aula pode ser agradável para parte da turma e, ainda assim, produzir efeitos negativos sobre outros estudantes. Quando os mais habilidosos monopolizam o jogo e os demais permanecem nas margens, a atividade pode reforçar sentimentos de incapacidade, vergonha ou desinteresse. A experiência corporal ocorreu, mas não produziu crescimento para todos.

O valor educativo da experiência depende também de sua continuidade. Dewey sustenta que "toda e qualquer experiência toma algo das experiências passadas e modifica de algum modo as experiências subsequentes" (Dewey, 1979, p. 26). A aprendizagem não se encerra, portanto, na realização imediata da tarefa. Aquilo que o estudante vivencia deve ampliar sua capacidade de compreender e enfrentar novas situações.

Na Educação Física, essa continuidade pode ser percebida quando os conhecimentos construídos em uma aula são retomados em outros contextos. A compreensão sobre ocupação de espaços em um jogo coletivo, por exemplo, pode ser mobilizada em diferentes modalidades. A reflexão sobre cooperação pode reaparecer em projetos, ginásticas, danças ou jogos tradicionais.

A experiência educativa precisa ainda combinar ação e pensamento. Dewey não propõe uma prática baseada no simples "fazer por fazer", mas uma experiência orientada, capaz de produzir reflexão e reconstrução. Por isso, uma metodologia ativa não pode ser avaliada somente pelo nível de movimentação. Seu valor depende do modo como a ação é convertida em compreensão.

Freire (2002) oferece contribuição convergente ao afirmar que ensinar não consiste em transferir conhecimentos prontos. Para o autor, "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção" (Freire, 2002, p. 21). Essa ideia redefine tanto o lugar do estudante quanto o do professor.

O estudante deixa de ser mero receptor ou executor. O professor, por sua vez, não desaparece. Sua tarefa é organizar condições para que o conhecimento seja produzido com rigor. Isso envolve selecionar conteúdos, formular problemas, acolher perguntas, acompanhar dificuldades e oferecer referências que permitam superar interpretações iniciais.

Na Educação Física, essa concepção pode ser concretizada quando os estudantes não apenas recebem regras e técnicas, mas participam da análise e da reconstrução das práticas. Em vez de apenas repetir um fundamento esportivo, podem investigar em que situações ele é mais adequado, comparar formas de execução e relacionar suas escolhas às dinâmicas do jogo.

Freire também destaca a relação entre prática e reflexão. Segundo o autor, a prática docente crítica envolve "o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer" (Freire, 2002, p. 17). Essa formulação é particularmente adequada à Educação Física, pois rompe com a separação artificial entre aula prática e aula teórica.

Pensar sobre a prática não significa retirar o estudante da experiência corporal. Pode ocorrer durante pausas, conversas breves, registros, observação de colegas ou reformulação de estratégias. O importante é que o fazer não permaneça opaco. A experiência precisa ser examinada para que se transforme em aprendizagem.

Autonomia, Participação e Mediação

A autonomia aparece com frequência como uma das finalidades das metodologias ativas, mas sua compreensão exige cuidado. Autonomia não é ausência de orientação nem liberdade irrestrita. Trata-se de uma capacidade construída progressivamente, na qual o estudante aprende a decidir, justificar escolhas, assumir responsabilidades e considerar a perspectiva dos outros.

Berbel (2011) relaciona as metodologias ativas à promoção da autonomia quando os estudantes são convidados a participar da teorização, formular questões e perceber que suas contribuições têm valor no processo pedagógico. A autora destaca que o envolvimento aumenta quando o aluno se reconhece como participante real da aprendizagem.

Na Educação Física, essa participação pode ocorrer em diferentes níveis. Os estudantes podem propor adaptações em jogos, construir critérios de organização, elaborar estratégias, criar sequências de movimentos ou avaliar os resultados de uma atividade. O protagonismo se manifesta quando suas decisões interferem de fato no percurso da aula.

Contudo, permitir escolhas não significa abandonar a mediação. Freire afirma que o respeito à autonomia e à dignidade do educando constitui um imperativo ético, e não uma concessão eventual do professor (Freire, 2002, p. 25). Ao mesmo tempo, o autor deixa claro que respeitar a liberdade não significa deixar de orientar, propor limites ou cumprir o dever de ensinar.

Essa tensão entre liberdade e responsabilidade torna-se visível nas aulas de Educação Física. Uma turma pode participar da criação de um jogo, mas o professor

precisa intervir se as regras produzirem riscos, exclusão ou incompatibilidade com os objetivos curriculares. Sua presença não nega a autonomia; ajuda a qualificá-la.

Marques *et al.* (2021) mostram que as metodologias ativas modificam os papéis tradicionais de estudantes e professores. O aluno é chamado a formular questões, buscar soluções e assumir maior responsabilidade pelo próprio percurso, enquanto o professor passa a atuar como orientador e parceiro da aprendizagem.

Essa mudança, contudo, não diminui a complexidade da docência. Quanto maior a abertura da atividade, maior a necessidade de observar quem participa, quem decide, quem permanece silencioso e quais conhecimentos estão sendo construídos. Sem essa atenção, o protagonismo pode ficar concentrado nos estudantes mais habilidosos ou comunicativos.

Na Educação Física, a desigualdade de participação é um desafio recorrente. Alguns estudantes chegam à escola com experiências esportivas mais amplas; outros acumulam vivências de exclusão. Uma metodologia ativa pode ampliar essas diferenças se o professor não organizar rodízios, adaptações e formas diversificadas de envolvimento.

A autonomia precisa ser construída em ambiente de pertencimento e reconhecimento. O estudante tende a participar mais quando percebe que sua presença tem valor e que o erro não será motivo de humilhação. A humanização da prática pedagógica aparece, nesse ponto, como condição da aprendizagem: ninguém se torna autônomo em um espaço marcado pelo medo ou pela exposição.

Currículo, Cultura Corporal e Construção do Conhecimento

A escolha de uma metodologia ativa precisa estar vinculada ao currículo. Nenhuma estratégia possui valor formativo independentemente do conteúdo que se pretende ensinar. Antes de decidir como organizar a aula, é necessário esclarecer o que os estudantes precisam aprender e por que esse conhecimento é relevante.

Na Educação Física, o currículo envolve práticas corporais historicamente produzidas, como jogos, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura. Esses conteúdos não podem ser reduzidos à execução técnica. Carregam valores, identidades, conflitos, formas de expressão e modos de participação social.

A aprendizagem ativa, nesse contexto, deve favorecer tanto a vivência corporal quanto a compreensão cultural das práticas. O estudante precisa experimentar, mas também interpretar, comparar, questionar e recriar. Uma unidade sobre dança, por exemplo, não se esgota na reprodução de passos. Pode incluir investigação de contextos culturais, análise de preconceitos e criação de sequências próprias.

Bacich e Moran (2018) reconhecem que uma das dificuldades das metodologias ativas está justamente na articulação entre os interesses dos estudantes e os objetivos curriculares. Em propostas baseadas em projetos, por exemplo, a diversidade de temas pode dificultar a mediação e afastar o trabalho dos conteúdos previstos.

Essa observação é importante porque protagonismo não significa que o estudante escolhe sozinho tudo o que será aprendido. A escola possui a

responsabilidade de ampliar repertórios. Se a turma prefere sempre as mesmas modalidades, cabe ao professor apresentar outras práticas e criar condições para que possam ser conhecidas e valorizadas.

Marques *et al.* (2021) também assinalam que a utilização das metodologias ativas requer adequação à realidade institucional, ao perfil dos estudantes e aos conteúdos trabalhados. Não existe um método universalmente adequado a todas as situações.

A coerência entre conteúdo, objetivo, metodologia e avaliação é o que sustenta a qualidade da proposta. Uma atividade pode ser criativa e participativa, mas pouco formativa se não houver clareza sobre o conhecimento em construção. Da mesma forma, uma estratégia simples pode ser bastante potente quando articulada a um problema relevante e acompanhada por boa mediação.

Alves e Teo (2020) insistem que o elemento ativo não reside apenas na movimentação física, mas na atividade cognitiva por meio da qual o estudante se apropria dos conhecimentos e das formas de pensamento presentes neles. Na Educação Física, isso significa reconhecer que a ação corporal pode ser lugar de pensamento, desde que o ensino ajude a tornar visíveis as decisões, os sentidos e as relações nela envolvidos.

A aprendizagem ativa, portanto, não elimina a especificidade corporal do componente. Ao contrário, procura qualificá-la. O estudante aprende no corpo, com o corpo e sobre o corpo, mas também aprende a interpretar as práticas, reconhecer suas dimensões culturais e participar de sua transformação.

A partir desse entendimento, as metodologias ativas podem ser vistas como possibilidades pedagógicas, e não como fórmulas. Seu valor depende da capacidade de articular experiência, reflexão, autonomia, currículo e mediação docente. É essa articulação que orienta a análise das aplicações, contribuições e limites apresentada na seção seguinte.

APLICAÇÕES, CONTRIBUIÇÕES E LIMITES DAS METODOLOGIAS ATIVAS

A aplicação das metodologias ativas à Educação Física escolar precisa respeitar as especificidades do componente curricular. Não se trata de importar técnicas prontas nem de substituir toda forma de ensino direto por atividades abertas. O ponto de partida deve ser o conhecimento que se pretende construir, seguido da análise das condições da turma, dos espaços disponíveis, do tempo pedagógico e das possibilidades reais de participação.

Bacich e Moran (2018) apresentam diferentes estratégias associadas às metodologias ativas, entre elas a aprendizagem baseada em projetos, a aprendizagem por jogos, a discussão de casos, a aprendizagem em equipe, a rotação por estações e a sala de aula invertida. Os autores também reconhecem que essas propostas trazem dificuldades de mediação, sobretudo quando há grande

número de estudantes ou quando os interesses da turma se afastam dos objetivos curriculares.

Essa observação impede uma adesão ingênua. Uma metodologia não deve ser escolhida porque parece moderna ou porque produz uma aula mais movimentada. Precisa oferecer condições para que os estudantes se relacionem com o conhecimento de maneira mais consciente, participativa e reflexiva.

Possibilidades de Aplicação na Educação Física Escolar

A problematização constitui uma das possibilidades mais coerentes com a Educação Física, porque pode partir de situações que surgem durante as próprias práticas corporais. Um jogo no qual poucos estudantes recebem a bola, uma atividade que produz exclusão ou uma regra que dificulta a participação podem ser transformados em problemas de aprendizagem.

Berbel (2011) relaciona a problematização à observação da realidade, à identificação de aspectos relevantes, à investigação e à elaboração de hipóteses de solução. O estudante não recebe apenas uma resposta pronta; participa da análise do problema e do retorno à realidade com novas possibilidades de ação.

Em uma aula de esporte coletivo, por exemplo, a turma pode observar que as decisões estão concentradas em poucos jogadores. Em vez de o professor impor imediatamente uma nova regra, os estudantes podem discutir as causas da desigualdade, propor alterações e experimentar seus efeitos. A aprendizagem ocorre tanto no plano corporal quanto na análise das relações construídas no jogo.

A aprendizagem baseada em problemas segue lógica semelhante, embora costume partir de uma situação previamente organizada pelo professor. Um problema como “de que maneira podemos adaptar este jogo para que todos tenham oportunidades reais de participação?” exige que os estudantes mobilizem conhecimentos sobre regras, espaço, segurança, cooperação e diferentes condições corporais.

O problema precisa ser suficientemente desafiador para gerar investigação, mas não tão amplo que produza dispersão. O professor acompanha o percurso, oferece referências e ajuda os grupos a perceber aspectos que ainda não foram considerados. A solução final deve ser experimentada, porque, na Educação Física, a validade de uma proposta também se revela na experiência corporal.

A aprendizagem baseada em projetos pode organizar unidades de maior duração. Os estudantes podem investigar brincadeiras tradicionais da comunidade, produzir um festival de jogos cooperativos, elaborar uma mostra de danças ou criar propostas de ocupação dos espaços escolares para práticas de lazer.

O projeto não deve se reduzir à preparação de um evento. Seu valor está no processo de pesquisa, experimentação, criação, divisão de responsabilidades e avaliação. Bacich e Moran (2018) alertam que a diversidade de temas escolhidos pelos estudantes pode dificultar a articulação com os conteúdos curriculares. Por isso, a liberdade de escolha precisa ocorrer dentro de uma direção formativa claramente definida.

A aprendizagem cooperativa também encontra amplo campo de aplicação. Embora as aulas de Educação Física sejam frequentemente organizadas em equipes, estar no mesmo grupo não significa cooperar. Em muitas situações, os estudantes mais habilidosos concentram as ações, enquanto os demais acompanham o jogo sem participação efetiva.

Uma proposta cooperativa precisa criar interdependência. Em uma sequência de ginástica, por exemplo, cada integrante pode contribuir com um movimento, e o resultado depende da articulação entre todos. Em um jogo, podem ser estabelecidas metas coletivas que não possam ser alcançadas pela atuação isolada de poucos participantes.

Marques *et al.* (2021) associam a aprendizagem ativa a atividades de discussão, reflexão, análise e síntese. Nos trabalhos cooperativos, esses processos aparecem quando os estudantes precisam explicar ideias, ouvir os colegas, negociar decisões e avaliar o próprio funcionamento do grupo.

A rotação por estações permite organizar tarefas diferentes em espaços distintos. Na Educação Física, uma estação pode envolver experimentação corporal; outra, análise de uma situação; uma terceira, criação de estratégias; e outra, registro ou discussão. Bacich e Moran (2018) mostram que essa organização pode combinar leituras, problemas e experiências práticas em um mesmo percurso.

A principal vantagem é ampliar o tempo de participação e permitir intervenções mais específicas. Contudo, existe o risco de transformar as estações em um circuito mecânico. Para evitá-lo, cada tarefa precisa estar ligada a uma questão ou objetivo comum, e a aula deve incluir um momento de retomada das aprendizagens.

A sala de aula invertida pode ser utilizada quando um breve estudo anterior contribui para qualificar a experiência presencial. Antes de uma aula sobre lutas, por exemplo, os estudantes podem acessar um material sobre princípios de segurança, contexto cultural ou diferenças entre luta e violência. No encontro, essas informações são retomadas em situações corporais e problemas concretos.

Bacich e Moran (2018) explicam que, nessa estratégia, o tempo presencial pode ser dedicado a perguntas, discussões, atividades práticas e acompanhamento das dificuldades. Entretanto, a proposta só é justa quando existem alternativas para estudantes que não dispõem de acesso digital fora da escola.

A aprendizagem por jogos e a criação de jogos possuem afinidade evidente com a Educação Física. Ainda assim, o jogo não é pedagogicamente ativo apenas porque diverte ou coloca a turma em movimento. Ele precisa ser selecionado ou construído em função de objetivos claros.

Quando criam um jogo, os estudantes precisam definir finalidade, regras, materiais, espaço e critérios de participação. Depois de experimentar, avaliam se a proposta funcionou e quais mudanças são necessárias. Essa atividade mobiliza criatividade, pensamento estratégico, responsabilidade e compreensão sobre a função das regras.

Bacich e Moran (2018) incluem a aprendizagem por jogos entre as estratégias ativas capazes de envolver os alunos em desafios e na construção de

conhecimentos. O professor, contudo, deve observar se a competição não ocupa todo o centro da experiência e se as regras favorecem a inclusão.

As estratégias podem ainda ser combinadas. Uma unidade sobre jogos indígenas pode começar pela investigação de conhecimentos prévios, avançar para pesquisa, organizar estações de experimentação e culminar em um projeto de compartilhamento com outras turmas. A combinação é produtiva quando existe continuidade entre as etapas e não apenas variedade de atividades.

Contribuições para a Aprendizagem

Uma das contribuições mais visíveis das metodologias ativas é a possibilidade de ampliar o engajamento. Quando o estudante compreende o objetivo da tarefa, participa das decisões e percebe que sua ação interfere no percurso, tende a envolver-se de maneira mais consistente.

Bacich e Moran (2018) sustentam que as metodologias ativas procuram envolver os estudantes em ações, reflexão, construção de conhecimentos, interação e feedback. O engajamento, nessa perspectiva, não se limita ao entusiasmo momentâneo. Ele inclui atenção, persistência, disposição para enfrentar dificuldades e interesse em compreender.

Na Educação Física, isso é particularmente importante para estudantes que construíram uma relação de afastamento com o componente. Alguns evitam participar porque associam a aula à exposição pública de suas dificuldades. Estratégias que diversificam formas de participação e valorizam a contribuição de cada um podem reconstruir essa relação.

Berbel (2011) destaca que o envolvimento tende a crescer quando os estudantes percebem que suas ideias são consideradas e que possuem espaço real no processo de aprendizagem. A participação precisa, porém, produzir consequências pedagógicas. Ouvir os alunos apenas formalmente, sem considerar suas contribuições, não promove autonomia.

A autonomia se desenvolve quando o estudante aprende a escolher, justificar, avaliar e rever suas decisões. Na Educação Física, isso pode ocorrer durante a definição de estratégias, a criação de movimentos, a adaptação de regras ou a organização de um projeto.

Freire (2002) afirma que o respeito à autonomia e à dignidade do educando constitui uma exigência ética. Essa autonomia não se confunde com fazer qualquer coisa. Ela se constrói no diálogo com critérios, limites, responsabilidades e com o direito dos demais participantes.

Marques *et al.* (2021) observam que os métodos ativos deslocam o estudante de uma posição receptiva e o convidam a formular questões, buscar soluções e assumir maior responsabilidade pela aprendizagem. O professor permanece presente como orientador, ajudando a transformar escolhas espontâneas em decisões mais conscientes.

Outra contribuição está na aproximação entre experiência e conhecimento. As práticas corporais oferecem problemas concretos que podem dar sentido aos

conceitos. Uma dificuldade tática, por exemplo, cria a necessidade de compreender ocupação de espaço, comunicação e tomada de decisão. A teoria não aparece como elemento externo, mas como instrumento para interpretar o que está sendo vivido.

Dewey (1979) sustenta que a experiência educativa precisa produzir continuidade. O que se aprende em uma situação deve modificar a maneira de agir nas experiências seguintes. Assim, a aprendizagem se torna significativa quando o estudante consegue utilizar conhecimentos anteriormente construídos para enfrentar novos problemas.

A cooperação também pode ser fortalecida. Ao depender das contribuições dos colegas, o estudante aprende a ouvir, explicar, argumentar e oferecer ajuda. Alves e Teo (2020) compreendem a aprendizagem como atividade socialmente mediada, na qual processos cognitivos se desenvolvem nas relações e na apropriação da cultura.

Na Educação Física, essa mediação aparece de forma concreta. O estudante ajusta seu movimento ao do outro, interpreta sinais, compartilha estratégias e reorganiza sua ação. A aprendizagem não ocorre apenas individualmente; é produzida no encontro entre corpos, linguagens e decisões.

As metodologias ativas também podem favorecer o pensamento crítico. Ao investigar uma prática corporal, os estudantes podem analisar suas regras, representações e desigualdades. Podem perguntar por que determinadas modalidades são mais valorizadas, como padrões de corpo são construídos ou de que modo gênero, deficiência e experiência anterior interferem na participação.

Freire (2002) relaciona a reflexão crítica à passagem da curiosidade inicial para uma compreensão metodicamente mais rigorosa. A criticidade não consiste em repetir uma posição oferecida pelo professor, mas em aprender a examinar situações, confrontar argumentos e construir interpretações fundamentadas.

Há ainda possibilidades de inclusão. Atividades abertas permitem adaptar materiais, regras, tempos e formas de participação. Contudo, a inclusão só se realiza quando as adaptações garantem acesso verdadeiro ao conhecimento. Atribuir sempre ao mesmo estudante funções secundárias, sob o argumento de incluí-lo, pode manter a exclusão de maneira mais discreta.

Limites e Desafios

As contribuições das metodologias ativas não autorizam tratá-las como solução universal. Alves e Teo (2020) alertam para o risco da incorporação acrítica e meramente instrumental dessas propostas. As autoras defendem que a discussão não é apenas metodológica, mas envolve concepções de conhecimento, formação e sociedade.

Uma aula pode utilizar projetos, jogos ou estações e continuar sustentada pela competição excessiva, pela exclusão ou pela superficialidade. A inovação da forma não garante transformação do conteúdo nem das relações pedagógicas.

A formação docente constitui um primeiro desafio. Marques *et al.* (2021) ressaltam que a variedade de métodos exige preparação e capacidade de escolha

conforme a realidade institucional. O professor precisa compreender os fundamentos da metodologia, formular problemas, acompanhar grupos e avaliar aprendizagens que se manifestam de maneiras diferentes.

Na Educação Física, essa exigência inclui conhecimentos sobre segurança, adaptação de práticas, organização espacial e diversidade corporal. Uma atividade aberta pode gerar riscos ou reforçar desigualdades quando o acompanhamento é insuficiente.

As condições materiais também interferem. Turmas numerosas, pouco tempo de aula, ausência de materiais, espaços inadequados e temperaturas elevadas limitam algumas propostas. Bacich e Moran (2018) reconhecem que determinadas estratégias se tornam mais difíceis em contextos com muitos estudantes e grande diversidade de temas.

A criatividade docente pode produzir adaptações, mas não deve servir para naturalizar a precariedade. A qualidade da Educação Física também depende de condições institucionais adequadas.

Outro risco é a participação desigual. Em atividades grupais, estudantes mais confiantes podem controlar decisões, enquanto outros permanecem silenciosos. Na Educação Física, o domínio técnico costuma conferir poder. Quem joga melhor frequentemente lidera, escolhe estratégias e recebe mais oportunidades. Por isso, o professor precisa observar não apenas se a turma está ocupada, mas como o poder circula. Rodízio de funções, regras de participação e avaliação do trabalho coletivo podem impedir que a autonomia de alguns se transforme na exclusão de outros.

Há também o perigo do esvaziamento curricular. Quando o protagonismo é interpretado como liberdade total de escolha, os estudantes podem permanecer apenas nas práticas que já conhecem. Bacich e Moran (2018) chamam a atenção para a dificuldade de conciliar interesses discentes e conteúdos curriculares.

A escola tem a responsabilidade de ampliar repertórios, e não apenas confirmar preferências. Os conhecimentos prévios são ponto de partida, mas o ensino precisa conduzir a novas experiências e compreensões.

As tecnologias digitais trazem possibilidades, mas também limites. Podem apoiar a análise de movimentos, o acesso a referências e a produção de registros. Porém, seu uso superficial apenas substitui um recurso por outro. Além disso, propostas dependentes de equipamentos pessoais podem aprofundar desigualdades.

Bacich e Moran (2018) afirmam que o foco não deve estar na tecnologia em si, mas nas novas possibilidades pedagógicas de expressão, comunicação e construção do conhecimento. A ferramenta precisa permanecer subordinada ao objetivo.

A avaliação representa outro desafio. Como as metodologias ativas valorizam processo, colaboração, criação e tomada de decisões, não basta avaliar somente o produto final. Um trabalho de grupo bem apresentado pode esconder uma participação concentrada em poucos integrantes.

A avaliação precisa acompanhar o percurso, identificar avanços e oferecer feedback. Contudo, o excesso de registros e instrumentos pode reduzir o tempo de experiência corporal. Cabe ao professor buscar um equilíbrio entre acompanhamento, documentação e prática.

Por fim, a autonomia não deve significar transferência da responsabilidade pelo insucesso ao estudante. Marques *et al.* (2021) tratam a aprendizagem como processo de corresponsabilidade entre docentes e discentes. O aluno participa ativamente, mas precisa de orientação, condições materiais, tempo e acesso ao conhecimento.

As metodologias ativas oferecem possibilidades valiosas quando ajudam os estudantes a agir, pensar, dialogar e compreender. Perdem força quando se tornam fórmulas, slogans ou atividades desconectadas. Seu valor pedagógico depende menos do nome adotado e mais da qualidade das experiências que conseguem organizar.

MEDIAÇÃO DOCENTE E AVALIAÇÃO FORMATIVA

As metodologias ativas não reduzem a importância do professor. Quanto maior a participação dos estudantes, mais necessária se torna uma mediação capaz de organizar o percurso, acompanhar as dificuldades, preservar a inclusão e relacionar a experiência aos conhecimentos curriculares. A autonomia discente não se desenvolve pela ausência de orientação, mas por meio de situações em que o estudante pode decidir, justificar e rever suas escolhas com apoio pedagógico.

Freire (2002) afirma que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para sua construção. Essa formulação não transforma o professor em observador passivo. Criar condições significa selecionar conteúdos, propor problemas, formular perguntas, estabelecer limites e ajudar os estudantes a ultrapassarem explicações imediatas.

Na Educação Física, a mediação acontece antes, durante e depois da prática. Antes da atividade, o professor apresenta os objetivos, organiza o espaço, esclarece critérios de segurança e identifica os conhecimentos que serão mobilizados. Durante a experiência, observa as formas de participação, oferece devolutivas e intervém quando percebe exclusão, risco ou perda de sentido pedagógico. Depois, promove a retomada do que foi vivido, ajudando a turma a reconhecer aprendizagens, dificuldades e possibilidades de continuidade.

Essa atuação exige equilíbrio. Uma intervenção excessivamente controladora pode impedir que os estudantes assumam responsabilidades; uma presença muito distante pode deixá-los submetidos às desigualdades já existentes no grupo. Berbel (2011) mostra que a autonomia é favorecida quando o professor reconhece as contribuições dos estudantes, explica as razões das atividades e oferece possibilidades reais de escolha.

Na Educação Física escolar, esse equilíbrio aparece de maneira concreta. Ao perceber que poucos estudantes concentram as ações em um jogo, o professor

pode simplesmente impor uma regra ou transformar a situação em problema de aprendizagem. Perguntas como “por que alguns quase não participam?” ou “que mudança poderia distribuir melhor as decisões?” ajudam a turma a observar aquilo que a movimentação, sozinha, não revela.

A Mediação como Organização da Experiência

Dewey (1979) sustenta que a experiência educativa precisa produzir continuidade. Uma atividade isolada pode até despertar interesse, mas não se torna formativa se não se relacionar ao que foi aprendido antes e ao que será construído depois.

Cabe ao professor estabelecer essa conexão. Uma aula sobre jogos coletivos, por exemplo, pode retomar conhecimentos relativos à ocupação de espaços, à comunicação e à tomada de decisões desenvolvidos em encontros anteriores. Ao final, esses conhecimentos podem ser reorganizados para novas situações.

A mediação também permite transformar vivências dispersas em conhecimentos compartilhados. Após a realização de uma atividade, os estudantes podem apresentar impressões diferentes e até contraditórias. O professor acolhe essas percepções, mas também introduz conceitos, corrige equívocos e ajuda a construir uma interpretação mais rigorosa.

Freire (2002) relaciona a prática crítica ao movimento entre fazer e pensar sobre o fazer. Na Educação Física, essa reflexão não precisa assumir sempre a forma de uma exposição longa ou de uma produção escrita. Pode acontecer em pausas breves, perguntas durante o jogo, observação entre pares ou reconstrução imediata da atividade.

O importante é que a experiência corporal não termine nela mesma. O estudante precisa perceber o que mudou, o que aprendeu e como poderá utilizar esse conhecimento em outra situação.

Perguntas e Intervenções Pedagógicas

A pergunta constitui uma ferramenta central da mediação. Ela pode orientar o olhar dos estudantes e ajudá-los a perceber relações que ainda não estavam evidentes.

Em uma atividade esportiva, o professor pode perguntar por que determinada equipe encontra dificuldade para avançar, como o espaço está sendo utilizado ou de que maneira uma regra interfere na participação. Em uma aula de dança, pode questionar quais significados culturais aparecem nos movimentos ou por que algumas manifestações são valorizadas e outras ridicularizadas.

Alves e Teo (2020) defendem que a aprendizagem ativa envolve investigação, análise, síntese e novas problematizações. A pergunta pedagógica contribui para esse percurso porque desloca o estudante da resposta imediata e o convida a observar, comparar e justificar.

Nem toda pergunta precisa ter uma única resposta. Algumas situações exigem que os estudantes construam alternativas, discutam consequências e avaliem

limites. O professor orienta esse processo para que o debate não permaneça apenas no nível da opinião.

A intervenção também pode assumir a forma de demonstração, explicação breve ou reorganização da tarefa. Metodologias ativas não excluem o ensino direto. Em certos momentos, uma instrução clara é necessária para garantir segurança, introduzir um conceito ou evitar que a turma permaneça presa ao mesmo erro.

A questão não está em eliminar a orientação docente, mas em utilizá-la no momento adequado e com a medida necessária. O professor intervém para ampliar a aprendizagem, não para controlar todas as respostas.

Feedback como Parte da Aprendizagem

O feedback ajuda o estudante a reconhecer o que já avançou, o que ainda precisa ser revisto e quais ações podem contribuir para sua melhoria. Nas metodologias ativas, essa devolutiva precisa acompanhar o processo e não aparecer apenas no encerramento.

Bacich e Moran (2018) incluem a oferta e o recebimento de feedback entre os elementos que sustentam a aprendizagem ativa. O estudante aprende melhor quando compreende os critérios e encontra oportunidade para modificar sua ação.

Na Educação Física, a devolutiva pode ocorrer por meio da fala, da demonstração, da observação de colegas ou da análise de registros. O professor pode indicar que determinada estratégia melhorou a ocupação do espaço, mas que o grupo ainda precisa ampliar a comunicação. Também pode mostrar que um gesto avançou em precisão, embora ainda exija ajuste de ritmo ou postura.

Um feedback formativo precisa ser específico. Expressões como “muito bom” ou “está errado” dizem pouco sobre o percurso. A devolutiva deve indicar o aspecto observado e apontar uma possibilidade concreta de avanço.

Também é necessário evitar comparações humilhantes. O estudante deve perceber seus progressos em relação aos objetivos e ao próprio percurso, e não ser permanentemente medido pelo desempenho dos colegas mais experientes.

A avaliação entre pares pode complementar esse processo, desde que os estudantes sejam orientados a oferecer comentários respeitosos e vinculados a critérios. Observar a produção de outro grupo também ajuda a reconhecer elementos que podem ser aplicados à própria prática.

Avaliação Formativa

A avaliação formativa acompanha o desenvolvimento da aprendizagem e utiliza as informações produzidas para orientar as próximas ações. Ela não se reduz à nota final nem se limita à verificação do desempenho técnico.

Marques *et al.* (2021) mostram que as metodologias ativas envolvem reflexão, análise, avaliação e síntese. Isso exige instrumentos capazes de revelar não apenas o resultado, mas também como o estudante pensou, decidiu, cooperou e reviu suas estratégias.

Na Educação Física, a avaliação pode considerar dimensões corporais, conceituais, sociais e críticas. Em uma unidade sobre esporte coletivo, por exemplo, podem ser observados a compreensão das regras, a leitura do jogo, a tomada de decisões, a cooperação e o progresso na execução dos movimentos.

Em uma unidade de dança, podem ser avaliados expressão, criação, compreensão cultural, participação e respeito às produções do grupo. Em jogos e brincadeiras, podem ser considerados o entendimento das regras, a capacidade de adaptação e a qualidade das interações.

A avaliação formativa precisa partir de critérios claros. Os estudantes devem saber o que se espera que aprendam e quais aspectos serão acompanhados. Essa transparência ajuda a reduzir a sensação de arbitrariedade e fortalece a participação responsável.

Os critérios podem ser apresentados pelo professor e, em alguns momentos, discutidos com a turma. A participação dos estudantes nessa construção não significa abandonar os objetivos curriculares, mas ajudá-los a compreender o que caracteriza uma aprendizagem de qualidade.

Autoavaliação e Consciência do Percurso

A autoavaliação pode ajudar o estudante a reconhecer avanços, dificuldades e responsabilidades. Seu objetivo não é apenas permitir que ele atribua uma nota a si mesmo, mas desenvolver consciência sobre o próprio processo.

Freire (2002) mostra que a reflexão crítica sobre a prática permite modificar as ações futuras. A autoavaliação ganha sentido quando conduz a esse movimento de reconhecimento e revisão.

Na Educação Física, o estudante pode responder a questões como: o que aprendi nesta atividade? Qual dificuldade consegui enfrentar? Como contribuí para o grupo? O que faria de maneira diferente em uma nova tentativa?

Essas perguntas precisam ser específicas e relacionadas aos objetivos. Afirmações vagas, como “participei bem”, revelam pouco. O professor pode solicitar exemplos, evidências ou comparações entre diferentes momentos.

A autoavaliação não substitui a avaliação docente. As duas perspectivas podem dialogar. Quando o estudante percebe seu percurso de modo diferente do professor, essa diferença pode abrir uma conversa produtiva sobre critérios e aprendizagem.

Instrumentos e Registros

A avaliação pode utilizar observação, registros breves, rubricas, portfólios, produções coletivas, autoavaliações e conversas. A escolha do instrumento depende do conteúdo e do objetivo.

A observação ocupa papel central, mas precisa ser organizada. O professor não consegue acompanhar todos os aspectos ao mesmo tempo. Pode selecionar alguns critérios por aula e registrar evidências específicas.

Rubricas simples podem apresentar elementos como compreensão, participação, cooperação, tomada de decisões e progresso corporal. Os descritores ajudam a tornar os critérios mais claros para professores e estudantes.

Registros escritos ou visuais também podem contribuir, desde que não consumam de maneira desproporcional o tempo destinado à experiência corporal. Pequenas anotações, esquemas ou respostas a uma questão podem ser suficientes para tornar visível o que foi compreendido.

O uso de vídeos pode apoiar a análise de movimentos e estratégias, mas requer cuidado com privacidade e exposição. O registro só possui valor pedagógico quando há orientação sobre o que observar e como interpretar.

O instrumento não deve se tornar mais importante que a aprendizagem. Uma avaliação excessivamente burocrática pode afastar o professor da observação das pessoas e transformar a aula em preenchimento de formulários.

Avaliação, Inclusão e Dignidade

A avaliação precisa reconhecer que os estudantes partem de condições diferentes. Utilizar um único padrão de desempenho corporal pode valorizar conhecimentos adquiridos fora da escola e penalizar quem está tendo o primeiro contato com determinada prática.

Isso não significa abandonar critérios ou reduzir expectativas. Significa considerar o progresso, a compreensão e as possibilidades concretas de cada estudante.

Freire (2002) afirma que o respeito à autonomia e à dignidade do educando constitui uma exigência ética. Uma avaliação que expõe, humilha ou reduz a pessoa ao seu desempenho contradiz essa exigência.

Na Educação Física, o corpo encontra-se publicamente visível. A dificuldade de execução pode ser percebida por toda a turma. Por isso, os comentários docentes e as formas de registro precisam preservar a dignidade do estudante.

A avaliação inclusiva não transforma a diferença em justificativa para afastar alguém da experiência corporal. Adaptações de regra, tempo, espaço e material devem garantir acesso ao conhecimento, e não apenas uma participação simbólica.

O critério central precisa ser a aprendizagem produzida no percurso escolar. Um estudante pode apresentar menor domínio técnico e, ainda assim, revelar avanços expressivos na compreensão, na tomada de decisões e na participação.

A Articulação entre Mediação e Avaliação

Mediação e avaliação não constituem momentos separados. O professor avalia enquanto observa e intervém; intervém porque identifica necessidades por meio da avaliação. Esse movimento permite ajustar atividades, reorganizar grupos e retomar conhecimentos.

Nas metodologias ativas, essa articulação é indispensável. Como os estudantes seguem percursos parcialmente abertos, o professor precisa acompanhar

o que está sendo construído e impedir que a liberdade se transforme em dispersão.

A avaliação formativa também ajuda a verificar se a proposta está produzindo os resultados esperados. Se uma atividade cooperativa mantém alguns estudantes à margem, o problema não está apenas neles, mas também na organização pedagógica. Avaliar o processo permite rever a própria metodologia.

Alves e Teo (2020) insistem que o caráter ativo da aprendizagem reside na atividade consciente de apropriação do conhecimento, e não apenas na execução de tarefas. A avaliação precisa, portanto, observar o que os estudantes compreendem e como utilizam o que aprenderam.

A mediação docente e a avaliação formativa dão unidade às metodologias ativas. Elas asseguram que a participação não seja confundida com abandono, que a autonomia não se transforme em desigualdade e que a atividade corporal não permaneça separada da reflexão. É nessa presença atenta do professor que a experiência pode tornar-se mais inclusiva, rigorosa e significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse texto analisou as contribuições e os limites das metodologias ativas para a aprendizagem na Educação Física escolar, tomando como eixos o engajamento, a autonomia e a participação discente. A discussão partiu do entendimento de que uma aula não se torna ativa apenas porque envolve movimento, jogos ou variedade de tarefas. O caráter ativo da aprendizagem depende da possibilidade de o estudante compreender o que faz, participar de decisões, relacionar a experiência aos conhecimentos curriculares e refletir sobre o próprio percurso.

A análise mostrou que estratégias como problematização, aprendizagem baseada em problemas e projetos, aprendizagem cooperativa, rotação por estações, sala de aula invertida e criação de jogos podem ampliar as formas de participação dos estudantes. Quando organizadas com objetivos claros, essas propostas favorecem a articulação entre experiência corporal, construção conceitual, cooperação, criatividade e leitura crítica das práticas corporais.

Também se verificou que o engajamento não pode ser confundido com entusiasmo passageiro. Uma atividade pode despertar interesse imediato e produzir pouca aprendizagem quando não apresenta continuidade, critérios ou relação com os conteúdos. O envolvimento torna-se pedagogicamente relevante quando o estudante reconhece sentido no que realiza, percebe seus avanços e compreende que sua participação interfere na experiência coletiva.

A autonomia, por sua vez, não corresponde à ausência de professor nem à liberdade irrestrita. Ela é construída progressivamente em situações nas quais os estudantes podem escolher, justificar, avaliar e rever suas decisões. Na Educação Física, esse processo exige atenção especial, porque as diferenças de experiência corporal, confiança e habilidade podem concentrar o protagonismo em poucos alunos. A mediação docente é necessária para que a autonomia de alguns não se transforme na exclusão dos demais.

As metodologias ativas também apresentam limites. Sua utilização pode tornar-se superficial quando se reduz à adoção de técnicas consideradas inovadoras, sem clareza sobre os conhecimentos que se pretende ensinar. Aulas organizadas por projetos, estações ou jogos podem continuar fragmentadas, competitivas ou excludentes. A inovação metodológica não substitui a fundamentação teórica, o planejamento e a coerência curricular.

As condições concretas das escolas interferem diretamente nessas propostas. Turmas numerosas, espaços inadequados, escassez de materiais, tempo reduzido e dificuldades de acesso às tecnologias restringem algumas possibilidades. Embora a criatividade docente permita adaptações, ela não deve ocultar a responsabilidade institucional pela garantia de condições dignas de ensino.

A mediação docente e a avaliação formativa revelaram-se elementos decisivos. O professor organiza o ambiente, formula perguntas, acompanha as relações, oferece devolutivas e ajuda os estudantes a transformar vivências em conhecimentos. A avaliação, quando integrada ao processo, permite reconhecer avanços corporais, conceituais, sociais e críticos, além de orientar novas intervenções.

A tese defendida confirma-se, portanto, com uma ressalva fundamental: as metodologias ativas podem contribuir para uma Educação Física mais participativa, reflexiva e inclusiva, mas não possuem efeitos automáticos. Sua potência depende da articulação entre conteúdos, objetivos, mediação, avaliação e condições de participação. O valor de uma proposta não está no nome da metodologia, mas na qualidade da experiência educativa que ela proporciona.

Na Educação Física escolar, uma aprendizagem verdadeiramente ativa ocorre quando o estudante não apenas executa movimentos, mas aprende a interpretá-los, recriá-los e relacioná-los à vida coletiva. Nessa perspectiva, o corpo não aparece como objeto a ser treinado, mas como dimensão constitutiva de sujeitos que pensam, sentem, convivem e produzem cultura.

REFERÊNCIAS

ALVES, Solange Maria; TEO, Carla Rosane Paz Arruda. O ativo das metodologias ativas: contribuições da teoria histórico-cultural para os processos de ensinar e aprender na educação superior. **Educação em Revista,** Belo Horizonte, v. 36, e229610, 2020. DOI: 10.1590/0102-4698229619.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011. DOI: 10.5433/1679-0383.2011v32n1p25.

DEWEY, John. **Experiência e educação.** Tradução de Anísio Teixeira. 5. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

MARQUES, Humberto Rodrigues; CAMPOS, Alyce Cardoso; ANDRADE, Daniela Meirelles; ZAMBALDE, André Luiz. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 26, n. 3, p. 718-741, nov. 2021. DOI: 10.1590/S1414-40772021000300005.

Conclusão Geral — Educar em Movimento

JSeditores

Os capítulos reunidos nesta obra partem de campos distintos, mas convergem para uma mesma compreensão: educar é criar condições para que pessoas se apropriem de conhecimentos, participem da vida comum e ampliem sua capacidade de interpretar e transformar o mundo. A educação aparece, assim, como trabalho intencional, relação humana e compromisso público. Ela exige método e sensibilidade, planejamento e abertura, domínio de conteúdos e atenção às singularidades.

A expressão educação em movimento não se refere apenas à mudança trazida por recursos tecnológicos ou à presença do corpo nas práticas pedagógicas. Designa, sobretudo, uma educação que se recusa a permanecer indiferente diante das transformações da sociedade e das necessidades dos sujeitos. Mover-se, nesse sentido, é revisar certezas, aprender com a experiência, reconhecer limites e construir respostas que preservem direitos e finalidades formativas.

A formação humanizadora defendida nesta obra não é uma educação sem exigência. Humanizar é ensinar com rigor sem humilhar; reconhecer diferenças sem reduzir expectativas; acolher experiências sem abandonar o conhecimento acumulado; utilizar autoridade sem autoritarismo; e compreender que autonomia se constrói com oportunidades, responsabilidades e apoio. Trata-se de uma prática exigente porque considera cada pessoa capaz de aprender e participar.

Os textos nasceram de experiências de formação, pesquisa e reflexão sobre a prática. Ao transformá-los em capítulos, a intenção editorial não foi apresentar receitas definitivas, mas preservar perguntas que acompanham o trabalho educativo: quem participa, que conhecimento está sendo construído, quais barreiras permanecem, que efeitos as escolhas institucionais produzem e como a prática pode tornar-se mais coerente com os direitos anunciados.

A JSeditores acredita que a produção acadêmica ganha força quando retorna aos espaços educativos e dialoga com os problemas vividos por professores, estudantes, gestores, famílias e comunidades. Publicar é tornar o conhecimento partilhável, submetê-lo à leitura e permitir que outras experiências o confirmem, questionem e ampliem. Este livro integra esse compromisso de aproximar formação, autoria e transformação social.

Concluímos reafirmando que a educação permanece em movimento quando seus sujeitos estudam, dialogam e transformam a experiência em conhecimento. Tecnologias, jogos, linguagens, ciências, currículo e projetos sociais encontram unidade quando colocados a serviço da dignidade humana. Que a coletânea inspire práticas que ensinem com clareza, incluam com responsabilidade e formem pessoas participantes da construção de um mundo comum.

Organizadores

Juscelino Silva

É psicólogo, teólogo, advogado e licenciado em Filosofia e Pedagogia. Doutor e pós-doutor em Teologia e em Teoria do Direito, é mestre em Teologia Pastoral, Teologia Sistemática e Filosofia. Sua trajetória articula Filosofia, Teologia, Psicologia e Direito, com pesquisas sobre ética, educação intercultural, religiosidades afro-brasileiras e racismo antinegro bidimensional na formação escolar. Dedica-se às relações entre formação humana, cidadania e direitos humanos. Integra a SOTER, a SBPC, a ABPN, a Academia de Letras do Brasil — seccional Roraima — e a Academia de Literatura, Arte e Cultura da Amazônia (ALACA).

Maria Terezinha Cardoso da Silva

É graduada em Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e especialista em Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Atua como professora da Educação Básica na rede municipal de ensino de Presidente Figueiredo, Amazonas.

Índice Remissivo

A

Acessibilidade comunicacional 9
Acolhimento institucional 37, 40, 43
Alfabetização 14, 18, 21, 22, 23, 25, 26, 32
Alienação 44, 45, 46, 47, 48, 50, 51
Anos iniciais 4, 32, 33
Aprendizagem Baseada em Problemas 59, 69
Assistência social 39, 42
Autonomia 1, 4, 14, 16, 19, 25, 27, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 50, 52, 53, 54, 56, 57, 58, 61, 63, 64, 68, 69
Avaliação formativa 53, 54, 64, 66, 67, 68, 69, 70

B

Bacich, Lilian 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66
Brincadeira 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 26, 27, 28, 29, 30, 59, 67

C

Ciências da Natureza 32, 36
Ciências Humanas 32, 35
Competências digitais 1, 2, 3, 5
Consciência fonológica 23, 24, 26
Convivência 16, 18, 27, 28, 38, 39, 40, 41, 52
Cooperação 11, 12, 13, 28, 29, 30, 40, 41, 45, 46, 51, 52, 55, 59, 62, 67, 68, 69
Corpo 14, 15, 16, 17, 27, 29, 30, 33, 34, 49, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 62, 63, 64, 65, 68, 69, 70
Cuidado e educação 14, 15, 16, 18, 19, 33, 40, 41, 44, 56, 68
Cultura corporal 49, 57
Cultura digital 41
Currículo 2, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 37, 38, 45, 46, 47, 49, 52, 53, 57, 58, 59, 63, 64, 67, 69, 70

D

Direitos da criança 14

E

Educação bilíngue 8, 9, 13
Educação Física escolar 52, 53, 54, 58, 59, 64, 69, 70
Educação Infantil 14, 16, 18, 19
Engajamento 52, 53, 61, 69
Espaços não escolares 42
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) 14
Estudante surdo 8, 9, 10, 11, 12, 13

F

Ferreiro, Emília 21
Formação de professores e gestores 1, 4, 5
Formação integral 27
Freire, Paulo 27, 52, 54, 55, 56, 61, 62, 64, 65, 67, 68

G

Geografia 32, 34, 35, 36
Gestão escolar 2

H

Hipóteses de escrita 21, 22, 25

I

Investigação científica 2, 4, 5, 18, 25, 26, 32, 34, 35, 36, 39, 47, 67

L

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9, 14
Letramento 21, 26

Libras 9, 10, 11, 12, 13
Lúdico 8, 10, 12, 13, 27, 28, 30

M

Marx, Karl 44, 45
Mediação pedagógica 13, 50
Metodologias ativas 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 66, 68, 69, 70
Moran, José Manuel 52, 54, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 66
Movimento 5, 10, 11, 12, 15, 17, 18, 27, 28, 29, 30, 37, 47, 52, 54, 55, 56, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 68, 69, 70

P

Pedagogia social 39
Pedagogo 37, 38, 39, 40, 41, 43
Plataformas de aprendizagem 1
Projeto de vida 39, 41
Protagonismo estudantil 56, 57, 63, 69
Proteção social 37
Psicogênese da língua escrita 22, 26

R

Resolução de problemas 11, 12, 19, 28, 52, 54
Rotina e cotidiano 16, 17, 19, 40

S

Sala de aula invertida 58, 60, 69
Sondagem 25

T

Tecnologias digitais 1, 63
Transformação social 37



AYA EDITORA
2026