

v.14 n.21 março 2026

Revista Científica SISTEMÁTICA

www.editorahawking.com.br

Revista Sistemática
v.14 n.21 março 2026

Maceió - AL
2026

Hawking EDITORA

EDITORIAL: Betijane Soares de Barros
REVISÃO ORTOGRÁFICA: Autores
DIAGRAMAÇÃO: Luciele Vieira da Silva
DESIGNER DE CAPA: Editora Hawking
IMAGENS DE CAPA: https://pixabay.com/pt/photos/tijolos-blocos-de-constru%C3%A7%C3%A3o-torre-6902606/

O padrão ortográfico, o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas do autor. Da mesma forma, o conteúdo da obra é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu autor.

A Revista Sistemática está sob os direitos da Creative Commons 4.0
https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR

NOTAS DO EDITOR
Para baixar o PDF de cada artigo da Revista Sistemática a partir do seu smartphone ou tablet, escanei o QR code publicado na capa da revista, o qual irá remeter para a página da editora, local onde se encontra a mostra da versão impressa.

Revista Sistemática /Editora Hawking
- Vol 14, n.21 (2026) – Mensal

Maceió – AL: Editora Hawking, 2026 –

ISSN 2675-5211

1. Revista Sistemática – Periódicos I. Brasil, Editora Hawking

---

Editora Hawking
2026

Av. Comendador Francisco de Amorim Leão, 255 - Farol, Maceió - AL, CEP 57057-780
Disponível em: www.editorahawking.com.br
E-mail: editorahawking@gmail.com

DIREÇÃO EDITORIAL

Drª Betijane Soares de Barros
Instituto Multidisciplinar de Alagoas – IMAS
http://lattes.cnpq.br/4622045378974366

CONSELHO EDITORIAL

Drª. Adriana de Lima Mendonça
Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2001) Mestre em Química e Biotecnologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2004)
Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)
Pós-doutorado em Biotecnologia através do Programa Nacional de Pós Doutorado (PNPD/RENORBIO/CAPES, 2014)
http://lattes.cnpq.br/0381713043828464

Dr. Anderson de Alencar Menezes
Licenciado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP,
Bacharel em Teologia pelo Centro Unisal - Campus Pio XI (São Paulo) (UNISAL, 2002)
Mestre em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2005)
Doutor em Ciências da Educação pela Universidade do Porto (UPORTO, Portugal, 2009)
http://lattes.cnpq.br/3996757440963288

Drª. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli
Bacharel em Farmácia pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, Licenciada em Educação Física pela Universidade Claretiano (CLARETIANO, 2019) Tecnóloga em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL, 2015)
Especialista em Nutrição Materno-Infantil pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)
Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)
Especialista em Farmácia Clínica Direcionada à Prescrição Farmacêutica pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2017)
Especialista em Análises Clínicas pela Unyleya Editora e Cursos S/A, (UNYLEYA, 2016) Especialista em Plantas medicinais: manejo, uso e manipulação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2001)
Especialista em Farmacologia: Atualizações e Novas Perspectivas pela Universidade Federal de Lavras (UFLA, 2002)
Mestre em Modelagem Computacional de Conhecimento pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2011).
Doutora em Ciências pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2015).
http://lattes.cnpq.br/5455567894430418

Dra Celia Nonata da Silva
Graduada em História licenciatura pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1995).
Mestre em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 1998).
Doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG, 2004).
http://lattes.cnpq.br/1245637151421828

Dr. Eduardo Cabral da Silva
Graduado em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006)
Graduado em Matemática pelo Centro de Ensinos Superiores de Maceió (CESMAC, 2015)
Mestre em Meteorologia pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2010) Doutor em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE, 2018)
http://lattes.cnpq.br/2609068900467599

Dr. Fábio Luiz Fregadolli
Bacharel em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 1996)
Mestre em Zootecnia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM, 2000)
Doutor em Zootecnia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
(UNESP, 2004)
http://lattes.cnpq.br/7986638670904115

Drª. Jamyle Nunes de Souza Ferro
Bacharel em Farmácia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2009)
Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2012)
Doutora em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2016) Pós-doutorado pela Universidade Federal de Pernambuco
(UFPE, 2018)
http://lattes.cnpq.br/2744379257791926

Drª. Laís Agra da Costa
Graduada em Ciências Biológicas na Universidade Federal de Alagoas (UFAL,
2011) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas
(UFAL, 2014)
Doutora em Ciências Biológicas (Biofísica) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro
(UFRJ, 2018)
http://lattes.cnpq.br/2066151967059720

Dra. Ana Marlusia Alves Bomfim
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL (Brasil)
http://lattes.cnpq.br/2659414598724448

Dr. Patrocínio Solon Freire
Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco
(UNICAP, 2000) Bacharel em Teologia pela Universidade Pontifícia
Salesiana (UPS- Itália, 2004) Especialista em Comunicação Social pela Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP, 2004) Especialista em Gestão Educacional
pela Faculdades Integradas Olga Mettig (FAMETTIG, 2006) Mestre em Educação pela
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2009) Doutor em Educação pela
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE, 2014)
http://lattes.cnpq.br/5634998915570816

Dr. Rafael Vital dos Santos
Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2006) Bacharel em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010) Especialista em Diagnóstico Molecular pela Faculdade Pernambucana de Saúde (FPS, 2014) Mestre em Ciências da Saúde pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2010)
Doutor em Materiais pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL, 2014)
http://lattes.cnpq.br/3000684462222111

AVALIADORES DESTE NÚMERO

Drª. Andrea Marques Vanderlei Fregadolli
http://lattes.cnpq.br/5455567894430418

Dr. Eduardo Cabral da Silva
http://lattes.cnpq.br/2609068900467599

Dr. Fábio Luiz Fregadolli
http://lattes.cnpq.br/7986638670904115

Drª. Laís Agra da Costa
http://lattes.cnpq.br/2066151967059720

Drª. Lucy Vieira da Silva Lima
http://lattes.cnpq.br/0010369315381653

Dra. Ana Marlusia Alves Bomfim
Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UNCISAL (Brasil)
http://lattes.cnpq.br/2659414598724448

Dr. Rafael Vital dos Santos
http://lattes.cnpq.br/3000684462222111

EDITORIAL

A revisão sistemática com ou sem metanálise é uma pesquisa secundária, pois reuni estudos que já foram analisados cientificamente, chamados de primários, para responder uma questão específica de pesquisa. Este tipo de revisão de literatura é planejada e obedece a critérios de inclusão e exclusão. É possível evitar e superar os possíveis vieses que o pesquisador possa ter durante a seleção e análise de um tema, com a aplicação de estratégias científicas por meio desta metodologia (PERISSÉ; GOMES; NOGUEIRA, 2001; GALVÃO; SAWADA; TREVISAN, 2004). Ao reunir resultados de várias pesquisas e descrever os níveis de evidência científica de cada documento avaliado, o leitor perceberá a credibilidade da revisão. A revisão sistemática é abrangente, imparcial e reprodutível. Este processo de revisão de literatura localiza, avalia e sintetiza o conjunto de evidências dos estudos científicos para se obter uma visão ampla e confiável da estimativa do efeito da intervenção (HIGGINS; GREEN,2009).

A sistematização proporciona a análise crítica quantitativa e/ou qualitativa, esta última permite o desenvolvimento de categorias temáticas e subcategorias, que levam a discussão dos resultados analisados dos documentos científicos, de maneira sintetizada e integrada. A revisão sistemática integrativa é um tipo de revisão de literatura também planejada, mas que integra metodologias diferentes, ou cruzamento de descritores, ou conhecimento empírico com o científico. Pode também integrar opiniões, conceitos ou ideias provenientes das pesquisas analisadas (WHITEMORE; KNAFL, 2005). Na maioria das vezes sua natureza é qualitativa.

As características metodológicas dos trabalhos científicos são classificadas conforme o nível de evidência, segundo a proposta de Melnyk e Fineout-Overholt, em: I - Evidências provenientes da revisão sistemática ou metanálise de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados; II - Evidências derivadas de, pelo menos, um ensaio clínico randomizado controlado bem delineado; III - Evidências obtidas de ensaios clínicos bem delineados sem randomização; IV - Evidências provenientes de estudos de coorte e de caso controle bem delineados; V - Evidências originárias da revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI - Evidências derivadas de um único estudo descritivo ou qualitativo e VII- Evidências oriundas da opinião de autoridades e/ou relatórios de comitês de especialistas.

Os resultados das revisões Sistemáticas proporcionam a Prática Baseada em Evidências (PBE). A PBE é um movimento que surgiu para integrar a teoria à prática, com finalidade de reunir, aplicar e avaliar os melhores resultados de pesquisa para uma conduta clínica eficaz, segura e acessível.

A tomada de decisão, na PBE, incorpora a busca da melhor e mais recente evidência, competência clínica do profissional, valores e preferências do paciente ao cuidado prestado (MENDES; SILVEIRA; GALVÃO, 2008), quando aplicada na área da saúde. Observa-se que as revisões sistemáticas, com ou sem metanálise, provenientes de dados relevantes, ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundas de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados controlados estão no topo da evidência. Contudo, todas as áreas do conhecimento podem ser contempladas com o método da revisão sistemática integrativa, pois aproxima o pesquisador da problemática que deseja investigar, traçando um panorama sobre sua produção científica, a fim de conhecer a evolução do tema ao longo do tempo, em diferentes contextos, como também conduzir caminhos para pesquisas futuras (BOTELHO; CUNHA; MACEDO; 2011).

Seguem, a seguir, as seis etapas da revisão sistemática integrativa (WANDERLEY FILHO; FERREIRA, 2019): 1ª) Escolher tema, pergunta norteadora, objetivo geral, estratégias de busca, bancos de terminologias, descritores livres e estruturados, stringde busca e bibliotecas virtuais; 2ª) Definir período de coleta dos dados, critérios de inclusão, critérios de exclusão; 3ª) Selecionar o número de trabalhos para revisão sistemática integrativa a partir da leitura dos agentes indexadores das publicações (resumo, palavraschave e título) e resultados, os quais devem conter os descritores utilizados no estudo; 4ª) Desenvolver categorias temáticas por meio da análise dos trabalhos científicos investigados; 5ª) Analisar, interpretar e discutir os resultados; 6ª) utilizar tecnologias digitais para otimizar o tempo e apresentar a revisão em formato de artigo, o qual contemple propostas para estudos futuros.

Ferramentas oriundas de tecnologias digitais contribuem para o aprimoramento e qualidade das revisões sistemáticas, tais como: bancos de terminologias (DECS, MESH), que possibilitam o uso de descritores codificados para a eficiência do levantamento das publicações científicas; como também as bibliotecas virtuais (Periódicos da CAPES, ScienceDirect, Wiley, PubMed, Mendline, Scopus, Scielo...), que facilitam a acessibilidade aos trabalhos científicos, que estão sendo publicados em todo o mundo.

Andrea Marques Vanderlei Fregadolli

SUMÁRIO

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA
Margarida Aurea Lisboa Costa Moura
Cledson Jatiniel Lima Mendonça
Ivanete Maria da Silva Alves
Maryedja Priscilla Santos Lima
Thomazia Guedes Araújo de Andra..... **1**

O PAPEL DO PSICOLOGO NA ESCOLA
Margarida Aurea Lisboa Costa Moura
Joselito Araújo Silva..... **11**

DIRETRIZES DE DESIGN DE INTERAÇÃO CORPORIFICADA E VALIDAÇÃO DE USABILIDADE DO SERIOUS GAME LUDS
Maria Goretti Fernandes
Michell Angelo Santos Lima
Izabela Souza da Silva..... **20**

ESCOLA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE
Margarida Aurea Lisboa Costa Moura..... **31**

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: Perspectivas TeóricasContemporâneas
Antonio Leudilanio Alves Rolim..... **39**

GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: desafios e possibilidades para o desenvolvimento integral
Jacqueline Maria de Oliveira
Maria das Graças Tavares da Silva
Diana Carmem Melo Marques
Tereza Maria de Oliveira Ferreira
Maria Socorro Vasconcelos
Antonia Jeane Alves de Lima..... **46**

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DIGITAL: experiências e possibilidades pedagógicas no ensino fundamental
Maria das Graças Tavares da Silva
Antonio Leudilanio Alves Rolim
Geane Maria Rebouças Moreira
Yasmim Pereira
Rogério Alves Rosa
Antonio Gilvam Freitas Pedroza..... **54**

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NA ESCOLA

Margarida Aurea Lisboa Costa Moura[1]
Cledson Jatiniel Lima Mendonça
Ivanete Maria da Silva Alves
Maryedja Priscilla Santos Lima
Thomazia Guedes Araújo de Andrade

RESUMO

O trabalho apresenta a escola comoo local privilegiado de socialização e, portanto, propício ao desenvolvimento de sentimentos, afetos e emoções que podem em determinado momento gerar conflitos em que o diálogo cotidiano não seja capaz de solucionar. Quando isso ocorre percebe-se a necessidade de que sejam tomadas providências para que essa situação conflituosa não se deteriorize vindo a tornar-se um ato de violência

Palavras-chave: Educação. Psicologia. Intervenção psicopedagógica.

[1] Aurinha32@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

É a escola o local privilegiado de socialização e, portanto, propício ao desenvolvimento de sentimentos, afetos e emoções que podem em determinado momento gerar conflitos em que o diálogo cotidiano não seja capaz de solucionar. Quando isso ocorre percebe-se a necessidade de que sejam tomadas providências para que essa situação conflituosa não se deteriorize vindo a tornar-se um ato de violência. A esse respeito Ortega, (2002, p.143), afirma que:

> O conflito emerge em toda situação social em que se compartilham espaços, atividades, normas e sistemas de poder e a escola obrigatória é um deles. Um conflito não é necessariamente um fenômeno da violência, embora, em muitas ocasiões, quando não abordado de forma adequada, pode chegar a deteriorar o clima de convivência pacífica e gerar uma violência multiforme na qual é difícil reconhecer a origem e a natureza do problema.

Diante dos conflitos é necessário que a escola desenvolva ações preventivas e curativas no intuito de tornar as relações e o ambiente escolar harmonioso, por meio da prática do diálogo e da mediação dos conflitos. Desse modo a mediação de conflitos na escola se apresenta como uma proposta de pacificação, oferecendo aos sujeitos envolvidos no conflito a possibilidade de solucioná-lo ou ameniza-lo por intermédio de ajuda especializada.

Nesse sentido, a mediação é definida pelo Instituto Mediare do Rio de Janeiro, (1998, p. 06), "como um processo não adversarial, confidencial e voluntário, no qual um terceiro imparcial facilita a negociação entre duas ou mais partes, onde um acordo mutuamente aceitável poderá ser um dos desenlaces possíveis". Assim sendo, a imparcialidade, o diálogo e o consenso democrático são práticas imprescindíveis na resolução dos conflitos.

A idéia de mediação de conflitos como método formal para resolver ou solucionar controvérsias, difundiu-se a partir da década de 60, nos Estados Unidos, no entanto, apresenta-se como um meio em que há muito tempo o ser humano já utiliza, ou seja, a intervenção de uma terceira pessoa para ajudar na negociação de interesses, porém não havia a intencionalidade nessa prática. Este método é muito comum no Direito, já que junto com a arbitragem e a conciliação, tornou-se uma forma alternativa de resolver impasses, em que os envolvidos chegam a um acordo mútuo que satisfaça suas necessidade.

No Brasil, ainda não existe uma legislação que regule a prática da mediação, mas mesmo assim, é uma técnica muito utilizada nas diversas esferas em que seja necessária, entre elas pode-se citar a escola. A mediação de conflitos na escola pretende

contribuir para a convivência mais saudável, construção da cidadania e enfrentamento da violência, já que são os próprios envolvidos no conflito que tentam buscar meios de superá-lo, prática que ao longo do tempo, possibilita a criação da cultura da paz nas escolas.

Espera-se que o processo de mediação de conflitos possa viabilizar o diálogo construtivo e a negociação de tomada de decisões, visando relações interpessoais confortáveis na convivência escolar. Assim, essa proposta apresenta-se à escola como uma alternativa democrática para prevenir situações em torno dos diversos tipos de violência. Portanto, o objetivo deste trabalho é fornecer à escola, ferramentas alternativas para evitar que situações problemáticas do cotidiano se desenvolvam e atinjam um nível maior de violência.

Desse modo, o interesse em discutir sobre essa temática se deu pela necessidade de contribuir na criação de relações intergrupais, pautadas no diálogo e no respeito, de duas escolas públicas do D.F, que receberão auxílio para diagnosticarem quais fatores estão propiciando a violência e assim, caso haja interesse, implantar o processo de mediação nessas escolas.

A demanda de atender essas duas escolas, do Ensino Fundamental, foi devido à formação de um grupo em uma comunidade virtual, constituído por alunos da escola A para vitimizar uma aluna da escola B. Visto que esta situação se prolongou de um pequeno conflito em que as partes envolvidas não foram capazes de resolver e nem receberam auxílio de uma pessoa preparada para tal. Diante dessa situação, acredita-se que o processo de mediação de conflitos seja um instrumento de pacificação e de construção de valores e de um ambiente em que se possa conviver sem medo.

Segundo o Instituto Mediare do RJ, (p.2), “a idéia principal do projeto é estimular uma atmosfera pacífica nas escolas, a partir de criação do hábito de diálogo e resolução de conflitos por meio de soluções apresentadas pelos próprios envolvidos e, portanto, principais interessados em resolvê-los”. Desse modo, os protagonistas do conflito serão os alunos, já que a proposta é evitar que problemas de convivência e respeito entre eles cresçam e tornem-se atos de violência. Porém, nada impede, se houver necessidade ou interesse, que seja implantado um programa de mediação de conflitos para atender o restante da comunidade escolar, nesse caso, os protagonistas seriam professores, pais, direção e funcionários em geral. Mas vale ressaltar que a proposta ora apresentada é de mediação de conflitos entre os alunos, em que eles próprios são os protagonistas e preferencialmente também serão os mediadores.

Portanto, acredita-se que a proposta apresentada, possa contribuir para a construção de hábitos de diálogo e respeito entre os alunos das escolas citadas, e de outras que também tenham interesse, na medida em que disponibiliza meios viáveis de realizar a mediação de conflitos como um suplemento da prática pedagógica e institucional, prática que supera as punitivas encontradas no contexto escolar, como advertências e expulsões, e realizadas pelo corpo discente o que pode proporcionar maior interesse e participação dos estudantes para juntos encontrarem alternativas de erradicar ou diminuir o índice de violência.

MEDIAÇÃO

A mediação apresenta-se como um processo voluntário e confidencial em que um terceiro, imparcial, ajuda a duas ou mais pessoas em conflito a buscar uma solução mutuamente aceitável ao seu problema. Sabe-se que o conflito pode ser compreendido como uma resistência de interesses, podendo ser inevitável, mas com uma prática intencional de intervenção pode-se antecipar, canalizar e manejar.

Ortega, (2002, p. 147), assinala que:

> A mediação é a intervenção, profissional ou profissionalizada, de um terceiro – um especialista – no conflito travado entre duas partes que não alcançam, por si mesmas, um acordo nos aspectos mínimos necessários para restaurarem uma comunicação, um diálogo que, é necessário para ambas (...) com o reconhecimento da responsabilidade individual de cada um no conflito e o acordo sobre como agir para eliminar a situação de crise com o menor custo de prejuízo psicológico, social ou moral para ambos os protagonistas e suas repercussões em relação a terceiros envolvidos.

Nesse contexto, o papel do mediador se apresenta como uma ferramenta favorável ao diálogo com discussão bem planejada e socialização de idéias e critérios agradáveis às partes envolvidas. Assim, o mediador deve ser imparcial e favorecer a comunicação entre os protagonistas do momento de crise, a fim de suavizá-lo. Cabe ressaltar que ele é apenas facilitador e organizador do processo de tomada de decisões, responsabilidade única dos envolvidos no conflito.

O mediador deve ser um indivíduo preparado psicológica e metodologicamente para conduzir as sessões de mediação contribuindo para o desenlace tranqüilo da situação problemática e para a qualidade das relações interpessoais entre os envolvidos. Para que isso ocorra, ele deve saber escutar, promover o diálogo, ter equilíbrio emocional para não se envolver no conflito

e conduzir as sessões em um clima de respeito entre as partes. De acordo com o Projeto Escola de Mediadores, organizado pelos Institutos Viva Rio, Mediare e NOOS, (p.5), o mediador dever ter como características principais "integridade absoluta, imparcialidade constante e competência técnica em comunicação e no processo de mediação". Precisa se sentir apto para desenvolver esse trabalho e quando não, ter a liberdade para se afastar ou negá-lo, compreendendo sua função social.

Visto que não é qualquer pessoa que pode tornar-se um mediador, faz-se necessário uma seleção entre os candidatos ao cargo, para tal sugere-se que sejam observados fatores como a aceitação das normas do projeto, a capacidade de diálogo, disponibilidade de tempo, aceitação social e auto-estima. Segundo Ortega, (2002, p. 158), são critérios que devem ser levados em consideração na escolha dos mediadores:

- Deve ser uma atividade voluntária e desejada pelo (a) candidato (a);
- Devem ser consideradas as atitudes e habilidades sociais;
- São importantes as atitudes de solidariedade e capacidade de diálogo;
- É necessária a disponibilidade de tempo, tanto para o treinamento como para o desenvolvimento de mediações futuras;
- É interessante que o potencial mediador (a) seja um (a) menino (a) bem aceito (a) socialmente;
- Não se exige a condição de líder, mas ser uma pessoa que goze de aceitação social;
- É muito recomendável um bom nível de auto-estima ou o reconhecimento de que é importante lutar por isso;
- É exigível a aceitação das características e normas básicas do programa institucional de mediação.

Após a seleção do candidato a mediador, que pode se feita por meio de um questionário com a finalidade de identificar valores e características básicas, e ainda por entrevista individual; faz-se necessário o treinamento que inclui conhecimentos psicológicos e técnicos, com momentos teóricos e práticos. Sugere-se para isso um período de aproximadamente quarenta horas semanais, com dinâmicas e linguagem clara e objetiva. A capacitação deve incluir temas como: etapas e processo de desenvolvimento, afetividade, empatia, capacidade de diálogo, conhecimento da natureza do conflito e a escuta.

A capacitação deve ser ministrada por uma equipe de apoio, que pode ser formada por diferentes seguimentos da

comunidade escolar, como direção, docentes, alunos, pais e funcionários em geral. No entanto, faz-se necessário a presença de profissionais com uma formação que inclua a psicologia, dentre os quais se pode citar o psicólogo, orientador educacional, psicopedagogo e docentes com algum curso de extensão na área, pois são esses profissionais que serão responsáveis diretos pelo treinamento e portanto, necessitam ser qualificados para tal com o conhecimento exigido na psicologia e do processo de mediação. A equipe de apoio também é responsável pela implantação do programa de mediação na escola e de acordo com o Instituto Mediare (p.8) tem como atribuições básicas:

1. acompanhamento dos primeiros passos do projeto;
2. a capacitação dos jovens e definição de seus limites de ação;
3. monitorar e apoiar os trabalhos, quando necessário.

A mediação pode ser aplicada em qualquer contexto de convivência em que haja conflito, impasses em que o diálogo entre as partes envolvidas não seja capaz de resolver, requerendo a intervenção do mediador, sujeito alheio e imparcial a situação. Para tanto há a necessidade de um local apropriado que garanta sigilo e cordialidade, para que o trabalho de mediação seja possível e um tempo específico para realizá-lo. Referindo-se ao local e ao tempo necessários para a intervenção Ortega, (2002, p. 151), afirma que:

> A atividade de mediação, além de algumas seqüências temporais adequadas, exige um espaço igualmente idôneo. Um espaço que preserve a intimidade, cujas condições não provoquem incômodo e onde os protagonistas possam ser escutados entre si, e o mobiliário facilite o contato visual direto (...) É difícil estabelecer um limite concreto, mas, em todo caso, um número de sessões nunca inferior a três e não superior a oito ou dez, sempre com um intervalo de tempo entre uma e outra que permita aos protagonistas ir maturando sua possível mudança de atitudes, comportamentos e formas de comunicar seus sentimentos e iniciativas.

Ainda em relação ao tempo, faz-se necessário ressaltar que ele deve ser estabelecido nas primeiras sessões para que os protagonistas do conflito tenham consciência da duração das sessões e se comprometam a utilizá-lo da maneira mais proveitosa, pois ao final desse período terão

que tomar uma decisão em relação à situação em que estão envolvidos.

Sabe-se que as regras apresentadas abrangem o programa de mediação de conflitos como um todo, podendo ser utilizadas na sensibilização e divulgação da proposta. No entanto, percebe-se a necessidade de estabelecer um contrato de compromisso, entre mediador e os envolvidos no conflito, normas que nortearão as sessões de mediação. O contrato, estabelecido na primeira sessão, deve ser uma construção democrática entre as partes envolvidas, mas é importante que sejam observados aspectos como:

- Quantas sessões serão necessárias para o processo de mediação;
- Os protagonistas do conflito devem deixar claro que a mediação é um desejo voluntário dos envolvidos e devem se comprometer a buscar alternativas, por meio do diálogo honesto, para solucionar a crise;
- Explicitar o compromisso de ajuda do mediador na pontualidade, na escuta respeitosa e facilitar a conversa entre as partes interessadas;
- O mediador tem como princípio nunca expor suas opiniões e critérios aos protagonistas, a não ser para relembrá-los das normas da mediação ou intervir no clima de hostilidade da conversação, quando necessário;
- As partes envolvidas devem estar conscientes de seu compromisso com a mediação e se comprometerem a não usar de agressões verbais, psicológicas ou físicas.

Ao término das sessões de mediação espera-se que os envolvidos encontrem alternativas mutuamente viáveis para solucionar o conflito, criando assim, um pacto de convivência, se não amigável, respeitoso. Portanto o objetivo da mediação não é construir amizades, mas contribuir para melhores relações interpessoais, melhorando a qualidade da convivência no ambiente escolar. Em relação ao fechamento das sessões de mediação, Ortega, (2002, p. 165) afirma que:

> Nas sessões finais, é preciso ajudar os protagonistas a assumir o êxito do processo como uma conquista de suas novas atitudes e comportamentos, ou a compreender que necessitam ir

> pensando em outras fórmulas de enfrentar seus problemas, caso as relações interpessoais, pelas condições em vivem, não possam ser evitadas.

Assim, pode-se afirmar que a prática da mediação envolve mudanças na conjuntura escolar, essas transformações podem ser inovadoras, no sentido em que buscam modificar as estruturas de resolução de conflitos, ou podem ser destrutivas, quando ignoram as práticas desenvolvidas pela escola até então, para alterá-las radicalmente. No entanto, espera-se que a mediação escolar, ao invés de eliminar a autoridade dos métodos empregados pela escola na resolução de conflitos, possa contribuir para a reflexão de como esses métodos são utilizados e acrescentar instrumentos que tornem democrática a tomada de decisões.

Acredita-se que a mediação deve ser apoiada pelas regras de conduta que a escola dispõe, assim, poderá resguardar e proteger os que a procura, os mediadores e a equipe de apoio. Ao mesmo tempo, deve ser inserida gradativamente no currículo escolar para que não seja uma ação isolada, mas incorporada no cotidiano da instituição, que torne possível ensinar e aprender a mediar conflitos, assim como se faz com outras habilidades. Portanto, para que o processo de mediação tenha êxito no ambiente escolar é necessário um currículo que contemple a cultura da paz. Assim é preciso que seja compreendido como um desejo de toda comunidade interna e externa da escola para efetivação do processo de mediação de conflitos.

CONCLUSÃO

A mediação é um processo de ajuda em situação de crise e está sendo pensada para o conflito, de ordem passageira, porém sua efetivação, na cultura escolar, requer uma intervenção pontual, a serviço de conflitos que não se resolvam espontaneamente. Assim seu papel é prevenir que tais conflitos cresçam e transformem-se em atos de violência.

Isso acontece na medida em que são disponibilizados aos agentes do conflito momentos e locais adequados para, com auxilio do mediador, buscarem por meio do diálogo e do respeito uma solução plausível às necessidades dos envolvidos. Visto que quando a mediação não acontece cabe aos sujeitos do conflito, em momento de elevada afetação emocional, buscarem sozinhos o que cada um acredita ser o certo, fato que desencadeia uma série de fatores que podem dificultar ainda mais a negociação e gerar agressões verbais, psicológicas e físicas, caracterizando um quadro de violência assumida. Assim, no momento apropriado, quando ocorre a

intervenção no conflito, por alguém preparado, essa situação tende a amenizar e encontrar meios de retornar a convivência pacífica e respeitosa, evitando assim a violência.

Faz-se necessário ressaltar que a mediação não deve ser realizada quando já existe um ato violento, pois seria força a duas pessoas em situação completamente opostas, vítima e agressor, a manterem relação respeitosa quando ainda há o medo, a angustia e ameaças. Isso poderia agravar ainda mais a situação, criando sentimentos de inferioridade e até transtornos emocionais por parte da vítima, ao mesmo tempo em que pode legitimar o status de poder do agressor. Por isso é recomendável que a mediação nunca seja realizada em situação de violência explicita, porém, nada impede que quando esse quadro já estiver tranqüilo, não havendo mais ameaças e nem medo, que seja realizada para buscar alternativas de para conviver pacificamente.

Desse modo, acredita-se que a mediação de conflitos possa contribuir para o desenvolvimento social e emocional na escola, melhorar qualidade da convivência escolar, na compreensão de que o conflito é algo positivo quando permite uma ruptura na postura dos envolvidos e abertura para o diálogo e na construção de uma comunidade mais cooperativa e fraterna na escola.

A escola por sua vez deve preparar os indivíduos para a vida social através do desenvolvimento de algumas competências exigidas pela sociedade moderna, que nos colocam diante de uma busca de igualdade dentro da diversidade existente. Isso requer uma prática pedagógica globalmente compreensiva do ser humano em sua integralidade, em suas múltiplas relações, dimensões e saberes.

Numa época em que uma série de problemas sociais interfere no desempenho pedagógico da escola, precisamos que todos os seus protagonistas se juntem, somem esforços, para que sejam efetivados os princípios sobre os quais ela vai construindo e estimulando a interação, a cooperação entre os professores, funcionários e alunos. Todos empenhados em reconstruir e restaurar as condições de base de uma relação pedagógica e educativa. Portanto, para erradicar ou reduzir a violência na escola se faz necessário um currículo organizado e capaz de conduzir o educando à mudança de atitude pelo domínio de conhecimentos e habilidades compatíveis com as demandas sociais.

REFERÊNCIAS

Apostila do curso básico de capacitação em mediação. Instituto Mediare: Rio de Janeiro, 1988.

GRINSPUN, Mirian P. Sabrosa. Zippin (org). **A prática dos Orientadores Educacionais**. São Paulo: Cortez, 2001.

GRINSPUN, Mirian P. Sabrosa. Zippin (org). **A Orientação Educacional: Conflito de Paradigmas e Alternativas para a escola**. São Paulo: Cortez, 2002.

ORTEGA, Rosário et al. ***Estratégias educativas para prevenção das violências***; tradução de Joaquim Ozório – Brasília: UNESCO, UCB, 2002.

Projeto Escola de Mediadores, organizado pelos Institutos Viva Rio, Mediare e NOOS. Disponível em: **<http://www.mj.gov.br/sedh/paznasescolas/Cartilha%20de%20Mediadores.doc>** . Acesso em: 18 de agosto de 2006. As 19h30minhs.

SANTOS, José Vicente Tavares dos. **A violência na escola: conflitualidade social e ações civiliza tórias**. Educ. Pesq., São Paulo, v. 27, n. 1, 2001. Disponível em: **<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022001000100008&lng=pt&nrm=iso**>. Acesso em: 18 Ago. 2006. doi: 10.1590/S1517-97022001000100008. As 19h00min h.

SCHLEMMER, Iria. **Valores e Educação em Processo de Promoção Humana**. Porto Alegre: Edições Renascentes, 1983.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O PAPEL DO PSICOLOGO NA ESCOLA

Margarida Aurea Lisboa Costa Moura[1]

Joselito Araújo Silva[2]

RESUMO

A atuação do psicólogo no contexto escolar vem sendo motivo de discussão desde as últimas décadas, na tentativa de construir novas perspectivas teóricas e práticas para a profissão, que até então, esteve pautada no modelo clínico de intervenção. Logo, o presente estudo tem por objetivo compreender da perspectiva da equipe técnico-pedagógica de uma escola da rede pública do interior do Estado de Rondônia como é a percepção do trabalho do psicólogo escolar e educacional. Participaram dessa pesquisa, seis pedagogos, sendo este um estudo qualitativo-descritivo, na qual através dos dados obtidos, constatou-se por meio da análise de conteúdo, que ainda há desconhecimento e equívocos sobre as expectativas em torno do papel do psicólogo escolar e educacional, mas também possibilita novas discussões sobre uma prática crítico-reflexivo que considere o processo educacional como um todo.

Palavras-chave: Psicólogo Escolar e Educacional. Equipe técnico-pedagógica. Psicologia Escolar e Educacional.

[1] Aurinha32@yahoo.com.br
[2] joselitoraujo947@gmail.com

INTRODUÇÃO

A atuação do psicólogo é amparada por leis que estabelecem e amparam a sua prática por todo país, portanto descreveremos algumas partes concernentes à mesma e pesquisas recentes na área para que possamos entender melhor a possível relação entre a teoria e prática no contexto nacional.

De acordo com o Catálogo Brasileiro de Ocupações do Ministério de Trabalho, conforme Ofício Circular 006/2004 – CRP 01 Seção/RO, datado de 15 de outubro de 2004, o psicólogo educacional tem como uma de suas responsabilidades colaborar na compreensão e mudança do comportamento de educadores e educandos, no processo de ensino aprendizagem, nas relações interpessoais e nos processos intrapessoais, dentre outras atribuições que devem estar sempre relacionadas às dimensões política, econômica, social e cultural. Além disso, também tem como responsabilidade a realização de pesquisa, diagnóstico e intervenção psicopedagógica individual ou em grupo, sendo incluído também na elaboração de planos e políticas referentes ao Sistema Educacional, visando promover a qualidade, a valorização e a democratização do ensino. Outro dado que nos chama atenção na atribuição destinada ao psicólogo escolar está relacionada à função de diagnosticar as dificuldades dos alunos dentro do sistema educacional, a fim de encaminhar aos serviços de atendimento da comunidade aqueles que requeiram diagnóstico e tratamento de problemas psicológicos específicos cuja natureza transcenda a possibilidade de solução na escola, buscando sempre a atuação integrada entre escola e a comunidade.

Psicólogo e a escola

Ao psicólogo cabe procurar os sentidos ocultos do discurso explícito dos educadores e da escola que demarca a prática; ampliar seu olhar observador com uma sensibilidade clínica, procurando dar sentido a subjetividade, e um a mais, que Ageno denomina como "plus"; deslocando-se do lugar que ele é instituído pela demanda docente, não ficando preso à problemática aparente.

Faz-se necessário que o psicólogo observe sempre antes de intervir sobre qualquer assunto, agindo baseado em técnicas específicas e muita sutileza (e porque não: bom-senso). Diferente das pesquisas de Ageno que são muito mais direcionadas ao estudo, a uma teorização da atuação com conceitos técnicos, está a busca objetiva na intervenção escolar colocada por Andreazzi.

Cabe ao psicólogo escolar mostrar aos professores que a maneira como eles

tratam seus alunos é importante. Levar o conhecimento de que a subjetividade do aluno está em constante formação, nas inter-relações, e que se o aluno não apresenta um bom comportamento isso não é algo inerente a ele, ou a um grupo que ele pertença, mas sim, foi construído no seu contexto histórico, e determinado por ele.

Assim, a subjetividade do aluno, da pessoa, é vista como unidade do diverso (de todas as suas relações), síntese de múltiplas determinações, indissociável da intersubjetividade (relações entre os homens), construída pela sua apropriação da cultura humana, ou seja, resultado da atividade social humana (das objetivações humanas-linguagem, instrumentos, utensílios, comportamentos, pensamentos), segundo Pan e Colls (2011).

Dessa forma, mostra-lhes que o homem é um ser social, construído. Ele não nasce com as suas características individuais, com suas potencialidades, inteligência, deficiências e limitações, pois, antes de construir sua subjetividade ele se encontra em um contexto coletivo, onde necessita apropriar da cultura humana. São suas experiências e os sentidos atribuídos a ela que formará a sua maneira de ser, sua subjetividade, esta determinada pelo seu meio e pelos sentidos do sujeito, pertencente a um contexto político, econômico e historicamente construído.

Podemos pensar, então, no fracasso escolar não como um problema do indivíduo, algo inerente dele, mas fruto das relações que ele mantém e manteve em seu desenvolvimento. Cabe ao psicólogo escolar, segundo Checchia (2003) promover reflexões a respeito de práticas sociais e escolares que produzem os problemas de aprendizagem; se perguntar quem é este sujeito escolar, de onde veio, como estudou, quais oportunidades teve, quais os professores passaram por sua história e como se deu essas relações. Além de tentar despertar a reflexão dos vários fatores que interferem na produção da queixa escolar, procurando entender qual o local que o aluno se insere na relação com a escola. Possibilitar que o professor considere a importância da sua relação com o aluno na construção da sua subjetidade e remover obstáculos da aprendizagem. Entendendo que problemas de aprendizagem devem ser entendidos no conjunto de relações institucionais, históricas, psicológicas e pedagógicas que constitui a escola.

Para Meira (2003) o psicólogo escolar deve criar condições para que os docentes repensem e problematizem suas práticas; ajuda-los na compreensão do importante papel que tem como agentes da história; auxiliar na compreensão crítica em relação ao psiquismo, desenvolvimento

humano, e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais.

Acreditamos que esta visão de homem (ser construído pelas e nas suas relações) é de suma importância para que os professores não culpabilizem os alunos pelos seus fracassos escolares, atribuindo a eles limitações ou deficiências. Assim, o professor pode se ver envolvido nesse processo de educação, assim como também ser responsável pelo fracasso de seus alunos. Não com o intuito de retirar a responsabilidade do aluno, da família, e atribuí-la aos professores, mas, mostrar-lhes que professores também determinam, nas suas maneiras de relacionar-se com o aluno, o modo de ser dele.

Dessa forma, o psicólogo atribui ao professor a importância de sua atividade na formação da constituição da subjetividade do sujeito. Transmitindo, assim, o pensamento de que a inter-relação aluno-professor é essencial para o fracasso ou sucesso da educação. Além disso, cabe ao psicólogo mostrar aos próprios alunos, quando possível, que eles também têm um papel ativo na sua própria educação, e são responsáveis pelas apropriações que fazem, através das mediações dos professores.

Na orientação de pais em situações em que houver necessidade de acompanhamento e encaminhamento do aluno para outros profissionais, como o Psicólogo Clínico, etc.; Orientação, capacitação e treinamento de professores sobre como trabalhar em sala de aula levando em consideração aspectos educacionais implementando a metodologia de ensino que favoreça a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual, social e emocional do aluno; Desenvolver orientação vocacional e profissional aplicando sondagem de aptidões a fim de contribuir com a melhor adaptação do aluno no mercado de trabalho e sua conseqüente auto-realização; Coordenar grupo operativo com família e equipe de profissionais da Escola; Executar oficinas pedagógicas em sala de aula, elaboradas e realizadas em conjunto com professores de acordo com a demanda de cada sala de aula; Trabalhar questões da adaptação dos alunos; Auxiliar na construção e execução de projetos de ordem multidisciplinar realizados na Escola; Realizar tarefas de ordem institucional como recrutamento e seleção de pessoal, elaboração de planos de cargos e salários, avaliação de desempenho, entre outros; Atuar como facilitador das relações interpessoais da equipe escolar.

Dentro deste imenso universo de atuações gostaria de refletir sobre alguns pontos importantes no contexto escolar. Quando o Psicólogo é requisitado para fazer parte de uma equipe escolar raramente se tem claro quais são as atividades que o mesmo poderá delimitar como parte da sua

atuação. O lugar que o psicólogo ocupa na escola é uma questão muito delicada e que vemos como um campo muito amplo de discussão.

Com base nos artigos de Raul Mário Ageno "O psicólogo na (s) instituição (ções) educativa(s)" e Luciana Castrillon Andreazzi "Uma história do olhar e do fazer do psicólogo na escola", podemos observar que este lugar do psicólogo na escola ainda está sendo conquistado.

De acordo com Ageno, o psicólogo tem diversos campos de atuação, como a saúde, trabalho e justiça, que embora tenham metodologias direcionadas que variam, não podem alterar o lugar que o psicólogo ocupa. Trata-se desta maneira, de esclarecer qual é o lugar que o psicólogo ocupa em relação a um objeto de estudo que lhe seja especifico, e a partir de então, definir a sua prática, ou seja, o que cabe dentro da demanda institucional.

Numa retrospectiva histórica da atuação escolar do psicólogo, teremos o seu ingresso através dos denominados gabinetes psicopedagógicos onde havia um pedido de auxílio, em relação aos alunos com déficit de aprendizagem e àqueles com dificuldade de adaptação as normas (alunos "problemas"). Assim, a psicologia era solicitada como um instrumento cientifico a serviço da educação para fins orientativos. Como resposta a tal demanda a psicologia atuava com testes psicométricos projetivos, entrevistas, que terminavam por rotular os alunos. Esse processo também englobava o aconselhamento dos pais e professores com fins de encaminhamento para o tratamento terapêutico.

Neste momento evidencia-se uma dificuldade na escola em refletir e questionar sobre seu próprio andamento institucional, depositando parte da responsabilidade sobre o fracasso de aprendizagem do aluno. Sendo o aluno o real depositário da problemática evidenciada pela escola ao psicólogo, nesta etapa não era possível interpretar a demanda da escola. Considerando que o trabalho está envolvido por um local, pessoas, e normas, o psicólogo deparou-se com limitações institucionais educativas implícitas que o impossibilitaram de ir além do exposto.

Através de uma abordagem sócio-cultural e crítica, Andreazzi coloca que a descoberta do profissional psicólogo na instituição educacional é muito mais difícil do que aparenta, porque embute um caminhar junto com os outros membros, sendo que sem a construção do vinculo objetivo não é possível à intervenção. O trabalho a ser desenvolvido contém fatores idealizados não condizentes com a prática, dessa forma, se o psicólogo não se enquadra no sistema institucional, pode ser "boicotado" em suas produções. Como num primeiro momento não há por parte do psicólogo uma inclusão de sua pessoa nos

temas abordados pela sua dinâmica de mediador de relações, agente de mudanças, de intervenção no contexto, a equipe escolar não se sente segura e a vontade para explicitar a verdadeira demanda.

Outro aspecto importante do atuar do psicólogo se refere à diferença que deve estar clara com a atuação clínica. A escola não deve e não pode funcionar como um local de atendimento individual, mas a fundamentação do sujeito é semelhante e não tem como ser diferente, visto que o "objeto-alvo" é o mesmo – o homem. O psicólogo como um agente facilitador deve estar sempre atento a real condição do educador e do educando, entendendo seu olhar à vida como um todo consciente de que intervir implica sensibilidade e objetividade, até mesmo para que haja a construção do vínculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Andrada (2005), o psicólogo vem sendo muito requisitado para atuar junto à equipe escolar, mas ainda é compreendido como aquele que trata os alunos problema, os devolvendo a sala de aula bem ajustados, caracterizando esta, uma visão de intervenção clínica que deve ser abolida das escolas, por parte de diretrizes que fundamentem a atuação desse profissional. Essa distorção ocorre devido a vários fatores, porém entre eles se destaca o percurso histórico da psicologia dentro do âmbito educacional, que se apoiava anteriormente em instrumentos próprios da clínica para intervir no contexto educacional, partindo de uma psicologia voltada a práticas individualizadas e psicometrista, mas que atualmente necessita estabelecer novas intervenções e se desvencilhar das marcas históricas deixados no passado (ANDRADA, 2005; TULESKI et al, 2005).

No entanto sabemos que isso não é uma tarefa fácil, pois existem ainda muitos profissionais da educação que desconhecem o papel do psicólogo escolar e educacional e atribui uma expectativa clínica a sua atuação. Isso dificulta a inserção do psicólogo no contexto educacional, porém nos possibilita pensar em novas perspectivas de atuação que desmistifiquem essa visão distorcida, trabalhando pra disseminar uma prática crítico–reflexiva no contexto educacional, vendo a escola como um sistema constituído de relações.

Tão logo cabe a todos nós refletir que diante das dificuldades encontradas até mesmo por muitos psicólogos em desenvolver uma prática voltada para desmistificação desses conceitos, como podemos esperar que a equipe técnico-pedagógica, com formação em outra área, e com um contato somente com psicólogos clínicos, atribua ao psicólogo outro papel.

Portanto, mediante esses resultados, é possível perceber o árduo e longo caminho que ainda temos que percorrer ao falarmos na atuação do profissional de psicologia no cenário educacional. Assim sendo, esperamos que novas pesquisas sejam desenvolvidas sobre a temática e que estas possam contribuir para uma melhor compreensão da atuação do psicólogo no contexto escolar, enriquecendo ainda mais os pressupostos teóricos nacionais para a consolidação da prática do psicólogo como parte integrante do Sistema Escolar.

REFERÊNCIAS

AGENO, Raul Mário. "O psicólogo na(s) Instituição (coes) Educativa (s)". IN: Revista de Ciência e Educação. Educação e Sociedade. Cedes. Ano XV. Dezembro. N°49. Campinas. Ed. Papirus. 1994. Pág. 550-557.

AGUIAR, W.M.J (2010). **Reflexões a partir da Psicologia Sócio Histórica sobre a Categoria "Consciência"**. Caderno de Pesquisa, n 110, 125-142.

ANDRADA, E. G. C. Novos paradigmas na prática do psicólogo escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Campinas, ABRAPEE, v. 18, n. 2, 2005. p. 196-199. Disponível em: <fhttp://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722005000200007>. Acesso em: 10 out. 2011.

ANDREAZZI, Luciana Castrillon. "Uma história do olhar e do fazer do psicólogo na escola". IN: **Psicologia e Saúde: Repensando Práticas**. HUCITEC. 1992. Pág. 65-84.

ANTUNES, M. M. (org). **Psicologia Escolar**:Teorias Críticas. São Paulo, Casa do Psicólogo, p. 105-138.

BRASILEIRO, T. S. A.; SOUZA, M. P. R. **Psicologia, diretrizes curriculares e processos educativos na Amazônia**: um estudo da formação de psicólogos. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, ABRAPEE, v. 14, n. 1, 2010. p. 105-120. Disponível em: <fhttp:// http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a12.pdf >. Acesso em: 17 out. 2011.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

COSTA, C. R.; SOUZA, I. E. R.; RONCAGLIO, S. M. Atribuições prioritárias do psicólogo escolar. In: _____. **Momentos em psicologia escolar**. 2. ed. Curitiba: Juruá, 2009. p. 18-58.

GOMES, V. L. T. A formação do psicólogo escolar e os impasses entre a teoria e a prática. In: GUZZO, R. S. L. (Org.). **Psicologia escolar**: LDB e educação hoje. 3. ed. Campinas: Alínea, 2007. 39-59

GOULART, Íris Barbosa. "**Psicologia da Educação: Fundamentos Teóricos aplicações à prática pedagógica**". Petrópolis. Ed. Vozes. 2000.

GUZZO, R. S. L.; COSTA, A. S. C.; SANT'ANA, I. M. Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidade desafios e horizontes. In: MARINHO-ARAÚJO, C. M. (Org.). **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. Campinas: Alínea, 2009. p. 16-35.

GUZZO, R.S. L. et al. **Psicologia e educação no Brasil**: uma visão da história e possibilidades nessa relação. Psicologia: teoria e pesquisa, Brasília, v. 26, n. esp, 2010. p. 131-141. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722010000500012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 out. 2011.

MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: _____. **Psicologia escolar**: novos cenários e contextos de pesquisa, prática e formação. Campinas: Alínea, 2009. p. 155-202.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C de. Encontros, desafios e impasses: a história da articulação entre a psicologia e a educação no Brasil. In: _____. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas: Alínea, 2008. p. 13-24.

MEIRA, M. E. M. (2003) **Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar**: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. In
MEIRA, M.E.M.; ANTUNES, M.M. (orgs). **Psicologia Escolar**: Teorias Críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 13-77).

NOVAES, M. H. Repensando a formação e o exercício profissional do psicólogo escolar na sociedade pós-moderna. In: ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia escolar:** ética e competência na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2006. p. 127-134.

SÁ, C. P. **A construção do objeto de pesquisa**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

SOUZA, M. P. R. Psicologia escolar e educacional em busca de novas perspectivas. Psicologia Escolar e

Educacional, São Paulo, **ABRPEE**, v. 13, n. 1, 2009. p. 179-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572009000100021&script=sci_arttext>. Acesso em: 15 ago. 2011.

TADA, I. N. C.; SÁPIA, I. P.; LIMA, V. A. A. Psicologia Escolar em Rondônia: formação e práticas. Psicologia Escolar e Educacional, São Paulo, **ABRAPEE,** v. 14, n. 2, 2010. p. 333-340. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572010000200015.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2011.

TULESKI, S. C. et al. Voltando o olhar para o professor: a psicologia e a pedagogia caminhando juntas. **Revista do Departamento de Psicologia da Universidade Federal Fluminense,** Niterói, EDUF, v. 17, n. 1, 2005. p. 129-137. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-80232005000100010>. Acesso em: 18 ago. 2011.

s
o
b
o
d

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

DIRETRIZES DE DESIGN DE INTERAÇÃO CORPORIFICADA E VALIDAÇÃO DE USABILIDADE DO SERIOUS GAME LUDS

Maria Goretti Fernandes[1]

Michell Angelo Santos Lima[2]

Izabela Souza da Silva[3]

RESUMO

O avanço tecnológico na área de saúde vem transformando a reabilitação motora e cognitiva. Este estudo descreve o processo de criação, desenvolvimento e validação de usabilidade da versão 1.8 do serious game LUDS, um jogo sério projetado como coadjuvante terapêutico na recuperação funcional de pacientes neuromotores. O problema de pesquisa centra-se na superação das limitações dos jogos comerciais, que frequentemente estimulam movimentos compensatórios deletérios. Metodologicamente, a pesquisa ampara-se no framework da Design Science Research e do método Action Design Research, utilizando o sensor Kinect® e a engine Unity 3D para rastrear até vinte pontos de articulação do esqueleto tridimensional em tempo real. Para avaliar a usabilidade e qualidade técnica do sistema, realizou-se uma avaliação heurística colaborativa e testes práticos com trinta estudantes voluntários de fisioterapia da Universidade Federal do Paraná, com duração de trinta minutos por avaliador. A análise utilizou as dez heurísticas de Pinelle para jogos eletrônicos e a escala de severidade de problemas de usabilidade de Nielsen. Os resultados demonstraram que o LUDS apresenta alta versatilidade clínica através de seus seis minijogos adaptáveis, sendo que apenas 13,3% das falhas apontadas pelos avaliadores foram classificadas como severas, sendo a ampla maioria de natureza cosmética ou de fácil resolução. Conclui-se que o LUDS se constitui como uma ferramenta coadjuvante robusta, inovadora e motivadora, integrando dados quantitativos precisos e escalas clínicas ativas que potencializam a prática fisioterapêutica convencional e fomentam o engajamento ativo dos pacientes em seu processo reabilitador.

Palavras-chave: Serious Games. Design de Interação. Reabilitação Física. Usabilidade

[1] gorettifernandes@ufpr.br
[2] michell.ufs@gmail.com
[3] izabellapsi100@gmail.com

INTRODUÇÃO

A integração de ambientes virtuais interativos no contexto da saúde representa uma das mais significativas fronteiras de inovação do século XXI. Nos últimos anos, o avanço tecnológico acelerado transformou a prestação de serviços médicos e reabilitadores, propiciando o desenvolvimento de novas metodologias terapêuticas que utilizam a Realidade Virtual (RV) e sistemas de captura de movimentos sem contato físico (CHANG; LANGE; ZHANG, 2012). Tradicionalmente, as abordagens de fisioterapia e terapia ocupacional fundamentam-se em protocolos repetitivos, frequentemente percebidos pelos pacientes como monótonos e desmotivadores. Esse fator reduz sensivelmente a adesão ao tratamento a longo prazo, comprometendo a velocidade e a qualidade da recuperação funcional das funções corporais afetadas por lesões ortopédicas ou afecções neuromotoras (POMPEU *et al.*, 2014).

Diante desse cenário de resistência aos tratamentos conservadores convencionais, os *serious games* (jogos sérios) emergem como alternativas viáveis de alto valor biopsicossocial. Diferente dos jogos puramente comerciais voltados exclusivamente ao entretenimento, os *serious games* são desenvolvidos com propósitos pedagógicos, educacionais e clínicos bem delineados, visando treinar, reabilitar e engajar o usuário através de dinâmicas lúdicas (MUBIN *et al*., 2020). No campo da reabilitação neuromotora, essa modalidade ganha relevância na literatura médica por atuar na neuroplasticidade e no recrutamento de vias motoras por meio de exercícios individualizados e integrados em cenários virtuais dinâmicos (MA; PROFFITT; SKUBIC, 2018).

Entretanto, a utilização clínica de sistemas interativos baseados em movimento enfrenta um obstáculo técnico e terapêutico crítico. A maioria dos jogos comerciais e *exergames* genéricos que utilizam sensores de movimento não discrimina a biomecânica da execução dos exercícios. Consequentemente, para atingir o objetivo lúdico proposto pelo jogo, os pacientes tendem a realizar movimentos compensatórios deletérios – utilizando articulações saudáveis ou padrões de postura incorretos para compensar o membro debilitado (LIMA *et al*., 2023). Na prática fisioterapêutica, esses desvios de compensação motora de reabilitação representam um grave risco de novas lesões ou fixação de padrões patológicos, invalidando o potencial terapêutico do jogo eletrônico (FERREIRA; MENEZES, 2020). Portanto, torna-se imprescindível que o design de *serious games* voltados à saúde seja estruturado sob o controle e

parametrização estrita de fisioterapeutas, garantindo que o movimento capturado reflita as metas de amplitude de movimento (ADM), força, equilíbrio e coordenação de forma biomecanicamente correta.

A plataforma LUDS (acrônimo voltado a associar o lúdico com a reabilitação em saúde) surge justamente para preencher essa lacuna tecnológica e metodológica na fisioterapia. O projeto, idealizado a partir do desejo de auxiliar na reabilitação motora infantil e neurológica, foi desenvolvido por uma equipe multidisciplinar. Foi utilizando um sensor *Microsoft Kinect*® acoplado a um computador com sistema operacional Windows e desenvolvido na *engine Unity* 3D, o LUDS cria um esqueleto tridimensional ativo do paciente, capturando até vinte articulações e eliminando o uso de controles manuais físicos através de uma interface de usuário natural (NUI) (LIMA et al., 2023).

A relevância científica de se avaliar a usabilidade e qualidade técnica da plataforma LUDS justifica-se pela urgente necessidade de validar as tecnologias digitais introduzidas na área da reabilitação antes de sua ampla adoção clínica. Sem uma interface acessível, fácil de gerenciar e com resposta temporal imediata, o recurso lúdico torna-se um vetor de frustração, tanto para o terapeuta quanto para o paciente. Dessa forma, a questão central que orienta esta pesquisa reside na análise de usabilidade da interface e funcionalidade da versão 1.8 do *serious game* LUDS, sob a perspectiva de futuros profissionais da saúde.

O presente artigo tem como objetivo geral descrever de forma qualitativa os resultados dos testes de usabilidade e avaliação heurística colaborativa, conduzidos com um grupo de quarenta estudantes de fisioterapia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Busca-se com isso identificar as fragilidades da interface, mapear a severidade de falhas e propor diretrizes refinadas de design de interação corporificada soma-estética para subsidiar o desenvolvimento de futuros *serious games* de reabilitação com alta eficácia clínica.

MÉTODOLOGIA

A escolha metodológica adotada no presente estudo ampara o desenvolvimento do LUDS e baseia-se na Design Science Research (DSR). A DSR é uma abordagem voltada para a criação de soluções práticas e inovadoras para problemas reais e complexos do mundo real por meio da construção e avaliação iterativa de artefatos de design, tais como modelos, métodos, diretrizes e softwares (HEVNER; CHATTERJEE, 2010). No contexto do LUDS, a DSR fornece o arcabouço rigoroso para a geração de conhecimento de design que une os mundos acadêmico clínico e

prático de desenvolvimento de tecnologia em saúde.

Empregou-se o método de *Action Design Research* (ADR). O ADR combina os princípios da pesquisa-ação com a DSR, enfatizando que o desenvolvimento do artefato tecnológico e sua avaliação prática ocorrem simultaneamente através de ciclos iterativos de intervenção e colaboração em campo (SEIN *et al*., 2011). O processo iterativo do ADR para o refinamento das diretrizes da plataforma LUDS envolveu uma equipe multidisciplinar ativa composta por designers de interação, desenvolvedores de jogos, programadores, engenheiros de computação, neurocientistas e profissionais de fisioterapia e terapia ocupacional da UFPR e UFS. Isso possibilitou que a avaliação prática da versão 1.8 do jogo guiasse diretamente o refinamento das diretrizes de design, garantindo relevância prática e validade científica do produto (LIMA *et al*., 2023).

A usabilidade e interatividade da versão 1.8 do LUDS foram submetidas a uma avaliação conduzida no Departamento de Prevenção e Reabilitação em Fisioterapia (DPRF) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) no ano de 2023. A metodologia adotada consistiu na combinação de uma avaliação heurística interdisciplinar colaborativa com testes práticos de usabilidade conduzidos no Laboratório de Realidade Virtual do DPRF/UFPR.

A amostra avaliadora foi constituída por trinta (40) estudantes voluntários do curso de fisioterapia da UFPR, organizados em seis grupos de cinco participantes para fins metodológicos de calibração de dados (PETRIE, 2010). O protocolo experimental determinou que cada participante jogasse individualmente os seis minijogos do LUDS durante um tempo contínuo de cinco minutos por fase, totalizando trinta minutos de experiência prática ativa. Durante a sessão, utilizou-se a metodologia verbal *Think Aloud* (protocolo de pensar em voz alta), orientando o avaliador a expressar verbalmente todas as suas percepções, dúvidas, dificuldades e reações imediatas diante das respostas da interface de jogo (YOSHIDA, 2008). Dois aplicadores de pesquisa acompanharam cada sessão registrando de forma sistemática as falhas técnicas e operacionais expressas ou manifestadas em comportamento.

Imediatamente após a conclusão dos testes práticos de usabilidade, os trinta avaliadores procederam à realização da avaliação heurística colaborativa da interface. Esta etapa baseou-se na aplicação estruturada das 10 heurísticas de Pinelle para jogos eletrônicos (PINELLE *et al*., 2008). Para cada falha de usabilidade identificada no LUDS, os avaliadores atribuíram notas de gravidade clínica de

acordo com a escala clássica de gravidade de usabilidade proposta por Nielsen (1993), classificada em cinco níveis: 0 (sem relevância), 1 (problema cosmético de interface), 2 (problema menor que não impede o fluxo de jogo), 3 (problema maior que prejudica a fluidez, mas permite conclusão) e 4 (catástrofe de usabilidade que impede a continuidade da sessão terapêutica). Posteriormente, cada participante respondeu individualmente a um questionário estruturado de percepção de qualidade do *serious game*.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A avaliação heurística colaborativa interdisciplinar realizada com os seis estudantes de fisioterapia da UFPR registrou uma análise detalhada de erros técnicos e fragilidades de interação da interface na versão 1.8 do LUDS. É importante frisar que a totalidade das 40 sessões experimentais de testes totalizou 1.200 minutos de testes ativos de usabilidade prática com usuários (40 participantes × 30 minutos de protocolo), o que confere rigor metodológico e fidedignidade científica aos dados coletados.

Na bordagem de Design Soma-Estético, observou-se que durante a condução do protocolo verbal *Think Aloud* e workshops subsequentes de bodystorming do ADR, os voluntários expressaram percepções qualitativas valiosas sobre o impacto clínico da plataforma LUDS. Os estudantes fisioterapeutas voluntários enfatizaram de forma unânime que o LUDS desempenha um papel disruptivo ao introduzir parâmetros biomecanicamente precisos e registrar a evolução do teste de forma gráfica e objetiva (centímetros de elevação articular, número de flexões de tronco e pontuação de troféus). Esta objetividade estatística soluciona uma lacuna histórica da fisioterapia conservadora, onde pequenas evoluções proprioceptivas do paciente não eram percebidas pelos familiares, desvalorizando a entrega de valor do profissional de saúde (LIMA et al., 2023).

As discussões interdisciplinares sob a luz da teoria soma-estética de Kristina Höök indicaram que os jogos do LUDS conseguem, com eficácia, gerar uma maior consciência cinestésica no paciente. Ao atuar em pé de frente para o sensor e interagir com o avatar digital sem necessidade de um controle nas mãos, o paciente realiza a reflexão consciente de suas limitações físicas de movimento, ao mesmo tempo em que a interatividade promove feedback imediato em tempo real. Esta circularidade entre representação corporal digitalizada (esqueleto 3D) e movimento sentido corporificado otimiza o tratamento, tornando a reabilitação física

uma atividade expressiva de bem-estar corporal, e não meramente mecânica de repetição.

Ademais, as limitações cinéticas apontadas pelos avaliadores durante a experiência de calibração do sensor Microsoft Kinect® original – tais como problemas na detecção de pontos de articulação quando o paciente utilizava roupas excessivamente largas ou em ambientes clínicos com interferência excessiva de iluminação solar direta – evidenciam a necessidade de diretrizes rigorosas de design que preparem tecnicamente o ambiente de reabilitação. O aprimoramento dessas diretrizes operacionais de usabilidade, descritas como resultado final desta pesquisa DSR/ADR, garante um fluxo terapêutico contínuo de alta precisão.

Com base nos ciclos iterativos de análise de usabilidade, avaliação heurística colaborativa interdisciplinar e workshops práticos de bodystorming amparados pelo método Action Design Research, estruturou-se um conjunto preliminar de quatro (4) diretrizes fundamentais para o design de interações corporificadas em serious games de saúde. Estas diretrizes visam guiar designers e desenvolvedores na criação de soluções digitais de reabilitação com alto nível de usabilidade, engajamento e eficácia biomecânica.

Diretriz 1: Adaptabilidade Somática Parametrizada. O sistema de jogo deve, obrigatoriamente, fornecer uma interface pré-jogo voltada exclusivamente ao profissional de saúde, viabilizando a calibração milimétrica de sensibilidade de sensor, nível de obstáculos, velocidade de renderização e, fundamentalmente, parametrização lateral (estimulação motora à esquerda ou direita). Esta flexibilidade ajusta a experiência às limitações de cada paciente, superando padrões homogêneos de dificuldade e estendendo a eficácia para hemi-treinamento.

Diretriz 2: Feedback Estético e Visual em Tempo Real. Para evitar sobrecarga cognitiva no paciente e assegurar consciência cinestésica, a interface do serious game deve projetar feedbacks imediatos, simples e significativos. O esqueleto digital e as pontuações lúdicas devem atuar de forma a comunicar de forma instantânea a fidedignidade biomecânica do movimento, sem poluição visual ou microgerenciamento de dados que distraiam o paciente do foco estético do exercício motor realizado.

Diretriz 3: Prevenção de Movimentos Compensatórios. O software próprio de processamento cinético deve programar o esqueleto digital de forma a identificar e punir, de maneira sutil na lógica lúdica (sem frustrar o jogador), a execução de desvios e compensações

posturais. Se o sensor capturar uma inclinação pélvica incorreta ou elevação articular compensatória, o jogo deve bloquear a progressão da pontuação ou emitir alerta intuitivo na tela para que o terapeuta proceda à correção mecânica imediata.

Diretriz 4: Integração de Escalas Clínicas e Dados Objetivos. Todo *serious game* de reabilitação física deve incorporar de forma nativa e digitalizada escalas clínicas consolidadas de dor e percepção de esforço (como a Escala de Borg ou escalas analógicas de dor). Esta triangulação sistemática entre dados computacionais do sensor de movimento (frames por segundo) e a percepção declarada subjetiva do paciente fornece ao terapeuta um relatório clínico unificado de altíssimo valor de mercado e rigor científico, amparando o planejamento terapêutico estratégico de alta.

CONCLUSÕES

O presente estudo possibilitou descrever e analisar o processo de desenvolvimento e validação técnica e usabilidade da versão 1.8 da plataforma de serious games LUDS. Amparando-se no rigor metodológico da Design Science Research (DSR) e na intervenção participativa prática do Action Design Research (ADR), constatou-se que o LUDS se constitui como uma ferramenta coadjuvante de reabilitação neuromotora altamente robusta, inovadora e de alta aceitação por parte de futuros profissionais de fisioterapia.

A avaliação heurística colaborativa com os quarenta participantes evidenciou que o sistema combina excelente usabilidade prática com um ambiente virtual lúdico altamente estimulante. Constatou-se que nenhuma falha correspondeu a um problema de severidade catastrófica e de que a ampla maioria dos problemas apontados é de natureza menor ou cosmética confirma a prontidão técnica do software para uso clínico diário estruturado. Além disso, as diretrizes de design de interação corporificada propostas contribuem significativamente para a literatura científica ao estabelecer bases conceituais soma-estéticas para o desenvolvimento de futuras tecnologias digitais de saúde que coloquem o corpo em movimento consciente no centro do projeto.

Apesar dos resultados promissores, este estudo reconhece limitações técnicas relacionadas à precisão do sensor Microsoft Kinect® original (Kinect v1) na captação milimétrica de articulações em pacientes com graves deformidades anatômicas estruturais, bem como a restrição amostral da validação com acadêmicos e não com pacientes reais em estágio avançado de tratamento clínico. Para trabalhos futuros, recomenda-se a migração tecnológica do

software para sensores de captura de profundidade modernos de alta precisão (como o Kinect Azure) e a condução de estudos clínicos controlados de longo prazo com amostras clínicas de pacientes neurológicos e geriátricos em reabilitação ativa domiciliar e hospitalar.

REFERÊNCIAS

AUBERT, Alice H.; BAUER, René; LIENERT, Judit. A review of water-related serious games to specify use in environmental Multi-Criteria Decision Analysis. Environmental Modelling and Software, v. 105, p. 64–78, 2018.

BURNETO, M. Escala de Borg modificada análago visual aplicadas em pacientes com dispnéia. Revista Brasileira de Ciência e Movimento, v. 3, n. 1, p. 34-40, 1989.

CANDAU, J. et al. Revealing the Bodily Potential in Interaction Design. In: Proceedings of the 20th Australasian Conference on ComputerHuman Interaction Designing for Habitus and Habitat. ACM, p. 89-96, 2017.

CHANG, M.; LANGE, B.; ZHANG, Y. Natural user interfaces in healthcare: physical and cognitive stimulation. In: International Conference on Human-Computer Interaction. ACM, p. 121-128, 2012.

DUBEY, Venketesh N.; MANNA, Soumya K. Design of a game-based rehabilitation system using kinect sensor. Frontiers in Biomedical Devices, BIOMED - 2019 Design of Medical Devices Conference, DMD 2019, p. 16-18, 2019.

EICHINGER, F. L. F. et al. Serious game for balance rehabilitation of hemiparetic stroke patients. Research, Society and Development, v. 11, n. 14, p. 1-12, 2022.

FERREIRA, J. S.; MENEZES, C. S. Serious Games aplicados à saúde e reabilitação motora: uma revisão integrativa. Revista de Saúde Digital, v. 4, n. 2, p. 14-24, 2020.

FRAUENBERGER, Christopher. Entanglement HCI: the next wave?. ACM Transactions on Computer-Human Interaction, v. 27, n. 1, p. 1-21, 2019.

GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, C. S. et al. Motion-based serious games for physical rehabilitation: a personalized approach. IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering, v. 27, n. 5, p. 321–336, 2019.

HEVNER, Alan; CHATTERJEE, Samir. Design Science Research in Information Systems. New York: Springer, p. 9-22, 2010.

HÖÖK, Kristina et al. Somaesthetic Appreciation Design. In: Proceedings of the 2016 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI ’16). ACM, p. 3301-3308, 2016b.

HÖÖK, Kristina et al. Somaesthetic Design. Interactions, v. 22, n. 4, p. 26–33, 2015.

HÖÖK, Kristina. Embracing First-Person Perspectives in Soma-Based Design. Informatics, v. 5, n. 1, p. 8, 2018.

HÖÖK, Kristina. Unpacking Non-Dualistic Design: The Soma Design Case. ACM Transactions on Computer-Human Interaction, v. 28, n. 6, p. 1-32, 2021.

HOMEWOOD, Sarah; HEDEMYR, Marika. Tracing conceptions of the body in hci: From user to more-than-human. In: Conference on Human Factors in Computing Systems - Proceedings. ACM, 2021.

LIMA, Michell Angelo Santos et al. LUDS – Um Serious Game aliado na recuperação funcional de pacientes neuromotores. In: SILVA, I. S.; FERNANDES, M. G.; ABUD, A. K. S. Insights em ecossistema de Inovação digital na saúde. Aracaju: Backup Books Editora, 1. ed., p. 210-235, 2023.

LIMA, Michell Angelo Santos. Diretrizes de Design de Interações Corporificadas para Jogos Sérios na Saúde: Um Estudo da Plataforma LUDS com Action Design Research. Qualificação de Tese de Doutorado - PGDesign/UFRGS, Porto Alegre, 2023.

MA, Mengxuan; PROFFITT, Rachel; SKUBIC, Marjorie. Validation of a Kinect V2 based rehabilitation game. PLoS ONE, v. 13, n. 8, p. 1-18, 2018.

MICROSOFT. Documentação do Kinect para Windows. Redmond: Microsoft, 2015. Disponível em: <https://learn.microsoft.com/pt-br/windows/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

MOEN, Jin. Towards people based movement interaction and kinaesthetic interaction experiences. In: Proceedings of the 4th decennial conference on Critical computing between sense and sensibility (CC ’05). ACM, p. 121-128, 2005.

MUBIN, O. et al. Exploring serious games for stroke rehabilitation: a scoping review.

Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, p. 1–7, 2020.

NIELSEN, Jakob. Usability Engineering. San Francisco, CA: Morgan Kaufmann, 1993.

OLIVEIRA, A. F. et al. Avaliação Heurística, Testes de Qualidade e Usabilidade do LUDS. Trabalho de Conclusão de Curso (Fisioterapia) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2023.

OLIVEIRA, J. P. et al. Exergames baseados em movimento para a reabilitação cognitiva e motora de idosos: um estudo clínico. ConScientiae Saúde, v. 17, n. 2, p. 113-119, 2018.

PEREIRA, B. M. et al. Efeito de um programa de gameterapia no equilíbrio de idosos. ConScientiae Saúde, v. 17, n. 2, p. 113-119, 2017.

PINELLE, D.; WONG, N.; STACH, T. Heuristic evaluation for games: usability principles for video game design. In: Proceedings of the SIGCHI conference on human factors in computing systems. ACM, p. 1453–1462, 2008.

POMPEU, J. E. et al. Os efeitos da realidade virtual na reabilitação do acidente vascular cerebral: uma revisão sistemática. Topics in Stroke Rehabilitation, v. 21, n. 5, p. 321–336, 2014.

SEGURA, Elena Márquez; VIDAL, Laia Turmo; ROSTAMI, Asreen. Bodystorming for Movement-Based Interaction Design. Human Technology, v. 12, n. 2, p. 193–251, 2016.

SEIN, Maung K. et al. Action design research. MIS Quarterly: Management Information Systems, v. 35, n. 1, p. 37–56, 2011.

SILVA, L. D. L.; CHAPADEIRO, C. A.; ASSUMPCAO, M. C. O exercício da parentalidade após a dissolução conjugal: uma revisão integrativa. Pensando Família, v. 23, n. 1, p. 105-120, 2019.

TEICHMANN, M. et al. Serious games in physical therapy: rehabilitation of neurological and musculoskeletal disorders. Procedia Manufacturing, v. 45, p. 259-264, 2020.

UNITY. Unity Platform. San Francisco: Unity Technologies, 2023. Disponível em: <https://unity.com/pt>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2023.

YOSHIDA, M. Think-aloud protocols and type of reading task: The issue of reactivity

in l2 reading research. Selected Proceedings of the 2007 Second Language Research Forum, p. 199–209, 2008.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

ESCOLA: PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE

Margarida Aurea Lisboa Costa Moura[1]

RESUMO

A escola é um lugar em que as palavras e as ações se inscrevem, desde a desordem, em novas ordens, de saber, de poder, de querer, de gostar, de procurar, de sonhar, de sofrer. O sujeito que aprende expressa a subjetividade social dos diferentes espaços sociais em que vive no processo de aprender. Nenhuma atividade humana resulta em uma atividade isolada do conjunto de sentidos que caracteriza o mundo histórico e social da pessoa.

Palavras-chave: Subjetividade. Educação. Escola.

[1] Aurinha32@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa articular a produção da subjetividade contemporânea com as relações de poder que circulam na escola, não somente na relação professor-aluno, mas sobretudo discutindo o lugar que a instituição escolar ocupa na configuração social da atualidade. Trata-se de fazer uma reflexão teórica que busca discutir a inserção da escola no contexto sócio histórico.

É importante dizer que se estamos falando de uma produção da subjetividade, estamos deixando de lado qualquer noção de subjetividade pré social, uma vez que a subjetividade é um constante processo social de geração. Assim, falar em produção da subjetividade significa dizer que esta última não é entendida como origem, mas como um processo, de acordo com a configuração sócio histórica em que se situa. Nesse sentido, podemos dizer que a subjetividade não é um dado prévio nem um ponto de partida, mas um ponto de chegada de um processo complexo, tal como um devir (BIRMAN, 2000).

A ideia de produção da subjetividade pode ser enriquecida através da noção de subjetivação (FOUCAULT, 1988, 1990; DELEUZE, 1992). Esta noção vêm sempre precedida das palavras “formas”, “modos”, “processos”, que indicam que a subjetivação nunca está acaba, mas se constitui como um processo contínuo (PRATA, 2001). A partir desta perspectiva, há múltiplas maneiras de se subjetivar que são diferentes no decorrer da história, onde o sujeito pode fixar, manter ou transformar sua identidade (FOUCAULT, 1997).

Dito em outras palavras, a suposição é que a subjetividade hoje se produz diferentemente do que se produziu, por exemplo, no início do século XX. No mesmo movimento e de modo não casual, podemos dizer que a instituição escolar fez e faz parte desta produção, uma vez que se por um lado ela é um lugar fundamental na constituição da subjetividade, por outro, ela também está inserida num contexto mais amplo. Nesse sentido, a engrenagem da escola é atravessada e marcada pela configuração social, mas também tem o papel de definir o sujeito, seja através das relações de poder entre professores e alunos, seja na forma pela qual concebe a aprendizagem e transmite o saber.

Para discutirmos a forma pela qual as relações de poder circulam no espaço escolar e de que maneira a subjetividade se produz através delas, aproveitaremos a concepção de Michel Foucault (1977) sobre a sociedade disciplinar, para, num segundo momento, problematizarmos esse modelo na atualidade. Pois ainda que alguns rastros das técnicas disciplinares ainda permaneçam em nossos dias, a questão que

se apresenta para nós é: quando voltamos nosso olhar para as instituições contemporâneas, em particular para a escola, será que o diagnóstico de Foucault ainda compreende completamente a forma pela qual as relações de poder se estabelecem nesta instituição? Não valeria a pena refletirmos sobre o poder disciplinar em função da crise das instituições e das mudanças das relações de poder da atualidade? Como a subjetividade está sendo produzida no deslocamento da sociedade disciplinar para os dias de hoje?

Antes de encaminharmos a problemática, é importante apresentarmos uma precaução, indicada por Foucault, sobre a análise do poder: o poder deve ser analisado como algo que funciona em cadeia, não está localizado aqui ou ali, nem está nas mãos de alguns. O poder não é um bem, mas é algo que se exerce em rede e nessa rede todos indivíduos circu-lam, sendo que qualquer um pode estar em posição de ser submetido ao poder mas também de exercê-lo. Nessa perspectiva, não se trata da questão de "quem tem o poder", mas de estudá-lo no ponto em que se implanta e produz seus efeitos reais.. Nesse contexto, o autor parece se interessar pelos efeitos de verdade que o poder produz, como o poder se legitima nas relações criando discursos que funcionam como norma (FOUCAULT, 1999a).

As relações de poder no panoptismo

Segundo Michel Foucault (1977) as relações de poder estabelecidas no século XX nas instituições, seja no âmbito da família, da escola, das prisões ou dos quartéis, foram marcadas pela disciplina, cujo objetivo principal era a produção de corpos dóceis, eficazes economicamente e submissos politicamente (VAZ, 1999).

Para atingir esse objetivo, a partir do século XVIII as sociedades disciplinares começaram a distribuir os indivíduos no espaço através das técnicas de enclausura mento ou de organizações hierárquicas de lugares específicos. Nesta perspectiva, todas as atividades eram controladas temporalmente, o que possibilitava, por exemplo, um isolamento do tempo de formação e do período da prática do indivíduo. Com isso, a aprendizagem poderia ser normatizada, e as forças produtivas seriam compostas a fim de obter um aparelho eficiente (FOUCAULT, 1977, p. 125-152):

> As disciplinas, organizando as 'celas', os 'lugares' e as 'fileiras' criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e

> estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos (...). A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de 'quadros vivos' que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.

Dessa forma, os "quadros vivos" eram ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber, cuja intenção era a de dominar a diversidade, impondo-lhe uma ordem.

As sociedades disciplinares substituíram as antigas sociedades de soberania, tendo seu início no século XVIII e atingido seu ápice no século XX . No entanto, a partir no sé-culo XVII, já começava a aparecer uma nova mecânica do poder, com instrumentos novos e incompatíveis com as relações de soberania, que incidia mais sobre os corpos do que sobe a terra e seus produtos. Foucault completa:

> "É um mecanismo de poder que permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas" (Foucault, 1999a, p.42).

As sociedades disciplinares veiculam uma forma de poder ligado à ortopedia social, que tenta assegurar a ordenação das multiplicidades humanas. Trata-se de produzir corpos dóceis, tornando o exercício do poder economicamente menos custoso possível, estendendo os efeitos do poder social ao máximo de intensidade e tão longe quanto possível e ainda ligando esse crescimento econômico do poder e o rendimento dos aparelhos onde se exerce, sejam pedagógicos, militares, industriais, médicos. Em suma, fazendo crescer tanto a docilidade quanto a utilidade de todos elementos do sistema (FOUCAULT, 1977, p.191).

Portanto, a vigilância hierárquica sobre os indivíduos permite a articulação de um poder com um saber, que determina se alguém está se conduzindo ou não como deve. Essa articulação se ordena em torno da norma, do que é ou não normal, do que é correto ou incorreto, do que se deve ou não se deve fazer (FOUCAULT, 1999b: p.88). É a partir dessas relações do poder e do saber que Gore (2000, p. 14) explica como os efeitos de verdade do poder podem ser produzidos nos discursos educacionais:

> Mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrucionais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos, que caracterizam discursos educacionais específicos, isto é, aos próprios argumentos.

Assim, um determinado discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, mas também obstáculo, ponto de resistência ou ponto de partida de uma estratégia oposta: "O discurso veicula e produz poder; reforça-o mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo ... Não existe um discurso do poder de um lado e, em face dele, um outro, contraposto" (FOUCAULT, 1985, apud GORE, 2000, p.15).

A partir da possibilidade da veiculação de normas nos discursos educacionais, vale ainda enriquecermos esta problemática através da exposição que Ariès (1981) faz do surgimento da vida escolástica e sua articulação com a disciplina. De acordo com o autor, a diferença essencial entre a escola da Idade Média e a dos tempos modernos, residiu na introdução da disciplina, que era um meio de isolamento e adestramento das crianças.

Se a escola medieval não era destinada a educação da infância, sendo uma espécie de escola técnica que acolhia de forma indiferente as crianças, os jovens e os adultos, na escola do século XIX, os mestres começaram a submeter o aluno a um controle cada vez mais rígido e as famílias passaram a pensar numa educação “séria”. Deste modo, a instituição ideal para as crianças passou a ser o internato (ARIÈS, 1981).

A disciplina não se traduziu simplesmente por uma melhor vigilância interna, mas impôs às famílias o respeito pelo ciclo escolar integral, que passou a durar no mínimo quatro ou cinco anos ao final do século XIX. Nesse movimento, uma nova noção de moral começou a distinguir a criança na escola, separando-a: a noção de criança bem educada. Esta seria preservada das rudezas e da imoralidade, que passaram a ser identificadas como traços específicos das camadas populares e dos moleques (ARIÈS, 1981, p.191).

Aproveitando as hipóteses de Foucault e Ariès, podemos dizer que a forma pela qual a instituição escolar se implantou no século XX se articulou às normas disciplinares, com uma concepção de valor do que seria ser "bem educado". Lopes Louro (1997, p.57) complementa aqui:

> Diferenças, distinções, desigualdades... A escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seus inícios, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos - tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (...)

Sabemos que as características sinalizadas acima infelizmente ainda são fecundas nas instituições escolares de nossos dias. Por outro lado, ainda que possamos reconhecer vestígios do poder disciplinar hoje, será que as relações de poder entre professores e alunos na escola ainda se exercem exclusivamente segundo o modelo da disciplina?

A produção da subjetividade e a escola

Como adiantamos na introdução, estamos supondo que a subjetividade é sempre produzida, ou seja, ela não está na origem nem é imanente a uma natureza humana. E ainda que consideremos que há determinados modos da subjetividade se organizar relativos ao psíquico, esses modos estão relacionados aos padrões identitários que se constituem em cada época. Esses padrões identitários estão ativamente presentes não só nas macro relações, mas também circulam nas micro relações entre os sujeitos.

Ora, se não há uma subjetividade transcendental com valores universais válidos para qualquer tempo e lugar, se não há uma constituição psíquica que valha para qualquer época, uma vez que ela é sempre produzida em determinado tempo, as regras transmitidas nas relações entre professores e alunos na escola também se modificam. Mudam as regras, mudam as formas de sujeição, mudam as formas de transgressão, mudam os processos de subjetivação.

Talvez o que esteja sendo sinalizado na crise da autoridade docente (AQUINO, 1996; 1998), ainda que muitas vezes inconscientemente e de diferentes modos, é justamente a falência de um modelo de instituição calcado na ideia de disciplina. Neste contexto, podemos supor que é a própria configuração social que está se modificando, e que esta modificação está ligada à produção de um outro sujeito, que vai se personificar também nas relações entre professores e alunos, causando, muitas vezes, um estranhamento em ambas as partes. Dessa maneira, conforme coloca Aquino (1996) a indisciplina pode estar indicando o impacto do ingresso de um novo sujeito histórico, com outras

demandas e valores, numa ordem arcaica e despreparada para absorvê-lo. O autor continua:

> Nesse sentido, a gênese da indisciplina não residiria na figura do aluno, mas na rejeição operada por esta escola incapaz de administrar as novas formas de existência social concreta, personificada nas transformações do perfil da clientela. Indisciplina, então, seria sintoma de injunção da escola idealizada e gerida para um determinado tipo de sujeito e sendo ocupada por outro. Equivaleria, pois, a um quadro difuso de instabilidade gerado pela confrontação deste novo sujeito histórico a velhas formas institucionais cristalizadas (...) (AQUINO, 1996, p.45).

Assim, ainda que consideremos que os professores fazem parte dessa nova produção subjetiva, podemos perguntar se algumas vezes seu discurso não se mantém amarrado em valores que foram construídos na época em que eles próprios foram educados. Em outras palavras, o professor escolar muitas vezes insiste num diagnóstico da rebeldia do aluno a partir do modelo do poder disciplinar, em que ele próprio, professor, foi sujeitado.

Portanto, para além da impotência que alguns professores sentem em relação à indisciplina do aluno, talvez essa última possa estar sinalizando que há um outro sujeito em sala de aula, que é marcado por essa nova modalidade de organização da instituição escolar, mas que também a constitui. É nessa medida que podemos dizer que se por um lado a escola reproduz os valores hegemônicos da sociedade, por outro, diante dos impasses enfrentados em sala de aula, ela tem a função de participar da transformação desses valores, uma vez que é um lugar fundamental na produção do sujeito.

REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. A desordem na relação professor-aluno: indisciplina, moralidade e conhecimento". In: AQUINO, J. G (org.) Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Summus, 1996.

AQUINO, J. G. A violência escolar e a crise da autoridade docente. Na mira da violência: a escola e seus agentes, **Cadernos Cedes 47**, São Paulo: Unicamp, 1998.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**, Rio de Janeiro: editora Afiliada, 1981.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

DELEUZE, G. **Conversações**. Rio de Janeiro: editora 34, 1992.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.

_____. Dits et écrits, III, Paris: Gallimard, 1988.

_____. **História da sexualidade 2**: O uso dos prazeres, Rio de Janeiro: Graal, 1990.

_____.A sociedade punitiva. **Resumo dos cursos do Collège de France,** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

_____. Em defesa da sociedade, São Paulo: Martins Fontes, 1999a.

_____. **A verdade e as formas jurídicas.** Rio de janeiro: Nau ed., 1999b.

GORE, J. M. **Foucault e educação**: fascinantes desafios. In: O sujeito da educação - estudos foucaultianos, SILVA (org.) Petrópolis: Vozes, 2000.

GUIRADO, Marlene. Poder indisciplina: os surpreendentes rumos das relações de poder. In: AQUINO, J.G. (org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas, São Paulo: Summus, 1996.

LOPES LOURO, G. A construção escolar das diferenças. In: **Gênero, sexualidade e educação**, Petrópolis: Vozes, 1997.

MATHIESEN, T. **The viewer society**: Michel Foucault's Panopticon revisited, Theo-retical Criminology 1/2, 1997.

HARDT, M.; NEGRI, A. **Império**. São Paulo: Record, 2001.

PRATA, M.R. Foucault e os modos de subjetivação. **Cadernos do Espaço Brasileiro de Estudos Psicanalítico**s, v.1, n.1, Rio de Janeiro: 2001.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

.

FORMAÇÃO CONTINUADA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: Perspectivas Teóricas Contemporâneas

Antonio Leudilanio Alves Rolim [1]

RESUMO

Este estudo teve como objetivo compreender a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica, sob a luz de perspectivas teóricas contemporâneas. A pesquisa partiu da seguinte pergunta norteadora: quais estratégias podem ser trabalhadas no contexto da formação continuada para fomentar a práxis pedagógica no cotidiano escolar? Para a concretude deste estudo, realizou-se um recorte da dissertação de mestrado do autor. Os resultados apontaram que a prática pedagógica está intimamente ligada ao desenvolvimento profissional constante, promovendo a reflexão crítica e consciente do educando. Concluiu-se que os docentes demonstram compromisso com o cenário educacional ao buscarem continuamente o aprimoramento por meio da formação continuada. Evidencia-se, assim, um posicionamento ético, crítico e reflexivo, voltado para a transformação de práticas pedagógicas antes marcadas por processos de opressão e desigualdade.

Palavras-chave: Formação docente. Práticas pedagógicas. Criticidade.

[1]E-mail: leudilanioalves2@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado com o intuito de analisar as principais concepções teóricas de formação continuada docente presentes na literatura educacional diante das mudanças contemporânea, com os conhecimentos fundamentais para construir suas práticas pedagógicas, bem como, identificar as relações estabelecidas entre formação continuada, prática docente reflexiva e desenvolvimento profissional crítico.

Nesse contexto, a formação continuada docente em busca de aperfeiçoamento passa a ser notadas no campo formativo pelas categorias da formação docente e práticas pedagógicas. Essas duas categorias dialogam para compreender a dinamicidade de uma prática de ensino na sala de aula. Nesse sentido, escolhemos formação continuada docente: acerca da prática educacional, um recorte da dissertação de mestrado do autor deste artigo.

Nessa perspectiva, destaca-se que essa pesquisa foi feita a partir de estudos já publicados, com trabalhos já publicados, isso no intuito de promover uma pesquisa de qualidade no âmbito formativo no ensino, visto que, as formações continuadas aparecem como uma nova forma de refletir as práticas pedagógicas

De tal modo, a formação continuada docente, constitui-se como um processo histórico, reflexivo e emancipatório, encaminhado pela construção de saberes e pela materialização da práxis docente crítica e transformadora (Imbernón, 2020; Freire, 2021; GattI, 2022).

Diante desse entendimento, a pesquisa objetivou-se compreender a formação continuada docente, acerca da prática educacional.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise se realizou em várias fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo revisão bibliográfica, baseada no levantamento e análise de produções científicas (artigos, livros, dissertações e teses) e de documentos oficiais relacionados às políticas de formação docente e aos indicadores e concepções de qualidade da educação. A análise do material selecionado será orientada pela identificação de categorias temáticas, buscando evidenciar convergências, tensões e contribuições presentes nas diferentes abordagens teóricas. De tal modo, obter uma compreensão fundamentada de como a formação continuada pode-se constituir como política estratégica para elevar a qualidade do ensino.

Descortinando a formação continuada docente

A Formação Continuada de Professores configura-se como um processo constante, dinâmico e contextualizado socialmente, que vai além do mero aperfeiçoamento técnico e funcional, assumindo uma característica reflexiva, crítica e transformadora. Como enfatiza Imbernón (2020), a formação contínua deve ser vista como um espaço para a reconstrução da identidade profissional do docente, integrando o conhecimento da experiência com o conhecimento científico e pedagógico. Nesse contexto, o processo formativo não se limita à modernização de conteúdo, mas submerge a reflexão crítica sobre a prática, o diálogo em grupo e o compromisso com a mudança da realidade educacional.

Na concepção do Nóvoa (2021) a formação continuada deve ser idealizada como um movimento de desenvolvimento profissional interligado ao cotidiano da escola, amparado por práticas colaborativas, trocas de experiências e reflexão sobre o fazer pedagógico. Nóvoa (2021, p. 47) destaca que: “não há desenvolvimento profissional sem o fortalecimento da dimensão pessoal e coletiva do professor”, tal afirmativa implica reconhecer o docente como sujeito histórico, que produz saberes corresponsável pela constituição de uma educação democrática.

Tardif (2021) expande essa perspectiva ao assegurar que os saberes docentes são diversos e compõem-se na intersecção entre a formação inicial, as experiências profissionais e as interações sociais que o docente vivencia. De tal modo, a formação continuada torna-se efetiva para ressignificar esses saberes, consentindo que o docente reflita criticamente sobre suas práticas e recupere seus conhecimentos à luz das ações hodiernas da educação. Esse entendimento compreensão excede a lógica tradicional de cursos e oficinas pontuais e aponta para a necessidade de processos formativos contínuos, centrados e contextualizados.

Freire (2020) ressalta que a formação do educador é um ato político e ético, pois sugere reconhecer-se como sujeito incompleto em constante busca de humanização e libertação. Acrescenta o autor uma formação que promova a consciência crítica, a dialogicidade e a interação com a realidade social dos alunos. Nesse sentido, o desenvolvimento contínuo não deve se limitar a métodos de ensino, porém promover uma prática emancipadora, atrelando teoria e prática em um processo de mudança na escola e na sociedade.

Giroux (2022) robustece essa concepção ao argumentar que a formação docente emancipatória deve encarar os arcabouços de poder e desigualdade que traspassam o campo educacional. Acrescenta o autor, os professores são “intelectuais transformadores” que, ao se adequarem criticamente do conhecimento e das práticas culturais, tornam-se administradores de transformação social. Tal concepção desarticula o papel do professor

de executor de políticas para o de protagonista de processos democráticos e emancipatórios dentro da escola.

Dificuldades encontradas na práxis pedagógica em sala de aula

A práxis pedagógica, percebida como um vínculo, entre teoria e prática que sugere a ação docente, compõe o núcleo da profissional docente. No entanto, no contexto educacional hodierno, travado por aceleradas mudanças sociais, tecnológicas e culturais, a concretização dessa práxis encara diversas provocações. Essas dificuldades refletem tanto as condições estruturais das escolas, quanto os espaços formativos e as articulações entre as exigências do sistema e a autonomia docente (Freire, 2021; Imbernón, 2023; Gatti, 2022).

Logo, as condições estruturais e falta de recursos pedagógicos. Uma das dificuldades mais recorrentes está relacionada às condições de trabalho e à infraestrutura escolar. A precariedade de recursos materiais, tecnológicos e humanos limita a implementação de práticas inovadoras e inclusivas. Muitos professores enfrentam turmas superlotadas, ausência de equipamentos adequados e escassez de tempo para planejamento coletivo, o que compromete a reflexão e o aperfeiçoamento da prática pedagógica (Gatti; Nunes, 2022).

Além disso, as políticas educacionais, às vezes fragmentadas ou interrompidas, provocam incertezas e sobrecarga administrativa. Conforme destaca Libâneo (2022) que: “a falta de coerência entre as políticas públicas e o cotidiano da escola enfraquece o trabalho docente e fragiliza o sentido da práxis como ação transformadora”.

Entre a teoria e a prática: desafios na construção de uma práxis pedagógica emancipatória

As dificuldades que permeiam a práxis pedagógica em sala de aula assumem múltiplas dimensões e não podem ser compreendidas como resultado exclusivo da atuação individual do docente, pois estão atravessadas por fatores formativos, culturais, tecnológicos e estruturais presentes na educação brasileira. Um dos entraves mais recorrentes diz respeito à fragmentação entre teoria e prática, evidenciada na distância existente entre os conhecimentos abordados na formação docente e as exigências concretas do cotidiano escolar. Nessa perspectiva, muitos professores relatam dificuldades para instrumentar referenciais teóricos para situações reais de ensino, sobretudo diante da pluralidade sociocultural dos estudantes, o que evidencia a necessidade de uma formação continuada que seja crítica, reflexiva e integrada às práticas diárias, e não limitada a cursos rápidos de caráter tecnicista (Imbernón, 2020). Nesse sentido, Freire (2021) reforça essa compreensão ao defender que a práxis docente se constitui em uma relação permanente entre ação e reflexão, na qual o professor não apenas

faz, mas pensa criticamente sobre o que faz. Quando a prática se torna mecânica, descolada do pensamento e do diálogo com a realidade, instala-se o que o autor denomina “ativismo pedagógico”, reduzindo a educação ao cumprimento de tarefas e enfraquecendo seu potencial formativo e emancipatório.

Além disso, a resistência a mudanças metodológicas e a permanência de uma cultura escolar tradicional constituem obstáculos significativos para a construção de práticas pedagógicas críticas e transformadoras. Historicamente marcada por modelos transmissivos e centrados no professor, a escola tende a dificultar a adoção de metodologias ativas, o trabalho colaborativo e a avaliação formativa, o que gera insegurança e hesitação em muitos docentes, especialmente quando não há acompanhamento institucional ou apoio da gestão escolar (Moran , 2021; Tardif , 2020). Para Imbernón (2023), a transformação da prática docente não ocorre de maneira isolada, mas por meio de processos coletivos e reflexivos envolvendo toda a comunidade escolar; sem suporte dos pares e das lideranças, o professor frequentemente retorna a práticas tradicionais, mesmo reconhecendo que elas não respondem plenamente às necessidades contemporâneas dos estudantes.

Outro conjunto de desafios se intensificou com a ampliação da cultura digital na educação. A pandemia de COVID-19 (2020–2022) acelerou o uso de tecnologias educacionais, mas ainda evidenciou desigualdades de acesso, limitações de infraestrutura e lacunas no letramento digital de docentes e discentes, sobretudo nas redes públicas (Brasil, 2022; Moran, 2021). A falta de preparo técnico e pedagógico para integrar as tecnologias ao ensino tem gerado insegurança, sobrecarga e desgaste emocional, ampliando tensões já presentes no cotidiano escolar. Paralelamente, o avanço das pautas de diversidade e inclusão exige práticas pedagógicas sensíveis e intencionalmente organizadas para atender necessidades específicas, envolvendo alunos com deficiência, dificuldades de aprendizagem ou em situação de vulnerabilidade social, e a ausência de formação apropriada para lidar com essa complexidade tem sido apontada como um dos pontos críticos da formação docente atual (Garcia, 2023).

Somam-se a isso as pressões ligadas à avaliação e à burocratização do trabalho pedagógico, que frequentemente interferem na autonomia do professor e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem. A cobrança por resultados quantitativos, associada a avaliações externas e metas institucionais, pode reduzir o ensino a um modelo mecanicista, centrado em índices e desempenho, em detrimento da formação integral e do caráter emancipatório da práxis (Silva; Gatti, 2024). Essa lógica, além de limitar práticas criativas e contextualizadas, contribui para a desmotivação profissional e para o aumento do adoecimento emocional, especialmente quando articulada à

intensificação do trabalho, à acumulação de funções e à desvalorização social do magistério (Tardif, 2020; Imbernón, 2023). No período pós-pandêmico, esse cenário tornou-se ainda mais preocupante, sendo cada vez mais frequente nas pesquisas a relação entre formação, condições de trabalho e bem-estar docente.

Diante desse conjunto de obstáculos, torna-se inevitável superar tais dificuldades requer ações estruturantes, como o fortalecimento de políticas públicas de formação continuada, a valorização profissional e a construção de uma cultura escolar colaborativa, crítica e reflexiva.

Nessa direção, a práxis docente, quando fundamentada no diálogo, na reflexão e na consciência transformadora, configura-se como caminho de emancipação e de resistência às práticas conservadoras que limitam o potencial socializador e humanizador da educação (Freire, 2021; Santos, 2024).

CONCLUSÕES

Partindo do delineamento metodológico desse artigo, do recorte da dissertação de mestrrado do autor desse estudo, os achados da pesquisa da pesquisa foram analisadas com embasamento na teoria como um todo. Dessa forma, para melhor entendimento, foram realizadas as sínteses para se identificar os horizontes da formação de professores em contextos de formação continuada de professores.

Verificou-se que a formação continuada permanece como eixo estruturante da profissionalização do professor e da qualidade da educação básica. Em que a formação docente não se prende à modernização técnica, apesar disso, deve promover o desenvolvimento reflexivo e crítico, articular a prática cotidiana às extensões éticas, políticas e culturais do trabalho docente.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

GATTI, Bernadete A.; NUNES, M. M. R. **Formação e trabalho docente: desafios da contemporaneidade**. São Paulo: Cortez, 2022.

GIROUX, H. A. **Revista Espaço Acadêmico** (texto/registro). Revista Espaço Acadêmico, v. 3, n. 30, 2021. Disponível em: https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/58829. Acesso em: 19 jul. 2026.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores: repensando o**

sentido e as práticas. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 3, e111744, 2021. DOI: 10.1590/2175-6236111744.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: desafios e possibilidades para o desenvolvimento integral

Jacqueline Maria de Oliveira[1]
Maria das Graças Tavares da Silva[2]
Diana Carmem Melo Marques[3]
Tereza Maria de Oliveira Ferreira[4]
Maria Socorro Vasconcelos[5]
Antonia Jeane Alves de Lima[6]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as relações entre gestão escolar e práticas pedagógicas na Educação em Tempo Integral, destacando desafios, possibilidades e contribuições para o desenvolvimento integral dos educandos. Trata-se de um estudo qualitativo, a partir do recorte da tese de doutorado da autora principal desse estudo. com amostra de docentes do ensino fundamental do ensino fundamental dos nos finais, por meio de questionário aplicado no *Google forms*. De tal modo, o estudo teve como questão: como a gestão escolar e as práticas pedagógicas podem contribuir para a efetivação de uma Educação em Tempo Integral comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos? Os resultados demonstraram a importância das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes na constituição de ambientes educativos favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento integral dos educandos, contemplando aspectos cognitivos, socioemocionais, culturais e éticos. Conclui-se que a efetivação da Educação em Tempo Integral depende da articulação entre políticas educacionais, gestão democrática, condições estruturais e práticas pedagógicas comprometidas com as múltiplas dimensões do desenvolvimento humano.

Palavras-chave: Gestão escolar. Educação em Tempo Integral. Práticas pedagógicas.

[1] E-mail: jackpessoaaa3@gmail.com
[2] E-mail: gracatavares.jornalista@gmail.com
[3] E-mail: leudilanioalves2@gmail.com
[4] E-mail: terezamariaalba@gmail.com
[5] E-mail: socorrovscosta24@gmail.com
[6] E-mail: antoniajeane2012@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente estudo foi realizado com o intuito de refletir sobre a educação brasileira que tem vivenciado mudanças expressivas pertinentes à ampliação da jornada escolar e à construção de propostas educacionais comprometidas com a formação integral dos estudantes. Nesse panorama, a Educação em Tempo Integral apresenta-se como uma possibilidade de reorganização da escola e de ampliação das oportunidades educativas, sobretudo quando articulada a uma percepção de educação que avalie o educando em suas diferentes dimensões.

A discussão sobre Educação em Tempo Integral não pode, portanto restringir-se ao aumento da permanência dos estudantes no espaço escolar. Assim, o acrescentamento da jornada precisa estar seguida por intencionalidade com cunho pedagógico, reorganização curricular, qualificação das práticas docentes e fortalecimento da gestão escolar.

Destaca-se que a Lei 14.640/2023, que constituiu o Programa Escola em Tempo Integral, considera como tempo integral a jornada de, no mínimo, sete horas diárias ou 35 horas semanais e estabelece que as novas matrículas devem estar vinculadas a propostas pedagógicas alinhadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e à perspectiva da educação integral (Brasil, 2023).

Essa perspectiva reforça a compreensão de que tempo integral e educação integral são conceitos relacionados, mas não equivalentes. Enquanto o primeiro está diretamente associado à ampliação da jornada escolar, o segundo envolve uma concepção de formação humana que considera dimensões cognitivas, sociais, afetivas, culturais, éticas e físicas. A BNCC afirma o compromisso com a formação humana integral e com uma sociedade justa, democrática e inclusiva (Brasil, 2018).

Nesse contexto, a gestão escolar assume papel estratégico. Cabe à equipe gestora favorecer processos de planejamento coletivo, participação da comunidade escolar, acompanhar o pedagógico, formação continuada dos professores, organização dos espaços e tempos educativos e construção de uma cultura institucional orientada para a aprendizagem e o desenvolvimento integral.

Assim, a questão que orienta este estudo é: como a gestão escolar e as práticas pedagógicas podem contribuir para a efetivação de uma Educação em Tempo Integral comprometida com o desenvolvimento integral dos educandos?

Parte-se da pressuposição de que a gestão escolar desempenha influência expressiva sobre a organização das práticas pedagógicas, por meio de decisões pertinentes ao planejamento, currículo, formação docente, acompanhamento da aprendizagem e participação coletiva interferem diretamente

nas condições de implementação da Educação em Tempo Integral.

Diante disso, o objetivo geral deste artigo é analisar as relações entre gestão escolar e práticas pedagógicas na Educação em Tempo Integral, considerando seus desafios, possibilidades e contribuições para o desenvolvimento integral dos educandos.

Como objetivos específicos, busca-se: discutir os fundamentos da Educação Integral e da Educação em Tempo Integral; compreender o papel da gestão escolar na organização do trabalho pedagógico; analisar a importância das práticas pedagógicas diversificadas e interdisciplinares.

A relevância da discussão está relacionada à necessidade de compreender que a ampliação da jornada escolar demanda mudanças na organização da escola. O Programa Escola em Tempo Integral, instituído em âmbito federal, tem entre seus objetivos promover a equalização de oportunidades, melhorar a qualidade da educação pública e favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes (Brasil, 2023).

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a análise realizou-se em diversas fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

Interfaces entre Educação Integral e Educação em Tempo Integral

A concepção de Educação Integral parte da compreensão de que a formação do estudante não se limita à dimensão cognitiva. Educar integralmente significa reconhecer a multiplicidade de dimensões que constituem o sujeito e promover experiências educativas capazes de contribuir para seu desenvolvimento em diferentes aspectos.

Nesse sentido, ampliar o tempo de permanência do estudante na escola não significa, automaticamente, promover Educação Integral. A extensão da jornada pode representar uma oportunidade para diversificar experiências educativas, mas essa possibilidade depende da maneira como o tempo ampliado é organizado e utilizado pedagogicamente.

Nesse contexto, a legislação brasileira contemporânea reforça essa perspectiva. A Lei nº 14.640/2023 determina que as matrículas de tempo integral sejam vinculadas a propostas pedagógicas concebidas para essa jornada e alinhadas à perspectiva da Educação Integral (Brasil, 2023).

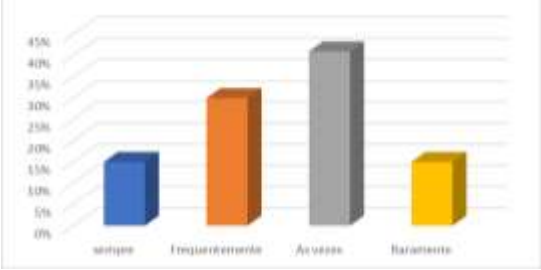
Desse modo, a Educação em Tempo Integral requer uma concepção pedagógica capaz de superar a simples repetição ou extensão das atividades desenvolvidas no turno regular. O tempo adicional precisa possibilitar

novas experiências, projetos, práticas culturais, artísticas, esportivas, científicas e tecnológicas, articuladas ao currículo e às necessidades dos educandos.

Essa compreensão implica reconhecer a escola como espaço de formação humana, socialização, produção de conhecimentos e construção da cidadania. Logo, a organização da jornada escolar deve estar incorporada a objetivos educacionais claros e a uma proposta pedagógica coesa ao desenvolvimento integral.

Nesse sentido os professores foram perguntados se os educandos demonstram engajamento nas atividades propostas no âmbito da Educação em Tempo Integral?

Gráfico 1- Interesse dos educandos no ensino em Tempo integral



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2026).

Observa-se, no Gráfico 1, que a percepção dos docentes acerca do interesse dos estudantes pelas atividades desenvolvidas na Educação em Tempo Integral apresenta tendência predominante positiva, embora revele diferentes níveis de envolvimento. Nesse olhar, 40% dos professores afirmaram que os estudantes demonstram interesse às vezes**,** constituindo a maior concentração de respostas. Em seguida, 30% indicaram que esse interesse ocorre frequentemente, enquanto 15% afirmaram que os estudantes demonstram interesse sempre. Por outro lado, 15% dos participantes avaliaram que esse interesse ocorre raramente**.**

Nessa perspectiva, Moran (2018) afirma que o interesse dos estudantes aumenta quando as experiências de aprendizagem são centradas em sua participação ativa, permitindo que experimentem, colaborem e resolvam problemas relacionados à sua realidade. Bacich e Moran (2018) defendem que metodologias ativas e diversificadas favorecem o desenvolvimento do protagonismo estudantil, tornando o processo de ensino mais dinâmico, participativo e significativo.

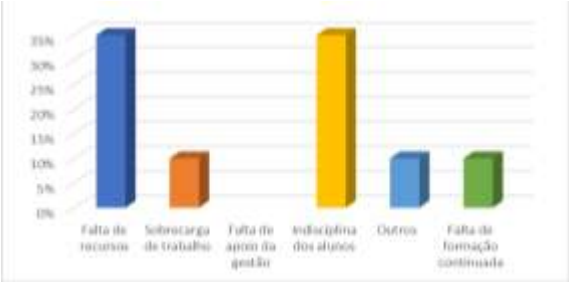
PERCEPÇÕES DOCENTES SOBRE OS DESAFIOS E AS POSSIBILIDADES DA EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL

A implementação da Educação em Tempo Integral configura-se como uma importante iniciativa das políticas educacionais direcionadas à promoção da formação integral dos estudantes. Entretanto, sua concretização não se restringe à extensão da jornada escolar, uma vez que requer condições favoráveis relacionadas à gestão, à infraestrutura, à organização do trabalho pedagógico, à formação continuada dos docentes e à oferta de recursos necessários ao desenvolvimento das atividades. Nessa

perspectiva, analisar a percepção dos professores acerca dos desafios vivenciados no contexto da Educação em Tempo Integral mostra-se fundamental para compreender os fatores que podem interferir na efetivação dessa proposta e, consequentemente, contribuir para a elaboração de estratégias que fortaleçam e qualifiquem sua implementação.

Nessa perspectiva, os pesquisados foram indagados quais os principais desafios enfrentados pelos docentes na implementação da Educação em Tempo Integral?

Gráfico 2 - Análise dos principais desafios enfrentados na Educação em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2026).

Os resultados do gráfico 2 acima evidenciam que os principais desafios da Educação em Tempo Integral, na percepção dos docentes, estão relacionados à falta de recursos e à indisciplina dos estudantes, ambos apontados por aproximadamente 36% dos participantes. Em menor proporção, destacam-se a sobrecarga de trabalho, a falta de formação continuada e outros desafios, cada um representando cerca de 11% das respostas. Ressalta-se que nenhum docente indicou a falta de apoio da gestão escolar como dificuldade, o que sugere uma percepção favorável quanto à atuação da equipe gestora no contexto investigado.

A predominância da falta de recursos sinaliza que aspectos relacionados à infraestrutura, aos materiais pedagógicos e aos equipamentos ainda constituem obstáculos para a consolidação da Educação em Tempo Integral. Da mesma forma, a indisciplina evidencia a necessidade de fortalecer práticas de convivência, diálogo, mediação de conflitos e participação estudantil, de modo a favorecer ambientes mais propícios à aprendizagem.

A sobrecarga de trabalho e a necessidade de formação continuada também apontam para a importância de melhores condições de trabalho e de processos estáveis e desenvolver o profissionalismo, avaliando as demandas específicas da jornada ampliada. Nesse cenário, a formação docente pode contribuir para o aperfeiçoar as práticas pedagógicas interdisciplinares, metodologias diversificadas e estratégias direcionadas ao desenvolvimento integral.

De tal modo, a ausência de indicações relacionadas à falta de apoio da gestão reforça a percepção positiva dos docentes acerca da equipe gestora, evidenciando sua atuação como elemento de suporte e articulação das ações pedagógicas. Os achados, portanto, indicam que os principais entraves identificados estão concentrados sobretudo em aspectos estruturais e pedagógicos, enquanto a gestão escolar é percebida como parceira no

processo de implementação da Educação em Tempo Integral.

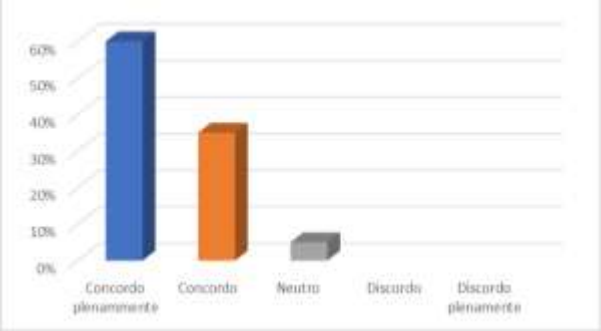
Moll (2012) ressalta que a Educação Integral pressupõe a articulação entre diferentes tempos, espaços e oportunidades educativas, demandando condições institucionais e pedagógicas que possibilitem a ampliação e a qualificação das experiências formativas. Nessa mesma perspectiva, Arroyo (2012) compreende a educação integral como uma proposta que reconhece as múltiplas dimensões constitutivas do desenvolvimento humano, requerendo ambientes educativos diversificados e práticas pedagógicas capazes de acolher as diferentes necessidades, experiências e potencialidades dos educandos.

A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NA PERSPECTIVA DO ENSINO EM TEMPO INTEGRAL

Na Educação em Tempo Integral, a gestão democrática fundamenta-se na participação coletiva, no diálogo e na corresponsabilidade, fortalecendo a construção conjunta das decisões pedagógicas e administrativas. A ampliação da jornada escolar requer, portanto, planejamento articulado e integração entre os profissionais, com foco no desenvolvimento integral dos educandos.

Os participantes foram questionados acerca da atuação da gestão escolar de forma democrática no contexto da Educação em Tempo Integral. O Gráfico 3 abaixo apresenta a distribuição das respostas dos respondentes, permitindo analisar suas percepções quanto à participação, ao diálogo e à construção coletiva das decisões no âmbito da gestão escolar.

Gráfico 3- A Gestão Escolar Democrática na Educação em Tempo Integral



Fonte: Elaborado pelos autores com dados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados no Gráfico 3 acima, evidenciam uma percepção predominante positiva dos participantes quanto à atuação democrática da gestão escolar no contexto da Educação em Tempo Integral. Observa-se que 62% dos respondentes concordam plenamente que a gestão atua de forma democrática, enquanto cerca de 33% concordam com essa afirmação. Apenas aproximadamente 5% posicionaram-se de forma neutra**,** não havendo registros de respostas nas categorias **“**discordo” e “discordo plenamente”.

Logo, esses resultados evidenciam um alto nível de reconhecimento, por parte dos docentes, da existência de práticas de gestão democrática na instituição investigada. A carência de respostas negativas recomenda que os professores percebem a gestão escolar como

promotora de processos participativos, de diálogo e de compartilhamento das decisões, aspectos que constituem pressupostos fundamentais da gestão democrática prevista no ordenamento jurídico brasileiro, sobretudo na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996).

Contudo, é relevante destacar que a alta concordância não deve ser interpretada como evidência incondicional da efetivação da gestão democrática. Paro (2015) explana sobre a gestão democrática transcende a existência de organismos formais de participação, constituindo que os diferentes segmentos da comunidade escolar influência sobre os processos decisórios. Acrescenta o autor, a democracia na escola não se restringe ao implemento de normas legais, mas implica relações de poder regularizar a participação coletiva e na corresponsabilidade.

No âmbito da Educação em Tempo Integral, essa questão ganha especial importância. Para Cavaliere (2014) a ampliação da jornada escolar requer mudanças na organização pedagógica, administrativa e nas relações estabelecidas no ambiente escolar, demandando uma gestão capaz de articular diferentes sujeitos, integrar ações e políticas educacionais e fortalecer práticas colaborativas.

Nessa perspectiva, a avaliação favorável dos docentes pode sinalizar que a equipe gestora tem desenvolvido estratégias de diálogo, participação e articulação coerentes com as demandas específicas da Educação em Tempo Integral.

CONCLUSÕES

Os resultados evidenciaram uma percepção predominante positiva dos docentes em relação à atuação democrática da gestão escolar, indicando a presença de diálogo, participação e articulação no processo de organização das ações educativas.

Ao mesmo tempo, os dados revelaram desafios que ainda interferem na consolidação dessa proposta, sobretudo pertinentes à carência de recursos e à indisciplina dos educandos, além de aspectos como sobrecarga de trabalho e necessidade de formação continuada. Tais resultados demonstram que a ampliação da jornada escolar, por si só, não assegura uma educação integral, sendo indispensáveis condições estruturais, pedagógicas e profissionais adequadas.

Nesse contexto, a atuação democrática da gestão apresenta-se como importante possibilidade de enfrentamento desses desafios, ao favorecer o planejamento coletivo, a o acompanhamento pedagógico e a participação dos diferentes sujeitos escolares. A percepção favorável dos docentes quanto à gestão também sugere que a equipe gestora tem desempenhado papel relevante na articulação das ações relacionadas à Educação em Tempo Integral.

Conclui-se, portanto, que qualificar a Educação em Tempo Integral exige uma

articulação permanente entre gestão democrática, práticas pedagógicas diversificadas, formação docente, infraestrutura e participação da comunidade escolar. Essa integração pode contribuir para que o tempo ampliado seja transformado em oportunidades educativas significativas, capazes de contemplar as diferentes dimensões do desenvolvimento dos educandos e fortalecer uma educação comprometida com a formação humana integral.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Escola em Tempo Integral**. Brasília, DF: MEC/FNDE, 2023-2026.

BRASIL**.** Lei nº 14.640, de 31 de julho de 2023. **Institui o Programa Escola em Tempo Integral e altera a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e a Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021.** Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=14640&ano=2023&ato=7f8UTVE50MZpWT65a>. Acesso em:27 de jul. 2026.

BRASIL. Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em:27 de jul. 2026.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível no portal oficial da BNCC.

BRASIL. Lei nº 9.394/1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, Brasília. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 27 de jul. 2026.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Escola pública de tempo integral no Brasil: filantropia ou política de Estado? Educação & Sociedade, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1205-1222, 2014.

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

PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

Esta obra está sob o direito de Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

FORMAÇÃO DOCENTE NA PERSPECTIVA DIGITAL: experiências e possibilidades pedagógicas no ensino fundamental

Maria das Graças Tavares da Silva[15]
Antonio Leudilanio Alves Rolim[16]
Geane Maria Rebouças Moreira [17]
Yasmim Pereira [18]
Rogério Alves Rosa [19]
Antonio Gilvam Freitas Pedroza [20]

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar as possibilidades da formação docente articulada com as metodologias digitais no Ensino Fundamental. Trata-se de um recorte da tese de doutorado da autora principal, desenvolvido a partir de uma pesquisa com docentes dos anos iniciais e finais dessa etapa escolar**,** mediante a aplicação de questionário pelo *Google Forms*. Os resultados evidenciaram que os professores reconhecem contribuições positivas das tecnologias digitais, sobretudo da Plataforma Inteligente, para o planejamento pedagógico, a formação continuada e o desenvolvimento das aprendizagens. Constatou-se, ainda, que a utilização das metodologias ativas digitais favorece a diversificação das práticas pedagógicas e a maior participação dos educandos. Conclui-se que a formação docente, associada ao uso intencional das tecnologias digitais, possibilita ressignificar as práticas educativas e fortalecer processos de ensino e aprendizagem mais dinâmicos e significativos.

Palavras-chave: Formação docente. Metodologias ativas digitais. Tecnologias digitais. Práticas pedagógicas.

[15]E-mail: gracatavares.jornalista@gmail.com.
[16]E-mail: leudilanioalves2@gmail.com
[17]E-mail: geanereboucas2021@gmail.com
[18] E-mail: Yasminn@alu.ufc.br
[19]E-mail: rr1000@uol.com.br
[20]E-mail: pedrogilvam@gmail.com

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas que caracterizam a sociedade contemporânea têm produzido novos desafios para a educação e, por conseguinte, a atuação docente. Logo, a expansão das tecnologias digitais e sua presença mais intensa no cotidiano dos educandos exigem da escola a construção de práticas pedagógicas capazes de dialogar com diferentes formas de acesso, produção e compartilhamento do conhecimento. Nesse contexto, repensar os processos de ensino e aprendizagem implica refletir sobre a formação dos professores e sobre as possibilidades de utilização pedagógica das tecnologias digitais no espaço escolar.

Nesse contexto, a inserção das tecnologias digitais na educação, contudo, não deve ser compreendida apenas como uma questão de disponibilidade de equipamentos ou domínio técnico de ferramentas.

Dessa forma, a formação docente constitui elemento essencial para que os recursos digitais sejam incorporados às práticas pedagógicas de maneira crítica, criativa e significativa.

Nessa perspectiva, as metodologias ativas favorecerem uma concepção de ensino na qual o aluno participa de maneira mais efetiva da construção de seus conhecimentos. Diferente de práticas centradas na transmissão de conteúdo, as metodologias ativas valorizam a problematização, a investigação, a colaboração, a autonomia e o protagonismo dos educandos. Quando articuladas às tecnologias digitais, expandem as possibilidades de criação de ambientes de aprendizagem interativos, colaborativos e contextualizados, permitindo diferentes formas de ensinar e aprender.

Nesse contexto, os docentes com o uso do ensino virtual passam a ser notados no campo digital pelas categorias dos saberes e do modo operacional digital. Essas duas categorias dialogam para compreender a dinâmica de uma metodologia de ensino no campo da educação incorporada à tecnologia.

Nesse contexto, nomeamos formação docente e metodologias ativas digitais: experiências e possibilidades pedagógicas no ensino fundamental, um recorte da tese de doutorada da autora principal deste artigo.

Inserido nesse contexto, aborda-se o lócus da pesquisa no qual foi implementada uma ferramenta titulada: plataforma INTELIGENTE, incorporada pela Rede de Ensino do município de Caucaia/Ce Brasil, para atender as necessidades dos seus docentes e dos seus educandos no ensino fundamental, aliada a isso, os educandos foram apreciados com um tablet com acesso à internet, com a finalidade de promover qualidade de ensino, pois os avanços tecnológicos surgem como uma nova forma de conjeturar as práticas pedagógicas, bem como, suas afinidades com as Tecnologias das Informações e Comunicações (TIC´s).

Nóvoa (2017) explanou sobre a formação de professores como um procedimento relacionado à profissão e às experiências sólidas desenvolvidas no espaço escolar. Nessa perspectiva, a formação não deve limitar-se à transmissão de conhecimentos teóricos, mas a reflexão sobre a prática e a constituição coletiva de saberes profissionais.

Diante disso, a pesquisa objetivou-se analisar as contribuições de uma experiência de formação docente em metodologias ativas digitais para a ressignificar as práticas pedagógicas no Ensino Fundamental, evidenciando experiências, possibilidades e desafios relacionados à integração das tecnologias digitais aos processos de ensino e aprendizagem.

METODOLOGIA

A metodologia adotada no presente trabalho, trata-se de uma revisão de literatura tradicional, não sistemática, descritiva, de natureza qualitativa e bibliográfica, já que a apreciação realizou-se em várias fontes de pesquisas como conteúdo de livros, artigos científicos sites, dissertações, teses e bibliográficas virtuais.

Ressignificação das Estratégias Pedagógicas a partir da Formação em Metodologias Ativas Digitais

No contexto da Educação Básica, o processo de ensino e aprendizagem constitui um elemento fundamental para a promoção do desenvolvimento integral e de aprendizagens significativas. Nesse cenário, torna-se essencial que os docentes possuam conhecimentos e competências para selecionar e utilizar adequadamente recursos pedagógicos e didáticos digitais, integrando-os de maneira intencional às práticas educativas. A formação docente, logo, precisa acompanhar as transformações sociais, tecnológicas e profissionais que caracterizam a contemporaneidade, favorecendo o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para responder aos desafios emergentes. Dessa forma, uma formação articulada às demandas atuais deve proporcionar aos professores flexibilidade, capacidade de inovação e condições para atender à diversidade presente nas salas de aula, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e contextualizadas em que “as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas” (Saviani, 2019, p. 437).

Nessa perspectiva, com as metodologias ativas os docentes são estimulados a investigar suas experiências para a construto do conhecimento, buscando legitimar ou novas maneiras de refletir sobre a ciência. Ao perceber que o processo da formação do professor alinha-se a esse docente e, suas competências teóricas e didáticas, busca o maior desempenho do educando (Oliveira; Nóbrega; Cavalcante, 2023).

Nesse sentido, os pesquisados foram questionados quanto as estratégias

pedagógicas seguidas sucedidas dos frutos da formação docente, no período remoto.

Tabela 1- Estratégias pedagógicas: frutos da formação de professores com metodologias ativas digitais

D1 (2026)	"Após, orientação da formação, trabalhei com questionamentos, pesquisas e vídeos relacionados ao conteúdo planejado".
D2 (2026)	"Com a formação digital no ensino regular e o AEE, busquei aprimorar a qualidade das atividades com métodos inovadores".
D3 (2026)	"Procurei usar meios com recursos tecnológicos utilizando a Internet, as mídias digitais. Assim, muitos alunos tiveram dificuldades em acessar as aulas sincronizadas, através de dispositivos moveis (Tablet, smartphones, etc)".
D4 (2026)	"Usando aparelho de celular através do WhatsApp, posteriormente através das plataformas. Uso da Plataforma Inteligente material impresso atividade agendadas do livro didático".
D5 (2026)	"No modo de ensino remoto, a ferramenta foi o celular. Tive acesso a Plataforma Inteligente, no caso, digital implantada por Caucaia, assim, postava as aulas, diariamente. Os alunos tinham acesso, pelo Tablet, doado pela prefeitura, logo, conduzimos nossas aulas".

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho com dados coletados da pesquisa (2026).

Os dados apresentados na Tabela 1 evidenciam, de maneira significativa, as dificuldades vivenciadas pelos docentes diante da necessidade de uso das ferramentas digitais no processo educacional. Muitos professores não possuíam domínio suficiente sobre esses recursos e precisaram desenvolver, em um curto espaço de tempo, habilidades tecnológicas indispensáveis à continuidade das atividades pedagógicas. A urgência imposta pelo contexto exigiu respostas rápidas, dificultando a realização de processos formativos sistemáticos e o desenvolvimento gradual das competências necessárias para o uso pedagógico das tecnologias. Soma-se a esse cenário a ausência ou insuficiência de equipamentos tecnológicos, tanto entre os professores quanto entre os estudantes, constituindo um obstáculo adicional para a efetivação das atividades educacionais mediadas digitalmente.

A complexidade desse contexto permite compreender que as mudanças implementadas não resultaram, necessariamente, de um planejamento educacional previamente estruturado, mas foram impulsionadas pela necessidade de adaptação às circunstâncias emergentes. Embora existissem condições favoráveis para determinadas transformações, a conjuntura exigiu decisões e reorganizações imediatas das práticas pedagógicas. Nesse sentido, determinadas situações podem apresentar efeitos pontuais e limitados sobre os processos educacionais, enquanto acontecimentos de maior amplitude são capazes de provocar mudanças profundas, rápidas e duradouras na organização do trabalho docente e nas formas

de ensinar e aprender. Tais acontecimentos manifestaram-se em sociedades que reconhecem a necessidade de processos de abertura e que possuem instrumentos institucionais, sociais e tecnológicos capazes de viabilizar seu implemento (Nóvoa & Alvim, 2021).

Nesse contexto, com o propósito de apoiar docentes e estudantes no processo de integração das tecnologias digitais à educação, foi instituída a Política de Inovação Educação Conectada, pondo diretrizes voltadas às dimensões técnicas e pedagógicas da conectividade educacional. Assim, a iniciativa busca ampliar e universalizar o acesso à internet de alta velocidade nas instituições de Educação Básica, bem como fomentar a utilização pedagógica das tecnologias digitais nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva, a política contempla diferentes dimensões necessárias à efetivação da cultura digital no ambiente escolar, incluindo a visão e o planejamento institucional, a formação dos profissionais da educação, a disponibilização de recursos educacionais digitais e a infraestrutura tecnológica, reconhecendo que a integração qualificada das tecnologias depende da articulação desses elementos para produzir impactos positivos na educação (Brasil, 2021).

Docentes: substituídos por homem/máquina, reinventados para amoldar-se a um novo estilo de ensinar

Com o surgimento da (BNCC) entendeu-se a literalidade de usar a tecnologia nas escolas. De acordo com a BNCC (2018) os educandos ao longo da Educação Básica buscam a competência para entender o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas distintas práticas sociais (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, os docentes foram interrogados quanto ao processo de atuação considerando a mudança ocorrida, em que os espaços de aprendizagens passaram a ser casas, o tete a tete substituído por homem/máquina, em que as metodologias foram reinventadas para poderem se adaptar a uma nova forma de comunicar.

Tabela 2 - Metodologias pedagógicas: substituídas por homem/máquina, uma nova maneira de ensinar

D1 (2026)	"Iniciou com o professor enfrentando uma realidade momentânea que seria o uso das novas tecnologias digitais, em seguida, o aluno teve que se inserir no novo contexto virtual, atividades residenciais, realizadas e enviadas via WhatsApp, dava entender que seríamos trocados pelas máquinas, agora o professor depende dela".
D2 (2026)	"Houve pouco tempo para a adaptação para o desenvolvimento e apresentação dessas novas tecnologias, em que, parte

	do professor foi substituído por uma máquina, depois entendemos que não".
D3 (2026)	"Complicado, principalmente para as séries iniciais, por falta de recursos, adaptação, domínio da tecnologia, tanto para aluno quanto para o professor, a máquina ganhou espaço numa tentativa de substituir o professor."
D4 (2026)	"Nesse processo a metodologia ativa digital indicou nova forma de ensino, com uso dos novos recursos de aprendizagem, uma metodologia que veio pra ficar".
D5 (2026)	"houve uma reinvenção dos métodos. Nossas metodologias sofreram uma mudança brusca. Não estávamos preparados para algo tão radical. Mas, adaptação, também nos trouxe uma nova forma de dar aulas. Buscamos aprender para ensinar de acordo com o momento naquele período".

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho com dados coletados da pesquisa (2026).

Ao avaliarmos as respostas dos

As metodologias ativas pedagógicas serão substituídas por homem/máquina, uma nova maneira de ensinar, eis o questionamento, sabe-se que a COVID-19 estimulou as tecnologias digitais. Conforme explanações dos docentes na tabela 2 acima, os profissionais tiveram de reelaborarem seus planos de aulas de forma a engajar os educandos no ensino/aprendizagem com o uso das tecnologias digitais. Tal fator, evidencia o entendimento dos docentes quanto ao uso continuo das metodologias ativas digitais.

Nóvoa (2022) faz o chamamento em relação a essa situação, despontando que estas tendências se expõem, hoje em dia, como "inevitabilidade" porvindouro. Com discursos encantadores, inovadores, ativos, fecundos, recusam o legado histórico da escola, buscam promover uma educação desocupada das extensões públicas e comuns, regularizada pelo ritmo do "consumismo pedagógico" e do "solucionismo tecnológico" (NÓVOA, 2022, p. 34).

Plataforma Inteligente: experiência exitosa de ensino/aprendizagem

Os professores não conseguem acompanhar as ações tecnológicas e pedagógicas do mundo contemporâneo, devido a celeridade da informação. Contudo, os professores, ao se encontrarem com a precisão de se reinventar e de lidar com novas metodologias ativas de ensino, usando sites, pesquisando metodologias ativas, abriram espaço a necessidade de refletir sobre o ensino remoto contribuiu para que, atualmente, essa modalidade seja amplamente considerada uma alternativa capaz de proporcionar benefícios significativos em diferentes etapas e níveis do processo educacional (TESTA; MELO SANTOS, 2018).

Seguindo essa percepção, os pesquisados foram averiguados sobre a Plataforma Inteligente, uma ferramenta criada para colaborar no processo de ensino/aprendizagem, se a SME ofereceu

formação para atuar junto ao uso da referida plataforma no contexto remoto, até os dias atuais.

Tabela 3 - Plataforma Inteligente: processo exitoso de ensino/aprendizagem

D1 (2026)	"Sim, porém demorou um pouco os professores dominarem o acesso a Plataforma Inteligente alimentá-la, em seguida, explicar para os alunos, considero uma metodologia exitosa que possibilita ao aluno várias pesquisas educativas".
D2 (2026)	"Houve a formação de forma virtual, mas teve demora no entendimento do manuseio das ferramentas, no caso a Plataforma Inteligente, pois, foi uma metodologia diferenciada, avançada, um crescimento profissional inesperado".
D3 (2026)	"A SME ofereceu formações para atuar junto ao uso da referida Plataforma Inteligente, promovendo ações inovadoras para melhorar o ensino/aprendizagem, bem como, a pesquisa na internet."
D4 (2026)	"Sim, foi criada a Plataforma Inteligente, porém para quem não tinha o domínio da tecnologia, não uma formação de forma específica para o uso das tecnologias, o problema é que não tínhamos o equipamento adequado".
D5 (2026)	"Com toda dificuldade apresentada pelos professores em relação a Plataforma Inteligente, começaram a promover vídeos instrucionais de como usar os recursos da plataforma, promovendo ensino/aprendizagem, foi um momento enriquecedor para a educação do município".

Fonte: Elaborada pela autora do trabalho com dados coletados da pesquisa (2026).

Constatamos na tabela 3, acima que os docentes compreenderam a Plataforma Inteligente ferramenta implantada para atender suas devidas necessidades, e dos discentes pertencentes à rede educacional de Caucaia Ceará como um processo exitoso de ensino/aprendizagem. Tal ferramenta trouxe uma metodologia ativa inovadora considerada enriquecedora pela a ideia de proporcionar conhecimentos, apesar disso, eles enfrentaram dificuldades para manejar o equipamento com as novas tecnologias e orientar os educandos, bem como, não disponibilizava os aparelhamentos tecnológicos adequados para os sujeitos.

Nessa perspectiva, refletir sobre as tecnologias sugere reconhecer que elas não compõem apenas recursos técnicos, mas elementos permeados por dimensões pedagógicas e políticas que condicionam sua inserção e utilização no contexto educacional. O nosso questionamento vem de encontro ao do Biesta (2019, p. 657): "chegou a hora de desistir da escola moderna, e das suas promessas, entregando-a nas mãos da Pearson, da Google e de outros capitalistas educacionais, ou devemos tentar uma vez mais e, nesse caso, o que devemos fazer?"

Desse modo, foi modificada a Lei 14.172, de 10 de junho de 2021, apontando a garantia de acesso à internet, com finalidades educacionais, a educandos e a docentes da educação básica pública (BRASIL, 2021).

Sendo Instituído a Estratégia Nacional de Escolas Conectadas - ENEC, com a finalidade de pronunciar atuações para universalizar a conectividade de qualidade para uso pedagógico e administrativo nos estabelecimentos de ensino da rede pública da educação básica (Brasil, Decreto Nº 11.713, DE 26 de setembro de 2023).

Desse modo, os professores e as escolas devem ter capacidade de agir e flexibilizar. Assim, os arcabouços invariáveis e severas têm os seus dias contados. É preciso flexibilizar para motivar soluções marcadas, desiguais projetos educativos, escolares e pedagógicos (NÓVOA, 2022, p. 27).

CONCLUSÕES

A partir do delineamento metodológico adotado neste artigo, elaborado como recorte da tese de doutorado da autora principal, as respostas dos participantes foram analisadas à luz do referencial teórico que fundamenta a investigação. Para uma compreensão mais ampla e aprofundada dos resultados, os dados foram articulados às discussões teóricas desenvolvidas ao longo do estudo, possibilitando identificar diferentes perspectivas e desafios relacionados à formação de professores no contexto de utilização de novas metodologias ativas digitais. Essa análise integrada permitiu compreender as experiências dos docentes e as possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas diante das demandas impostas pela cultura digital.

Diante das evidências trazidas pelas análises dos resultados revelaram que a utilização das tecnologias digitais esteve acompanhada de desafios significativos para os docentes, especialmente relacionados ao domínio das ferramentas, à necessidade de desenvolver novas competências em curto período e à insuficiência de equipamentos e condições de acesso. Tais aspectos demonstram que a inovação pedagógica não pode ser compreendida de maneira dissociada das condições concretas de trabalho dos professores e de aprendizagem dos estudantes. Para que as metodologias ativas digitais sejam efetivamente incorporadas ao cotidiano escolar, é necessário garantir condições materiais, infraestrutura adequada, conectividade e processos formativos permanentes.

Um ponto a ser destacado nos resultados pertinentes a formação de professores mostrou-se como uma possibilidade de fortalecimento da prática pedagógica, sobretudo quando organizada de maneira articulada às necessidades reais da escola. As experiências formativas analisadas favoreceram a aproximação entre teoria e prática, possibilitando aos docentes conhecer, experimentar e ressignificar estratégias metodológicas apoiadas em recursos digitais. Esse movimento contribui para ampliar o repertório pedagógico dos professores e para desenvolver práticas mais participativas, colaborativas e contextualizadas.

Diante dos resultados evidenciados a partir da análise das respostas dos participantes, constatou-se que as metodologias ativas digitais constituem uma abordagem pedagógica capaz de contribuir positivamente para a transformação das práticas educativas. Essas metodologias favorecem o protagonismo dos estudantes ao colocá-los no centro do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando maior participação, experimentação e construção do conhecimento. Nesse contexto, a articulação entre teoria e prática é potencializada pelo uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e da Plataforma Inteligente, ampliando as possibilidades de interação, aprendizagem e ressignificação dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Lei nº 14.172, de 10 de junho de 2021. Dispõe sobre a garantia de acesso à internet, com fins educacionais, a alunos e a professores da educação básica pública. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14172.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.172%2C%20DE%2010%20DE%20JUNHO%20DE%202021&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20garantia%20de,do%20par%C3%A1grafo%205%C2%BA%20do%20art>. Acesso em: 01 jul. 2026.

BIESTA, G. *The Beautiful Risk of Education*. 2017. (50m40s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QMqFcVoXnTI>. Acesso em: 25 jul. 2026.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.249236. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf>. Acesso em 25 jul. 2026.

NÓVOA, Antonio. Escolas e Professores Proteger, Transformar, Valorizar. Antonio Nóvoa, com a colaboração Yara Alvim. Salvador: SEC/IAT, 2022. 116p.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA. Educ. Soc., Campinas, v. 42, e249236, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.249236. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf>. Acesso em 25 jul. 2026.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval; NÓBREGA, Luciano; CAVALCANTE, Marcele Alves dos Santos. O uso das metodologias ativas de aprendizagem na formação do professor: das universidades para a prática nas escolas. Revista Educação Pública, Rio de Janeiro, v. 23, nº 8, 7 de março de 2023.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/23/8/o-uso-das-metodologias-ativas-de-aprendizagem-na-formacao-do-professor-das-universidades-para-a-pratica-nas-escolas>. Acesso em: 18 jul 2026.

SAVIANI, Dermeval. História das Ideias Pedagógicas no Brasil. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

TESTA, Solange; MELLO SANTOS, Beatriz. Formação continuada do docente e as novas tecnologias. CIET:EnPED, maio 2018. Disponível em: <http://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/332>. Acesso em: 16 jul, 2026.


awking
EDITORA