XXIX SEPE
Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão
Teaching, Research and Extension Symposium
Presente e futuro:
uso consciente da Inteligência Artificial
Today and tomorrow:
the conscious use of Artificial Intelligence
E-book
ISBN 978-65-5852-415-1
20 A 22 DE OUTUBRO DE 2025
OCTOBER 20th to 22nd, 2025
UFN Universidade Franciscana Franciscan University

DOI: https://doi.org/10.48195/sepe2025.30106

"CENAS" DA SALA DE AULA: O OLHAR DE UM BOLSISTA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Robson Pereira da Rosa[1]*, Lucas da Silva Martinez[2], Fernanda Figueira Marquezan[3]

RESUMO

O presente artigo está vinculado às vivências e observações realizadas em uma escola municipal da zona oeste de Santa Maria/RS, no contexto do projeto PIBID/UFN Subprojeto Humanidades. O objetivo é analisar, a partir da análise de registros em diários de campo produzidos no âmbito do PIBID, como as vivências em sala de aula contribuem para a formação inicial docente. Essa reflexão crítica, vivida na prática durante as imersões no cotidiano escolar, reforça a importância do diálogo como ferramenta transformadora. Essa construção é conjunta e pautada no cuidado, sempre dialogando com o contraditório. A metodologia combina observação participante, registro em diários de campo e revisão bibliográfica, apoiando-se em referenciais que discutem a identidade docente, a relação teoria-prática e os desafios contemporâneos da educação básica. Esses registros permitiram uma leitura diacrônica dos acontecimentos, captando não apenas as atividades propostas, mas as interações, os gestos, os silêncios e as inquietudes que compõem o cotidiano da sala de aula. A observação participante possibilitou o acompanhamento de situações concretas de ensino, desde lidar com as emoções dos estudantes até o planejamento e a avaliação de atividades, oferecendo insights valiosos sobre os desafios e as potencialidades da prática docente. Os resultados evidenciam a complexidade do equilíbrio entre autoridade e afeto na construção do saber. Outro eixo de análise centrou-se no lugar da tecnologia e do lúdico no processo de aprendizagem. Conclui-se que a tecnologia, quando utilizada, deve estar subordinada a objetivos pedagógicos claros e não substituir a mediação humana, essencial para uma educação crítica e emancipatória. Por fim, é essa função do programa, atuar como importante estímulo à formação, ao promover a imersão dos bolsistas no cotidiano escolar, não apenas em situações de sala de aula, mas também nas complexidades institucionais, políticas e sociais que permeiam a escola.

Palavras-chave: Formação Docente, Prática Pedagógica, Autoridade, Tecnologia.

[1] *Robson Pereira da Rosa, acadêmico do curso de História, Universidade Franciscana. E-mail: robson.rosa@ufn.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0009-0000-2289-6993.
[2] Doutor em Educação; Professor na rede municipal em Santa Maria, Supervisor do Pibid Subprojeto Interdisciplinar Humanidades Email: lucas.martinez@prof.santamaria.rs.gov.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2686-7839.
[3] Professora Adjunta do Curso de Pedagogia, Coordenadora do Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, Universidade Franciscana. E-mail: fernandamarquezan@ufn.edu.br. ORCID: https://orcid.org/0000-0002-8009-9105.

INTRODUÇÃO

O trabalho é resultado das observações realizadas em uma escola municipal da zona Oeste de Santa Maria/RS, junto a uma turma de 5º ano do ensino fundamental, no âmbito do Subprojeto Interdisciplinar em Humanidades, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), da Universidade Franciscana (UFN). O estudo objetiva analisar, a partir da análise de registros em diários de campo produzidos no âmbito do PIBID, como as vivências em sala de aula contribuem para a formação inicial docente.

A imersão possibilita aos Bolsistas, estudantes de licenciatura, não apenas o envolvimento em situações reais de aprendizagem, mas, também o desenvolvimento de competências didáticas, organização curricular e sensibilidade ao contexto que estão vivenciando. Além de retratar uma trajetória de formação, o artigo busca evidenciar como a prática cotidiana do professor, guiada por seu compromisso com a educação, fortalece não apenas o desejo de ensinar, mas também o engajamento na constante busca pelo conhecimento. Revelam-se, assim, na dinâmica das práticas pedagógicas diárias, as múltiplas dimensões da atividade educativa: a articulação entre a transmissão de saberes, o rigor científico e os princípios éticos, entrelaçados no desafio constante de projetar futuros. Nesse cenário, a efetividade desse processo depende intrinsecamente de políticas públicas estruturantes que assegurem as condições materiais e institucionais necessárias ao pleno desenvolvimento do trabalho educativo.

Uma dessas políticas públicas é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que constitui uma iniciativa integrante da política nacional de formação de professores, instituída pelo Ministério da Educação (MEC). Sua finalidade é fomentar a iniciação à docência, com o objetivo de aprimorar a formação pedagógica de discentes de cursos de licenciatura e, consequentemente, elevar a qualidade da educação básica pública no Brasil. O Programa opera por meio da inserção, desde os primeiros anos de curso dos licenciandos, no contexto real das escolas públicas de educação básica, propiciando uma experiência prática que complementa a sua formação teórica acadêmica. Para a execução dos projetos institucionais, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) concede um quantitativo de bolsas às instituições de ensino superior (IES) participantes. Cabe a estas IES a condução dos processos seletivos internos para a escolha dos bolsistas que integrarão seus subprojetos, previamente aprovados pela agência fomentadora. A concessão de bolsas estende-se a três categorias de agentes: os discentes matriculados em cursos de licenciatura; os docentes atuantes nas redes públicas de educação básica, que exercem a função de supervisores; e os professores das IES, responsáveis pela coordenação do subprojeto.

A escola pública brasileira é, por excelência, um espelho das contradições de nosso tempo: nela convivem, em um mesmo espaço, os sonhos mais ousados e as limitações mais cruéis. Este trabalho não se contenta em apenas descrever práticas pedagógicas, mas busca revelar os fios que tecem o cotidiano escolar — alguns frágeis, outros surpreendentemente resistentes. No âmbito desta reflexão, não se ignora o peso das estruturas que aprisionam a educação: a priorização inadequada de recursos, a sociedade que espera tudo da escola, mas não lhe dá quase nada. No entanto, recusa-se a ideia de que isso seja o fim da história.

Ao que parece, os professores se formam com uma qualidade tácita: a esperança. Nesse sentido, Streck (2008) aponta que, a esperança

> [...] é para Freire "necessidade ontológica", um imperativo "excepcional e histórico" (FREIRE, 1992, p. 10). A desesperança, por seu turno, é a esperança que perdeu o rumo. Cabe, por conseguinte, não uma educação para a esperança. O papel do educador e da educadora é cuidar para que a esperança não se perca, caindo ou na desesperança ou no desespero. Em sendo um imperativo histórico, a esperança se

> manifesta na prática. Não há esperança na “pura espera”, isto é, na imobilidade e na paralisia. Se a meta é a criação de um amanhã diferente, sua construção tem que ser iniciada hoje (p.173).

A esperança, nesse contexto, é uma postura ética e política de acreditar que a educação pode transformar realidades, que cada estudante tem potencial de aprender e que o futuro pode ser diferente do presente. Trata-se de uma esperança ativa, que se manifesta no ato cotidiano, insistindo diante das desigualdades.

Nas entrelinhas das observações, há crianças que, mesmo em meio ao barulho das telas e do mundo cada vez mais exigente em velocidade, ainda se encantam com histórias, ainda se solidarizam com colegas, ainda perguntam "por quê?". Há professores que, mesmo assoberbados por planilhas e prazos, insistem em brincar, em contar histórias, em acreditar. Diante desse panorama, surge a inquietação a respeito da atuação do professor, seus desafios, estímulos, medos, dificuldades e lutas diárias. Essas vivências fazem com que os futuros professores reflitam sobre sua atuação docente. O cotidiano da escola é um ambiente desafiador e, por vezes, difícil, em que nos vemos sozinhos e nos deparamos com os desafios reais da educação. As demandas complexas da educação atual exigem que os educadores desenvolvam competências para lidar com o presente, sobretudo, desconstruir as narrativas sedutoras das redes sociais, que frequentemente obscurecem a realidade e ocupam papel de destaque na socialização entre os jovens. Nesse aspecto, Martinez (2022, p. 27) ressalta:

> Um ponto importante ao falarmos de cultura, é situar os/as jovens dentro de uma cultura global, a qual poucos escapam, que é a cultura mediada pelo digital, pelos dispositivos móveis, pelo acesso à informação e, principalmente, pela constituição das redes sociais. O/a jovem do qual falamos é o que está conectado à cultura digital. Cada vez mais eles/as estão conectados aos smartphones e estes dispositivos têm funções primordiais em sua socialização.

Partindo do pressuposto de que as redes sociais e os *youtubers* direcionam o pensamento do público e grande parte dos discentes, Martinez (2022) ainda nos lembra que o YouTube emerge como uma instituição pedagógica imaterial que atua na subjetivação e condução dos sujeitos juvenis, a partir de seus discursos e mecanismos (Martinez, 2022, p. 195). Por isso, o dilema da autoridade pedagógica se faz presente em nossos tempos: buscar acolhimento e afeto sem perder o rigor e, ao mesmo tempo, construir uma prática docente significativa sem cair em um autoritarismo ou em uma ênfase notoriamente ineficiente, é fundamental para nossa mediação como professores. Em um contexto de hiperinformação e aceleração histórica, o papel do professor transcende o compartilhamento de conteúdo; torna-se necessária a formação de sujeitos capazes de interpretar o mundo em suas múltiplas camadas, problematizando estruturas naturalizadas e engajando-se na contínua reconstrução do pensamento sobre as transformações humanas e sociais. Essa atitude orientada não representa um acréscimo à prática docente, mas condição fundamental para uma educação verdadeiramente emancipatória.

METODOLOGIA

A construção deste estudo apoiou-se na tradição da pesquisa qualitativa em educação, utilizando os diários de campo como instrumento privilegiado de registro do espaço escolar e suas relações. Segundo Zabalza (2007), compreendemos esses registros não como meros relatos, mas como construções interpretativas, nas quais o olhar do pesquisador, longe de ser neutro, assume seu lugar político e afetivo na tessitura dos dados. Para esse autor, a pesquisa qualitativa e os diários fazem parte de enfoques ou linhas de pesquisa baseados em “documentos pessoais” ou “narrações autobiográficas”. Essa corrente, de orientação

basicamente qualitativa, foi adquirindo um grande relevo na pesquisa educativa dos últimos anos. Zabalza (2007, p. 14) destaca, nesse sentido, a insistência de olhar de perto e registrar o fluxo do cotidiano, com suas contradições e complexidades. Nesse mesmo sentido, segundo Ostetto (2009, p. 13):

> Para além de uma tarefa a ser executada ou técnica a ser aplicada, o registro diário, compreendido como espaço privilegiado da reflexão do professor converte-se em atitude vital. Quando vivenciado no seu sentido profundo do com significado dá apoio e oferece base para o professor seguir sua jornada educativa junto com as crianças. Nesses termos é verdadeiramente um instrumento do seu trabalho articulando se ao planejamento e à avaliação.

Foi desse modo que se produziu os registros, anotando não apenas o que era dito nas aulas das professoras, mas, como era dito; observando não somente as atividades propostas, mas os corpos que as realizavam, inquietos, entediados, entusiasmados. De acordo com Zabalza (2007, p. 16): "A principal contribuição dos diários em relação a outros instrumentos de observação é que permitem fazer uma leitura diacrônica sobre os acontecimentos. Com isso, torna-se possível analisar a evolução dos fatos". A utilização de diários na formação e prática docente transcende o mero registro cronológico, constituindo-se como ferramenta privilegiada para acesso ao mundo pessoal do educador.

A seguir, na próxima seção será relato as observações em sala de aula, e que permitiram confrontar preconceitos e certezas, situações que levaram a questionar a vivência e a despir de ideias pré-concebidas, construídas apenas a partir de achismos cotidianos. Assim, os diários deixaram de ser apenas registros burocráticos para se tornarem uma ferramenta de descrição e compreensão da realidade, através da minha ótica. Como afirma Zabalza (2007, p. 18):

> Escrever sobre si mesmo traz consigo a realização dos processos a que antes referimos: racionaliza-se a vivência ao escrevê-la (o que tinha uma natureza emocional ou afetiva passa a ter, além disso, natureza cognitiva, tornando-se assim mais manejável), reconstrói a experiência, com isso dando a possibilidade de distanciamento e de análise e, no caso de desejá-lo, se facilita a possibilidade de socializar a experiência, compartilhando-a com um assessor pessoal ou com o grupo de colegas.

Por isso, escrever sobre si mesmo traz consigo a realização de processos fundamentais para o autoconhecimento e o desenvolvimento pessoal. O que era primordialmente interno e afetivo é submetido à estrutura lógica da linguagem escrita. Esse processo exige a nomeação, a organização e a articulação causal dos eventos, o que impõe uma racionalização que transforma a experiência em um objeto cognitivo manejável. Quando escrevemos nos deparamos não mais com a vivência imediata, mas com uma narrativa sobre ela. Este é um momento crucial da reconstrução do pensamento. É crucial reconhecer que este processo não é infalível. A escrita é uma narrativa, e toda a narrativa é uma seleção e uma interpretação. Na sequência, discutimos as cenas descritas no diário.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Encontrar a medida certa entre "premiar" o bom aluno e ajudar o "mau aluno" a encontrar um caminho mais consciente é uma tarefa difícil. Em uma das aulas, uma aluna caminhava tranquilamente pela sala, conversando, chamando a atenção dos demais colegas. Se recusava a copiar a atividade escrita no quadro, proposta pela Professora Regente, bem

como a realizar a tarefa de qualquer forma. Simplesmente não queria participar da aula e permanecia debruçada sobre a mesa, aparentando sono.

> Ela parece sempre distante, desfocada, como se não encontrasse um motivo para se engajar nas atividades. Há uma certa apatia nela, uma desconexão que me fez questionar o que poderia estar por trás desse comportamento. Seria falta de estímulo? Dificuldade de expressão? Ou algo mais profundo, que talvez precise ser olhado com mais cuidado? A professora, percebendo a dificuldade de Maria, sentou-se ao lado dela para tentar ajudá-la. No entanto, Maria reclama, gesticula e parece não conseguir se concentrar (Rosa, 2025)[3].

Essa foi uma das minhas primeiras semanas de observação, foi uma situação com a qual eu[4] queria ser confrontado, para ver qual seria a atitude da Professora? Tentar entender como eu poderia lidar com futuros comportamentos de indisciplina sem perder minha autoridade em sala de aula. Sempre fui muito tranquilo, e não costumo levantar a voz nem adotar uma postura ríspida ao cobrar comportamentos das crianças. O que me surpreendeu foi que me baseava nas minhas próprias vivências escolares, e lembrava de que esse tipo de situação só poderia ser enfrentado com gritos e imposição, pois foi o que aprendi com as professoras no ensino fundamental. Eu acreditava que, o gesto mais indicado seria agir de forma radical, retirá-la da sala, apostando na punição como forma de lidar com o comportamento da estudante. Nesse sentido, Freire (1987, p. 25) salienta que "[...] instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos. Uns e outros, porque concretamente banhados nesta situação, refletem a opressão que os marca".

A atitude que eu não esperava veio da professora de forma completamente calma e despretensiosa. Após acompanhar a movimentação da aluna por alguns minutos — talvez esperando que ela mesma notasse seu mau comportamento —, a professora simplesmente se levantou com um sorriso no rosto e, já conhecendo as "manhas" (ou pelo menos eu assim eu julgava), da menina, colocou a mão em seu ombro e disse: "O que houve? Está cansada hoje de novo?". Fiquei ali observando a Menina se mostrar realmente compreendida pela Professora. Acredito que, a Professora a conquistou pelo gesto de empatia, pelo toque no ombro, e pela fala em tom oposto ao que, eu, inicialmente, supunha ser o mais adequado para lidar com a situação.

> Observei que a professora não parece chamar muita atenção dos alunos quando eles se dispersam. Ela não cobra foco o tempo todo, o que pode ser tanto uma estratégia para não sobrecarregá-los quanto uma possível dificuldade em manter o engajamento da turma. É um ponto que me fez refletir: como equilibrar a liberdade dos alunos com a necessidade de manter um ambiente propício para o aprendizado? A professora, por outro lado, demonstra uma interação física bastante próxima com os alunos (Rosa, 2025).

Daquele momento em diante, a Estudante pareceu ir se acalmando, e começou a realizar as atividades. Posteriormente, fiquei sabendo da condição e dos infortúnios da vida da Menina, o que justifica grande parte de seu comportamento. A verdadeira questão não é escolher entre rigor e acolhimento, mas compreender que, em uma sociedade desigual, a autoridade pedagógica bem exercida pode ser ferramenta de emancipação. Nesse sentido, Freire (1987, p. 21) defende que:

[3] O texto apresentará transcrições do diário de campo produzidos pelo primeiro autor ao longo das observações em sala de aula.

[4] Essa seção diz respeito aos relatos produzidos no diário de campo, por isso a opção pelo uso da primeira pessoa do singular.

> Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca. Este é um dos problemas mais graves que se põem à libertação. É que a realidade opressora, ao constituir- se como um quase mecanismo de absorção dos que nela se encontram, funciona como uma força de imersão das consciências.

Acredito que, uma conversa carinhosa e compreensiva ajuda muito, considero, também que, as crianças pedem por limites o tempo todo. O grande desafio é construir uma didática que não reproduza hierarquias opressivas, mas, que não renuncie a seu poder transformador. No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (1996) lembra que, a autoridade do professor é necessária, mas não pode se converter em autoritarismo, pois precisa estar sempre a serviço da autonomia do educando. Do mesmo modo, distingue a liberdade — como exercício responsável e ético da crítica — da licenciosidade, que se reduz a um "vale-tudo" individualista. Nesse sentido, educar é sustentar o equilíbrio entre autoridade e liberdade, sem cair nos excessos que negam o diálogo formador. O paradigma da autoridade assenta-se na noção de que nós, professores, precisamos "[...] colocar-[nos] no papel de responsável pelo mundo, pelos jovens e crianças do mundo que estão em processo de formação [...] que mais do que ser obrigado a dizer, o professor tem algo a dizer" (Martinez, 2018, p. 30).

O dia a dia dos professores nos mostra que, a verdadeira liderança em sala de aula não vem do autoritarismo ou de ameaças, mas da habilidade de conectar-se com os alunos, entendendo que as crianças têm um jeito próprio de pensar. Freire (1987, p. 40) aponta que "A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens". Apesar de, muitas escolas, ainda seguirem um modelo tradicional de educação, que nem sempre leva em conta como os estudantes aprendem, vemos que é possível transformar desafios em oportunidades. De um lado, tenho a consciência de que a autoridade docente tradicional foi forjada em modelos opressivos, tornando-se instrumento de exclusão; de outro, reconheço o risco de que a renúncia a essa autoridade, em nome de uma falsa horizontalidade, acabe por fragilizar os alunos mais vulneráveis. Segundo Freire (1987, p. 88):

> Crianças deformadas num ambiente de desamor, opressivo, frustradas na sua potência, como diria Fromm, se não conseguem, na juventude, endereçar- se no sentido da rebelião autêntica, ou se acomodam numa demissão total do seu querer, alienados à autoridade e aos mitos de que lança mão esta autoridade para formá-las, ou poderão vir a assumir formas de ação destrutiva.

É nesse equilíbrio delicado entre afeto e autoridade que surge um grande dilema: sabemos que o modelo antigo de autoridade muitas vezes era opressivo e excludente; no entanto, abrir mão da liderança do professor, tentando ser amigável demais com os alunos, pode acabar prejudicando justamente os que mais precisam de atenção. Na sala de aula observada, um paradoxo contemporâneo — o qual tenho me interessado grandemente — se revelava. Enquanto atividades manuais e narrativas mitológicas despertavam engajamento genuíno, as ferramentas digitais, que até pouco tempo prometiam revolucionar a educação, muitas vezes se transformavam em fontes de dispersão. As brincadeiras culturais e jogos tradicionais mostravam o poder duradouro da aprendizagem encarnada, em que corpo e mente se conectam através de experiências simples. A mitologia grega e o folclore brasileiro, quando apresentados como herança viva e não como conteúdo engessado, demonstram que narrativas bem construídas continuam sendo a tecnologia mais eficaz para compartilhar

saberes complexos. Evidentemente, os saberes históricos não se constroem apenas na sala de aula, mas em uma teia de vivências, como afirma Moerbeck (2018, p. 04):

> O que se quer frisar aqui é que a formação de uma consciência histórica, individual per se, embora atravessada de inúmeros vetores de formação social, é construída não apenas nos bancos escolares, mas, na verdade, e em grande medida, pelos meios de comunicação, nas relações familiares e em grupos intersubjetivos como comunidades militantes, religiosas e de outros escopos.

Ao contar o mito grego do "Pomo da Discórdia", pude observar um nível profundo de concentração e interesse nos alunos. Arrisquei-me a interpretar a história com expressões faciais e gestos (peço desculpas a Sófocles), narrando um mito sobre inveja e maldade que, mesmo com mais de cinco mil anos, mostrou-se capaz de fisgar a atenção de todos. A curiosidade deles foi imediata, especialmente para saber a continuação, que deságua na famosa Guerra de Tróia. Essa experiência me convenceu de que é perfeitamente possível afastá-los das telas nocivas, que tanto corroem o saber e desgastam mentes ainda tão jovens. É claro que interpretar uma história e contá-la de forma divertida não é algo que se possa fazer com frequência, isso demanda tempo, entendimento e imersão do professor em um conto e em leituras — e nós sabemos que tempo é tudo que muitos professores não têm.

> Adoro falar sobre religiões, mitos e deuses. Contei para eles o mito do Pomo da Discórdia e também o mito da Medusa, e as crianças ficaram encantadas! Participaram ativamente, me contando várias histórias mitológicas que já conheciam. Foi uma troca incrível - exatamente como imaginei que uma boa aula deveria ser (Rosa, 2025).

Outro exemplo foi quando narrei a lenda sobre o Curupira. Comecei relatando calmamente sobre um ser que habitava as florestas (sem dizer que eram as florestas brasileiras), descrevi-o como um ser encantado, nem bom nem mau, mas espiritualmente vivo. Isso despertou o interesse deles pelo mistério e pelo desconhecido. Era muito bom ver os olhinhos arregalados, ouvindo atentamente. Não os assustei, é claro: tomei o cuidado de contar a história de modo a prender a atenção deles. Aos poucos, fui brincando, arrancando gargalhadas e deixando claro que esse ser era daqui, do nosso lugar, do nosso chão. Assim, ficaram mais familiarizados e à vontade para imaginar. O grau de interesse foi o mesmo do conto grego. Eles não fazem grandes diferenciações geográficas e ainda não compreendem a Europa como "melhor" ou "pior" que aqui; querem apenas ouvir boas histórias.

A Era Digital em que vivemos tem trazido novos paradigmas à tona, e um deles é a ilusão da interatividade — mito que já vem caindo há algum tempo. Na minha experiência, as escolas, como estudante do Curso de História, não articulam bem essas demandas por interatividade e ensino digital. Esse conhecimento, fragmentado, resulta em pouco controle e dificulta os processos de ensino e aprendizagem. Acredito que, dificilmente pode ser usado para fins didáticos, porque é excessivamente horizontal e conduz à falta de foco. No laboratório de informática, da Escola, observei como plataformas educativas digitais, embora cheias de cores e animações, frequentemente reduzem a aprendizagem a estímulos fragmentados, sem norte; recompensas imediatas, sem utilidade alguma para o aprendizado.

> Hoje houve algumas alterações nos horários e a turma começou no laboratório de informática. Eles estavam super concentrados, cada um com o seu notebook jogando seu próprio jogo. Eles até interagem, porém, ficam dentro desse mundo virtual, através das telas eles se encontram e vivem esse mundo à parte. As interações não são genuínas, mas eles ficam muito felizes de estarem ali. Mesmo com as telas extremamente poluídas com propagandas e anúncios piscando em todo canto, eles parecem não se importar. Sempre acho que esse monte de cores os deixa um pouco

> agitados e com dificuldade de concentração. Sinto que a concentração deles é uma concentração sensível e passível de uma quebra a qualquer momento. Eles não ficam imersos em uma atividade por mais de cinco minutos; eles logo trocam de jogo e partem para algo que prenda sua atenção novamente. É claro que são crianças e às vezes são agitadas, entretanto, as telas não trazem muito mais que distração. Aquele silêncio é um silêncio falso, me parece um passatempo, uma aprendizagem falsa (Rosa, 2025).

Os alunos clicavam freneticamente entre abas, mas, raramente, mergulhavam em processos cognitivos profundos — uma contradição gritante em tempos que tanto se fala de "habilidades digitais": só se forem habilidades em abrir abas e fechar anúncios. Notei que, uma boa aula expositiva, com uma história, imagens e até mesmo um desenho pontilhado, tem mais valor do que uma ida ao laboratório de informática nessas condições. O bingo sobre a tabuada foi algo muito interessante de ser visto. O jogo consistia em um sorteio de número que levava a um cálculo de multiplicação e adição entre duas equipes da sala; quem resolvesse mais rapidamente pontuava. É incrível como a competição movimenta e motiva o fluxo do pensamento. Entretanto, o direcionamento do professor é fundamental. Nesse contexto, Arruda Júnior (2009, p. 39) argumenta:

> [...] é relevante destacar que a competição, presente nas aulas ou nos eventos competitivos que ocorrem no interior da escola, não deve ser desenvolvida como um fim em si mesma. É necessário que seja contextualizada de acordo com os interesses e necessidades dos alunos, de modo a ser configurada numa tarefa pedagógica.

As crianças gostaram de competir e tentar resolver os problemas; houve participação intensa dos grupos. À primeira vista, isso poderia parecer um mero exercício de memorização mecânica, mas os cálculos não se restringiam à tabuada (por exemplo: 7x5+9 ou 3x2+15); envolviam raciocínio adicional pela soma final. O *quiz* sobre povos indígenas/originários também funcionou muito bem. As perguntas iam além das datas e nomes fáceis. "Quantos povos indígenas existem no Brasil hoje?" não era uma questão de memória, mas um convite a discutir a vastidão e a resistência cultural. "Cite uma invenção tecnológica ou conhecimento científico avançado desenvolvido por povos originários". A narrativa que apaga contribuições e reduz histórias milenares a um capítulo folclórico e distante me parece evidente às vezes. Aqui, a crítica foi essencial. O *quiz* não serviu para consolidar uma visão engessada e paternalista da história; pelo contrário, cada resposta certa ou errada era um convite ao pensamento crítico. Quando poucos souberam nomear nações específicas, como os Kayapó, os Tupinambá ou os Yanomami, abriu-se uma conversa sobre a homogeneização perversa que trata "o índio" como um ser genérico, e não como centenas de povos distintos, com cosmologias, línguas e organizações sociais próprias.

> Quando voltamos para a sala a professora ainda os deixou conversar por mais uns dez minutos, mas logo a bagunça começou e eu pedi para que continuássemos a correção dos exercícios. Terminada a correção, senti que a professora não tinha planejado muita coisa pra segunda parte da aula e decidi (com a permissão dela) fazer uma pequena introdução (de improviso) sobre povos originários do Brasil e do RS. Fiz uma pequena brincadeira, jogo da forca e um quiz, e pedi para que eles tentassem completar no quadro o nome de povos como, Tupinambás, Tupiniquins, Minuanos e Charruas, foi divertido, e eles pareceram se envolver com aquilo. Aquela turma é muito especial e inteligente, as crianças ali são muito amáveis e dedicadas, já me apeguei com a turma (Rosa, 2025).

Senti que, enquanto os jogos analógicos na sala de aula permitiam ler verdadeiramente os alunos — seus ritmos, dificuldades e formas únicas de raciocínio —, os *softwares* educativos ofereciam apenas métricas vazias e distrações passageiras. Pelo que pude notar, o

mero jogar não traz muito proveito além de alguns minutos de dopamina que logo desaparecem ao voltar para o "tédio da realidade". Esta tensão entre o humano e o digital (supostamente facilitador) na educação, aponta para uma questão crucial: como aproveitar o potencial das tecnologias sem permitir que elas sequestrem a atenção e deixem os alunos obcecados por telas? Percebo que esse é um assunto de difícil compreensão e ainda pouco claro; precisamos encontrar a medida certa e um caminho viável. Dessa forma, concordo com Desmurget (2021, p. 20), ao afirmar que:

> De um lado, uma conversão tardia ao digital não o impedirá de forma alguma, ainda que você invista um tempo mínimo nisso, de se tornar tão ágil quanto o mais experiente dos nativos digitais. Por outro lado, uma imersão precoce o desviará fatalmente dos aprendizados essenciais que, por conta do fechamento progressivo das "janelas" de desenvolvimento cerebral, se tornarão mais difíceis de alcançar.

Desmurget (2021) ainda aponta que, não há razões para as crianças não dominarem as telas quando forem mais velhas: não se deve ceder à pressão para apresentar a tecnologia prematuramente. As interfaces são tão intuitivas que as crianças conseguirão entendê-las rapidamente assim que começarem a usá-las em casa e na escola (Desmurget, 2021). A resposta não está na rejeição pura e simples das ferramentas digitais — seria tolo pensar assim, uma negação da realidade —, mas em inserir a tecnologia de uma maneira mais tardia na vida das crianças. A tela, por si só, não traz nada de útil e pode ser incluída muito mais tarde. Por ser intuitiva e de fácil aprendizado, não há pressa; as crianças não perderão nada ficando longe dela. Penso que, enquanto não tivermos ferramentas claras de ensino digital, devemos manter as crianças afastadas de telas e computadores. É preciso antes pensar na subordinação dessas ferramentas a propósitos pedagógicos, nos quais a tecnologia sirva à educação, e não o contrário. Afinal, nenhum algoritmo substitui o olhar atento de um professor que conhece seus alunos ou a magia de uma história bem contada.

CONCLUSÃO

Ao decorrer desse período de observação na escola, descobri o que os grandes educadores sempre souberam, e, que uma das minhas professoras já disse em sala de aula, que ensinar não é transmitir conteúdos, mas despertar encantamentos. Notei que, os detalhes são sempre muito importantes e que verdadeira pedagogia acontece nos detalhes, no jeito de arrumar as classes, na paciência infindável, na repetição, na forma como o "contar" transformou a mitologia grega e o folclore brasileiro em algo tão vivo quanto o interesse das crianças. Os desafios estão lá, é claro. A educação não espera condições ideais (na verdade, a vida nunca vai nos apresentar condições ideais, a não ser para os herdeiros e, mesmo assim, eles conseguem jogar anos de trabalho pelo ralo). As condições brotam mesmo no asfalto rachado. Venho aprendendo que os melhores professores são contadores de histórias, não as dos livros didáticos, mas as que nascem do olhar atento para cada aluno, cada pergunta, cada dúvida que vale a pena ser cultivada, que o protagonista deve ser sempre o aluno, aquele que, mesmo que não goste tanto do tema abordado acaba por pensar e repensar, por fim, refletir, mesmo que em casa, em um lapso de memória. Também estou aprendendo que incluir não é colocar todos no mesmo molde, mas celebrar as diferenças como se celebra os vários temperos num prato bem feito. Gosto do que Paulo Freire nos aponta quando diz: "Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática" (Freire,1991, p. 58).

Concluo, a partir das minhas observações, que a reflexão proposta transcende a mera descrição de práticas pedagógicas para adentrar o cerne de uma questão filosófica

fundamental na educação: a natureza da autoridade docente e sua relação indissociável com a construção de um saber significativo. Não quis relatar apenas experiências, mas as utilizar como lente para criticar modelos que considero prejudiciais da maneira como estão sendo usados e inseridos hoje em sala de aula (como no caso do uso de telas), e defender uma reconfiguração do ensino em sala de aula, permitindo uma cátedra mais livre ao professor. Constatei que, a autoridade legitimamente pedagógica não emana de uma hierarquia formal ou de coerção, mas se constrói na relação dialógica. A cena paradigmática da Professora que, com um gesto de afeto e uma pergunta genuína, redireciona o comportamento da aluna, serve como evidência disso. Essa abordagem, que eu julgaria inicialmente como leniente, revela-se, na verdade, a manifestação de uma autoridade mais sofisticada e apropriada, baseada no reconhecimento do discente como um sujeito integral, cujas ações são sintomas de contextos psicossociais mais amplos. Aprendi com essa narrativa que a imposição é a falência da autoridade, não a sua expressão. Desenvolvo esta ideia ao observar que meu texto avança para um paradoxo crucial: a falsa dicotomia entre rigor e acolhimento. Tenho convicção de que em uma realidade social marcada por profundas assimetrias, a renúncia à autoridade pedagógica pode ser tão nefasta quanto o autoritarismo, pois priva os alunos mais vulneráveis justamente da estrutura necessária para sua emancipação. A autoridade bem exercida, portanto, não é opressora; é, sim, a ferramenta que fornece os limites e a orientação segura para que o pensamento crítico do educando possa florescer. Percebo que o desafio reside em exercer essa autoridade sem replicar as violências simbólicas dos modelos tradicionais.

Finalizo minha reflexão considerando a crítica à ilusão tecnológica na educação, visualizo que ela contrasta a riqueza das interações humanas mediadas por narrativas e jogos analógicos com a pobreza de muitas ferramentas digitais, que frequentemente promovem uma aprendizagem fragmentada e superficial. Concluo que a defesa de uma integração tardia e subordinada da tecnologia não é um lamento antimoderno, mas uma posição sensata. Acredito que a tecnologia deve estar a serviço de propósitos pedagógicos claros, jamais substituindo a relação humana e o olhar atento do professor. A verdadeira revolução educacional, portanto, não está no aparato tecnológico, mas na coragem de humanizar as relações de poder dentro da sala de aula, transformando-a em uma comunidade de aprendizado onde a autoridade do professor é medida pela sua capacidade de intermediar, e não de constranger, o potencial intelectual e humano de seus alunos. Está na coragem para enfrentar burocracias e más condições, sem nunca perder a alegria de ver uma criança descobrir o mundo. Eu sei, parece piegas, mas o piegas também faz parte do mundo. Que nossa escola possa ser cada vez mais resistente e cheia de vida. Porque no final das contas, mesmo que o governo tente, educação não se mede em gráficos ou índices, mas no brilho nos olhos de quem está aprendendo a amar o conhecimento.

REFERÊNCIAS

ARRUDA JUNIOR, Norair Alves. **A competição e a educação física escolar.** 2009. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física) - Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

CAPES – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília: Capes. Publicado em 01 jan. 2014. Atualizado em 21 jun. 2024. Disponível em: https://acesse.one/0bFsK. Acesso em: 10 set. 2025.

DESMURGET, Michel. **A fábrica de cretinos digitais**: Os perigos das telas para nossas crianças. São Paulo: Vestígios, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Flores, 2013.

MARTINEZ, Lucas da Silva. **"Eu não gostava nem odiava porque eu não entendia nada!"**: relações com a escola, o aprender e os conhecimentos escolares no Ensino Médio. 2018. 270 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MARTINEZ, Lucas da Silva. **Lições e pedagogias culturais no YouTube endereçadas aos/às jovens**: outras configurações da pedagogia no contemporâneo. 2022. 216 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2022.

MOERBECK, Guilherme. História Antiga no ensino fundamental: um estudo sobre os mitos gregos antigos e a consciência histórica. **História Hoje**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, p. 225-247, 2018.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. **Saberes e fazeres da formação de professores.** Luciana Esmeralda Ostetto (org). São Paulo: Papirus, 2008.

ROSA, Robson Pereira da. **Diários de campo.** 2025. nº f. Notas em campo.

STRECK, Danilo. Esperança. *In:* STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime (org.). **Dicionário Paulo Freire.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2007.