
**NARRATIVAS
EDUCACIONAIS: EM
PÚBLICO, INOVADOR; NA
SALA DE AULA,
TRADICIONAL**

**EDUCATIONAL NARRATIVES: IN PUBLIC, INNOVATIVE; IN THE
CLASSROOM, TRADITIONAL**

Ciências Humanas • 10/05/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/778214219](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/778214219)

Maria Divina Ferreira Lima¹

José Wilson de Oliveira Sena²

RESUMO

Este artigo, proveniente de uma pesquisa bibliográfica, apresenta algumas questões acerca da educação tradicional. Nasceu das discussões em sala de aula da 35ª turma de mestrado da Universidade Federal do Piauí, disciplina Teorias Educacionais. Aqui, procura-se analisar, à luz da obra de Freire (1996), Imbernón (2016), Libâneo (2005), Luckesi (2005), dentre outros, bem como algumas teorias discutidas no percurso de um semestre estudado, o significado de ser ou não ser tradicional na educação. Percebeu-se, na realidade observada através da fala de muitos docentes, principalmente da educação básica, um certo desconhecimento acerca da história das Teorias Educacionais. Nesse sentido, constatou-se ainda o discurso ingênuo e deslumbrado sobre a prática educativa como resultado de algo novo, quando na verdade remonta a mais de um século do fazer educacional historicamente construído. Ou seja, a experiência é nova, mas o fazer é antigo: simples reprodução do mais do mesmo repassado de geração a geração. Nessa perspectiva, é preciso discernimento para entender quando ainda se está em vida de lagarta achando que já passou para a fase de borboleta.

Palavras-chave: Educação Tradicional; Teorias Educacionais; Aulas Tradicionais.

ABSTRACT

This article, based on bibliographical research, presents some questions about traditional education. It was born out of classroom discussions in the 35th master's class at the Federal University of Piauí, in the subject Educational Theories. The aim here is to analyze, in the light of the work of Freire (1996), Imbernón (2016), Libâneo (2005), Luckesi (2005), among others, as well as some theories discussed over the course of a semester, the meaning of being or

not being traditional in education. In the reality observed through the speech of many teachers, especially in basic education, there was a certain lack of knowledge about the history of educational theories. In this sense, there was also a naive and dazzled discourse about educational practice as the result of something new, when in fact it goes back more than a century of historically constructed educational practice. In other words, the experience is new, but the practice is old: a simple reproduction of more of the same, passed down from generation to generation. From this perspective, it takes discernment to understand when you're still a caterpillar and think you've moved on to the butterfly stage.

Keywords: Traditional education; Educational theories; Traditional classes.

1. INTRODUÇÃO

Eu sou do tipo de certas coisas
Que já não são comuns nos nossos dias:
As cartas de amor, o beijo na mão
Muitas manchas de batom
Daquele amasso no portão
Apesar de todo progresso
Conceitos e padrões atuais
Sou do tipo, que na verdade
Sofre por amor e ainda chora de saudade
Porque sou aquele amante à moda antiga
Do tipo que ainda manda flores
Apesar do velho tênis e da calça desbotada
Ainda chamo de querida a namorada
(Roberto Carlos, Amante à Moda Antiga, 1980).

O presente artigo tem como objetivo analisar o significado de ser ou não ser tradicional na educação. Para isso, adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter bibliográfico, inspirada nas narrativas e discussões realizadas em sala de aula pela 35ª turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), na disciplina Teorias Educacionais, durante o primeiro semestre de 2024. Este estudo está vinculado à UFPI, por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Núcleo de Pesquisas em Educação, Formação Docente, Ensino e Práticas Educativas (NUPERFORDEPE), integrando a linha de pesquisa Formação de Professores e Práticas da Docência.

Na ocasião, sempre que o professor ministrante da disciplina formulava perguntas acerca das Teorias Educacionais e o fazer docente em sala de aula, percebia-se “um ar de admiração” por parte da turma de mestrandos. O objetivo das perguntas tinha a intenção de fazer refletir sobre a realidade educativa, o que inevitavelmente levava a um quadro de comparação entre o passado e o presente, entre o processo daquilo que foi historicamente construído e o que pode ser observado nos dias atuais, entre o que se fazia em sala de aula no passado, portanto um modelo tradicional, e o que se faz no presente, o que muitos dão o nome de “moderno ou inovador”.

A expressão “ar de admiração” tem o sentido de desconhecimento, ou esquecimento, sobre a história das Teorias Educacionais, ou seja, as perguntas do professor deixava a turma abismada por algo que todos deveríamos saber, mas se tornava estranho por não conseguirmos lembrar. “*Será que eu esqueci disso ou nunca estudei mesmo?*”, era um tipo de pergunta que vinha à mente de alguns mestrandos. Nesse sentido, porém, desconhecer ou esquecer

resultava em deslumbramento frente a tudo aquilo que estava sendo estudado e aprendido novamente: a descoberta de “algo novo”, embora fosse a mesma paisagem olhada agora por um ângulo diferente. Esse “algo novo” tem dois sentidos, que serão explicados com mais detalhes no tópico 3, referente às discussões das teorias.

A 35ª turma era constituída de trinta mestrandos, formada por professores da educação básica, coordenadores pedagógicos, diretores de escolas, psicólogos e estudantes com alguma experiência em sala de aula em razão do estágio obrigatório ou como professores substitutos, ambos os casos na educação básica. Nessa lista, eu me incluo como professor do ensino fundamental, anos iniciais, com onze anos de docência.

Na perspectiva de entender o significado de ser ou não ser tradicional na educação, uma coisa é certa: ninguém quer ser tradicional, ninguém gosta do rótulo de professor/a tradicional.

Segundo Charlot (2006, p. 93), há uma “receita” para uma boa briga educacional:

Existe um jeito de iniciar uma boa briga educacional: é só dizer para o outro: “Você é tradicional”. É o fim de tudo! Como se fosse um argumento legítimo, automaticamente legítimo – “Você é tradicional” -, e o outro fica envergonhado de ser tradicional.

Ao passear³ pela questão de ser tradicional, até certo ponto com uma boa dose de humor, Charlot fomenta a ideia de uma autorreflexão a respeito do papel de cada um nessa engrenagem educacional. Assim, perguntar-se *“quem eu sou?”*, *“qual o sentido do que faço?”*, *“sigo modismos ou posso me rotular adepto de alguma teoria pedagógica?”* são questionamentos importantes para a formação de professores, porque uma parte significativa do professorado não sabe exatamente o que é nesse cenário educativo. Nesse sentido, docente que não tem consciência de seu papel na educação corre o risco de se tornar apenas um “repetidor de conteúdos”, em vez de um agente transformador da educação. Isso compromete tanto a qualidade da aprendizagem quanto a formação crítica e cidadã dos estudantes.

Essa é uma questão central na reflexão sobre a prática docente. Quando um professor não tem clareza sobre o sobre seu papel, surgem várias implicações negativas que afetam não apenas o processo de ensino-aprendizagem, mas também a formação integral dos estudantes, como ausência de propósito pedagógico, fragilidade na mediação do conhecimento, desmotivação dos estudantes, reprodução acrítica de modelos tradicionais, impacto na formação cidadã, desvalorização da profissão e dificuldade em lidar com desafios contemporâneos, dentre outras coisas que exigem clareza de papel. Sem isso, o professor fica despreparado para responder às demandas atuais.

Em relação aos modismos, diga-se de passagem, Imbernón pontua (2016, p. 11): “Há na educação uma tendência a adotar uma linguagem comum ligada aos modismos no momento”. Para o autor, esse tipo de postura afeta não somente os atores do sistema educacional, mas também a administração deste. E isso se deve “às

sucessivas reformas promovidas pelos governos que ganham as eleições naquele momento” (Imbernón, 2016, p. 12). Ou seja, para os governos recém-eleitos, é imperativo cravar um modelo próprio de educação porque representa a oportunidade de difundir uma “nova mentalidade” ou mudança, ainda que não exista na realidade. Além disso, a educação é a marca de um tempo, gerando estatísticas, palanques e votos.

Na perspectiva de Charlot, a onda de modismos na educação reflete no professorado um estado de vergonha, obviamente constrangedor, por uma suposta prática tradicional em sala de aula, obrigando, em razão de um discurso legitimado pela sociedade, uma ideia contrária, ou um fazer diferente. Segundo o autor (2006, p. 93), por exemplo, “ser inovador significa encontrar-se respaldado pelo discurso legitimado socialmente”. Mas há de se ter cuidado com a inovação.

A inovação não vale por si só, depende do conteúdo da inovação. Existem inovações ruins, existem inovações boas; existem práticas chamadas, rotuladas de tradicionais, que às vezes são melhores do que práticas rotuladas de construtivistas. Mas isso é uma questão de legitimidade do discurso social (Charlot, 2006, p. 93).

Perceba que a inovação, ou modismo, referia-se ao construtivismo. Logo, não ser construtivista era sinônimo de ser tradicional. Assim sendo, professores iam cada vez mais se sentindo recriminados, inevitavelmente. Para o autor, ao discorrer sobre o discurso do

pedagogicamente correto daquele momento, havia um problema a ser resolvido pela diferença entre a cabeça, a mente e a língua, ou seja, pelo que se diz e o que se faz. Uma coisa era o discurso, outra coisa era a persistência de “ideias enraizadas na vivência e no cotidiano do professor na sala de aula” (Charlot, 2006, p. 93). Em outras palavras: em público, a postura de inovador; na sala de aula, tradicional. Aí vem uma pergunta-chave da palestra proferida pelo professor Bernard Charlot sobre pesquisa e formação de professores, evocada aqui como ponto de reflexão: *“Que formação poderia mudar tal situação para que certas ideias não fossem apenas discursos da moda, mas entrassem realmente dentro das cabeças?”*.

Nesse horizonte, Libâneo (2005) pontua pensamento semelhante acerca das tendências pedagógicas mais impregnadas na prática dos professores. Para ele, “mesmo quando sistemas de ensino tornam oficiais teorias pedagógicas, no interior das salas de aulas as atitudes pedagógicas e as metodologias se mantêm intocáveis” (Pourtois e Desmet, 1999, apud Libâneo, 2005, p. 29). É a *pedagogia da impregnação*⁴, o discurso é absorvido, mas a ação não muda, porque há um modo de fazer impregnado na prática que se mantém intocável.

Segundo ainda Libâneo (2005), observa-se nitidamente uma frustração por parte dos professores que atuam na linha de frente, confusos diante da diversidade de discursos e posições dos que falam sobre a própria prática, mas não respondem concretamente acerca da solução das principais dificuldades vivenciadas. Assim, a educação parece um ímã, puxando os professores sempre para um fazer tradicional, ainda que não se queira ou se negue. É como se a saída para tantas dificuldades fosse um modelo tradicional, de fácil condução, uma vez que a diversidade de discursos só aumenta a

confusão de teorias educacionais, não chegando a mudanças concretas em sala de aula.

Nessa perspectiva, e de igual modo comparando, ser chamado de “antigo” remete à ideia de pessoa ultrapassada, tanto na forma de agir como de pensar, chegando a beirar ofensa. Tomando como exemplo a epígrafe da introdução deste artigo, o autor-cantor reconhece em seus atos práticas de uma pessoa antiquada para a época. No entanto, defende sua própria forma de agir, orgulhando-se de ser um amante à moda antiga, uma vez que tais atos demonstram gentileza, afeto, atenção e amor por determinada pessoa. Assim sendo, enumera algumas ações que para uns são coisas já ultrapassadas no ano de 1980, mas que para ele soa como elogio, a saber: as cartas de amor, o beijo na mão, as manchas de batom por causa do namoro no portão, o sofrer por amor, o chorar de saudade, o envio de flores à pessoa amada, bem como a expressão querida, representando tratamento carinhoso, tudo isso contrastando com “o tênis e a calça desbotada”, ou seja, a forma “moderna” de calçar e vestir.

Nessa ótica, cabe o entendimento de que o autor-cantor justifica o rótulo de ser “antigo” trazendo para a sociedade a lembrança de atos que seriam perfeitamente realizados tanto por “velhos” como por “jovens”. É como se ele indagasse: “Sou considerado antigo por fazer tais coisas. E vocês, não as fazem, sendo jovens?”.

Em 1980, aquele que é considerado Rei no Brasil cantava “coisas que já não são comuns em nossos dias”. Em 2025, portanto, mais de quatro décadas depois, como as pessoas têm agido no que diz respeito às mesmas coisas da canção em destaque? Será que a sociedade mudou? Vejamos: as cartas de amor foram substituídas

por mensagens de amor via redes sociais. O costume de mandar flores permanece e representa algo de bom gosto. A forma de namorar certamente mudou, mas sofrer por amor e chorar de saudade são duas maneiras avassaladoras de viver o sentimento e isso continua enraizado nas relações de amor e paixão, tanto é verdade que mais recentemente foi criado um gênero musical chamado “*Sofrência*” para retratar em canções um estado emocional causado por tristeza, saudade, carência, sofrimento, dentre outros sentimentos.

Finalmente, trazer à tona a discussão sobre “tradicional” e “antigo” não faz deste artigo uma defesa da educação tradicional, até porque não é este o objetivo, mas trata-se de uma reflexão visando contribuir para a riqueza do tema em questão, uma vez que boa parte do professorado, principalmente da educação básica, não se reconhece seguidor ou adepto de nenhuma teoria educacional.

2. UM BREVE COMENTÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO TRADICIONAL

Segundo Luckesi (1994), na tendência tradicional, que se caracteriza pela ênfase no ensino humanístico, de cultura geral, o aluno, pelo próprio esforço, é educado para atingir sua plena realização pessoal. Nesse sentido,

os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor-aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno e muito menos com as realidades sociais. É a predominância da palavra do professor, das regras impostas, do cultivo exclusivamente intelectual (Luckesi, 1994, p. 55).

Para o autor, os conteúdos e métodos didáticos do modelo de ensino tradicional são desconectados da vida cotidiana e das realidades sociais dos alunos. Nessa perspectiva, a sala de aula se torna um espaço centrado na autoridade do professor, que dita regras e transmite saberes de forma unilateral, sem diálogo ou participação efetiva dos estudantes. O resultado não pode ser outro, mas um processo educativo limitado ao cultivo intelectual abstrato, desconsiderando experiências, contextos e necessidades concretas dos discentes, enfraquecendo a função social da educação e sua capacidade de formar sujeitos críticos e atuantes na sociedade.

Hoje, sabemos que o cotidiano dos estudantes é carregado de violências, fome, exclusão social e uma série de outros fatores que afetam diretamente a educação e a escola. Se não há um vínculo entre escola e realidade social, certamente a qualidade educacional estará comprometida, sem nenhuma perspectiva de superação dessa realidade. Isso tem dois lados: um negativo e outro positivo. O primeiro, trata-se da escola, quando se distancia das condições concretas de vida dos estudantes, corre o risco de tornar-se um espaço de mera transmissão de conteúdos, incapaz de dialogar com os desafios que os jovens enfrentam fora de seus muros. Essa desconexão fragiliza o sentido da aprendizagem, pois o

conhecimento não se traduz em ferramentas para compreender e transformar a realidade marcada por desigualdades e privações. O segundo, por sua vez, caracteriza-se quando a educação se abre para reconhecer e trabalhar essas dimensões sociais, ela se torna um espaço de resistência e de possibilidade de mudança. O vínculo entre escola e realidade social permite que o saber escolar seja ressignificado, ganhe relevância e se converta em prática emancipadora. Assim, a formação deixa de ser apenas intelectual e passa a ser também ética, política e humana, capaz de preparar sujeitos críticos para enfrentar e superar as condições de exclusão que atravessam suas vidas.

Para Luckesi, o modelo tradicional alimenta a ideia de que

os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes através do desenvolvimento da cultura individual. A ênfase no aspecto cultural esconde a realidade das diferenças de classes, pois, embora difunda a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições (Luckesi, 1994, p. 55).

Os valores e normas vigentes da sociedade de classes é a da classe dominante, com seu histórico de exclusão das camadas populares, hoje representadas por pobres, negros, indígenas, quilombolas, etc. Na construção de nossa história, a ideia de igualdade nunca igualou os desiguais. Portanto, se existe uma contradição entre o que se quer e o que se tem, entre o que se fala e o que de fato é feito, nada disso vai produzir a mudança esperada. Como bem pontua

Imbernón (2016, p. 15), “citar a mudança ou introduzi-la em um discurso político não é suficiente para mudar as coisas [...]. Às vezes são linguagens vazias, mas parecem discursos progressistas”.

Nessa perspectiva, Libâneo (2018) tem pensamento semelhante ao tratar de discursos políticos vazios envolvendo a desvalorização da profissão de professor que não produzem mudanças em sua imagem tanto social quanto econômica. Essa desvalorização é completamente prejudicial, porque gera um desgaste da imagem da profissão. De acordo com o autor:

é muito comum as autoridades governamentais fazerem autopromoção mediante discursos a favor da educação, alardeando que a educação é a prioridade, que os professores são importantes etc. No entanto, na prática, os governos têm sido incapazes de garantir a valorização salarial dos professores, levando a uma degradação social e econômica da profissão e a um rebaixamento evidente da qualificação profissional dos professores em todo o país (Libâneo, 2018, p. 70).

Libâneo enfatiza a contradição vergonhosa entre o discurso político e a prática governamental em relação à educação. Embora seja comum que autoridades proclamem a importância da escola e dos professores, na realidade não há políticas efetivas de valorização salarial e profissional. Essa incoerência, portanto, provoca a desvalorização social da docência, gera dificuldades econômicas para os educadores e compromete a qualidade da formação, visto

que a profissão perde atratividade e condições adequadas para o exercício pleno de seu papel.

A crítica do autor é mais que oportuna, porque as más condições de trabalho e essa permanente desvalorização prejudicam a construção da identidade dos futuros professores com a profissão. A ideia que tudo isso passa é a de que a desvalorização da educação é uma sentença transitada em julgado, ou seja, usando uma linguagem emprestada do Direito, significa que o processo já passou por todas as etapas possíveis de recurso dentro da Justiça e não cabe mais contestação, a decisão se tornou definitiva. Isso acontece porque é uma cena histórica em nosso cenário. Compreendamos, de uma vez por todas, que a educação é como plantas que não crescem regadas por discursos políticos vazios. É inútil insistir com essa estratégia banal e desgastada. Já indagava um antigo Mestre: Se o sal perder o sabor, para que servirá?

Para Freire (1996), é preciso manter vivo o gosto da rebeldia, que aguça a curiosidade e estimula a capacidade de arriscar-se. A passagem da curiosidade ingênua para a consciência crítica supera os efeitos negativos do falso ensinar. Se de fato há aprendizado, é possível a transformação da realidade. Para ele, a educação não deve sufocar a inquietação natural do ser humano, mas sim cultivá-la como força criadora. Nesse caso, o “gosto da rebeldia” não significa desordem, porém a disposição de questionar, não aceitando passivamente verdades impostas. É essa rebeldia que alimenta a curiosidade e leva o estudante a arriscar-se em novas descobertas. Quando a curiosidade ingênua, aquela que apenas observa sem aprofundar, se transforma em consciência crítica, o aluno passa a compreender os mecanismos sociais e educativos de forma mais ampla, superando práticas de ensino que apenas transmitem

conteúdos sem sentido com a realidade vigente. Nesse processo, o aprendizado deixa de ser simples repetição e se torna algo libertador, capaz de provocar mudanças concretas na realidade individual e coletiva.

A fim de exemplificar melhor a tendência tradicional, segue abaixo um quadro resumo com cinco pressupostos do modelo em questão, a saber: papel da escola, conteúdos de ensino, métodos, relacionamento professor-alunos e pressupostos de aprendizagem. É importante conhecer os pressupostos do modelo tradicional para compreender como a escola historicamente estruturou o ensino. Eles revelam não somente a centralidade do professor, mas também a ênfase na transmissão de conteúdos e a pouca abertura ao diálogo com os alunos. Essa análise, por sua vez, permite identificar limites e impactos desse paradigma na formação crítica e social dos estudantes. Portanto, ao reconhecer tais fundamentos, abre-se espaço para repensar práticas e construir alternativas mais significativas e transformadoras.

Quadro 1: Modelo tradicional de educação

MODELO TRADICIONAL	
Características	
Papel da escola	Compromisso com a cultura. Os problemas sociais pertencem à sociedade. O caminho cultural do saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Os menos capazes devem lutar para superar suas dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes.
Conteúdos de ensino	São os conhecimentos e valores sociais acumulados pelas gerações adultas e repassados ao aluno como verdades. Os conteúdos são separados da experiência do aluno e das realidades sociais.

Métodos	Exposição verbal da matéria e/ou demonstração. Tanto a exposição quanto a análise são feitas pelo professor. A ênfase nos exercícios, na repetição de conceitos ou fórmulas na memorização visa disciplinar a mente e formar hábitos.
Relacionamento professor-aluno	Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida.
Pressupostos de aprendizagem	A capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, apenas menos desenvolvida. Os programas devem ser dados numa progressão de lógica sem levar em conta as características próprias da idade. A aprendizagem é receptiva e mecânica, recorrendo à coação. A aprendizagem depende do treino. Há avaliação de curto prazo (interrogatórios orais, exercício de casa) e longo prazo (provas escritas, trabalhos de casa). Esforço negativo (punição, notas baixas, apelo aos pais) e às vezes positivo (emulação, classificações).

Fonte: elaborado pelos pesquisadores com base em Luckesi (1994, p. 56-57).

Pela exposição acima, tais pressupostos revelam a lógica centralizadora do ensino tradicional, marcada pela ênfase na autoridade do professor, na transmissão de conteúdos prontos e na pouca valorização da experiência dos alunos. Assim, o quadro não apenas sintetiza os elementos estruturais do modelo, mas também evidencia suas limitações diante das demandas contemporâneas da educação. Nesse sentido, sob a ótica de Luckesi (1994), a pedagogia tradicional continua viva e atuante em nossas escolas, por apresentar uma orientação clássico-humano ou humano-científico, modelo de escola predominante em nossa história educacional.

3. AS PRÁTICAS ESCOLARES FALAM MAIS QUE OS DISCURSOS

Como bem pontua Luckesi (1994), durante muitas décadas a educação brasileira foi marcada por uma tendência ora tradicional, ora renovada. Nesse sentido, esse vai-e-vem ainda persiste, quando “tais tendências se manifestam, concretamente, nas práticas escolares e no ideário pedagógico de muitos professores, ainda que estes não se deem conta dessa influência” (Luckesi, 1994, p. 54). Na realidade, as práticas escolares falam mais que os discursos. Estes, são belos e bem fundamentados. No entanto, o fazer ali presente na sala de aula é o que revela que tipo de docente a pessoa é. E normalmente, nessa balança de significados, ou tendências pedagógicas, a influência pesa para o lado tradicional de ser.

Mas por que isso acontece? Quais as implicações de ser tradicional?

Todo professor é refém do que fala, do que silencia, do que faz e do que deixa de fazer. Assim, na perspectiva de Freire (1996, p. 102), “não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo”. O autor nos lembra que ensinar nunca é um ato neutro, porém sempre carregado de escolhas e valores. O professor, ao assumir sua prática, precisa reconhecer que educar significa tomar posição diante do mundo: decidir entre reproduzir estruturas de opressão ou contribuir para sua transformação. Nesse sentido, essa consciência exige coragem para romper com a indiferença e adotar um compromisso ético e político tanto com os estudantes quanto com a sociedade. Ser educador, portanto, é escolher o diálogo em vez do silêncio, a esperança em vez da resignação, a justiça em vez da neutralidade aparente. É nesse movimento de decisão e ruptura que a prática docente se torna verdadeiramente libertadora.

Existe um ditado popular que diz que uma imagem vale mais do que mil palavras⁵. Logo, a metáfora da imagem da prática revela um senso de continuidade percebida nos detalhes da ação, do fazer, um vínculo impregnado entre o passado e o presente que teima em resistir, embora a pretensão não seja de fato a reprodução de um modelo ultrapassado de educação.

Nadal (2009), trazendo à luz a função clássica da escola, dentro do projeto da modernidade, assevera o seguinte:

A função clássica da escola – garantir a transmissão dos conhecimentos – tem sua importância mantida quando ressignificada, pois os conhecimentos escolares já não podem ser vistos como mera adaptação dos conhecimentos científicos que se apresentam nos manuais escolares e, seguindo sua lógica, tampouco serem tomados como verdades definitivas e fechadas, a serem apresentadas aos alunos para serem assimiladas (Nadal, 2009, p. 30).

Na perspectiva da autora, ressignificar os conhecimentos para depois transmiti-los é a estratégia aceitável, porém não mais como verdade definitiva e fechada, semelhante ao modelo cravado pelo homem branco europeu, que desprezou por séculos a história, saberes e conhecimentos dos pobres, negros, indígenas e mulheres. Nesse sentido, a autora propõe que a escola seja um espaço aberto para acolher as dimensões experienciais, afetivas e locais, ou seja, nada desprezar sem antes compreender e, sobretudo, das pessoas e

dos lugares que estão perto e próximos, não somente os distantes como de costume.

Segundo Libâneo (2005), em um mundo em mudança constante, é preciso uma tomada de posição pela pedagogia. Para ele,

aos que se ocupam da educação escolar, das escolas, da aprendizagem dos estudantes, é requerido que façam opções pedagógicas, ou seja, assumam um posicionamento sobre objetivos e modos de promover o desenvolvimento e a aprendizagem de sujeitos inseridos em contextos socioculturais e institucionais concretos (Libâneo, 2005, p. 1).

Ventilada pelo autor, essa tomada de posição por opções pedagógicas é de suma importância e polêmica, porque a maioria do professorado não tem uma opção definida. Dois são os motivos: primeiro, por “desconhecer” as tendências ou teorias pedagógicas. Desconhecer não tem o sentido de nunca ter sido estudado, mas o sentido de senso de utilidade. Em narrativas de muitos professores há sempre uma interrogação: *“Em que isso me é útil na sala de aula?”*. Assim sendo, embora seja um discurso perigoso e contraditório, na maioria das vezes dito em baixo volume e a portas fechadas, muitos dizem: *“se não tem utilidade, prefiro desconhecer”*. Dessa forma, conhecer ou desconhecer desaguaria no mesmo lugar no tocante à finalidade. Conhecer, neste caso, seria mais sério, porque revelaria um desprezo, uma falta de interesse: aqui, o segundo motivo.

Nesse horizonte, muitos professores se queixam da falta de motivação em relação às teorias pedagógicas, porque são *ideias distantes da realidade*. Assim sendo, aquilo que não motiva não tem por que se interessar. Nesse discurso, sem dúvidas, habita uma indagação importante: se os professores não têm motivação por algo que é importante para o desenvolvimento da própria formação, como motivar os estudantes naquilo que é essencial para o desenvolvimento deles? É uma contradição.

Na educação, a questão de servir ou não servir, de motivar ou não motivar, tem necessidade de mais aprofundamento. Segundo Charlot (2006), ao discorrer sobre a importância da pesquisa para a formação de professores, considera:

A pesquisa educacional não entra ou pouco entra na sala de aula, pois os professores, na verdade, estão se formando mais com os outros professores dentro das escolas do que nas aulas das universidades ou dos institutos de formação. Os professores costumam dizer que a pesquisa não serve para eles e pensam, muitas vezes, que tudo isso é complicado, chato e, muitas vezes, mentira – é o que eles dizem (Charlot, 2006, p. 90).

Ao que parece, na mesma medida em que se faz necessário motivar discentes, torna-se necessário motivar docentes. Nesse sentido, a motivação é um aspecto indispensável no processo educacional, necessitando ser cultivada tanto entre discentes quanto entre docentes. Os alunos necessitam de estímulo para se engajarem nas

atividades de aprendizagem, desenvolverem autonomia e encontrarem sentido no que estudam. De maneira semelhante, os professores precisam estar motivados para planejar, ensinar e enfrentar os desafios cotidianos da sala de aula com entusiasmo e dedicação. Quando apenas um dos lados está motivado, o equilíbrio se rompe: alunos desanimados não aprendem de forma significativa e professores desmotivados não conseguem transmitir conhecimento com qualidade. Por isso, motivar discentes e docentes é igualmente necessário, visto que a educação só se torna transformadora quando ambos caminham juntos em um ambiente de engajamento e propósito compartilhado.

Diante dessa perspectiva, os docentes, muitas vezes, mostram-se anestesiados ou engessados diante de tantas dificuldades (sobrecarga de trabalho, ausência de reconhecimento interno, escassez de recursos pedagógicos) e desvalorização (baixa remuneração, condições precárias de trabalho, pouca valorização social), mas não se pode perder de vista que o pensamento crítico é essencial para mapear a realidade e propor mudanças. Quando o ato pedagógico perde a capacidade política, a democracia pode estar abalada ou comprometida.

Na compreensão de boa parte dos mestrandos da 35ª turma, o estudo das teorias educacionais/pedagógicas tem dois sentidos: o primeiro, deslumbramento, por redescobrir algo que supostamente poderia estar esquecido, revelando-se como aquisição de algo novo, agora capturado pelo olhar diferente, despertando outros significados, gerando novas inquietações, desencadeando novas assimilações, uma vez que o mestrado é isso: abre novos horizontes pelo pensamento mais apurado e o debate mais presente, senhor nosso de cada aula e cada dia.

Aqui, o deslumbramento revela uma experiência de descoberta intelectual. Trata-se de perceber que o estudo das teorias educacionais não é mera repetição, mas uma abertura para novos horizontes. O olhar renovado sobre conceitos já existentes desperta significados antes ocultos, provoca inquietações e estimula a assimilação de novas perspectivas. Logo, o deslumbramento é o encantamento diante da possibilidade de pensar de forma mais apurada e dialogar de maneira mais profunda, como se cada aula fosse uma janela de oportunidade para o inédito.

O segundo sentido está contido na palavra assombro, por acreditar ingenuamente, até aquele momento, que as nossas práticas em sala de aula eram algo novo ou diferente, quando na verdade não passavam de reprodução de modelos de educação já experimentados no passado, com requintes de tradicional e pulverizado com ações educativas aqui e ali “inovadoras”. Nesse horizonte, é preciso discernimento para entender quando ainda se está em vida de lagarta achando que já passou para a fase de borboleta.

Aqui, o assombro é visto como uma espécie de choque crítico. Ele tem origem na constatação de que muitas práticas pedagógicas, julgadas inovadoras, não passam de reproduções de modelos tradicionais. O assombro é, portanto, o despertar para a ingenuidade anterior: perceber que a suposta “borboleta” ainda vive a condição de “lagarta”. Esse sentimento exige discernimento mais profundo, pois obriga o educador (todos nós) a reconhecer os limites de sua prática e a buscar uma verdadeira transformação, em vez de se contentar com retoques superficiais. Contentar-se é estagnar ou enferrujar. Isso não serve para a docência.

Nessa perspectiva, conclui-se que o processo formativo no mestrado transita entre dois eixos cruciais: deslumbramento, como abertura para novas possibilidades e significados; e assombro, como consciência crítica das ilusões de novidade que mascaram velhas práticas. Assim, o aprendizado pleno acontece quando o encantamento inicial se alia ao choque da realidade, permitindo que o educador avance de fato para a fase da borboleta, não somente acreditando que mudou, mas efetivamente transformando sua prática. Essa reflexão nos lembra que o verdadeiro crescimento acadêmico e pedagógico exige tanto o brilho da descoberta quanto a coragem de enfrentar o desconforto necessário da autocrítica.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme Gadotti (2000, p. 4), “tanto a concepção tradicional de educação quanto a nova, amplamente consolidadas, terão um lugar garantido na educação do futuro”. Aquilo que foi historicamente construído não se apaga em razão de novos modelos de educação. Porém, ter um lugar no futuro não funciona como uma recomendação médica de doses diárias do tradicional para resolver a questão: há de se ter calma e cuidado.

É preciso reconhecer que tradição e inovação não se anulam, mas se tensionam em diálogo crítico. O desafio está em perceber quando a tradição é memória viva que sustenta o presente e quando se torna peso que impede o voo. Semelhantemente, a inovação só cumpre seu papel se não estiver atrelado a simples rótulo, mas prática que transforma, sem perder de vista o que já foi aprendido historicamente. Nesse equilíbrio delicado entre as duas forças, a educação se reinventa, sem negar suas raízes e sem se aprisionar em modismos passageiros.

Assim sendo, é preciso continuar conhecendo as teorias e as concepções para compreender e ressignificar os conhecimentos visando transformar a realidade e construir um país melhor. Sim, isso é possível. Embora pareça estranho, mas é preciso que se diga: a educação, como promotora de mudanças, parece um rio represado. A força de um rio vem das águas correntes. Soltemos as águas, que elas avancem pelos caminhos para que vidas sejam geradas pelos seus movimentos.

A reflexão que fica cabe em uma pergunta: antes de tudo isso, nós sabíamos alguma coisa ou começamos a aprender agora? Deslumbrados ou assombrados, certamente, sabíamos sim, entretanto foi preciso revisitar conceitos e teorias, a fim de rememorar que somos seres em permanente estado de construção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARLOS, Roberto; CARLOS, Erasmo. Amante à moda antiga. *In*: CARLOS, Roberto. **Roberto Carlos**. Rio de Janeiro: CBS, 1980. 1 disco vinil. Lado B, Faixa 3.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4^o ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

GADOTTI, Moacir. Perspectivas atuais de educação. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/spp/a/hbD5jkw8vp7MxKvfvLHsW9D/?format=pdf>. Acesso em: 2 mar. 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. As teorias pedagógicas modernas ressignificadas pelo debate contemporâneo na educação. *In*: LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005, cap. 1.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. ver. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LUCKESI, Cipriano Luckesi. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

NADAL, Beatriz Gomes. A escola e sua função social: uma compreensão à luz do projeto de modernidade. *In*: FELDMANN, Marina Graziela. (Organizadora). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2009.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2005). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1998). Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. Professora Titular da Universidade Federal do Piauí – UFPI. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4552-6802>. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí (2025).
Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí (2008).

Professor Efetivo da Secretaria Municipal de Educação –
SEMEC/Teresina (PI). <https://lattes.cnpq.br/5383970545426649>.
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-4314-6365>. E-mail: [acesse o
artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Uso o verbo passear porque o objetivo do texto de Charlot não é
discutir o ensino tradicional.

⁴ Pourtois e Desmet (1999) chamam de pedagogia da impregnação
os modelos pedagógicos, os valores, as referências educativas que
foram sendo interiorizados ao longo da vida e que exercem uma
ação profunda nos indivíduos, tendendo a ser reproduzidos quando
assumem papel de educadores.

⁵ Confúcio – Chiu Kung (552 – 479 a. C) – filósofo e político chinês.