

**ABORDAGENS
TEÓRICAS
E PRÁTICAS
EM PESQUISA**

ORGANIZADORA

Giovanna Ofretorio de
Oliveira Martin Franchi

ISBN 978-85-7221-576-3

2026

Bruna Carvalho

**A ARTE COMO MEDIAÇÃO
NO ENSINO DAS TEORIAS
PEDAGÓGICAS:**

RELATO DE EXPERIÊNCIA À LUZ
DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

RESUMO:

O capítulo apresenta e analisa um relato de experiência desenvolvido no período de fevereiro de 2023 a junho de 2024, em um centro universitário privado do interior paulista, no âmbito das disciplinas de Fundamentos da Educação e Didática, ministradas a estudantes trabalhadores de cursos de licenciatura. Partindo do problema didático recorrente de reduzir teorias pedagógicas a tipologias e listas de características, a proposta buscou articular estudo sistemático, problematização e síntese conceitual, orientada pelo materialismo histórico-dialético e por pressupostos da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Como mediação didática, foram mobilizadas obras de arte — pintura, charge e músicas — com a finalidade de evidenciar concepções de escola, ensino, aprendizagem, avaliação e papel docente presentes em distintas teorias pedagógicas. Utilizou-se o quadro *La letra con sangre entra* (Goya) para discutir a pedagogia tradicional; a charge “*Que notas são essas?*” para problematizar a pedagogia nova e a crítica ao verbalismo; a música *Another Brick in the Wall* (Pink Floyd) para explicitar a racionalidade tecnicista, a padronização e o controle; e *Estudo Errado* (Gabriel O Pensador) como disparadora para analisar as pedagogias do *aprender a aprender*, dialogando com construtivismo, pedagogia dos projetos, das competências, do professor reflexivo e multiculturalista, à luz da crítica de Duarte (2006). As intervenções seguiram um roteiro comum (leitura orientada, fruição, problematização, sistematização teórica, síntese comparativa e aplicação), com registros em debates e produções escritas. Os resultados indicam que a mediação estética, quando articulada ao rigor conceitual e à intencionalidade docente, favorece a passagem do senso comum à consciência filosófica, qualificando a compreensão das teorias pedagógicas como expressões históricas de projetos formativos em disputa. Conclui-se que a arte pode integrar o ensino das teorias pedagógicas como mediação cultural potente, desde que preservada a centralidade do ensino e a sistematização do conhecimento.

Palavras-chave: formação de professores; ensino superior; didática; pedagogia histórico-crítica.

INTRODUÇÃO

O ensino das teorias pedagógicas nos cursos de licenciatura costuma enfrentar um desafio recorrente: a tendência a reduzir concepções educativas complexas a classificações esquemáticas, listas de “características” e rótulos que, embora facilitem a memorização, frequentemente não garantem a compreensão histórica e crítica de suas finalidades, pressupostos e implicações para a organização do trabalho pedagógico. Nesse movimento, corre-se o risco de transformar debates que são, em essência, disputas sobre projetos formativos e sobre o sentido social da escola em um conteúdo meramente descritivo, pouco articulado às contradições concretas vividas por futuros professores em sua própria trajetória escolar e em sua formação universitária.

A partir desse problema didático que, no período em que atuei como professora de um centro universitário privado, busquei elaborar uma proposta de ensino que articulasse estudo sistemático, problematização e síntese conceitual, de modo a ampliar as possibilidades de compreensão das teorias pedagógicas por estudantes de licenciatura. A estratégia construída consistiu em utilizar obras de arte — pintura, charge e música — como mediações para evidenciar, por meio de imagens, narrativas e críticas sociais, traços constitutivos de diferentes pedagogias e, sobretudo, as concepções de escola, ensino, aprendizagem, avaliação e papel docente que nelas se expressam. Nessa perspectiva, a arte não foi assumida como mero recurso ilustrativo ou motivacional, mas como objetivação cultural capaz de condensar sentidos sociais e contradições históricas, funcionando como disparador para a análise, ao mesmo tempo em que favorecia a participação e o engajamento intelectual dos estudantes na leitura crítica do fenômeno educativo.

A experiência relatada neste capítulo teve como eixo a relação entre teorias pedagógicas e obras artísticas selecionadas

intencionalmente. Para problematizar a pedagogia tradicional, recorreu-se ao quadro *La letra con sangre entra*, de Francisco de Goya (1780–1785), cuja representação permite discutir disciplina, autoridade, punição e o lugar do professor e do aluno no processo educativo. Para introduzir elementos da pedagogia nova, utilizou-se a charge “*Que notas são essas?*”, tomada como ponto de partida para debater centralidade do educando, valorização da experiência, crítica ao verbalismo e mudanças no modo de compreender o erro e a avaliação. A pedagogia tecnicista foi trabalhada a partir da música *Another Brick in the Wall*, do Pink Floyd, cuja crítica à padronização e ao controle escolar possibilita problematizar racionalidade técnica, eficiência, objetivos comportamentais e processos de homogeneização. Por fim, o conjunto de pedagogias associadas ao ideário do *aprender a aprender* (Duarte, 2006) foi abordado por meio da música *Estudo Errado*, de Gabriel O Pensador, utilizada como disparadora para discutir tendências pedagógicas contemporâneas como o construtivismo, a pedagogia de projetos, a pedagogia das competências, a pedagogia do professor reflexivo e a pedagogia multiculturalista, observando tanto seus argumentos de legitimidade quanto seus limites quando confrontadas com a centralidade do conhecimento sistematizado e com as determinações sociais mais amplas do fenômeno educativo.

Do ponto de vista teórico-metodológico, o relato fundamenta-se no materialismo histórico-dialético e dialoga com pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Histórico-Cultural, especialmente no que se refere à centralidade do ensino e à necessidade de mediações culturais para a formação de conceitos e para a elevação do pensamento do nível da experiência imediata à compreensão teórica. Trata-se, portanto, de um relato de experiência que busca ultrapassar a descrição do vivido, analisando a prática docente em suas determinações, limites e possibilidades, bem como em seus efeitos formativos no contexto da formação inicial de professores.

O objetivo do capítulo é, assim, apresentar e analisar essa experiência didática de ensino das teorias pedagógicas mediado pela arte, evidenciando os procedimentos utilizados para articular fruição estética, problematização e sistematização conceitual, bem como discutindo potencialidades e tensões dessa estratégia para a formação de professores. Para cumprir esse objetivo, o texto organiza-se em quatro partes: inicialmente, contextualiza-se a experiência (instituição, disciplina(s), perfil das turmas e objetivos formativos); em seguida, descreve-se o desenho didático da proposta e o modo como as obras foram mobilizadas nas aulas; na sequência, detalham-se as intervenções a partir de cada obra e a articulação com o estudo teórico; por fim, apresentam-se os resultados e a análise crítico-teórica, concluindo com considerações sobre a contribuição do uso da arte como mediação no ensino das teorias pedagógicas.

A fim de situar o leitor quanto às condições concretas em que a proposta foi concebida e implementada, a seção a seguir apresenta a contextualização da experiência, explicitando o cenário institucional, as disciplinas envolvidas, o perfil das turmas e os objetivos de aprendizagem que orientaram a organização das aulas. Essa caracterização é necessária porque a própria forma assumida pelo trabalho — a escolha das obras, a condução das discussões e os procedimentos de sistematização — foi definida em função da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013) e das demandas específicas da formação inicial docente naquele contexto.

CONTEXTUALIZAÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A experiência relatada ocorreu em um centro universitário privado localizado no interior do Estado de São Paulo, em uma cidade de médio porte com, aproximadamente, 400 mil habitantes,

no período de fevereiro de 2023 a junho de 2024, no âmbito das disciplinas de Didática (30h) e Fundamentos da Educação (60h), ofertadas para estudantes dos cursos de licenciatura em pedagogia, letras, ciências biológicas, artes e história. Trata-se de componentes formativos que, por sua natureza, exigem não apenas o contato com autores e categorias do campo educacional, mas também a compreensão das teorias pedagógicas como expressões históricas de projetos formativos em disputa. Nesse sentido, o trabalho com as teorias não se restringiu à apresentação de *correntes* ou *tendências*, buscando articulá-las às suas finalidades, aos modos de organização do ensino e às implicações para o trabalho docente.

As turmas eram compostas majoritariamente por estudantes trabalhadores, matriculados entre o 1º, 2º e 3º ano dos cursos de licenciatura supracitadas no período noturno, com trajetórias escolares marcadas por experiências heterogêneas e, em muitos casos, por memórias ambivalentes da escola: de um lado, a lembrança de práticas centradas na disciplina, na cópia e na avaliação classificatória; de outro, a circulação contemporânea de discursos pedagógicos que valorizam metodologias ativas, protagonismo discente e aprendizagem baseada em projetos. Esse cenário se expressava, em sala, por meio de expectativas aparentemente contraditórias: havia, simultaneamente, o desejo por “aulas mais dinâmicas” e a dificuldade de sustentar leituras e elaborações teóricas mais densas, sobretudo quando os conteúdos eram percebidos como excessivamente abstratos. A tensão entre experiência imediata e compreensão conceitual tornou-se, assim, um dado pedagógico decisivo para o planejamento.

Um dos problemas observados no ensino das teorias pedagógicas — e que se confirmava nas falas e produções iniciais dos estudantes — era a tendência a reconhecer as pedagogias apenas por marcas superficiais (“tradicional é rígida”, “nova é centrada no aluno”, “tecnicista é conteudista/industrial”, “aprender a aprender

é moderno”), sem apreender as determinações históricas que as constituem e as disputas que sustentam seus pressupostos. Esse modo de apreensão, embora comum, fragilizava a análise das práticas reais, pois dificultava compreender por que certas formas de ensinar emergem em determinados contextos, a quem servem, quais concepções de conhecimento e desenvolvimento humano pressupõem e quais consequências produzem na organização escolar e no trabalho do professor.

Diante desse quadro, a proposta foi orientada por objetivos que buscavam articular apropriação conceitual e leitura crítica. De modo sintético, pretendia-se que os estudantes fossem capazes de:

- Identificar características centrais das teorias pedagógicas em estudo e suas concepções de ensino, aprendizagem, conhecimento e avaliação;
- Compreender essas teorias em sua historicidade, vinculando-as a projetos de formação humana e a contextos sociais mais amplos;
- Analisar práticas e discursos educacionais (inclusive os presentes no cotidiano escolar e nas políticas educacionais) à luz de categorias teóricas, evitando reduções moralizantes ou meramente opinativas;
- Produzir sínteses comparativas, explicitando aproximações, diferenças e contradições entre pedagogias, com especial atenção ao modo como se relacionam com o conhecimento sistematizado e com o papel do professor.

A organização das aulas tomou como referência a tríade conteúdo–forma–destinatário (Martins, 2013), entendendo que a forma de ensinar não é um “enfeite” metodológico, mas parte constitutiva do próprio ensino quando orientado por intencionalidade formativa.

Nessa direção, a escolha de obras de arte como mediação respondeu a duas necessidades articuladas: (a) favorecer a aproximação dos estudantes a problemas reais e simbólicos da escola, por meio de objetos culturais capazes de mobilizar atenção, memória e pensamento; e (b) criar condições para que essa mobilização inicial não permanecesse no nível da opinião, mas se convertesse em problematização e sistematização, conduzindo à elaboração conceitual das teorias pedagógicas. Assim, cada obra funcionou como disparadora de questões e como ponto de apoio para organizar o percurso de análise: fruição inicial, leitura guiada, problematização, introdução de categorias e síntese comparativa.

No desenvolvimento da experiência, foram mobilizadas quatro obras, selecionadas por sua capacidade de condensar criticamente elementos associados às pedagogias estudadas: *La letra con sangre entra*, de Francisco de Goya (1780–1785), para discutir a pedagogia tradicional; a charge “*Que notas são essas?*”, para problematizar a pedagogia nova e seus deslocamentos em relação à avaliação e ao lugar do educando; a música *Another Brick in the Wall*, do Pink Floyd, para evidenciar a racionalidade tecnicista e a lógica de padronização e controle; e *Estudo Errado*, de Gabriel O Pensador, como base para discutir tendências contemporâneas vinculadas ao *aprender a aprender*. O critério de seleção foi, portanto, didático e teórico: tratava-se de escolher objetos culturais que possibilitassem reconhecer, com maior nitidez, as categorias em disputa no campo educacional e, ao mesmo tempo, criar condições para uma leitura crítica que ultrapassasse a adesão imediata a slogans pedagógicos.

Com essa contextualização, torna-se possível compreender por que a proposta exigiu um desenho didático que conjugasse mobilização inicial e rigor conceitual. Na seção seguinte, descreve-se o modo como as aulas foram planejadas e conduzidas, explicitando o roteiro metodológico utilizado para articular fruição estética, problematização e sistematização teórica em torno das obras selecionadas.

DESENHO DIDÁTICO DA PROPOSTA: ENSINO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS MEDIADO PELA ARTE

Para os conteúdos relacionados às teorias pedagógicas, a utilização de obras de arte foi planejada como mediação didática orientada pela tríade conteúdo–forma–destinatário, de modo que a forma de condução das aulas não se reduzisse à dinamização de atividades, mas se articulasse ao objetivo de promover a apropriação conceitual das teorias em estudo. Nessa direção, as obras não foram mobilizadas como “ilustrações” posteriores ao conteúdo teórico, tampouco como substitutivas do estudo sistemático. Ao contrário, funcionaram como disparadoras de problematização e como organizadoras de um percurso de ensino que buscou conduzir os estudantes do nível da impressão imediata e das memórias escolares ao nível da generalização teórica e da síntese comparativa, favorecendo a compreensão das pedagogias em sua historicidade, finalidades e implicações para o trabalho docente.

A proposta assumiu como intencionalidade central que os estudantes compreendessem que as teorias pedagógicas expressam concepções de homem, sociedade, conhecimento e educação, materializando-se em modos distintos de organizar o ensino, o papel do professor e do aluno, a disciplina, a avaliação e a própria função social da escola. Assim, o estudo das pedagogias tradicional, nova e tecnicista — bem como do conjunto de tendências vinculadas ao ideário do “aprender a aprender” — foi orientado por questões estruturantes: Que tipo de formação humana se pretende? Qual é o lugar do conhecimento sistematizado? Como se compreende a aprendizagem e como se organiza o ensino? Que papel se atribui ao professor e ao aluno? Como se define e se realiza a avaliação? Ao explicitar essas dimensões, buscou-se evitar tanto o descritivismo tipológico

quanto a adesão acrítica a discursos pedagógicos contemporâneos apresentados como “inovadores” em si mesmos.

A escolha das obras artísticas foi orientada por critérios didáticos e teóricos: deveriam ser objetos culturais capazes de condensar tensões escolares reconhecíveis pelos estudantes e, simultaneamente, favorecer a introdução e a organização das categorias próprias de cada teoria. Selecionaram-se, assim, obras que evidenciam relações entre autoridade e disciplina, centralidade do professor, formas de avaliação e concepções de ensino; críticas à padronização e ao controle; e, ainda, discursos contemporâneos que deslocam o centro da formação para procedimentos, competências e experiências imediatas. Essa correspondência permitiu construir uma sequência de estudo na qual cada obra se articulava a uma teoria pedagógica específica, sem que a análise se limitasse ao “enredo” da obra, mas se convertesse em objeto de reflexão conceitual.

Embora cada intervenção tenha apresentado especificidades, as aulas seguiram uma sequência relativamente estável, organizada em quatro movimentos didáticos articulados:

- **Sistematização teórica e estudo dirigido:** a problematização abriu espaço para a exposição dialogada e para o estudo orientado de autores e textos-base. Nesse momento, as categorias foram explicitadas e sistematizadas: contexto histórico de emergência das teorias, principais autores, princípios e características, bem como suas implicações para a organização do trabalho pedagógico.
- **Fruição e leitura inicial orientada:** o contato com a obra (escuta, observação, leitura da charge) ocorreu, inicialmente, sem antecipação de *respostas corretas*. Em seguida, a leitura foi orientada por perguntas que buscavam identificar elementos objetivos presentes na obra: personagens, ações, relações de poder, formas de controle, presença/ausência

de diálogo, modos de avaliação e significados atribuídos ao erro e ao conhecimento.

- **Problematização e mobilização de categorias:** a partir do levantamento inicial, o debate foi conduzido por questões problematizadoras que deslocavam a análise do plano opinativo para o plano conceitual: Que concepção de ensino aparece aqui? Como se representa o aluno? Qual é o papel do professor? Que lugar ocupa o conteúdo? Que tipo de disciplina e de avaliação se expressa? Esse movimento teve como finalidade organizar uma necessidade intelectual que justificasse a entrada dos conceitos e da leitura teórica. A obra artística retornava, então, como pontos de verificação: o que ela evidencia? o que ela simplifica? que contradições revela?
- **Síntese comparativa e aplicação:** o fechamento de cada bloco de estudo incluía sínteses comparativas (quadros/tabelas, mapas conceituais, questões de sistematização) e tarefas de aplicação: análise de situações escolares, identificação de discursos pedagógicos em documentos e práticas, ou produção de pequenas sínteses escritas articulando obra, teoria e categorias.

Essa sequência buscou assegurar que a mediação estética contribuísse para a elaboração de conceitos e para a produção de sínteses, evitando a redução da aula a uma experiência *motivacional* dissociada do estudo sistemático. Em termos histórico-críticos, tratou-se de organizar o ensino de modo a criar condições para que os estudantes não apenas reconhecessem características das teorias, mas avançassem na direção de generalizações e abstrações, isto é, de formas mais elaboradas de pensamento acerca do fenômeno educativo.

Os resultados da experiência foram observados e registrados a partir de diferentes indícios produzidos no processo: participação

nos debates, registros escritos (sínteses individuais e em grupo), respostas a estudos dirigidos, produções comparativas e atividades de aplicação (análise de situações escolares e de discursos pedagógicos). Esses materiais permitiram identificar avanços na compreensão dos estudantes quanto à diferenciação entre teorias pedagógicas e seus fundamentos; à capacidade de relacionar elementos da organização escolar às concepções estudadas; e ao deslocamento gradual de explicações espontâneas para explicações conceituais. Tais indícios subsidiaram a análise apresentada adiante, na qual se descrevem as intervenções realizadas com cada obra e se discutem as generalizações produzidas a partir delas. Com base nesse desenho didático, a seção seguinte apresenta, de modo mais detalhado, as intervenções organizadas a partir de cada obra, explicitando como a mediação estética foi articulada ao estudo teórico para evidenciar características das pedagogias tradicional, nova, tecnicista e das pedagogias vinculadas ao ideário do *aprender a aprender* (Duarte, 2006), bem como as sínteses produzidas pelos estudantes ao longo do processo.

AS OBRAS DE ARTE E A EXPLICITAÇÃO DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

Nesta seção, apresenta-se a descrição analítica das intervenções realizadas com cada obra selecionada, explicitando como a mediação estética foi articulada ao estudo sistemático para favorecer a formação de conceitos e a produção de sínteses sobre diferentes teorias pedagógicas. Em todas as intervenções, a obra foi tomada como ponto de partida para a problematização e, em seguida, retornada à luz das categorias teóricas, de modo a evitar tanto a leitura impressionista quanto a redução da arte a ilustração do conteúdo. O objetivo foi criar condições para que os estudantes reconhecessem,

em cada material cultural, não apenas representações da escola, mas concepções de ensino, aprendizagem, avaliação e papel docente historicamente situadas e socialmente determinadas.

A PEDAGOGIA TRADICIONAL A PARTIR DE GOYA: DISCIPLINA, AUTORIDADE E A CENTRALIDADE DO PROFESSOR

A obra *La letra con sangre entra*, de Francisco de Goya (1780–1785), foi utilizada para o estudo da pedagogia tradicional por condensar, de modo contundente, elementos relacionados à disciplina, à autoridade e à coerção como estratégias de conformação do aluno. Após aula expositiva dialogada para apropriação dos fundamentos teóricos e práticos da pedagogia tradicional, passou-se para observação guiada do quadro, orientada por perguntas descritivas e analíticas, tais como: Quem ocupa o centro da cena? Quais gestos e posições corporais indicam poder e submissão? Que tipo de relação pedagógica se estabelece? Que lugar ocupa o erro? Qual é o “meio” utilizado para garantir aprendizagem? Esse procedimento permitiu que os estudantes nomeassem aspectos visíveis — medo, punição, controle do corpo, silenciamento — e, ao mesmo tempo, formulassem hipóteses sobre a concepção de educação presente na representação.

A problematização abriu caminho para a sistematização de categorias clássicas associadas à pedagogia tradicional: ensino entendido como transmissão; centralidade do professor como autoridade intelectual e moral; aluno concebido como receptáculo e disciplinado pela obediência; valorização da repetição e da memorização; e avaliação como instrumento de classificação e controle. Nesse ponto, a leitura do quadro foi retomada com análise das categorias: não se tratava apenas de concluir que “a obra mostra violência”, mas de compreender como a violência simbólica e/ou

física aparece vinculada a uma forma de organizar o ensino e a uma visão de formação humana.

Como síntese, propôs-se que os estudantes elaborassem um quadro comparativo inicial, registrando: finalidade educativa presumida; concepção de conhecimento; papel do professor; papel do aluno; lugar da disciplina; sentido da avaliação. Esse fechamento ajudou a deslocar a compreensão do nível moral (*é errado bater*) para o nível teórico (*que racionalidade pedagógica sustenta tal prática e que função social cumpre a escola quando opera assim?*), sem naturalizar o quadro, mas também sem tratá-lo como exceção individual.

A PEDAGOGIA NOVA E A CRÍTICA AO VERBALISMO: A CHARGE *QUE NOTAS SÃO ESSAS?*

A charge “Que notas são essas?” foi mobilizada como mediação para reflexão de elementos da pedagogia nova e suas inflexões em relação ao ensino tradicional, especialmente no que diz respeito à centralidade do educando, à valorização da experiência e ao modo de compreender o erro e a avaliação. Após estudo dirigido de texto sobre o movimento escolanovista, os estudantes foram convidados a interpretar a situação representada na charge e a responder: Qual é a crítica da charge? Que concepção de aprendizagem parece defender? Como ela representa o estudante e como representa o professor? Qual é o lugar da nota/avaliação na cena?

A partir das respostas, foi possível identificar que muitos estudantes associavam imediatamente a charge a uma defesa de práticas *mais humanas* e *menos rígidas*. Essa leitura inicial foi acolhida e tensionada pela problematização: É possível criticar a avaliação classificatória sem abandonar o ensino? O que muda quando se desloca o foco do conteúdo para o interesse e para a experiência do aluno? Em que medida a crítica ao verbalismo pode abrir espaço

para práticas mais formativas — e em que medida pode produzir esvaziamento do conteúdo? Essas questões ajudaram a diferenciar a crítica legítima ao formalismo vazio de uma eventual redução do ensino à espontaneidade.

Na sistematização teórica, a charge funcionou como ponto de apoio para explicitar características da pedagogia nova: centralidade do aluno, aprendizagem pela atividade e pela experiência, valorização do interesse, reorganização do papel do professor como orientador, além de novas compreensões sobre avaliação e erro. Em seguida, introduziu-se a discussão dos limites desse deslocamento quando, em nome da liberdade do educando, o ensino intencional e a transmissão/assimilação do conhecimento sistematizado passam a ser secundarizados. Assim, a charge foi retomada não para *condenar* a pedagogia nova, mas para analisar criticamente seus pressupostos e suas consequências para a organização do trabalho pedagógico, especialmente no contexto de desigualdades de acesso ao conhecimento.

Como síntese, os estudantes produziram registros comparativos entre pedagogia tradicional e nova, destacando permanências e rupturas. Esse procedimento foi importante para evitar que a pedagogia nova fosse apreendida como simples *oposto* do tradicional (*bom versus ruim*), reforçando a leitura histórico-crítica de que as teorias pedagógicas precisam ser compreendidas como respostas históricas a problemas concretos e como expressões de projetos formativos em disputa.

A PEDAGOGIA TECNICISTA A PARTIR DE PINK FLOYD: PADRONIZAÇÃO, CONTROLE E RACIONALIDADE TÉCNICA

A música *Another Brick in the Wall*, do Pink Floyd, foi utilizada como recurso para discutir a pedagogia tecnicista por sua crítica à

escola como instituição padronizadora, reguladora e produtora de conformidade. A condução didática começou pelo estudo dos fundamentos da pedagogia tecnicista, a partir de leitura e aula expositiva dialogada. Em seguida, foi exibido o clip musical da referida música para fruição estética. Após, houve escuta orientada e identificação de imagens e sentidos associados à escolarização: uniformização, serialização, silenciamento, controle e repetição. Evitou-se reduzir a música à uma crítica genérica à escola; a problematização buscou localizar a crítica no modo como o ensino se organiza sob determinada racionalidade: O que significa tratar estudantes como peças de um processo? Como se expressam controle e eficiência? Qual é o lugar dos objetivos, dos procedimentos e da avaliação nessa lógica? Qual a relação entre a música, a escola e o sistema capitalista de produção?

A sistematização teórica explicitou elementos da pedagogia tecnicista: centralidade dos meios e procedimentos, planejamento por objetivos, definição de comportamentos esperados, parcelamento do trabalho pedagógico, controle do processo e ênfase na mensuração de resultados. A música foi retomada como recurso de análise para compreender como a crítica à padronização se conecta a uma concepção de ensino baseada na eficiência operacional e na administração do comportamento, frequentemente articulada a demandas produtivas e à lógica de formação para a adaptação.

Para consolidar a compreensão conceitual, propôs-se uma atividade de aplicação: a análise de exemplos de práticas escolares (rotinas rígidas, avaliações padronizadas, treinamento para testes, prescrição de roteiros docentes) e a identificação do que nelas se aproxima de uma racionalidade tecnicista. Esse movimento reforçou que o tecnicismo não se reduz à aula expositiva, ao conteúdo ou a técnicas padronizadas de ensino, mas diz respeito a uma forma de organizar o ensino orientada por controle, eficiência e mensuração — o que exige categorias mais precisas para sua identificação.

A REPRESENTAÇÃO DAS PEDAGOGIAS DO *APRENDER A APRENDER* NA MÚSICA DE GABRIEL O PENSADOR

A música *Estudo Errado*, de Gabriel O Pensador, foi utilizada para discutir teorias pedagógicas contemporâneas associadas ao ideário do *aprender a aprender* (Duarte, 2006), tomando a obra como mediação para problematizar discursos sobre escola, ensino e aprendizagem que circulam fortemente no senso comum e em políticas e propostas pedagógicas contemporâneas. Após estudo das produções de Duarte (2006) sobre as pedagogias do *aprender a aprender*, a atividade proposta consistiu em mapear, a partir da escuta, as críticas apresentadas na música: inutilidade percebida dos conteúdos, desmotivação, ausência de sentido, distanciamento entre escola e vida, e a impressão de que aprender se confunde com “gostar”, “sentir” ou “achar útil imediatamente”. Em seguida, as críticas foram organizadas em eixos de análise: relação entre conhecimento escolar e vida social; lugar do interesse; papel do professor; sentido da avaliação; finalidade da escolarização.

A problematização foi decisiva para deslocar o debate do nível da identificação (*eu também me senti assim*) para o nível da análise: Toda crítica à escola implica abandonar o ensino sistemático? Como distinguir crítica ao ensino empobrecido de crítica ao conhecimento escolar? A quem interessa uma escola que abre mão do conhecimento elaborado? A partir dessas questões, a música serviu de ponte para introduzir e diferenciar tendências vinculadas ao *aprender a aprender*, discutindo-as com base em categorias como centralidade do aluno, ênfase em procedimentos e competências, aprendizagem como construção individual, valorização da reflexão sobre a prática e reconhecimento da diversidade cultural.

Para organizar o estudo, as pedagogias foram trabalhadas em subblocos, sempre com o mesmo procedimento: explicitação

do argumento central da pedagogia; relação com a música (quais críticas parecem convergir com esse argumento); tensionamento histórico-crítico (o que se perde quando o ensino e o conhecimento sistematizado são secundarizados). Assim, discutiu-se:

- **Construtivismo:** ênfase nos processos internos de construção e no protagonismo do aluno, tensionando a tendência a reduzir o ensino a facilitação e a responsabilizar o indivíduo pela aprendizagem;
- **Pedagogia de projetos:** valorização de problemas e contextos, discutindo limites quando projetos substituem a sistematização do conhecimento e quando o conteúdo se limita aos interesses imediatos dos alunos;
- **Pedagogia das competências:** centralidade de desempenhos e habilidades, problematizando o risco de subordinar o currículo a demandas de adaptação e empregabilidade;
- **Professor reflexivo:** valorização da reflexão sobre a prática, discutindo a necessidade de articular reflexão a fundamentos teóricos e ao domínio de conteúdos;
- **Pedagogia multiculturalista:** reconhecimento das diferenças culturais, tensionando o risco de converter diversidade em celebração despolitizada e de abandonar a luta pela universalização e universalidade dos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos.

Como síntese do bloco, os estudantes produziram uma síntese comparativa entre as pedagogias do *aprender a aprender*, explicitando o que elas *prometem* resolver (sentido, motivação, autonomia, contextualização), e quais contradições emergem quando confrontadas com a função social da escola em uma sociedade marcada por desigualdades. O fechamento reforçou que a crítica à escola não pode ser confundida com a recusa do ensino: ao contrário, do ponto

de vista histórico-crítico, a luta por uma escola democrática exige elevar a qualidade do ensino e garantir o acesso ao conhecimento elaborado, para além do imediatismo do cotidiano. As intervenções descritas evidenciam que a arte, quando mobilizada como mediação e articulada a procedimentos de problematização e sistematização, pode contribuir para tornar mais nítidas as categorias das teorias pedagógicas e para favorecer a passagem do senso comum à consciência filosófica (Saviani, 2007). Na seção final, sintetizam-se as principais potencialidades e limites observados na experiência, destacando implicações para a formação inicial de professores e para o ensino de teorias pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O relato apresentado buscou evidenciar que o ensino das teorias pedagógicas pode ganhar densidade quando organizado a partir da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013) e de princípios histórico-críticos, tais como:

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares.
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção bem como as tendências de sua transformação (Saviani, 2021, p. 8-9).

À luz da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural, as atividades relatadas procuraram assegurar que a apropriação das teorias pedagógicas não se reduzisse a práticas espontaneístas ou procedimentais, mas se realizasse por meio de mediações intencionais capazes de promover aprendizagem e o *novo* no desenvolvimento psíquico dos futuros professores, ou seja, processos catárticos. Sobre as relações entre ensino, desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski (2018) afirma:

[...] o aspecto mais importante que faz com que o desenvolvimento seja desenvolvimento, que lhe atribui uma qualidade sem a qual não pode ser chamado de desenvolvimento, é o surgimento do novo. Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento no sentido próprio dessa palavra (Vigotski, 2018, p. 33).

Diante do exposto, entendemos que há uma relação de dupla dependência: *o ensino é condição para a aprendizagem e a aprendizagem é condição para o desenvolvimento!* A boa organização do ensino é condição para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento.

Ao mobilizar obras de arte como mediações — pintura, charge e música —, foi possível criar uma situação didática em que a experiência estética funcionou como disparadora de problematizações, ao mesmo tempo em que exigiu retorno sistemático ao estudo teórico e à elaboração de sínteses. Nesse movimento, a arte mostrou-se potente para tornar mais visíveis determinadas dimensões das pedagogias: relações de poder e disciplina; concepções de aluno e professor; sentidos atribuídos ao erro, ao conhecimento e à avaliação; e, sobretudo, a presença de projetos formativos em disputa na escola. A insistência na sistematização — por meio de perguntas orientadoras, quadros comparativos e atividades de aplicação — mostrou-se decisiva para que a fruição estética não se

encerrasse na identificação com a crítica apresentada na obra, mas se convertesse em análise.

Ao mesmo tempo, a experiência explicitou limites que precisam ser reconhecidos. Um primeiro limite refere-se às condições objetivas do trabalho docente na formação inicial: carga horária das disciplinas, números de alunos em cada turma, perfil e hábitos de estudo dos estudantes, além de pressões por aulas dinâmicas que, se não forem criticamente conduzidas, podem reduzir a docência a entretenimento. Por fim, a própria polissemia da arte exige cuidado: diferentes leituras são possíveis e, por isso, a mediação docente — perguntas, recortes, retomadas teóricas — torna-se condição para que a obra contribua para a elaboração conceitual, e não para a dispersão interpretativa.

Nesse sentido, a principal contribuição do relato é defender que a arte pode integrar o ensino das teorias pedagógicas como mediação cultural potente, desde que não se perca princípios e fundamentos da pedagogia histórico-crítica: a centralidade do ensino, a organização intencional das condições de aprendizagem e a garantia do acesso ao conhecimento elaborado. Mais do que tornar a aula interessante, trata-se de sustentar uma forma de trabalho em que a experiência estética ajude a revelar contradições e a mobilizar o pensamento, mas seja conduzida à síntese teórica, permitindo que futuros professores analisem criticamente práticas escolares, políticas educacionais e discursos pedagógicos em circulação.

Como desdobramentos, recomenda-se que propostas semelhantes preservem alguns princípios: seleção criteriosa das obras em função do conteúdo a ensinar; roteiro didático estável (leitura orientada, fruição, problematização, sistematização, síntese e aplicação); registros e produções de síntese que evidenciem a elaboração conceitual; e retomadas comparativas entre teorias, evitando a polarização simplificadora. Ao final, a experiência reafirma que ensinar teorias pedagógicas não é apenas apresentar correntes ou

tendências do pensamento educacional, mas criar condições para que os estudantes compreendam que a escola é atravessada por projetos de formação humana em disputa — e que a docência, quando assumida como trabalho intelectual, exige rigor teórico, mediações culturais e intencionalidade pedagógica comprometida com a formação omnilateral.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 4. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica**. Campinas-SP, Autores Associados: 2019.

LIBÂNIO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia-crítico social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2021.

VIGOTSKI, L. S. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedagogia**. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018.

Bruna Carvalho

Pedagoga (UNESP – Bauru), especialista em psicopedagogia (UNISAGRADO), mestre e doutora em educação escolar (UNESP – Araraquara). Supervisora de Ensino na Secretaria Municipal de Educação de Jaú-SP.

E-mail: brucarvalho.unesp@gmail.com