

5

COLEÇÃO
CIÊNCIAS
HUMANAS

ORGANIZADORA

Giovanna Ofretorio de
Oliveira Martin Franchi

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

5

COLEÇÃO
CIÊNCIAS
HUMANAS

ORGANIZADORA

Giovanna Ofretorio de
Oliveira Martin Franchi

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA

I São Paulo I 2026 I



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

A154

Abordagens teóricas e práticas em pesquisa / Organização
Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi. – São
Paulo: Pimenta Cultural, 2026.

Coleção Ciências Humanas. Volume 5

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-576-3

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-576-3

1. Psicologia. 2. Filosofia. 3. Sociologia. 4. Direito.
5. Educação. I. Franchi, Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin
(Org.). II. Título.

CDD 370.7

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação, pesquisa e tópicos

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2026 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2026 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).
Os termos desta licença estão disponíveis em:
<<https://creativecommons.org/licenses/>>.
Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.
O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patrícia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patrícia Bieging
Gerente editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Estagiária editorial	Ana Flávia Pivisan Kobata
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini
Estagiária em editoração	Stela Tiemi Hashimoto Kanada
Imagens da capa	muhammad.abdullah, user654284 - Freepik.com
Tipografias	Acumin, Belarius Poster, Geometos Rounded
Organizadora	Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski <i>Universidade La Salle, Brasil</i>	Bernadette Beber <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Adriana Flávia Neu <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos <i>Universidade do Vale do Itajaí, Brasil</i>
Adriana Regina Vettorazzi Schmitt <i>Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>
Aguimario Pimentel Silva <i>Instituto Federal de Alagoas, Brasil</i>	Caio Cesar Portella Santos <i>Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil</i>
Alaim Passos Bispo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil</i>	Carla Wanessa do Amaral Caffagni <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Alaim Souza Neto <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Adriano Martins <i>Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil</i>
Alessandra Knoll <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Carlos Jordan Lapa Alves <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Alessandra Regina Müller Germani <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Caroline Chioquetta Lorenset <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
Aline Corso <i>Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil</i>	Cassia Cordeiro Furtado <i>Universidade Federal do Maranhão, Brasil</i>
Aline Wendpap Nunes de Siqueira <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Cássio Michel dos Santos Camargo <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Ana Rosangela Colares Lavand <i>Universidade Estadual do Norte do Paraná, Brasil</i>	Cecilia Machado Henriques <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>
André Gobbo <i>Universidade Federal da Paraíba, Brasil</i>	Christiano Martino Otero Avila <i>Universidade Federal de Pelotas, Brasil</i>
André Tanus Cesário de Souza <i>Faculdade Anhanguera, Brasil</i>	Cláudia Samuel Kessler <i>Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil</i>
Andressa Antunes <i>Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil</i>	Cristiana Barcelos da Silva <i>Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil</i>
Andressa Wiebusch <i>Universidade Federal de Santa Maria, Brasil</i>	Cristiane Silva Fontes <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>
Andreza Regina Lopes da Silva <i>Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil</i>	Daniela Susana Segre Guertzenstein <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Angela Maria Farah <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>	Daniele Cristine Rodrigues <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Anísio Batista Pereira <i>Universidade do Estado do Amapá, Brasil</i>	Dayse Centurion da Silva <i>Universidade Anhanguera, Brasil</i>
Antonio Edson Alves da Silva <i>Universidade Estadual do Ceará, Brasil</i>	Dayse Sampaio Lopes Borges <i>Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil</i>
Antonio Henrique Coutelo de Moraes <i>Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil</i>	Deilson do Carmo Trindade <i>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil</i>
Arthur Vianna Ferreira <i>Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil</i>	Diego Pizarro <i>Instituto Federal de Brasília, Brasil</i>
Ary Albuquerque Cavalcanti Junior <i>Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil</i>	Dorama de Miranda Carvalho <i>Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil</i>
Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior <i>Universidade Federal da Bahia, Brasil</i>	Edilson de Araújo dos Santos <i>Universidade de São Paulo, Brasil</i>
Bárbara Amaral da Silva <i>Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil</i>	Edson da Silva <i>Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil</i>

Elena Maria Mallmann

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Estevão Schultz Campos

Centro Universitário Adventista de São Paulo, Brasil

Éverly Pegoraro

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrícia Lopes Pinheiro

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Fauston Negreiros

Faustidade de Brasília, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz

Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Flávia Fernanda Santos Silva

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Gabriela Moysés Pereira

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Gabriella Eldereti Machado

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehler Pollnow

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geuciane Felipe Guerim Fernandes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Geymeesson Brito da Silva

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa

Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil

Helena Azevedo Paulo de Almeida

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges

Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles

Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves

Universidade Federal do Paraná, Brasil

Joao Adalberto Campato Junior

Universidade Brasil, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa

Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre

Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura

Universidade São Francisco, Brasil

Jonathan Machado Domingues

Universidade Federal de São Paulo, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini

Universidade de São Paulo, Brasil

Juliano Milton Kruger

Instituto Federal do Amazonas, Brasil

Juliano Pizzano Ayoub

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro

Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik

Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lauro Sérgio Machado Pereira

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais, Brasil

Leonardo Freire Marino

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Letícia Cristina Alcântara Rodrigues

Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett

Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Luiz Eduardo Neves dos Santos

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Maikel Pons Giralt

Universidade de Santa Cruz do Sul, Brasil

Manoel Augusto Polastrelí Barbosa

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Márcia Alves da Silva

Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Marcio Bernardino Sirino

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos

Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Marcus Fernando da Silva Praxedes

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi

Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar

Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva

Instituto Federal do Piauí, Brasil

Marines Rute de Oliveira

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Maurício José de Souza Neto

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai

Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini

Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neide Araujo Castilho Teno

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Neli Maria Mengalli

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging

Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Patrícia Helena dos Santos Carneiro

Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Rainei Rodrigues Jadejiski

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Raul Inácio Busarello

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Ricardo Luiz de Bittencourt

Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano

Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Robson Teles Gomes

Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos

Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon

Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho

Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno

Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama

Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tatiana da Costa Jansen

Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Tayson Ribeiro Teles

Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares

Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto

Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Vanessa de Sales Marruche

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues

Universidade Estadual do Centro Oeste, Brasil

Vania Ribas Ulbricht

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Vinicius da Silva Freitas

Centro Universitário Vale do Cricaré, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Wenis Vargas de Carvalho
Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alcidinei Dias Alves
Logos University International, Estados Unidos

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Artur Pires de Camargos Júnior
Universidade do Vale do Sapucaí, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo B. Alves
Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Davi Fernandes Costa
Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, Brasil

Denilson Marques dos Santos
Universidade do Estado do Pará, Brasil

Domingos Aparecido dos Reis
Must University, Estados Unidos

Edson Vieira da Silva de Camargos
Logos University International, Estados Unidos

Edwins de Moura Ramires
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabete de Paula Pacheco
Universidade Federal de Ubertândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Jonas Lacchini
Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Nívea Consuêlo Carvalho dos Santos
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Rayner do Nascimento Souza
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Sidney Pereira Da Silva
Stockholm University, Suécia

Suêlen Rodrigues de Freitas Costa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Walmir Fernandes Pereira
Miami University of Science and Technology, Estados Unidos

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Parecer e revisão por pares

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Maria Clara Ramos Nery

A Fabricação da Mediocridade no Espaço Escolar:

diálogos entre Hannah Arendt e Michel Foucault sobre
o Poder e a Crise do Pensamento na Educação Brasileira 11

CAPÍTULO 2

Dayane Laurentino de Oliveira

Edilane Carvalho Teles

Educomunicação e neurociência:

contribuições para a aprendizagem na educação..... 37

CAPÍTULO 3

Indira Tainara Soares Teixeira

Cosme Batista dos Santos

Alfabetização e letramento em perspectiva contemporânea:

contribuições das metodologias ativas e do lúdico
para a ressignificação das práticas pedagógicas..... 55

CAPÍTULO 4

Deyse Cristina Barbosa

Entre nós: um olhar para o professor

Análise de práticas e estratégias debatidas entre professores 72

CAPÍTULO 5

Maxmiliano Martins Pinheiro

Memórias da remoção:

a resistência da Favela de Brás de Pina à política
urbanística de Carlos Lacerda..... 86

CAPÍTULO 6

Bruna Carvalho

Ensino da Letra Cursiva:

reflexões à luz do enfoque histórico-crítico 103

CAPÍTULO 7

Bruna Carvalho

**A arte como mediação no ensino
das teorias pedagógicas:**

relato de experiência à luz do enfoque histórico-crítico 126

CAPÍTULO 8

Bruna Carvalho

Formação de professores alfabetizadores:

considerações a partir do enfoque histórico-crítico 149

CAPÍTULO 9

Natália Peres de Oliveira

Fenômeno da impostora:

impactos da violência de gênero na subjetivação
de mulheres à luz da psicanálise ferencziana..... 172

CAPÍTULO 10

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi

**Estágio supervisionado na formação
do licenciado em pedagogia:**

um diálogo epistemológico com o campo da didática 191

Índice remissivo..... 213

1

Maria Clara Ramos Nery

A FABRICAÇÃO DA MEDIOCRIDADE NO ESPAÇO ESCOLAR:

DIÁLOGOS ENTRE HANNAH ARENDT
E MICHEL FOUCAULT SOBRE O PODER
E A CRISE DO PENSAMENTO
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

DOI: [10.31560/pimentacultural/978-85-7221-576-3.1](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/978-85-7221-576-3.1)

RESUMO:

O texto mobiliza a crítica de Hannah Arendt sobre a Crise do Pensamento e a perda da *vita activa* (vida ativa). É analisado como o ambiente escolar brasileiro muitas vezes sufoca a capacidade de julgar e a capacidade crítica dos estudantes, reduzindo a educação à mera aquisição de conhecimento técnico ou à reprodução de informações. A mediocridade é, sob o prisma arendtiano, concebida como a manifestação da “banalidade” no contexto educacional — a recusa ou a impossibilidade de parar, refletir e exercer o juízo moral e político autônomo. A partir de Michel Foucault, o artigo examina a escola como uma instituição que opera sob mecanismos de poder disciplinar. Analisa como as estruturas, currículos, avaliações e a organização do tempo e do espaço escolar servem como dispositivos de normalização. O objetivo é demonstrar como esses dispositivos buscam produzir corpos dóceis e sujeitos conformados, priorizando a obediência e a padronização em detrimento da singularidade e da diferença. Essa lógica disciplinar é identificada como a infraestrutura para a “fabricação” de uma mediocridade funcional. O objetivo essencial deste trabalho é articular as concepções de Hannah Arendt — notadamente sua análise sobre a condição humana e o ato de pensar — com a demonstração de Michel Foucault acerca das relações de poder e dos dispositivos aplicados para sua consolidação sobre indivíduos e grupos. Pretendemos demonstrar como a intersecção dessas perspectivas teóricas elucida a gênese de repertórios de ações, individuais e coletivas, que reproduzem a desigualdade social que interpela o campo educacional brasileiro. Metodologicamente, a pesquisa envolveu pesquisa documental com relação as obras de Hannah Arendt e Michel Foucault.

Palavras-chave: Crise do Pensamento; Poder Disciplinar; Subjetivação; Autoridade/Responsabilidade; Educação Brasileira.

ABSTRACT:

The text mobilizes Hannah Arendt's critique of the Crisis of Thought and the loss of the vita activa (active life). It analyzes how the Brazilian school environment often stifles students' capacity for judgment and critical capacity, reducing education to the mere acquisition of technical knowledge or the reproduction of information. Mediocrity is, from the Arendtian perspective, conceived as the manifestation of "banality" in the educational context—the refusal or impossibility of stopping, reflecting, and exercising autonomous moral and political judgment. From Michel Foucault's standpoint, the article examines the school as an institution operating under mechanisms of disciplinary power. It analyzes how the structures, curricula, assessments, and the organization of school time and space serve as devices of normalization. The aim is to demonstrate how these devices seek to produce docile bodies and conformed subjects, prioritizing obedience and standardization to the detriment of singularity and difference. This disciplinary logic is identified as the infrastructure for the "manufacturing" of a functional mediocrity. The essential objective of this work is to articulate Hannah Arendt's conceptions—notably her analysis of the human condition and the act of thinking—with Michel Foucault's demonstration regarding the relations of power and the devices applied for their consolidation over individuals and groups. We intend to demonstrate how the intersection of these theoretical perspectives elucidates the genesis of repertoires of actions, both individual and collective, that reproduce the social inequality that challenges the Brazilian educational field methodologically, the research involved documentary research concerning the works of Hannah Arendt and Michel Foucault.

Keywords: *Crisis of Thought; Disciplinary Power; Subjectivation; Authority/Responsibility; Brazilian Education.*

INTRODUÇÃO

A condição contemporânea e os desafios estruturais à educação brasileira, nos exige reflexões profundas para buscarmos compreender a essência da realidade contextual que vivenciamos no campo educacional nacional. A sociedade contemporânea é definida por um conjunto de especificidades que impõem desafios e transformações aos docentes e discentes.

O cenário atual é marcado pela complexidade das redes políticas globais e locais, que se entrelaçam com a hegemonia de classe, se constituindo um sistema econômico desigual que interpela e atravessa o campo educacional potencializando as contradições e impasses presentes na educação brasileira.

A velocidade vertiginosa das narrativas culturais e digitais atua como um fator acelerador, impulsionado pela convergência midiática e pela cultura do espetáculo, tal como analisado na crítica da sociedade do espetáculo (Debord, 1997). Essa dinâmica gera um ambiente social de intensa fluidez (Bauman, 2001), onde a informação tende à efemeridade e é frequentemente confundida com conhecimento, resultando na fragmentação das “verdades”.

A fragmentação das verdades estabelecidas resulta na constituição de um sujeito fragmentado e na emergência de uma identidade híbrida (Hall, 1998). Essa identidade híbrida, por sua vez, manifesta sua singularidade na concepção de mundo e na noção de conhecimento, confundindo-o com a informação, diferenciando-se substancialmente daquelas existentes no contexto da modernidade sólida (Bauman, 2001).

Se refletimos sobre o impacto tecnológico e a reconfiguração do processo educativo, vamos constatar que este, decorre da incorporação das Novas Tecnologias Digitais (NTDs) e, mais recentemente, da Inteligência Artificial (IA). Tais inovações provocam

transformações na própria natureza do conhecimento, ao tornarem o acesso à informação instantâneo, massivo e descentralizado.

Nesse novo cenário, o foco do processo educativo desloca-se da mera memorização de conteúdo para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, tais como a curadoria, a análise crítica e a tomada de decisões fundamentadas. Tal mudança impõe desafios significativos, sobretudo no contexto educacional brasileiro, onde amplos segmentos da população — notadamente os grupos historicamente subalternizados — enfrentam barreiras estruturais no acesso equitativo à educação de qualidade e às tecnologias emergentes. Desse modo, a mediação pedagógica necessita ser repensada, de modo a promover não apenas a inclusão digital, mas também a formação crítica e ética diante do fluxo informacional contemporâneo.

De certa forma, não podemos negar que no contexto da contemporaneidade estamos a vivenciar a crise do pensamento (Arendt, 2020), como o principal risco ou dano colateral (Bauman, 2022) e, no contexto nacional a presença potente no legalismo e na padronização presente no âmbito da educação brasileira são obstáculos que reduzem a capacidade humana de pensar, e, sendo assim os dispositivos de “adestramento” (Foucault, 2022), via educação se tornam férteis, pois a consciência reflexivo crítica, não tem espaço para se manifestar, reproduzindo a desigualdade e as estruturas de dominação vigentes em nossa sociedade historicamente.

Em se considerando a sociabilidade digital, pensamento e julgamento, em paralelo, a contemporaneidade vivencia o surgimento de novas formas de interação, ou seja, de sociabilidade, visto que as redes sociais e as plataformas digitais criaram inéditos espaços de interação e construção identitária. A escola, necessita, portanto, lidar com a identidade digital do sujeito e a influência dessas narrativas culturais/digitais na formação de sua visão de mundo e de sua análise reflexivo-crítica, elementos essenciais para o assumir sua condição humana expressa pelo ato de pensar (Arendt, 2020).

A velocidade da informação e a operacionalização algorítmica (presente na IA) tendem a reduzir o tempo disponível para a reflexão aprofundada. Isso cria um terreno propício para a mediocridade arendtiana, pois o sujeito é constantemente levado a consumir clichês e certezas prontas, evitando o “diálogo interno” (o pensar) necessário para o julgamento autônomo. Tal contexto se manifesta em um campo educacional nacional historicamente atravessado e interpelado pela desigualdade social estrutural e estruturante, bem como por fortes processos de normalização (Foucault, 2022).

Considerando a ameaça da normalização e a função democrática da educação, constata-se que a educação nacional se encontra em uma encruzilhada. Há o risco de que as tecnologias e a IA, sejam incorporadas de maneira puramente instrumental e normalizadora (Foucault, 1986), focando apenas na eficiência e na padronização, sem promover a reflexão. Transformando as novas tecnologias em novos dispositivos de poder, reforçando a sujeição (Foucault, 1986).

Portanto, a necessidade do julgamento torna-se fundamental para que a educação cumpra sua função democrática e cidadã. O foco deve ir além da instrumentalização e se concentrar na formação de sujeitos capazes de julgar a validade e a ética da informação e da tecnologia. É essa capacidade de pensar que permite ao estudante resistir à obediência cega e à reprodução de narrativas, que nos tornam seres humanos “rasos”, produtores da banalidade do mal (Arendt, 2020).

Ao cunhar a categoria conceitual da Banalidade do Mal, Hannah Arendt (1999) busca demonstrar que a recusa do ato de pensar — inerente à nossa condição humana — se traduz em uma conduta destinada à mediocridade. O sujeito que se recusa a pensar não consegue discernir os determinantes profundos da realidade nem elaborar uma concepção ética robusta, ficando incapacitado de refletir criticamente sobre a experiência da vida vivida. O mal, nesse

sentido, emerge não da monstruosidade, mas da ausência de reflexão e do mero seguimento de normas.

Assim, este trabalho propõe uma análise reflexivo-crítica acerca da fabricação da mediocridade força originária da banalidade do mal (Arendt, 1999) no campo educacional brasileiro, não deixando de considerar que o vertiginoso desenvolvimento tecnológico e o avanço da Inteligência Artificial, tem por consequência novas formas de sociabilidade digital que impõem reconfigurações nas relações sociais, na comunicação, nas narrativas culturais.

Diante deste cenário, exige-se que a educação, por parte dos docentes na mediação com os discentes, promova uma compreensão aprofundada da relação de interdependência entre estrutura e ação. Adicionalmente, faz-se imperativo distinguir claramente informação de conhecimento, de modo a fomentar a capacidade de pensar reflexiva e criticamente (ou reflexivo-crítica) nos estudantes.

O objetivo principal deste trabalho é articular as concepções de Hannah Arendt — notadamente sua análise sobre a condição humana e o ato de pensar — com a demonstração de Michel Foucault acerca das relações de poder e dos dispositivos aplicados para sua consolidação sobre indivíduos e grupos. Pretendemos demonstrar como a intersecção dessas perspectivas teóricas elucida a gênese de repertórios de ações, individuais e coletivas, que reproduzem a desigualdade social que interpela o campo educacional brasileiro.

Assumindo-se esses dois como Hannah Arendt e Michel Foucault, em um diálogo produtivo, busca-se demonstrar que, no contexto da superficialidade da ordem (Bauman, 1998), observa-se o cultivo da banalidade do mal (Arendt, 1999) e a fundamentação de processos de subjetivação (Foucault, 2018) de docentes e discentes na educação brasileira em todos os níveis de ensino.

Tal dinâmica ocorre na medida em que o conhecimento, em sua essência, cede lugar a uma forma de conceber a realidade que

se encontra deslocada dos determinantes dos contextos sociais situacionais e da realidade das diferenças. Este deslocamento impede a dialogicidade necessária para o surgimento do novo, ou seja, para a produção do efetivo conhecimento decorrente da aplicação da capacidade humana de pensar reflexiva e criticamente sobre o mundo.

As inovações as quais estamos a vivenciar, têm provocado transformações profundas na própria natureza do conhecimento, ao tornarem o acesso à informação instantâneo, massivo e descentralizado. Nesse novo cenário, o foco do processo educativo desloca-se da mera memorização de conteúdo para o desenvolvimento de competências cognitivas mais complexas, como a curadoria, a análise crítica e a tomada de decisões fundamentadas.

Tal mudança impõe desafios significativos, sobretudo no contexto brasileiro, onde amplos segmentos da população — especialmente os grupos historicamente subalternizados — enfrentam barreiras estruturais no acesso equitativo à educação de qualidade e às tecnologias emergentes. Assim, a mediação pedagógica precisa ser repensada, de modo a promover não apenas a inclusão digital, mas também a formação crítica e ética diante do fluxo informacional contemporâneo e a compreensão de que informação não é conhecimento.

A velocidade da informação e a lógica algorítmica (inerente à IA) tendem a reduzir o tempo disponível para a reflexão aprofundada. Este fenômeno cria um terreno fértil para a mediocridade arendtiana, pois o sujeito é constantemente induzido a consumir clichês e certas pré-fabricadas, evitando o “diálogo interno” (o pensar) do *eu singular* — que se expande para a pluralidade e para o espaço público (Arendt, 2020). Essa evasão da reflexão prejudica o julgamento autônomo, que é essencial no contexto do campo educacional nacional, historicamente atravessado e interpelado pela desigualdade social estrutural e estruturante, além de ser marcado por intensos processos de normalização (Foucault, 2022).

A educação nacional, comprovadamente, encontra-se em uma encruzilhada, marcada pela normalização. Existe o risco de que as tecnologias e a IA sejam incorporadas de maneira meramente instrumental e normalizadora (Foucault, 1986), focando apenas na eficiência e na padronização, sem promover a reflexão crítica. Tal abordagem transformaria a tecnologia em um novo dispositivo de poder, reforçando a sujeição.

Portanto, a necessidade do julgamento — para que a educação cumpra sua função democrática e cidadã de desenvolvimento da pessoa — exige ir além da instrumentalização, concentrando-se na formação de sujeitos capazes de julgar a validade e a ética da informação e da tecnologia. É, exatamente, a ausência da capacidade de pensar que permite ao estudante ficar retido à obediência cega e à reprodução de narrativas. Tal ausência nos torna seres humanos “rasos”, produtores da banalidade do mal (Arendt, 1999), impedindo o discente de ser autor do seu próprio conhecimento, na medida em que nega seu atributo humano: o ato de pensar (Arendt, 2020).

Neste panorama, a questão problematizadora e investigativa que originou este trabalho foi a seguinte: De que maneira os dispositivos de poder normalizadores (Foucault, 2022) presentes no espaço escolar brasileiro, ao exigirem a sujeição e a obediência à norma, atuam como obstáculos estruturais que impedem o uso da capacidade de pensar reflexiva e crítica (Arendt, 2020), contribuindo para a “fabricação” da mediocridade do sujeito contemporâneo?

Metodologicamente, o estudo se ancora na pesquisa documental, utilizando as obras de Hannah Arendt e Michel Foucault para estabelecer um diálogo teórico-crítico aplicável ao contexto educacional brasileiro e sua relação com uma realidade interpelada pelas redes digitais. Dessa forma, a análise concentra-se em elementos específicos, como a atuação do legalismo no campo educacional,

o currículo como dispositivo de poder na constituição da subjetividade e a crise da identidade da educação nacional, muitas vezes marcada pela transplantação acrítica de modelos.

O impasse central que se busca evidenciar reside na contradição entre o texto legal/discurso pedagógico e o contexto socioeconômico do país, à luz do pensamento de Arendt e Foucault. Cada um, em sua singularidade, permite aprofundamentos para a compreensão da realidade educacional brasileira neste século XXI.

A BIPOLARIDADE DA CRÍTICA

A presente seção tem sua centralidade no estabelecer os fundamentos teóricos de Hannah Arendt e Michel Foucault, apresentados inicialmente de forma autônoma para garantir a precisão conceitual de cada pensador. Essa base é indispensável, visto que, apesar de suas distintas origens filosóficas, Arendt e Foucault oferecem arcabouços críticos vitais para a compreensão das dinâmicas de poder e subjetivação, bem como da própria condição do pensamento no contexto educacional atual. A “bipolaridade da crítica” proposta refere-se, precisamente, à articulação produtiva entre essas duas forças. De um lado, a crítica arendtiana sobre o pensar como ato humano e a busca por condições de reflexão autêntica; de outro, a crítica foucaultiana focada nos mecanismos e dispositivos que interpelam, formam e controlam os sujeitos. Ao colocar essas perspectivas em diálogo tensionado, esta seção visa uma análise mais robusta das forças que, na prática educativa, determinam a capacidade de exercício do pensamento crítico.

É esse diálogo tensionado que oferece as ferramentas necessárias para aprofundar a compreensão das dinâmicas de poder e subjetivação na educação, indo além da descrição para enfrentar

os impasses estruturais. Em última instância, esta articulação visa oferecer um arcabouço robusto que ilumine as complexas condições presentes na educação brasileira, fortemente alicerçada na desigualdade social estrutural.

O RISCO DA DESUMANIZAÇÃO: O PENSAMENTO, O JULGAMENTO E A "MEDIOCRIDADE" À LUZ DE HANNAH ARENDT

Arendt (1999) estabelece uma distinção fundamental entre o Pensar e o Julgar, concebendo-os como atividades mentais distintas, mas intimamente interligadas, essenciais para a vida ética e política. Para ela, o ato de pensar não tem o mesmo significado que o conhecimento ou a razão lógica. O Pensar, que é expressão da condição humana, é um diálogo interno silencioso que o indivíduo estabelece consigo mesmo. Essa atividade de questionamento constante desfaz as banalidades, perturba as certezas e destrói o que está estabelecido.

O resultado deste diálogo consigo mesmo — o ato de pensar — é, segundo Arendt (1999), a formação de uma consciência que tem por base querer ou não querer viver com a pessoa que se é. Com efeito, quem pensa e se autoquestiona continuamente está menos propenso a cometer o mal, pois não querer viver com um “eu” criminoso implica responsabilizar-se pelos próprios atos e assumir a si mesmo. Evita-se, assim, a mediocridade ao recusar-se a pensar e a ser crítico da realidade vivida, o que é fundamental para compreendê-la e compreender a si em essência. Isso se constitui na função ética do viver, ou seja, na realização do ser singular na pluralidade do universo coletivo.

Já o ato de Julgar, ou seja, a capacidade de avaliar, consiste na aplicação do que se aprendeu ao caso particular, sem a necessidade de recorrer a regras universais pré-estabelecidas (a chamada “faculdade de julgar reflexiva” de Kant, objeto de revisão por Arendt). Portanto, o Julgar é a capacidade de avaliar o particular em relação ao universal/comum.

Para Arendt (1999), o Julgar exige a imaginação de se colocar no lugar do outro, o que ela denomina de “mentalidade ampliada”. Isso permite que o sujeito avalie uma situação (o particular) considerando a pluralidade de perspectivas (o universal/comum), um requisito fundamental para a ação e o discurso no domínio público (Arendt, 2020). Nesse sentido, Arendt afirma o seguinte quanto à ausência da capacidade de julgar:

A primeira indicação de que Eichmann tinha uma vaga noção de que havia mais coisas envolvidas nessa história toda do que a questão do soldado que cumpre ordens claramente criminosas em natureza e intenção apareceu no interrogatório da polícia, quando ele declarou, de repente, com grande ênfase, que tinha vivido toda sua vida de acordo com os princípios morais de Kant, e particularmente segundo a definição kantiana do dever. Isso era aparentemente ultrajante, e incompreensível, uma vez que a filosofia moral de Kant está intimamente ligada à faculdade de juízo do homem que elimina a obediência cega. O oficial interrogador não forçou este ponto, mas o juiz Raveh, fosse por curiosidade, fosse por indignação pelo fato de Eichmann ter a ousadia de invocar o nome de Kant em relação a seus crimes, resolveu interrogar o acusado. E, para surpresa de todos, Eichmann deu uma definição quase correta do imperativo categórico: “o que eu quis dizer com minha menção a Kant foi que o princípio de minha vontade deve ser sempre tal que possa se transformar no princípio de leis gerais” (o que não é o caso com roubo e assassinato, por exemplo, porque não é concebível

que o ladrão e o assassino desejem viver num sistema legal que dê a outros o direito de roubá-los ou mata-los) (ARENDT, p. 153, 1999).

Arendt usa este episódio para ilustrar o fenômeno da Banalidade do Mal e a Mediocridade do Não-Pensar (1999). Eichmann era um homem não-pensante: ele podia repetir frases filosóficas complexas e cumprir deveres burocráticos à risca, mas era incapaz de engajar-se no diálogo interno (o *pensar*) que o levaria a questionar a regra que estava aplicando. Ele confundiu Dever (o conceito ético kantiano) com Obediência Mecânica (a norma burocrática nazista), esvaziando a moralidade de seu conteúdo reflexivo. O mal, nesse caso, não veio de uma intenção demoníaca, mas de uma falha na faculdade de julgar e na irreflexão radical.

A falha na faculdade de julgar e a irreflexão radical — identificadas por Arendt como a matriz da Banalidade do Mal (1999) — constituem o fundamento para a violência e para a negação do reconhecimento social recíproco, conforme teorizado por Honneth (2003). Nesse sentido, o não-pensar configura-se como um mecanismo de desumanização que leva à coisificação do Outro. Fundamentalmente, a ausência de reflexão sobre si (o diálogo interno arendtiano) gera uma inconsciência da própria consciência ética do sujeito agente. É essa inconsciência que permite que a coisificação ocorra sem a percepção de sua gravidade ou imoralidade, culminando na produção da Banalidade do Mal (Arendt, 1999).

De outra parte, a *vita activa* (ação, trabalho e labor), (Arendt, 2020) embora conceitualmente distinta do “Pensar” na tradição arendtiana, mantém uma relação de interdependência tensional com essa capacidade. O “Pensar”, como elemento fundamental da condição humana, é indispensável para que a *vita activa* não se reduza ao automatismo e à irreflexão, sendo o julgamento o elo que conecta a atividade mental (o não-pensar) à prática ética e política no mundo (a Banalidade do Mal).

A “CRISE NA EDUCAÇÃO” ARENDTIANA

A reflexão sobre a crise na educação transcende as conjunturas históricas, manifestando-se de forma reconfigurada na contemporaneidade. Hannah Arendt (2022) analisou essa crise no século XX a partir do sistema educacional norte-americano, identificando uma preocupação profunda com a relação da sociedade com as novas gerações e a conservação do mundo. Seus argumentos assentam-se em três pilares conceituais que se tornam cruciais para a compreensão dos impasses atuais. No século XXI, essa crise é intensificada pelo contexto da modernidade líquida, conforme analisado por Bauman (1998). O advento da Internet e a proliferação das redes sociais digitais impõem novos e profundos desafios ao sistema de ensino.

A análise de Arendt (2022) sobre a crise que se espalhou pelo mundo ocidental está alicerçada em três elementos fundamentais:

- a. **A Crise de Autoridade e o Papel do Professor:** O primeiro e mais significativo elemento é a perda da autoridade do professor. Para Arendt (2022), a autoridade do educador não se fundamenta na coerção, mas sim na responsabilidade que o adulto assume pelo mundo ao qual introduz a criança. A tentativa de abolir a autoridade em nome de uma igualdade mal compreendida – transferindo para o campo educacional, que é pré-político, os princípios da política – leva o professor a se recusar a assumir essa responsabilidade. O resultado é o abandono da criança, que perde seu referencial estruturante.
- b. **A Ideia de Sociedade Infantil Autônoma:** Arendt (2022) critica a ideia de que existe um “mundo da criança” autônomo, separado do mundo adulto, e que se deve permitir que ela “se governe”. Essa concepção resulta na exclusão da criança do mundo dos adultos, mantendo-a em um grupo de pares. Essa

homogeneização impede o estabelecimento da diferença necessária entre o “novo” (a criança) e o “velho” (o mundo e o adulto), o que obstrui a preparação do jovem para a vida adulta e o exercício da responsabilidade política pelo mundo.

- c. A Substituição da Aprendizagem pela Atividade Lúdica (*Make Believe*): O terceiro pressuposto diz respeito à priorização do brincar e do fazer em detrimento do ensino e da aprendizagem de conteúdo. A ênfase é deslocada do “o que aprender” (o conteúdo) para o “como aprender” (a metodologia). Esse movimento leva à instrumentalização da educação, transformando a escola em um meio para o ajustamento social ou para a obtenção de habilidades, e não em um local de transmissão do patrimônio cultural e de introdução ao mundo comum.

Refletindo à luz de Arendt (2022), sobre as conexões contemporâneas e o esvaziamento do conhecimento, a crise da autoridade e a confusão na transmissão do conteúdo ganham uma nova dimensão na era digital. O acesso irrestrito a um volume massivo de informações, viabilizado pela Internet e pelas redes sociais, tende a secundarizar o papel do professor como principal mediador do saber.

Essa dinâmica complexa, ao confundir a informação bruta com o saber elaborado, compromete a capacidade de julgamento e o pleno exercício da consciência crítica. No âmbito global e, particularmente, no contexto nacional, a superficialidade nas abordagens da realidade do mundo da vida representa um risco significativo para a formação integral do indivíduo. Em uma perspectiva arendtiana, o esvaziamento da capacidade de reflexão e discernimento pode, em última instância, contribuir para a emergência de condutas que se pautam pela mediocridade, força motriz da “banalidade do mal” (1999)

Em se considerando o impasse da referência adulta no contexto brasileiro, em uma vertente complementar e crítica, a crise na

educação brasileira é atravessada pela questão da referência adulta. Enquanto Arendt (2022) destaca a importância do adulto como responsável pelo mundo, a reflexão sociológica e psicológica aponta para o precoce distanciamento parental no contexto nacional. A necessidade de os pais atuarem como mantenedores do lar impõe o distanciamento das funções de “maternagem” e “paternagem” nas fases iniciais. Este quadro leva a criança a iniciar seu processo de socialização, desde muito cedo, notadamente na creche, no campo de uma “maternagem” e “paternagem” incompletas.

Durkheim (2014), que define a educação como a socialização metódica, secundária a introdução precoce no ambiente institucional, marcada pela ausência da referência familiar íntima, suscita uma questão crucial para o campo da educação e do desenvolvimento humano: Diante da ausência da figura parental próxima no início da socialização, e da crise de autoridade que afeta o professor, qual adulto (educador ou mediador) tem desde cedo a legitimidade e a capacidade de suprir a carência do referencial formativo vivenciada pelo indivíduo, introduzindo-o no mundo com responsabilidade e autoridade? E, ainda na relação de interdependência entre educação e o desenvolvimento humano, surge outra questão: Quem será o adulto (educador, mediador) capaz de suprir a carência de referencial formativo vivenciada pelo indivíduo desde as fases iniciais de sua socialização?

Considere-se o fato de que, a ideia de que existe um “mundo da criança” autônomo, separado do mundo adulto, e que se deve deixá-la “se governar,” enquanto sociedade infantil autônoma (Arendt, 2022), resulta para a autora numa exclusão da criança do mundo dos adultos, mantendo-a em um grupo de iguais onde não há a diferença necessária entre o “novo” (a criança) e o “velho” (o mundo e o adulto), o que impede sua preparação para a vida adulta e a responsabilidade pelo mundo, a qual está intrinsecamente ligada à educação e a esfera pré-política, com profundas consequências para a esfera política (Arendt, 2020).

A escola brasileira não está cumprindo seu papel na medida em que seu foco se desviou do “Pensar” (e do Juízo) para a mera eficiência ou utilidade prática. Estamos assim no contexto do esvaziamento do conteúdo, do real conteúdo de sentido dos discursos e das ações pois a ênfase excessiva em habilidades pragmáticas, tecnicistas ou em currículos voltados apenas para o mercado de trabalho (instrumentalização), esvazia o tempo e o espaço para a transmissão do patrimônio cultural e para a reflexão desinteressada.

Arendt (1999) sustenta que o juízo é formado pelo contato com a cultura e com o passado, que oferece exemplos e modelos de pensamento. Ao reduzir disciplinas e a profundidade do conteúdo (como visto em debates sobre o Novo Ensino Médio e a Filosofia/Sociologia), a escola retira as “matérias-primas” necessárias para o pensamento. Já no que tange ao foco de obediência/performance, a escola ao priorizar a performance em testes padronizados (ENEM, por exemplo) ou a obediência passiva a um “projeto de vida” preestabelecido, reforça a tendência à irreflexão. O aluno é treinado para a resposta correta e não para a pergunta crítica.

A escola, ao falhar em ensinar os alunos a pensar e julgar por si mesmos (dialogar consigo), entrega ao espaço público cidadãos mais vulneráveis à propaganda, ao totalitarismo silencioso e à adesão a clichês ideológicos — o terreno fértil da “banalidade do mal” no contexto político-social (Arendt, 2020). O impasse é que a instituição que deveria preparar para a ação plural acaba por reforçar a passividade irrefletida.

No campo educacional brasileiro, podemos dizer que a única forma de reverter a recusa ao pensar é o retorno à autoridade do adulto (não o autoritarismo), que assume a responsabilidade de proteger o mundo e introduzir o recém-chegado a responsabilidade de proteger o mundo e introduzir o recém-chegado à sua complexidade. Essa responsabilidade manifesta, na coragem de dizer “Isto é o nosso mundo, transmitindo a cultura e o passado (Arendt, 2022).

Arendt (2020), concebe que o objetivo da educação é a natalidade — a capacidade humana de iniciar algo novo. A escola falha quando impede que o novo ser humano, o “recém-chegado”, possa iniciar algo verdadeiramente novo porque não lhe deu as ferramentas (o pensar, o juízo) para se relacionar criticamente com o mundo que lhe foi entregue.

MICHEL FOUCAULT: PODER, NORMALIZAÇÃO E DISPOSITIVOS – A ESCOLA

A obra de Michel Foucault possui significado notável para a compreensão dos mecanismos de poder que atravessam as instituições sociais, notadamente a escola. É importante destacar que o poder, para Foucault (1986), se estabelece como uma rede de relações que circula e se exerce em todos os níveis da sociedade, sendo classificado não apenas como repressivo, mas principalmente como produtivo. Essa força produtiva cria, produz e constitui sujeitos, saberes e realidades. É precisamente essa qualidade intrínseca que torna o poder um mecanismo de dominação tão eficaz.

Em *Vigiar e Punir* (2022), Foucault descreve a transição do poder soberano para o poder disciplinar, enfatizando como a norma substitui a lei como principal instrumento de controle social. A escola, nesse contexto, é compreendida como um dos dispositivos de normalização que produzem subjetividades dóceis e úteis, por meio da vigilância, da avaliação e da padronização dos comportamentos.

Foucault (1986) introduz o conceito de dispositivo como uma rede heterogênea de discursos, instituições, leis e práticas que operam na constituição dos sujeitos. A educação, enquanto prática social, é atravessada por esses dispositivos que, ao mesmo tempo em que transmitem saberes, produzem formas específicas de sujeição.

A crítica foucaultiana, portanto, direciona-se não apenas ao conteúdo da educação, mas à sua forma, à sua estrutura e às suas condições socioculturais contextuais.

A análise do processo educativo sob a ótica de Michel Foucault (2022) exige o enfoque na microfísica do poder (Foucault, 1986) e nos dispositivos disciplinares que operam no contexto escolar. Tais mecanismos visam a produção de indivíduos que se alinhem às redes sociopolíticas vigentes. Nessa perspectiva, o poder disciplinar e a normalização — materializados no conjunto de regras, hierarquias, rotinas e sistemas de avaliação escolares — buscam a fabricação de corpos dóceis e úteis. O objetivo é gerar sujeitos em conformidade com o socialmente estabelecido.

O cerne da operação do poder na educação reside no processo de internalização das práticas e discursos direcionados aos indivíduos. Uma vez absorvidas e interiorizadas, essas práticas culminam na construção de um repertório de ações individuais e coletivas que se harmonizam com o que é definido como o correto, o ideal ou o normal. O ponto crítico desse processo é o assujeitamento (Foucault, 2018).

A naturalização e a invisibilidade do poder disciplinar impedem que indivíduos e grupos tomem consciência de sua condição de sujeitos assujeitados. Consequentemente, a capacidade reflexivo-crítica não é despertada, sendo anulada pela eficácia dos inumeráveis dispositivos de poder construídos para a moldagem de condutas e subjetividades (Foucault, 2022). O domínio da normalização constitui, assim, o impedimento central para a compreensão e contestação das relações de poder que se exercem sobre o próprio sujeito.

A escola é uma instituição disciplinar (Foucault, 2022), pois faz uso de técnicas disciplinares que operam no campo da microfísica do poder (Foucault, 1986). Nesse sentido, as práticas escolares, enquanto mecanismos de disciplinamento, geram a docilização dos

corpos e das mentes dos estudantes. Dessa forma, os alunos são atravessados pelo socialmente aceito, ou seja, pela normalização, sendo que a escola, em sua ritualística, interpela os indivíduos concretos e os transforma em sujeitos assujeitados.

À luz de Foucault (2022), a escola é um dispositivo de normalização, na medida em que no contexto do campo educacional há um conjunto de práticas, saberes, discursos, instituições e regras que articulam as relações de poder e saber para atingir um dado objetivo, e no contexto da educação, o objetivo se insere na produção de sujeitos com um certo perfil, ou seja, com uma certa identidade fixa, em conformidade com o consensualmente aceito.

Verifica-se uma profunda conexão entre a concepção foucaultiana de poder disciplinar (Foucault, 2022) e a concepção arendtiana da capacidade de pensar (Arendt, 2020), especialmente no contexto do assujeitamento que emana do ambiente escolar. Embora as duas abordagens partam de quadros teóricos e metodológicos distintos, é possível estabelecer uma convergência em suas singularidades: o processo de normalização e docilização do sujeito obstaculiza a emergência da reflexão crítica e, consequentemente, da ação política autêntica.

Em termos explícitos, o ponto de interseção reside na anulação da capacidade reflexivo-crítica. O indivíduo dócil e normalizado é justamente aquele que aceita a ordem estabelecida sem questioná-la. Ao internalizar a norma social como verdade absoluta (fruto da eficácia dos dispositivos disciplinares), ele substitui o diálogo interno e o juízo ético (o Pensar de Arendt) pela obediência cega e pela conformidade automática (o assujeitamento de Foucault). Portanto, a dominação, ao produzir sujeitos em conformidade com o padrão vigente, não apenas busca a utilidade econômica e política (Foucault, 1986), mas também sabota a fundação da moralidade e da ação política autêntica (Arendt, 2020), a qual reside na capacidade singular de cada indivíduo de parar, refletir e julgar.

EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA À LUZ DE FOUCAULT

No contexto da educação pública nacional, as análises de Foucault (2018; 2022) permitem identificar como as estruturas de poder atuam na constituição de sujeitos dominados e reprodutores de práticas discursivas hegemônicas. Deve-se considerar, nesse sentido, a categoria conceitual da normalização socioeconômica. Essa norma, estabelecida historicamente pela escola e mantida na atualidade, reflete o repertório da elite, privilegiando o conhecimento letrado. Consequentemente, o aluno da periferia ou da zona rural, cujas situações contextuais são diferenciadas, é frequentemente normalizado e classificado como cognitivamente incapaz ou carente por não se adequar ao padrão burguês de saber e de comportamento.

De forma abrangente, o campo educacional brasileiro, longe de atuar como espaço de diversidade e emancipação, opera como mecanismo de exclusão sutil (simbólica e discursiva) daqueles que se desviam da norma hegemônica. A sujeição ao poder disciplinar da escola — manifestado em horários, rotinas, vigilância e exames — forma indivíduos acostumados à docilidade e ao controle.

Ao introjetar a norma, o sujeito se torna seu próprio vigilante e censor, gerando um sujeito dominado que reproduz a prática discursiva dominante (aquela que justifica e naturaliza a estrutura social e a hierarquia escolar) e o repertório de saberes aceitáveis, dificultando a emergência de discursos críticos ou de resistência (Foucault, 2018). A análise foucaultiana convida, assim, a questionar as práticas pedagógicas e os discursos que se apresentam como “neutros” ou “naturais”, revelando a matriz de poder que os sustenta.

A análise do campo educacional sob a perspectiva foucaultiana revela a escola como o principal dispositivo de normalização na sociedade contemporânea. O poder, compreendido como uma

rede de relações produtivas e microfísicas (Foucault, 1986), utiliza as técnicas disciplinares para a docilização e a utilidade dos corpos, culminando no assujeitamento. É neste ponto que se estabelece uma convergência com Hannah Arendt: a dominação revela-se um poderoso obstáculo à capacidade de pensar. A microfísica do poder, ao impor a conformidade sistemática, obstaculiza o Pensamento (Arendt, 2020), entendido como a atividade interna de julgamento e distinção ética, a qual é fundamental.

A eficácia máxima da dominação reside, portanto, na produção de indivíduos que operam sob o imperativo da obediência irrefletida. Ao substituir o juízo moral pela aplicação burocrática da regra, o sujeito normalizado é conduzido à ausência de pensamento, conceito que Arendt (2020) associa à emergência da banalidade do mal (1999). Nesse sentido, o poder disciplinar anula a responsabilidade ética e a capacidade reflexivo-crítica, desmistificando a pretensa neutralidade da instituição escolar e expondo-a como uma tecnologia política que impede o florescimento da autonomia do sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A articulação entre os referenciais teóricos de Michel Foucault e Hannah Arendt viabiliza uma análise crítica incisiva dos elementos estruturantes da educação brasileira, notadamente no que tange ao currículo, à avaliação e à cultura digital. Esses três eixos não apenas organizam o processo educativo, mas operam como dispositivos que podem atuar como mecanismos de sujeição e normalização, limitando o exercício do pensamento reflexivo-crítico.

Sob a perspectiva foucaultiana, o currículo escolar não é um artefato neutro ou meramente técnico, mas sim um dispositivo de poder que seleciona, organiza e hierarquiza saberes. Ao definir o que

é digno de ser ensinado, o currículo estabelece normas de conduta e padrões de desempenho que moldam subjetividades. Essa lógica tende a privilegiar conteúdos e competências operacionais, em detrimento da formação crítica e ética. Arendt (2020), por sua vez, enfatiza que a educação deve ser o espaço da introdução à pluralidade e à liberdade. Um currículo que se limita à reprodução de modelos e à adaptação instrumental ao mercado de trabalho compromete a capacidade do sujeito de pensar e julgar, contribuindo para a banalidade do mal por meio da fabricação da mediocridade, entendida como a recusa ao exercício do pensamento autônomo.

A avaliação escolar, quando estruturada exclusivamente por métricas de desempenho e padronização, atua como um poderoso instrumento de vigilância e controle. Foucault (2022) demonstra como os exames e testes funcionam como técnicas disciplinares que classificam, comparam e corrigem os indivíduos, reforçando a lógica da normalização. A avaliação, nesse sentido, transfigura-se de um processo formativo para um mecanismo de sujeição. Arendt (1999) alerta que essa lógica avaliativa pode eliminar o espaço do julgamento autônomo. Quando o estudante é treinado para responder de forma rápida e correta, sem o devido tempo para a reflexão, o ato de pensar é substituído pela repetição de respostas esperadas. A educação perde, assim, sua dimensão humanizadora e política.

A cultura digital, marcada pela velocidade da informação e pela curadoria algorítmica, introduz novos e complexos desafios à prática pedagógica. Foucault auxilia a compreensão de como os algoritmos operam como dispositivos de poder invisíveis, moldando preferências, comportamentos e o próprio acesso ao conhecimento. A personalização algorítmica, apesar da aparência libertadora, pode reforçar bolhas cognitivas e limitar o pensamento divergente. Arendt, ao valorizar o diálogo interno e o julgamento ético, convoca a escola a ser um espaço de desaceleração, onde o estudante possa desenvolver a capacidade de pensar criticamente sobre o que consome,

compartilha e aceita. A resistência à superficialidade das redes é uma resistência ao assujeitamento.

Enfim, a leitura conjugada dos teóricos aqui abordados Hannah Arendt e Michel Foucault, evidencia que a dominação na escola não se manifesta apenas pela proibição, mas pela produção de sujeitos conformados e com a capacidade de pensar obstaculizada. Desafiar o poder disciplinar (Foucault, 2022) e resgatar o juízo autônomo (Arendt, 1999) exige do campo educacional um esforço contínuo de genealogia das suas próprias práticas, reafirmando o compromisso com uma educação que promova a pluralidade e a liberdade como fundamentos da ação política e ética.

REFERÊNCIAS

ARENDT, Hannah. **Eichmann em Jerusalém: um Relato sobre a Banalidade do Mal**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARENDT, Hannah. **A Vida do Espírito**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2020.

ARENDT, H. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2020.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. Tradução de Mauro W. Barbosa. Apresentação de José Sérgio Fonseca de Carvalho. Pós-fácio de Celso Lafer. São Paulo: Editora Perspectiva, 2022. (Coleção Debates).

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.

DEBORD, Guy. **A Sociedade do Espetáculo**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. Tradução de Stephanía Matousek. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. 42. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

FOUCAULT, M. **Do Governo dos Vivos**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2018

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

HONNETH, A. **Luta por Reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. São Paulo: Editora 34, 2003.

Maria Clara Ramos Nery

Professora adjunta da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul/UERGS, Unidade de Cruz Alta/RS, mestre em Sociologia pela UFRGS, Doutora em Ciências Sociais pela UNISINOS; especialista em Educação-educação transformadora, teorias e práticas; especialista em Estudos Culturais; especialista em Psicanálise e Análise do Contemporâneo; especialista na área da Moderna Educação.

E-mail ramosnerymariaclara@gmail.com

2

Dayane Laurentino de Oliveira
Edilane Carvalho Teles

EDUCOMUNICAÇÃO E NEUROCIÊNCIA:

CONTRIBUIÇÕES PARA A
APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

RESUMO:

O presente artigo analisa a interface entre Educomunicação e Neurociência como potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem na educação básica, considerando experiências realizadas nos anos de 2022 e 2023. A investigação se apoia em projetos educacionais que evidenciam a utilização de mídias e tecnologias no cotidiano escolar, ainda pouco incorporadas às práticas tradicionais. Adota-se uma abordagem qualitativa, exploratória e participante, fundamentada na hermenêutica filosófica, com dados obtidos por meio de entrevistas e observação participante. Os resultados indicam que essas práticas favorecem aprendizagens significativas, engajadoras e integradas, promovendo o desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes ao estimular memória, atenção e engajamento em ambientes educativos interativos.

Palavras-chave: educomunicação; pedagogia educativa; neurociência; aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A contemporaneidade é marcada pela presença intensa e contínua das tecnologias e mídias digitais na vida cotidiana dos indivíduos, inclusive no ambiente escolar, ainda que as instituições de ensino apresentem limitações estruturais que dificultam sua plena integração. Observa-se uma dissociação significativa entre a realidade midiática dos estudantes, permeada por animes, jogos eletrônicos, séries em plataformas de streaming e outras produções culturais, e as práticas pedagógicas tradicionais, que muitas vezes permanecem alheias a essas experiências. Essa lacuna evidencia a necessidade de uma abordagem educacional capaz de dialogar com os repertórios culturais e comunicacionais dos alunos, reconhecendo e valorizando suas formas de expressão, compreensões do mundo e modos de aprender.

No contexto escolar, os projetos educomunicativos surgem como uma alternativa inovadora ao integrar educação e comunicação, favorecendo processos de aprendizagem que consideram a diversidade de mídias utilizadas pelos estudantes (Soares, 2011a). Durante os anos de 2022 e 2023, experiências de Estágios Supervisionados e atividades extensionistas permitiram perceber que os discentes, ao interagir com conteúdos midiáticos cotidianos, demonstravam engajamento e interesse, o que indicou o potencial de tais práticas para tornar o aprendizado mais significativo. A Educomunicação, ao incorporar as contribuições da neurociência, especialmente nas relações entre emoção, cognição e aprendizagem, fortalece a capacidade de construir experiências formativas que estimulam memória, atenção e engajamento, promovendo um desenvolvimento integral do estudante.

A implementação de projetos educomunicativos também evidencia desafios relevantes para a formação docente. O domínio técnico das tecnologias midiáticas é necessário, mas insuficiente; é imprescindível que os professores desenvolvam habilidades críticas e criativas para integrar essas ferramentas ao currículo de forma ética e pedagógica. Além disso, torna-se essencial repensar a organização do tempo e do espaço escolar, priorizando práticas colaborativas, experimentação, escuta ativa e criação coletiva. Dessa forma, é possível construir ambientes educativos mais dialógicos, sensíveis às transformações socioculturais e capazes de potencializar aprendizagens significativas e engajadoras.

O presente estudo tem como objetivo analisar as percepções de três docentes acerca dos impactos e desafios da implementação de projetos educomunicativos em escolas públicas de Juazeiro-BA, à luz das contribuições da neurociência para o ensino e aprendizagem. O foco da investigação reside nas entrevistas realizadas com os professores, considerando os sentidos atribuídos por eles às experiências vivenciadas e às práticas educomunicativas desenvolvidas junto aos estudantes. Essa abordagem permite compreender não apenas o potencial das atividades, mas também os obstáculos e estratégias adotadas para sua efetivação.

Por fim, esta pesquisa busca contribuir para a reflexão sobre a integração entre tecnologia, pedagogia e neurociência no contexto escolar, oferecendo subsídios para o aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem. Ao evidenciar a relevância de práticas educomunicativas fundamentadas em princípios neurocientíficos, o estudo aponta para a necessidade de políticas educacionais e formações docentes que valorizem a criatividade, a interatividade e o engajamento dos alunos, promovendo um aprendizado mais ativo, crítico e inclusivo.

DISCUSSÃO TEÓRICA

EDUCOMUNICAÇÃO E A INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A Educomunicação surge como um campo interdisciplinar que articula Educação e Comunicação, rompendo com práticas pedagógicas tradicionais, centradas na transmissão unidirecional de conhecimento. Ao mesmo tempo em que se inspira nos princípios freireanos de educação dialógica e libertadora (Freire, 2013), propõe um modelo em que alunos e professores compartilham experiências e constroem conhecimentos coletivamente, reconhecendo a diversidade cultural e histórica de cada sujeito.

Freire (2013, p. 91) enfatiza que “a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de conhecimento, mas o encontro de sujeitos interlocutores que buscam atribuir significados”. A partir dessa perspectiva, a Educomunicação entende que o aprendizado ocorre quando há interação significativa entre os sujeitos, em contextos que valorizam a expressão e o protagonismo estudantil.

Soares (2011a, p. 23) reforça que, no âmbito educ comunicativo, a comunicação não é apenas um instrumento de ensino, mas se torna o cerne do processo educativo. Dessa forma, o uso de tecnologias e mídias digitais em sala de aula não caracteriza automaticamente uma prática educ comunicativa; o que define a Educomunicação é a natureza dialógica, participativa e contextualizada das interações entre professor e aluno.

A prática educ comunicativa implica a adoção de metodologias que promovam a participação ativa dos estudantes e incentivem

a reflexão crítica sobre o mundo. Kaplún (1999, p. 27) ressalta que o sujeito não deve ser moldado por mensagens prontas, mas deve construir ativamente o conhecimento a partir da interação com o outro e com o ambiente, enfatizando a importância da cooperação e da coautoria na aprendizagem.

Martín-Barbero (2003) contribui para essa reflexão ao destacar que os fatores sociais, culturais, religiosos e políticos devem ser considerados nas interações comunicacionais. A compreensão do espaço histórico-cultural do aluno é essencial para evitar a imposição de valores e garantir um processo educativo respeitoso e inclusivo. Freire (2013, p. 48-49) alerta que toda invasão cultural pressupõe manipulação e dominação, reforçando a necessidade de uma abordagem dialógica.

Nesse contexto, a Educomunicação propõe que professores e alunos aprendam juntos, reconhecendo que todos possuem saberes e experiências que podem contribuir para a construção do conhecimento. Freire (2003) argumenta que o aluno é um sujeito ativo, capaz de questionar e compreender a realidade a partir de suas vivências, e que o professor deve atuar como mediador desse processo.

O campo também enfatiza a importância de práticas pedagógicas que valorizem a expressão multimodal e a diversidade de linguagens. Baccega (1998) aponta que a Educomunicação absorve fundamentos das ciências humanas e sociais, superando barreiras epistemológicas e considerando o contínuo processo de mudanças sociais e tecnológicas, o que permite construir práticas educativas mais dinâmicas e inclusivas.

Segundo Soares (2011), a Educomunicação é um campo em constante evolução, capaz de integrar múltiplas disciplinas e de atuar como vetor de transformação social. A experiência latino-americana, especialmente entre 1997 e 1999, documentou práticas que viam a comunicação como eixo transversal da educação,

promovendo participação, inclusão e gestão democrática dos recursos informacionais.

A Academia Brasileira de Letras (2021) legitima o termo, reconhecendo a Educomunicação como um conjunto de ações que desenvolvem ecossistemas comunicativos abertos, democráticos e criativos, em espaços formais, não formais e informais, mediados pelas linguagens da comunicação, artes e tecnologias da informação, garantindo condições de aprendizagem e liberdade de expressão.

Portanto, a Educomunicação não se restringe à educação mediática ou à leitura crítica da mídia. Ela engloba práticas que integram diálogo, reflexão e ação crítica, promovendo a formação integral dos estudantes e fortalecendo habilidades cognitivas, socio-emocionais e comunicativas, essenciais para a construção de cidadãos participativos e críticos na sociedade contemporânea.

NEUROCIÊNCIA E APRENDIZAGEM

A Neurociência, como campo de estudo, vem proporcionando avanços significativos na compreensão do funcionamento cerebral e suas implicações no processo de aprendizagem. Há cem anos, o conhecimento sobre o cérebro era majoritariamente intuitivo, baseado em observações limitadas e interpretações subjetivas (Buchalla, 2004). Atualmente, pesquisas neurocientíficas, combinadas com estudos da Psicologia Cognitiva, oferecem evidências robustas sobre os mecanismos biológicos que sustentam a aquisição e consolidação do conhecimento.

Autores como Ausubel (1980), Piaget (1997), Vygotsky (1998) e Wallon (2008) abordam a aprendizagem sob perspectivas distintas, porém convergentes com os achados da Neurociência, especialmente no que se refere à construção ativa do conhecimento e à mediação sociocultural das experiências. Essas correlações

reforçam a importância de uma abordagem educativa fundamentada em dados científicos sobre o cérebro, capaz de subsidiar práticas pedagógicas mais eficazes.

A aprendizagem envolve alterações estruturais e funcionais no cérebro, manifestadas por mudanças nas conexões sinápticas e na plasticidade neural. Cosenza e Guerra (2011) destacam que essas alterações são fundamentais para que o aprendiz consiga consolidar informações, integrando-as a redes neurais pré-existentes. Assim, a aprendizagem não se restringe à memorização, mas envolve uma reorganização dinâmica do sistema nervoso central.

Com o avanço de tecnologias como Ressonância Magnética Funcional (fMRI) e Tomografia por Emissão de Pósitrons (PET/CT), tornou-se possível observar o cérebro em atividade, identificando áreas responsáveis por funções cognitivas, emocionais e de memória. Estes recursos permitem compreender como diferentes estratégias de ensino influenciam a atenção, a retenção de informações e a resolução de problemas (Relvas, 2012).

O entendimento da anatomia cerebral é fundamental para a prática pedagógica. O encéfalo, composto pelo cérebro, cerebelo, diencefalo e tronco encefálico, interage de forma complexa, possibilitando funções cognitivas essenciais, como atenção, linguagem, memória e controle motor (Cosenza; Guerra, 2011). Cada região cerebral desempenha papéis específicos e complementares, reforçando a necessidade de abordagens educativas que considerem essas particularidades.

Herculano-Houzel (2002) estima que o cérebro humano contém cerca de 86 bilhões de neurônios, conectados por milhares de sinapses. Essa complexidade estrutural evidencia que o aprendizado é resultado de um processo contínuo de interação neural, influenciado por experiências, contextos socioculturais e estímulos ambientais. O estudo das conexões sinápticas permite identificar como o

cérebro integra e processa informações, oferecendo subsídios para estratégias pedagógicas mais eficientes.

A atenção é um elemento central no processo de aprendizagem. Luria (1991) descreve-a como a capacidade de selecionar informações relevantes para a execução de tarefas, enquanto Skinner (1972, 2000) enfatiza o papel do estímulo externo na orientação da atenção. Já Cosenza e Guerra (2011) classificam a atenção como automática ou voluntária, destacando sua função primordial na ativação de redes neurais durante o aprendizado.

A emoção está intrinsecamente ligada à aprendizagem, mediada pelo sistema límbico, que regula motivação, memória e comportamento (Spitzer, 2007). Informações com carga emocional tendem a ser retidas por mais tempo, e experiências significativas facilitam a consolidação da memória de longo prazo. Esse entendimento é essencial para práticas pedagógicas que visam engajamento e retenção duradoura.

A memória, por sua vez, é categorizada em explícita e implícita. A memória explícita envolve lembranças semânticas e episódicas, enquanto a memória implícita está associada a habilidades motoras e procedimentos aprendidos. Baddeley (2000) ressalta que a eficácia da aprendizagem depende da integração entre atenção, emoção e memória, fatores diretamente moduláveis por metodologias participativas e contextualizadas.

Funções executivas, como planejamento, flexibilidade cognitiva, controle inibitório e memória de trabalho, desempenham papel crucial no desenvolvimento acadêmico (Brown, 1987; Flavell, 1987; Green, 2001). Atividades desafiadoras, que estimulam resolução de problemas e autonomia, fortalecem essas funções, promovendo aprendizagem significativa e duradoura.

No contexto educacional, compreender os mecanismos neurológicos permite ao educador identificar dificuldades de

aprendizagem e adaptar estratégias pedagógicas às necessidades individuais, evitando interpretações equivocadas de comportamento ou rendimento (Lent, 2010). Esse conhecimento fortalece práticas inclusivas e personalizadas, integrando ciência e pedagogia.

A interface entre Neurociência e Educação evidencia que o ensino não é apenas transmissão de conteúdo, mas construção ativa de conhecimento, modulada por atenção, emoção e motivação. A compreensão dessas bases biológicas fortalece a atuação do educador, permitindo criar ambientes de aprendizagem mais estimulantes, colaborativos e efetivos para todos os alunos

METODOLOGIA

O presente estudo adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório, fundamentada nos princípios da hermenêutica filosófica. A pesquisa foi realizada em três escolas públicas de Juazeiro-BA, durante estágios supervisionados e atividades de extensão, com o intuito de compreender os significados atribuídos às práticas educacionais no contexto escolar.

Segundo Franco e Ghedin (2008, p. 108), "[...] a metodologia da pesquisa, na abordagem reflexiva, caracteriza-se fundamentalmente por ser a atitude crítica que organiza a dialética do processo investigativo; que orienta os recortes e as escolhas feitas pelo pesquisador". Nesse sentido, a presente investigação buscou privilegiar uma postura analítica e reflexiva, orientando a seleção do material empírico e as decisões interpretativas ao longo do estudo.

Dada a extensão do conjunto de dados coletados, o artigo concentra-se na análise das entrevistas com três docentes participantes, priorizando suas percepções sobre os impactos e os

desafios da implementação da Pedagogia Educomunicativa, conforme delimitado nos objetivos da pesquisa.

A coleta de informações foi realizada em instituições que atendem diferentes níveis de ensino (Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio): Escola Municipal José Padilha de Souza, Escola Municipal Educandário João XXIII e o Complexo Integrado de Educação da Bahia – Campus Rui Barbosa. A observação participante constituiu a principal técnica, permitindo registrar interações, estratégias pedagógicas e respostas dos estudantes durante os projetos.

Para o recorte analítico deste artigo, entretanto, o foco foi direcionado às entrevistas semiestruturadas realizadas com os três professores, com o propósito de compreender suas interpretações sobre o processo educomunicativo. Em um caso específico, devido a restrições de saúde do docente, a coleta ocorreu por meio de questionário estruturado via Google Forms, assegurando anonimato e liberdade de expressão.

A participação ativa da pesquisadora no campo, como mediadora e observadora, reforça o caráter participante da investigação, evidenciando que não existe neutralidade na produção do conhecimento, uma vez que o pesquisador está inserido em seu contexto social e histórico (Habermas, 2012).

A análise dos dados foi realizada com base na Análise Textual Discursiva (ATD), que possibilita uma interpretação crítica articulada à complexidade do fenômeno investigado. De acordo com Galiazzi, Ramos e Moraes (2021, p. 88), “[...] é possível afirmar que ao envolverem-se com a ATD os pesquisadores percebem-se em um deslocamento do explicar causal para o compreender na complexidade”.

O processo de análise seguiu as etapas de unitarização, categorização e construção de metatextos. A partir dessa sistematização, emergiram três categorias centrais: 1) conhecimentos docentes

sobre educomunicação; 2) impactos na aprendizagem; e 3) desafios para a implementação da pedagogia.

A articulação da hermenêutica filosófica com a ATD permitiu não apenas descrever os fenômenos observados, mas também interpretá-los à luz do referencial teórico, relacionando as práticas escolares com as contribuições da Neurociência acerca da atenção, emoção e experiências significativas nos processos de aprendizagem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando o recorte definido para este artigo, os resultados concentram-se na análise das entrevistas realizadas com três professores envolvidos em projetos educacionais em escolas públicas de Juazeiro-BA. O objetivo central foi compreender como esses docentes percebem os impactos e os desafios da integração entre educação e neurociência no processo educativo.

Essa opção metodológica permite dar visibilidade à interpretação que os sujeitos fazem de suas experiências, destacando os sentidos atribuídos às práticas educacionais (Franco; Ghedin, 2008). Os depoimentos indicaram que a abordagem educacional, quando articulada com princípios neurocientíficos, promove mudanças relevantes nas dinâmicas de sala de aula. Um dos professores afirmou: *"Quando vocês começaram o projeto partindo do que eles queriam, como vocês disseram, eles sendo os protagonistas, eles começaram a interagir e ficaram animados, agindo no emocional deles, e certamente influenciou na aprendizagem"* (Entrevistado 1). Essa percepção encontra respaldo em Cosenza e Guerra (2011), que associam a aprendizagem significativa à ativação de circuitos neurais relacionados à emoção e à motivação.

Além disso, os docentes relataram desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais entre os estudantes. Um deles destacou: *"Além de ampliarem seus conhecimentos sobre a história e cultura local, essas atividades estimularam o desenvolvimento de habilidades como pesquisa, expressão oral e escrita, e trabalho em equipe, ajudaram também na criatividade e raciocínio"* (Entrevistado 2). Esse relato dialoga com Fischer (2009), para quem a aprendizagem baseada em atividades promove não apenas aquisição de conhecimento, mas construção ativa de saberes.

Outro ponto recorrente nas falas foi a melhora na atenção e concentração dos alunos. Uma professora observou: *"[...] nesses casos que era trabalhado o cotidiano deles, eles conseguiam se concentrar e manter o foco, como uma atenção seletiva, de acordo com o gosto dos alunos"* (Entrevistada 3). Esse achado reforça Foz (2009, p. 172), que aponta a modificação das sinapses como fundamento da aprendizagem, evidenciando a importância de metodologias que despertem interesse genuíno nos estudantes.

Os docentes também notaram avanços na socialização e no engajamento emocional dos alunos. Um entrevistado afirmou: *"[...] tinha alguns que não interagem com os outros na sala de aula, ficaram mais inclusos, sabe?"* (Entrevistado 1). Essa percepção converge com a teoria sociocultural de Vygotsky (1999) e com Spitzer (2002), ao apontar que a cooperação ativa entre pares fortalece comportamentos colaborativos e ativa sistemas de recompensa cerebral.

No entanto, os professores destacaram desafios à implementação da Pedagogia Educomunicativa, principalmente em função da resistência institucional e da ausência de formação específica. Um deles relatou: *"[...] a falta de apoio da própria gestão da escola, sempre que penso em trazer algo desse tipo e levo para a coordenação, é uma enxurrada de desculpas"* (Entrevistado 2). Essa situação exemplifica a permanência de estruturas escolares centralizadoras, conforme apontado por Martín-Barbero (2011).

Apesar desses obstáculos, os relatos indicam que a educomunicação contribui para tornar a escola mais dinâmica e acolhedora. Segundo um professor: “[...] *a escola tornou-se naquele momento um ambiente mais dinâmico e estimulante*” (Entrevistado 1). Essa visão dialoga com Soares (2011a), que entende a educomunicação como um caminho de renovação das práticas sociais, ampliando as possibilidades de expressão de todos os sujeitos.

Por fim, os depoimentos reforçam que a integração entre educomunicação e neurociência constitui uma estratégia promissora para práticas pedagógicas significativas. No entanto, como destaca Soares (2011b), tal transformação depende de intencionalidade e de políticas institucionais comprometidas: “[...] *a educomunicação não emerge espontaneamente num dado ambiente. Precisa ser construída intencionalmente*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados desta pesquisa evidenciam que a articulação entre educomunicação e neurociência constitui uma via relevante para a construção de processos educativos mais significativos, engajadores e alinhados às necessidades contemporâneas dos estudantes. A valorização dos interesses dos discentes e a escuta ativa mostraram impactos positivos no engajamento emocional, nas habilidades cognitivas e nas competências socioafetivas, corroborando os estudos de Cosenza e Guerra (2011) e Fischer (2009).

As percepções dos docentes revelaram avanços na criatividade, atenção, memória e cooperação entre os estudantes, aspectos que se relacionam diretamente com princípios da neuroeducação e com a prática pedagógica educ comunicativa, fortalecendo ambientes de aprendizagem inclusivos e interativos.

A escola, ao se abrir para a experimentação e o protagonismo estudantil, torna-se um espaço de construção coletiva do conhecimento, ampliando as relações sociais e o engajamento dos alunos. No entanto, para consolidar tais transformações, é necessário superar barreiras estruturais, como resistência institucional e lacunas de formação docente.

Conforme alerta Soares (2011b), a educomunicação demanda planejamento, intencionalidade e políticas públicas que sustentem sua implementação como paradigma pedagógico inovador.

A experiência observada em escolas de Juazeiro-BA evidencia que, quando há comprometimento institucional, a educomunicação pode reconfigurar práticas educativas e fortalecer o papel dos estudantes como protagonistas do seu processo formativo.

REFERÊNCIAS

- ABPEDUCOM. Conceito. Associação Brasileira de Pesquisadores e Profissionais em Educomunicação- ABPEducom, 2021. Disponível em: <https://abpeducom.org.br/educum/conceito/>. Acesso em: jun. 2024.
- ANDRADE, Fabiana. **A pedagogia do afeto na sala de aula**. Recife: Prazer de Ler, 2014.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Sujeito, comunicação e cultura**. São Paulo: Paulinas, 2011.
- BACCEGA, Maria Aparecida. **Comunicação e linguagem: discursos e ciência**. São Paulo: Moderna, 1998.
- BADDELEY, Alan. Memória de trabalho: uma visão geral. **Memória de trabalho e educação**, p. 1-31. Elsevier, 2006.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BROWN, A. L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. *In*: WEINERT, F. E.; KLUEWE, R. (Eds.). **Metacognition, motivation, and understanding**. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. p. 1-16.

BUCHALLA, Ana Paula. O cérebro devassado. **Veja**, São Paulo, ed. 1865, 2004. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/arquivo-2002-2006.shtml>. Acesso em: 06 jun. 2023.

CARVALHO, Fernanda Antoniol. Hammes de. Neurociências e educação: uma articulação necessária na formação docente. **Trabalhos em Educação e Saúde**, v. 8, n. 3, p. 537-550, nov. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462010000300012&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 04 jun. 2023.

CITELLI, Adilson. Comunicação e Educação: implicações contemporâneas. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

CONSENZA, Ramon; GUERRA, Leonor. **Neurociência e educação: como o cérebro aprende**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FISCHER, Kurt W. **Aprendizagem e desenvolvimento cognitivo**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOZ, F. B. Language plasticity revealed by electroencephalogram mapping. **Pediatric Neurology**, v. 26, n. 2, p. 106-115, 2002.

FLAVELL, J.; WELLMAN, H. Metamemory. *In*: KAIL, R. V.; HAGEN, J. W. (Eds.). Perspective on the development of memory and cognition. **Hillsdale**, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1977. p. 3-33.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

HABERMAS, Jürgen. **Verdade e método: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

HERCULANO-HOUZEL, Suzana. Você conhece seu cérebro? Uma pesquisa sobre alfabetização em neurociência pública no encerramento da década do cérebro. **The Neuroscientist**, v. 8, n. 2, p. 98-110, 2002.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011.

KAPLÚN, Mario. Processos educativos e canais de comunicação. **Revista Comunicação & Educação**, São Paulo: Moderna/ECA-USP, 1999.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia**. São Paulo: Editora Loyola, 2003.

RELVA, Marta Pires. **Neurociências na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: 2012.

SARTORI, Ademilde S. Inter-relações entre comunicação e educação: a educomunicação e a gestão dos fluxos comunicacionais na educação a distância. **UNirevista**, v. 1, n. 3, jul. 2006.

SOARES, Ismar de Oliveira. Educomunicação um campo de mediações. *In*: CITELLI, Adilson Odair; COSTA, Maria Cristina Castilho. **Educomunicação: construindo uma nova área de conhecimento**. São Paulo: Paulinas, 2011a.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação** contribuições para a reforma do ensino médio. São Paulo: Paulinas, 2011b.

SPITZER, Manfred. **Connessi e isolati. Un'epidemia silenziosa**. 1ª ed. Corbaccio, 2018.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKY, Liev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Obras Escogidas. **Problemas del Desarrollo de la Psique**. Tomo III. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.

Dayane Laurentino de Oliveira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pedagoga. Integrante do Grupo de Pesquisa Polifonia (UNEB).

E-mail: dayaneloliveira11@gmail.com

Edilane Carvalho Teles

Doutora em Ciências da Comunicação pela USP. Professora de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos da Uneb. Líder do Grupo de Pesquisa Polifonia (Uneb) e membro do Mediações Educomunicativa (ECA-USP).

E-mail: ecteles@uneb.br

3

*Indira Tainara Soares Teixeira
Cosme Batista dos Santos*

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA:

CONTRIBUIÇÕES DAS
METODOLOGIAS ATIVAS E DO
LÚDICO PARA A RESSIGNIFICAÇÃO
DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

RESUMO:

O presente artigo analisa as contribuições das metodologias ativas e da ludicidade para a ressignificação das práticas pedagógicas no processo de alfabetização e letramento, considerando o brincar como uma dimensão constitutiva da aprendizagem infantil e da participação ativa da criança na construção do conhecimento. Parte-se do pressuposto de que práticas pedagógicas fundamentadas em abordagens ativas e lúdicas favorecem o desenvolvimento integral da criança, contemplando aspectos cognitivos, motores, emocionais e sociais. O objetivo geral da pesquisa consiste em compreender de que maneira as atividades lúdicas, articuladas às metodologias ativas, podem contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a alfabetização e o letramento como práticas sociais, bem como a ludicidade e as metodologias ativas no contexto educacional, a partir de perspectivas sociais, psicológicas e cognitivas do desenvolvimento infantil. Considera-se que o período de alfabetização desempenha papel central na formação intelectual, social e cidadã da criança, não se restringindo à aquisição de habilidades de codificação e decodificação do sistema de escrita. Nesse sentido, defende-se que práticas pedagógicas mediadas por jogos, brincadeiras e metodologias ativas possibilitam experiências de aprendizagem mais significativas, criativas e contextualizadas, contribuindo para a construção do conhecimento de forma autônoma e participativa. O estudo busca, assim, fomentar o debate acerca da aprendizagem ativa e lúdica no espaço da sala de aula de alfabetização, apontando caminhos para a consolidação de práticas educativas que atribuam sentido ao processo de ensinar e aprender.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Ludicidade; Metodologias ativas; Práticas pedagógicas.

ABSTRACT:

This article analyzes the contributions of active methodologies and playfulness to the re-signification of pedagogical practices in the literacy process, considering play as a constitutive dimension of children's learning and the child's active participation in the construction of knowledge. It is based on the assumption that pedagogical practices grounded in active and playful approaches favor the child's integral development, encompassing cognitive, motor, emotional, and social aspects. The general objective of the research is to understand how playful activities, articulated with active methodologies, can contribute to learning to read and write in the literacy cycle. Methodologically, this is a bibliographical research, based on authors who discuss literacy as social practices, as well as playfulness and active methodologies in the educational context, from social, psychological, and cognitive perspectives of child development. The literacy period is considered to play a central role in the intellectual, social, and civic development of the child, not limited to the acquisition of encoding and decoding skills of the writing system. In this sense, it is argued that pedagogical practices mediated by games, play, and active methodologies enable more meaningful, creative, and contextualized learning experiences, contributing to the construction of knowledge in an autonomous and participatory way. The study thus seeks to foster debate about active and playful learning in the literacy classroom, pointing out ways to consolidate educational practices that give meaning to the teaching and learning process.

Keywords: Literacy; Reading and Writing; Playfulness; Active methodologies; Pedagogical practices.

INTRODUÇÃO

O presente estudo propõe-se a contribuir com as discussões contemporâneas acerca das contribuições das metodologias ativas e da ludicidade no processo de alfabetização e letramento, considerando seu potencial para a ressignificação das práticas pedagógicas no contexto da educação básica. Parte-se da compreensão de que tais abordagens pedagógicas podem favorecer experiências de aprendizagem mais significativas, especialmente no ciclo de alfabetização, ao promoverem a participação ativa da criança na construção dos conhecimentos relacionados à leitura e à escrita.

A escolha do tema emerge da necessidade de refletir sobre a inserção consciente de metodologias ativas e de práticas lúdicas no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase em atividades que atribuam sentido às experiências escolares e favoreçam o desenvolvimento de habilidades fundamentais ao crescimento cognitivo, social e emocional da criança. Soma-se a essa inquietação o interesse em compreender de que maneira essas estratégias metodológicas, quando desenvolvidas no ciclo de alfabetização, podem contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças matriculadas em escolas públicas, ampliando as possibilidades de mediação pedagógica nesse contexto.

Diante desse cenário, o objetivo geral da pesquisa consiste em compreender como as atividades lúdicas, articuladas às metodologias ativas, podem contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita da criança no ciclo de alfabetização, no âmbito das escolas da rede pública. Como objetivos específicos, busca-se: discutir conceitos relevantes relacionados à ludicidade e às metodologias ativas; investigar o potencial dessas estratégias pedagógicas no desenvolvimento da leitura e da escrita; analisar de que forma a prática pedagógica pode articular-se às metodologias ativas no processo de

alfabetização; e refletir sobre as contribuições dessas abordagens para a atuação docente no ciclo de alfabetização.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica, fundamentada em autores que discutem a alfabetização e o letramento como práticas sociais, bem como a ludicidade e as metodologias ativas a partir de perspectivas sociais, psicológicas e cognitivas do desenvolvimento infantil. A revisão da literatura especializada permitiu identificar e analisar estudos que evidenciam as contribuições dessas estratégias metodológicas para o processo de aquisição da leitura e da escrita, oferecendo subsídios teóricos para a reflexão proposta.

Ressalta-se que a presente pesquisa não parte da premissa de que a alfabetização da criança ocorra exclusivamente por meio da utilização contínua de metodologias ativas e práticas lúdicas. Defende-se, contudo, que a incorporação dessas abordagens no trabalho pedagógico pode tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, significativo e participativo, favorecendo o envolvimento do educando e a construção de conhecimentos de forma mais contextualizada.

Nesse sentido, documentos normativos que orientam a educação brasileira, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reforçam a importância da adoção de metodologias que promovam o protagonismo dos estudantes e a reorganização das práticas pedagógicas, conforme expresso no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, ao destacar a necessidade de superar a centralidade disciplinar e favorecer abordagens mais integradoras (Brasil, 2018).

Dessa forma, compreende-se que as atividades lúdicas e as metodologias ativas extrapolam a ideia de entretenimento ou passatempo, configurando-se como estratégias pedagógicas relevantes no processo de alfabetização. Assim, justifica-se a realização deste estudo reflexivo, que busca evidenciar as contribuições

dessas abordagens para a organização de práticas educativas mais significativas, capazes de reconhecer a criança como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos, a pesquisa bibliográfica foi realizada a partir da seleção de obras clássicas e contemporâneas que abordam a alfabetização, o letramento, a ludicidade e as metodologias ativas no campo educacional. O levantamento considerou livros e artigos científicos amplamente reconhecidos na área da Educação, publicados prioritariamente entre as décadas de 1990 e 2020, de modo a contemplar tanto os fundamentos teóricos quanto as discussões mais recentes sobre o tema. A escolha das obras pautou-se na relevância conceitual, na recorrência das citações em estudos da área e na contribuição dos autores para a compreensão do desenvolvimento infantil e das práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa, fundamentada na análise de produções teóricas que discutem a alfabetização e o letramento em perspectiva contemporânea. Foram selecionadas obras clássicas e atuais de autores que abordam as metodologias ativas, a ludicidade e os processos de ensino-aprendizagem, considerando sua relevância teórica e contribuição para o campo da Educação.

A análise do material bibliográfico teve como finalidade estabelecer articulações conceituais que possibilitassem compreender de que maneira as práticas pedagógicas fundamentadas no lúdico e nas metodologias ativas podem contribuir para a aprendizagem da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. A partir

desse movimento analítico, buscou-se refletir sobre a ressignificação das práticas pedagógicas e o papel do professor como mediador do processo educativo.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM PERSPECTIVA CONTEMPORÂNEA

Os estudos sobre o processo de alfabetização passaram por importantes transformações a partir das contribuições de Emília Ferreiro, sobretudo a partir do final da década de 1970, ao deslocarem a compreensão da alfabetização como mera técnica de codificação e decodificação para concebê-la como um processo de construção ativa do conhecimento pela criança. Essa mudança de perspectiva rompeu com concepções tradicionais que compreendiam a alfabetização como uma etapa mecânica e linear, frequentemente dissociada das práticas sociais da leitura e da escrita.

Ao problematizar a ideia de que a criança aprende apenas quando submetida a um ensino sistemático, Ferreiro (2011) evidencia que o sujeito em processo de alfabetização já chega à escola portador de saberes sobre a língua, construídos nas interações sociais e culturais que antecedem a escolarização. Nesse sentido, a criança não pode ser compreendida como uma “tábula rasa”, mas como um sujeito ativo, que formula hipóteses sobre o funcionamento do sistema de escrita e constrói sentidos a partir de suas experiências com a linguagem.

Essa concepção amplia o entendimento da alfabetização para além da aprendizagem de letras e sílabas isoladas, reconhecendo-a como um processo que envolve a organização do sistema linguístico da criança em articulação com suas práticas culturais. Alfabetizar, portanto, não se restringe à aquisição de habilidades técnicas, mas

implica possibilitar à criança o uso social da leitura e da escrita em contextos significativos de comunicação.

Nessa direção, as contribuições de Magda Soares reforçam a necessidade de compreender a alfabetização de forma indissociável do letramento. Para a autora, não basta dominar as técnicas de leitura e escrita; é fundamental saber utilizá-las de maneira funcional e socialmente situada, respondendo às demandas de uma sociedade cada vez mais marcada pela presença da escrita (Soares, 2001). Assim, alfabetização e letramento constituem processos complementares, que devem ser trabalhados de forma integrada no contexto escolar.

Ao considerar a alfabetização como prática social, torna-se imprescindível reconhecer que aprender a ler e escrever envolve a participação da criança em situações reais de uso da linguagem escrita, mediadas por diferentes gêneros textuais que circulam socialmente. Conforme destaca Soares (2005), é na interação com textos reais que a criança desenvolve, simultaneamente, as relações entre fonema e grafema e a compreensão das funções e sentidos da escrita.

Essa abordagem contribui para superar visões reducionistas do processo de alfabetização e evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem o contexto sociocultural do educando. Ao inserir a criança em práticas significativas de leitura e escrita, a escola amplia as possibilidades de construção do conhecimento e contribui para prevenir situações de fracasso escolar e de analfabetismo funcional, ainda recorrentes na realidade educacional brasileira.

Dessa forma, compreender a alfabetização e o letramento em perspectiva contemporânea implica reconhecê-los como processos dinâmicos, históricos e socialmente situados, nos quais a criança assume papel central na construção de sentidos. Essa compreensão constitui base fundamental para refletir sobre práticas pedagógicas que busquem a ressignificação do ensino da leitura e da escrita,

abrindo espaço para abordagens que valorizem a participação ativa do educando, como aquelas fundamentadas na ludicidade e nas metodologias ativas.

LUDICIDADE E METODOLOGIAS ATIVAS NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A ludicidade e as metodologias ativas têm se consolidado, no campo educacional, como abordagens pedagógicas que valorizam a participação ativa do educando no processo de ensino-aprendizagem, especialmente no ciclo de alfabetização. Ambas partem do pressuposto de que a aprendizagem se constrói a partir da interação, da experiência e da atribuição de sentido às práticas pedagógicas, superando modelos tradicionais centrados na transmissão mecânica de conteúdos.

O conceito de ludicidade, historicamente associado ao brincar, ao jogo e ao divertimento, ampliou-se ao longo do tempo e passou a ser compreendido como uma dimensão constitutiva do desenvolvimento humano. Conforme destaca Luckesi (2000), a experiência lúdica caracteriza-se pela vivência de plenitude que envolve o sujeito de forma integral, mobilizando aspectos cognitivos, afetivos e sociais. Nesse sentido, o lúdico não se restringe ao entretenimento, mas configura-se como uma possibilidade pedagógica relevante para a construção do conhecimento.

No contexto da alfabetização, as práticas lúdicas assumem papel significativo ao favorecerem ambientes de aprendizagem mais motivadores e desafiadores, nos quais a criança pode explorar, experimentar, criar hipóteses e estabelecer relações com a linguagem escrita. As contribuições de Piaget (1987) evidenciam que o brincar constitui princípio fundamental para o desenvolvimento das

estruturas cognitivas, uma vez que permite à criança agir sobre o objeto do conhecimento, reorganizando seus esquemas mentais de forma progressiva.

Corroborando essa perspectiva, Kishimoto (1994) ressalta que o uso pedagógico dos jogos e das brincadeiras potencializa o interesse e a concentração dos alunos, ao mesmo tempo em que favorece a assimilação dos conteúdos de maneira mais natural e significativa. Assim, a ludicidade, quando intencionalmente planejada, contribui para que a criança se reconheça como sujeito ativo no processo de aprendizagem, atribuindo sentido às experiências vivenciadas no espaço escolar.

De modo complementar, as metodologias ativas fundamentam-se na valorização do protagonismo do educando, entendendo-o como agente central na construção do conhecimento. Conforme apontam Moran (2015) e Athaús e Bagio (2017), essas metodologias propõem situações de aprendizagem que estimulam a autonomia, a colaboração e a reflexão, por meio de estratégias que envolvem resolução de problemas, trabalho em grupo, projetos e práticas investigativas.

A aproximação entre ludicidade e metodologias ativas revela um alinhamento conceitual, uma vez que ambas concebem a aprendizagem como um processo dinâmico, participativo e contextualizado. As bases dessa concepção podem ser identificadas nas contribuições de John Dewey, ao defender uma educação pautada na experiência e na ação, em oposição a modelos educativos centrados na passividade do aluno. Para Dewey, aprender implica envolver-se ativamente em situações significativas, nas quais o conhecimento emerge da interação entre sujeito e ambiente.

No ciclo de alfabetização, a articulação entre ludicidade e metodologias ativas exige planejamento pedagógico cuidadoso, considerando as especificidades do desenvolvimento infantil. A utilização dessas abordagens demanda a definição clara de objetivos,

a seleção intencional de estratégias e a mediação consciente do professor, evitando que as atividades se reduzam a ações aleatórias desvinculadas dos conteúdos escolares.

Dessa forma, compreende-se que a integração entre práticas lúdicas e metodologias ativas potencializa a construção de aprendizagens significativas, ao promover experiências que respeitam o ritmo, os interesses e as necessidades das crianças em processo de alfabetização. Essa articulação contribui para ampliar as possibilidades de mediação pedagógica e para ressignificar o ensino da leitura e da escrita, preparando o terreno para práticas educativas mais coerentes com as demandas contemporâneas da educação básica.

Em diálogo com essas perspectivas, estudos mais recentes no contexto educacional brasileiro têm reforçado a relevância das metodologias ativas como estratégias que potencializam o engajamento dos estudantes e favorecem aprendizagens mais significativas. Conforme apontam Bacich e Moran (2018), tais metodologias contribuem para a reorganização do trabalho pedagógico ao promoverem maior autonomia, participação e corresponsabilidade dos educandos no processo de aprendizagem. No ciclo de alfabetização, essa abordagem mostra-se especialmente pertinente, ao possibilitar práticas que respeitam o desenvolvimento infantil e ampliam as formas de interação da criança com a leitura e a escrita.

RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

Compreender a alfabetização como um processo dinâmico, social e culturalmente situado implica repensar as práticas

pedagógicas tradicionalmente desenvolvidas no contexto escolar, especialmente no ciclo inicial da escolarização. Ao longo de muitos anos, a alfabetização esteve associada a métodos centrados na memorização de letras, sílabas e palavras isoladas, desconsiderando as experiências prévias da criança e sua relação com a linguagem em contextos reais de uso. Tal perspectiva contribuiu para a formação de sujeitos que, embora capazes de codificar e decodificar signos linguísticos, apresentavam dificuldades significativas na interpretação, na produção de sentidos e no uso funcional da leitura e da escrita.

Nesse cenário, a adoção de práticas pedagógicas que articulem ludicidade e metodologias ativas surge como possibilidade de ressignificação do ensino da leitura e da escrita, sobretudo nas escolas públicas, onde os desafios relacionados ao fracasso escolar e ao analfabetismo funcional ainda se fazem presentes. Essas abordagens deslocam o foco da centralidade do professor para a valorização da criança como sujeito ativo do processo de aprendizagem, reconhecendo seus saberes, suas vivências e suas formas próprias de interação com o conhecimento.

A ludicidade, quando compreendida para além do entretenimento, assume um papel estruturante no processo de alfabetização, ao criar condições para que a criança aprenda de forma prazerosa, significativa e contextualizada. O brincar, os jogos e as atividades simbólicas possibilitam a vivência de situações comunicativas que favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais e afetivas, fundamentais para a construção da leitura e da escrita. Ao inserir práticas lúdicas no cotidiano escolar, o educador amplia as oportunidades de participação, interação e experimentação, aspectos essenciais para a aprendizagem ativa.

De modo articulado, as metodologias ativas contribuem para a reorganização do trabalho pedagógico ao propor estratégias que estimulam a autonomia, a colaboração e a reflexão crítica do

educando. No ciclo de alfabetização, essas metodologias favorecem a construção de situações didáticas em que a criança é convidada a resolver problemas, participar de atividades coletivas, dialogar sobre suas hipóteses e produzir sentidos a partir de experiências concretas. Tal abordagem rompe com a lógica da aprendizagem passiva e aproxima o processo educativo das práticas sociais de uso da linguagem.

A integração entre ludicidade e metodologias ativas exige do professor um planejamento pedagógico intencional e consciente, que considere as especificidades do desenvolvimento infantil e os objetivos formativos da alfabetização. Não se trata de substituir conteúdos ou reduzir a complexidade do ensino, mas de reorganizar as práticas de modo que o aprendizado se torne mais significativo e coerente com as necessidades da criança. Nesse sentido, o papel do educador assume caráter mediador, investigativo e reflexivo, orientando o processo de aprendizagem sem impor caminhos únicos ou respostas prontas.

Ressignificar as práticas pedagógicas no processo de alfabetização implica, ainda, reconhecer a escola como espaço de produção de cultura e de socialização de saberes. Ao valorizar metodologias que promovem a participação ativa do educando, a escola contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e capazes de utilizar a linguagem escrita de forma funcional em diferentes contextos sociais. Essa perspectiva amplia o entendimento da alfabetização como etapa fundamental para o exercício da cidadania e para a inserção do indivíduo em uma sociedade grafocêntrica.

Dessa forma, ao articular ludicidade e metodologias ativas, as práticas pedagógicas no ciclo de alfabetização podem ser resignificadas, promovendo experiências educativas mais vivas, dinâmicas e humanizadas. Tais práticas não se configuram como soluções universais para os desafios da educação, mas representam caminhos possíveis para a construção de processos de alfabetização

mais significativos, alinhados às demandas contemporâneas da educação básica e às reais necessidades das crianças em processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa permitiu evidenciar as contribuições das metodologias ativas articuladas à ludicidade para o processo de alfabetização e letramento das crianças, destacando o potencial dessas estratégias como mediadoras da aprendizagem da leitura e da escrita. A partir da revisão bibliográfica realizada, foi possível compreender que tais abordagens metodológicas favorecem a construção de práticas pedagógicas mais significativas, ao considerar a criança como sujeito ativo, participativo e produtor de conhecimentos.

Os estudos analisados demonstram que a inserção de atividades lúdicas e de metodologias ativas no ciclo de alfabetização contribui para a ampliação das experiências de aprendizagem, promovendo o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos cognitivos, sociais, emocionais e motores. Nesse sentido, essas estratégias configuram-se como facilitadoras do processo educativo, uma vez que podem ser adaptadas às necessidades e às especificidades de cada educando, respeitando seus ritmos, saberes prévios e formas próprias de interação com o mundo.

Compreende-se, ainda, que por meio da ludicidade e das metodologias ativas a criança encontra espaço para expressar sentimentos, pensamentos e questionamentos, construindo sentidos sobre a realidade na qual está inserida. Diferentemente de uma concepção que entende o brincar como fuga do mundo real, essas práticas possibilitam à criança conhecer, interpretar e ressignificar o

universo social que a cerca, apropriando-se das normas e valores de forma crítica e significativa. Assim, o processo educativo passa a dialogar com o mundo infantil, permitindo que a aprendizagem ocorra de maneira mais contextualizada e humanizada.

Diante do exposto, pode-se afirmar que as atividades lúdicas e as metodologias ativas, quando integradas às práticas pedagógicas escolares, favorecem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida em sociedade, como a cooperação, a autonomia, o respeito às diferenças e a capacidade de reflexão. Além disso, contribuem para a assimilação de valores, a aquisição de comportamentos sociais e o fortalecimento de diferentes áreas do conhecimento, ampliando o papel da alfabetização para além do domínio técnico da leitura e da escrita.

Em síntese, conclui-se que as metodologias ativas e a ludicidade desempenham papel fundamental no processo de alfabetização, pois potencializam o desenvolvimento cognitivo, social, moral, emocional e cultural da criança. Por essa razão, tais estratégias não devem ser negligenciadas no contexto escolar. Ao incorporá-las de forma intencional ao processo de ensino-aprendizagem, o educador contribui para uma alfabetização que não se limita à codificação e decodificação de signos linguísticos, mas que promove a formação de sujeitos críticos, participativos e capazes de compreender, interpretar e intervir de maneira consciente em seu meio social.

REFERÊNCIAS

ATHAÚS, Gisele; BAGIO, Viviane. **Metodologias ativas**: práticas pedagógicas inovadoras no processo de ensino-aprendizagem. Curitiba: Appris, 2017.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 5, de 4 de maio de 2011**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2011.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre alfabetização**. 26. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e educação**. Salvador: EDUFBA, 2000.

MORAN, José Manuel. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

Indira Tainara Soares Teixeira

Mestranda em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA/UNEB), pedagoga e licenciada em Letras (Português e Inglês). Atua na Educação Básica e desenvolve estudos nas áreas de alfabetização e letramento, práticas pedagógicas e metodologias ativas no ciclo de alfabetização.

Cosme Batista dos Santos

Pós-doutor em Ciência da Informação pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP) e com Estágio Sênior/CAPEs em Lexicologia pela Universidade Católica Portuguesa (UCP). Doutor e mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando nos Programas de Pós-graduação em Crítica Cultural (PÓS-CRÍTICA) e em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos (PPGESA). Desenvolve pesquisas nos campos do letramento, formação de professores e comunicação intercultural.

4

Deyse Cristina Barbosa

ENTRE NÓS: UM OLHAR PARA O PROFESSOR

**ANÁLISE DE PRÁTICAS E ESTRATÉGIAS
DEBATIDAS ENTRE PROFESSORES**

RESUMO:

O projeto-piloto "Entre Nós: um olhar para o professor", realizado na Escola Básica Municipal Professora Nair Rebelo dos Santos, teve como foco central criar um espaço de acolhimento e escuta ativa voltado a professores da rede pública, com ênfase nos desafios enfrentados no processo de inclusão escolar, fortalecendo a cultura inclusiva. A partir de duas vivências presenciais, promoveram-se reflexões significativas sobre o papel docente diante da diversidade, suas dificuldades e estratégias. A metodologia envolveu dinâmicas sensoriais e rodas de conversa guiadas, permitindo a expressão de perspectivas em um ambiente seguro. Destaca-se a dinâmica *Nutrindo a Colaboração*, que simulou barreiras de acessibilidade, e o *Espelho Afetivo*, no qual os participantes assistiram a depoimentos gravados de estudantes, colegas e familiares reconhecendo sua importância. Como produto final, a construção de uma nuvem de palavras revelou um retrato afetivo e crítico das percepções docentes sobre a inclusão. O projeto evidenciou que cuidar de quem educa é essencial para consolidar práticas escolares mais humanas e inclusivas, sendo apresentado no III Seminário de Educação do município, com a presença de autoridades e representantes da comunidade escolar.

Palavras-chave: docência; acolhimento; inclusão.

INTRODUÇÃO

A ampliação das políticas públicas voltadas à inclusão escolar, nas últimas décadas, provocou transformações significativas nas práticas pedagógicas e nas dinâmicas das salas de aula brasileiras. A consolidação do Sistema Educacional Inclusivo, sustentado por marcos legais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), reforça o direito de todos os estudantes à escolarização. Esse movimento é evidenciado pelo aumento do número de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes regulares, revelando a necessidade de repensar estratégias pedagógicas que considerem a diversidade e as singularidades presentes na Educação Básica.

Apesar da existência de diversas legislações voltadas à Educação Especial e Inclusiva, Magalhães (2013) destaca que a efetividade do processo educativo depende da articulação entre teoria e prática, com a criação de espaços de debate e reflexão sobre a temática. Essa articulação é fundamental para que os professores estejam preparados para atender a diferentes perfis de estudantes, favorecendo a construção de práticas pedagógicas mais adaptadas, sensíveis e inclusivas, que considerem tanto os aspectos cognitivos quanto os afetivos do processo de aprendizagem.

Dados recentes apontam que, em 2022, aproximadamente 89,9% dos estudantes da Educação Especial estavam matriculados em classes comuns, totalizando mais de 1,5 milhão de alunos com deficiência ou altas habilidades/superdotação (Nova Escola, 2023). Esse cenário evidencia que os docentes enfrentam o desafio de adaptar suas estratégias pedagógicas às múltiplas demandas dos estudantes, o que envolve muito mais do que o planejamento ou domínio do conteúdo curricular. A prática inclusiva exige sensibilidade, criatividade e capacidade de construir soluções colaborativas,

que atendam às diferentes necessidades de aprendizagem, garantindo, ao mesmo tempo, a efetividade do processo educativo.

A construção de uma escola inclusiva exige não apenas formação continuada, mas também condições subjetivas e institucionais que garantam ao professor suporte emocional, valorização profissional e espaços de escuta. A forma como os docentes vivenciam o processo de inclusão impacta diretamente a qualidade das práticas pedagógicas e a atmosfera escolar. Rodrigues e Cunha (2020) apontam que os professores frequentemente enfrentam dificuldades para atender à diversidade em sala de aula, sobretudo quando não dispõem de suporte institucional ou de formação adequada para lidar com as especificidades dos estudantes da Educação Especial. Esse quadro evidencia a importância de iniciativas que promovam cuidado e reconhecimento do professor como sujeito ativo do processo educativo.

Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar estratégias que fortaleçam o bem-estar docente e favoreçam tanto a permanência quanto a qualidade da prática pedagógica. Matias (2014) ressalta a necessidade de pensar a educação inclusiva de forma abrangente, considerando não apenas o aluno, mas também o contexto escolar como um todo:

É necessário pensar na educação inclusiva de forma mais abrangente. [...] é necessário pensar em como o alunado será recebido, como terá suas potencialidades desenvolvidas, quais serão os critérios para avaliá-lo. Para isso, o ambiente escolar tem de estar devidamente preparado e equipado, os professores serem capacitados e mais bem valorizados e toda a comunidade escolar e a sociedade devem estar envolvidas nesse processo [...] (Matias; Freitas, 2014, p. 103).

Esse posicionamento evidencia que o acolhimento e a valorização do professor são essenciais para que se reflitam em práticas pedagógicas mais sensíveis e eficazes. A sobrecarga de trabalho, o

sentimento de despreparo e a sensação de isolamento diante das demandas da inclusão impactam diretamente o bem-estar docente, interferindo na qualidade das interações em sala de aula e no desenvolvimento de estratégias inclusivas consistentes.

Nesse contexto, projetos que promovem cuidado e escuta ativa do professor, como o *Entre Nós: um olhar para o professor*, surgem como estratégias importantes para repensar a formação docente e fortalecer o suporte oferecido aos profissionais da educação. A experiência demonstra que a criação de espaços de diálogo, de compartilhamento de experiências e de construção coletiva de soluções fortalece redes colaborativas e promove práticas pedagógicas mais reflexivas, empáticas e adaptadas à diversidade presente nas turmas.

Portanto, o presente trabalho parte dessa experiência para refletir sobre o valor da escuta entre pares, destacando que o cuidado com quem educa é condição indispensável para a promoção de uma escola inclusiva, acolhedora e comprometida com todos os sujeitos do processo educativo. Ao investir no bem-estar docente, cria-se um ciclo virtuoso no qual professores valorizados e apoiados desenvolvem práticas pedagógicas mais eficazes, inclusivas e humanizadas. Dessa forma, contribuem para uma educação que respeita as singularidades e potencialidades de cada estudante, fortalecendo de maneira integral a qualidade da inclusão escolar.

MÉTODO

O projeto-piloto “Entre Nós: um olhar para o professor” foi concebido como uma experiência qualitativa, exploratória e participativa, voltada para a criação de um espaço de acolhimento e de escuta ativa para professores da rede pública municipal. A iniciativa surgiu da necessidade de oferecer suporte aos docentes diante do

crescente número de estudantes com deficiência em classes regulares, realidade que intensifica os desafios pedagógicos e exige novas formas de pensar e agir em sala de aula. Mais do que um espaço de formação, o projeto buscou constituir-se como um ambiente de partilha de experiências, reconhecimento profissional e fortalecimento emocional, compreendendo que o bem-estar do professor constitui elemento central para o desenvolvimento de práticas inclusivas consistentes.

A ação ocorreu na Escola Básica Municipal Professora Nair Rebelo dos Santos, em Porto Belo (SC), com a participação voluntária de professores da instituição. A adesão foi espontânea, mediante convite veiculado pelo grupo de mensagens da supervisão escolar, respeitando integralmente os princípios éticos de consentimento informado, confidencialidade das falas e liberdade de participação. Esse cuidado metodológico garantiu que os docentes se sentissem confortáveis para expor sentimentos, fragilidades e percepções sobre seu cotidiano profissional.

As atividades foram realizadas em dois encontros presenciais, totalizando duas horas, planejados e conduzidos por uma equipe de educadores com experiência em inclusão escolar e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). O desenho metodológico priorizou dinâmicas sensoriais, rodas de conversa e estratégias de mediação afetiva, concebidas para estimular a empatia, a escuta mútua e o compartilhamento de vivências. A intencionalidade foi criar um espaço em que o professor pudesse ser ouvido, reconhecido e apoiado em sua complexa função social.

Duas dinâmicas merecem destaque pelo impacto simbólico e formativo junto ao grupo. A primeira, “Nutrindo a Colaboração”, consistiu em uma simulação de barreiras físicas e comunicacionais semelhantes às enfrentadas cotidianamente por estudantes com deficiência. A atividade sensibilizou os participantes para a importância do trabalho colaborativo, demonstrando, na prática, que a

superação de obstáculos escolares exige a cooperação entre docentes, equipe de apoio, famílias e comunidade. A segunda, denominada “Espelho Afetivo”, teve como eixo central a valorização da identidade profissional docente. Nesse momento, os professores assistiram a vídeos curtos com mensagens de reconhecimento gravadas por alunos, colegas de trabalho e familiares, provocando reflexões sobre o impacto de sua atuação e sobre o valor social da docência.

As rodas de conversa que integraram a programação configuraram-se como espaços de expressão livre, nos quais os professores puderam relatar experiências, ansiedades, expectativas e conquistas relacionadas ao trabalho em contextos inclusivos. As mediadoras registraram as falas com autorização prévia dos participantes, assegurando a fidelidade dos relatos e a integridade das informações produzidas.

Como fechamento do segundo encontro, foi proposta a construção coletiva de uma nuvem de palavras, elaborada a partir das expressões, sentimentos e reflexões mais recorrentes nas falas. Esse recurso gráfico buscou sintetizar visualmente a riqueza da experiência, oferecendo uma representação simbólica e compartilhada do vivido.

A análise dos dados concentrou-se na identificação de eixos temáticos emergentes nas narrativas docentes e na construção da nuvem de palavras. Entre os aspectos evidenciados, destacaram-se: a necessidade de acolhimento e apoio emocional no exercício profissional; os desafios cotidianos relacionados à heterogeneidade das turmas e à inclusão de estudantes com deficiência; e o reconhecimento da importância de iniciativas que valorizam e legitimam a escuta docente.

Os achados evidenciam que, ao terem oportunidade de compartilhar suas vivências em um espaço seguro e estruturado, os professores ressignificam suas práticas e fortalecem sua identidade

profissional. Dessa forma, o projeto demonstrou que ações voltadas ao cuidado com quem educa têm potencial para impactar diretamente a qualidade da inclusão escolar. Ao propiciar a escuta empática, a valorização da trajetória docente e a experimentação de práticas colaborativas, a iniciativa mostrou-se capaz de promover reflexões profundas sobre o papel do professor e sobre a urgência de instituir espaços institucionais que assegurem apoio, reconhecimento e diálogo contínuo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As atividades desenvolvidas no projeto *Entre Nós: um olhar para o professor* promoveram um espaço seguro de partilha e escuta ativa, no qual os docentes puderam refletir sobre seus desafios, sentimentos e necessidades diante do processo de inclusão escolar. A escuta dos participantes revelou não apenas dificuldades recorrentes, mas também propostas relevantes para o fortalecimento de práticas inclusivas mais sensíveis no cotidiano da escola.

Um dos principais apontamentos foi a compreensão de que o processo de conhecer e elaborar estratégias para os estudantes com deficiência, transtornos do desenvolvimento ou altas habilidades demanda tempo, empatia e disponibilidade docente. Como afirmou uma professora, “compreender as habilidades da criança leva tempo”. Essa percepção reforça a necessidade de práticas pedagógicas que respeitem os ritmos individuais de aprendizagem, assim como de tempo institucional adequado para planejamento, escuta e adaptação.

Outro aspecto frequentemente mencionado foi a importância da participação das famílias no processo educativo. Para os participantes, “a família faz parte desse processo inclusivo”, sendo indispensável à construção de estratégias eficazes e à continuidade

das ações educativas. Essa colaboração escola-família precisa ser intencionalmente promovida, por meio de momentos formativos periódicos que envolvam não apenas os responsáveis, mas também os próprios estudantes.

Houve também um forte apelo pela personalização do atendimento aos estudantes da Educação Especial, traduzido na fala "cada caso deveria ser avaliado para criação de estratégias eficazes". Essa reivindicação evidencia a limitação de soluções padronizadas e a necessidade de escuta qualificada, tanto dos estudantes quanto dos professores que os acompanham. Nessa perspectiva, Mittler (2003 p. 16) afirma que

a inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinar aquelas que estão atualmente excluídas por qualquer razão.

As discussões também apontaram propostas concretas de fortalecimento institucional, como a valorização da troca entre pares e da escola como espaço de construção coletiva. A escuta revelou o desejo por uma formação mais democrática, realizada em grupos menores, que envolva todos os professores da escola – e não apenas aqueles diretamente à Educação Especial. Defendeu-se, ainda, que essas formações sejam continuadas e conectadas às demandas reais da prática.

Essa perspectiva dialoga com Batista, Ropoli, Mantoan e Figueiredo (2007, p. 15), ao afirmarem: "A situação aponta para a necessidade de oferecer aos professores-alunos em serviço uma experiência de formação que venha ao encontro de suas reais necessidades quando se depararem com os desafios do ensino regular e especial."

Ficou evidente, no entanto, que a sobrecarga, a solidão e o sentimento de despreparo ainda constituem marcas presentes na vivência docente. Nesse cenário, o cuidado com o professor mostra-se urgente e indispensável. Como enfatiza Noddings (2003, p. 45), “o verdadeiro cuidado na educação exige que o professor seja visto e tratado como um ser humano inteiro, com suas necessidades, emoções e contextos”.

Os resultados evidenciam que escutar quem educa, reconhecer suas vivências e investir em formações significativas são ações fundamentais para consolidar uma inclusão que vá além do discurso e se materialize na prática cotidiana das escolas. A criação de redes de apoio e a valorização da experiência do docente surgem, assim, como estratégias potentes para transformar as escolas em espaços mais acolhedores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, é possível afirmar que a promoção de uma educação inclusiva efetiva depende, de forma intrínseca, da valorização e do cuidado com o professor, enquanto sujeito central do processo educativo. O docente não atua de maneira isolada; está inserido em um contexto complexo, atravessado pela diversidade de estudantes, pelas demandas institucionais e pelas múltiplas pressões sociais e pedagógicas que permeiam o cotidiano escolar. Nesse cenário, iniciativas como o projeto *Entre Nós: um olhar para o professor* evidenciam a relevância de criar espaços de escuta ativa, diálogo reflexivo e partilha de experiências entre pares, estratégias que favorecem a construção de redes colaborativas capazes de fortalecer tanto o bem-estar quanto a prática docente.

O fortalecimento do professor como sujeito protagonista da inclusão escolar implica reconhecer suas necessidades emocionais,

intelectuais e sociais. A sobrecarga de trabalho, o sentimento de despreparo diante das especificidades dos estudantes e a sensação de isolamento impactam diretamente a qualidade das interações em sala de aula e, conseqüentemente, a efetividade das práticas inclusivas. Ao investir em ações que promovam cuidado, valorização e escuta, é possível reduzir esses fatores e ampliar a capacidade do professor de desenvolver metodologias pedagógicas adaptadas, inovadoras e sensíveis à diversidade. Nesse sentido, a prática reflexiva, quando estimulada em ambientes seguros e colaborativos, possibilita que o professor reconstrua continuamente sua identidade profissional, integrando experiências teóricas e práticas de maneira consistente.

Ademais, a criação de espaços de diálogo entre pares possibilita a troca de saberes, a construção coletiva de estratégias pedagógicas e a reflexão crítica sobre situações cotidianas da sala de aula. Tais espaços funcionam como mediadores do conhecimento, permitindo que os professores compartilhem soluções, aprendam com os erros, consolidem acertos e fortaleçam uma cultura de cooperação e apoio mútuo. Essas práticas não apenas impactam diretamente a formação continuada, mas também promovem a ressignificação do papel do professor, que deixa de ser visto apenas como executor de conteúdos curriculares para ser reconhecido como agente transformador do processo educativo e da inclusão social.

Outro ponto relevante refere-se à relação entre cuidado docente e qualidade da inclusão escolar. A escuta ativa e a valorização do professor criam condições para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais humanas, sensíveis e adaptadas às necessidades de cada estudante. A educação inclusiva, nesse sentido, transcende a simples presença física de alunos com deficiência em salas regulares; ela envolve a capacidade de transformar a sala de aula em um espaço acolhedor, desafiador e estimulante, no qual cada estudante é reconhecido em sua singularidade e potencialidades. O bem-estar docente, portanto, reflete-se diretamente na eficácia das estratégias

pedagógicas, na qualidade das interações e na criação de ambientes de aprendizagem mais equitativos.

O investimento em projetos e políticas voltados ao cuidado com quem educa deve ser compreendido como ação estratégica de educação inclusiva. Não se trata apenas de oferecer formação técnica ou capacitação pontual, mas de construir ambientes institucionais e relacionais que valorizem o professor, promovam seu reconhecimento social e favoreçam o desenvolvimento de competências socioemocionais. Nesse processo, a escuta entre pares, o diálogo reflexivo e o apoio institucional tornam-se ferramentas fundamentais para fortalecer o protagonismo docente, consolidar práticas pedagógicas mais inclusivas e contribuir para a efetivação do direito à educação de qualidade para todos os estudantes.

Por fim, a análise das experiências relatadas evidencia que a promoção de uma cultura de cuidado, colaboração e reconhecimento profissional possui impacto direto na construção de uma escola inclusiva de qualidade. Ao colocar o docente no centro das estratégias de formação e valorização, cria-se uma dinâmica virtuosa em que o bem-estar do professor fortalece as práticas pedagógicas e estas, por sua vez, ampliam a capacidade de atender às necessidades e potencialidades de todos os alunos. A reflexão sobre essa relação evidencia que a educação inclusiva não pode ser concebida apenas como questão normativa ou técnica: ela deve considerar a dimensão humana, emocional e profissional do professor, reconhecendo que o sucesso da inclusão depende, em grande medida, do apoio, do reconhecimento e do fortalecimento daqueles que estão à frente do processo educativo.

Em síntese, este estudo reforça a necessidade de repensar políticas, práticas formativas e estratégias institucionais de maneira integrada, considerando o professor como sujeito central na promoção da inclusão escolar. A escuta ativa, a construção de redes colaborativas, o cuidado emocional e o reconhecimento profissional

emergem como pilares fundamentais para transformar a escola em um espaço verdadeiramente inclusivo, onde cada estudante, independentemente de suas características, possa ser acolhido, desafiado e reconhecido em suas singularidades. Ao consolidar práticas pedagógicas que valorizam o professor, fortalece-se simultaneamente a educação inclusiva, criando uma escola mais equitativa, humanizada e comprometida com o desenvolvimento integral de todos os envolvidos no processo educativo.

REFERÊNCIAS

- BATISTA, C. R.; ROPOLI, E. A.; MANTOAN, M. T. E.; FIGUEIREDO, R. V. **Atendimento educacional especializado**: formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado. Curitiba: Cromos, 2007.
- MAGALHÃES, R. de C. **Educação inclusiva**: desafios e perspectivas para a formação docente. São Paulo: Cortez, 2013.
- MATIAS, F. S.; FREITAS, S. S. de. A formação do docente e o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. **Paidéia: Revista do Curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Sociais e da Saúde**, Belo Horizonte, v. 11, n. 17, p. 85-107, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/3931/1951>. Acesso em: 15 jan. 2026.
- MITTLER, Peter. **Working towards inclusive education**: social contexts. London: David Fulton Publishers, 2003.
- NODDINGS, N. **Caring**: a feminine approach to ethics and moral education. 2. ed. Berkeley: University of California Press, 2003.
- NOVA ESCOLA. Educação inclusiva nos anos finais. **Nova Escola**, 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21757/educacao-inclusiva-nos-anos-finais>. Acesso em: 1 fev. 2026.
- RODRIGUES, J. F.; CUNHA, M. I. P. Desafios da formação docente frente à inclusão escolar. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 33, e23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69480>. Acesso em: 1 fev. 2026.

Deyse Cristina Barbosa

Mestre em Educação Inclusiva, Universidade do Estado de Santa
Catarina – UDESC.

E-mail: dey_se@hotmail.com



5

Maxmiliano Martins Pinheiro

MEMÓRIAS DA REMOÇÃO:

A RESISTÊNCIA DA FAVELA
DE BRÁS DE PINA À POLÍTICA
URBANÍSTICA DE CARLOS LACERDA

RESUMO:

O presente capítulo tem como objetivo principal analisar a resistência da favela de Brás de Pina, diante do planejamento urbanístico do governador Carlos Lacerda. Conforme nos atesta a historiografia sobre as transformações urbanas do Rio de Janeiro, as políticas urbanas sucederam de modo autoritário e conservador, isto é, ao mesmo tempo que desconsideravam o bem-estar dos estratos mais pauperizados, obedeciam aos interesses do capital imobiliário que sempre esteve a serviço das elites urbanas. Para desenvolver o argumento proposto, cumpre primeiramente abordar o contexto sócio-histórico do governo de Carlos Lacerda (1960-1965) que promovia a remoção forçada de favelas em diversas regiões da cidade. Em seguida, deve-se ressaltar a resistência da favela de Brás de Pina a esse processo urbanístico, tendo como base a articulação empreendida pela associação de moradores e por parte do clero progressista católico. Por fim, esta pesquisa conclui que a chamada "higienização" da cidade carioca não ocorreu somente nos bairros da zona sul como comprovam muitos estudos, mas também nas regiões da zona norte.

Palavras-chave: favela, resistência, urbanização.

INTRODUÇÃO

Este texto surge da necessidade de reexaminar um episódio cuja história marcou muito a minha memória que foi a tentativa do governador Carlos Lacerda em remover a favela de Brás de Pina, no ano de 1964. Embora não tivesse nascido neste ano, conheci diversas pessoas que relataram esse acontecimento, uma vez que residi por 36 anos em Brás de Pina, desde o meu nascimento (31/10/1972) até o mês de junho de 2009. Duas dessas pessoas são: a minha mãe que, durante algum tempo, trabalhou com o padre José Sainz Artola, principal liderança paroquial na luta contra a remoção; e o próprio padre Artola com que trabalhei, em 1991, na Irmandade de Santa Edwiges em Brás de Pina (IRSANED). Obviamente, outros moradores do bairro também me relataram sobre a tentativa violenta do governador Lacerda em extinguir essa comunidade.

A trajetória desta favela é marcada tanto pelo seu processo de urbanização, visto que foi a primeira favela a usufruir de um processo de urbanização com a participação dos próprios moradores (Botti *et al*, 2025), quanto pela sua resistência à política urbanista imputada pelo governo Carlos Lacerda. É a respeito deste último tópico que a presente pesquisa se desdobra.

A fim de explorar o objetivo central deste trabalho, centrado na resistência dos moradores da favela de Brás de Pina, mais conhecida atualmente como “Comunidade das 5 bocas”, deve-se, em primeiro lugar, abordar o cenário histórico das remoções de favelas na cidade do Rio de Janeiro que eram gerenciadas ao longo do governo de Carlos Lacerda (1961-1964), o que corroborava com a lógica autoritária do planejamento urbano, iniciada por Pereira Passos no início do século XX. Em seguida, deve-se salientar a articulação orquestrada pelos residentes da favela de Brás de Pina, que contava com as iniciativas da associação de moradores e com a atuação pioneira

do padre espanhol José Sainz Artola, no combate ao processo de remoção forçada promovido pela política urbanista do governo da época. Por fim, o presente capítulo depreende que o processo da chamada “higienização” da cidade carioca, demandada pelo capital imobiliário em conluio com as elites urbanas, não se manifestou apenas nos bairros da zona sul, mas também nas regiões suburbanas, tendo Brás de Pina como exemplo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa repousa numa análise qualitativa que abrange contribuições sociológicas e históricas acerca das favelas como questão social na cidade do Rio de Janeiro. Neste sentido, as fontes primárias do presente capítulo baseiam-se no trabalho “Memórias da urbanização: uma cronologia para repensar a experiência da favela de Brás de Pina”, de autoria de Lucas Ribeiro Botti, Antônio Pimental Júnior Sequeira e Thaís Pontes da Silva; o artigo “Brás de Pina: memória da experiência participativa na urbanização de uma favela”, de Soraia Santos da Silva; o texto “Dos parques proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro”, do sociólogo Marcelo Baumann Burgos. Como referências secundárias vale destacar o artigo “Remoção de favelas durante o governo Carlos Lacerda (1960-1965): propriedade para os pobres ou favorecimento aos ricos?”, de Thársyla Glessa Lacerda da Cunha, e a obra **A sociologia do Brasil urbano**, organizado por Anthony Leeds e Elizabeth Leeds. Outras contribuições serão utilizadas, como fontes secundárias, para descrever o contexto social da capital fluminense no que concerne ao processo de urbanização e as resultantes reações populares. Espera-se que esse trabalho colabore com outros estudos que perscrutam o debate sociológico do conflito urbano nas cidades brasileiras.

DISCUSSÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – O PROCESSO DE REMOÇÃO DE FAVELAS NO GOVERNO CARLOS LACERDA

Desde o início da Primeira República, o Rio de Janeiro, que até o governo Juscelino Kubitschek foi capital federal, sofria com a ingerência de projetos urbanísticos autoritários. Por meio de uma domesticação política, com o domínio de um republicanismo oligárquico, foi conferido à cidade o papel de cartão-postal da *belle époque*, de acordo com o entusiasmo do mundo francês no início do século XX. Tendo Paris como modelo ideal de urbanização, o centro da cidade do Rio de Janeiro atravessou uma drástica modificação paisagística, pois a avenida Beira-Mar foi aberta, jardins foram criados, os bondes receberam tração elétrica e o novo porto foi construído (Carvalho, 2004). Outra consequência dessa reforma urbana foi a redução da promiscuidade social em que estava confinada a população carioca, o que levou a política urbanista do “bota-abaixo”, conduzida pela administração do prefeito Pereira Passos, entre 1902 até 1906 (Carvalho, 2004). Desse modo, parte das pessoas que residiam nessas áreas afetadas por essa ação administrativa de permaneceram com menos espaços no que ficou intocado, enquanto outras subiram para os morros adjacentes, ou deslocaram-se para a Cidade Nova e para os subúrbios do centro do Rio (Carvalho, 2004). No período de três anos, Pereira Passos conseguiu desalojar milhares de pessoas que moravam na capital de suas habitações, remover muitos estabelecimentos comerciais, demolir cerca de dois mil prédios, cortiços, a fim de promover obras voltadas ao saneamento e à remodelagem estética da cidade (Benchimol, 2024). Mesmo com o rápido crescimento da zona norte e dos subúrbios, as demolições fizeram com que parte considerável da população permanecesse no Centro, já

que a vida urbana nesses locais proporcionou uma alternativa de moradia apenas para as classes médias, o que impeliu ao lado das habitações tradicionais do Centro da cidade uma nova modalidade de habitação popular: a favela (Benchimol, 2024).

Conforme essas observações, constata-se que a política urbanística do Rio de Janeiro, primando modelos de cidade com feições europeizantes, desvelou, desde o início do século XX, um caráter conservador e autoritário que não buscava um perfil de cidade mais propício à realidade brasileira, nem respeitava as condições dos segmentos locais diante da realidade material que enfrentavam. Refletindo melhor sobre esse segundo aspecto, as populações mais empobrecidas já eram encaradas pelas autoridades da época como a antítese entre o progresso do espaço urbanístico a ser almejado no processo de desenvolvimento das cidades e a pauperização representada pelos estratos periféricos da vida urbana que configurava um entrave a ser extirpado pelos governos republicanos competentes através de projetos fiscalizados pelos detentores do capital. As favelas surgiram como alternativa de moradia para os estratos populacionais que foram excluídos do processo de reconstrução urbana. Segundo Anthony Leeds e Elizabeth Leeds (1978), o problema da favela emergiu no Rio de Janeiro, por volta de 1895, quando surgiu a Favela da Providência, resultado do aumento da população, migração, escassez de habitação e dos aluguéis elevados, que precarizavam a situação da classe pobre.

Adentrando no contexto histórico-político do governo Carlos Lacerda (1960-1965), pode-se afirmar que figurou um período de controle, erradicação e repressão gerenciado pela política habitacional diante do fenômeno das favelas. A década de 1960 descortina a potencialização do fenômeno das favelas no Brasil. O ano de 1960 pode ser considerado um marco para esse tema, uma vez que o Rio de Janeiro, deixou de ser capital federal, e continuou sendo o lugar de maior concentração de favelas, tornando esse Estado a independente politicamente, o que impactava suas políticas habitacional e

urbana (Leeds; Leeds, 1978). Durante os anos 1960, a política em torno da gestão das favelas, preservava o seu caráter de controle, manifestando tanto um adorno populista diante da promessa de urbanização, quanto um caráter nitidamente repressivo que operava por meio das remoções e de uma rigorosa supervisão administrativa nas unidades habitacionais, sobretudo nos parques proletários (Leeds; Leeds, 1978).

A política urbana do governo Carlos Lacerda, por exemplo, se empenhou na remoção das favelas do Rio de Janeiro, tendo como parâmetro o fato de que as áreas das favelas que seriam removidas deveriam ter valor financeiro suficiente para que a recuperação e venda desses locais pudessem gerar novos recursos a fim de poder implementar o programa de erradicação em outras comunidades (Silva, 2018). Além disso, as remoções eram também justificadas com a prerrogativa de que a construção dos conjuntos habitacionais possuía a capacidade de reativar o setor da construção civil, que era fundamental para a economia da cidade (Cunha, 2018). O projeto de remoção de favelas no governo Lacerda, efetivado em 1962, contemplava uma remodelagem urbana tanto em áreas da Zona Sul quanto da Zona Norte:

O projeto de remoção das favelas da cidade foi iniciado em 1962, possuindo três pilares: a construção do conjunto habitacional na Rua Álvaro Ramos, em Botafogo, a urbanização completa da Vila da Penha e a construção de um conjunto habitacional em Bangu. Com o passar dos anos, o projeto foi sendo aprimorado, alocando a população de acordo com a localidade das comunidades. As favelas da Zona Norte foram deslocadas para conjuntos habitacionais na Avenida Brasil, já as da Zona Sul foram para a extensão viária que leva da Zona Sul até a Barr como a Cidade de Deus, em Jacarepaguá. (...) Uma das justificativas de Lacerda para a remoção de favelas era que, segundo ele, algumas favelas não tinham condições de serem urbanizadas, como no caso da Favela Getúlio Vargas, localizada no Leblon, (...) (Cunha, 2018, p. 135).

Cumprе acrescentar que, durante o governo Lacerda, a favela se torna um problema político, que impeliu a sua política habitacional trabalhar concomitantemente com as perspectivas da remoção e da urbanização, conforme atestam o uso do financiamento estadunidense (Usaid) na urbanística de algumas favelas e na edificação de conjuntos habitacionais, como também o do aparato violento estatal no processo das remoções a fim de suplantar a resistência dos moradores que não queriam perder seus empregos locais e os seus laços comunitários:

A princípio, sem se definir entre a remoção e a urbanização, o governo estadual trabalhou simultaneamente com as duas perspectivas. De um lado, construiu, entre 1962 e 1965, com financiamento norte-americano (do Usaid), a Cidade de Deus e as vilas Kennedy, Aliança e Esperança; de outro lado, urbaniza algumas poucas favelas. A construção de conjuntos habitacionais tinha por objetivo, contudo, a remoção de algumas favelas da cidade, fator que iria produzir grande tensão, em face da resistência de seus moradores. O deslocamento para áreas distantes dos locais de trabalho, a deficiente oferta de transportes, a ruptura dos laços de sociabilidade desenvolvidos na favela de origem e a péssima qualidade das casas oferecidas seriam, segundo Perlman (1977), as principais razões da reação dos moradores de favelas às remoções.

Não obstante, com o golpe de 1964, criam-se as condições necessárias à aventura remocionista. Agora, para furar a resistência dos moradores das favelas, a essa altura representados pelo Fafeg, o Estado colocaria soldados armados, como no traumático caso da favela do Pasmado, ocorrido ainda em 1964. Diante do que estava por vir, pode-se dizer que a escala das remoções realizadas até 1965 foi modesta, embora tenha atingido cerca de 30 mil pessoas (Burgos, 1998, p. 33-34).

Entre as entidades que mais se empenhavam diretamente com a gestão das favelas, criadas por órgãos municipais ou estaduais, vale destacar: a Serpha (Serviço Especial de Recuperação de Favelas e Habitações Anti-higiênicas, criada pela administração municipal

em 1956; a Cohab (Companhia de Habitação Popular), de origem estadual, criada por Lacerda como resposta ao esvaziamento da Serpha; e a Fafeg (Federação da Associação de Favelas do Estado da Guanabara), originada em 1963 por iniciativa das lideranças dos moradores de favelas, com o objetivo de gerir negociações entre esses excluídos e o Estado, possibilitando assim a incorporação política desses moradores à vida das cidades (Burgos, 1998). Entretanto, durante o governo Lacerda, prevaleceu a prática de subordinar politicamente os moradores das favelas, fazendo com que o poder público acenasse sempre quando possível para a ingerência estatal (burgos, 1998). No que tange à experiência da remoção de favelas, deve-se sublinhar que ela acarretou sequelas para a vida política dos seus habitantes nas décadas seguintes, pois ocorreu uma verdadeira desarticulação da estrutura política das comunidades. Com efeito, um dos objetivos da ação remocionista era a desfiguração do favelado como ator político cujo vazio foi sedimentado tanto pelo ressentimento decorrente do trauma que as remoções violentas trouxeram para a memória desse cidadão, quanto pelo clientelismo que surgiu como uma opção para os excluídos de um projeto habitacional decente que viam na acomodação carismática uma sobrevivência ao autoritarismo imposto (Burgos, 1998). Apesar das consequências nefastas da prática despótica das remoções, gerenciadas pelo governo Lacerda, e nos posteriores que sucederam o regime militar, houve uma comunidade que, graças às iniciativas dos moradores e de suas respectivas lideranças, conseguiu resistir a esse esquema: a favela de Brás de Pina.

CAPÍTULO 2 – A RESISTÊNCIA DA FAVELA DE BRÁS DE PINA À POLÍTICA REMOCIONISTA DE LACERDA

Considerando os dados históricos que exprimem a origem da favela de Brás de Pina, cumpre asseverar que esse local ganha relevância com a circulação de pessoas resultante de uma interseção de vias que abrangia a Avenida Brasil e a Rodovia Washington Luiz

(Rio-Petrópolis). As pessoas que vinham da Baixada Fluminense em direção à Zona Oeste ou ao Centro, por meio da Avenida Brasil, atravessavam o bairro de Brás de Pina, o que fez com que esse bairro e sua favela adquirissem centralidade local e estratégica para a cidade (Botti *et al*, 2025). Os primeiros moradores da favela de Brás de Pina eram em sua maioria migrantes, que vinham de outros estados da Região Sudeste para usufruírem de melhores condições de vida material no Rio de Janeiro, reconhecendo nessa favela um ponto estratégico de moradia de acordo com as proximidades de locais de trabalhos e serviços (Botti *et al*, 2025). O nascimento da favela, atualmente denominada “Comunidade das cinco bocas”, começou em 1930, e seus moradores trabalhavam nos arredores da Avenida Brasil, em estabelecimentos comerciais como o Mercado de São Sebastião (Santos, 2024). Ademais, torna-se propício ressaltar que, antes de 1964, a favela de Brás de Pina estava assentada num um terreno pantanoso que, aos poucos, foi aterrado pelos moradores, através das ruas que permitiam o acesso a uma depressão central, em que cotas estavam abaixo do nível da maré alta (Silva, 2018). A maioria das construções habitacionais eram feitas por barracos de madeira, enquanto uma minoria eram casas de alvenaria, tendo muitas dessas construções sido erguidas sobre palafitas para proteger das inundações que ocorriam na localidade (Silva, 2018). As péssimas condições de higiene dos moradores da favela serviram como outra justificativa para Lacerda acionar sua política remocionista, mas ficou evidente que, depois da remoção de algumas favelas da Zona Sul como a do Pasmado, em Botafogo, por exemplo, que ocupava uma área de interesse para a construção de um hotel do grupo Hilton, a especulação imobiliária tinha interesse por essa intervenções nos bairros mais nobres (Cunha, 2018).

Por outro lado, deve-se acrescentar que Brás de Pina foi apelidada, nos anos 1930, como a “Princesinha do Subúrbio Carioca”, já que foi uma região de engenho sendo mais tarde reaproveitada para inaugurar, em 1910, uma estação de ferro e, na década seguinte, a Vila Guanabara, pela Companhia Imobiliária Kosmos, pertencente

à família Guinle, cuja edificação foi inspirada no projeto inglês das cidades-jardins que trouxe ao bairro casas de estilo colonial, espaços arborizados, um clube (Brás de Pina Country Club), e a Igreja de Santa Cecília (Pimentel, 2018). Durante muitos anos, até meados do século XX, Brás de Pina gozava a fama de um bairro chique que tinha construções pitorescas como o Castelinho de Brás de Pina, hoje uma propriedade abandonada, e por onde circulavam personalidades famosas (Pimentel, 2018). Tais informações mostram que o bairro foi, por muitos anos, habitado por diferentes segmentos de classes sociais, o que indica o interesse não só das autoridades governamentais, da especulação imobiliária como também de parte dos moradores em melhorar o bairro, tendo como contrapartida a remoção da favela.

No que concerne à resistência dos moradores da favela de Brás de Pina diante da tentativa de remoção por parte do governo de Lacerda, deve-se primeiramente apontar as causas que levaram as pessoas rechaçarem o Plano de Habitação Popular, responsável por implementar a política das remoções, que eram as precárias condições dos transportes, o distanciamento do centro da cidade e a destruição criminosa da favela do Pasmado:

Durante a implementação do Plano de Habitação Popular, por diversas vezes os favelados opuseram forte resistência à remoção, recusando-se a deixar suas casas pelos conjuntos habitacionais. A longa distância do centro da cidade, a precariedade dos transportes e a infraestrutura ainda em fase de instalação nos conjuntos habitacionais, gerariam grande descontentamento entre os moradores das favelas removidas. Além disso, a destruição da favela do morro do Pasmado por um incêndio de "causas ignoradas", considerado por muitos como criminoso, que ocorreu ao mesmo tempo em que se processava a remoção, alcançou grande repercussão na época.

Nessa conjuntura, Sandra Cavalcanti era conhecida por seu temperamento explosivo e, de forma dura, muitas vezes, ela mesma comandava e decidia pela destruição de determinada favela e a transferência dos moradores para os conjuntos habitacionais (Cunha, 2018, p. 137).

Diante da experiência traumática das remoções de favelas da Zona Sul, como a do morro do Pasmado, em Botafogo, a do Parque Proletário, na Gávea, e a da praia do Pinto, nas localidades do Leblon, como também da ação truculenta de membros do governo Lacerda, como a da Secretária de Ação Social, Sandra Cavalcanti, os moradores da favela de Brás de Pina se articularam por meio de uma associação, conhecida como União de Defesa e Melhoramento da Favela de Brás de Pina (UDMFBP), da liderança carismática do Padre José Sainz Artola (1928-2015), na defesa pela permanência da comunidade quando os agentes do governo já estavam dando os primeiros passos para a remoção:

Apreensivos com a violência do Estado, os moradores de Brás de Pina se articulam em torno da associação União de Defesa e Melhoramento da Favela de Brás de Pina (UDMFBP) para resistir à remoção. Segundo os relatos coletados na pesquisa, durante as festas juninas daquele ano algumas moradoras foram pedir ajuda ao pároco da Igreja de Santa Edwiges de Brás de Pina, Padre José Sainz Artola (1928-2015), na luta pela permanência. Na ocasião, as assistentes sociais já estavam numerando os barracos para a remoção (Botti *et al*, 2015, p. 10).

O Pe. José Artola foi um sacerdote espanhol que chegou ao Brasil em 1961 com a finalidade de atuar nas favelas cariocas. Atendendo as queixas dos moradores, ele recorre à Arquidiocese do Rio de Janeiro na missão de buscar o apoio da Igreja Católica no combate ao projeto habitacional do governo que determinava as remoções de favelas, recebendo apoio de outros padres para engajarem-se na causa desses moradores (Botti *et al*, 2025). O Pe. José Artola obteve êxito realizando uma grande vigília que causa grande comoção aos moradores, o que mobiliza o senso de comunidade contra a ação remocionista do governo (Botti *et al*, 2025). Os moradores, por sua vez, organizaram um acampamento no Palácio das Laranjeiras, permanecendo durante três dias, a fim de apelar ao presidente Castelo Branco o fim da remoção da favela de Brás de Pina

(Botti *et al*, 2025). Tal ato logrou ampla repercussão nacional, sendo divulgado nos jornais da imprensa, com a aprovação da opinião pública e com o apoio da Fafeg à Associação dos Moradores de Brás de Pina cuja mobilização era justificada pelo mote “Urbanização sim, remoção não” (Botti *et al*, 2025).

Mesmo com o protesto bem sucedido dos moradores, a favela de Brás de Pina continuou sofrendo represarias dos agentes do governo estadual que valeram-se do uso da violência policial, prendendo moradores e o líder Pe. José Artola cuja prisão levou à denúncia de muitos padres num manifesto publicado no dia 26 de novembro de 1964 (Botti *et al*, 2025). O governo Lacerda continuou a investida pela remoção da favela de Brás de Pina, levando a expulsão de algumas famílias, acusações do governador ao padre Artola e até mesmo a remoção violenta da favela do Esqueleto que ficava nas proximidades, não conseguindo, contudo, extinguir a favela de Brás de Pina, devido ao forte engajamento dos residentes:

Os agentes do Estado continuam na investida remocionista durante o período do Natal, removendo algumas famílias sob ameaça nos dias 24 e 26 de dezembro. Oakim (2014) aponta para a simultaneidade das resistência nas favelas de Brás de Pina e Esqueleto, e que a repressão violenta das manifestações nessas favelas serviam como exemplo para todos os moradores de favelas da Guanabara (p. 68). Em 31 de dezembro é publicada uma fala de Lacerda acusando o Pe. Artola de demagogia.

O ano de 1964 terminou com muitas derrotas para a população favelada (com o processo de remoção da favela do Esqueleto terminando apenas em 1965) mas em Brás de Pina a população consegue sair vitoriosa e com um forte senso de engajamento coletivo. O governador da Guanabara desiste de remover a favela em janeiro de 1965 devido à forte oposição organizada pelos padres e moradores, assim como pelo desgaste político que os próprios processos de remoção causaram na opinião pública (Botti *et al*, 2025, p. 13).

Em síntese, o êxito da resistência da favela de Brás de Pina à forma autoritária pela qual o governo Carlos Lacerda empreendia as remoções, tendo como justificativa a remodelagem da cidade para atender aos interesses do capital imobiliário, deveu-se tanto à participação de lideranças carismáticas, como o Pe. José Artola, quanto, principalmente, às iniciativas dos moradores dessa comunidade que não apenas se uniram como um grupo coletivo, mas também fizeram com que a questão urbana, configurada no plano de remoção dessa favela, conquistasse expressão nacional, não se confinando a um mero problema local ao alcance da ação do governo estadual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com o desenvolvimento exposto, pode-se concluir que a política de remoção de favelas orquestrada pelo governo Carlos Lacerda, nos anos 1960, obedecia uma lógica econômica que desconsiderava a vida social dos moradores. Nesse sentido, as pessoas foram submetidas a um projeto urbanístico conservador e autoritário, gerenciado pelo governo estadual e pelo capital imobiliário, que as obrigava saírem de áreas consideradas nobres ou estratégicas, migrarem para locais distantes dos seus trabalhos e romperem os laços de solidariedade. Embora o governador apresentasse justificativas plausíveis para a atuação remocionista de sua gestão, como a necessidade de urbanização da cidade e a erradicação da insalubridade nas favelas, não foram oferecidas contrapartidas para as melhorias materiais dessas moradias a fim de diversificar o espaço urbano, permitindo o intercâmbio das classes sociais. Pelo contrário, a política habitacional do governo Lacerda não propiciou a experiência da harmonia dos segmentos sociais nas áreas nobres da cidade do Rio de Janeiro e, por seu turno, submeteu-se à prerrogativa excludente dos detentores do capital.

A trajetória de resistência da favela de Brás de Pina à remoção programada pelo governo Lacerda descortinou dois fatores importantes: primeiramente, a perspectiva de higienização da cidade carioca, consubstanciada nas remoções de favelas, não ocorreu somente nas áreas da Zona Sul, mas também nas da Zona Norte, tendo o bairro de Brás de Pina, situado no subúrbio da Leopoldina, como um dos exemplos. A outra questão mais importante deve-se ao êxito da luta dos moradores contra a remoção da favela em 1964. Como foi verificado, a contribuição da liderança carismática do padre José Artola foi essencial para envolver uma camada progressista do clero católico na causa dessas pessoas. Ademais, as articulações e mobilizações dos moradores da favela foram primordiais para frustrar a ação predatória do governo estadual que, mesmo com os protestos organizados, pretendia a todo custo remover a comunidade de Brás de Pina. Graças à consistência do engajamento coletivo dos moradores, o governador Lacerda desiste de remover a favela quando se apercebe do seu desgaste político e da crescente censura da opinião pública. Enfim, a memória da resistência da favela de Brás de Pina à política remocionista de Lacerda demonstra a importância da união entre os indivíduos e da consistência de uma causa como estratégias da ação política coletiva.

REFERÊNCIAS

- BENCHIMOL, Jaime Larry. Reforma urbana e revolta da vacina na cidade do Rio de Janeiro. /n: FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida (orgs). **O tempo do liberalismo oligárquico: da Proclamação da República à Revolução de 1930 – Primeira república (1889-1930)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024, p. 215-272
- BOTTI, Lucas Ribeiro; SEQUEIRA, Antônio Pimentel Júnior; SILVA, Thaís Pontes da. Memórias da urbanização: uma cronologia para repensar a experiência da favela de Brás de Pina. **XXI Encontro Nacional da ANPUR**. Maio, 2025.

BURGOS, Marcelo Baumann. Dos parques-proletários ao Favela-Bairro: as políticas públicas nas favelas do Rio de Janeiro. *In*: ZALUAR, Alba; ALVITO, Marcos (orgs). **Um século de favela**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998, p. 25-60

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CUNHA, Thársyla Glessa Lacerda da. Remoção de favelas durante o governo Carlos Lacerda (1960-1965): propriedade para os pobres ou favorecimento aos ricos? **Revista Convergência Crítica – Dossiê: História e Boemia**. n.12, p. 130-147, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br>. Acesso em: 19 jan. 2026.

LEEDS, Anthony; LEEDS, Elizabeth. **A sociologia do Brasil urbano**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

PIMENTEL, Márcia. Brás de Pina, a Princesinha da Leopoldina. **MultiRio**. Disponível em: <https://multi.rio/index.php/noticias/13482-br>. Acesso em: 27 jan. 2026

SANTOS, Alessandra Dias Ribeiro dos. (Re)descobrimo a princesinha da Leopoldina: Brás de Pina, da Vila Guanabara aos conjuntos habitacionais. **Anais do 21º Encontro de História da ANPUH-Rio: História, Democracia, Igualdade e Diversidade**. Julho, 2024.

SILVA, Soraia Santos da. Brás de Pina: memória da experiência participativa na urbanização de uma favela. **III Seminário sobre urbanização das favelas**. Novembro, 2018.

Maxmiliano Martins Pinheiro

Doutorando e Mestre em Sociologia Política na Universidade Candido Mendes/
UCAM, Mestre em Literaturas de Língua Inglesa na UERJ, Professor da FAETEC/
RJ e da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro

6

Bruna Carvalho

**ENSINO DA
LETRA CURSIVA:**

REFLEXÕES À LUZ DO ENFOQUE
HISTÓRICO-CRÍTICO

RESUMO:

O capítulo analisa o lugar do ensino da letra cursiva no processo de alfabetização à luz do enfoque histórico-crítico, tomando-a como conteúdo escolar e mediação cultural da apropriação da escrita, em contraposição a abordagens que oscilam entre sua supressão e o treino mecânico. Metodologicamente, trata-se de estudo bibliográfico e documental, orientado pelo materialismo histórico-dialético, com levantamento no Portal de Periódicos CAPES, Banco de Teses e Dissertações da CAPES e Google Acadêmico, a partir dos descritores *ensino da letra cursiva*, *letra cursiva e alfabetização* e *alfabetização e caligrafia*, sistematizando o material por eixos histórico, pedagógico e neurológico. Os resultados indicam que o lugar da cursiva é historicamente variável e atravessado por projetos de escolarização; que a prescrição curricular não assegura sua efetivação, favorecendo práticas fragmentadas e, por vezes, terceirizadas à família; e que argumentos neurocognitivos reforçam a relevância da escrita manual, sem substituir o debate pedagógico sobre finalidades e organização do Ensino. Defende-se o ensino “por bases” como estratégia de sistematização, ao explicitar regularidades de traçado e favorecer progressão e fluência, e fundamenta-se, com Saviani e Martins, que a automatização/segunda natureza libera recursos psíquicos para operações superiores e para a escrita como atividade intelectual.

Palavras-chave: alfabetização; caligrafia; pedagogia histórico-crítica; psicologia histórico-cultural.

INTRODUÇÃO

O ensino da letra cursiva tem sido, ao longo da história da educação, objeto de controvérsias no campo da alfabetização, oscilando entre as abordagens tradicionais e tecnicistas, as propostas construtivistas e também defesas de sua supressão ou secundarização sob o argumento de desnecessidade em contextos marcados pela cultura digital. Em contraposição a essas abordagens dicotômicas, este capítulo toma a letra cursiva como conteúdo escolar e como mediação cultural do processo de apropriação da escrita, defendendo que sua discussão precisa ser recolocada no terreno das finalidades educativas, da organização do ensino e do desenvolvimento psíquico dos estudantes. O capítulo tem como objetivo geral analisar o lugar do ensino da letra cursiva no processo de alfabetização à luz do enfoque histórico-crítico, articulando contribuições da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural para sustentar a necessidade de um ensino intencional, sistemático e progressivo. Como objetivos específicos, busca-se: mapear diferentes perspectivas (histórica, pedagógica e neurológica) presentes na produção acadêmica sobre a temática; discutir a proposta de ensino da cursiva por bases como possibilidade de organização didática do conteúdo caligráfico; e fundamentar a defesa do ensino da letra cursiva por meio dos conceitos de automatismo, segunda natureza, memória e operações racionais (análise, síntese, comparação, generalização e abstração), evidenciando sua relação com a elevação da escrita à condição de atividade intelectual.

Do ponto de vista do método, a investigação se orienta pelo materialismo histórico-dialético, compreendendo o ensino da escrita como prática social e historicamente determinada e a escola como instância de socialização sistemática das objetivações culturais. Em termos de metodologia, realizou-se um estudo de natureza bibliográfica e documental, com levantamento e seleção de publicações a

partir de buscas no Portal de Periódicos CAPES, no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e no Google Acadêmico, utilizando-se os descritores: ensino da *letra cursiva*, *letra cursiva e alfabetização* e *alfabetização e caligrafia*. O material reunido foi submetido à leitura analítica e à sistematização por eixos temáticos, de modo a compor um quadro interpretativo que contemplasse: (a) a historicidade dos modelos de escrita e dos discursos de escolarização; (b) a dimensão pedagógico-curricular e suas traduções no trabalho docente; e (c) argumentos contemporâneos no âmbito das neurociências relacionados à escrita manual. Por esse percurso, o capítulo sustenta que a defesa do ensino da letra cursiva, sob o enfoque histórico-crítico, exige superar tanto as abordagens construtivistas quanto as tradicionais e tecnicistas, recolocando a questão na unidade entre conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013) e apontando para a necessidade de aprofundar encaminhamentos didáticos que garantam um ensino significativo, com sentido e continuidade ao longo do processo de alfabetização.

DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE O ENSINO DA LETRA CURSIVA

As perspectivas sobre o ensino da letra cursiva e da caligrafia no processo de alfabetização são amplas e evidenciam um campo de debates históricos, pedagógicos e científicos, tensionado entre tradições escolares, demandas contemporâneas ligadas à cultura digital e estudos que atribuem à escrita manual benefícios ao desenvolvimento. Neste item, discute-se a relação entre alfabetização e ensino da cursiva a partir das perspectivas histórica, pedagógica e neurológica.

Ao mobilizar essas perspectivas, parte-se do pressuposto de que o ensino da cursiva não se reduz a uma escolha técnica ou

estética: a permanência, o enfraquecimento ou o desaparecimento de determinados tipos de letra, em diferentes épocas, relaciona-se a disputas e projetos de escolarização que produzem modos específicos de formar sujeitos. Desse modo, as tipologias não se sucedem linearmente, mas coexistem e se sobrepõem nas práticas escolares, expressando finalidades sociais distintas (Silveira, 2022).

No debate atual, destacam-se duas exigências que atravessam a escola: a reconfiguração das práticas de leitura e escrita pela expansão das tecnologias digitais e, simultaneamente, a revalorização da escrita manual, acompanhada dos desafios de sua implementação. Nesse contexto, a BNCC, ao prescrever o conhecimento e o uso de diferentes formas de letras, recoloca a questão como direito de aprendizagem e como condição para uma alfabetização ampla, capaz de preparar o estudante para a diversidade gráfica dos textos em circulação (Johann e Silva, 2025). Por fim, enfatiza-se que os três enfoques não são campos isolados: o histórico ilumina contextos e deslocamentos de sentido; o pedagógico explicita escolhas curriculares e didáticas; e o neurológico contribui para compreender a integração entre processos motores e cognitivos, sem substituir a discussão pedagógica sobre finalidades, critérios e organização do ensino.

A PERSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE O ENSINO DA LETRA CURSIVA

No final do século XIX e início do século XX, a escrita cursiva inclinada, associada aos modelos ingleses e norte-americano, difundiu-se na escola como padrão regular e funcional, adequada à circulação social da escrita e a demandas administrativas. A partir do início do século XX, porém, discursos higienistas passaram a normatizar tanto a forma da letra quanto as condições materiais do escrever (postura, iluminação, distância do papel e mobiliário escolar), vinculando o modo correto de se escrever à higienização do

corpo. Nesse contexto, a caligrafia vertical/redonda ganhou legitimidade como mais higiênica e moderna, consolidando-se em reformas e programas ao substituir recomendações anteriores favoráveis à inclinada (Fetter; Lima; Lima, 2010).

Esse processo histórico também explicita uma questão conceitual importante: caligrafia e escrita nem sempre foram termos estáveis. O próprio texto aponta que, nos anos 1920, a caligrafia podia ser entendida como fim (disciplina) ou como meio para a *boa letra*; seus sentidos como arte (ornamentação/beleza) e técnica (maneira de escrever) apareciam sobrepostos, e muitas defesas de modelos caligráficos se apoiavam nessa ambiguidade. Essa observação é importante porque nos permite tratar a cursiva não apenas como um *estilo*, mas como objeto histórico atravessado por finalidades escolares (disciplina, método, controle corporal, eficiência, comunicação) (Fetter; Lima; Lima, 2010).

Nos anos 1930 e 1940, o texto registra a consolidação de métodos e modelos específicos — como a caligrafia muscular (Método Palmer), voltada a uma escrita rápida e funcional — e apresenta o conjunto de modelos em circulação no século XX (vertical, redonda, spenceriano, muscular, cursiva escolar, bastão), indicando que a escola foi se tornando um espaço de padronização gráfica, ainda que nunca totalmente (Fetter; Lima; Lima, 2010).

A partir da década de 1980, ocorre nova inflexão: com a difusão dos estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), desloca-se o foco do *traçado perfeito* para o processo de construção do conhecimento pela criança, e isso favorece, na prática, a priorização da letra de fôrma (bastão) no início da alfabetização. Um estudo realizado em escola pública de Porto Alegre ajuda a compreender os efeitos de verdade desse deslocamento: as análises apontam a produtividade do discurso da Psicogênese em determinar uma *letra ideal* para o início do processo, além da falta de consenso docente sobre a necessidade do ensino da cursiva (Silveira, 2022; Brito, 2013; Schwabe; Lottermann, 2021).

Recentemente, após a letra cursiva quase desaparecer de currículos em alguns países (como EUA e Finlândia), houve um movimento de retomada em estados como a Califórnia e províncias como Ontário, motivado pela comprovação de seus benefícios cognitivos (Cruz e Monteiro, 2025). No contexto brasileiro, com o slogan *alfabetização baseada em evidências* lançado com a Política Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019) do governo de Jair Messias Bolsonaro, tal discurso ganha força.

A história do ensino da cursiva revela que *qual letra ensinar* nunca é apenas decisão técnica, pois envolve projetos de escola, concepções de ensino e aprendizagem, e modos de organizar o trabalho pedagógico. A disputa reaparece, em novos termos, quando a sociedade altera as condições de circulação da escrita (tipografia, máquina de escrever, tecnologias digitais), e a escola busca reordenar suas finalidades.

A PERSPECTIVA PEDAGÓGICA SOBRE O ENSINO DA LETRA CURSIVA

Do ponto de vista pedagógico, o debate contemporâneo sobre o ensino da letra cursiva costuma ser apresentado como busca de equilíbrio entre funcionalidade, desenvolvimento motor e objetivos da alfabetização. Parte das justificativas para a letra bastão fundamenta-se na facilidade de traçado e na correspondência com fontes de livros e telas — argumento que dialoga com a ideia de *primeiro garantir legibilidade e reconhecimento* (Oliveira, 2013). Essa é a racionalidade que sustenta, no cotidiano escolar, a eleição da letra bastão como entrada mais *simples* e *fácil* no universo gráfico.

A cursiva, por sua vez, é defendida por favorecer fluidez, rapidez e continuidade, além de funcionar como mediação para uma escrita mais automatizada em fases posteriores. Essa valorização,

contudo, não aparece de forma linear nas práticas: os dados de Porto Alegre mostram professoras que rejeitam atividades *mecânicas* apenas para aprender cursiva e, simultaneamente, alunos relatando que aprenderam a *letra emendada* em casa. Quando aprendem na escola, isso se associa ao caderno de caligrafia e ao treino de traçado, frequentemente enviado como tarefa domiciliar. Esse fenômeno pode ser interpretado como efeito combinado de tempos escolares limitados, múltiplas demandas e redução do investimento na legibilidade das escritas infantis, fazendo com que o ensino da cursiva seja, em alguns casos, compartilhado com a família — com possíveis consequências para as dificuldades de traçado (Cruz; Monteiro, 2025).

Nesse contexto, as políticas e diretrizes aparecem como mediadoras importantes. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) definia que a letra cursiva fosse introduzida de forma sistemática após a criança ter construído a hipótese alfabética, geralmente no 2º ano do Ensino Fundamental. Por sua vez, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define que os alunos devem conhecer e usar diversos tipos de letras (fôrma e cursiva) (Brasil, 2017). Ao mesmo tempo, registra-se posições divergentes entre professores sobre continuar exigindo a cursiva após sua aprendizagem, além da defesa da função comunicativa da escrita e a exigência de legibilidade (Schwabe; Lottermann, 2021; Fernandes; Bueno, 2025).

É importante explicitar que as políticas públicas podem garantir a presença dos conteúdos relacionados ao ensino da letra cursiva no currículo oficial, contudo, não definem automaticamente a presença no currículo real e nem as formas de que tal conteúdo será ensinado.

Além disso, quando o debate pedagógico incorpora a neurociência, a caligrafia passa a ser tratada não como estética, mas como dimensão do trabalho que envolve automatização e progressão. Alves e Silva (2021) defendem que rapidez e legibilidade devem ser trabalhadas desde cedo para que a criança automatize a caligrafia e

possa focar em outros domínios associados à escrita. Além disso, propõem uma progressão do ensino (da letra isolada à escrita de textos), destacando o papel do professor e da rotina de escrita na sala de aula.

No pós-pandemia, as pesquisas indicam que o afastamento das salas de aula e o aumento do uso de telas prejudicaram o desenvolvimento da motricidade fina, tornando o ensino da cursiva um dispositivo para recuperar essas habilidades (Cruz; Monteiro, 2025; Naitzke; Sá, 2025).

A controvérsia não se resolve pela simples escolha entre bastão e cursiva. O decisivo é compreender que a escrita, como prática cultural escolar, requer organização do ensino — tempo, sequência, critérios e mediação docente — para que a aprendizagem não oscile entre dois extremos igualmente empobrecedores: de um lado, a supressão da cursiva como se fosse dispensável; de outro, sua manutenção como ritual de cópia sem relação com a atividade intelectual da escrita.

A PERSPECTIVA NEUROLÓGICA SOBRE O ENSINO DA LETRA CURSIVA

Na perspectiva das neurociências, a escrita manual, especialmente a cursiva, é defendida como prática que mobiliza redes neurais relacionadas à linguagem, ao controle motor e à memória de trabalho, distinguindo-se da digitação. Em síntese, quando se escreve de modo manuscrito ocorre a ativação de um conjunto mais amplo de áreas cerebrais envolvidas na linguagem, no controle motor e na memória de trabalho, quando comparada à escrita digitada ou ao uso exclusivo da letra no formato bastão (Fernandes; Bueno, 2025; Johann; Silva, 2025).

O treino caligráfico ajuda o cérebro a reconhecer melhor os caracteres. Existe uma conexão profunda entre os circuitos motores

da escrita e o circuito cerebral da leitura, portanto, crianças que escrevem à mão reconhecem as letras com mais facilidade (Alves; Silva, 2021). O esforço motor e a concentração exigidos pela escrita cursiva favorecem a retenção de informações e a compreensão de conteúdos de forma mais eficaz do que a anotação em teclados, onde os movimentos dos dedos são iguais para todas as letras (Fernandes; Bueno, 2025).

Contudo, o treino caligráfico não pode ser reduzido ao *treinar por treinar* ou a uma perspectiva tecnicista. A escrita manuscrita exige preparação psicomotora (do corpo ao braço, do braço aos dedos) e uma organização de atividades que sustente o desenvolvimento da motricidade ampla e fina (Schwabe; Lottermann, 2021). Essa formulação dialoga com os achados sobre a cópia escolar: o estudo mostra que dificuldades de caligrafia podem persistir, e que estratégias como cópia mecânica podem atenuar parcialmente incorreções em alguns momentos, mas não garantem, por si só, estabilização do desempenho; por isso, o desafio pedagógico é organizar intervenções que articulem gesto gráfico, controle motor e exigências cognitivas da escrita (Angelo *et al.*, 2024).

Por fim, a aprendizagem da escrita exige que o cérebro *recicle* áreas originalmente destinadas ao reconhecimento de objetos para identificar a orientação e a identidade única de cada letra (como diferenciar as letras *b, d, p, q*) (Angelo *et al.*, 2024).

A perspectiva neurológica, mesmo quando afirma benefícios, não autoriza transformar a cursiva em *fim em si*; ela reforça que o ensino deve ser pensado como meio para o desenvolvimento da linguagem escrita e que ênfases excessivas no formato da letra podem desmotivar e criar barreiras, sobretudo em crianças com dificuldades na coordenação motora fina. Em suma, embora a tecnologia desafie a permanência da escrita manual, as pesquisas indicam que a letra cursiva continua sendo um instrumento pedagógico vital, pois integra movimentos físicos complexos com funções cognitivas superiores,

sendo fundamental para uma alfabetização completa e para o desenvolvimento intelectual do estudante (Fernandes; Bueno, 2025). Assim, os argumentos desta perspectiva contribuem para deslocar o debate do plano meramente estético, isto é, a escrita cursiva aparece como prática que integra coordenação motora, atenção e memória, mas sua potência depende do modo de organização do ensino (progressão, finalidade e significado), evitando tanto o abandono quanto a imposição formalista.

ENSINO DA LETRA CURSIVA A PARTIR DAS BASES

O ensino da letra cursiva *por bases* ou *bases das letras* pode ser compreendido como uma estratégia didático-metodológica de organização sistemática do conteúdo caligráfico, na qual as letras são agrupadas segundo semelhanças de traçado e movimentos motores, em vez de seguir a ordem alfabética tradicional. Essa forma de organização pressupõe que a criança, ao dominar um repertório de gestos gráficos recorrentes, amplia sua capacidade de generalização, relacionando uma letra à outra a partir de regularidades formais, e não apenas por repetição isolada (Alves; Silva, 2021; Camini, 2010).

Do ponto de vista pedagógico, o ensino por bases utiliza critérios de sequenciação que procuram reduzir sobrecargas iniciais e favorecer a consolidação do gesto: prioriza-se, em geral, a simplicidade e a semelhança do traçado, a incidência das letras no vocabulário infantil, e a prevenção de confusões perceptivas, especialmente em letras facilmente reversíveis. Com isso, pretende-se deslocar a caligrafia de um treino disperso e cumulativo para um ensino que explicita o que se repete, o que varia e o que distingue cada grafema no interior de um conjunto de movimentos (Alves; Silva, 2021; Oliveira, 2013).

Essa lógica se articula diretamente à ideia de que a escrita manual envolve um componente caligráfico que precisa ser trabalhado com ensino explícito, prática/exercício e tempo, pois a mera cópia mecânica, embora possa atenuar certas incorreções, não se mostra plenamente eficaz para estabilizar aprendizagens do gesto manual e assegurar a qualidade dos traços. Nesse sentido, a abordagem por bases contribui para qualificar a prática, na medida em que permite transformar o processo de ensino e aprendizagem da letra cursiva em um processo intencional, progressivo e criterioso, voltado à automatização do gesto gráfico para que o estudante avance na fluência e, conseqüentemente, possa mobilizar maior disponibilidade cognitiva para dimensões superiores da escrita (Angelo, *et al.*, 2024).

No plano das unidades de aprendizagem, materiais didáticos evidenciam uma proposta de agrupamentos que distinguem letras maiúsculas e minúsculas e organizam conjuntos por *bases* (por exemplo, bases associadas a determinados movimentos recorrentes), explicitando que as bases ativam os movimentos e que esse repertório deve ser trabalhado em diferentes níveis de complexidade. Além disso, os materiais delimitam ações docentes esperadas, todavia organizar, informar, oferecer as bases, problematizar e intervir não podem ser reduzidas ao preenchimento isolado de fichas de treino da caligrafia, mas sim uma de conduzir conscientemente a apropriação do gesto gráfico como conteúdo escolar.

Para que o ensino por bases não recaia no formalismo, é decisivo explicitar que o gesto gráfico se constitui pela combinação de elementos básicos (linhas retas e curvas), os quais, ao se articularem em diferentes posições e sequências, conferem singularidade às letras. Em termos didáticos, a nomeação e a análise das partes constitutivas das letras (por exemplo, *laço*, *argola*, *arco*, *barriga*), quando vinculadas ao reconhecimento de padrões e ao controle direcional do traçado, podem favorecer a consciência do que está sendo aprendido e a consolidação do repertório motor, conectando compreensão e execução (Guimarães; Silva, 2017).

Por fim, ao situar essa proposta no conjunto mais amplo de debates sobre o ensino da letra cursiva, importa reforçar que *ensinar por bases* não deve ser equivalente à defesa do ensino da caligrafia como fim em si mesma (Angelo *et al.*, 2024). Ao contrário, trata-se de uma estratégia que busca garantir condições objetivas de aprendizagem da escrita manuscrita, com progressão e mediação docente, evitando que o ensino oscile entre a supressão do conteúdo, como ocorreu na perspectiva construtivista, ou sua redução a exercícios repetitivos desconectados da escrita como atividade intelectual, conforme ocorre em perspectivas pedagógicas tradicionais e tecnicistas.

Nessa direção, questionamos: como os conceitos de automatização e segunda natureza (Saviani, 2021), o desenvolvimento da memória e as operações racionais (análise, síntese, comparação, generalização e abstração) (Martins, 2013) podem fundamentar o ensino da letra cursiva na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural?

ENSINO DA LETRA CURSIVA: REFLEXÕES SOB O ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

A Escola Nova criticou a Escola Tradicional por centrar o trabalho educativo na transmissão do saber escolar. O autor considera procedente tal crítica, uma vez que o objetivo a ser alcançado definirá os métodos e práticas a serem empregadas na escola, entretanto, na Escola Tradicional ocorreu uma inversão, “[...] na medida em que esse ensino perdeu de vista os fins, tornando mecânicos e vazios de sentido os conteúdos que transmitia” (Saviani, 2021, p. 17). Consequentemente, afirma o autor, os teóricos da Escola Nova reduziram a transmissão de conhecimento ao âmbito mecânico, anticriativo, e como sinônimo de negação da liberdade. “Entretanto,

é preciso entender que o automatismo é condição da liberdade e que não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos" (Saviani, 2021, p. 17).

O que o autor ressalta sobre o automatismo é que só aprenderemos diversos conteúdos e/ou a executar diversas atividades se exercitarmos os mecanismos para dominar tais conteúdos e/ou atividades. Saviani (2021) exemplifica que, para aprender a dirigir, é necessário repetir os movimentos até que se fixem e se tornem automáticos, convertendo-se em segunda natureza. Enquanto o sujeito precisa concentrar-se em cada ação, sua atenção permanece capturada pelos aspectos técnicos, o que restringe a liberdade e a criatividade na condução. Desse modo, a liberdade na realização de uma atividade depende do domínio dos atos que a compõem, alcançado quando seus mecanismos são fixados, sendo assim, é a automatização que cria condições para exercê-la com maior liberdade.

O mesmo é válido para a atividade de ler e escrever. No início, o aluno gagueja, lê sílaba por sílaba, executa lentamente os movimentos da escrita. Com o passar do tempo, executando as mesmas tarefas várias vezes, vai internalizando tais ações e as executa automaticamente e liberta-se da atenção aos aspectos técnicos para executar operações mais complexas. Por exemplo, um aluno do 1º ano do ensino fundamental que já lê algumas palavras, frente à proposta de ler um pequeno texto de trás para frente não executará com automatismo e liberdade como um adulto que já tornou o ato de ler e escrever sua segunda natureza. Para os alfabetizados, segundo Saviani (2021), a leitura e a escrita passam a ser exercidas com tamanha naturalidade que o sujeito tende a não se imaginar privado dessas capacidades e até encontra dificuldade para recordar o período em que era analfabeto, contudo, trata-se de habilidades adquiridas historicamente, não desenvolvidas de modo espontâneo.

Enfim, é necessário que se crie um *habitus*, frente às diversas atividades que são aprendidas, para que a aprendizagem crie uma

situação irreversível, mas isso não se dará de modo natural, espontâneo e imediatamente prazeroso. É preciso repetir várias vezes para que haja uma real fixação dos conteúdos. “Não é, pois, por acaso que a duração da escola primária é fixada em todos os países em, pelo menos, quatro anos. Isso indica que esse tempo é o mínimo indispensável” (Saviani, 2021, p. 19), para que os alunos aprendam e fixem os conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. Porém, se a aprendizagem não se completa, ou seja, se não é criada a situação irreversível dos diversos conteúdos apreendidos, isso acarretará na regressão e os alunos esquecerão o que foi ensinado, todavia, não se tornou um *habitus*, um órgão de sua individualidade. “Inversamente, completado o processo, adquirido o *habitus*, atingida a segunda natureza, a interrupção da atividade, ainda que por longo tempo, não acarreta reversão” (Saviani, 2012, p. 19). Portanto, Saviani (2021) sustenta que o trabalho educativo precisa se desenvolver ao longo de um tempo suficiente para que as habilidades e os conceitos efetivamente se convertam em *segunda natureza* nos alunos, o que demanda continuidade como característica constitutiva da educação.

Do ponto de vista do ensino da escrita, essa discussão permite recolocar a letra cursiva como um conteúdo que não se justifica por sua *beleza*, mas por sua função na constituição de um *habitus* na aprendizagem da língua escrita que integra gesto, e funções psíquicas como percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem (Martins, 2013). Em termos concretos, o ensino da cursiva envolve a aprendizagem de mecanismos específicos — direção do traçado, continuidade do movimento, ligações regulares entre letras, proporções e alinhamento em pauta — cuja automatização reduz o custo atencional da ação de como traçar as letras, ampliando a disponibilidade psíquica para operações mais complexas (planejamento sobre o que escrever, organização do texto, revisão, coesão etc.). Essa formulação converge com estudos que destacam que a cursiva favorece fluência e automatização do gesto gráfico e pode contribuir para legibilidade e coesão textual, desde que ensinada

progressivamente e em consonância com o ritmo de aprendizagem dos estudantes (Johann; Silva, 2025).

Entretanto, é preciso diferenciar uma defesa histórico-crítica do ensino da cursiva de duas posições igualmente empobrecedoras: a supressão do conteúdo, como se o domínio do gesto gráfico fosse irrelevante para a alfabetização ou como se fosse algo desenvolvido naturalmente após o aluno estar alfabetizado; e o ensino da caligrafia como rotina de treino repetitivo desconectada da escrita como atividade de linguagem, isto é, comunicação e expressão do pensamento. Nossa experiência docente (na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental) e na gestão escolar (coordenação pedagógica, direção escolar e supervisão de ensino) mostra que, quando não há consenso e organização do ensino, o ensino da letra cursiva tende a aparecer reduzida ao caderno de caligrafia e a treinos enviados para casa, na expectativa da participação familiar, contudo, o resultado é a persistência das dificuldades no traçado e em outras dimensões da aprendizagem da língua escrita. Esse dado reforça a necessidade de tratar a cursiva como conteúdo escolar sistematizado, cuja apropriação não pode ser terceirizada à família, abandonada ou secundarizada no planejamento didático-pedagógico.

A psicologia histórico-cultural permite avançar no argumento ao explicitar que a aprendizagem escolar implica formas específicas de desenvolvimento das funções psíquicas, entre elas a memória. Tal função psíquica não pode ser reduzida ao estigma escolanovista de memorizar é um ato *decoreba sem sentido*. Sendo assim, é fundamental distinguir entre processos naturais e culturais de memorização e compreender que a consolidação de aprendizagens requer ativação repetida de conteúdos de modo significativo, pois o fortalecimento e a estabilização dos registros dependem da reutilização da rede funcional, conseqüentemente, sem retomadas com sentido e significado dos conteúdos escolares, os vestígios dos mesmos tendem a se dissipar no psiquismo humano, com prejuízo à fixação e à evocação dos conteúdos já aprendidos (Vygotski, 2012; Martins, 2013).

No ensino da cursiva, isso significa que o aluno não automatizará o gesto apenas *fazendo uma vez* ou *quando tiver vontade*. É verdade também que o automatismo necessário para a escrita manuscrita, especialmente a cursiva, não se dará com treinos exaustivos, o que pode criar no educando certa aversão a esse tipo de escrita. Tornar a aprendizagem da letra cursiva a segunda natureza dos indivíduos supõe seleção, organização, distribuição, dosagem e sequenciação dos conhecimentos relevantes sobre a letra cursiva a serem apropriados pelos indivíduos (Saviani, 2021).

Transpondo tais categorias para o ensino da letra cursiva, compreende-se que a seleção implica definir quais dimensões do conteúdo caligráfico serão efetivamente objeto de ensino — não apenas o *desenho* das letras, mas também os traços básicos recorrentes, os padrões de ligação entre grafemas, a direcionalidade do movimento, a proporcionalidade e o alinhamento na pauta, bem como critérios de legibilidade e fluência; a organização diz respeito à ordenação interna desses saberes, de modo a assegurar progressão do gesto ao grafema e do grafema à palavra e ao texto, evitando tanto a dispersão quanto a introdução abrupta de formas complexas; a distribuição remete à definição de em que anos/séries e em quais momentos do ciclo de alfabetização a cursiva será socializada, garantindo continuidade entre introdução, sistematização e consolidação do uso, sem transferir o conteúdo para fora da escola; a dosagem refere-se ao nível de aprofundamento atribuído a cada etapa, isto é, quanto se exigirá em termos de controle do traçado, automatização do gesto, velocidade com legibilidade e uso funcional da cursiva em atividades de registro e produção escrita; por fim, a sequenciação corresponde à seriação planejada do próprio conteúdo da cursiva em uma turma, estabelecendo conjuntos e retomadas (por exemplo, por *bases* de movimento), alternando apresentação, prática orientada e aplicação em situações significativas de escrita, de modo que o exercício não se converta em treino vazio, mas em mediação para a apropriação cultural da linguagem escrita. Nesse sentido, não defendemos o retorno às abordagens

tradicionais e tecnicistas sobre o ensino da letra cursiva, mas enfatizamos a necessidade de planejar situações sistemáticas de ensino e aprendizagem nas quais os conteúdos relativos à letra cursiva sejam trabalhados com sentido e significado aos educandos.

O vínculo entre memória, ensino sistemático e aprendizagem da letra cursiva se torna ainda mais evidente quando se considera que a alfabetização — enquanto apropriação cultural da linguagem escrita — exige operações racionais (análise e síntese; comparação; generalização; abstração) para que o estudante reconheça regularidades e utilize o que aprendeu em novas situações. Tais operações não se organizam como uma sequência rígida, mas operam simultaneamente no curso do pensamento, ora como figura, ora como fundo, a depender dos objetivos de ensino e do conteúdo em jogo (Carvalho; Martins, 2024).

No ensino da letra cursiva, as operações racionais incidem sobre objetos didáticos precisos — unidades e relações internas do grafismo que podem e devem ser explicitadas. A análise recorta componentes do traçado (pontos de início e término, direção, curvaturas, ligações, proporções e alinhamento) e a síntese recompõe essas partes no gesto contínuo que produz a letra e suas conexões. A comparação confronta letras e ligações de uma mesma base, identificando semelhanças e distinguindo variações que alteram a identidade gráfica, o que favorece classificações e previne confusões. Desse processo decorrem a generalização — quando o estudante reconhece regularidades do movimento e as aplica a novas letras e palavras — e a abstração, pela qual apreende um esquema geral de traçado (a base) e o utiliza para produzir casos particulares, deslocando-se da imitação pontual para o domínio de um sistema. Por isso, o ensino da cursiva por bases, para além de treinos isolados, pode constituir uma intervenção didática coerente com o enfoque histórico-crítico: ao agrupar letras por regularidades de movimento e explicitar critérios (famílias de traço, pontos de transição, direcionalidade), organiza a mobilização do pensamento no interior do conteúdo caligráfico e

transforma um conjunto disperso de cópias em um sistema aprendível, cuja apropriação requer progressão, retomadas e intervenção docente — e não o simples preenchimento de fichas de treino isolado.

Por fim, a aprendizagem da cursiva pode ser compreendida pela dinâmica figura-fundo (Carvalho; Martins, 2024). No início, traços, ligações e controle motor tendem a se impor como figura (exigindo grande investimento atencional), enquanto o planejamento e a produção de sentido permanecem como fundo. À medida que os mecanismos do traçado se automatizam e se convertem em *habitus* ou segunda natureza, as unidades antes figurais recuam ao plano de fundo, liberando recursos psíquicos para que palavras, frases e textos se tornem figura no processo de escrita, em consonância com a ideia de que a automatização de mecanismos é condição para que a atividade intelectual se eleve a patamares mais complexos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo buscou contribuir para o debate sobre o ensino da letra cursiva na alfabetização, situando-o como objeto historicamente disputado e frequentemente reduzido a uma falsa alternativa entre abordagens tradicionais, tecnicistas e construtivistas. Ao articular diferentes perspectivas (histórica, pedagógica e neurológica), procurou-se delimitar o terreno em que a questão deve ser recolocada: não como escolha estética, mas como problema de conteúdo escolar, organização do ensino e apropriação cultural da escrita.

Entre as potencialidades do estudo, destaca-se a explicitação de fundamentos da pedagogia histórico-crítica em diálogo com a psicologia histórico-cultural, para sustentar a defesa do ensino sistemático da letra cursiva. A discussão sobre automatismo, segunda natureza e operações racionais permite compreender a caligrafia

como mediação que, ao se consolidar, libera recursos psíquicos para dimensões superiores da escrita, deslocando o foco do *como traçar* para o planejamento e a produção de sentidos. Do mesmo modo, ao considerar evidências e análises de práticas escolares, o capítulo evidencia que a mera prescrição curricular não assegura a efetivação do conteúdo, pois persistem fragilidades como falta de consenso docente, tempos escolares reduzidos e tendência à terceirização do ensino da cursiva para a família, frequentemente por meio de exercícios descontextualizados.

Por outro lado, reconhece-se como fragilidade (e como agenda de continuidade) o fato de que o texto, embora sustente teoricamente, sob o enfoque histórico-crítico, a necessidade do ensino da cursiva, ainda demanda maior aprofundamento quanto aos encaminhamentos didáticos capazes de assegurar um ensino significativo e com sentido. Em especial, torna-se necessário avançar na explicitação de sequências, critérios e intervenções que articulem progressão técnica (traços, ligações, legibilidade e fluência) com práticas reais de linguagem (leitura, registro, estudo e produção textual), evitando que o ensino se restrinja ao preenchimento de fichas e, ao mesmo tempo, garantindo a sistematização indispensável à consolidação do gesto gráfico. Nessa direção, indica-se como desdobramento promissor detalhar, à luz do enfoque histórico-crítico, propostas didáticas que integrem o ensino por bases, a continuidade/retomadas e a avaliação formativa, de modo a reafirmar a cursiva como instrumento para uma alfabetização plena e para a elevação cultural da escrita escolar.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. A.; SILVA, M. A caligrafia como alavanca do desenvolvimento da escrita. *In*: ALVES, R. A.; LEITE, I. (org.). **Alfabetização Baseada na Ciência: manual do curso ABC**. Brasília: Ministério da Educação (MEC); Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), 2021, p. 401-416.

ANGELO, W. F. *et al.* A cópia escolar enquanto atividade parcialmente atenuante de incorreções caligráficas na alfabetização. **Lingvarvm Arena**, v. 15, p. 11–27, 2024.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC. MEC/SEC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 12.03.2021.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização 2019**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 03 mar. 2026.

BRITO, A. A. **Reflexões acerca do ensino da letra cursiva em uma escola pública de Porto Alegre**. 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/107933/000945373.pdf?seque>. Acesso em: 02 mar. 2026.

CAMINI, P. Normalizando as escritas infantis: a caligrafia do Alfa e Beto. **Travessias**, Cascavel, v. 4, n. 2, p. 1–19, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=702078556019>. Acesso em: 03 mar. 2026.

CARVALHO, B.; MARTINS, L. M. A mobilização do pensamento e as operações racionais: contribuições para o processo de alfabetização. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. 138–154, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/62069>. Acesso em: 04 mar. 2026.

CRUZ, A. J. da; MONTEIRO, M. I. A letra cursiva no contexto pós-pandêmico: (res)significando seu lugar na sala de aula. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, v. 18, n. 1, e12716, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.30681/real.v18i01.12716>. Acesso em: 03 mar. 2026.

FERNANDES, Ap. D.; BUENO, E. S. da S. As implicações da letra cursiva no processo de ensino-aprendizagem: ensinar ou não? **Open Minds International Journal**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 153–164, maio/ago. 2025.

FERREIRO, E.; TEBEROSKI, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FETTER, S.; LIMA, E. L. da.; LIMA, G. C. **O ensino da escrita manual no Brasil: dos modelos caligráficos à escrita pessoal no século XXI**. 2010. Disponível em: <https://arquivo.bocc.ubi.pt/pag/fetter-sandro-lima-edna-lima-guilherme-o-ensino-da-escrita-manual-no-brasil.pdf>. Acesso em: 02 mar. 2026.

GUIMARÃES, J. O.; SILVA, S. A. Design na Educação: uma estratégia para a escrita manual cursiva na era dos nativos digitais. **Projetica**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 45–58, 2017. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/projetica/article/view/24917>. Acesso em: 03 mar. 2026.

JOHANN, M. M.; SILVA, T. E. V. da. Letra cursiva na alfabetização: entre evidências científicas e diretrizes curriculares. **Caderno Pedagógico**, Curitiba, v. 22, n. 8, p. 1-16, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv22n8-291>. Acesso em: 03 mar. 2026.

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.

NAITZKE, A. F. C.; SÁ, C. dos S. C. de. Perfil caligráfico de escolares após retorno às aulas presenciais pós-pandemia. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 42, n. 129, p. 459-468, 2025. Disponível em: <https://revistapsicopedagogia.com.br/revista/article/view/967>. Acesso em: 03 mar. 2026.

OLIVEIRA, T. A. de. A arte de alfabetizar. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 8, n. 10, p. 55-58, jul./dez. 2013.

SAVIANI, D. Debate sobre educação, formação humana e ontologia a partir da questão do método dialético. /n: SAVIANI, D.; DUARTE, N. (org.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 121-147.

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

SCHWABE, C. R.; LOTTERMANN, A. BNCC e escrita cursiva: um estudo sobre as percepções dos professores da rede municipal de Lajeado-RS. **Revista Thema**, Pelotas, v. 19, n. 3, p. 731-742, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2319>. Acesso em: 03 mar. 2026.

SILVEIRA, A. A. da. Uma tipologia das letras usadas na fase inicial da escolarização no Rio Grande do Sul em cadernos escolares de alunos (1937-2015). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 22, e230, 2022. Disponível em: <http://doi.org/10.4025/rbhe.v22.2022.e230>. Acesso em: 02 mar. 2026.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**: problemas del desarrollo de la psique. Tomo III. Madrid: Machado Libros, 2012.

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

7

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 supracitados 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.

LIBÂNEO, 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.

LIBÂNEO, 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

8

Bruna Carvalho

FORMAÇÃO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES:

CONSIDERAÇÕES A PARTIR
DO ENFOQUE HISTÓRICO-CRÍTICO

RESUMO:

A democratização e a universalização da leitura e da escrita ainda constituem um desafio histórico no Brasil, especialmente no âmbito da escola pública. Com base na pedagogia histórico-crítica e na psicologia histórico-cultural, este capítulo tem por objetivo discutir o papel da formação de professores alfabetizadores na constituição do compromisso político-pedagógico necessário ao cumprimento do dever de ensinar a leitura e a escrita e à defesa do direito de aprender. Trata-se de pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada no materialismo histórico-dialético. O percurso analítico articula: a) discussão de dados oficiais e relatórios sobre alfabetização e analfabetismo; b) análise de produções teóricas sobre alfabetização, formação docente e desenvolvimento psíquico; e c) reflexão acerca dos conhecimentos necessários ao trabalho pedagógico com a linguagem escrita. Os resultados da análise indicam que a não universalização da alfabetização não pode ser explicada por um único fator, exigindo compreensão do fenômeno como síntese de múltiplas determinações sociais, políticas e pedagógicas. Nesse quadro, conclui-se que a formação docente assume papel estratégico, uma vez que o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário, articulado a uma concepção de mundo crítica e ao compromisso político-pedagógico, constitui condição essencial para o exercício do dever de ensinar e para a efetivação do direito de todas as crianças à apropriação da cultura escrita.

Palavras-chave: alfabetização; formação de professores; compromisso político-pedagógico.

INTRODUÇÃO

Ao longo da história da educação escolar brasileira, uma gama de referenciais teóricos e metodológicos foi produzida para explicar a alfabetização e orientar a prática pedagógica dos professores tendo, é claro, como objetivo principal a aprendizagem da leitura e da escrita por todos os indivíduos. Cada um foi produzido de acordo com a necessidade política, econômica e social da época.

Mortatti (2000) elegeu quatro momentos para caracterizar o movimento histórico dos métodos de alfabetização no Brasil: 1º momento – disputa entre os defensores do “método João de Deus” e os partidários dos métodos “tradicionais” (soletração e silabação); 2º momento – acirramento da disputa entre os defensores dos métodos analíticos versus os que continuavam a defender os métodos sintéticos; 3º momento – relativização da importância do método de alfabetização e disputa inicial entre os adeptos ao método misto (analítico-sintético ou sintético-analítico) e os partidários do método analítico; 4º momento – defesa da revolução conceitual a partir da proposta de Emília Ferreiro e o aparecimento dos defensores do interacionismo que afirmam estar baseados nos autores da psicologia soviética e objetivam focar o social preenchendo uma possível lacuna deixada por Piaget (Mortatti, 2000). A partir de meados da década de 1980 surge o conceito de letramento para denominar o uso social da escrita e da leitura em diferentes esferas sociais. Nesta perspectiva, não basta alfabetizar os alunos, é preciso letrá-los, isto é, desenvolver capacidades e habilidades para usar a leitura e a escrita em diferentes práticas e contextos sociais. Em suma, alfabetização e letramento são vistos como processos indissociáveis (Soares, 2017). Como vimos, diversos referenciais teóricos e metodológicos foram criados no campo da alfabetização objetivando que os processos de ensino e aprendizagem da lectoescrita sejam efetivados na educação escolar, especialmente a pública, já que alfabetizar é uma das

funções primordiais da escola. No entanto, esta importante função não tem sido desempenhada em toda sua completude pela escola básica, já que as avaliações demonstram dados alarmantes: elevado número de indivíduos que mesmo frequentando a escola permanecem analfabetos ou se tornam analfabetos funcionais.

Diante do exposto, objetivamos discutir o papel da formação de professores alfabetizadores na constituição do compromisso político-pedagógico necessário ao cumprimento do dever de ensinar a leitura e a escrita e à defesa do direito de aprender a ler e a escrever. Trata-se de uma pesquisa teórica, de natureza bibliográfica e documental, orientada pelo materialismo histórico-dialético e fundamentada nos aportes da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural. Como percurso analítico, articulamos a apresentação e análise de dados oficiais e relatórios que evidenciam a não universalização do direito à apropriação da linguagem escrita, inclusive com agravamentos decorrentes do contexto pandêmico, ao exame de produções acadêmicas sobre alfabetização, formação docente e desenvolvimento psíquico. Buscamos, assim, relacionar os indicadores educacionais às determinações sociais, políticas e pedagógicas do fenômeno, compreendendo-o em sua totalidade concreta e refletindo sobre as implicações dessa problemática para a formação de professores alfabetizadores. Nessa direção, o capítulo organiza-se em dois movimentos articulados: inicialmente, discute dados que evidenciam a persistência do analfabetismo e das desigualdades de acesso à cultura escrita; em seguida, analisa os conhecimentos formativos necessários ao professor alfabetizador, com ênfase no compromisso político-pedagógico e no domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário.

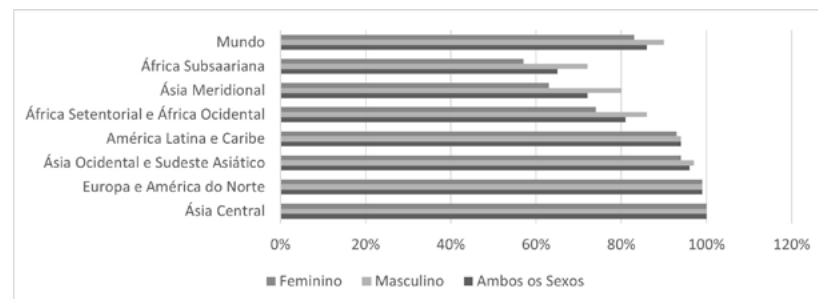
Nessa direção, o capítulo organiza-se em dois movimentos articulados: inicialmente, apresenta-se uma discussão de dados oficiais que evidenciam a persistência do analfabetismo e das desigualdades de acesso à cultura escrita; em seguida, analisam-se os

conhecimentos formativos necessários ao professor alfabetizador, com ênfase no compromisso político-pedagógico e no domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário.

O DIREITO DE APRENDER A LER E A ESCREVER: O QUE DIZEM OS DADOS OFICIAIS?

O 4º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, publicado no Brasil pela UNESCO em 2020, apresenta as taxas de alfabetização de homens e mulheres nas diferentes regiões do mundo. Os dados indicam que 14% da população mundial adulta ainda não está alfabetizada, sendo 10% entre os homens e 17% entre as mulheres. Nas regiões com menores índices de alfabetização — África Setentrional e África Ocidental, Ásia Meridional e África Subsaariana — a situação feminina é especialmente preocupante. Na África Subsaariana, por exemplo, apenas 57% das mulheres são alfabetizadas, o que evidencia a necessidade de fortalecimento dos programas de alfabetização (Unesco, 2020).

Gráfico 1 – Taxas de alfabetização de adultos, por região e sexo – 2023



Fonte: Unesco-UIS, 2017b apud Unesco, 2020.

Em termos gerais, a taxa mundial de alfabetização de adultos alcança cerca de 84%, o que representa avanço em relação a 1990. Ainda assim, aproximadamente 773 milhões de adultos no mundo não sabem ler nem escrever, concentrando-se sobretudo no Sul e Oeste da Ásia e na África Subsaariana. Nesse cenário, as mulheres correspondem a cerca de dois terços da população adulta analfabeta (Unesco, 2020). Por sua vez, dados publicados em 2015 revelam que o Brasil possuía a oitava maior população de adultos analfabetos do mundo. São cerca de 14 milhões de pessoas sem saber ler e escrever. E a China, mesmo tendo a segunda maior economia do mundo, encontrava-se em segundo lugar no *ranking* dos países com maior número de analfabetos (Unesco, 2015). Embora tenha havido progresso significativo, a alfabetização permanece um desafio em muitas partes do mundo, tanto em países em desenvolvimento quanto em países desenvolvidos. Nos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico – OCDE, por exemplo, cerca de 160 milhões de adultos são considerados funcionalmente analfabetos, o que significa que eles não têm as habilidades necessárias para lidar com tarefas cotidianas, como preencher formulários, seguir instruções ou ler um mapa (Unesco, 2020).

Na América Latina e no Caribe, apenas Cuba atingiu os seis objetivos de Educação estabelecidos pela UNESCO no período 2000-2015 (Unesco, 2015), além do mais, o analfabetismo na ilha foi praticamente erradicado. De acordo com o censo de 1953 23,6% da população cubana era analfabeta. Após a Revolução Cubana, no final da década de 1950, o governo instalou uma campanha de universalização da educação e saúde pública de qualidade. No ano de 1961, a taxa de analfabetismo caiu para 3,9%. Atualmente, 99,7% dos cubanos dominam a leitura e a escrita. O fato de Cuba ser o único país latino-americano a alcançar todas as metas para a educação estabelecidas pela UNESCO nos últimos anos, comprova a existência de um sistema de ensino altamente eficaz, na ilha, que ensinou

mais 10 milhões de pessoas a ler e escrever em pouquíssimo tempo (Carnoy; Gove; Marshall, 2009).

Carnoy, Gove e Marshall (2009) identificam, entre os fatores do êxito educacional cubano, o recrutamento de bons estudantes para o magistério, a sólida formação docente, a garantia de condições básicas de saúde e alimentação aos alunos, além de um sistema de tutoria e supervisão voltado à melhoria da instrução. Para os autores, porém, o elemento decisivo é o compromisso efetivo com a elevação da qualidade do ensino em todo o sistema escolar, inclusive nas regiões mais pobres. Em pleno século XXI, por que países como o Brasil e China, o primeiro com a maior extensão territorial e com a melhor economia da América Latina, e o segundo ocupando a segunda posição na economia mundial, ainda não conseguiram o mesmo feito que Cuba: ensinar toda sua população a ler e a escrever? Há diversos estudos sobre as causas do fracasso no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita. Segundo Soares (2017), as explicações para o fracasso na aprendizagem da língua escrita costumam oscilar entre diferentes focos: ora se atribui o problema ao aluno, em razão de questões de saúde, psicológicas ou linguísticas; ora ao contexto cultural e familiar; ora ao professor, por insuficiência formativa; ora ao método; ora ao material didático; e, ainda, às particularidades do próprio código escrito, especialmente nas relações entre sistema fonológico e sistema ortográfico da língua portuguesa.

O fracasso na aprendizagem da língua escrita não é só um problema pedagógico, mas trata-se também de um problema político e social. Na maioria das vezes, professores e equipe gestora responsabilizam apenas o aluno e a família pelas dificuldades de aprendizagem e não analisam outros fatores que exercem influência neste processo. Almeida (2006) critica a contradição de uma escola que, em meio à pobreza e à precariedade vividas por muitas crianças, insiste em práticas formais e punitivas de ensino da língua,

sem considerar que a verdadeira formação humana exige muito mais do que o domínio mecânico de conteúdos gramaticais: requer condições para que os estudantes se reconheçam como sujeitos de sua própria história.

Enfim, a língua (tanto a falada como a escrita) é uma construção social e como tal reflete a desigualdade social do sistema capitalista de produção. Dessa forma, a miséria social e a miséria da língua se fundem e confundem-se (Almeida, 2006) na vida dos indivíduos, conseqüentemente, a apropriação da leitura e da escrita é, primeiramente, uma questão social, sendo assim, ao analisar as dificuldades que os alunos enfrentam na escola devemos empreender uma análise dialética do fenômeno, pois ele é síntese de múltiplas determinações que envolvem as condições materiais e imateriais de vida de cada indivíduo.

Conforme apontado por Carnoy, Gove e Marshall (2009), também acreditamos que o compromisso com a educação pública é um ponto crucial para alcançar avanços nos processos de ensino e aprendizagem e ofertar ensino de qualidade à população. Trata-se de um compromisso político-pedagógico uma vez que ensinar, além de ser um ato pedagógico, é também um ato político. O analfabetismo, conforme afirmou Audrey Azoulay, diretora-geral da UNESCO, em 08/08/2018 – Dia Mundial da Alfabetização, acarreta “[...] na prática, à exclusão da sociedade e perpetua uma espiral de desigualdades sociais e disparidade de gênero. [...] A alfabetização é o primeiro passo para a liberdade, para a libertação das restrições sociais e econômicas. É o pré-requisito para o desenvolvimento, individual e coletivo” (Unesco, 2018). Enfim, a luta contra o analfabetismo é uma bandeira levantada por todos, da esquerda ou da direita, comunistas ou capitalistas. Pode haver diferenças nas formas defendidas para se alfabetizar, no entanto, independentemente da posição política, todos defendem o dever de ensinar e o direito de aprender a ler e a escrever. Segundo Ferraro (2014), ao retomar formulações de Paulo Freire

elaboradas no exílio, o analfabetismo não deve ser compreendido a partir de visões preconceituosas que o associam à incapacidade, à preguiça ou a uma espécie de patologia social. Em sentido oposto, trata-se de uma das expressões concretas das desigualdades produzidas por uma realidade social injusta.

Diante da suspensão das aulas presenciais devido à pandemia do covid-19, inúmeras lacunas se abriram na formação dos alunos da educação básica, especialmente, da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Certamente, as dificuldades relacionadas ao domínio da leitura e da escrita do 1º ao 5º ano do ensino fundamental aumentaram e foram intensificadas nos anos finais do ensino fundamental. Diante do exposto, entendemos que a superação de tal problemática só será alcançada se analisarmos o fenômeno como síntese de múltiplas determinações, contudo, neste capítulo focamos na importância da formação do professor. Sendo assim, questionamo-nos: o que pode a formação de professores diante de tais tempos e narrativas nos quais a democratização e universalização da leitura e da escrita ainda são um desafio a ser vencido? A leitura desses indicadores permite afirmar que a ampliação do acesso à escola não se converteu, automaticamente, em apropriação universal da leitura e da escrita. Tal contradição evidencia que o problema da alfabetização, embora se manifeste no interior da escola, não se reduz ao espaço escolar nem pode ser explicado por déficits individuais de alunos ou professores. Trata-se de um fenômeno socialmente produzido, atravessado por desigualdades de classe, por distintas condições de vida e pelas formas historicamente assumidas pelas políticas educacionais. Nessa perspectiva, os dados analisados não apenas diagnosticam um problema, mas reforçam a necessidade de uma formação docente sólida, capaz de compreender a alfabetização para além de uma técnica de ensino, como mediação fundamental no processo de humanização.

O DEVER DE ENSINAR A LER E A ESCREVER: O QUE PODE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

Diversos cursos de capacitação para professores alfabetizadores foram elaborados com o objetivo de melhorar os índices dos processos de ensino e aprendizagem da lectoescrita. No âmbito estadual, podemos citar o Programa Ler e Escrever (2007), da Secretaria da Educação Estadual de São Paulo. Na esfera federal, foram criados pelo Ministério da Educação (MEC): o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) (1999-2000); o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) (2001); o Pró-Letramento (2006); o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2013) e o ABC – Alfabetização Baseada na Ciência (2021). Além disso, outras políticas públicas para educação foram implantadas com a intenção de melhoria nos processos de ensino e aprendizagem, em especial, da língua escrita. Podemos citar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) cuja proposta consiste na conclusão da alfabetização ao final do 2º ano, sendo que o processo deve ser aprimorado no 3º ano, no entanto, com atenção especial à ortografia. Após isso, foram implantadas a Política Nacional da Alfabetização (PNA), em 2018, e, atualmente, temos o lançamento da política Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

A alfabetização histórico-crítica, ainda que esteja em processo de construção coletiva, tem potencial de contribuir na formação inicial e continuada de professores, além de fundamentar teórica e praticamente as políticas públicas para a área. Em nossa avaliação, o ponto nuclear e de união entre os autores que se dedicam a estudar a alfabetização sob o enfoque histórico-crítico é o compromisso político-pedagógico assumido por todos e tal compromisso assenta-se em três aspectos: 1. A escrita é uma *criação social*, portanto,

uma objetivação do gênero humano; 2. Trata-se de um bem cultural imaterial e por ser uma objetivação do gênero humano sua apropriação é *direito* de todos os indivíduos; 3. Aprender a ler e a escrever, na sociedade contemporânea, é condição *sine qua non* para *apropriação dos demais bens culturais* (materiais e imateriais) já produzidos pela humanidade. Nessa perspectiva, o compromisso político-pedagógico não se confunde com voluntarismo docente, mas expressa uma tomada de posição teórica, ética e política em favor da socialização da cultura escrita às crianças da classe trabalhadora.

A história dos sistemas de escritas explicita como essa extraordinária invenção humana evoluiu no decorrer do tempo e de acordo com os avanços científicos e tecnológicos de cada época. “A leitura não é senão um exemplo das atividades culturais surpreendentemente diversas que a espécie humana criou numa dezena de milhares de anos” (Dehaene, 2012, p. 19). A criação da linguagem possibilitou o desenvolvimento de um nível superior da consciência humana ampliando a compreensão do mundo e a capacidade de memorização. É uma das mais importantes funções psíquicas, pois “[...] sintetiza o acúmulo da experiência social da humanidade” (Martins, 2013, p. 168), ou seja, é por meio dela que compreendemos os fenômenos naturais e sociais do mundo e nos apropriamos das criações materiais e imateriais da humanidade. Em síntese, a linguagem é imprescindível no processo de humanização do homem, “[...] tanto do ponto de vista filogenético quanto do ontogenético” (Martins, 2013, p. 168).

Martins (2013), apoiando-se nos estudos de Vigotski e Luria, explica que a linguagem promoveu profundas transformações no psiquismo humano do ponto de vista filogenético, pois o homem superou o nível de captação sensorial a partir da denominação por meio das palavras dos objetos e fenômenos da realidade. Ao aprender uma palavra nova, para compreender seu significado, às vezes, precisamos de exemplos ou até mesmo imagens, sendo as crianças as que mais necessitam de exemplificações concretas. No entanto,

uma vez aprendida, ao ouvi-la, imediatamente pensamos, e criamos a imagem mental da palavra ouvida. Não precisamos mais de fotos e exemplos, pois nos libertamos do campo sensorial imediato. Em suma, “[...] ao representar os objetos e fenômenos por meio da palavra, o homem deu o primeiro e mais decisivo passo em direção à sua libertação do campo sensorial imediato, isto é, em direção ao desenvolvimento de sua capacidade para pensar” (Martins, 2013, p. 168).

Além disso, a autora explica que a palavra é um instrumento das relações interpessoais, já que possibilita ao homem comunicar-se, expressar-se e influenciar o outro utilizando a linguagem, além de ser um meio de expansão do psiquismo humano, pois, ao invés de tentar contar apenas visualmente, o homem criou um sistema de contagem e, ao invés de confiar à memória diversas coisas, ele as escreve para lembrar. Nestes casos, o sistema de contagem e a escrita são utilizados como instrumentos ou técnicas auxiliares do psiquismo humano (Luria, 2014). “A escrita é uma dessas técnicas auxiliares usadas para fins psicológicos; a escrita constitui o uso funcional de linhas, pontos e outros signos para recordar e transmitir ideias e conceitos” (Luria, 2014, p. 146). Tanto a linguagem oral quanto a linguagem escrita produzem saltos qualitativos importantíssimos no psiquismo humano e as outras funções psíquicas como sensação, percepção, atenção, memória, pensamento, imaginação, emoção e sentimento se tornam mais desenvolvidas e superiores à medida que a linguagem se torna mais desenvolvida e complexa.

A alfabetização modifica, pois, as regiões ativadas quando se escuta a fala, mas igualmente a anatomia do cérebro: o corpo caloso se espessa na parte posterior que conecta as regiões parietais dos dois hemisférios. Sem dúvida, algumas dessas modificações cerebrais são responsáveis por um dos efeitos maiores da escolarização: o aumento da capacidade de memória [...] (Dehaene, 2012, p. 227).

Aqui, vemos a dialética entre o cultural e o biológico, ou seja, como uma criação cultural transforma funções do cérebro humano.

O mais interessante é que “em todos os indivíduos, em todas as culturas do mundo, a mesma região cerebral, com diferenças mínimas de milímetros, intervém para decodificar palavras escritas. Seja a leitura em francês ou chinês, a aprendizagem da leitura percorre sempre um circuito idêntico” (Dehaene, 2012, p. 20). Diante disso, podemos concluir que não há indivíduos que nascem com mais ou menos habilidade, aptidão ou dom para aprender a ler e a escrever. Podemos dizer que todos os seres humanos nascem com uma única aptidão: a de aprender! Segundo Dehaene (2012), o dualismo entre inato e adquirido é uma armadilha tendo em vista que a aprendizagem se apoia numa maquinaria (cérebro) inata e rígida, portanto, a base do adquirido é o inato. Contudo Vigotskii (2014) alerta que todo processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos psíquicos, que não se desenvolveriam por si mesmos sem a aprendizagem.

Aprender a ler e a escrever é um direito subjetivo inalienável que deve ser garantido a todos os indivíduos do gênero humano. Na sociedade contemporânea, a instituição que tem a função precípua de ensinar é a escola, portanto, a alfabetização ocorre, ou pelo menos deveria ocorrer, de maneira privilegiada no ambiente escolar tendo em vista que se trata de uma instituição composta por profissionais com conhecimentos específicos para o ensino da leitura e da escrita. Dehaene (2012) defende que a escolarização e, em especial, a aprendizagem da leitura transformam significativamente as competências de nosso cérebro e destaca: “quando aprendem a ler, nossas crianças retornam literalmente transformadas da escola: seu cérebro não é mais o mesmo” (Dehaene, 2012, p. 228). Não obstante, tal transformação não é alcançada por todos os indivíduos, posto que nem todos aprendem a ler e a escrever como demonstrado nos dados oficiais. O acesso à educação básica foi universalizado nos termos da lei, no entanto, a permanência na escola e a apropriação dos conteúdos escolares mais desenvolvidos por todos ainda são um desafio a ser superado.

Quando não se garante a alfabetização de uma pessoa, o que está sendo negado não é apenas o direito de aprender a ler e a escrever, mas também a apropriação de um rol de objetivações genéricas oriundas das esferas em-si e para-si (Duarte, 2013). “Privar os indivíduos das condições objetivas para esse desenvolvimento significa usurpá-los da formação do pensamento em conceitos, que é, em última instância, o meio mais adequado de se conhecer a realidade efetivamente” (Martins, 2013, p. 276). Trata-se de um ato de imoralidade e desumanidade com o outro, pois todo indivíduo, só pelo fato de pertencer ao gênero humano, tem o direito de apropriar-se daquilo que foi produzido historicamente pelo conjunto dos homens. Enfim, “à educação escolar cabe a tarefa de ensinar a ler e escrever (bem como os conteúdos pertinentes às outras áreas do conhecimento). Dominar leitura e escrita é condição sine qua non para participar da sociedade contemporânea, visto que ela é letrada” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 1).

O Estado tem o dever de alfabetizar sua nação e investir em educação visando a “[...] conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de ser humano” (Martins, 2013, p. 275). Contudo, será que há interesse político nesse tipo de investimento? Dangió (2017, p. 320) argumenta que a “garantia da apropriação da leitura e da escrita pelos alunos da escola pública, [...], incidirá no desenvolvimento das funções psíquicas superiores desses alunos, assim como, resultará no enfrentamento do analfabetismo — um problema crônico instalado pela sociedade burguesa”. Diversas políticas públicas foram implantadas e a taxa de analfabetos tem caído durante os anos, apesar do aumento de analfabetos funcionais. Os programas de alfabetização devem continuar a ser implantados e reformulados sempre que necessários, não obstante, Coelho (2016) sustenta que o enfrentamento radical do analfabetismo no Brasil depende de que os programas de alfabetização sejam articulados a políticas sociais mais amplas, envolvendo moradia, saúde, alimentação, educação, lazer, trabalho e combate à pobreza.

Esta assertiva significa que a perspectiva histórico-crítica não é indiferente “[...] à análise das condições objetivas que, em uma sociedade de classes, reservam para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização” (Martins, 2013, p. 272). Além dos aspectos destacados por Coelho (2016), acreditamos que o combate ao analfabetismo perpassa também a formação de professores. Nessa direção, recupera-se uma ideia clássica já presente em Platão (2001): ninguém pode ensinar aquilo que não possui ou não domina. Aplicada à docência, essa formulação reforça a centralidade da formação teórica e prática do professor. Como dar ou ensinar aquilo que não se tem ou não se sabe? O trecho de O Banquete de Platão nos permite fazer uma analogia com o processo de ensino e aprendizagem. Como cobrar do professor que ensine algo que ele não sabe? O que o professor precisa saber para ensinar? A formação de professores no Brasil está cada vez mais frágil e aligeirada e materializa-se nas políticas educacionais para formação docente pragmática, no sucateamento das universidades públicas e na expansão desenfreada do ensino à distância, especialmente, nas licenciaturas. Cumpre destacar, entretanto, que afirmar a centralidade da formação docente não significa desconsiderar os limites estruturais que atravessam a escola pública. Ao contrário, a defesa de sólida formação para o professor alfabetizador deve articular-se à luta por condições objetivas de trabalho, valorização profissional, políticas de permanência escolar e enfrentamento das desigualdades sociais que incidem sobre o processo educativo.

Carvalho e Marsiglia (2017) destacam a necessidade de a formação de professores garantir a compreensão dos conteúdos a serem ensinados; o conhecimento das diferentes formas de ensinar tais conteúdos; e a compressão das especificidades do desenvolvimento psíquico dos alunos, enfim, o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013) pelos professores é condição *sine qua non* para a efetivação da aprendizagem da língua escrita. Carvalho e Marsiglia (2017) argumentam que mesmo boas

atividades ou sequências didáticas perdem sua potência humanizadora quando conduzidas por um professor que não domina a tríade conteúdo-forma-destinatário, isto é, que não conhece suficientemente o conteúdo a ensinar, as formas de ensiná-lo e o sujeito concreto da aprendizagem.

Portanto, não há receita, livro didático ou apostila que supra a frágil formação dos professores. Deste modo, os melhores recursos didáticos podem ser comprados, no entanto, para usá-los de maneira eficaz precisamos também dos professores com as melhores formações. “Por isso é que defendemos que o professor exerce função imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois seu trabalho dá vivacidade e materialidade ao trabalho educativo” (Carvalho; Marsiglia, 2017, p. 67). A sólida formação docente tão defendida por nós e outros autores da alfabetização sob o enfoque histórico-crítico deve vir acompanhada de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética (Duarte, 2016). Ele explica que “a concepção de mundo, ou visão de mundo, é constituída por conhecimentos e posicionamentos valorativos acerca da vida, da sociedade, da natureza, das pessoas (incluindo-se a autoimagem) e das relações entre todos esses aspectos” (Duarte, 2016, p. 99). Aliás, ela é individual e coletiva ao mesmo tempo, ou seja, ela possui características singulares de cada indivíduo que a construiu tendo como base as experiências e relações coletivas, consequentemente, “[...] o indivíduo não forma sua visão de mundo a partir do nada, nem a constrói unicamente com base em suas próprias experiências individuais” (Duarte, 2016, p. 103) o que coaduna com a afirmação vigotskiana de que “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros” (Vygotsky, 1999, p. 56).

Deste modo, o trabalho educativo se destaca enquanto atividade em que professor e aluno relacionam-se e o primeiro deve formar/transformar o segundo a partir do ensino dos conteúdos clássicos do campo da ciência, filosofia e arte possibilitando “[...] a conquista de níveis cada vez mais elevados de elaboração consciente da concepção de mundo” (Duarte, 2016, p. 102) que sempre

será permeada por dois aspectos, segundo Duarte (2016): a vinculação com a luta ideológica e o permanente caráter transformador. O primeiro diz respeito que toda concepção de mundo é desenvolvida, necessariamente, com o reconhecimento de suas relações com a prática social concreta, o que significa o reconhecimento de sua posição na luta de classes (luta ideológica). O segundo relaciona-se com momentos catárticos caracterizados pela transformação da concepção de mundo e personalidade dos indivíduos. Certamente, tudo isso “[...] não se forma do dia para a noite, sendo resultado de um processo longo e passível de retrocessos e incoerências” (Duarte, 2016, p. 103). Em suma, o desenvolvimento de uma concepção de mundo materialista histórico-dialética “[...] requer a superação por incorporação das formas cotidianas em que se organiza o pensamento” (Duarte, 2016, p. 104) e o posicionamento a favor de uma classe social: a trabalhadora. Dangió (2017) ressalta que o professor não pode ignorar que a escola está inserida em uma sociedade de classes e que essa divisão se expressa nas desigualdades entre os alunos desde o ponto de partida. Por isso, mesmo nos limites da escola capitalista, o trabalho educativo deve orientar-se pela luta em favor da igualdade no ponto de chegada.

Diante disso, cabe ao professor o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário, mas também ter uma concepção de mundo que trabalhe na defesa implacável da função mais importante da escola: “[...] ofertar o que há de mais elaborado em termos de cultura letrada para que todas as crianças tenham acesso a condições humanizadoras de vida e de educação” (Dangió, 2017, p. 326). Entender que este é um direito de todas as crianças e lutar por sua efetivação demanda a compreensão que cada indivíduo cresce em determinadas condições sociais de desenvolvimento, mas que todas as crianças são capazes de aprender, uma vez que a aprendizagem não decorre espontaneamente de sua origem social, mas das condições de ensino que lhes são oferecidas. Nessa perspectiva, cabe à escola superar a limitação das experiências linguísticas restritas

ao cotidiano e ao contexto familiar, assegurando o acesso ao que há de mais desenvolvido na cultura (Dangiό, 2017). Deste modo, vemos que o necessário domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário está dialeticamente unido ao compromisso político-pedagόgico com o dever de ensinar e o direito de aprender a linguagem escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões desenvolvidas ao longo deste capítulo permitem afirmar que a problemática da alfabetização no Brasil não pode ser compreendida fora das contradições sociais que marcam a escola pública e, ao mesmo tempo, que a formação de professores alfabetizadores ocupa lugar decisivo no enfrentamento dessa realidade.

Saviani (1997) estabelece cinco modalidades de conhecimento que o professor deve dominar previamente para o exercer a docência, são eles: conhecimento específico dos conteúdos e/ou componente curricular sob responsabilidade do docente; conhecimento didático-curricular dos conteúdos a serem ensinados, ou seja, domínio da organização, dos formatos e dos recursos didáticos para ensinar; saber pedagόgico, isto é, conhecimento sobre as teorias da educação; conhecimento das condições sócio-histόricas que, de modo geral, é relativo ao contexto no qual e para qual se desenvolve o trabalho educativo e, por fim, o saber atitudinal referente ao domínio de comportamentos e vivências considerados adequados ao trabalho docente. Diante disso, entendemos que a formação docente pode e deve garantir o domínio destas cinco modalidades de conhecimento que são imprescindíveis para a formação do compromisso político-pedagόgico e para uma atuação docente rica em subsídios teóricos e práticos. Não temos a pretensão de esgotar a discussão sobre a temática que precisa e deve ser complementada e enriquecida por futuras pesquisas comprometidas pedagόgica e

politicamente com a alfabetização, especialmente, das crianças das escolas públicas que precisam dominar aquilo que os dominantes dominam: a cultura letrada e o saber erudito. O domínio do mais inestimável instrumento de cultura não pode ser um privilégio de poucos, mas um direito de todos.

Além dessas modalidades de conhecimento, importa afirmar que, no campo específico da alfabetização, a formação docente precisa sustentar-se em uma compreensão não naturalizante da aprendizagem da língua escrita: trata-se de uma criação histórico-social e, por isso, sua apropriação depende de condições concretas de ensino e de mediações intencionais que reorganizem qualitativamente o psiquismo e ampliem as possibilidades de participação na cultura letrada. Nessa direção, o compromisso político-pedagógico não se reduz a uma disposição moral individual, mas se configura como tomada de posição diante das desigualdades que atravessam a escola pública e como defesa intransigente do direito de todas as crianças ao acesso ao conhecimento historicamente produzido. Assim, o dever de ensinar a ler e a escrever assume densidade ética e política justamente quando articulado à tarefa escolar de socialização dos conteúdos clássicos e à luta por condições objetivas de trabalho pedagógico.

Desse modo, reafirma-se a tese central do capítulo: o domínio da tríade conteúdo-forma-destinatário, ao invés de ser um tecnicismo didático, constitui uma exigência teórico-prática do próprio trabalho educativo, porque conecta (i) o conhecimento específico do objeto “língua escrita” e de suas determinações histórico-culturais, (ii) as formas de organização do ensino capazes de promover aprendizagem e desenvolvimento e (iii) a compreensão do aluno concreto, situado em condições sociais desiguais. Quando essa unidade se rompe — seja pela fragilização da formação inicial, pela lógica pragmática de “treinamento” orientado por metas, ou pela transferência de responsabilidade à escola/ao professor sem políticas

estruturantes — o resultado tende a ser o rebaixamento do ensino, a culpabilização dos sujeitos e a reprodução do fracasso escolar.

Por fim, se a alfabetização permanece como desafio histórico, a formação de professores alfabetizadores precisa ser assumida como frente estratégica de política educacional: formação sólida (teorias da educação, psicologia do desenvolvimento, fundamentos da alfabetização, didática e currículo), acompanhamento institucional e coletivo do trabalho docente (estudo, planejamento, supervisão formativa), e condições materiais/organizacionais que viabilizem ensinar bem (tempo, turmas, recursos, estabilidade e valorização profissional). Nesses termos, o capítulo aponta que defender a alfabetização como direito exige, simultaneamente, disputar projetos de formação e de escola: uma escola pública que não apenas acolha, mas que ensine, garantindo às crianças da classe trabalhadora o acesso ao que há de mais desenvolvido na cultura letrada, para que a leitura e a escrita deixem de operar como privilégio e se consolidem como mediação efetiva de humanização.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. J. Ensinar português? /n: GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006, p. 10-31.

BRASIL. Sobre a ANA. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/sobre-a-ana>. Acesso em: 30 out. 2017.

CARNOY, M. *et al.* **A vantagem acadêmica de Cuba**: por que seus alunos vão melhor na escola. São Paulo: Ediuoro, 2009.

CARVALHO, B.; MARSIGLIA, A. C. G. Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAIf**. Vitória, ES. v. 1. n. 5. p. 49-68. jan./jun., 2017.

CARVALHO, B. **Ensino da Língua Escrita no 1º Ano do Ensino Fundamental:** orientações didáticas à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Unesp, Araraquara, 2019. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/190725>. Acesso em: 8 out. 2023.

COELHO, I. T. **Pedagogia histórico-crítica e alfabetização:** elementos para uma perspectiva histórico-crítica do ensino da leitura e da escrita. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2016.

DANGIÓ, M. C. S. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico:** contribuições didáticas. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2017.

DEHAENE, S. **Os neurônios da leitura:** como a ciência explica nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para-si:** contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

DUARTE, N. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos:** contribuição à histórico-crítica do currículo. Campinas, SP: Autores Associados, 2016.

FERRARO, A. R. Analfabetismo. In: FRADE, I. C. A. da S.; VAL, M. da G. C.; BREGUNCI, M. das G. de C. **Glossário Ceale**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/analfabetismo>. Acesso em: 23 jan. 2020.

IBGE. Em 2022, analfabetismo cai, mas continua mais alto entre idosos, pretos e pardos e no Nordeste. **IBGE**, 2022. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=Na%20an%C3%A1lise%20por%20sexo%2C%20a,homens%20\(15%2C7%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37089-em-2022-analfabetismo-cai-mas-continua-mais-alto-entre-idosos-pretos-e-pardos-e-no-nordeste#:~:text=Na%20an%C3%A1lise%20por%20sexo%2C%20a,homens%20(15%2C7%25)). Acesso em: 14 jul. 2023.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, p. 143-189, 2014.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

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.

MORTATTI, M. R. L. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo 1876 / 1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PLATÃO. **O banquete**. Domínio Público, 2001. Disponível em: <https://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000048.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SAVIANI, D. A função docente e a produção do conhecimento. **Educação e Filosofia**, [s. /], v. 11, n. 21/22, p. 127-140, jan.-jun. e jul.-dez, 1997.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

UNESCO. **Relatório Educação Para Todos 2000-2015**: progressos e desafios. Paris: Unesco Publishing, 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232565_por. Acesso em: 01 mai. 2019.

UNESCO. **4º relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**: não deixar ninguém para trás; participação, equidade e inclusão. Paris: Unesco, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374407>. Acesso em: 06 jul. 2024.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Org.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

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

9

Natália Peres de Oliveira

FENÔMENO DA IMPOSTORA:

IMPACTOS DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO
NA SUBJETIVAÇÃO DE MULHERES
À LUZ DA PSICANÁLISE FERENCZIANA

RESUMO

O fenômeno da impostora é caracterizado pela presença de sentimentos de incapacidade, medos, autodepreciação, desconfiança de si mesma sentidos por pessoas competentes que internalizaram experiências de desvalorização. Quando reconhecidas e elogiadas, elas têm a sensação de que estão enganando as pessoas, sendo uma fraude. O fenômeno afeta muito mais mulheres e pode ser visto como um efeito da violência de gênero sofrida por mulheres desde a mais tenra infância. Esta pesquisa tem o objetivo de compreender os processos psicológicos presentes no fenômeno da impostora a partir da teoria da traumatogênese de Sándor Ferenczi. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter descritivo e exploratório. A análise feita mostra que a violência de gênero pode ser entendida como um trauma social que impacta a subjetivação de mulheres e que pode corroborar numa identificação com o agressor, fazendo com que mulheres tenham um sentimento de desvalia e autocrítica incomensuráveis.

Palavras-chave: fenômeno da impostora; violência de gênero; mulheres; traumatogênese.

INTRODUÇÃO

A expressão “fenômeno (ou síndrome) do (a) impostor (a)” foi cunhada por Clance e Imes (1978), duas psicólogas norte-americanas da Universidade Estadual da Geórgia. Elas publicaram um artigo chamado “The impostor phenomenon in high achieving women: dynamics and therapeutic intervention” (1978) onde apresentam sua pesquisa realizada com 150 mulheres em posições de destaque profissional e que não se sentiam merecedoras de seus sucessos. Essas mulheres desconsideravam suas habilidades, competências e inteligência e atribuíam seu sucesso ao acaso e à sorte.

O termo fenômeno impostor é usado para designar uma experiência interna de falsidades intelectuais, que parecem ser particularmente prevalentes e intensas entre um seletivo grupo de amostra de mulheres de alto desempenho. Certas dinâmicas familiares iniciais e posterior introdução dos estereótipos sociais de papéis sexuais parecem contribuir significativamente para o desenvolvimento do fenômeno do impostor (Clance; Imes, 1978, p. 241).

Diversos estudos foram feitos desde então, definindo o fenômeno como um conjunto de sentimentos de desvalorização, uma descrença de que se é merecedor (a) do sucesso conquistado, uma sensação de que houve um engano e de que logo descobrirão a farsa. Pessoas que vivenciam este fenômeno costumam sentir que estão enganando outras pessoas sobre suas habilidades e que serão descobertas a qualquer momento (Cozzarelli; Major, 1990).

A questão de gênero aparece como um importante demarcador do fenômeno. Resultados de pesquisas indicam uma maior incidência em pessoas que se identificam com o gênero feminino (Patzak; Kollmayer; Schober, 2017).

Partimos do pressuposto de que mulheres, por serem socializadas num contexto patriarcal, constroem sua subjetividade

introjetando ideias e sentimentos de desvalorização e inadequação advindos da violência de gênero a que são expostas desde a mais tenra idade. Por isso, neste trabalho, optou-se por usar a expressão “fenômeno da impostora” no feminino.

A pesquisa anual Womens Leadership, da consultoria KPMG, em 2020 constatou que 75% das executivas tinham sintomas do fenômeno da impostora. A Discovery Inc fez uma pesquisa em 2021 com 1272 mulheres e os dados mostraram que 72% delas atribuem seu sucesso profissional ao acaso ou à sorte. Cada vez mais este assunto tem sido discutido e pesquisado, e mais mulheres tem se identificado com os sintomas.

O que motiva e justifica a temática desta pesquisa é a necessidade de entender os efeitos psicológicos que a socialização feminina patriarcal e, portanto, violenta, pode ter na subjetivação de mulheres atualmente, momento em que temos ganhado mais espaço concreto no mercado de trabalho – a duras penas. A pesquisadora reconhece discursos autodepreciativos em suas amigas, pacientes, familiares e nela mesma. Vindo de mulheres muito inteligentes e com sucesso profissional, fica a inquietante questão da presença da internalização da violência que obstrui a construção de uma suficiência narcísica, uma autoestima segura para que mulheres vivam de forma livre e potente.

Diante do exposto, pergunta-se: como essa autopercepção com sentimentos de desvalia se forma em mulheres? Quais processos psicológicos estão por trás de tais sentimentos? Como a violência de gênero impacta na subjetivação de mulheres? Traumas sociais implicam na construção da autoestima de mulheres, provocando o surgimento do fenômeno da impostora?

Com este trabalho, objetiva-se entender os mecanismos psicológicos deste fenômeno, utilizando a teoria da traumatogênese de Sándor Ferenczi. Pensando no âmbito político, a hipótese é de

que a violência de gênero, seguida dos desmentidos sociais causam traumas e, conseqüentemente uma identificação com o agressor: o ódio volta-se para dentro para que mulheres consigam permanecer em sociedade e sobreviver, passando a agredirem psicologicamente a si mesmas.

A pesquisa desenvolvida neste trabalho é de natureza qualitativa, de caráter descritivo e exploratório do fenômeno pesquisado. A pesquisa descritiva busca descrever os fenômenos estudados, enquanto a exploratória permite conhecer de forma aprofundada os objetos de estudos (Marconi; Lakatos, 2017).

A partir da análise da literatura desenvolvida, principalmente, por Sándor Ferenczi, busca-se descrever e explorar o fenômeno da impostora, relacionando seus sintomas com a teoria da traumatogênese de Ferenczi.

IMPOSTORAS: A SUBJETIVAÇÃO DE MULHERES NO PATRIARCADO

Clance (1985) descreve diversos relatos de suas pacientes em que duvidam de si mesmas, ainda que tenham reconhecimento, ouçam elogios e tenham retorno financeiro de suas práticas. A autora conta o caso de uma artista plástica famosa que, mesmo vendendo muitos quadros, acreditava que não era o suficiente e que pessoas que haviam comprado seus quadros iriam se arrepender, constatando erros.

O fenômeno da impostora (ou síndrome do impostor, como nomeiam diversos pesquisadores) caracteriza-se pela descrença do indivíduo acerca de seus méritos próprios, baixa autoestima e excessiva autoexigência. Qualquer sucesso alcançado é atribuído à sorte,

acaso e enganação. Pessoas afetadas pelo fenômeno vivem com um medo constante de serem descobertas em sua farsa. Também tem um alto índice de comparação com os outros, aumentando as qualidades alheias e diminuindo as próprias (Houston, 2015).

Segundo Clance (1985), no fenômeno da impostora tem um padrão de repetição, um ciclo. Este ciclo inicia com sintomas de intensa ansiedade, insegurança e preocupação em relação a tarefas que as pessoas acometidas pelo fenômeno almejam ter um bom desempenho e, com isso, procrastinam e terminam em cima do prazo ou se preparam com muita antecedência e com trabalho árduo. Depois disto, ao receberem reconhecimento, essas pessoas começam a se sentir culpadas, com uma percepção de que fraudaram a atividade, de que não mereciam o retorno positivo. Diante de uma nova tarefa, o ciclo se repete. O medo pode ser paralisante e o trabalho excessivo pode trazer muitos prejuízos para essas pessoas (Sherman, 2013).

Embora o fenômeno possa afetar pessoas de todos os gêneros, a incidência é maior em mulheres. Para além de fatores pessoais, questões sociais podem ser determinantes. Mulheres que conquistam posições habitualmente ocupadas por homens se sentem não merecedoras de ocupá-las (Carpallo, 2017).

O conceito de gênero pode ser visto como uma construção social complexa, revestida por relações de poder, como define Carvalho, Andrade e Junqueira (2009, p. 18):

Na cultura androcêntrica e na sociedade patriarcal, é uma estrutura de dominação simbólica, materializada na organização social e nos corpos, resultante de um processo de construção sociocultural com base nas diferenças sexuais percebidas. Implica relação (masculino X feminino), dicotomia, assimetria, desigualdade, polarização e hierarquia. Determina identidades, qualidades e valores desigualmente atribuídos a homens e mulheres, às práticas sociais e a objetos culturais (por exemplo, as cores

rosa e azul). No nível individual, o gênero corresponde a jeitos de ser/parecer. Nas relações sociais, constitui uma estrutura de dominação masculina, baseada na atribuição de valores diferenciados ao que se denomina masculino em relação ao que se denomina feminino. Logo, relações de gênero são relações de poder em que o princípio masculino é tomado como parâmetro universal.

Para o sociólogo Pierre Bourdieu (2019), esta construção de valores advindos da dominação masculina a partir da ideia de gênero opera como violência simbólica. Como uma colonização do outro, esses valores são internalizados passando a moldar a percepção, as normas, as representações e os valores sociais que levam à reprodução da dominação masculina. Essa ordem simbólica masculina e violenta aparece como neutra e natural, participando do cotidiano, do senso comum e como se as coisas tivessem sido sempre assim. Sendo parasitária das subjetividades impõe às mulheres padrões inalcançáveis de beleza, uma pressão estética aterradora e uma subestimação intelectual. Nesta perspectiva, o agressor está dentro, foi internalizado (Bourdieu, 2019).

Sendo socializadas em um mundo onde há pouca representatividade de mulheres em destaque profissional e tendo sua validação social restrita, principalmente, à maternidade e a relacionamentos amorosos, mulheres tendem a internalizarem inseguranças a respeito de sua eficácia intelectual e profissional, são comumente deslegitimadas em ambientes majoritariamente masculinos e postas em dúvida quanto a suas capacidades laborais. Isso pode ser interpretado como violência de gênero, uma vez que causa danos psicológicos e econômicos, tendo impactos profundos na subjetivação (Zanella, 2018).

Para o sociólogo José A.M. Vela, "a socialização diferenciada, pela qual homens e mulheres são educados em papéis distintos e em valores distintos, cria o caldo de cultura perfeito para que as

mulheres sintam de forma maciça a síndrome da impostor". (Vale, 2015 *apud* Carpallo, 2017).

Para Cadoche (2021) essa sensação de inadequação e insuficiência perpétua é diretamente ligada à socialização feminina:

Quando uma mulher fracassa em algo pensa que não tem valor e, se triunfa, pensa que teve sorte. Quando os homens fracassam, por outro lado, têm uma lista de desculpas, seja um chefe rígido ou que há uma crise mundial. Os homens externalizam o fracasso e as mulheres externalizam o sucesso (Cadoche 2021, *apud* Urraiz, 2021).

Pensando em como essas internalizações acontecem, em que processos psicológicos podem estar por trás das construções narcísicas de mulheres acometidas pelo fenômeno, a teoria da traumatogênese construída por Sándor Ferenczi pode apresentar caminhos possíveis de compreensão.

A TRAUMATOGÊNESE E SEUS IMPACTOS

Na teoria da traumatogênese, formulada pelo psicanalista húngaro Sándor Ferenczi, o trauma é dividido em três tempos: tempo do indizível, tempo do testemunho e tempo do desmentido. No primeiro tempo, a criança é violada por um adulto, ato disparador de dor e de uma excitação irrepresentável excessiva, impossibilitando a simbolização da experiência, marcando o *tempo do indizível*. Com a angústia traumática e sua tendência à simbolização, a criança procura outro adulto de confiança para ajuda-la a nomear o que houve, o indizível. Esse é o tempo de busca por reconhecimento de sua dor, um apelo por uma testemunha, sendo este o *tempo do testemunho*. O fracasso que pode acontecer neste tempo, o não reconhecimento do acontecido, define a experiência

traumática, sendo a última etapa da traumatogênese: *o tempo do desmentido*. Segundo Ferenczi (1931),

O pior é realmente o desmentido, a afirmação de que não aconteceu nada, de que não houve sofrimento ou até ser espancado e repreendido quando se manifesta a paralisia traumática dos pensamentos ou dos movimentos, é isso, sobretudo, que torna o traumatismo patogênico (Ferenczi, 1931, p. 79).

É no abandono por parte daquele que foi requisitado a testemunhar e nomear o indizível que se configura o trauma propriamente dito. Ao não ter o reconhecimento necessário, a criança passa a desconfiar de sua própria percepção, como explica Daniel Kuperman (2019, p. 19):

A criança padece então da agonia insuportável e recorre à desautorização por meio da identificação com seu agressor, que promove a incorporação da culpa pela catástrofe sofrida, negando as evidências e contradizendo suas próprias percepções.

Para Ferenczi (1933, p. 102), “se a criança se recupera de tal agressão ficará sentindo, no entanto, uma enorme confusão: a bem dizer, já está dividida, ao mesmo tempo inocente e culpada, e sua confiança no testemunho de seus próprios sentimentos será desfeita”.

Diante do desmentido, a consumação da experiência traumática, ocorre uma clivagem narcísica, onde a personalidade é dividida em duas: uma parte é sensível e está destruída e a outra sabe tudo, mas nada sente. A clivagem vem da necessidade de o sujeito abandonado, diante da situação traumática, substituir seus cuidadores que foram negligentes: “Uma parte da sua própria pessoa começa a desempenhar o papel da mãe ou do pai com a outra parte, e assim torna o abandono nulo e sem efeito” (Ferenczi, 1931, p. 77). Com isso, os sujeitos traumatizados amadurecem precocemente, tornando-se pessoas que tem tendência a cuidar dos outros, dando

conselhos e transmitindo conhecimentos advindos de seu próprio sofrimento (Kupermann, 2019).

Para sobreviver aos adultos que não conseguiram ou não quiseram cuidar dela e, para que isso seja possível, manter a ternura que sente por eles, a criança passa a se identificar com o agressor, obedecendo-o automaticamente e adivinhando seus desejos. Kupermann (2019, p. 88) explica esta identificação:

A identificação com o agressor caracteriza uma operação na qual a ameaça externa torna-se intrapsíquica, o que permitiria à criança retomar (imaginariamente) o controle sobre a situação intolerável e, mesmo, o resgate da situação de ternura anterior, desautorizando as percepções relacionadas á agressão sofrida [...] O sujeito termina por incorporar o sentimento de culpa próprio do adulto agressor.

A subjetividade identificada com o agressor acaba incorporando o objeto-agressor de forma idealizada em sua psique, criando assim, uma subserviência a este objeto que se transforma em um superego tirânico, se assemelhando a uma relação intrapsíquica masoquista. O agressor agora faz parte do próprio sujeito e a violência passa a ser cometida consigo mesmo. Exatamente como acontece no fenômeno da impostora.

Com a teoria da traumatogênese de Ferenczi também é possível entender a concepção de *trauma social*, posto que o não reconhecimento do sofrimento de um sujeito em vulnerabilidade implica no desmentido de seu testemunho e de sua experiência por parte do outro a quem o sujeito recorreu no campo político e social, configurando um trauma. Como bem explica Kupperman (2019, p. 91): "Ante a ameaça de morte, exclusão, segregação e violência, somos todos crianças em busca de um testemunho que possa nos auxiliar a resgatar nossa dignidade atingida pela indiferença daqueles a quem se recorreu em busca de auxílio".

RESULTADOS E DISCUSSÃO: O TRAUMA DA VIOLÊNCIA DE GÊNERO NO DESENVOLVIMENTO DO FENÔMENO DA IMPOSTORA

Daniel Kupermann (2019) discorre sobre o termo “desmentido” em seu livro “Por que Ferenczi?”. O autor descreve e analisa a interpretação de Luiz Claudio Figueiredo (2008) sobre a temática, trazendo a palavra desautorização para explicar o fenômeno intrapsíquico, sendo outra tradução possível para *Verleugnung*, usada por Ferenczi. Neste sentido, o autor diz:

De fato, o termo desautorização contribui para enfatizar a dimensão de desapropriação subjetiva ocorrida naquele que se encontra em estado de vulnerabilidade. O radical grego *auto* significa aquilo que é próprio, “de si mesmo”; e dentre os efeitos mais comprometedores do funcionamento psíquico resultantes da experiência traumática estão o abalo da convicção nas próprias percepções e a anestesia da afetividade, que tornam o sujeito refém das versões ditadas pelo agressor e também por aquele que desmente a violência perpetrada (Kupermann, 2019, p. 75).

Este abalo na crença das próprias percepções e a submissão às versões do agressor pode gerar um estado de confusão e até chegar à sensação de pânico. Com a consequente desapropriação da subjetividade, o sujeito não pode confiar em si mesmo, podendo duvidar de tudo que sente, do que lhe acontece e do que realiza, bem como de sua autopercepção.

Considerando a violência de gênero contra mulheres como um trauma que é desmentido socialmente (pelo estado, pela lei, pelo laço social etc), pode-se estabelecer a relação entre os efeitos destes desmentidos desembocando em subjetividades desautorizadas, descrentes de si mesmas e identificadas com os ditos dos agressores. Identificadas com os agressores e suas violências simbólicas, se

sentem impossibilitadas de confiar que tem valor e que são dignas de reconhecimento e amor.

Por identificação [...] o agressor desaparece enquanto realidade exterior e torna-se intrapsíquico; mas o que é intrapsíquico vai ser submetido, num estado próximo ao sonho - como é o transe hipnótico -, ao processo primário, ou seja, o que é intrapsíquico pode, segundo o princípio de prazer, ser modelado e transformado de maneira alucinatória, positiva ou negativa. Seja como for, a agressão deixa de existir enquanto realidade exterior e estereotipada e, no decorrer do transe traumático, a criança consegue manter a situação de ternura anterior (Ferenczi, 2011 [1933], p. 117).

Na concepção de trauma de Ferenczi, a criança se identifica com o agressor para poder continuar a amá-lo – e sobreviver, posto que depende dele. Se transpormos a teoria da traumatogênese individual para o campo social, podemos pensar no trauma da violência de gênero sofrido por mulheres seguido da identificação com “os agressores.” Nesta concepção, mulheres que sofrem esta violência, de desqualificação, por exemplo, introjetam as agressões, passando a acreditar nos termos com que foram tratadas, se auto agredindo psicologicamente e, assim, conseguindo sobreviver em sociedade, já que romper com o laço social, com pessoas amadas, seria quase impossível. Segundo Ferenczi (1933),

A força e a autoridade esmagadora dos adultos que emudecem [as crianças], podendo até fazê-las perder a consciência. Mas esse medo, quando atinge o seu ponto culminante, obriga-as a se submeter automaticamente à vontade do agressor, a adivinhar o menor de seus desejos, a obedecer esquecendo-se de si mesmas e a identificar-se com o agressor. (Ferenczi, 2011 [1933], p. 117).

Sendo socialmente e duramente estabelecidos os valores atribuídos a cada gênero, se espera que mulheres sejam doces, bonitas, maternais, busquem a perfeição, não errem, performem feminilidade, conquistem um homem acima de tudo, entre outras coisas.

Essa exigência é reproduzida inconscientemente, muitas vezes, por pais, mães, professores e professoras etc. e acaba por atravessar a construção da subjetividade de mulheres. Valeska Zanello (2018, p. 112) resume estas diferenças de socialização baseada em gênero com a frase “Em nossa cultura, homens aprendem a amar muitas coisas e mulheres, a amar os homens”.

Esta violência simbólica estrutural faz com que mulheres sejam tratadas e se ditem como objetos, uma vez que o cerne da violência é reduzir o outro à condição de objeto. E isso tudo com um tom de naturalidade, como se as coisas fossem assim mesmo. Bourdieu (2004) descreveu esse processo de interiorização dos valores sociais como sendo um processo oculto e “mágico” corroborado por instituições e agentes sociais, fazendo com que seja tão interiorizado no inconsciente social que é visto como natural e imutável.

Embora seja um processo social violento que faz com que subjetividades de mulheres sejam atravessadas por imperativos, restrições, rebaixamento da autoestima, ameaças, entre outras coisas, é visto como natural, sendo mais fácil de ser desmentido: quando uma mulher denuncia, aponta os erros e as violências cometidas contra ela, ela é comumente chamada de louca, dramática, histérica e seu testemunho cai no vazio. Com isso, se firma o processo traumático, a partir da falta de reconhecimento do testemunho e, conseqüentemente, a identificação com o agressor e a clivagem narcísica. Mulheres internalizam a culpa, o ódio e a violência, e passam a cobrar e a desconfiar de si mesmas. Desautorizam-se.

Além do processo violento de socialização feminina e da desigualdade de oportunidades, há um trauma social originado na perpetuação dos altos índices de estupro, violência doméstica e feminicídio. Uma pesquisa do MPSP em 2018 mostrou que a maioria dos feminicídios acontece em casa, cometidos por quem a vítima tinha ou já teve um relacionamento amoroso, motivados pela não aceitação do término ou por ciúmes. Isso esclarece o quanto, socialmente,

a vida de mulheres é objetificada e tomada como posse. Como se sentir segura e confiante num mundo que nos coloca em risco e nos faz acreditar diariamente que nossa vida vale menos?

Uma pesquisa da ONU em 2023 com 107 países averiguou que a cada 10 minutos 1 feminicídio é cometido no mundo. Sima Bahous (2024), diretora-executiva da ONU Mulheres, aponta para a necessidade de ação frente a esses dados alarmantes: "A violência contra mulheres e meninas não é inevitável. Precisamos de legislação robusta, melhora na coleta de dados, maior responsabilização governamental, cultura de tolerância zero e aumento no financiamento a entidades de defesa dos direitos das mulheres".

Em suma, o trauma social de mulheres causado pela violência de gênero pode culminar ou ser um dos principais fatores causadores do fenômeno da impostora. Nesta perspectiva, é necessário que exijamos e participemos da mudança social, provocando equidade de gêneros e uma sociedade mais igualitária e segura para as mulheres.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de identificar e esclarecer os processos psicológicos presentes no fenômeno da impostora, relacionando a teoria da traumatogênese de Sándor Ferenczi com os impactos da violência de gênero. No decorrer da escrita, buscou-se mostrar que o fenômeno pode ser compreendido como um resultado de violências e desmentidos sociais de um mundo patriarcal.

Diante de posicionamentos de mulheres frente às injustiças sofridas, é comum ouvirem os xingamentos de "feminazi", "mimimi", "louca" até hoje. Esses desmentidos, sendo feitos com mais violência, geram a sensação de impotência e tentam manter o status quo.

Kupermann (2019) aponta saídas possíveis para experiências traumáticas, ele aponta a análise para “soltar as línguas”, onde um (a) analista poderia ocupar o lugar de ouvinte do testemunho, lhe dando o devido valor e auxiliando na elaboração destas experiências. A análise também é um lugar onde pode acontecer desmentidos sociais, mas também pode acontecer o contrário, o analista ser uma presença sensível capaz de validar e acolher o que lhe é trazido. Neste sentido, grupos de mulheres podem ter uma função parecida, onde se escutam, não se desmentem, e compartilham experiências, permitindo que se fortaleçam em coletividade.

Letramento de gênero, busca por conhecimento sobre as determinações socioculturais imbuídas às mulheres, oficinas que explorem as temáticas de mulheres no mundo do trabalho, exemplos de mulheres em posições de poder no trabalho, também são ferramentas ricas para não individualizar problemas sociais e abrir espaço para criação de novos valores sociais.

Na contramão das estratégias patriarcais nossa estética feminista busca mostrar que a intimidade é construção social. As formas de sentir são socialmente aprendidas, o sentimento mais profundo também revela experiência social, o que é íntimo e do privado é pessoal, mas os motivos do silenciamento são sociais (Santos, 2019, p. 175).

A teoria de Ferenczi tira o foco restritivo da compreensão dos fenômenos psicológicos do trauma, esclarecendo que este se dá em relação e seus possíveis desfechos também. Lutar por uma sociedade mais justa, que não seja misógina é cuidar das mulheres, psicologicamente e fisicamente. Se unir a pessoas que ressaltem nossas potencialidades, reconheçam nosso valor e nos tratem de forma respeitosa e com admiração também é um caminho para internalizarmos outros modos de nos enxergarmos.

Também se faz necessário a realização de pesquisas sobre o fenômeno da impostora para entendê-lo cada vez mais,

considerando sempre o contexto social, para que seja possível a criação de novas perspectivas não patologizantes e que possibilitem novos caminhos para a diminuição do sofrimento de mulheres e aumento da potência de vida.

Pesquisas com demarcadores sociais de raça e classe e que levem em conta a realidade brasileira também são extremamente necessárias, posto que o fenômeno afeta de diversas formas e as somas de opressões contribuem para seu agravamento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. C. **Sou uma fraude (?)**: explicando a síndrome do impostor. UFPB, 2020. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/20341>. Acesso em: 25 de nov. de 2024.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

BOURDIEU, P. **A produção da crença: contribuição para uma economia de bens simbólicos**, São Paulo, Zouck, 2004.

BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas**. São Paulo, Perspectiva. 2011.

CARPALLO, S. C. **Por que a ‘síndrome da impostora’ continua atormentando as mulheres?** EL PAÍS Brasil. 13 Mar. 2017. Seção Estilo. p. 1-8. Online. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/03/13/estilo/1489414564_421859.html#:~:text=A%20ideia%20que%20fica%20patente,%E2%80%9Cs%C3%ADndrome%20da%20a%20belha%20rainha%E2%80%9D. Acesso em 26 nov. 2024.

CARVALHO, M. E. P. de; ANDRADE, F. C. B. de; JUNQUEIRA, R. D. **Gênero e Diversidade Sexual**: um glossário. João Pessoa, Centro de Educação UFPB, 2009.

CLANCE, Pauline Rose; IMES, Suzanne Ament. The Imposter Phenomenon in High Achieving Women: Dynamics and Therapeutic Intervention. **Psychotherapy Theory, Research and Practice**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 241-247, 1978.

CLANCE, P. R. **The impostor phenomenon**: Overcoming the fear that haunts your success. Atlanta, GA: Peachtree, 1985.

COZZARELLI, C.; MAJOR, B. Exploring the validity of the impostor phenomenon. **Journal of Social and Clinical Psychology**, 9, 401-417. Disponível em: <http://doi.org/10.1521/jscp.1990.9.4.401>. Acesso em 02 de dez. de 2024.

DISCOVERY, I. **A falsa farsa: um estudo proprietário sobre o fenômeno da impostora**. 2021. Disponível em: https://movimentomulher360.com.br/wp-content/uploads/2021/08/A-Falsa-Farsa-_-Discovery-Inc-2021.pdf. Acesso em: 20 de nov de 2024.

FERENCZI, S. F. **Obras completas, Psicanálise I**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FERENCZI, S. F. **Obras completas, Psicanálise II**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

FERENCZI, S. F. Sándor Ferenczi: **Obras completas, Psicanálise IV**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GOMES, J. C.; MELLO, S. P. T. Por que não aceitamos o sucesso que temos? Estudando o fenômeno da impostora em professoras universitárias. In: **7ª Semana Integrada de Inovação, Ensino, Pesquisa e Extensão - XXX Congresso de Iniciação Científica**, 2021, Pelotas, RS. Anais... Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2021. Disponível em: <https://guaiaca.ufpel.edu.br/handle/prefix/12365> . Acesso em: 30 de nov de 2024.

KUPERMANN, D. **Por que Ferenczi?** São Paulo: Zagodoni, 2019.

LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017.

MATOS, P. A. V. C. de. **Síndrome do Impostor e Auto-Eficácia de Minorias Sociais**: alunos de contabilidade e administração. 2014. Dissertação (Mestrado em Controladoria e Contabilidade) Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12136/tde-07012015-175044/>. Acesso em: 10 nov. 2024.

MPSP. **Raio X do feminicídio em São Paulo É possível evitar a morte**. São Paulo, 2018. Disponível em: https://mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/BibliotecaDigital/Publicacoes_MP/Todas_publicacoes/Raio-X-do-feminicidio-em-Sao-Paulo.PDF Acesso em: 20 nov. 2024.

SANTOS, B. **Teatro das Oprimidas**: estéticas feministas para poéticas políticas. Rio de Janeiro: Casa Philos, 2019.

SHERMAN, R. O. Imposter syndrome: When you feel like you're faking it. **American Nurse Today**, v. 8, p. 57-58, 2013.

ZANELLO, V. **A prateleira do amor**: sobre mulheres, homens e relações. 1. ed. Cidade: Editora Appris, 2022.

ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos**: cultura e processo de subjetivação. 1. Ed. Editora Appris, 2018.

Natália Peres de Oliveira

Psicóloga, supervisora clínica e professora universitária na Fundação Santo André. Graduada em Psicologia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, especialista em Psicanálise e Análise do Contemporâneo pela PUC-RS e mestranda em Ciências Humanas e Sociais na Universidade Federal do ABC (UFABC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2907179875527146>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-3033-216X>

E-mail: na.peres.03@gmail.com

10

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO LICENCIADO EM PEDAGOGIA:

**UM DIÁLOGO EPISTEMOLÓGICO
COM O CAMPO DA DIDÁTICA**

INTRODUÇÃO

A formação do licenciado em Pedagogia é um dos temas mais persistentes da agenda educacional brasileira. Em cada reforma curricular, em cada reconfiguração normativa, das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 à Resolução CNE/CP nº 4/2024, retoma-se o debate sobre o que significa formar um professor para atuar nos anos iniciais da escolarização, na educação infantil, na gestão pedagógica e em espaços educativos não escolares. Nesse debate, três dimensões se articulam de modo recorrente, o estágio supervisionado, as práticas pedagógicas e a Didática.

Este capítulo examina as interfaces entre essas três dimensões. O fio condutor é a compreensão de que a docência é uma prática social complexa, situada historicamente, atravessada por saberes múltiplos e construída na relação entre teoria e prática. Argumenta-se que o estágio supervisionado deixou de se configurar como momento de aplicação de conteúdos acadêmicos. Na formulação de Pimenta e Lima (2018), pode ser definido como espaço de pesquisa, reflexão e produção de conhecimento sobre e a partir da escola. O estágio adquire seu potencial formativo quando articulado à concepção do Campo da Didática (Libâneo, 2008; Longarezi; Puentes, 2017; Martin-Franchi, 2022), que reconhece a multidimensionalidade do ensino (Candau, 2013), e a uma noção de prática pedagógica que supere o tecnicismo e que assuma a intencionalidade político-educativa como constitutiva do ato de ensinar.

O texto é norteado pela questão: como o Campo da Didática, o estágio supervisionado e as práticas pedagógicas podem ser articulados no currículo do curso de Pedagogia de modo a produzir uma formação docente que não fragmente teoria e prática? Essa pergunta não é nova na literatura da área, mas sua resposta exige ser recolocada a cada novo ciclo normativo e a cada novo contexto de formação,

porque as condições institucionais em que essa articulação se realiza mudam, e com elas mudam os obstáculos e as possibilidades.

O texto organiza-se em cinco seções além desta introdução. A segunda seção recupera o estatuto epistemológico do estágio supervisionado na formação docente, problematizando tensões históricas e marcos normativos. A terceira seção discute as práticas pedagógicas como categoria analítica e como eixo formativo. A quarta seção examina o Campo da Didática, especificamente o núcleo Disciplinar, em suas relações com o estágio e as práticas. A quinta seção propõe articulações entre essas dimensões, com atenção a possibilidades para currículos de Pedagogia mais integrados. A sexta seção apresenta considerações finais.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO: FUNDAMENTOS E TENSÕES

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, ao estabelecer as bases da formação de professores, apontou para a necessidade de articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura (Brasil, 1996). Essa orientação foi aprofundada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, fixadas pela Resolução CNE/CP nº 1/2006, que definiram o estágio supervisionado como componente obrigatório, com carga horária mínima de trezentas horas, a ser desenvolvido ao longo do curso. A Resolução CNE/CP nº 4/2024 reforçou a centralidade da prática profissional na formação docente e a necessidade de que o estágio integre os componentes curriculares sem se reduzir ao cumprimento burocrático de horas.

Entre o que prescrevem os marcos normativos e o que ocorre nas instituições formadoras, há uma distância documentada pela pesquisa educacional (Pimenta; Lima, 2018; Zanata; Capellini, 2018). Uma das tensões mais recorrentes é a dicotomia entre a universidade, lócus da teoria, e a escola, lócus da prática, tratadas como instâncias apartadas e hierarquicamente organizadas. Nessa leitura, o estágio seria o momento em que o futuro professor vai à prática para confirmar o que aprendeu na academia, desconsiderando que a escola produz conhecimento e que o saber docente se constrói na prática refletida (Freire, 1996).

Essa dicotomia tem raízes históricas no modelo da racionalidade técnica que marcou a formação de professores no Brasil durante a segunda metade do século XX. Nesse modelo, herdado das reformas educacionais do período militar, a prática era concebida como aplicação da teoria, e a universidade detinha o monopólio do saber legítimo sobre o ensino. O estágio, nesse quadro, era a etapa final do processo formativo, um ritual de passagem que antecedia a entrada no mercado de trabalho, não um espaço de produção de conhecimento. Pimenta e Lima (2018) denominam essa concepção de estágio como prático-imitativa, e sua persistência nos currículos de licenciatura, mesmo depois de décadas de crítica teórica, revela que a mudança normativa não é suficiente para alterar práticas institucionais consolidadas.

Pimenta e Lima (2018) propõem que o estágio seja compreendido como campo de conhecimento que envolve estudos, análises, problematização e reflexão sobre o ensinar e o aprender. Superar a concepção prático-imitativa requer assumir a pesquisa como atitude formativa básica, o estagiário investiga a sala de aula como objeto de estudo. Isso não significa que o estágio se torne um momento de coleta de dados para trabalhos acadêmicos desconectados da escola, mas que a postura investigativa. O hábito de perguntar sobre o que se observa, de buscar explicações, de confrontar o observado

com o que se aprendeu na universidade, seja cultivada sistematicamente ao longo de toda a experiência de estágio.

Essa reconfiguração do estágio implica também uma mudança no papel do professor formador universitário. Se o estágio é campo de conhecimento, o professor que o orienta não pode se limitar a avaliar relatórios e dar pareceres sobre a adequação formal das atividades realizadas. Sua função é orientar a leitura que o estagiário faz da realidade escolar, propor referenciais teóricos para iluminar situações específicas observadas na escola, criar espaços de discussão coletiva onde as experiências individuais dos estagiários possam ser problematizadas em comum. Trata-se de uma função intelectual, não apenas administrativa.

O PROFESSOR COLABORADOR COMO SUJEITO FORMADOR

O papel do professor da educação básica que recebe os estagiários — denominado, na literatura especializada, professor colaborador ou supervisor de campo — é pouco discutido no debate sobre estágio. Cyrino, Benites e Souza Neto (2015) analisaram essa figura no curso de Pedagogia e mostraram que sua contribuição para a formação inicial é decisiva, pois materializa a relação entre o saber acadêmico e o saber da experiência. A pesquisa identificou que esses professores raramente são reconhecidos institucionalmente como formadores, o que compromete a qualidade do estágio e fragiliza a parceria universidade-escola.

Essa não-formalização do papel do professor colaborador tem consequências práticas. Sem reconhecimento institucional, esses professores não recebem formação específica para a função de supervisão de estágio, não têm redução de carga horária para atender os estagiários, não participam dos processos de avaliação formativa e raramente são incluídos nas discussões curriculares sobre o estágio realizadas nas universidades. O resultado é que a

parceria universidade-escola permanece assimétrica, em que a universidade define os objetivos e os critérios do estágio, e a escola recebe os estagiários sem ter participado dessas definições.

Castro e Salva (2012), a partir de dados empíricos, mostram que o estágio se constitui como espaço de aprendizagem profissional da docência quando o estagiário estabelece relações com os sujeitos da escola — professores, alunos, gestores, famílias — e quando há um projeto formativo que ultrapasse a lógica da observação passiva. As autoras identificam que, quando o estágio é vivido como pesquisa, os licenciandos desenvolvem postura investigativa, capacidade de problematizar a realidade escolar e disposição para propor intervenções pedagógicas fundamentadas.

ESTÁGIO E PESQUISA: A ETNOGRAFIA COMO PERSPECTIVA METODOLÓGICA

A abordagem etnográfica da prática escolar, conforme proposta por André (2009), oferece uma via consistente para o estágio supervisionado. Ao mobilizar instrumentos como a observação participante, o diário de campo, a entrevista e a análise documental, o futuro professor aprende a olhar para a escola com estranhamento produtivo: vê as rotinas, os rituais, os conflitos, as táticas dos professores experientes e os modos pelos quais as crianças constroem sentido para o que aprendem.

O diário de campo merece atenção especial como instrumento formativo. Mais do que um registro cronológico das atividades observadas, o diário é um texto que o estagiário produz sobre a sua experiência, e essa produção textual é, em si mesma, um ato de elaboração intelectual. Ao escrever sobre o que viu, o estagiário seleciona, ordena, interpreta e avalia. Descobre que o que parecia evidente na observação se torna problemático quando precisar ser

descrito com precisão. Identifica que a mesma situação pode ser lida de formas diferentes dependendo do referencial teórico mobilizado. O diário é, portanto, um instrumento de mediação entre a experiência vivida no estágio e os conceitos trabalhados nas disciplinas do curso.

Essa perspectiva é relevante para a formação em Pedagogia porque o curso prepara profissionais que atuarão em contextos muito distintos — da educação infantil ao ensino fundamental, da gestão escolar à educação especial, da alfabetização à gestão de sistemas. Ostetto (2000), ao discutir a formação para a educação infantil, mostra a importância de o estagiário desenvolver um olhar atento à criança pequena, capaz de perceber suas múltiplas linguagens e de organizar ambientes e propostas pedagógicas que respeitem a especificidade dessa etapa. A escola não é um espaço neutro, carrega valores, contradições e possibilidades que uma leitura etnograficamente orientada pode capturar.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COMO EIXO FORMATIVO

A noção de prática pedagógica recebe múltiplas interpretações no campo educacional. Em sentido restrito, refere-se ao conjunto de ações do professor em sala de aula, como planeja, como organiza o tempo e o espaço, como avalia, como se relaciona com os alunos, quais recursos utiliza. Em sentido ampliado, e é nesse sentido que este capítulo a trata, a prática pedagógica é uma prática social que articula dimensões técnicas, políticas, éticas e estéticas, inscrita em contextos institucionais específicos e atravessada por relações de poder (Pimenta; Lima, 2018).

Essa distinção não é apenas terminológica. Quando a prática pedagógica é reduzida às suas dimensões técnicas, ao como fazer,

a formação docente tende a se organizar em torno de competências operacionais, como saber planejar aulas, saber aplicar avaliações, saber usar recursos didáticos. Esse modelo, que reproduz a lógica da racionalidade técnica no interior da própria formação, produz professores tecnicamente competentes mas incapazes de problematizar as condições em que essa competência é exercida. A pergunta sobre por que certas crianças não aprendem, sobre o que o currículo esconde quando organiza o conhecimento de determinada forma, sobre como as relações de poder dentro da escola afetam o que acontece em sala de aula, não cabe dentro dessa concepção restrita.

Freire (1996) é referência para a compreensão da prática pedagógica como prática de liberdade. O autor afirma que ensinar exige rigorosidade metódica, pesquisa, respeito pelos saberes dos educandos, criticidade, estética e ética, corporificação das palavras pelo exemplo, risco, aceitação do novo, rejeição de qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, reconhecimento e assunção da identidade cultural. Esses saberes necessários à prática educativa são disposições a serem trabalhadas ao longo de todo o processo formativo, incluindo o estágio supervisionado.

Nóvoa (2009) contribui para essa discussão ao propor que a formação docente se faça dentro da profissão, em contato permanente com a prática e com os pares, por meio de dispositivos de reflexão coletiva que permitam a construção de um conhecimento profissional docente consistente. Para o autor, a prática pedagógica é o lugar onde a teoria se testa, se confirma, se refuta e se reformula. A implicação dessa perspectiva para os currículos de licenciatura é direta, ou seja, a prática não pode ser relegada ao final do curso, concentrada no estágio de forma isolada; ela precisa estar presente desde o início da formação, articulada com os conteúdos disciplinares e com a reflexão teórica.

No que concerne às práticas pedagógicas e à inclusão escolar, Padilha e Oliveira (2013) examinam as múltiplas faces da inclusão

e mostram que ela exige mais do que a presença física do aluno com deficiência na escola comum, requer uma reconfiguração das práticas pedagógicas, das concepções sobre aprendizagem, dos modos de organizar o currículo e de avaliar. O estágio supervisionado é o momento em que o futuro pedagogo entra em contato com essa realidade e pode desenvolver as competências necessárias para uma prática inclusiva.

A inclusão escolar coloca para a formação em Pedagogia uma demanda que não se resolve apenas com o estudo de legislação e políticas públicas. O futuro pedagogo precisa aprender a observar e a intervir em salas de aula onde estão presentes alunos com deficiências, transtornos do desenvolvimento, altas habilidades e condições socioeconômicas muito distintas. Isso requer não apenas conhecimentos específicos sobre cada condição, mas uma postura pedagógica que reconheça a heterogeneidade como dado constitutivo de toda sala de aula, não como exceção a ser gerenciada. O estágio é o espaço em que essa postura pode ser desenvolvida, desde que o licenciando tenha condições de analisar o que observa com referenciais teóricos adequados.

Zanata e Capellini (2018), ao analisarem os desafios da prática de ensino e do estágio no curso de Pedagogia, identificam que a formação para a diversidade permanece frágil nos currículos. Com frequência, os componentes de educação especial e educação inclusiva estão desconectados do estágio, como se a escola real não fosse constituída por essa diversidade. Superar essa fragmentação curricular é uma exigência ética e pedagógica.

O conceito de professor reflexivo, desenvolvido a partir de Schön (1983) e discutido na literatura brasileira por autores como Pimenta (2002), Pimenta e Ghedin (2002) e Tardif (2002), oferece uma chave interpretativa para articular práticas pedagógicas e formação inicial. Ao conceber o professor como profissional que pesquisa sua própria prática, que aprende com os erros e os acertos e que constrói

saber na ação e sobre a ação, essa perspectiva rompe com a lógica aplicacionista que ainda orienta muitos currículos de licenciatura. Não se trata, porém, de um movimento individual, a reflexão sobre a prática adquire consistência quando realizada coletivamente, com pares e com formadores que oferecem referenciais para nomear e analisar o que o professor vê em sua própria atuação.

No contexto do estágio supervisionado, a reflexividade se materializa em instrumentos como o diário de campo, o portfólio, os seminários de socialização e as sessões de orientação individual e coletiva. Aroeira e Pimenta (2018) mostram que, quando esses instrumentos são utilizados de forma sistemática e fundamentada, o estagiário desenvolve capacidade de nomear e analisar as situações pedagógicas com as quais se depara, construindo progressivamente um repertório de saberes profissionais que vai além da reprodução de técnicas. O portfólio, em particular, cumpre uma função que o relatório de estágio tradicional não cumpre, ele documenta o processo de formação, não apenas o seu resultado, e permite ao estagiário e ao formador acompanhar a evolução das compreensões sobre a prática ao longo do tempo.

A DIDÁTICA E SUAS RELAÇÕES COM O ESTÁGIO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

A Didática, na perspectiva de Martin-Franchi (2022), enquanto núcleo Disciplinar no Campo da Didática, ocupa uma posição singular no currículo dos cursos de Pedagogia. Como campo, a Didática é ao mesmo tempo disciplina acadêmica, campo de pesquisa e saber profissional. Libâneo (2008) a define como a teoria e a prática do ensino, comprometida com a investigação sobre os processos de ensino e aprendizagem em seus múltiplos condicionantes. Candau

(2013), ao propor o conceito de didática fundamental, afirma que o ensino é um fenômeno multidimensional, que articula as dimensões técnica, humana e político-social de modo indissolúvel.

Neste contexto, a Didática é compreendida como Campo atravessado por campos de dimensões. A Didática enquanto disciplina de cursos de formação de professores é denominada núcleo Disciplinar, inserido no Campo da Didática. Este, por sua vez, é complexo, multidimensional e multirreferencial, conforme teoriza Martin-Franchi (2022). Essa distinção entre o Campo da Didática e o núcleo Disciplinar tem implicações curriculares direta, o Campo remete ao conjunto das investigações sobre o ensino produzidas nas diversas subáreas e abordagens teóricas; o núcleo Disciplinar remete à forma como esse conhecimento se organiza como disciplina nos cursos de formação de professores, com seus programas, seus textos canônicos, suas tradições de ensino.

Essa concepção multidimensional tem implicações diretas para a articulação entre o núcleo Disciplinar da Didática e o estágio. O ensino é uma questão humana, de como construir relações de confiança, de escuta, de valorização do saber do outro, e político, de como o currículo expressa escolhas sobre quais conhecimentos têm valor e para quem. O estágio precisa ser vivido e analisado nessa mesma complexidade.

A Didática, entendida dessa forma, não pode ser ensinada apenas com textos teóricos em sala de aula. É preciso um contato com o real do ensino para adquirir sentido formativo. Quando o estagiário estuda os condicionantes institucionais do ensino, a organização do tempo escolar, a distribuição dos alunos em turmas por critérios de idade e desempenho, a gestão dos materiais didáticos, os rituais de início e fim de aula, são conceitos que deixam de ser abstratos e passam a nomear algo que o estudante já conhece. Esse é o percurso formativo que a articulação entre Didática e estágio pode proporcionar.

O NÚCLEO DISCIPLINAR DO CAMPO DA DIDÁTICA E ESTÁGIO: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA

Aroeira e Pimenta (2018) propõem que a articulação entre Didática e estágio seja pensada além de uma justaposição de duas disciplinas, como um projeto formativo no qual os saberes didáticos iluminam a análise das situações de ensino observadas no estágio, e as situações do estágio retroalimentam e problematizam os conceitos trabalhados na Didática. Essa circularidade — que pode ser compreendida como espiral ascendente — é o que confere ao processo formativo seu caráter reflexivo.

Um exemplo concreto dessa articulação ocorre quando o estagiário analisa uma aula à luz dos conceitos de transposição didática (Chevallard, 1991), de zona de desenvolvimento proximal (Vygotski, 2007) ou de saber escolar e saber sábio (Forquin, 1993). Esse exercício não é aplicação de teorias à realidade: é uso das teorias como instrumentos que permitem ver o que a observação sem referencial não percebe — as escolhas curriculares implícitas, as assimetrias cognitivas entre professor e alunos, as mediações simbólicas que tornam um saber ensinável. O conceito de transposição didática, por exemplo, leva o estagiário a perguntar não apenas como o professor ensina determinado conteúdo, mas como esse conteúdo chegou ao currículo e o que foi perdido ou transformado no caminho entre o saber produzido pelos especialistas e o saber ensinado na escola.

A homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) trouxe novas questões para o Campo da Didática e a Didática enquanto núcleo Disciplinar e, por extensão, para o estágio supervisionado. A BNCC (2018) organiza o currículo em torno de competências e habilidades, o que exige dos professores — e dos futuros pedagogos em formação — a capacidade de planejar situações de aprendizagem que articulem conhecimentos disciplinares e

desenvolvimento de competências gerais, sem perder de vista a especificidade dos contextos escolares e a diversidade dos estudantes.

Esse quadro coloca para a formação inicial uma demanda que o núcleo Disciplinar do Campo da Didática clássica não enfrentava na mesma escala, como formar professores capazes de trabalhar com um documento prescritivo de alcance nacional, mantendo ao tempo autonomia pedagógica e sensibilidade para as singularidades locais? A resposta a essa pergunta não está dada, mas se constrói, em parte, no estágio supervisionado, quando o licenciando aprende a ler o currículo prescrito e o currículo em ação, identificando convergências, tensões e possibilidades de mediação.

A tensão entre o currículo prescrito e o currículo em ação é, aliás, um dos objetos mais produtivos para o trabalho articulado entre Didática e estágio. O estagiário que observa uma aula e, ao mesmo tempo, leu o planejamento do professor e consultou a BNCC, vê concretamente como o mesmo objetivo de aprendizagem pode ser alcançado por caminhos muito diferentes, como o professor toma decisões em tempo real que não estavam previstas no planejamento, como os alunos respondem de formas que nenhum documento curricular poderia antecipar. Esse é o tipo de conhecimento profissional que a formação acadêmica, sozinha, não produz.

A avaliação da aprendizagem é outro campo em que a articulação entre Didática e estágio revela sua produtividade. O licenciando que estuda os fundamentos teóricos da avaliação formativa — Hoffmann (2009), Luckesi (2011) — e, ao mesmo tempo, observa como a avaliação é praticada nas escolas onde estagia, confronta duas realidades que frequentemente não se encontram. A avaliação escolar real é, na maior parte dos casos, somativa, classificatória e desvinculada do processo de ensino. Compreender por que isso ocorre — quais são as condições institucionais, as pressões normativas, os hábitos profissionais que reproduzem esse modelo — é um exercício que só o estágio, aliado à reflexão teórica, pode proporcionar.

POR UMA FORMAÇÃO INTEGRADA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS E NECESSÁRIAS

As seções anteriores convergem para um diagnóstico comum: a fragmentação curricular é o principal obstáculo para que o estágio supervisionado, as práticas pedagógicas e o núcleo Disciplinar do Campo da Didática cumpram seu papel formativo no curso de Pedagogia. Quando cada componente curricular opera em sua própria lógica, sem comunicação com os demais, o licenciando enfrenta experiências formativas desarticuladas, e a integração entre teoria e prática fica como responsabilidade individual de cada estudante, aquele que consegue, por conta própria, estabelecer as conexões que o currículo não estabelece.

Essa fragmentação não é um acidente, é o resultado de como as instituições de formação de professores organizam seu trabalho. As disciplinas são ministradas por professores de áreas distintas, com agendas de pesquisa próprias, que raramente se comunicam sobre o que está sendo ensinado em paralelo. O estágio é gerenciado por um ou dois docentes responsáveis pela disciplina de estágio, que têm dificuldade de conhecer o que os alunos estão estudando nos outros componentes do currículo. O resultado é que o licenciando frequentemente termina o curso sem ter vivido nenhuma experiência formativa que articulasse, ao mesmo tempo, os saberes disciplinares, os saberes didáticos e a prática de ensino.

A perspectiva do currículo integrado — discutida, entre outros, por Bernstein (1996) e Santomé (1998) — propõe que os componentes curriculares sejam organizados em torno de problemas, temas ou projetos comuns, de modo a superar a lógica das disciplinas isoladas. No contexto da formação em Pedagogia, isso pode significar que o núcleo Disciplinar do Campo da Didática e o estágio sejam planejados conjuntamente, com professores formadores que se reúnem

regularmente para discutir os casos trazidos pelos estagiários à luz dos conceitos trabalhados em sala de aula. Pode significar também que os trabalhos finais de disciplinas como Didática, Currículo e Avaliação sejam desenvolvidos a partir de dados coletados no estágio, de modo que o estagiário tenha uma situação concreta para investigar a escola além do cumprimento das horas obrigatórias.

Nóvoa (2009) defende que a formação de professores se construa em parceria real entre universidades e escolas, com professores experientes da educação básica reconhecidos como formadores de pleno direito. Isso implica reconfigurar os papéis institucionais: a universidade não é o único lugar onde o conhecimento sobre ensino se produz; a escola também produz saber pedagógico, e os professores experientes são portadores de um conhecimento profissional que não pode ser substituído pelo conhecimento acadêmico. A criação de escolas parceiras ou escolas associadas, que mantêm relação sistemática e continuada com as universidades, é uma das formas pelas quais essa proposta pode se materializar institucionalmente.

Para que essa parceria funcione, são necessárias condições institucionais que a sustentem, como por exemplo o tempo para encontros formativos conjuntos, reconhecimento dos professores colaboradores e inserção das escolas parceiras nas pesquisas desenvolvidas na universidade. Cyrino, Benites e Souza Neto (2015) mostram que, quando essas condições existem, o estágio passa a articular teoria e prática de forma mais consistente. A ausência dessas condições não é apenas um problema técnico-administrativo, revela uma concepção de formação em que a escola é tratada como campo de aplicação, não como parceira na produção do conhecimento sobre o ensino.

No que concerne as práticas pedagógicas o trabalho com narrativas merece atenção especial na articulação entre estágio, práticas pedagógicas e o núcleo Disciplinar do Campo da Didática. Ao narrar suas experiências de estágio, em diários, memoriais,

portfólios, relatos de experiência, o licenciando realiza um movimento de objetivação da própria prática, tornando-a analisável para si e para os outros. Quem narra aprende a ver o que viveu de outro ângulo, identifica padrões onde antes via episódios isolados e descobre perguntas que não sabia que tinha. Esse movimento é, em si mesmo, um ato didático.

Freire (2021) chamava atenção para a necessidade de que os professores se reconheçam como intelectuais comprometidos com um projeto educativo que vai além da sala de aula. As narrativas pedagógicas são uma via para esse processo de construção identitária, na medida em que permitem ao futuro professor interrogar suas crenças sobre ensino e aprendizagem, problematizar os modelos que internalizou em sua trajetória escolar e construir uma postura profissional autônoma.

O contexto marcado pela expansão das tecnologias digitais e pela presença das culturas digitais na vida de crianças e jovens coloca novos problemas para o estágio supervisionado e para o núcleo Disciplinar no Campo da Didática. A BNCC (Brasil, 2018) incorpora a cultura digital como um dos eixos transversais da formação básica, e a Resolução CNE/CP nº 4/2024 reafirma a necessidade de que a formação docente contemple as dimensões tecnológicas da prática pedagógica contemporânea.

Para o curso de Pedagogia, isso significa que o estágio precisa proporcionar experiências de observação e intervenção em contextos nos quais as tecnologias digitais estejam presentes como mediadoras do processo de ensino e aprendizagem — como artefatos culturais que reconfiguram as relações com o conhecimento, com o tempo, com o espaço e com os outros. O Campo da Didática, na perspectiva do núcleo Disciplinar, precisa elaborar referenciais conceituais que permitam ao futuro professor analisar criticamente o uso pedagógico das tecnologias, recusando tanto o entusiasmo acrítico quanto a resistência sem argumentação. A presença das

tecnologias digitais na escola não é uma questão técnica, a ser resolvido com a escolha dos aplicativos certo, é uma questão pedagógica, que diz respeito às condições em que o conhecimento é produzido e apropriado por professores e alunos.

Neste contexto, podemos abortar também a formação para a docência nos anos iniciais e na educação infantil, que coloca ainda uma questão sobre estágio frequentemente subestima, a especificidade do trabalho pedagógico com crianças pequenas. Ensinar crianças de quatro, cinco, seis anos requer um conjunto de saberes que não se reduz ao domínio dos conteúdos curriculares. Requer conhecimento sobre o desenvolvimento infantil, sobre as formas pelas quais as crianças pequenas aprendem — pelo jogo, pela exploração, pela imitação, pela narrativa —, sobre como organizar ambientes e situações que respeitem e ampliem essas formas de aprender. O estágio na educação infantil, quando orientado por esses princípios, é um dos momentos mais ricos da formação em Pedagogia, porque exige do licenciando que abandone o modelo escolar convencional e aprenda a pensar a educação a partir das crianças, não a partir das disciplinas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo procurou mostrar que o estágio supervisionado, as práticas pedagógicas e o núcleo Disciplinar do Campo da Didática são dimensões constitutivas e indissociáveis da formação do licenciado em Pedagogia. Sua articulação não é espontânea, ou seja, requer intencionalidade curricular, parceria institucional e projeto pedagógico compartilhado. Sem isso, o curso de Pedagogia forma profissionais com dificuldade para compreender e intervir na complexidade da prática educativa.

A perspectiva teórica que orienta este texto é a de que a docência se aprende na prática refletida, no diálogo com os pares, na pesquisa sobre o próprio fazer e no confronto com as teorias. O estágio não é o fim da formação, nem seu momento mais determinante, é um fio que atravessa a trama formativa, dando-lhe coerência. Quando o estágio é planejado em articulação com a Didática e com as práticas pedagógicas, os três componentes se reforçam mutuamente, o estágio fornece à Didática um conjunto de situações reais sobre as quais os conceitos podem operar; a Didática fornece ao estágio os instrumentos conceituais para que a observação não seja apenas registro, mas análise; e as práticas pedagógicas constituem o objeto sobre o qual essa análise se debruça.

A Didática, por sua vez, não é um conjunto de técnicas a serem aplicadas no estágio. É campo de conhecimento que ilumina, complexifica e problematiza o que acontece nas salas de aula das escolas onde se realiza o estágio e nas salas de aula das universidades onde se discute o estágio. A circularidade entre essas duas dimensões é o que torna a formação docente reflexiva. Quando essa circularidade não existe — quando a Didática é ensinada apenas com textos e o estágio é cumprido sem referenciais teóricos —, ambos perdem seu potencial formativo.

A formação de pedagogos que se reconheçam, como diria Freire (1996), como seres inacabados é a direção deste trabalho, a incompletude é constitutiva do ser humano e, em especial, do educador, porque sempre há mais a aprender, sempre há novas perguntas e sempre há uma prática que escapa à teoria e exige novas elaborações. Essa disposição permanente para o aprendizado é o que distingue o professor que pesquisa sua prática do professor que apenas a reproduz.

A qualidade da formação inicial em Pedagogia tem implicações diretas para as possibilidades educativas de milhões de crianças brasileiras que passarão pelos primeiros anos de escolarização

com esses futuros professores. Isso confere à articulação entre estágio, práticas pedagógicas e didática enquanto disciplina em cursos de formação de professores uma dimensão que vai além do cumprimento de requisitos curriculares e que justifica o investimento teórico e institucional que essa articulação demanda. Os currículos de Pedagogia que logram construir essa articulação de forma coerente formam professores mais capazes de enfrentar a complexidade da escola pública brasileira — e é para essa complexidade que a formação docente precisa, de fato, preparar.

Há, por fim, uma questão que atravessa todas as dimensões discutidas neste capítulo, a formação docente no Brasil enfrenta condições materiais adversas. Os cursos de Pedagogia são, em sua maioria, oferecidos em instituições privadas com pouca tradição de pesquisa, com docentes em regime de trabalho precário, com alunos que já trabalham como professores enquanto se formam. Nessas condições, as propostas de articulação entre Didática, estágio e práticas pedagógicas discutidas ao longo deste texto precisam ser adaptadas às possibilidades reais de cada contexto institucional. Não se trata de reduzir as exigências formativas, mas de reconhecer que a qualidade da formação docente depende também das condições de trabalho dos formadores e das condições de estudo dos licenciandos. Esse reconhecimento é o ponto de partida para qualquer projeto consistente de melhoria dos currículos de Pedagogia no Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.
- AROEIRA, K. P.; PIMENTA, S. G. (orgs.). **Didática e estágio**. Curitiba: Apris, 2018.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, n. 92, seção 1, p. 11-12, 16 maio 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 4/2024. **Diário Oficial da União**, Brasília, junho de 2024, Seção 1, p. 26-41.

CANDAU, V. M. **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

CASTRO, A. T. K. A.; SALVA, S. Estágio como espaço de aprendizagem profissional da docência no curso de Pedagogia. *In: Anais da IX ANPED Sul*. Santa Maria: UFSM, 2012.

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique**: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions, 1991.

CYRINO, M.; BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. Formação inicial em Pedagogia: os professores colaboradores no estágio supervisionado. **Educação UNISINOS**, São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 252-260, 2015.

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

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Paz & Terra, 2021.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Trad. Guacira Lopes Louro. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (orgs.). **Didática e formação de professores**. Uberlândia: EDUFU, 2017.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTIN-FRANCHI, G. O. O. **O campo da Didática no Brasil**: um mapeamento da produção científica (2008–2018). 2022. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OSTETTO, L. E. (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil**. Campinas: Papirus, 2000.

PADILHA, A. M. L.; OLIVEIRA, I. M. **Educação para todos**: as muitas faces da inclusão escolar. Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

VIGOTSKII, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZANATA, E. M.; CAPELLINI, V. L. M. F. (orgs.). **A prática de ensino e o estágio curricular supervisionado no curso de Pedagogia**: desafios e possibilidades. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018.

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi

Instituto Federal Catarinense – IFC – Campus Blumenau, 89070-270,
Blumenau – SC.

E-mail: gfranchi_m@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

ação política 30, 34, 100

alfabetização 52, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69,
70, 71, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 113, 118, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157,
158, 160, 161, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 197

ambiente escolar 12, 30, 39, 75, 161

análise crítica 15, 18, 32

análise reflexivo-crítica 15, 17

aprendizagem significativa 45, 48

autoridade 24, 25, 26, 27, 129, 135, 138, 183

B

banalidade 12, 16, 17, 19, 25, 27, 32, 33

C

caligrafia 104, 106, 108, 110, 112, 113, 114, 115, 118, 121, 122, 123

capacidade reflexivo-crítica 29, 30, 32

cidadania 67

competências cognitivas 15, 18

compromisso político-pedagógico 150, 152, 153, 156, 158, 159,
166, 167

contemporaneidade 15, 24, 39

conteúdo escolar 104, 105, 114, 118, 121

corpos dóceis 12, 29

Crise do Pensamento 11, 12

D

decisões fundamentadas 15, 18

desigualdade social 12, 16, 17, 18, 21, 156

desumanização 23

direito à educação 83

discurso pedagógico 20, 209

diversidade 31, 39, 41, 42, 73, 74, 75, 76, 81, 82, 107, 142, 143,
199, 203

docência 73, 78, 146, 147, 163, 166, 192, 196, 207, 208, 210, 211

E

educação infantil 70, 118, 157, 192, 197, 207, 211

educação nacional 16, 19, 20, 51

educomunicação 38, 48, 50, 51, 53

eficiência 16, 19, 27, 108, 129, 141

emancipação 31

enfoque histórico-crítico 104, 105, 106, 120, 122, 126, 149, 158,
164, 169

ensino superior 127

espaço escolar 12, 19, 40, 64, 157

estrutura social 31

ética da informação 16, 19

F

faculdade de julgar 22, 23

Filosofia 27, 170

fluxo informacional 15, 18

formação de professores 71, 127, 130, 150, 152, 157, 158, 163, 166,
168, 193, 194, 201, 204, 205, 209, 210

formação integral 25, 43

H

hegemonia 14, 53

I

identidade cultural 35, 198

imaginação 22, 160

inclusão 15, 18, 43, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84,
170, 198, 199, 211

inclusão digital 15, 18

instrumentalização 16, 19, 25, 27

J

juízo moral 12, 32

L

legalismo 15, 19

letramento 55, 56, 58, 59, 60, 62, 68, 70, 71, 151, 170

ludicidade 56, 58, 59, 60, 63, 64, 66, 67, 68, 69

M

mecanismos de poder 12, 28

mediação pedagógica 15, 18, 58, 65

mediocridade 12, 16, 17, 18, 19, 21, 25, 33

memorização de conteúdo 15, 18

metodologias ativas 55, 56, 58, 59, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 131

microfísica do poder 29, 32

modernidade líquida 24

mundo da criança 24, 26

N

narrativas culturais 14, 15, 17

neurociência 37, 38, 39, 40, 48, 50, 52, 110

O

obediência cega 16, 19, 22, 30

P

patrimônio cultural 25, 27

pedagogia educacional 38

pedagogia histórico-crítica 104, 105, 115, 121, 124, 127, 145, 146, 147, 150, 152, 170

pensamento crítico 20

pluralidade 18, 21, 22, 33, 34

poder disciplinar 12, 28, 29, 30, 31, 32, 34

práticas escolares 29, 48, 73, 107, 122, 141, 146

práticas pedagógicas 31, 39, 41, 42, 44, 45, 50, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 74, 75, 76, 79, 82, 83, 84, 192, 193, 198, 199, 204, 205, 207, 208, 209

processo educativo 14, 15, 18, 29, 32, 41, 42, 48, 61, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 79, 81, 82, 83, 84, 129, 163

projeto de vida 27

psicologia histórico-cultural 104, 105, 115, 118, 121, 124, 127, 145, 150, 152, 170

R

recém-chegado 27, 28

reconhecimento social 23, 83

redes sociais 15, 24, 25

referência adulta 25, 26

reflexão aprofundada 16, 18

responsabilidade política 25

S

sociabilidade digital 15, 17

Sociologia 27, 34, 36, 102

sujeitos assujeitados 29, 30

T

tempo escolar 201

tomada de decisões 15, 18

traumatogênese 173, 175, 176, 179, 180, 181, 183, 185

V

violência de gênero 172, 173, 175, 176, 178, 182, 183, 185

violência simbólica 138, 178, 184

visão de mundo 15, 164

Z

zona rural 31

5

COLEÇÃO
CIÊNCIAS
HUMANAS

WWW.PIMENTACULTURAL.COM

ABORDAGENS TEÓRICAS E PRÁTICAS EM PESQUISA