

RAFAELA MACEDO
WELINGTON MANZATO
ORGANIZADORES

DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO

Prefácio

Prof^a Dra. Marcela Bortotti Favero



RAFAELA MACEDO
WELINGTON MANZATO
ORGANIZADORES

DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS DA EDUCAÇÃO

Prefácio

Profª Dra. Marcela Bortotti Favero



2026 Uniedusul Editora - Copyright da Uniedusul
Diagramação e Edição de Arte: Welington Manzato
Revisão: autores

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D536 Diálogos contemporâneos da educação [recurso eletrônico] / organização de Rafaela Macedo, Welington Manzato. – Maringá, PR : Uniedusul Editora, 2026.

59 p. : PDF.

ISBN 978-65-5299-322-9

1. Educação. 2. Trabalho docente. 3. Fracasso escolar. 4. Educação inclusiva. 5. Educação especial. 6. Diversidade na educação. 7. Práticas pedagógicas. I. Macedo, Rafaela, org. II. Manzato, Welington, org.

CDD 370

Josimar de Oliveira - bibliotecário - CRB - 9 / 2209

DOI: 10.51324/52993229

O conteúdo dos capítulos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

Permitido fazer download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos os créditos aos autores, mas de nenhuma forma utilizá-la para fins comerciais.

www.uniedusul.com.br

Prefácio

Esta obra nasce do compromisso coletivo com a produção de conhecimento científico e do reconhecimento de que a educação, em sua complexidade, constitui um campo permanente de tensões, desafios e possibilidades de transformação. Fruto de debates que atravessam as instituições de ensino na contemporaneidade, esta coletânea reúne investigações que dialogam com questões centrais do cenário educacional brasileiro, reafirmando a pesquisa como instrumento indispensável para compreender criticamente a realidade, qualificar as práticas pedagógicas e contribuir para o desenvolvimento social e econômico da sociedade.

Os textos aqui apresentados demonstram que pensar a educação exige ultrapassar análises imediatistas e reconhecer as múltiplas determinações, históricas, políticas, sociais, culturais e econômicas, que conformam os processos educativos. Ao percorrer temas como as categorias do materialismo histórico e dialético, a desvalorização do trabalho docente, as relações entre gênero e violência, o fracasso escolar, a inclusão, a diversidade e a educação especial, a obra evidencia a amplitude dos debates que mobilizam pesquisadores, docentes, gestores educacionais e todos aqueles comprometidos com a construção de uma educação mais crítica e socialmente referenciada.

Mais do que apresentar resultados de pesquisas, esta coletânea convida o leitor a um exercício contínuo de reflexão e de diálogo entre teoria e prática. Cada capítulo traduz o esforço intelectual de seus autores em transformar inquietações em investigação rigorosa, demonstrando que a produção acadêmica não se limita ao registro do conhecimento, mas assume a responsabilidade de provocar questionamentos, iluminar caminhos e inspirar novas formas de compreender e intervir no contexto educacional.

O caráter coletivo desta publicação constitui, igualmente, uma de suas maiores virtudes. A diversidade de experiências, perspectivas teóricas e trajetórias acadêmicas revela que o conhecimento se fortalece quando construído de forma colaborativa, permitindo que diferentes vozes componham uma leitura e análise mais ampla, sensível e consistente dos fenômenos educacionais. É nesse encontro de olhares que a pesquisa ganha vitalidade, transformando-se em espaço de escuta, diálogo e compromisso com a formação humana.

Que estas páginas despertem novas inquietações, fortaleçam investigações futuras e renovem a esperança daqueles que acreditam na educação como força capaz de transformar pessoas, instituições e sociedades. Afinal, cada pesquisa aqui reunida representa mais do que uma contribuição científica: representa a convicção de que educar, pesquisar e compartilhar conhecimento são atos de responsabilidade, coragem e esperança na construção de um futuro mais justo, democrático e verdadeiramente humano.

Sumário

Capítulo 01.....	06
AS CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	
<i>Ester Aparecida Pereira Fuzari; Renata Valério Silva; Jefferson Araújo do Nascimento</i>	
Capítulo 02.....	10
A LÓGICA DO CAPITAL E A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	
<i>Renata Valério Silva; Ester Aparecida Pereira Fuzari; Jefferson Araújo do Nascimento</i>	
Capítulo 03.....	18
A CULTURA DO MACHISMO E A VIOLÊNCIA SEXUAL FEMININA NO DISCURSO MIDIÁTICO ATUAL	
<i>Jefferson Araújo do Nascimento; Karen de Azevedo Coutinho; Laís Bastos Marchesoni</i>	
Capítulo 04.....	25
PANORAMA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: UMA REVISÃO TEÓRICA	
<i>Karen de Azevedo Coutinho; Renata Valério Silva; Ester Aparecida Pereira Fuzari</i>	
Capítulo 05.....	34
MILITARIZAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL	
<i>Laís Bastos Marchesoni; Nadia Maria Qualio; Gabriela de Abreu Silva</i>	
Capítulo 06.....	40
GRUPO DE ESTUDOS SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO: PROMOÇÃO DE DEBATES E ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA EM ALUNOS DE GRADUAÇÃO EAD DO UNICV	
<i>Nadia Qualio; Gabriela Abreu da Silva; Jefferson Araújo do Nascimento</i>	
Capítulo 07.....	46
A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTORREGULAÇÃO E A APRENDIZAGEM DO ALUNO PAEE	
<i>Nadia Maria Qualio; Ester Aparecida Pereira Fuzari; Karen de Azevedo Coutinho</i>	
Capítulo 08.....	53
ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO: A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA	
<i>Gabriela de Abreu Silva; Laís Bastos Marchesoni; Nadia Maria Qualio</i>	

Capítulo 01

AS CATEGORIAS DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

ESTER APARECIDA PEREIRA FUZARI

RENATA VALÉRIO SILVA

JEFFERSON ARAÚJO DO NASCIMENTO

RESUMO: O presente trabalho tem por objetivo apresentar conceitos iniciais sobre as categorias de análise do Materialismo Histórico e Dialético para pesquisadores iniciantes. Metodologicamente, caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica pautada em fontes clássicas e contemporâneas do pensamento marxista. Os resultados indicam que o método marxiano constitui uma unidade dialética em que a economia reflete as relações sociais de produção, tendo o trabalho como categoria ontológica fundante da existência humana e da transformação da consciência. Identifica-se a necessidade de mobilizar categorias analíticas centrais como totalidade, mediação, contradição e práxis, para superar a aparência imediata dos fenômenos e desvelar as dinâmicas de poder, dominação e exploração sob o modo de produção capitalista que se refletem no campo educacional como espaço tanto de reprodução ideológica quanto de resistência e enfrentamento. Conclui-se que o método proporciona a superação de visões idealistas ou puramente descritivas, consolidando-se como ferramenta teórico-prática voltada à apreensão metodológica da realidade e à transformação social.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria Marxista. Educação. Pesquisa.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem por objetivo apresentar alguns conceitos iniciais sobre as categorias de análise do Materialismo Histórico e Dialético, teoria elaborada a partir da análise da sociedade capitalista feita por Karl Marx. Com a sincera intenção de que auxilie pesquisadores iniciantes e que tenham interesse em compreender o método, este é resultado do esforço em compreendê-lo enquanto método de pesquisa que captura o movimento, a contradição e a historicidade dos fenômenos sociais.

No campo educacional, tal postura investigativa se mostra relevante, pois pesquisas sobre educação correm o risco de serem idealistas ou puramente descritivas da sala de aula e das políticas de ensino quando descolada da materialidade que a engendra. Refletir sobre como as categorias marxistas oferecem um caminho para a crítica e a investigação de dinâmicas de poder e transformação social no contexto da sociedade capitalista.

Nesse interim, a pesquisa em educação ganha relevância ao se articular com a crítica ontológica, desvelando a escola não como uma ilha isolada, mas como espaço articulado aos interesses e disputas do modo de produção vigente.

METODOLOGIA

Este resumo caracteriza-se como pesquisa bibliográfica (Gil, 2002) a partir da própria exigência epistemológica do Materialismo Histórico e Dialético, que demanda o rigoroso mergulho nas fontes teóricas clássicas e contemporâneas para a apreensão das categorias fundamentais do método.

A investigação bibliográfica articula-se organicamente ao objetivo de fornecer primeiras aproximações ao método ao situar a teoria como ferramenta viva de compreensão da totalidade social e dos processos educativos. Assim, o levantamento e o exame das obras teóricas consolidam-se como etapa imprescindível para a formação do pesquisador, articulando-se à consistência conceitual e compromisso ético e político de compreender a realidade para transformá-la.

RESULTADOS

A obra marxiana constitui uma unidade dialética onde os fundamentos filosóficos sustentam as análises econômicas e vice-versa, ao revelar que a economia não é um campo isolado, mas sim a própria manifestação das relações sociais de produção. Ao analisar a história e a sociedade, Marx afirma que o fator econômico se situa como determinante em relação aos fatores sociais e culturais (Netto, 2011).

O método em Marx, portanto, não se apresenta como algo dado ou uma ferramenta externa aplicada ao objeto, o que desafia a busca de muitos pesquisadores por excertos que expliquem sua prática sob uma ótica científica moderna tradicional. O que se identifica ao longo de sua trajetória são pistas e movimentos dialéticos onde a realidade é apreendida em sua concreticidade e em suas contradições internas, “(...) é o real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento)” (Netto, 2011, p.21)

A rigor, a obra de Marx é o próprio método em movimento e o método, por sua vez, é a mediação necessária para se chegar à compreensão da realidade (Frigotto, 2001), de apreender a essência para além da aparência, que não se dá por uma regra lógica abstrata, mas pelo mergulho na história e nas relações materiais que constituem a vida humana e a sua existência objetiva.

No método, o conceito de trabalho é o ponto de partida ontológico, sendo compreendido não apenas como uma atividade econômica, mas como o intercâmbio orgânico entre o ser humano e a natureza. É através do trabalho, enquanto produtora da existência humana (Marx, 2003), que o homem transforma a realidade externa e, nesse processo, transforma a sua própria consciência e estabelece relações que definem a essência humana.

Para que esse trabalho ocorra, no contexto da sociedade capitalista, mobilizam-se as forças produtivas, que englobam tanto os meios de produção (ferramentas, máquinas, terras e matérias-primas) quanto a própria força de trabalho humana, incluindo o conhecimento técnico e científico acumulado pela humanidade. Marx e Engels (2007) elucidam o caráter

individual da propriedade privada e dos meios de produção, que se contrapõe às possibilidades de superação da sociedade burguesa.

Com fins de operacionalizar a investigação da realidade em sua totalidade contraditória, é crucial mobilizar as categorias centrais desenvolvidas por Marx, que não são meras abstrações conceituais, mas ferramentas analíticas que permitem desnudar as formas essenciais e as dinâmicas ocultas da exploração e dominação no modo de produção vigente.

DISCUSSÃO

A totalidade em Marx não significa a tentativa impossível de explicar absolutamente tudo sobre um objeto, mas sim compreendê-lo como um complexo de complexos (Lukács, 2012). Na pesquisa educacional, o recorte feito (uma escola, um currículo ou uma prática pedagógica) é uma totalidade parcial. Embora seja um fragmento, esse recorte só ganha sentido quando percebemos que ele determina e, principalmente, é determinado pela totalidade social mais ampla. Ele não existe isolado, mas sim inserido em um conjunto de determinações mais gerais que configuram o todo social.

A mediação é a categoria que estabelece a ponte entre os diferentes aspectos da realidade, permitindo que a totalidade seja compreendida não como algo abstrato, mas através de suas partes relacionadas. Nesse cenário, a particularidade assume o papel de categoria mediadora fundamental do universal e do singular (Masson, 2009).

O movimento dialético da análise parte do singular (o fenômeno imediato e isolado), passa pelo particular (as mediações históricas e sociais) até chegar ao universal (as leis gerais da formação social). Na educação, entendemos que ela própria é uma mediação e não transforma a realidade por si só, pois o que muda o mundo é a transformação dos meios de produção.

A contradição é o que promove o movimento e a transformação dos fenômenos, impedindo que a realidade seja vista como algo estático (Lukács, 2012). No método, o ser e o pensar se modificam historicamente movidos por tensões internas, o que chamamos de antítese no plano real.

A contradição ontológica primordial é a luta de classes. É a presença desses aspectos e tendências contrárias que faz com que a realidade passe de um estado qualitativo a outro, em um processo de suprassunção (superação por incorporação). Na prática educativa, a contradição revela que a mesma escola que reproduz a ideologia dominante é também o palco onde surgem a resistência e o enfrentamento dessa mesma lógica.

Por fim, a práxis é a categoria que representa a unidade indissociável entre teoria e prática e permite que o conhecimento não seja apenas um exercício contemplativo, mas uma força de transformação do real (Masson, 2009). Para o educador, a práxis significa que a teoria deve subsidiar a prática para que esta deixe de reproduzir a lógica capitalista, de forma que o

conhecimento se torne ferramenta de mudança ao reconhecer que a consciência da realidade é o primeiro passo para a sua superação material.

CONCLUSÃO

Em síntese, o Materialismo Histórico e Dialético apresenta-se como um método que busca apreender a realidade em seu movimento, contradição e historicidade, indo além da aparência dos fenômenos sociais. O cerne deste método reside na ontologia do ser social, determinado pelas relações materiais de existência, sobre a consciência e o conceito de trabalho, entendido como a atividade fundante da existência humana.

Para operacionalizar a crítica à sociedade capitalista, o método mobiliza categorias centrais como a totalidade, a mediação, a contradição e a práxis. Tais categorias desvelam as dinâmicas de exploração e dominação inerentes ao modo de produção capitalista.

Portanto, o estudo do Materialismo Histórico e Dialético permite que o pesquisador iniciante se aproxime deste método que rompe com a superficialidade de uma visão fenomenológica dos fatos, caracterizando-se uma força de transformação consciente do real e ferramenta para a superação material da lógica burguesa, cumprindo o propósito de um método que é, em si e para si, um caminho para a mudança social.

REFERENCIAS

GIL, Antônio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4, ed. São Paulo, Atlas, 2002.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social I**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl; ENGELS. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MASSON, Gisele. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 2, n. 2, p. 105- 114, jul.-dez. 2007. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/pt_BR/article/view/312/320. Acesso em 26 ago 2026.

NETTO, José Paulo. Introdução ao estudo do método. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Capítulo 02

A LÓGICA DO CAPITAL E A DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

RENATA VALÉRIO SILVA

ESTER APARECIDA PEREIRA FUZARI

JEFFERSON ARAÚJO DO NASCIMENTO

RESUMO: O presente ensaio teórico-bibliográfico analisa o processo histórico de desvalorização do trabalho docente à luz da racionalidade capitalista e, em especial, da racionalidade neoliberal contemporânea. Parte-se do pressuposto de que essa desvalorização não constitui fenômeno isolado ou conjuntural, mas expressa tendência estrutural da sociedade capitalista, que subordina progressivamente todas as esferas da vida social, inclusive a educação, à lógica da produtividade, da eficiência e da acumulação. Por meio de revisão bibliográfica fundamentada em Marx (1985), Moraes (2001), Dardot e Laval (2016), Harvey (2008), Deitos (2008), Enguita (1991), Oliveira (2004), Ball (2002), Antunes (1995), Freire (1996) e Saviani (2008), discute-se como a transição do liberalismo clássico ao neoliberalismo reconfigurou o Estado, o mercado e, por extensão, o trabalho docente, transformando o professor de intelectual formador em executor de tarefas submetido a metas de desempenho. Conclui-se que a desvalorização docente possui dimensões econômica, simbólica e social indissociáveis, cuja superação exige a reconstrução do reconhecimento da docência como prática crítica e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: Trabalho docente. Neoliberalismo. Capitalismo. Desvalorização da educação. Política educacional.

INTRODUÇÃO

A relação entre trabalho, educação e capitalismo constitui um dos eixos centrais da tradição crítica em ciências sociais e em educação. Historicamente, a docência foi concebida como atividade intelectual voltada à formação humana e à construção da cidadania. Contudo, sobretudo a partir da consolidação do ideário neoliberal nas políticas públicas, o trabalho docente tem sido submetido a um processo de desvalorização que ultrapassa a dimensão salarial, atingindo também o reconhecimento simbólico e social da profissão.

O presente ensaio parte da seguinte questão-problema: de que modo a racionalidade capitalista, em sua fase neoliberal, reconfigura o sentido social do trabalho docente e produz sua desvalorização? Parte-se do pressuposto de que a educação, embora consagrada como direito social pela Constituição Federal de 1988, não está imune às determinações econômicas e políticas que estruturam a sociedade capitalista; ao contrário, é atravessada por elas, na medida em que o mercado se impõe como princípio organizador de esferas cada vez mais amplas da vida social. O objetivo geral é analisar essa desvalorização a partir da lógica do

capital, articulando três eixos: (i) a constituição histórica do trabalho assalariado e a ascensão do liberalismo burguês; (ii) a passagem do liberalismo clássico ao neoliberalismo e seus efeitos sobre o Estado e as políticas sociais; e (iii) as consequências dessa racionalidade sobre o trabalho docente, em suas dimensões de proletarização, intensificação, responsabilização individual e performatividade.

Metodologicamente, trata-se de ensaio teórico de natureza bibliográfica, fundamentado no método materialista histórico-dialético, que busca compreender o trabalho docente a partir de suas mediações históricas, econômicas e sociais, dialogando com autores clássicos do pensamento marxista, como Marx (1985), com autores que analisam a especificidade do neoliberalismo enquanto racionalidade, como Dardot e Laval (2016), Harvey (2008) e Moraes (2001), e com autores da sociologia da educação e do trabalho docente, como Enguita (1991), Oliveira (2004), Ball (2002), Deitos (2008) e Antunes (1995). Justifica-se a relevância deste estudo pela necessidade de compreender criticamente os mecanismos que sustentam a desvalorização docente, para além de explicações centradas apenas na insuficiência orçamentária, qualificando o debate sobre valorização profissional e subsidiando políticas educacionais orientadas pela defesa da educação como direito social.

A FORMAÇÃO DO TRABALHO ASSALARIADO NO CAPITALISMO

A inserção de uma formação social na lógica do capitalismo global interdita a sobrevivência de modos de produção pautados no modelo escravista, pois a racionalidade capitalista pressupõe a separação do trabalhador dos meios de produção e a universalização do trabalho assalariado, base do mercado consumidor interno e do circuito de realização da mercadoria. Como o sistema exige acumulação e consumo ininterruptos, a rigidez e a baixa produtividade do trabalho compulsório tornam-se incompatíveis com a velocidade de rotação do capital contemporâneo. Essa transição não decorre apenas de imperativos morais, mas de necessidades objetivas de reprodução do sistema: o trabalho assalariado permite ajustar a força de trabalho empregada às oscilações do mercado, sem os custos de manutenção permanente da propriedade sobre o trabalhador. Cria-se, assim, um duplo movimento — liberdade jurídica para vender a força de trabalho e dependência econômica para fazê-lo —, contradição em que se assenta a especificidade da exploração capitalista, distinta da servidão feudal e da escravidão.

Esse processo de constituição do trabalhador "livre" não decorreu de desenvolvimento espontâneo, mas do violento processo histórico que Marx (1985) denomina acumulação primitiva: a expropriação dos camponeses de suas terras comunais e a destruição das formas tradicionais de subsistência produziram, simultaneamente, uma massa de trabalhadores desprovidos de meios de produção e a concentração de capital nas mãos de uma classe emergente de proprietários. Esse duplo movimento é condição histórica necessária para a constituição do mercado de trabalho assalariado, revelando que a suposta naturalidade das relações de mercado, celebrada pelo pensamento liberal, esconde um processo de violência social e política historicamente determinado.

A ASCENSÃO DA BURGUESIA E O LIBERALISMO CLÁSSICO

Historicamente, a burguesia emergiu como sujeito coletivo de vanguarda e caráter revolucionário: diante das amarras da ordem feudal e do absolutismo, propôs novas relações de produção e de propriedade, erguendo o mercado e a liberdade individual como pilares da modernidade ocidental. Contudo, o potencial emancipatório desse período encontrou limite histórico no século XIX: consolidada no poder, a burguesia abandonou o compromisso com a transformação radical, assumindo postura conservadora de manutenção da ordem.

Nesse cenário, o Estado na sociedade burguesa foi teorizado sob a égide do liberalismo clássico, cujo princípio do *laissez-faire* preconizava a não intervenção estatal, operando a "mão invisível" do mercado como mecanismo autorregulador. O arcabouço liberal naturalizou as leis de mercado, equiparando preços, oferta e demanda a leis naturais imutáveis, camuflando o caráter historicamente determinado das assimetrias capitalistas. Segundo Moraes (2001, p. 6), a defesa burguesa desse sistema assentava-se em três tópicos, eficiência, justiça e riqueza, argumento que, ao apresentar o mercado como fonte de bem-estar universal, oculta as desigualdades estruturais que o próprio sistema produz e reproduz.

DO LIBERALISMO CLÁSSICO AO NEOLIBERALISMO: A RACIONALIDADE DO MERCADO

A partir dessa conformação histórica, o trabalho passa a ser compreendido prioritariamente por sua dimensão econômica, isto é, pelo valor que agrega à acumulação do capital racionalidade que ultrapassa a produção industrial e alcança as políticas sociais, entre elas a educação. Moraes (2001) reconstrói o percurso do liberalismo clássico até a consolidação do pensamento neoliberal, demonstrando como a defesa do Estado mínimo e da liberdade econômica se tornou fundamento das reformas econômicas e educacionais contemporâneas. Harvey (2008) complementa ao afirmar que o neoliberalismo corresponde a um projeto político de restauração do poder de classe, consolidado a partir da crise do modelo keynesiano-fordista nos anos 1970, respondida com desregulamentação financeira, privatizações, flexibilização do trabalho e desmonte da proteção social o Estado não deixa de

intervir, mas passa a agir ativamente para garantir a acumulação do capital, sobretudo financeiro, reduzindo sua responsabilidade sobre saúde, previdência e educação.

Dardot e Laval (2016) avançam ao propor que o neoliberalismo deve ser compreendido não apenas como doutrina econômica, mas como racionalidade, um conjunto de normas que orienta governos, instituições e indivíduos pelo princípio da concorrência generalizada, produzindo um tipo específico de subjetividade, o sujeito empresário de si mesmo, aplicável também às relações educativas. Como afirmam os autores, "o liberalismo é um mundo de tensões, sua unidade, desde o princípio, é problemática" (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 37), evidenciando contradições internas que se acentuam na fase neoliberal.

EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL E AS CONTRADIÇÕES DO CAPITALISMO

A Constituição Federal de 1988 estabelece a educação como direito social e dever do Estado e da família, assegurando acesso universal e igualdade de condições. Contudo, a garantia formal desse direito não assegura, por si só, educação de qualidade e em condições iguais para toda a população, pois as relações econômicas e de poder que estruturam a sociedade também atravessam o campo educacional, influenciando a organização dos sistemas de ensino, o financiamento das políticas públicas e as oportunidades de acesso ao conhecimento.

Torna-se necessário, assim, questionar que educação é oferecida e a quais sujeitos ela efetivamente atende, pois a universalização do acesso não elimina as diferenças nas condições de oferta, na infraestrutura escolar e nas oportunidades de aprendizagem. Nesse contexto, o professor deixa de ser visto como formador e passa a ser tratado como executor de tarefas; a educação, cada vez mais atravessada pela lógica neoliberal, deixa de ser compreendida prioritariamente como direito social e assume características de serviço orientado pelos interesses do mercado, mudança que se materializa em dispositivos concretos de gestão escolar, como avaliações padronizadas em larga escala, políticas de responsabilização e programas de bonificação vinculados a metas de desempenho.

A RACIONALIDADE NEOLIBERAL E A RECONFIGURAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O trabalho docente sofre profundas transformações à medida que o professor deixa de ser reconhecido como sujeito responsável pela formação humana e pelo desenvolvimento do pensamento crítico, passando a ser tratado como executor de tarefas, encarregado de cumprir metas, aplicar avaliações padronizadas e alcançar índices estabelecidos pelas políticas educacionais. Essa lógica reduz a autonomia do professor e esvazia o caráter intelectual da docência, cuja prática passa a ser constantemente monitorada por critérios de eficiência, produtividade e desempenho.

Como discutem Dardot e Laval (2016), o neoliberalismo organiza toda a vida social, fazendo com que competição e desempenho orientem também as instituições educacionais; Harvey (2008) complementa ao mostrar que o Estado reduz sua responsabilidade sobre os direitos sociais e amplia a lógica de mercado nos serviços públicos. Marx (1985) já evidenciava que o trabalho tende a ser subordinado aos interesses da acumulação, limitando a autonomia dos trabalhadores, pressuposto que, transposto à educação, ajuda a compreender como professores e estudantes são submetidos às exigências da produção capitalista. De modo semelhante, Deitos (2008) afirma que as políticas educacionais liberais e neoliberais atribuem à escola a função de formar indivíduos para o mercado, reforçando concepção utilitarista da educação e enfraquecendo seu compromisso emancipatório.

A FINANCEIRIZAÇÃO E A PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A racionalidade neoliberal não permanece no plano abstrato do discurso: materializa-se em políticas concretas, sobretudo a partir dos anos 2000, com a intensificação da participação de fundações empresariais, institutos privados e organismos internacionais na agenda educacional brasileira. Freitas (2012) denomina esse fenômeno "reformadores empresariais da educação", conjunto de atores vinculados a grandes grupos econômicos que disputam currículos, avaliações e modelos de gestão, importando para a escola pública lógicas como meritocracia, responsabilização e competição entre unidades escolares. Segundo o autor, essa agenda se sustenta sobre um tripé, responsabilização por resultados em avaliações externas (Saeb, Ideb), meritocracia associada à remuneração e à progressão na carreira, e privatização, seja pela transferência de gestão a atores privados, seja pela incorporação de materiais comercializados por empresas dentro da rede pública, que substitui o julgamento pedagógico do professor por protocolos definidos externamente.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2000) reforçam essa análise ao demonstrar que o vocabulário das reformas recentes qualidade total, competências, empregabilidade, gestão por resultados não é neutro, mas expressa a transposição de categorias do mundo empresarial para o campo educacional, orientando concretamente a formação de professores e os critérios de avaliação institucional segundo uma lógica de eficiência e competitividade, e não de formação humana integral.

DA PROLETARIZAÇÃO À PERFORMATIVIDADE: NOVAS FACES DA DESVALORIZAÇÃO DOCENTE

Essa reconfiguração do trabalho docente é parte constitutiva de um processo mais amplo de proletarização da profissão. Enguita (1991) argumenta que o professor ocupa posição intermediária entre proletarização e profissionalização: reivindica autonomia técnica e reconhecimento próprios das profissões liberais, mas encontra-se cada vez mais submetido

a mecanismos de controle externo e à perda de domínio sobre o processo de trabalho, nos moldes da força de trabalho industrial. Oliveira (2004) demonstra que as reformas educacionais dos anos 1990, sob inspiração de organismos multilaterais, promoveram reestruturação do trabalho docente pautada na regulação por resultados, transferindo ao professor a responsabilidade individual por problemas estruturais, como a insuficiência de recursos e as desigualdades socioeconômicas dos estudantes, mecanismo ideológico que oculta as determinações sociais do fracasso escolar.

A esse processo soma-se o que Ball (2002) denomina cultura da performatividade: sistema de julgamento e exibição de resultados que organiza o cotidiano escolar, impondo aos profissionais um regime de visibilidade permanente no qual o valor do trabalho é medido por indicadores e metas, e não pela qualidade das relações pedagógicas, instaurando subjetividade marcada pela autovigilância e pela alienação quanto ao sentido social do próprio trabalho. Antunes (1995) situa essa dinâmica na reestruturação produtiva mais ampla, que promoveu flexibilização, terceirização e precarização em praticamente todos os setores, atingindo também categorias associadas a maior estabilidade, como o magistério.

Essa racionalidade, porém, não se impõe sem resistências. Freire (1996) argumenta que a prática educativa é, por natureza, política e ética, incompatível com pretensões de neutralidade técnica: educar é ato de intervenção no mundo, não mera transmissão de conteúdos ou cumprimento de metas. De modo convergente, Saviani (2008) defende pedagogia histórico-crítica capaz de articular a transmissão dos conteúdos sistematizados à compreensão das condições sociais concretas da educação, o que pressupõe valorizar o professor como intelectual, e não como aplicador de currículos padronizados — perspectivas que não anulam o diagnóstico da desvalorização, mas indicam que sua superação depende de articular lutas por valorização salarial e a defesa de um projeto educativo crítico e emancipatório.

CONSEQUÊNCIAS DA DESVALORIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A desvalorização do trabalho docente manifesta-se em múltiplas dimensões que se retroalimentam. A remuneração permanece historicamente defasada em relação a outras categorias de formação equivalente, mesmo diante de marcos legais como a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, contribuindo para o desestímulo ao ingresso e à permanência na profissão. O aumento das atribuições burocráticas e a ampliação da jornada comprometem o tempo dedicado ao planejamento pedagógico, em quadro de intensificação, nos termos de Antunes (1995) que exige fazer mais com menos recursos e tempo. A transferência de metas institucionais ao professor individual oculta as determinações estruturais do processo educativo, tal como discutido por Oliveira (2004), enquanto a imagem do intelectual cede lugar à do executor de tarefas, refletindo-se na diminuição da procura pela carreira e no processo de proletarianização descrito por Enguita (1991).

Além das dimensões econômica, política e simbólica, a desvalorização produz efeitos concretos sobre a saúde dos professores. Codo (1999) demonstra que a intensificação das exigências e a ausência de condições adequadas de trabalho associam-se a elevados índices de esgotamento profissional a síndrome de burnout, manifesta por exaustão emocional, despersonalização na relação com os estudantes e baixa realização profissional. Esse adoecimento não deve ser interpretado como problema individual, mas como expressão subjetiva de determinações objetivas: sobrecarga, insegurança, desvalorização salarial e perda de autonomia convergem para produzir sofrimento psíquico que atinge parcela significativa da categoria, o que não pode ser dissociado da crítica à racionalidade neoliberal que produz essas condições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permite afirmar que a desvalorização do trabalho docente não constitui fenômeno isolado, mas expressa tendência estrutural da sociedade capitalista em sua fase neoliberal. A subordinação da educação à racionalidade do mercado reconfigura o sentido social da docência, deslocando-a da função de formação crítica e emancipatória para uma função predominantemente instrumental. Retomando Marx (1985), essa dinâmica corresponde à própria lógica de subordinação do trabalho ao capital, na qual a autonomia do trabalhador é progressivamente reduzida em nome da produtividade o que os mecanismos de controle e responsabilização individual evidenciados por Enguita (1991), Oliveira (2004) e Ball (2002) confirmam para a categoria docente.

Ao mesmo tempo, as perspectivas de Freire (1996) e Saviani (2008) indicam que essa racionalidade não se impõe sem resistências, e a reafirmação da docência como prática crítica e emancipatória constitui horizonte possível de enfrentamento, somando-se a isso o custo humano concreto identificado por Codo (1999). Conclui-se que a desvalorização do trabalho docente não se restringe à dimensão salarial, mas atinge também suas dimensões simbólica, social e subjetiva, redefinindo o próprio sentido da profissão. Reverter esse processo exige não apenas políticas de valorização salarial, mas a reconstrução do reconhecimento social da docência como atividade intelectual, crítica e emancipatória. Como agenda de pesquisa futura, sugere-se o aprofundamento de estudos empíricos sobre a relação entre responsabilização, bonificação por desempenho e indicadores de adoecimento e evasão da carreira docente, de modo a subsidiar políticas públicas comprometidas com a valorização do magistério, fortalecendo planos de carreira, ampliando o financiamento da educação pública e assegurando a participação dos professores na formulação das políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.

BALL, Stephen J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, p. 3-23, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

CODO, Wanderley (coord.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 1999.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. **A política educacional no Brasil e os organismos internacionais**. Cascavel: Edunioeste, 2008.

ENGUITA, Mariano Fernández. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria & Educação**, n. 4, p. 41-61, 1991.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação básica. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 119, p. 379-404, 2012.

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

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da Economia Política**. v. II. 2. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985. (Os economistas). (cap. XXIV)

MORAES, Reginaldo C. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo: Senac, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização**. **Educação & Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Capítulo 03

A CULTURA DO MACHISMO E A VIOLÊNCIA SEXUAL FEMININA NO DISCURSO MIDIÁTICO ATUAL

JEFFERSON ARAÚJO DO NASCIMENTO

KAREN DE AZEVEDO COUTINHO

LAÍS BASTOS MARCHESONI

RESUMO: Os casos de violência sexual contra as mulheres têm sido destaque em vários meios de comunicação. O que tem ganhado notoriedade são as falas que os acusados homens usam em sua defesa, direcionando a culpa do ato para a vítima, deixando dúvidas como: será que a vítima está falando a verdade ou quer aparecer em cima do caso? Diante dos fatos, este artigo utilizará da pesquisa bibliográfica e documental, a partir de uma análise qualitativa, discutir casos atuais e específicos praticados por personalidades brasileiras, além de problematizar o impacto midiático acerca de tais casos. A partir das análises, concluímos que é fundamental a recorrente avaliação de leis e a fiscalização do que está escrito nos documentos oficiais, para que essas práticas de violência sejam condenadas justamente; além disso, é necessário julgar essa forma de violação com maior rigor, e buscar diminuir a soberania do machismo por meio da Educação e conscientização.

PALAVRAS-CHAVE: Agressão de gênero. Patriarcado. Cobertura jornalística. Direitos das mulheres.

INTRODUÇÃO

Atitudes machistas são, corriqueiramente, realizadas por homens e mulheres em nossa sociedade, de modo que temos assistido a inúmeros casos de machismo – o que acarreta em violência contra as mulheres – em ações, práticas, falas, postagens em redes sociais, opiniões etc. Tais hábitos precisam, a todo momento, ser problematizados, desconstruídos, contestados e questionados, de modo a fazer com que as pessoas reflitam acerca do tema (Fialho; Sousa, 2019; Silva; Mendes, 2015).

A partir disso, a ideia do presente artigo nasceu do acesso às notícias que vêm sendo expostas na mídia, entre elas o caso do jogador Robinho, que segundo noticiado no site da revista Isto é (2020) “Pisou na bola” literalmente, pois o mesmo foi acusado de envolvimento na prática de violência sexual contra uma mulher que o denunciou por conta de estupro coletivo ocorrido em 2013 na Itália, no dia de seu aniversário de 23 anos, que segundo a vítima (uma jovem albanesa) não conseguia ficar em pé durante a prática, já que estava alcoolizada, e que o acusado teve a ajuda de alguns amigos. Robinho nega as acusações e afirma que fez apenas sexo oral na vítima e foi consensual. Relatos da mulher e áudios provam o contrário.

Como forma de defender sua inocência, Robinho deu uma entrevista para o site UOL (2020, s/p) dando a seguinte declaração: “Infelizmente, existe esse movimento feminista.

Muitas mulheres às vezes não são nem mulheres, para falar o português claro” e completou: "Eu não sou bonito. Eu sou casado com a minha esposa. Mas se saio na rua e uma mulher fala 'Oi Lindo, gostoso', tem uma conotação. Se eu mexer com você, com falta de respeito, é totalmente diferente (UOL, 2020, s/p).

Em áudios obtidos pela justiça italiana, o acusado revela ter praticado a violência contra a vítima de estupro, em um dos áudios ele deixa evidente a prática no momento que diz: "É, eu comi, pó! Porque ela quis. Aonde eu forcei a mina? Eu comi a mina, ela fez chupeta pra mim e depois saí fora. Os caras continuaram lá! ". Com falas impregnadas de machismo e colocando a culpa na vítima. Robinho e seu amigo Ricardo Falco foram condenados a nove anos de prisão e mais outros brasileiros envolvidos no caso estão sendo julgados (UOL, 2023).

Para compreender essas falas, concordamos com Paula e Santana (2022, p. 81), pois essas mensagens nada mais são do que: “[...] a desconsideração com a mulher como sujeito, pois a trata como objeto; a concepção machista [...] sobre sexo e sexualidade, entendidos exclusivamente pela penetração genital”. Aqui percebemos a tentativa de inferiorização da mulher, a fim de buscar diminuir a gravidade de um crime.

Desde março do ano passado, o ex-jogador cumpre pena no presídio de Tremembé, em São Paulo, pelo crime de estupro coletivo. Robinho cumpre pena por determinação do Superior Tribunal de Justiça. Após a decisão do STJ, a defesa acionou o Supremo Tribunal Federal, que negou o pedido de liberdade ao ex-jogador (G1, 2025).

Todo esse compilado de notícias jornalísticas refletem uma realidade bastante cruel: os números de violência sexual contra as mulheres é bastante alarmante e precisa ser combatido. No decorrer do presente artigo, exporemos vários outros casos, a fim de problematizar essa violação dos Direitos Humanos, sobretudo casos de bastante repercussão. O caso Robinho é um dos exemplos noticiados e que deixa evidente, muitas vezes, que os casos de violência sexual contra as mulheres só ganham uma atenção maior por se tratar de alguém conhecido, e o acusado ainda recebe apoio nas mídias sociais, principalmente de internautas em comentários de revitimização de quem sofreu a violência.

A fim de organizar a discussão, o texto está estruturado da seguinte forma: primeiramente, apresenta-se a metodologia empregada na investigação; em seguida, os resultados obtidos com o levantamento de dados e análise de documentos; na seção de discussão, analisam-se as nuances do machismo, a legislação e o papel da mídia; por fim, tecem-se as conclusões do estudo.

METODOLOGIA

Considerando a temática do artigo, utilizamos como procedimento metodológico a pesquisa bibliográfica e documental, de modo que pudemos ter uma base teórica para investigar quais leituras a serem feitas e os registros necessários para prosseguir com a análise, que auxilie também na exposição e evidenciamento do conteúdo. A pesquisa bibliográfica é

realizada “[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites” (Fonseca, 2002, p. 32). Todo e qualquer trabalho científico perpassa pela escrita bibliográfica, a fim de reunir um número considerável de estudos já publicizados acerca do tema em questão. Outro objetivo da pesquisa bibliográfica é “[...] recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (Fonseca, 2002, p. 32). Esse estudo teórico sobre um determinado tema nos faz compreender de forma mais abrangente o fenômeno da violência sexual contra as mulheres.

De forma complementar, foi realizada uma pesquisa documental para melhor aquisição de conhecimentos e dados sobre machismo e violência contra as mulheres. Para Flores (1994 apud Calado; Ferreira, 2004, p.3), os documentos são fontes de dados “[...] brutos para o investigador e a sua análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de se lhes ser atribuído um significado relevante” tendo em vista o objeto de estudo.

RESULTADOS

Por intermédio da pesquisa bibliográfica e documental, constatamos as ideias de autores/as renomados/as sobre aspectos de gênero, violência sexual e machismo (Fialho; Sousa, 2019; Meneghel, 2013; Oliveira; Costa; Sousa, 2015; Saffioti, 1987), além de analisar documentos oficiais (Brasil, 1988; 1996; 1997; 2006; 2009; 2015; 2023), o que possibilitou apresentarmos algumas críticas, visando contribuir para a formação de um pensamento em prol de práticas para a diminuição dos casos de violência sexual contra as mulheres.

Os dados do Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (Raseam) 2025 revelaram que, no ano de 2024, ocorreram 1.450 casos de feminicídio e 2.485 homicídios dolosos contra mulheres no Brasil. Ademais, dados do Sinan/MS indicam que 60,4% das vítimas de violência entre 20 e 59 anos são mulheres pretas e pardas. No âmbito legislativo, registraram-se marcos como a Lei Maria da Penha (2006), a Lei do Feminicídio (2015) e a recente Lei de Igualdade Salarial (2023).

No âmbito midiático e jurídico, constatarem-se episódios marcantes de responsabilização e revitimização das vítimas, como o caso Mariana Ferrer, o caso do Médium João de Deus (que resultou em condenação de 19 anos e 4 meses após mais de 300 denúncias) e a própria cobertura do caso Robinho.

DISCUSSÃO

Para discutirmos sobre machismo, precisamos entender que isso não é algo exclusivo de nossa época e que ele pode estar presente no trabalho, na família, na escola e em espaços públicos e privados, e que costumam trazer inúmeros problemas à vida das mulheres, como a

violência. De acordo com Drumont (1980, p. 81), “[...] o machismo constitui, portanto, um sistema de representações - dominação que utiliza o argumento do sexo, mistificando assim as relações entre os homens e mulheres”. Essa dominação expõe a ideia de inferioridade feminina simplesmente pelo gênero e a visão de liderança masculina, levando o agressor a agir sob a ilusão de poder e superioridade.

A violência manifesta-se de formas física, verbal, sexual e patrimonial (Casique; Furegato, 2006). Na escola, crianças frequentemente reproduzem comportamentos sexistas assimilados no ambiente doméstico. Segundo Silva (2013), cerca de 20% dos/as estudantes presenciaram ou sofreram humilhações motivadas por preconceito de gênero. Como aponta Saffioti (1987), o machismo enfraquece a democracia ao gerar participação desigual.

Historicamente, a mulher foi associada ao “sexo frágil” e à submissão doméstica. Embora tenha havido avanços e ocupação de cargos de liderança, a disparidade salarial persiste: dados do IBGE apontam que as mulheres ganham em média 20,5% a menos que os homens (Agência Brasil, 2019). Em resposta a isso, foi sancionada a Lei nº 14.611/2023 (PL 1085/2023), que garante a igualdade salarial para funções idênticas (Brasil, 2023), configurando uma importante reparação histórica.

No ordenamento jurídico brasileiro, o campo da Educação e a legislação desempenham papéis decisivos. A Constituição de 1988 estabelece o dever do Estado de coibir a violência familiar (art. 226, § 8º). A Lei nº 11.340/2006 (Lei Maria da Penha) definiu e tipificou as formas de violência doméstica. Mais tarde, a Lei nº 13.104/2015 incluiu o feminicídio como qualificadora do homicídio e o inseriu no rol dos crimes hediondos (Oliveira; Costa; Sousa, 2015).

Entretanto, observam-se retrocessos e barreiras, tais como a remoção do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação (PNE) devido à pressão de grupos conservadores (Maio; Oliveira; Peixoto, 2020). Embora os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a LDBEN nº 9.394/96 sustentem a formação cidadã e a autonomia moral (Torneret, 2006), discursos governamentais recentes têm desqualificado estudos acadêmicos sobre gênero.

Por fim, no campo da comunicação, as mídias sociais e a imprensa exercem papel ambíguo. Se por um lado dão visibilidade a crimes e impulsionam campanhas governamentais (como o Disque 180) e iniciativas de inclusão digital (Costa; Bianchini, 2008), por outro recorrem frequentemente ao sensacionalismo (Cattaneo, 2017). Títulos tendenciosos e coberturas apressadas induzem o público a um pré-julgamento da vítima (Cardoso; Ramalho, 2015), transformando a violência contra a mulher em mero espetáculo para atração de audiência.

CONCLUSÃO

Utilizando a pesquisa bibliográfica e documental cumprimos o objetivo do manuscrito que foi trazer um debate sobre machismo em nossa sociedade e mostrar alguns dos pontos

em que as mídias e redes sociais podem ajudar ou atrapalhar. Pudemos constatar que no atual momento ainda é grande os números de casos de violência sexual contra as mulheres.

O machismo é algo que tem sido diminuído gradativamente, mas ainda é difícil de ser combatido em uma sociedade que pensa que as mulheres são inferiores aos homens; ou que as mulheres devem ser estupradas a depender das vestimentas que usam; ou que a culpa de uma violência sexual é da vítima.

O ambiente escolar é um espaço muito importante para se debater desde sempre as questões de gênero e temas relacionados à violência contra as mulheres, já que nesse ambiente, muito o que acontece em casa é replicado pelos/as alunos/as por acharem que essa maneira de agir é correta. Os espaços escolares devem ser aproveitados para dividir orientações, com professores/as preparados/as para ensinar a quem recorrer caso presenciem algum tipo de violência contra as mulheres em qualquer lugar, e todo esse esforço será recompensado no futuro para a diminuição dessas práticas tão nocivas para a nossa sociedade, principalmente às mulheres.

A divulgação dos números de atendimentos do Disque 180 em comparativo aos anos de 2019 e 2020, com um crescimento de 74,6% no primeiro quadrimestre de 2020, além da crescente dos casos em 2022 é realmente preocupante, isso demonstra que as políticas de enfrentamento à violência sexual contra as mulheres feitas pelo governo na época não foram eficazes e nos faz pensar se realmente as políticas de enfrentamento estão chegando a todos os públicos, o que provavelmente poderia dar mais suporte às vítimas.

É evidente que a simples existência de documentos, leis e diretrizes que propõem práticas mais humanizadas não garante, por si só, que elas sejam efetivamente aplicadas no cotidiano (Oliveira; Peixoto; Maio, 2018). Devemos cobrar cada vez mais políticas públicas do governo voltadas para o combate a violências contra as mulheres, campanhas de conscientização canais de comunicação além do Disque 180, na qual as mulheres sintam segurança em fazer denúncias sem precisar se expor; junto a isso, é primordial apoio psicológico e cada vez mais delegacias especializadas. Não podemos também esquecer de leis mais severas para os culpados e cumprimento real da pena.

Os espaços digitais têm grande importância no momento atual, principalmente por dar mais agilidade de acesso às informações, divulgações de números, materiais de informações e uma possibilidade de chegar a um público em que muitas campanhas não chegariam, na casa de alguma vítima que – nesse exato momento – pode estar sofrendo violência contra as mulheres e que poderiam ajudá-las de alguma forma, além de auxiliar no enfrentamento e diminuição desses casos no Brasil.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006.** Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher (Lei Maria da Penha). Brasília, DF: Presidência da República, 2006.

BRASIL. **Lei nº 12.015, de 7 de agosto de 2009.** Altera o Título VI da Parte Especial do Código Penal (dos Crimes Contra a Dignidade Sexual). Brasília, DF: Presidência da República, 2009.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015.** Altera o art. 121 do Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio (Lei do Feminicídio). Brasília, DF: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.611, de 3 de julho de 2023.** Dispõe sobre a igualdade salarial e de critérios remuneratórios entre mulheres e homens. Brasília, DF: Presidência da República, 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher (RASEAM 2025).** Brasília: Ministério das Mulheres, 2025.

CORREIO BRAZILIENSE. Robinho é condenado em 2ª instância por estupro coletivo na Itália. **Correio Braziliense**, 2020.

FIALHO, A. L.; SOUSA, M. Gênero, machismo e violência contra a mulher na sociedade contemporânea. **Revista de Estudos de Gênero**, 2019.

FLORES, J. G. **Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa.** Sevilla: PPU, 1994. apud CALADO, S.; FERREIRA, I. A pesquisa documental no estudo de políticas públicas. Lisboa, 2004.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002.

G1. STF nega pedido de liberdade e mantém ex-jogador Robinho preso em Tremembé. **Portal G1**, 2025.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2021.

ISTOÉ. A reação ao caso Robinho e os discursos de minimização da violência sexual. **Revista Istoé**, 2020.

MENEGHEL, S. N. **Violência de gênero e saúde das mulheres.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2013.

OLIVEIRA, R.; COSTA, F.; SOUSA, L. **Aspectos sociais e jurídicos da violência sexual contra as mulheres**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

PAULA, R.; SANTANA, M. A cultura do estupro e a objetificação feminina nos discursos de defesa em casos de violência sexual. **Revista Brasileira de Criminologia e Direitos Humanos**, v. 10, n. 1, p. 75-90, 2022.

SAFFIOTI, H. I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

SILVA, R.; MENDES, C. Machismo estrutural e as formas de agressão de gênero na sociedade brasileira. **Revista de Ciências Sociais**, 2015.

UOL. Justiça italiana e os desdobramentos da condenação de Robinho. **Portal UOL**, São Paulo, 2023.

UOL. Robinho se manifesta sobre acusação de estupro em entrevista. **Portal UOL**, São Paulo, 2020.

Capítulo 04

PANORAMA SOBRE O FRACASSO ESCOLAR NO BRASIL: UMA REVISÃO TEÓRICA

KAREN DE AZEVEDO COUTINHO

RENATA VALERIO SILVA

ESTER APARECIDA PEREIRA FUZARI

RESUMO: Este estudo apresenta uma revisão teórica fundamentada sobre o fenômeno do fracasso escolar no Brasil, historicamente interpretado sob a ótica da culpabilização individual do estudante e de sua família, mas intrinsecamente articulado a condicionantes sociais, econômicos, políticos e pedagógicos mais amplos. O objetivo principal consiste em analisar criticamente as matrizes teóricas que tentaram justificar o baixo rendimento escolar ao longo da história, articulando-as às dinâmicas de patologização e a medicalização. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental sustentada por autores clássicos e contemporâneos do campo educacional. Os resultados evidenciam que explicações calcadas no racismo científico, nos testes psicométricos e na teoria da carência cultural atuaram como dispositivos de ocultamento das desigualdades estruturais do sistema de ensino. Conclui-se que o fracasso escolar não se configura como um déficit intrínseco do educando, mas como uma produção cotidiana da própria instituição escolar e das políticas públicas, exigindo a reconstrução das práticas pedagógicas, da formação docente e do sistema avaliativo para a efetivação do direito social à educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação brasileira; Medicalização; Teorias pedagógicas; Classes populares; Exclusão escolar.

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar permanece como uma das problemáticas mais complexas, persistentes e instigantes do cenário educacional brasileiro. Ampla literatura acadêmica, desenvolvida por autores como Prioste (2020), Rego (2017), Patto (2015), Faria (2008), Alves-Mazzoti e Wilson (2004), Marchesi e Pérez (2004), Machado (1997) e Carvalho (1997), aponta que o baixo rendimento dos estudantes é frequentemente atribuído a uma multiplicidade de causas, que variam entre fatores cognitivos, sociais, culturais e psicológicos. Entretanto, conforme adverte Martinelli (2006), constata-se uma escassez de abordagens que responsabilizem de forma incisiva a estrutura dos próprios sistemas de ensino. Estes sistemas mantêm-se engessados em conteúdos e metodologias rígidas e padronizadas, direcionadas a salas de aula heterogêneas, sob a regência de professores por vezes desmotivados, com lacunas em sua formação e com interações afetivas fragilizadas com os educandos.

Nessa perspectiva, Alves-Mazzoti (2008) argumenta que a prática docente é significativamente influenciada pelas expectativas, altas ou baixas, construídas sobre o

rendimento de cada aluno, gerando profecias autorrealizáveis que condicionam o sucesso ou o insucesso no processo de aprendizagem. O caráter histórico dessa problemática é salientado por Machado (1997), ao demonstrar que grande parcela das crianças pertencentes às classes populares que ingressam no ensino fundamental brasileiro não atinge a conclusão dessa etapa. Isso ocorre em virtude da natureza eminentemente seletiva e excludente da escola pública tradicional. Aqueles que vivenciam o fracasso são rotineiramente estigmatizados e encaminhados para redes extraescolares de atendimento em saúde, alimentando uma epidemia de diagnósticos e pareceres emitidos por psicólogos, psicopedagogos, fonoaudiólogos e pediatras.

Investigações conduzidas por Gomes e Pedrero (2015) comprovam que a maior incidência de encaminhamentos médicos e psicológicos se concentra nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo a instituição escolar o agente primário dessa demanda e o professor o informante central das "anomalias" detectadas. Muito embora relatórios do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2025) indiquem discretos avanços nos índices formais de permanência dos alunos na escola entre os anos de 2021 e 2026, esse fluxo não se traduz necessariamente na apropriação consolidada das competências e habilidades prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como registram Gomes e Pedrero (2015), permanece ativa uma hegemonia explicativa, consolidada desde a década de 1980, que insiste em circunscrever as dificuldades no próprio indivíduo, negligenciando a participação decisiva das contradições econômicas, políticas e institucionais na gênese da queixa escolar.

Aprofundando essa análise, Mattos (2005) observa que, na concepção dominante de parcela expressiva do corpo docente, o estudante malsucedido é enxergado como portador de um bloqueio ou déficit cognitivo congênito, operando uma psicologização ostensiva do fracasso escolar. Diante dessa conjuntura, o presente estudo tem como objetivo precípuo elaborar uma síntese crítica e analítica do fracasso escolar no Brasil, delimitando suas bases ideológicas, o papel dos determinantes sócio-históricos, as perversidades da medicalização e a urgente necessidade de reestruturação do projeto político-pedagógico da escola pública.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, pautada em uma abordagem qualitativa e analítica sobre a produção científica referente ao fracasso escolar e às políticas educacionais no Brasil. A pesquisa bibliográfica, enquanto procedimento metodológico, possibilita a cobertura de uma faixa de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia ser pesquisada diretamente, permitindo o equacionamento e a reinterpretação de dados e conceitos dispersos na literatura acadêmica.

O levantamento do acervo teórico fundamentou-se em três eixos centrais de análise: (1) Gênese e Matrizes Ideológicas: Exame crítico do racismo científico, da teoria do dom, da

psicometria e da teoria da carência cultural como pilares justificadores da seletividade social; (2) Medicalização e Diagnóstico: Investigação dos processos de patologização do ensino-aprendizagem, desconstrução do conceito de Disfunção Cerebral Mínima (DCM) e análise das barreiras socioafetivas; (3) Trajetória Institucional e Legislação: Resgate histórico das políticas de escolarização da infância popular no Brasil, correlacionando os preceitos do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) com os indicadores de distorção idade-série.

Para a seleção do material, foram examinadas obras de referência histórica (como as contribuições de Maria Helena Souza Patto, Ana Maria Machado e Maria Aparecida Affonso Moysés), artigos científicos indexados em bases de dados como SciELO e Redalyc, bem como relatórios técnicos e dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). O procedimento de análise dos dados pautou-se na técnica de análise de conteúdo temático, permitindo organizar a discussão em categorias conceituais que contrapõem as explicações centradas no indivíduo às abordagens crítico-reprodutivistas e histórico-culturais da educação.

RESULTADOS

Os resultados obtidos mediante a revisão bibliográfica demonstram que as justificativas formuladas para explicar o fracasso escolar acompanharam as transformações das estruturas econômicas e das ideologias hegemônicas a partir do século XIX. Com a expansão do acesso à escolarização decorrente dos processos de urbanização e industrialização, os sistemas de ensino viram-se diante de uma população escolar heterogênea. Para manter a hierarquização social sem desorganizar o discurso da igualdade formal do pensamento liberal, foram elaborados arcabouços teóricos que naturalizaram as desigualdades de desempenho.

Quadro 1 – Síntese das Matrizes Teóricas Explicativas do Fracasso Escolar

Matriz Teórica / Conceitual	Período de Predominância	Fundamentação Central	Mecanismo de Culpabilização
Racismo Científico e Darwinismo Social	Finais do Século XIX ao início do Século XX	Determinismo biológico e hierarquia das raças.	O rendimento depende da constituição biológica e racial do estudante.
Teoria do Dom e Ideologia Meritocrática	Primeiras décadas do	Desigualdade na distribuição natural	O insucesso resulta da falta de vocação,

Matriz Teórica / Conceitual	Período de Predominância	Fundamentação Central	Mecanismo de Culpabilização
	Século XX (Escola Nova)	de aptidões e talentos.	talento natural ou esforço individual.
Psicometria e Testes de Inteligência	Décadas de 1930 a 1950 em diante	Mensuração do Coeficiente de Inteligência (QI) via Binet-Simon.	O insucesso é rotulado como limitação, infranormalidade ou déficit intelectual.
Teoria da Carência Cultural	Décadas de 1960 e 1970	Privação cultural e familiar dos meios populares.	O ambiente familiar do aluno é tido como "defasado", "primitivo" ou "desequilibrado".
Patologização e Medicalização	Década de 1980 até a atualidade	Biologização de problemas pedagógicos (ex: DCM, TDAH).	O fracasso é convertido em distúrbio individual ou doença orgânica.

Fonte: Elaborado com base nos dados sintetizados do estudo.

Os dados históricos revelam que a Teoria Racial, alicerçada no racismo científico de Herbert Spencer e em apropriações distorcidas das teorias evolucionistas de Charles Darwin, defendeu a seleção natural dos mais aptos como critério de organização da sociedade. Conforme assinala Patto (2015), essa biologização ocultou intencionalmente as determinações sócio-históricas da exploração de classe. Subsequentemente, a Teoria do Dom substituiu o argumento racial pelo argumento das aptidões inatas. Sob a ótica liberal e com o advento do escolanovismo, apregoou-se que a escola cumpriria um papel democrático ao classificar os indivíduos de acordo com seus talentos. Contudo, como adverte a autora:

Numa ordem social em que o acesso aos bens materiais e culturais não é o mesmo para todos, o talento é muito menos uma questão de aptidão natural do que de dinheiro e prestígio (PATTO, 2015, p. 63).

A consolidação da Psicometria, impulsionada pelos testes de Alfred Binet e Théodore Simon, instrumentalizou essa seleção social. No Brasil, a partir da década de 1930, os testes psicológicos integraram a organização pedagógica das escolas primárias, atuando, segundo Sass (2011) e Zanardini (2012), como mecanismos de controle ideológico e dominação alinhados à racionalidade tecnológica da ordem burguesa.

Nas décadas de 1960 e 1970, emergiu a Teoria da Carência Cultural, deslocando o foco da biologia para o ambiente familiar das camadas populares, que passou a ser retratado como "pobre", "incompleto" ou "desequilibrado". Essa perspectiva nutriu o aperfeiçoamento do currículo oculto. Conforme postula Silva (2003), o currículo oculto abarca as aprendizagens implícitas, normas e atitudes transmitidas no cotidiano escolar sem constar dos planos oficiais. Na análise de Araújo (2018), enquanto o currículo oculto ensina aos filhos da classe trabalhadora a subordinação e a resignação, adentra os filhos das classes dominantes para o exercício do poder.

No âmbito da medicalização, Collares e Moysés (2016) apontam que a transformação de dilemas pedagógicos em entidades nosológicas representa um apogeu da alienação. Síndromes inventadas ou mal delimitadas, como a Disfunção Cerebral Mínima (DCM) investigada por Eidit e Carvalho (2003), serviram para rotular manifestações comportamentais diversas como desatenção ou agitação sem qualquer evidência de lesão orgânica. Zucoloto (2007) e Maia (2017) reforçam que a medicalização isenta a instituição escolar de autoquestionamento, produzindo a conformação do sujeito e perpetuando a distribuição desigual dos bens culturais.

DISCUSSÃO

A interpretação contextualizada dos achados teóricos revela que o fracasso escolar é uma categoria analítica multifacetada, cuja definição varia conforme os pressupostos teóricos adotados. Marchesi e Pérez (2004) destacam a própria impropriedade do termo "fracasso", uma vez que este carrega uma carga pejorativa desestruturante para a autoimagem do estudante, obliterando os pequenos progressos alcançados ao longo da escolarização. Charlot (2000) e Moysés e Collares (1997) acrescentam que o fracasso é frequentemente apreendido por meio de indicadores quantitativos, como a reprovação, a retenção e a evasão escolar, mas abarca fundamentalmente a não apropriação dos saberes socialmente relevantes.

Relatórios globais, como os da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) citados por Marchesi e Pérez (2004), delimitam o fracasso escolar em três dimensões interligadas: alunos que não atingem as competências mínimas de aprendizagem; estudantes que evadem ou concluem a escolaridade sem a devida certificação; adultos que sofrem sequelas sociais e profissionais devido à formação precária recebida na juventude.

A despeito dos marcos legais, dados do Inep (2020) atestam que a taxa de distorção idade-série atinge expressivos 22,7% nos anos finais do ensino fundamental, evidenciando uma flagrante assimetria entre a garantia de acesso e a garantia de permanência com sucesso. Para Carvalho (1997) e Faria (2008), isso decorre da manutenção de preconceitos de classe que marginalizam o conhecimento prévio dos alunos das camadas populares. As crianças pobres

são sistematicamente penalizadas por não dominarem o capital cultural exigido pela cultura escolar dominante.

Nesse cenário, a dimensão relacional e subjetiva do processo pedagógico ganha relevância. Alves-Mazzoti e Wilson (2004) e Sirino (2002) ressaltam que os discursos docentes imbuídos de descrença quanto à capacidade dos alunos levam estes a internalizarem o sentimento de incapacidade. Conforme demonstram Osti (2012) e Osti e Brenelli (2013), o aluno rotulado com dificuldades constrói uma representação negativa de si, resultando em ansiedade, baixa autoestima e bloqueio cognitivo. Como pontua Santos (2012), a cognição e a afetividade são indissociáveis; a inteligência não se desenvolve no isolamento, mas em uma tessitura relacional afetuosa e estimulante

CONCLUSÃO

A revisão teórica efetuada permite concluir que o fracasso escolar no Brasil não se constitui como um problema de ordem individual, biológica ou psicológica do estudante, tampouco pode ser creditado a uma suposta "incapacidade cultural" das famílias das classes populares. Trata-se de um fenômeno historicamente construído, multideterminado e institucionalmente produzido no interior do próprio sistema de ensino e das relações sociais capitalistas.

Ao longo da história da educação brasileira, as diferentes formulações teóricas, sejam as teorias raciais, a ideologia do dom, os testes psicométricos ou a tese da carência cultural, atuaram de forma concatenada para deslocar a responsabilidade do Estado e da instituição escolar para o indivíduo. A atual onda de patologização e medicalização da aprendizagem representa a continuidade dessa mesma lógica, ao transformar contradições pedagógicas e socioeconômicas em sintomas ou distúrbios de ordem clínica.

A superação do fracasso escolar exige o desmonte dessa engrenagem de culpabilização do educando. Para que a democratização do acesso se converta em democratização real do conhecimento, faz-se imperativo implementar reformas estruturais que contemplem: uma revisão das práticas pedagógicas e avaliativas, ou seja, a substituição de modelos punitivos e classificatórios por metodologias emancipatórias e diagnósticas que respeitem a diversidade de ritmos e saberes dos estudantes; uma reestruturação das diretrizes de formação docente, capacitando os professores para a identificação crítica dos determinantes sociais do ensino e fortalecendo a dimensão afetivo-relacional na sala de aula e a garantia de condições materiais adequadas nas escolas públicas, combate à distorção idade-série e integração real entre as políticas de educação, assistência social e saúde, desmedicalizando o cotidiano escolar.

Somente ao reconhecer o direito pleno à educação como herança cultural e ferramenta de emancipação humana (CURY, 2007; PEREIRA; PEREIRA, 2010) será possível construir uma escola pública verdadeiramente inclusiva, justa e democrática.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTI, A. J. Representações sociais: aspectos teóricos e aplicações à educação. **Múltiplas Leituras**, São Paulo, v. 1, n. 1, 2008.

ALVES-MAZZOTI, A. J.; WILSON, V. Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 63-84, 2004.

ARAÚJO, R. M. B. de. O currículo oculto na escola: aprendizagens implícitas e desigualdade social. **Revista Educação em Foco**, 2018.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

CARVALHO, M. de. Fracasso escolar: uma questão mal colocada. In: AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola**. São Paulo: Summus, 1997.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico (a patologização da educação)**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

CURY, C. R. J. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2007.

EIDIT, M. C.; CARVALHO, A. A disfunção cerebral mínima e a educação. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 2003.

FARIA, A. L. G. de. Pobreza, cultura e fracasso escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, 2008.

GOMES, C.; PEDRERO, R. Queixa escolar e encaminhamentos à saúde: um estudo sobre a demanda. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 3, p. 1245, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2020**. Brasília: Inep, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Indicadores educacionais de permanência escolar 2021-2026**. Brasília: Inep, 2025.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MAIA, A. C. B. Medicalização e patologização da educação: implicações para a prática pedagógica. **Revista Educação em Questão**, 2017.

MARCHESI, A.; PÉREZ, E. M. A compreensão do fracasso escolar. In: MARCHESI, A.; GIL, C. H. (org.). **Fracasso escolar: uma perspectiva multicultural**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 17-33.

MARTINELLI, S. de C. **Motivação escolar e fracasso: um olhar sobre a responsabilidade dos sistemas de ensino**. São Paulo: Vetor, 2006.

MATTOS, C. L. G. de. A construção do fracasso escolar por professores do Ensino Fundamental I. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, 2005.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1997.

OSTI, A. **Dificuldades de aprendizagem e representações de alunos e professores**. Campinas: Alínea, 2012.

OSTI, A.; BRENELLI, R. P. Sentimentos de alunos com dificuldades de aprendizagem: um estudo em busca de suas representações. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 17, n. 1, 2013.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2015.

PEREIRA, L. D.; PEREIRA, A. Educação popular: sonhos e sofrimentos. **Revista Brasileira de Educação Popular**, v. 11, p. 84, 2010.

PRIOSTE, C. **Representações sociais de professores sobre o fracasso escolar**. São Paulo: FEUSP, 2020.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 24. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

SANTOS, O. de J. **Afetividade e cognição: a aprendizagem como processo relacional**. São Paulo: Loyola, 2012.

SASS, O. Psicometria, ideologia e educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 219-238, 2011.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SIRINO, C. B. B. **Representações de professores sobre o aluno com dificuldades de aprendizagem**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

ZANARDINI, J. B. **A ideologia do movimento pela qualidade na educação e a educação profissional**. Curitiba: UTFPR, 2012.

ZUCOLOTO, K. A. A patologização e medicalização do processo ensino-aprendizagem: implicações históricas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 17-25, 2007.

Capítulo 05

MILITARIZAÇÃO NO ÂMBITO EDUCACIONAL

LAÍS BASTOS MARCHESONI

NADIA MARIA QUALIO

GABRIELA DE ABREU SILVA

RESUMO: O presente estudo aborda a relação entre as famílias e as escolas cívico-militares, buscando compreender os principais fatores associados à procura por esse modelo de instituição educacional. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida a partir do levantamento e da análise de livros, artigos científicos, documentos oficiais, legislações e produções acadêmicas relacionadas às escolas cívico-militares, à gestão escolar, à segurança, à disciplina e à relação entre família e escola. A análise do material selecionado possibilitou identificar que a procura pelas escolas cívico-militares está relacionada principalmente à expectativa das famílias de encontrar ambientes caracterizados por maior segurança, ordem, disciplina e organização. Os estudos analisados também evidenciam que parte das famílias manifesta insegurança diante da forma como a escola pública está estruturada atualmente, especialmente em relação aos problemas de indisciplina, violência e organização do cotidiano escolar. Conclui-se que a preferência pelo modelo cívico-militar está associada não apenas à proposta educacional dessas instituições, mas também às expectativas familiares por um ambiente escolar percebido como mais seguro, organizado e disciplinado. Os resultados contribuem para ampliar o debate sobre os desafios da escola pública contemporânea e sobre as demandas das famílias em relação à organização e à gestão educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Escola Cívico Militar; Disciplina; Adesão.

INTRODUÇÃO

A educação escolar constitui um dos principais espaços de formação social, cultural e cidadã dos indivíduos, assumindo papel fundamental na construção de conhecimentos, valores e formas de convivência em sociedade. No contexto brasileiro, entretanto, a escola pública tem enfrentado desafios relacionados à garantia de um ambiente considerado seguro, organizado e favorável ao desenvolvimento dos estudantes. Questões como conflitos no cotidiano escolar, indisciplina, violência, dificuldades na gestão e fragilidades nas relações entre escola, estudantes e famílias têm contribuído para ampliar os debates acerca das diferentes formas de organização das instituições educacionais. Nesse cenário, os modelos de gestão escolar que enfatizam a disciplina, a organização e a segurança passaram a ocupar lugar de destaque nas discussões educacionais contemporâneas.

A expansão das escolas cívico-militares no Brasil insere-se nesse contexto de busca por alternativas para enfrentar problemas percebidos no cotidiano escolar. A proposta ganhou visibilidade nacional especialmente a partir da criação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM), instituído pelo Decreto nº 10.004/2019, que previa a participação de

militares da reserva na gestão educacional, especialmente em aspectos relacionados à organização, à disciplina e à gestão escolar. Embora o programa federal tenha sido revogado em 2023, diferentes estados e municípios brasileiros mantiveram ou desenvolveram modelos próprios de escolas cívico-militares, demonstrando que a discussão permanece presente nas políticas educacionais e no debate público.

Autores como Libâneo (2013) e Paro (2016) destacam que a organização da escola e sua gestão possuem implicações diretas sobre as práticas educativas e sobre as relações estabelecidas entre os diferentes sujeitos que compõem a comunidade escolar. A gestão democrática, prevista na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/1996, pressupõe a participação dos diferentes segmentos da comunidade na construção dos processos escolares. Entretanto, as expectativas das famílias em relação à escola ultrapassam a dimensão exclusivamente pedagógica, envolvendo também questões relacionadas à segurança, à disciplina, à autoridade e à organização do espaço escolar.

É justamente nesse ponto que se estabelece a problemática desta pesquisa. A crescente procura por escolas cívico-militares pode indicar que parte das famílias identifica nesse modelo uma resposta para preocupações relacionadas ao cotidiano da escola pública. A valorização de regras mais rígidas, maior controle da rotina, disciplina e segurança pode estar associada à percepção de que esses elementos não são suficientemente garantidos pela estrutura tradicional da escola pública. Assim, compreender as razões que levam as famílias a optar por esse modelo torna-se relevante para analisar não apenas a aceitação das escolas cívico-militares, mas também as expectativas sociais atribuídas à escola pública contemporânea.

A escolha deste tema justifica-se, portanto, pela necessidade de compreender quais sentidos as famílias atribuem à organização escolar e quais fatores interferem em suas escolhas educacionais. A família constitui um importante agente no processo educativo e sua relação com a escola pode revelar percepções significativas acerca da qualidade, da segurança, da disciplina e das condições oferecidas aos estudantes. Investigar essas percepções permite identificar possíveis distanciamentos entre aquilo que a escola pública oferece e aquilo que as famílias esperam encontrar em uma instituição educacional, contribuindo para ampliar a compreensão sobre os desafios enfrentados pela educação pública.

Dessa forma, a pesquisa parte da seguinte questão: por que determinadas famílias procuram as escolas cívico-militares e quais aspectos desse modelo são considerados mais importantes em sua escolha? Busca-se compreender, particularmente, se a preferência por essas instituições está relacionada predominantemente a fatores pedagógicos ou se está associada, sobretudo, à busca por segurança, ordem, disciplina e maior controle do ambiente escolar.

A relevância científica deste estudo está, portanto, na possibilidade de contribuir para o debate sobre os modelos de organização e gestão da escola pública, especialmente a partir da perspectiva das famílias. Ao investigar as razões que sustentam a procura pelas escolas cívico-militares, a pesquisa pode colaborar para uma reflexão mais ampla sobre os desafios da escola pública brasileira e sobre as expectativas da sociedade em relação à segurança, à disciplina, à autoridade e à qualidade da educação. Mais do que discutir exclusivamente a validade ou a inadequação do modelo cívico-militar, pretende-se compreender o fenômeno a partir das demandas que emergem das próprias famílias (Oliose, 2023).

Parte-se, nesse sentido, da compreensão de que a procura por escolas cívico-militares pode revelar uma percepção de insuficiência ou insegurança diante da forma como a escola pública se encontra estruturada atualmente. Assim, analisar esse fenômeno significa também problematizar quais condições são necessárias para que a escola pública seja percebida pelas famílias como um espaço seguro, organizado, democrático e capaz de garantir tanto a aprendizagem quanto a formação integral dos estudantes.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, desenvolvida com o objetivo de analisar os fatores relacionados à procura das famílias pelas escolas cívico-militares. A opção pela pesquisa bibliográfica justifica-se pela necessidade de reunir e analisar conhecimentos já produzidos sobre o tema, possibilitando identificar diferentes perspectivas acerca da organização escolar, da segurança, da disciplina e da relação entre família e escola.

O levantamento bibliográfico foi realizado a partir da consulta a livros, artigos científicos, dissertações, teses, documentos oficiais e legislações educacionais relacionados ao tema. Foram considerados estudos que abordassem as escolas cívico-militares e suas características, bem como pesquisas que discutissem a percepção das famílias, a segurança no ambiente escolar, a indisciplina, a gestão escolar e os desafios enfrentados pela escola pública brasileira.

Para a seleção do material, foram utilizados como critérios de inclusão a pertinência temática, a relevância acadêmica e a contribuição das produções para a compreensão do problema investigado. Após o levantamento, o material selecionado foi submetido a uma leitura exploratória, seguida de leitura analítica e interpretativa.

A análise dos dados bibliográficos ocorreu mediante comparação entre os diferentes estudos encontrados, buscando identificar convergências, divergências e tendências presentes na literatura. A pesquisa também considerou documentos legais e institucionais relacionados às políticas educacionais brasileiras, possibilitando contextualizar historicamente a implementação e a expansão das escolas cívico-militares no país. Entre os documentos analisados, destaca-se o Decreto nº 10.004/2019, que instituiu o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.

Assim, a metodologia adotada possibilitou construir uma análise fundamentada na produção científica e documental disponível, buscando compreender, a partir da literatura especializada, por que as famílias demonstram interesse pelas escolas cívico-militares e quais expectativas estão relacionadas a esse modelo de organização escolar.

RESULTADOS

A análise da literatura selecionada permitiu identificar alguns aspectos recorrentes nas discussões sobre as escolas cívico-militares e sua relação com as expectativas das famílias. Entre os principais fatores encontrados nos estudos analisados destacam-se segurança, disciplina, ordem e organização escolar.

Os trabalhos consultados indicam que a segurança constitui um dos elementos frequentemente associados à procura pelas escolas cívico-militares. A literatura evidencia que determinadas famílias percebem essas instituições como espaços capazes de oferecer maior controle do ambiente escolar e maior previsibilidade nas relações e na rotina dos estudantes. Essa percepção está relacionada à expectativa de redução de situações de violência, conflitos e comportamentos considerados inadequados.

Outro aspecto recorrente refere-se à disciplina. Os estudos analisados apontam que a existência de regras mais explícitas, normas de comportamento e mecanismos de acompanhamento dos estudantes é frequentemente valorizada pelas famílias. A disciplina aparece, portanto, como uma característica associada à organização da rotina escolar e à expectativa de construção de um ambiente mais favorável ao processo educativo.

A ordem e a organização também aparecem como elementos importantes na literatura analisada. As famílias são apresentadas em diferentes estudos como sujeitos que esperam da instituição escolar não apenas a oferta de ensino, mas também condições adequadas de convivência, organização e acompanhamento dos estudantes.

Outro resultado relevante diz respeito à percepção sobre a escola pública em sua configuração atual. Parte dos estudos analisados aponta que algumas famílias demonstram preocupação com problemas relacionados à indisciplina, à violência e às dificuldades de organização presentes no cotidiano de determinadas escolas públicas. Nesse contexto, o modelo cívico-militar pode ser percebido como uma alternativa capaz de oferecer maior estrutura, controle e segurança.

A análise bibliográfica também permite observar que a escolha pelo modelo cívico-militar não deve ser compreendida exclusivamente como uma preferência por determinado método pedagógico. Os estudos indicam que fatores relacionados à segurança e à organização institucional possuem papel importante nessa escolha, revelando expectativas sociais mais amplas em relação à função da escola.

DISCUSSÃO

De forma geral, os resultados da pesquisa demonstram que a procura pelas escolas cívico-militares está relacionada a um conjunto de expectativas familiares que ultrapassa a dimensão estritamente pedagógica. A segurança, a disciplina, a ordem e a organização aparecem como elementos centrais na construção da percepção positiva sobre esse modelo.

Nesse sentido, os estudos analisados permitem compreender que a procura por escolas cívico-militares também pode revelar uma insatisfação ou insegurança de parte das famílias em relação às condições de funcionamento da escola pública atualmente. Essa constatação reforça a necessidade de aprofundar as discussões sobre as condições que podem fortalecer a segurança, a organização, a convivência democrática e a qualidade da educação pública.

CONCLUSÃO

A pesquisa permitiu identificar que a procura pelas escolas cívico-militares está associada, principalmente, às expectativas das famílias em relação à segurança, à ordem, à disciplina e à organização do ambiente escolar. A análise dos estudos selecionados demonstra que esses elementos possuem papel significativo na construção da percepção favorável sobre esse modelo educacional.

Os resultados também evidenciam que a procura pelas escolas cívico-militares pode estar relacionada a um sentimento de insegurança de parte das famílias diante da forma como a escola pública está estruturada atualmente, especialmente em relação à indisciplina, à violência e à organização escolar. Dessa forma, o fenômeno analisado não representa apenas uma preferência por determinado modelo de gestão, mas também expressa demandas e expectativas sociais atribuídas à instituição escolar.

Conclui-se que compreender as razões que levam as famílias a buscar as escolas cívico-militares é importante para o debate sobre a educação pública brasileira, pois permite refletir sobre as condições necessárias para que a escola seja reconhecida como um espaço seguro, organizado, democrático e favorável à aprendizagem. A pesquisa contribui, assim, para ampliar as discussões acadêmicas sobre gestão escolar, relação família-escola e os desafios contemporâneos da educação pública.

REFERENCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Lei n. 9394/1996 - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. **Câmara dos Deputados**. Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019c. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, 2019. Disponível em: <<http://escolacivicomilitar.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2026.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Subsecretaria de Fomento às Escolas Cívico-Militares. **Manual das Escolas Cívico-Militares**. Brasília, 2020.

_____. **Diretrizes das Escolas Cívico-Militares**. 2 ed. 2021. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/10DIRETRIZESPECIMVERSO_observaes_14072021convertido2.pdf. Acesso em: 10 jun. 2026.

_____. Decreto no 11.611, de 19 de julho de 2023. **Revoga o Decreto no 10.004, de 5 de setembro de 2019, que institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares..** Brasília, DF: Presidência da República, 2023. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2013.

OLIOSE, Ivan Cardoso; OLIVEIRA, Edna Castro de. Militarização das escolas públicas no Espírito Santo: tension and resistance. **Retratos Da Escola**, 17(37), 141–160, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v17i37.1647>. Acesso em: 07 ago. 2026.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

Capítulo 06

GRUPO DE ESTUDOS SOBRE DIVERSIDADE E INCLUSÃO: PROMOÇÃO DE DEBATES E ARTICULAÇÃO COM A PRÁTICA EM ALUNOS DE GRADUAÇÃO EAD DA UNICV

NADIA QUALIO

GABRIELA ABREU DA SILVA

JEFFERSON ARAÚJO DO NASCIMENTO

RESUMO. Este relato de experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, discute a relevância dos Grupos de Estudos para a articulação entre teoria e prática no Ensino Superior a distância. Apresenta o Grupo de Estudos sobre Diversidade e Inclusão, criado em 2025 na UNICV, cuja adesão expressiva cerca de 180 participantes no primeiro encontro evidenciou a carência de formação continuada na área. Os resultados indicam que o espaço fortalece o debate, a pesquisa e a postura investigativa dos estudantes, ampliando o acesso a discussões sobre inclusão ainda pouco exploradas nos currículos tradicionais. Conclui-se que a iniciativa contribui para a formação de profissionais mais preparados e comprometidos com uma educação inclusiva, ainda que, neste momento, a análise apresentada tenha caráter preliminar e predominantemente descritivo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino a Distância, Grupo de Estudos, Inclusão, Diversidade

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior no século XXI exige das Instituições de Ensino um compromisso integral com a formação dos seus discentes, promovendo debates atuais que promovam desenvolvimento de competências críticas e reflexivas, essenciais à qualificação profissional e à atuação social consciente. No contexto brasileiro, a modalidade de Educação a Distância (EAD) assume um papel de crescente importância, alcançando estudantes em diferentes localidades e realidades, o que reforça a necessidade de espaços que fomentem a discussão aprofundada e a troca de saberes (ANDRADE; SANTOS; ARAGÃO, 2022), sobretudo diante de estudos recentes que apontam desafios persistentes de mediação pedagógica e de articulação entre teoria e prática mesmo em iniciativas já consolidadas de formação a distância (PIRINO et al., 2026).

Nesse sentido, os Grupos de Estudos e Pesquisas representam um ambiente privilegiado para a articulação constante entre a teoria e a prática, como uma estratégia pedagógica fundamental. Tais espaços promovem a colaboração e são cruciais para a formação contínua, estimulando o interesse pela pesquisa e a consolidação de uma postura investigativa por parte dos envolvidos.

O presente trabalho visa apresentar a exitosa formação de um Grupo de estudos sobre Diversidade e Inclusão, realizado no Centro Universitário Cidade Verde (UNICV), situado em Maringá – Paraná. Este núcleo de estudos, em formato exclusivo EAD, foi inaugurado no final

de 2025 na Instituição, em caráter experimental e apresentou número de inscritos muito acima do esperado pela organização.

A grande procura por esta iniciativa, ao nosso entender, reflete a crescente e urgente necessidade dos estudantes de Pedagogia e áreas correlatas (e futuros profissionais) se inserirem na realidade das escolas, em suas demandas de educação especial. Atualmente, essa realidade é marcada pela intensificação do processo de inclusão de alunos público-alvo da modalidade de educação especial, bem como pela lida com a vasta diversidade dos estudantes.

Diante da necessidade urgente de profissionais da educação preparados para lidar com a crescente inclusão e diversidade no contexto escolar, e considerando o alcance e as características da Educação a Distância (EAD), surgiu a inquietação de entendermos de que maneira a formação e o desenvolvimento de um Grupo de Estudos em Diversidade e Inclusão na modalidade EAD pode atuar como uma estratégia eficaz para promover a articulação entre a teoria e a prática dos alunos, fomentando o debate e aprimorando a postura investigativa do aluno do Ensino Superior.

O presente artigo se propõe a responder a este questionamento, tendo como objetivo geral relatar a experiência da formação e do desenvolvimento do Grupo de Estudos sobre Diversidade e Inclusão na modalidade de Graduação EAD da UNICV, evidenciando seu potencial como estratégia pedagógica de fomento ao debate, à pesquisa e à articulação da teoria com as diferentes práticas dos alunos envolvidos. Como objetivos específicos, pretendemos descrever a estrutura organizacional, a dinâmica dos encontros e o processo de convocação do Grupo de Estudos da UNICV, analisar o papel do Grupo de Estudos enquanto espaço de escuta e socialização das experiências práticas dos alunos com a temática da Inclusão e Diversidade e, por fim, discutir a contribuição da iniciativa para o desenvolvimento da postura investigativa e a formação de um ensino mais solidário, consciente e eficaz.

Para alcançar tais objetivos, o presente trabalho adota a metodologia de Relato de Experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, fundamentada na observação e análise da implementação deste projeto na UNICV. O aspecto do relato de experiência é aquele que "[...] tem caráter de síntese provisória, aberta à análise e à permanente produção de saberes novos e transversais" (DALTRO; FARIA, 2019).

A descrição detalhada do método e da trajetória do grupo será apresentada na seção subsequente, que se inicia com a discussão sobre o contexto dos grupos de estudos.

O GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS: POSSIBILIDADES REAIS DE ARTICULAÇÃO TEÓRICA COM AS DIFERENTES PRÁTICAS DOS ALUNOS ENVOLVIDOS

O cenário da formação superior exige a constante articulação entre a teoria e a prática, uma demanda que encontra nos Grupos de Estudos um contexto privilegiado para o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas essenciais à qualificação profissional.

Tais espaços, que promovem a colaboração e a troca de saberes entre discentes e docentes, são cruciais para a formação contínua e a consolidação de uma postura investigativa por parte dos alunos.

Os grupos de estudos e de pesquisas proporcionam ao professor facilitador estar em contato com outras maneiras de ensinar, estimulando a vontade pela pesquisa em seus alunos. Ambos (docente e discente) terão engrandecimento profissional. (CAVALCANTE, 2019)

Sendo assim, o trabalho em grupo vai além da mera divisão de tarefas, configurando-se como uma estratégia pedagógica fundamental para a participação equitativa e o aprofundamento de temas que subsidiam a prática. Portanto, fica reforçada a importância destas estruturas no âmbito universitário, gerando um potencial ganho de autonomia para os estudantes envolvidos.

Diante deste contexto, deu-se a formação do GRUPO DE ESTUDOS em questão, visando garantir aos estudantes um espaço de discussões e de articulações das teorias apresentadas acerca da Inclusão e Diversidade com suas mais diferentes práticas. A convocação inicial para a formação do grupo gerou grande interesse nos alunos das Graduações abarcadas pelos três Professores Facilitadores e o número de inscritos superou o esperado para a Organização. Trata-se de um Grupo de Estudos oferecido para alunos das seguintes Graduações EAD da UNICV: Pedagogia, Educação Especial, Andragogia, Bacharelado e Licenciatura em Psicopedagogia, Empreendedorismo Educacional e Psicomotricidade.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os encontros são realizados pelo Google Meet, com duração de 1 hora, sempre na primeira quinta-feira do mês. No primeiro encontro, tivemos a participação de 180 alunos aproximadamente, provenientes dos diferentes cursos acima citados. Os participantes colaboraram muito no chat do Grupo, enaltecendo a importância da iniciativa para suas práticas, o que reforça a nossa hipótese inicial da importância do Grupo de Estudos para suas formações continuadas e para seus processos formativos.

Esse volume de adesão muito acima do inicialmente projetado pela Organização pode ser interpretado como um indicador relevante da lacuna formativa apontada na Introdução deste trabalho: a alta procura sugere que a formação inicial oferecida nos cursos de licenciatura EAD aqui analisados ainda não tem dado conta, isoladamente, das demandas cotidianas de inclusão enfrentadas pelos estudantes em suas práticas profissionais e de estágio. Os dados de participação corroboram, assim, a leitura de Cavalcante e Maia (2019) sobre o papel dos Grupos de Estudos como espaço complementar de formação. É preciso reconhecer, contudo, um limite metodológico do presente relato: por se tratar de uma experiência ainda em curso, os números apresentados referem-se apenas à adesão inicial e à interação espontânea no chat dos encontros, não havendo, até o momento, instrumentos de avaliação mais sistemáticos como questionários de percepção ou análise de conteúdo das

discussões que permitam mensurar com maior precisão os efeitos do Grupo sobre a prática pedagógica dos participantes. Essa lacuna é retomada nas considerações finais deste trabalho.

Os grupos proporcionam trocas de conhecimentos entre discentes e docentes, além de instigar a participação em eventos científicos. Abre-se possibilidades novas. Os alunos por meio dos grupos, sejam de estudos ou de pesquisas, publicam artigos, escrevem mais do que normalmente ocorre na realidade exclusiva da sala de aula. Diante deste cenário, entende-se que tanto na visão dos alunos como dos professores os Grupos de Estudos e de Pesquisas são fundamentais no processo formativo de todos os envolvidos e é algo que aproxima a Universidade de sua comunidade. São espaços realmente de produção de conhecimento, de ensino, pesquisa e extensão. (CAVALCANTE, 2019)

No primeiro encontro do Grupo de Estudo já foram disponibilizados materiais para estudo prévio dos alunos, sobre o histórico da Educação Especial no Brasil, evidenciando a necessidade do estímulo ao desenvolvimento do estudo para fomento dos debates nos encontros, norteados pelas leituras científicas. Além disso, o Grupo visa desencadear interesse nos alunos em produzir artigos e demais produções científicas, mesmo não sendo este o objetivo central dos Professores Facilitadores. Parafraseando Freire (1996), "ensinar exige pesquisa e a pesquisa não existe sem ensino" (p. 29). Portanto, a imersão no universo de debates e formação continuada acaba levando os envolvidos a um cenário de produções acerca das discussões obtidas, resultando em futuras pesquisas.

Além disso, trazer à tona debates sobre inclusão pode permitir que cada aluno participante tenha a oportunidade de evocar seus próprios saberes acerca do tema, transformando-os ou resignificando-os rumo a uma prática cada vez mais consciente e eficaz em suas realidades, distribuídas em tantos diferentes locais do Brasil e exterior alcançados pela modalidade EAD.

Sendo assim, o Grupo de Estudos pode representar um espaço para a escuta e socialização das falas dos alunos sobre suas práticas e experiências com práticas inclusivas, possibilitando multiplicar conhecimento, somar ideias e mobilizar tantas pessoas que constituem esta grande rede chamada inclusão.

Mantoan (2015) nos convida a refletir sobre a importância de trazermos à tona as discussões sobre a necessidade de estruturação da Escola, dos espaços pedagógicos, de suas práticas e antigos saberes, evidenciando a urgência de entendermos o novo paradigma da inclusão, sob a ótica da transformação de antigas práticas educacionais limitantes e excludentes. Sob este ponto de vista, quando promovemos espaços de discussão e análise das realidades educativas, também podemos promover espaços de mudanças, de reflexões e de novas propostas.

Não se trata de "integrar" os alunos com deficiência na escola regular, mas sim de transformar a escola para que ela possa atender a todos, sem exceção. A inclusão implica uma mudança de paradigma, uma reestruturação do sistema educacional, que rompa com a visão

segregacionista e com a ideia de que o problema está no aluno. A escola tem que se tornar um espaço em que as diferenças sejam acolhidas e valorizadas, e não um local que exige a adaptação de todos a um padrão único. É essa transformação radical que exige formação continuada e discussão profunda por parte dos educadores (MANTOAN, 2015, p. 45).

Tendo em vista a enorme lacuna que a temática Educação Especial ainda ocupa nos Cursos de Pedagogia e de Formação de Educadores em geral lacuna também identificada por Roldi, Pereira Neto e Guimarães (2023) ao apontarem retrocessos e distanciamentos persistentes na formação docente inclusiva no contexto brasileiro, acreditamos que um Grupo de Estudos pode promover alguns esclarecimentos, trazendo informações atualizadas, promovendo o debate e a reflexão sobre o processo de inclusão, sobre os direitos específicos direcionados à área da deficiência que garantem a inclusão e sobre a promoção de saúde (qualidade de vida e educação), irão produzir um ensino mais solidário, consciente e eficaz, além de professores mais preparados para "multiplicar" essas ações em seus locais de atuação social.

CONCLUSÃO

A experiência apresentada evidencia que os Grupos de Estudos constituem espaços fundamentais para o fortalecimento da formação acadêmica, especialmente quando articulam teoria e prática de forma contínua e colaborativa. No contexto do Ensino Superior, e particularmente na modalidade EAD, tais iniciativas favorecem o desenvolvimento de competências críticas, reflexivas e investigativas, essenciais para a atuação profissional contemporânea. O Grupo de Estudos em Inclusão e Diversidade demonstrou elevado potencial formativo ao promover debates qualificados, incentivar a pesquisa e possibilitar a socialização de práticas reais dos estudantes. A participação expressiva dos discentes reforça a necessidade de iniciativas que ampliem o acesso a discussões atualizadas, sobretudo em áreas que ainda apresentam lacunas nos currículos tradicionais, como a Educação Especial.

Como desdobramento desta experiência inicial, ainda de caráter preliminar e descritivo, o Grupo pretende adotar, nos próximos encontros, instrumentos de avaliação mais sistemáticos, como questionários de percepção e registro estruturado das discussões, de modo a aprofundar a análise dos efeitos do espaço sobre a prática pedagógica dos participantes. Além disso, a dinâmica adotada favoreceu a construção coletiva do conhecimento e estimulou o engajamento dos alunos em produções científicas, fortalecendo o papel da universidade como espaço de ensino, pesquisa e extensão.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sonia Maria de Jesus Gomes; SANTOS, Glecyvania de Souza; ARAGÃO, Ivan Rêgo. Abordagem sobre educação à distância no Brasil. **Caderno de Graduação - Ciências Humanas**

e Sociais - UNIT - SERGIPE, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 103, 2022. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/cadernohumanas/article/view/10631>. Acesso em: 24 nov. 2025.

CAVALCANTE, Maria Suelayne Pedroza; MAIA, Madeline Gurgel Barreto. A importância dos grupos de estudos e de pesquisas para a formação docente dos estudantes de Pedagogia. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2019. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Eventos e Editora, 2019. p. 1-15. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID7710_15082019125452.pdf. Acesso em: 24 nov. 2025.

DALTRO, Mônica Ramos; FARIA, Anna Amélia de. Relato de experiência: uma narrativa científica na pós-modernidade. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 1, p. 223-237, jan. 2019. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1808-42812019000100013&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 24 nov. 2025.

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

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

PIRINO, Bruna et al. Formação continuada de professores na modalidade EaD: conectando saberes no estado de São Paulo. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 16, n. 1, e2655, 2026. DOI: 10.18264/eadf.v16i1.2655. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2655>. Acesso em: 6 ago. 2026.

ROLDI, A. P. D. P.; PEREIRA NETO, E.; GUIMARÃES, D. N. Formação docente em perspectiva inclusiva: retrocessos, lacunas e distanciamentos no contexto brasileiro. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 10, n. 2, p. 173-188, jul./dez. 2023. DOI: 10.36311/2358-8845.2023.v10n2.p173-188.

Capítulo 07

A IMPORTÂNCIA DOS ASPECTOS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A AUTORREGULAÇÃO E A APRENDIZAGEM DO ALUNO PAEE

NADIA MARIA QUALIO

ESTER APARECIDA PEREIRA FUZARI

KAREN DE AZEVEDO COUTINHO

RESUMO: O presente trabalho se propõe a investigar a importância dos aspectos sensoriais na Educação Especial e suas contribuições para a autorregulação e a aprendizagem do estudante PAEE. O objetivo geral é analisar como o trabalho voltado aos aspectos sensoriais contribui para a aprendizagem e a formação acadêmica dessas crianças, já nos específicos busca-se (i) compreender as bases neurobiológicas do processamento sensorial e sua relação com a cognição e a atenção, (ii) analisar o impacto da desregulação sensorial na aprendizagem e no comportamento do aluno no ambiente escolar, (iii) identificar práticas pedagógicas e estratégias de intervenção sensorial aplicáveis ao cotidiano da Educação Especial. A metodologia empregada refere-se a uma pesquisa bibliográfica, utilizando o método de revisão integrativa da literatura. Como problema de pesquisa, discute-se como o trabalho voltado aos aspectos sensoriais contribui para a aprendizagem e o desempenho acadêmico de crianças público-alvo da Educação Especial. Nesse cenário, justifica-se a presente pesquisa pela necessidade de instrumentalizar educadores com conhecimentos neurocientíficos que promovam ambientes acessíveis, garantindo equidade e dignidade humana no espaço escolar. Destaca-se, assim, a necessidade de debates e ações contínuas para assegurar a formação docente em neurodiversidade e a efetiva inclusão escolar. Entretanto, conclui-se que o acolhimento das necessidades sensoriais e a adaptação das rotinas pedagógicas proporcionam a autorregulação indispensável para que as funções cognitivas superiores atuem de forma eficiente, viabilizando o pleno desenvolvimento acadêmico do aluno PAEE.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Integração Sensorial; Autorregulação; Aprendizagem; Aluno PAEE.

INTRODUÇÃO

A consolidação da educação inclusiva no Brasil representa um avanço histórico no direito de todos os estudantes ao acesso, permanência e aprendizagem na escola regular. De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), respaldada por autores como Mantoan (2015) e Mendes (2006), constituem o Público da Educação Especial (PAEE) os estudantes com deficiência (física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla), Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), atualmente compreendidos no espectro autista, e pessoas com altas habilidades ou superdotação.

A efetivação da inclusão exige da prática pedagógica uma visão que supere a mera transmissão de conteúdos acadêmicos. O processo de ensino-aprendizagem é indissociável

das condições neurobiológicas e sensoriais do indivíduo, demandando uma compreensão aprofundada de como o cérebro capta, organiza e interpreta as informações oriundas do ambiente e do próprio corpo para promover a atenção e o desenvolvimento cognitivo, como bem define Rotta (2016, p. 5)

Trata-se de um processo que envolve especialmente as funções nervosas superiores - atenção, memória, motivação, emoções e funções executivas -, as quais, ao atuarem de formas multi e inter-relacional, entre si e com outras funções cerebrais, possibilitam o recebimento e processamento das informações pelo cérebro.

Segundo Ayres (1979), a integração sensorial é definida como um processo neurofisiológico, que identifica a função do sistema nervoso central em organizar, interpretar, processar e modular as informações advindas dos sistemas sensoriais. No cotidiano escolar, a sala de aula apresenta uma complexa teia de estímulos: ruídos constantes, iluminação artificial, variedade de texturas, deslocamentos de pessoas e demandas visuais. Para a maioria dos estudantes, o cérebro filtra essas sensações de forma automática. No entanto, muitos alunos, principalmente os PAEE apresentam atipicidades no processamento sensorial, manifestando quadros de hipersensibilidade (hiperreatividade) ou hipossensibilidade (hiporreatividade) aos estímulos ambientais.

Frequentemente, os comportamentos decorrentes dessa sobrecarga ou busca por estímulos, tais como agitação motora, recusa de atividades, isolamento, choro ou crises, são erroneamente interpretados como indisciplina, apatia ou falta de interesse acadêmico. Isso acaba por mascarar a verdadeira causa do problema e isola o aluno das oportunidades reais de aprendizagem. Diante desse cenário, consolida-se a seguinte situação-problema: Como o trabalho voltado aos aspectos sensoriais contribui para a aprendizagem e o desempenho acadêmico de crianças público-alvo da Educação Especial (PAEE)?

Para responder a essa questão, estabeleceu-se como objetivo geral analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, como o trabalho voltado aos aspectos sensoriais contribui para a aprendizagem e a formação acadêmica das crianças PAEE. Como objetivos específicos, busca-se compreender as bases neurobiológicas do processamento sensorial e sua relação com a cognição e a atenção, analisar o impacto da desregulação sensorial na aprendizagem e no comportamento do aluno PAEE no ambiente escolar e, por fim, identificar práticas pedagógicas e estratégias de intervenção sensorial aplicáveis ao cotidiano da Educação Especial.

A justificativa deste estudo pauta-se na necessidade de instrumentalizar educadores e equipes pedagógicas com conhecimentos teóricos que integrem a neurociência à prática escolar. Compreender a dimensão sensorial não significa assumir o papel de terapeuta em sala de aula, mas sim criar um ambiente acessível onde o aluno consiga atingir um estado de autorregulação favorável à apreensão do conhecimento. O respeito às necessidades

sensoriais do estudante constitui, portanto, uma premissa básica de equidade e dignidade humana no espaço escolar.

AS BASES NEUROBIOLÓGICAS DO PROCESSAMENTO SENSORIAL E SUA RELAÇÃO COM A COGNIÇÃO E A ATENÇÃO

Compreender como a criança aprende exige reconhecer que o cérebro não trabalha isolado do corpo. Os sentidos são a base de tudo: é a partir da forma como a criança sente e organiza as informações do ambiente que ela desenvolve o raciocínio, a linguagem e a capacidade de se comportar adequadamente na escola. Conforme preconiza a Teoria da Integração Sensorial formulada por Ayres (1979, 2005), a integração sensorial é o processo neurofisiológico responsável por organizar as sensações do próprio corpo e do ambiente, tornando possível o uso eficaz do corpo no espaço. Quando o cérebro processa essas informações de forma eficiente, a criança consegue responder adequadamente às demandas do meio, mantendo um estado de alerta ideal para a apreensão de novos conhecimentos. Atualmente, o quadro clínico descrito por Ayres é denominado Transtorno de Processamento Sensorial (TPS), ou seja, é o termo usado para se referir a dificuldades no processamento e na utilização de informações sensoriais para a regulação de respostas fisiológicas, motoras, afetivas e/ou de atenção que interferem na organização do comportamento e na participação em atividades da vida diária.

Embora a educação formal historicamente priorize a visão e a audição como canais principais de aprendizagem, a sustentação neurobiológica da atenção depende fundamentalmente de três sistemas sensoriais considerados somáticos e profundos: o tátil, o proprioceptivo e o vestibular (Ayres, 2005), isso porque o sistema tátil é localizado responsável não apenas por discernir texturas e formas, mas também por estabelecer sentimentos primários de segurança emocional e proteção (Serna et al., 2017). Já sistema proprioceptivo, informa constantemente ao cérebro a posição do corpo no espaço e a dosagem de força muscular necessária para a execução de tarefas motoras finas e grossas (Alvarez et al., 2020). E por fim o sistema vestibular, processa as alterações de movimento, gravidade e equilíbrio, influenciando diretamente o tônus muscular, o controle postural e a estabilização do campo visual durante a leitura e a escrita (Silva; Costa; Pfeifer, 2016).

Essa ligação entre os sentidos e o aprendizado acontece porque o cérebro funciona por etapas. Antes de conseguir focar em uma explicação pedagógica, a criança precisa estar com o corpo calmo e em equilíbrio. Se o cérebro do aluno encontra dificuldades para processar os estímulos sensoriais, ele precisa gastar quase toda a sua energia e esforço em coisas simples, como tentar tolerar o barulho da sala ou conseguir se manter sentado na cadeira. Com isso, sobra pouca energia mental para a atenção e a memória, prejudicando diretamente o aprendizado. Assim, para que a mente consiga aprender, o corpo precisa primeiro estar em equilíbrio sensorial.

O IMPACTO DA DESREGULAÇÃO SENSORIAL NA APRENDIZAGEM E NO COMPORTAMENTO DO ALUNO PAEE

Quando a integração sensorial não ocorre de forma harmoniosa, o estudante vivencia o que a literatura denomina de desregulação sensorial. No ambiente escolar, essa condição se manifesta predominantemente através de dois perfis de resposta aos estímulos: a hipersensibilidade e a hipossensibilidade. O aluno hipersensível possui um limiar neurológico muito baixo, o que significa que pequenos estímulos do ambiente, como o arrastar de cadeiras, a luz fluorescente, o cheiro da merenda ou o toque não antecipado de um colega, são percebidos pelo cérebro como agressões ou ameaças reais. Nesses casos, o sistema nervoso do estudante entra em um estado constante de alarme e estresse, acionando mecanismos defensivos de luta, fuga ou congelamento.

Por outro lado, o aluno hipossensível possui um limiar neurológico elevado, necessitando de estímulos com maior intensidade ou duração para que o cérebro consiga registrá-los. Esse estudante frequentemente busca sensações de forma compulsiva para manter seu nível de alerta desperto, o que se traduz em comportamentos como levantar-se constantemente da carteira, balançar o corpo, morder objetos ou buscar contato físico intenso. Em ambas as situações, a desregulação sensorial impede que a criança atinja o estado ideal de autorregulação, condição neurológica na qual o indivíduo consegue gerenciar suas emoções, sua atenção e seus comportamentos para responder de forma adaptativa às tarefas escolares (Momo et al., 2011).

Essa desregulação prejudica diretamente o aprendizado e costuma ser mal interpretada na escola. Quando o acúmulo de barulhos, luzes ou texturas passa do limite suportado pela criança, o cérebro dela reage involuntariamente: ou através de crises com choro e agitação, ou se isolando e "desligando" do ambiente. Muitos educadores acham que isso é birra, indisciplina ou preguiça, mas trata-se de um sofrimento físico real. Sem conseguir lidar com esse desconforto, a criança não consegue focar na aula nem aprender, mostrando que cuidar do conforto sensorial é o primeiro passo para a verdadeira inclusão.

Diante desse quadro, fica evidente que o comportamento e o rendimento escolar do aluno PAEE estão intimamente ligados ao seu conforto e equilíbrio sensorial. Ignorar essa dimensão é tentar ensinar um estudante cujo cérebro está em constante estado de sobrecarga ou exaustão. Dessa forma, torna-se indispensável que a escola supere a visão tradicional de indisciplina e passe a enxergar as necessidades do corpo do aluno, criando caminhos e intervenções que permitam a sua autorregulação e o seu pleno desenvolvimento no ambiente de aprendizagem.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO SENSORIAL NO COTIDIANO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Para que a inclusão escolar do estudante PAEE seja efetiva, a teoria do processamento sensorial precisa se traduzir em ações práticas no ambiente de aprendizagem. O papel do educador não é atuar como terapeuta ocupacional, mas sim criar um ambiente pedagogicamente acessível e acolhedor, capaz de reduzir o estresse sensorial e favorecer a autorregulação da criança. A organização do espaço físico constitui o primeiro passo desse trabalho: pequenos ajustes, como a redução de poluição visual nas paredes, o uso de iluminação suave ou natural e o posicionamento do aluno longe de fontes intensas de ruído (como portas, janelas e ventiladores), já diminuem significativamente a sobrecarga sobre o sistema nervoso.

Monteiro *et al.* (2020) reforçam a importância de adaptações ambientais e de rotina que favoreçam a autorregulação dos estudantes e a sua participação efetiva nas atividades escolares, destacando ainda a relevância do trabalho colaborativo entre terapeutas ocupacionais e profissionais da educação. Nesse sentido, a literatura destaca a relevância das chamadas dietas sensoriais ou pausas ativas incorporadas à rotina escolar, que são breves intervalos planejados ao longo do dia nos quais a criança realiza atividades corporais para reequilibrar seu nível de alerta.

Por fim, o uso de recursos pedagógicos adaptados e a previsibilidade da rotina desempenham um papel decisivo no desempenho acadêmico. A utilização de rotinas visuais estruturadas reduz a ansiedade do estudante ao antecipar os acontecimentos do dia, enquanto o oferecimento de suportes como mordedores sensoriais, assentos dinâmicos ou planos inclinados para escrita atende às necessidades corporais sem interromper a aula. Ao integrar o olhar sensorial à sua prática diária, o professor transforma a sala de aula em um ambiente de equidade, no qual as barreiras invisíveis do processamento sensorial são removidas para dar lugar ao pleno potencial de aprendizagem e desenvolvimento do aluno PAEE.

Em suma, a implementação dessas estratégias no cotidiano escolar demonstra que a acessibilidade sensorial é tão fundamental para a inclusão quanto a acessibilidade arquitetônica ou curricular. Quando os educadores compreendem as necessidades do corpo do aluno e adaptam o ambiente e as rotinas, eles reduzem significativamente os comportamentos de estresse e abrem espaço para a aprendizagem efetiva. Assim, o acolhimento das demandas sensoriais deixa de ser um mero recurso adaptativo para se consolidar como uma prática pedagógica transformadora, pautada na equidade, no respeito à neurodiversidade e no direito pleno de aprender do estudante PAEE.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou analisar, por meio de uma revisão bibliográfica, como o trabalho voltado aos aspectos sensoriais contribui para a aprendizagem e a formação

acadêmica de crianças público da Educação Especial (PAEE). Para alcançar esse propósito, o estudo investigou as bases neurobiológicas da integração sensorial e sua relação com a cognição, examinou os impactos comportamentais e acadêmicos gerados pela desregulação sensorial no ambiente escolar e identificou estratégias e práticas pedagógicas aplicáveis ao cotidiano da sala de aula.

Em resposta ao problema de pesquisa proposto, conclui-se que o trabalho voltado aos aspectos sensoriais contribui de forma decisiva para a aprendizagem do aluno PAEE ao proporcionar as condições neurobiológicas necessárias para a sua autorregulação. Como demonstrado ao longo do estudo, o cérebro humano necessita de estabilidade e conforto sensorial para que as funções cognitivas superiores, como atenção, memória de trabalho e controle inibitório, possam atuar de maneira eficiente na apreensão dos conteúdos pedagógicos. Quando o ambiente escolar desconsidera as atipicidades sensoriais do estudante, o excesso de estímulos gera um estado constante de estresse e sobrecarga que bloqueia a capacidade atencional, fazendo com que comportamentos defensivos sejam equivocadamente interpretados como indisciplina ou falta de interesse acadêmico.

A principal contribuição deste estudo reside na aproximação dos conhecimentos da neurociência e da integração sensorial com a prática pedagógica diária. Demonstrou-se que a acessibilidade sensorial não exige que o professor assuma um papel terapêutico, mas sim que adote um olhar sensível e intencional sobre a organização do espaço, a previsibilidade da rotina e a oferta de pausas ativas. Trata-se, portanto, de reconhecer a dimensão sensorial como uma premissa básica de equidade e respeito à dignidade do estudante.

Por fim, reconhece-se como limitação deste trabalho o seu caráter exclusivamente bibliográfico. Recomenda-se a realização de pesquisas futuras de campo e estudos empíricos que investiguem a aplicação prática e colaborativa dessas intervenções sensoriais na rotina das escolas públicas brasileiras, bem como a urgência de incluir módulos sobre neurodiversidade e processamento sensorial nos programas de formação inicial e continuada de professores.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, S. et al. **Processamento sensorial e sua relação com a aprendizagem em crianças com TEA**. Revista de Terapia Ocupacional, v. 21, n. 2, 2020 Disponível em: <https://books.scielo.org/id/mj4jm>. <https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-383-0>. Acesso em: 17 jul de 2026.

AYRES, A. Jean. **A integração sensorial e a criança**. Tradução de Maria do Carmo de Oliveira. 1. ed. reimp. São Paulo: Manole, 2016.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.** Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 2. ed. São Paulo: Summus, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização da inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, p. 387-405, 2006.

MONTEIRO, Giselle de Cássia; et al. **Processamento sensorial e inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma revisão de literatura.** Revista Interinstitucional Brasileira de Terapia Ocupacional - REVISBRATO, Rio de Janeiro, v. 4, n. 3, p. 412-426, 2020.

ROTTA, Newra Tellechea. **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2016.

SILVA, Luísa de Mattos Graziani; JURDI, Andrea Perosa Saigh; PEREIRA, Ana Paula da Silva. **Percepção sobre o processamento sensorial em crianças com transtorno do espectro autista: influências de idade, educação familiar e formação profissional.** Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, [S. l.], v. 33, p. e3816, 2025. DOI: 10.1590/2526-8910.ctoAO40393938161. Disponível em: <https://www.cadernosdeterapiaocupacional.ufscar.br/index.php/cadernos/article/view/3816>. Acesso em: 31 jul. 2026.

ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE À EDUCAÇÃO: A TRANSFERÊNCIA NA RELAÇÃO PEDAGÓGICA

GABRIELA DE ABREU SILVA

LAÍS BASTOS MARCHESONI

NADIA MARIA QUALIO

RESUMO: Este trabalho enfoca a transferência na relação pedagógica, tomando como referência os principais conceitos psicanalíticos de Sigmund Freud e Jacques Lacan e articulando-os a autores que discutem a relação entre Psicanálise e Educação. A temática parte da compreensão de que a relação entre professor e aluno não se reduz à transmissão objetiva de conteúdos, pois envolve desejo, saber, autoridade, amor, hostilidade e processos inconscientes. Trata-se de uma pesquisa de natureza teórica e bibliográfica, desenvolvida a partir da leitura e articulação de obras de Freud, Lacan, Maria Cristina Kupfer, Maria Aparecida Morgado, Guy Rosolato e Leandro de Lajonquière. A análise possibilitou compreender a transferência como elemento que participa da constituição da relação pedagógica e que pode favorecer o encontro do aluno com o conhecimento. Ao mesmo tempo, evidencia-se que o professor precisa reconhecer o lugar que ocupa no campo transferencial sem responder a ele de modo a reforçar a dependência ou o autoritarismo. Conclui-se que a transferência pode funcionar como condição de abertura para a aprendizagem, desde que o movimento da relação seja deslocado da paixão pelo professor para a paixão pelo conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: desejo; inconsciente; vínculo professor-aluno; aprendizagem; sujeito

INTRODUÇÃO

A interlocução entre Psicanálise e Educação possibilita diferentes formas de pensar o processo educativo e os sujeitos que dele participam. Embora a educação esteja tradicionalmente relacionada à transmissão de conhecimentos, à formação e às práticas pedagógicas, a Psicanálise permite considerar também os processos inconscientes, o desejo e as relações estabelecidas entre os sujeitos no espaço educacional. Nesse sentido, a relação entre professor e aluno não se restringe à transmissão objetiva de conteúdos, uma vez que é atravessada por dimensões subjetivas que participam da experiência de aprendizagem.

Ao longo da obra de Sigmund Freud, encontram-se referências à educação e à pedagogia, bem como elementos que permitem pensar os efeitos das relações estabelecidas entre professores e alunos. Em *Algumas reflexões sobre a Psicologia Escolar*, Freud (1914), ao recordar sua própria experiência escolar, observa que a personalidade dos professores teve importância significativa em sua relação com as ciências que lhe eram ensinadas. Para muitos sujeitos, afirma Freud, os caminhos das ciências passam justamente por seus professores. Essa consideração permite introduzir uma questão fundamental para a compreensão da relação pedagógica: o lugar ocupado pelo professor não se limita ao conteúdo que transmite.

A interlocução entre Educação e Psicanálise exige considerar a tensão entre os ideais educativos e a singularidade do sujeito. De Lajonquière (2006) chama atenção para os limites de uma educação orientada exclusivamente pela transmissão e pela pretensão de controlar seus efeitos. A contribuição psicanalítica permite, assim, considerar que o processo educativo não se realiza inteiramente por meios técnicos, pois envolve sujeitos marcados pelo desejo e pelo inconsciente.

Nesse contexto, o conceito de transferência torna-se particularmente relevante. Elaborado inicialmente no campo da clínica psicanalítica, permite compreender a atualização, em uma relação presente, de sentimentos, expectativas e formas de vínculo constituídas anteriormente. Freud (1912) compreende a transferência a partir da repetição de protótipos das relações anteriores, reeditados nas relações atuais. Na relação pedagógica, portanto, o vínculo com o professor pode ser atravessado por investimentos que ultrapassam a situação educativa.

Lacan (1964) amplia essa discussão ao relacionar a transferência ao lugar do Outro e à suposição de saber. O professor pode ocupar esse lugar para o aluno, não apenas pelos conhecimentos que possui, mas pelo saber que lhe é suposto. Sua fala, assim, pode produzir efeitos que ultrapassam o conteúdo transmitido. Kupfer (1992), Morgado (2002) e Rosolato (1999) contribuem para essa aproximação entre Psicanálise e Educação ao discutirem o desejo, a sedução, o saber e os efeitos da transferência nas relações educativas.

Diante disso, este estudo tem como objetivo compreender algumas contribuições da Psicanálise para a Educação a partir do conceito de transferência, analisando seus efeitos na relação pedagógica e na relação do aluno com o professor e com o conhecimento. Busca-se, assim, compreender de que modo a transferência participa da relação pedagógica e pode produzir efeitos no processo de aprendizagem. A relevância da discussão está em pensar a relação professor-aluno para além da transmissão de conteúdos, considerando a dimensão subjetiva que atravessa o processo educativo.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como de natureza teórica e bibliográfica. O desenvolvimento da temática foi realizado a partir do estudo dos principais conceitos psicanalíticos relacionados à transferência, tomando como referências as obras de Sigmund Freud e Jacques Lacan e articulando-as com leituras complementares na área de Psicanálise e Educação.

A análise do material ocorreu por meio de leitura e articulação conceitual, buscando identificar elementos da teoria psicanalítica que permitem compreender a relação professor-aluno. O foco recaiu sobre transferência, desejo, repetição, grande Outro, saber e relação com o conhecimento, estabelecendo relações entre a formulação freudiana e a releitura lacaniana. Não foram utilizados instrumentos de coleta de dados com participantes.

RESULTADOS

A análise das obras selecionadas permitiu identificar que a transferência constitui elemento fundamental para a compreensão da relação pedagógica. Rosolato (1999) expõe o poder da sedução como sentido originário para o processo de transferência. A sedução, diretamente ligada ao desejo, aparece como o despertar do espírito pelos significantes que dizem respeito ao desconhecido, animando o desejo para uma elucidação do sentido e dos conhecimentos sempre em devir.

O modo como o sujeito inicia suas interações com os demais está ligado à sua relação original, que ressurge a cada nova relação, como um clichê reimpresso, com a mesma mescla dos sentimentos que a constituíram inicialmente. Os protótipos de relação, ou imagos, vêm à cena a cada nova relação – fraternal, sensual ou de autoridade.

Em A dinâmica da Transferência, Freud (1912) compreende que cada indivíduo produz um método específico de conduzir-se na vida, produzindo um “clichê estereotípico”, constantemente repetido e reimpresso. Por essa razão, através da reimpressão do protótipo na relação atual, tenta-se resgatar a satisfação adiada, e esse fenômeno ocorre em diferentes relações humanas.

Morgado (2002), em Da sedução na relação pedagógica, explica que Freud denominou de Transferência o processo psicológico que atualiza o protótipo da relação original. Trata-se de transferir para a nova relação sentimentos e expectativas depositados em uma relação passada.

Os sentimentos ternos e sensuais coexistem com sentimentos hostis na relação de transferência. O fenômeno da ambivalência caracteriza-se pela coexistência de diferentes investimentos dirigidos para a mesma pessoa. Assim, sentimentos de amor e ódio participam conjuntamente da constituição do sujeito e dos objetos, sendo essa ambivalência também atualizada na relação presente.

A análise permite compreender, portanto, que a transferência não se limita ao campo clínico. Ao ser pensada na relação pedagógica, ela evidencia que o vínculo estabelecido entre professor e aluno pode atualizar formas anteriores de relação e produzir efeitos sobre a maneira como o aluno se dirige ao professor e ao conhecimento.

Lacan (1964), no Seminário 11, retoma a formulação freudiana para mostrar que aquilo que não pode ser rememorado pode repetir-se na conduta. Essa rememoração nem sempre está ao alcance dos efeitos da fala, tornando o encontro do sujeito com o Outro uma experiência marcada pela falta e resistente à significação.

Diante do reconhecimento da própria impossibilidade, há a passagem de poderes do sujeito ao Outro, ao que Lacan (1964) chama de grande Outro (A), colocado no lugar da fala e, virtualmente, da verdade. A conduta do sujeito em um encontro é analisada por Lacan tomando como referência os termos *tiquê* e *automaton*.

A tiquê, ou o real como encontro, representa-se essencialmente como um encontro faltoso. Seja na eutiquia, seja na distiquia, as declarações do sujeito ao Outro estarão ligadas às leis de causa e desejo. É a tiquê promovendo um encontro de transferência, no qual o sujeito supõe um saber ao Outro e vive os efeitos dessa suposição.

Na relação pedagógica, essas formulações permitem compreender por que o professor pode ocupar um lugar que ultrapassa o conteúdo que transmite. Freud (1914), ao recordar seus momentos escolares, observa que a personalidade dos professores teve importância em sua relação com as ciências ensinadas. Para muitos, os caminhos das ciências passavam através de seus professores.

Torna-se, assim, possível compreender a figura do professor como ocupante de um lugar de saber para o aluno. O fascínio pode dirigir-se menos ao conteúdo propriamente dito e mais ao que o professor fala, espera do aluno e supostamente sabe. Acolhido pela transferência, o professor é ouvido a partir do lugar que ocupa no inconsciente do sujeito.

DISCUSSÃO

Por um lado, a reedição da relação original é o elo que inaugura a relação pedagógica. Por outro, ao reviver a relação passada, o aluno não vê o professor real. O vínculo transferencial pode, portanto, favorecer a aproximação com o saber, mas também pode manter o investimento concentrado na figura do professor.

O aluno precisa caminhar da paixão transferencial pelo professor para a paixão pelo conhecimento. Em termos pulsionais, a pulsão sexual deve sublimar-se na pulsão do saber; a sensualidade e a hostilidade podem transformar-se em curiosidade. Quando o aluno revive transferencialmente o amor e o ódio originais na relação pedagógica, também revive o fascínio e o temor à autoridade parental.

Segundo Morgado (2002), o professor deve ter consciência de que sua função não se restringe às habilidades teóricas e metodológicas, implicando também a consciência de seu lugar no campo em que é afetado pela transferência do aluno. Para cumprir sua função, deve conferir importância aos sentimentos transferenciais que o aluno lhe dirige, sem corresponder a eles, insistindo na tarefa de ensinar e canalizando as energias para as atividades intelectuais.

Rompendo o fascínio sedutor que a autoridade da função pode exercer sobre ele mesmo e sobre o aluno, o professor pode criar condições para que a relação pedagógica se centre no conhecimento. A articulação entre Educação e Psicanálise possibilita pensar relações mais autênticas e humanizadoras, nas quais professores e alunos sejam reconhecidos como sujeitos do inconsciente, para além de meros corpos uniformizados.

Kupfer (1992) permite compreender, nesse sentido, que a educação atravessada pela Psicanálise não se reduz à aplicação de conceitos psicanalíticos ao cotidiano escolar. Trata-se de considerar os efeitos do desejo e da subjetividade no processo educativo, reconhecendo os limites de qualquer tentativa de domínio completo sobre o sujeito.

Os resultados da análise teórica apontam, portanto, para uma dupla dimensão da transferência na educação: ela inaugura e sustenta o vínculo que permite ao aluno dirigir-se ao professor e ao saber que este representa, mas pode tornar-se obstáculo quando o investimento permanece fixado na pessoa do professor. A transferência não deve ser tomada como simples técnica pedagógica, mas como fenômeno próprio da relação humana que produz efeitos no campo educativo.

A partir de Freud (1912; 1914), compreende-se que protótipos das relações anteriores são atualizados na relação presente e que a personalidade do professor participa da maneira como o aluno se relaciona com o conhecimento. Com Lacan (1964), essa atualização pode ser pensada a partir do lugar do Outro, do saber suposto e da repetição. Na relação pedagógica, o professor ocupa uma posição que ultrapassa aquilo que sabe objetivamente, pois sua fala é atravessada pelo lugar que lhe é atribuído pelo aluno.

A articulação com Morgado (2002), Kupfer (1992), Rosolato (1999) e De Lajonquière (2006) permite aproximar a teoria psicanalítica da experiência educativa, especialmente ao considerar o desejo, a sedução, o saber e os limites da ação pedagógica. A contribuição do estudo está em sustentar que o processo educativo não pode ser compreendido apenas por métodos, técnicas e conteúdos. Há um sujeito que deseja, supõe saber ao Outro e estabelece vínculos singulares com o professor e com o conhecimento.

Nesse sentido, a transferência abre uma possibilidade para a aprendizagem, mas exige do professor consciência de sua posição e cuidado para não responder ao lugar transferencial de forma a aprisionar o aluno. O desafio pedagógico consiste em favorecer o deslocamento do investimento dirigido ao professor para o conhecimento, sem desconsiderar a dimensão subjetiva que sustenta o vínculo.

CONCLUSÃO

A análise realizada permite compreender que a transferência ocupa lugar significativo na relação pedagógica. A partir de Freud (1912; 1914) e Lacan (1964), articulados aos autores estudados, reconhece-se que o encontro entre professor e aluno é atravessado por processos inconscientes, pelo desejo e pela suposição de saber atribuída ao Outro.

A transferência atualiza protótipos das relações anteriores e participa da constituição do vínculo pedagógico. O professor pode ser colocado no lugar do grande Outro e, a partir desse lugar, sua fala passa a produzir efeitos que ultrapassam o conteúdo que transmite. O aluno se relaciona também com aquilo que supõe que o professor sabe e com o desejo que lhe atribui.

Conclui-se que a transferência pode constituir condição de abertura para a aprendizagem, mas seu efeito pedagógico depende da possibilidade de deslocamento do investimento dirigido ao professor para a paixão pelo conhecimento. O professor, consciente

do lugar que ocupa, pode favorecer esse movimento ao não corresponder à demanda transferencial e ao insistir na tarefa de ensinar.

REFERÊNCIAS

DE LAJONQUIÈRE, Leandro. Educação, religião e cientificismo. **Revista Educação: Especial Biblioteca do Professor**, ano 1, n. 1, 2006.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência [1912]. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1987. v. 12.

FREUD, Sigmund. Algumas reflexões sobre a psicologia escolar [1914]. In: _____. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1987. v. 13.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1992.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Tradução de M. D. Magno. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

MORGADO, Maria Aparecida. **Da sedução na relação pedagógica**. São Paulo: Plexus, 2002.

ROSOLATO, Guy. **A força do desejo**: o âmago da psicanálise. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

