

Recortes educativos na

CONTEM- PORANEI- DADE

TRABALHOS SELECIONADOS

*PATRÍCIO BORGES
MARACAJÁ ET AL.*

**RECORTES EDUCATIVOS NA
CONTEMPORANEIDADE:
TRABALHOS SELECIONADOS**

Todos os elementos dispostos em tal produção são de total responsabilidade dos autores

Licença Creative Commons Atribuição-SemDerivações 4.0 Internacional.

Comissão Editorial:

Dr Leonardo da Silva Alves
Dr Sérgio Ricardo da Costa Simplicio Es
Michelly Rayane Romualdo Branco
Ms Alan Douglas Santiago
Dr Magno Alexon Bezerra Seabra Me.
Marcos Vitor Costa Castelhana
Ms Maria José Bezerra da Silva
Profa. Dra. Karla Roberta Castro Pinheiro Alves
Ms José Fabio Bezerra da Silva.
Dr Lucas Gomes de Medeiros
Dr Hamilton José Werneck Mouta.
Dra. Lauriceia Galdino dos Santos
Dr. José de Sousa Campos Júnior
Esp. Damiana dos Santos Junqueira
Dr. Iure Coutre Gurgel

Nosso maior objetivo é construir meios significativos de difusão e distribuição de trabalhos acadêmicos capazes de consolidar os enfoques científicos na contemporaneidade.

Equipe da CTP

RECORTES EDUCATIVOS NA CONTEMPORANEIDADE: TRABALHOS SELECIONADOS

Patrício Borges Maracajá
Aline Carla De Medeiros
Flávio Franklin Ferreira De Almeida
Marcos Vitor Costa Castelhana
Gustavo Henrique Queiroz dos Santos

(Organizadores)

EDIÇÃO 1
CTP EDITORA
SÃO BENTO-PB

2026

Autores - Todos os direitos reservados
Contemporânea: Agência Educacional - CTP
Editora CNPJ: 46.679.708/0001-11

E-mail: contemporaneasrtigos23@outlook.com
Telefone: (83) 99840-0598

São Bento - PB - Brasil
Editor-Chefe: Marcos Vitor Costa
Castelhano Diagramação: Marcos Vitor
Costa Castelhano

Revisão de texto: Autores
Produtor Editorial: José Fábio da
Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R311 RECORTES educativos na contemporaneidade: Trabalhos
selecionados. Organizadores: Patrício Borges Maracajá, et.al.
São Bento, PB: CTP Editora , 2026.
59p.
ISBN: 978-65-83034-50-2
DOI:10.18378/gvaa-978-65-83034-50-2

1. Educação 2.Educação Contemporânea I. Título.

CDD 370.7

Elaborado por Márcia Maria Feitosa Ferraz CRB-PB 824/O

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	7
CAPÍTULO 1- A INTERSECCIONALIDADE ENTRE RAÇA, GÊNERO E EXCLUSÃO SOCIAL EM 'QUARTO DE DESPEJO', DE CAROLINA MARIA DE JESUS.....	11
CAPÍTULO 2- CURRÍCULO: IDENTIDADE, PRÁTICA, DIVERSIDADE, INOVAÇÃO E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	21
CAPÍTULO 3- A PRODUÇÃO INSTITUCIONAL DO FRACASSO LEITOR: ESCOLA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO LEITORA.....	37
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	59

APRESENTAÇÃO

A presente organização de livro objetiva refletir e discutir sobre os diferentes recortes e temáticas educacionais na contemporaneidade, trazendo à tona questões associadas a raça e gênero nos ambientes educacionais, as inovações das práticas docentes na atualidade, ao fracasso de leitura e as estruturações educacionais, entre outros.

Tenham uma ótima leitura!

CAPÍTULO 1- A INTERSECIONALIDADE ENTRE RAÇA, GÊNERO E EXCLUSÃO SOCIAL EM 'QUARTO DE DESPEJO', DE CAROLINA MARIA DE JESUS

Maria Raquel Fabricio Alves

Mestranda em Ciências da Educação – World University Ecumenical/WUE

RESUMO: Este artigo analisa a interseccionalidade entre raça, gênero e exclusão social a partir da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, de Carolina Maria de Jesus. Trata-se de um estudo bibliográfico que dialoga com autores como Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Silvio Almeida, Judith Butler e Grada Kilomba, buscando compreender como as experiências narradas pela autora revelam a violência estrutural sofrida por mulheres negras periféricas no Brasil. A pesquisa adota a interseccionalidade como categoria analítica central, permitindo identificar as múltiplas opressões que atravessam a vida da protagonista e de sua comunidade. Os resultados evidenciam que *Quarto de Despejo* transcende o relato autobiográfico ao constituir uma potente denúncia social. A obra explicita o racismo institucional na ausência do Estado, a desumanização do corpo feminino negro, a precariedade das condições de saúde e as barreiras impostas à educação da população marginalizada. Além disso, a escrita de Carolina Maria de Jesus é compreendida como ato político e emancipatório, capaz de subverter narrativas hegemônicas que silenciam mulheres negras. O estudo conclui que a literatura pode ser utilizada como instrumento pedagógico para fomentar práticas escolares comprometidas com a equidade racial e de gênero. A inclusão de *Quarto de Despejo* no currículo escolar possibilita a reflexão crítica sobre desigualdade social, fortalecendo a luta antirracista e valorizando narrativas historicamente marginalizadas. O legado de Carolina Maria de Jesus permanece atual, inspirando novas gerações a reconhecer a força da palavra como ferramenta de resistência e transformação social.

Palavras-chave: Interseccionalidade; Racismo estrutural; Educação antirracista; Literatura negra; Exclusão social.

1. Introdução

A análise das intersecções entre raça, gênero e exclusão social tem se consolidado como um campo de estudo relevante nas Ciências Humanas, em especial na Educação. Isso se deve ao fato de que as estruturas sociais historicamente desiguais moldam e perpetuam relações de poder que marginalizam grupos específicos, sobretudo mulheres negras e periféricas (ALMEIDA, 2018; CARNEIRO, 2003). No Brasil, marcado por um passado escravocrata e por profundas desigualdades socioeconômicas, tais dimensões atravessam não apenas a realidade social, mas também a produção do conhecimento, a política educacional e as práticas escolares (GOMES, 2017; RIBEIRO, 2017). Nesse sentido, compreender como raça, gênero e classe se entrelaçam no cotidiano das

populações mais vulneráveis é fundamental para o desenvolvimento de ações educativas emancipadoras e para a promoção de uma sociedade mais equitativa.

A obra "**Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada**", de Carolina Maria de Jesus (2014), constitui um marco literário e sociopolítico ao registrar a vida na favela do Canindé, em São Paulo, nos anos 1950. Por meio de uma narrativa autobiográfica potente, a autora denuncia a fome, a miséria, o racismo e a exclusão vividos por mulheres negras em um contexto de desigualdade estrutural. Seu relato transcende a experiência individual ao iluminar questões coletivas que ainda hoje permeiam a sociedade brasileira, tornando-se fonte riquíssima de reflexão crítica para a educação e para a formação cidadã (KILOMBA, 2019; WERNECK, 2016).

Este artigo, de natureza bibliográfica, tem por objetivo **analisar a interseccionalidade entre raça, gênero e exclusão social a partir da obra de Carolina Maria de Jesus**, utilizando referenciais teóricos de autores como Sueli Carneiro, Djamila Ribeiro, Nilma Lino Gomes, Judith Butler, Grada Kilomba, Kabengele Munanga e Silvio Almeida. A pesquisa busca compreender como as experiências narradas em *Quarto de Despejo* evidenciam a violência simbólica e estrutural contra mulheres negras periféricas, bem como refletir sobre a relevância pedagógica da obra no combate ao racismo e ao sexismo nas escolas.

A escolha do tema justifica-se pela atualidade das discussões em torno das relações étnico-raciais no ambiente educacional e pela necessidade de adotar estratégias didáticas que valorizem a diversidade cultural e histórica do país. Ao trazer para o centro do debate a perspectiva de uma mulher negra, pobre e mãe solo, Carolina Maria de Jesus desafia estereótipos, reposiciona a narrativa sobre a favela e abre caminhos para a construção de práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem a pluralidade de saberes (RIBEIRO, 2017; GOMES, 2017). Espera-se, portanto, que este estudo contribua para a reflexão sobre a importância da literatura como instrumento de resistência e de formação crítica no contexto escolar.

2. Revisão da Literatura

2.1. Interseccionalidade como categoria de análise

A compreensão das desigualdades sociais contemporâneas exige uma abordagem que considere a sobreposição de diferentes formas de opressão. A interseccionalidade, conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw (2002), tornou-se uma categoria analítica central para entender como raça, gênero, classe e outras dimensões da diferença social

interagem para produzir experiências singulares de marginalização. Segundo a autora, “a interseccionalidade não é simplesmente a soma de opressões, mas a maneira como elas se articulam estruturalmente” (CRENSHAW, 2002, p. 25).

No Brasil, esse conceito ganha especial relevância quando aplicado à análise das condições de vida das mulheres negras periféricas. Silvio Almeida (2018) enfatiza que o racismo estrutural permeia todas as instituições, determinando desigualdades materiais e simbólicas. A esse respeito, o autor afirma que “o racismo não é um acidente da história, mas um mecanismo de poder que organiza a sociedade” (ALMEIDA, 2018, p. 45). Essa visão dialoga diretamente com as experiências narradas por Carolina Maria de Jesus (2014) em *Quarto de Despejo*, nas quais a exclusão social é vivida de forma interseccionada, afetando seu corpo, sua subjetividade e seu lugar social.

Sueli Carneiro (2003) complementa que as mulheres negras sofrem uma dupla vulnerabilidade: por serem negras e por serem mulheres. Essa condição as coloca em posição desvantajosa tanto no mercado de trabalho quanto no acesso a direitos básicos. Segundo a autora, “o racismo é estruturante das relações sociais no Brasil e atinge de maneira particular as mulheres negras, que são vítimas do sexismo e do racismo simultaneamente” (CARNEIRO, 2003, p. 15). Portanto, a análise interseccional permite uma leitura mais complexa das desigualdades presentes em contextos como o retratado por Carolina Maria de Jesus.

2.2. Racismo estrutural e institucional

O racismo estrutural, conceito amplamente discutido por Almeida (2018), refere-se ao modo como o racismo está entranhado nas instituições e práticas sociais, produzindo desigualdades que se reproduzem ao longo do tempo. Ele é parte do sistema social e, portanto, independe de intenções individuais. Essa perspectiva é essencial para compreender por que determinadas populações, como a negra, enfrentam maior vulnerabilidade social.

Além do racismo estrutural, há o racismo institucional, definido por Werneck (2016) como as ações, omissões e práticas que resultam em desvantagens sistemáticas para pessoas negras em instituições públicas e privadas. Essa realidade é evidente na ausência de políticas públicas eficazes que combatam a fome e a miséria, questões centrais nas narrativas de *Quarto de Despejo* (JESUS, 2014). Werneck (2016) enfatiza que “a negligência institucional gera a morte lenta da população negra, pela fome, pela falta de acesso à saúde e pela negação de direitos básicos” (p. 62).

Kabengele Munanga (2004) aponta que a persistência do racismo no Brasil está diretamente relacionada ao mito da democracia racial, que historicamente invisibilizou as desigualdades entre brancos e negros. Para o autor, “a mestiçagem foi instrumentalizada como estratégia para negar a existência do racismo e desmobilizar a luta do movimento negro” (MUNANGA, 2004, p. 78). Essa falsa ideia de harmonia racial contribui para naturalizar as condições de exclusão social, como as vividas por Carolina Maria de Jesus e por milhões de brasileiros que vivem em situação de vulnerabilidade.

2.3. Gênero, sexualidade e o corpo feminino negro

A compreensão das desigualdades vividas pelas mulheres negras exige um olhar atento para as construções sociais de gênero e sexualidade. Judith Butler (2003) argumenta que o gênero é uma performance socialmente regulada e reforçada por normas culturais. A autora destaca que “as normas de gênero definem quais vidas são dignas de luto e quais corpos podem ser reconhecidos como humanos” (BUTLER, 2003, p. 34). No contexto brasileiro, essas normas se articulam ao racismo estrutural, determinando quais corpos são valorizados e quais são sistematicamente desvalorizados.

Grada Kilomba (2019) aprofunda esse debate ao mostrar como o corpo negro ainda carrega as marcas do colonialismo. Segundo a autora, “o corpo negro é constantemente representado como objeto exótico, perigoso ou hipersexualizado, negando-lhe subjetividade e agência” (KILOMBA, 2019, p. 42). Essa construção simbólica influencia diretamente a forma como as mulheres negras são tratadas socialmente, limitando seu acesso a espaços de poder e impactando sua autoestima.

Em *Quarto de Despejo*, Carolina Maria de Jesus descreve as múltiplas violências que recaem sobre seu corpo: a exaustão física do trabalho como catadora de papel, a solidão da maternidade solo e a precariedade das condições de saúde. Essas experiências materializam a noção de que o corpo feminino negro é constantemente desumanizado e relegado à margem social (JESUS, 2014). Sueli Carneiro (2003) enfatiza que essa desumanização é histórica e serve como mecanismo de manutenção das hierarquias raciais e de gênero.

2.4. Educação e as relações étnico-raciais

A educação é um dos principais instrumentos de transformação social, mas também pode reproduzir desigualdades se não considerar as especificidades étnico-raciais. Nilma Lino Gomes (2017) destaca que a escola tem papel central na

desconstrução do racismo e na valorização da cultura afro-brasileira. A autora defende que “o reconhecimento da diversidade étnico-racial deve ser princípio pedagógico fundamental, capaz de ampliar horizontes e fortalecer identidades” (GOMES, 2017, p. 56).

Djamila Ribeiro (2017) reforça essa perspectiva ao introduzir o conceito de “lugar de fala”. Para ela, “o lugar social influencia a forma como os sujeitos percebem e narram a realidade” (RIBEIRO, 2017, p. 25). A inclusão de vozes historicamente silenciadas, como a de Carolina Maria de Jesus, é essencial para uma educação antirracista. A Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, representa um avanço, mas sua implementação enfrenta resistências e desafios estruturais (MUNANGA, 2004; GOMES, 2017).

No caso de *Quarto de Despejo*, a obra pode ser utilizada como recurso pedagógico potente, pois possibilita que estudantes reflitam sobre questões sociais, raciais e de gênero a partir de uma narrativa autobiográfica autêntica. Essa abordagem contribui para a construção de um currículo mais plural e para a promoção de práticas escolares comprometidas com a equidade (RIBEIRO, 2017; GOMES, 2017).

2.5. Saúde da população negra e vulnerabilidade social

A saúde da população negra é fortemente impactada pelo racismo estrutural, que influencia desde o acesso a serviços até a qualidade do atendimento. Jurema Werneck (2016) alerta que “o racismo institucional produz desfechos negativos em saúde, agravando a vulnerabilidade de grupos historicamente marginalizados” (p. 59). Dados epidemiológicos revelam maior incidência de doenças crônicas, mortalidade materna e violência obstétrica entre mulheres negras (PACHECO, 2021).

A fome e a desnutrição, temas recorrentes em *Quarto de Despejo*, comprometem diretamente a saúde física e mental. Carolina Maria de Jesus (2014) relata episódios de privação alimentar extrema, nos quais precisava escolher entre se alimentar ou alimentar seus filhos. Essa realidade ilustra o conceito de “determinantes sociais da saúde”, segundo o qual fatores como renda, moradia e escolaridade influenciam fortemente o bem-estar (WERNECK, 2016).

A vulnerabilidade social das mulheres negras é agravada pela ausência de políticas públicas eficazes. Sueli Carneiro (2003) observa que as condições precárias de vida estão diretamente ligadas à falta de investimentos em saúde, educação e assistência social. Essa negligência reforça o ciclo de exclusão e adoecimento, limitando as possibilidades de

ascensão social.

2.6. Políticas públicas e a promoção da equidade racial e de gênero

A análise da exclusão social no Brasil exige considerar a efetividade das políticas públicas destinadas à promoção da equidade racial e de gênero. Segundo Gomes (2017), a criação de marcos legais como a Lei 10.639/2003 e o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010) representou um avanço importante, mas a implementação dessas medidas ainda encontra barreiras estruturais e institucionais. “A simples existência de políticas não garante que seus objetivos sejam alcançados, sendo necessário monitorar práticas e recursos destinados a seu cumprimento” (GOMES, 2017, p. 71).

No contexto da educação, a resistência à inclusão da temática étnico-racial nos currículos revela a permanência de práticas discriminatórias. Ribeiro (2017) salienta que a ausência de formação adequada para professores contribui para que a abordagem dessas questões seja superficial ou inexistente. Essa omissão perpetua a invisibilidade das contribuições da população negra e reforça estereótipos prejudiciais.

Carneiro (2003) observa que políticas públicas efetivas precisam reconhecer as especificidades de grupos historicamente marginalizados. No caso das mulheres negras, isso significa considerar que elas enfrentam simultaneamente barreiras raciais e de gênero. Programas de transferência de renda, políticas habitacionais e estratégias de saúde pública devem ser desenhados de modo a contemplar essas particularidades, promovendo a autonomia e a dignidade dessas mulheres.

2.7. Interseccionalidade e movimentos sociais

Outro aspecto central para a compreensão das desigualdades abordadas por Carolina Maria de Jesus é o papel dos movimentos sociais. Crenshaw (2002) aponta que a interseccionalidade também deve orientar a ação política, pois estratégias homogêneas tendem a não alcançar mulheres negras e periféricas. No Brasil, o movimento de mulheres negras tem sido protagonista na denúncia do racismo institucional e na formulação de propostas para políticas públicas mais inclusivas (RIBEIRO, 2017).

A luta por moradia, tema recorrente em *Quarto de Despejo*, é um exemplo de mobilização interseccional. Movimentos como o MTST (Movimento dos Trabalhadores Sem Teto) têm incorporado a perspectiva de gênero e raça em suas pautas, reconhecendo que as mulheres negras são maioria entre as famílias em situação de vulnerabilidade habitacional (GOMES, 2017). Essa atuação fortalece a construção de redes de apoio

comunitário, elemento crucial para a sobrevivência e resistência em contextos de exclusão social.

Kilomba (2019) acrescenta que a produção cultural e intelectual das mulheres negras também desempenha papel fundamental na desconstrução do imaginário colonial. Autoras como Carolina Maria de Jesus contribuem para ampliar a representatividade e desafiar narrativas hegemônicas, criando espaços de resistência simbólica. Essa dimensão cultural, associada às lutas sociais, reforça a necessidade de uma abordagem integrada na formulação de políticas públicas.

3. Resultados e Discussão

3.1. A narrativa de Carolina Maria de Jesus como denúncia social

A obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* (JESUS, 2014) é, antes de tudo, um documento histórico que denuncia as condições desumanas vividas por milhares de brasileiros nas favelas urbanas da década de 1950. Carolina Maria de Jesus, mulher negra, pobre e mãe solo, registra de forma visceral a fome, a violência, a negligência estatal e o racismo estrutural que marcam sua trajetória. Como afirma Ribeiro (2017), “a narrativa autobiográfica de Carolina rompe com o silenciamento imposto às mulheres negras e periféricas, ao inscrever sua experiência no espaço público” (p. 41).

Ao longo do diário, a autora revela que a fome não é apenas uma ausência física de alimento, mas também uma forma de desumanização. A cada página, percebe-se como a privação constante compromete a dignidade, a saúde e o futuro de seus filhos. Essa realidade está diretamente relacionada aos determinantes sociais da saúde (WERNECK, 2016) e ao racismo estrutural que organiza as relações sociais no Brasil (ALMEIDA, 2018).

3.2. Racismo institucional e a ausência do Estado

A análise da obra evidencia a presença marcante do racismo institucional, entendido como a negligência sistêmica das instituições em garantir direitos básicos à população negra (WERNECK, 2016). Carolina Maria de Jesus narra diversas situações em que buscou assistência governamental, mas foi ignorada ou maltratada. Essa omissão do Estado reflete o que Almeida (2018) descreve como “racismo estrutural”, que naturaliza a marginalização de determinados grupos sociais.

Munanga (2004) argumenta que o mito da democracia racial contribui para a invisibilização dessa negligência. A falsa ideia de que “todos são iguais” no Brasil impede

a formulação de políticas públicas eficazes que reconheçam as desigualdades históricas. Em *Quarto de Despejo*, percebe-se que a autora e seus vizinhos são constantemente tratados como cidadãos de segunda classe, sem direito a moradia digna, saúde ou educação de qualidade.

3.3. O corpo feminino negro e a maternidade solo

A experiência de Carolina como mãe solo revela as múltiplas opressões sofridas pelas mulheres negras. Butler (2003) discute como as normas de gênero regulam os corpos, definindo quais vidas são consideradas valiosas. No caso de Carolina, a maternidade é atravessada pela precariedade material e pela ausência de apoio. Sua condição ilustra o que Carneiro (2003) denomina “vulnerabilidade interseccional”, em que o sexismo e o racismo se somam, limitando as possibilidades de sobrevivência e ascensão social.

Kilomba (2019) acrescenta que o corpo feminino negro é historicamente hipersexualizado e desumanizado, o que se reflete na forma como a sociedade trata mulheres como Carolina. Em vários trechos de *Quarto de Despejo*, a autora descreve relações afetivas marcadas pelo abandono e pela violência simbólica. Esses episódios revelam que a maternidade solo não é apenas uma questão individual, mas uma consequência de estruturas sociais que desvalorizam a vida das mulheres negras.

3.4. Educação como possibilidade de resistência

Apesar das adversidades, Carolina Maria de Jesus acreditava na educação como caminho para transformar a realidade. Em seu diário, ela registra o esforço em incentivar os filhos a frequentarem a escola, mesmo diante da fome e das dificuldades financeiras. Essa postura dialoga com Gomes (2017), que defende a educação como ferramenta central no combate ao racismo e na construção da identidade negra.

A obra *Quarto de Despejo* pode ser utilizada como recurso pedagógico em contextos escolares para discutir desigualdades sociais e étnico-raciais. Ribeiro (2017) ressalta que incluir vozes como a de Carolina no currículo escolar é fundamental para democratizar o conhecimento e valorizar narrativas historicamente marginalizadas. A leitura da obra em sala de aula possibilita a reflexão crítica dos estudantes, contribuindo para práticas pedagógicas mais inclusivas.

3.5. A escrita como ato político e emancipatório

A decisão de Carolina Maria de Jesus de registrar sua vida em um diário é, por si

só, um ato político. Como observa Ribeiro (2017), escrever foi a forma encontrada pela autora para resistir ao apagamento social e afirmar sua existência. Essa prática pode ser compreendida como uma estratégia de empoderamento, pois ao narrar sua própria história, Carolina subverteu as narrativas hegemônicas que a desumanizavam.

Kilomba (2019) argumenta que a escrita é um espaço de libertação para sujeitos historicamente silenciados. Nesse sentido, *Quarto de Despejo* não é apenas um relato de miséria, mas uma obra literária que denuncia as estruturas de poder e reivindica justiça social. A autora transforma a dor em resistência, oferecendo à sociedade um testemunho incontornável das consequências do racismo e da desigualdade.

3.6. Literatura como instrumento pedagógico

A análise da obra sob a perspectiva da interseccionalidade evidencia o potencial da literatura como ferramenta pedagógica. Ao dar voz a uma mulher negra periférica, *Quarto de Despejo* desafia estereótipos e promove a empatia. Essa abordagem está alinhada às diretrizes da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas (GOMES, 2017; MUNANGA, 2004).

A utilização do livro em práticas educativas possibilita que professores e estudantes reflitam criticamente sobre o racismo estrutural e institucional. Além disso, contribui para a valorização da cultura afro-brasileira e para a construção de um ambiente escolar mais equitativo. Como destaca Carneiro (2003), “a educação antirracista é um compromisso ético e político com a transformação social” (p. 19).

3.7. O legado de Carolina Maria de Jesus

O impacto de *Quarto de Despejo* ultrapassa o campo literário. A obra de Carolina Maria de Jesus representa a força da resistência negra feminina e inspira movimentos sociais que lutam por justiça racial e de gênero. Seu legado reafirma a importância de se reconhecer a produção intelectual de mulheres negras como parte fundamental da história do Brasil (RIBEIRO, 2017; GOMES, 2017).

A atualidade das questões abordadas no diário revela que, embora avanços tenham sido conquistados nas últimas décadas, o país ainda enfrenta desafios significativos na superação das desigualdades. A leitura crítica de obras como a de Carolina Maria de Jesus possibilita identificar as continuidades e rupturas nos processos de exclusão social, contribuindo para a formulação de políticas públicas mais eficazes.

3.8. Memória social e o direito à cidade

Complementando os resultados e discussões, é necessário destacar como *Quarto de Despejo* evidencia a violação do direito à cidade. Carolina Maria de Jesus descreve um cotidiano marcado pela segregação espacial, onde a favela é vista como um “quarto de despejo” da sociedade. Essa metáfora revela que os moradores de periferias urbanas são tratados como descartáveis, sem acesso a serviços básicos e oportunidades de desenvolvimento (JESUS, 2014).

Munanga (2004) explica que essa segregação é produto de uma lógica racializada do espaço urbano, em que a população negra é sistematicamente empurrada para áreas precárias e desassistidas. Essa exclusão territorial reforça a marginalização econômica e social, limitando a mobilidade social. Almeida (2018) enfatiza que “o racismo estrutura a geografia das cidades, definindo quem pode ocupar determinados espaços e quem deve ser mantido à margem” (p. 93).

3.9. Representatividade e protagonismo negro feminino

A trajetória de Carolina Maria de Jesus também deve ser compreendida como um exemplo de protagonismo negro feminino. Apesar de todas as adversidades, ela se destacou como escritora, conquistando visibilidade nacional e internacional. Esse reconhecimento rompeu paradigmas ao demonstrar que mulheres negras periféricas são capazes de produzir conhecimento e literatura de grande relevância social e estética (RIBEIRO, 2017).

A análise da obra permite refletir sobre a importância da representatividade para a construção da autoestima coletiva. Gomes (2017) afirma que “ver mulheres negras em posições de destaque contribui para romper com a lógica da inferiorização histórica e fortalece o sentimento de pertencimento” (p. 82). Assim, o legado de Carolina transcende sua obra escrita, tornando-se inspiração para outras mulheres negras que buscam ocupar espaços de poder e expressão.

Além disso, sua história reforça a necessidade de políticas culturais que promovam a diversidade na produção artística e literária. Kilomba (2019) alerta que a ausência de mulheres negras nas artes e nas ciências é resultado de exclusões históricas e institucionais. Portanto, garantir acesso a editais, prêmios e espaços de circulação cultural é fundamental para democratizar a produção cultural no Brasil.

4. Considerações Finais

A análise da obra *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* permitiu compreender como as estruturas sociais brasileiras produzem e perpetuam desigualdades que atingem de forma mais intensa as mulheres negras periféricas. A partir do olhar interseccional, foi possível identificar que raça, gênero e classe se entrelaçam na trajetória de Carolina Maria de Jesus, determinando suas condições de vida e limitando seu acesso a direitos básicos como saúde, educação e moradia.

A narrativa de Carolina não é apenas um testemunho pessoal, mas uma denúncia social que evidencia o racismo estrutural e institucional presente nas instituições públicas e privadas. Sua escrita, além de expor as dificuldades cotidianas da favela do Canindé, revela a potência da palavra como ferramenta de resistência e emancipação. Nesse sentido, *Quarto de Despejo* transcende o caráter autobiográfico e se insere como um marco literário e político na luta por justiça social.

Do ponto de vista educacional, a obra apresenta um imenso potencial pedagógico. Incorporá-la ao currículo escolar contribui para a valorização das narrativas de mulheres negras e promove reflexões críticas sobre desigualdade, racismo e exclusão social. Essa prática está alinhada ao compromisso ético de uma educação antirracista, conforme defendem Gomes (2017) e Carneiro (2003), e responde às exigências da Lei 10.639/2003. Portanto, conclui-se que a literatura pode e deve ser utilizada como instrumento de transformação social. A leitura de *Quarto de Despejo* possibilita que estudantes, professores e a sociedade em geral reconheçam as múltiplas opressões que estruturam o Brasil contemporâneo, ao mesmo tempo em que fortalece a luta por equidade racial e de gênero. O legado de Carolina Maria de Jesus, assim, permanece vivo e atual, inspirando novas gerações a não se calarem diante das injustiças e a acreditarem na força da palavra como ato político.

Referências

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen, 2018.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 21 jul. 2010
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o Feminismo. *Revista Estudos Feministas*, v. 11, n. 2, p. 15-27, 2003.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- GOMES, Nilma Lino. *Educação e Identidade Negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*. São Paulo: Ática, 2014.
- KILOMBA, Grada. *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano*. São Paulo: Cobogó, 2019.
- MTST. *Movimento dos Trabalhadores Sem Teto: história e luta*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- PACHECO, Ana Claudia. *Saúde da população negra no Brasil: desafios e perspectivas*. Brasília: Ministério da Saúde, 2021.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- WERNECK, Jurema. *Racismo Institucional e Saúde da População Negra*. Brasília: ANEPS, 2016.
- .

CAPÍTULO 2- CURRÍCULO: IDENTIDADE, PRÁTICA, DIVERSIDADE, INOVAÇÃO E INCLUSÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Marcelo Vicente da Silva

Doutorando em Ciências da Educação (UWE), professor lotado na Secretaria de Educação de Itapetim – PE. E-mail: fla.marcelo@hotmail.com.

Horiana Lucena Campos

Doutoranda em Ciências da Educação (UWE), professora lotada na Secretaria de Educação de Mãe D'água – PB. E-mail: horiana28@hotmail.com.

Vanderlita Araújo Soares Campos

Doutoranda em Ciências da Educação (UWE), professora lotada na Secretaria de Educação de Mãe D'água – PB. E-mail: vanderlitasoares@hotmail.com.

Ana Milene Estevam de Araújo Batista

Doutoranda em Ciências da Educação (UWE), professora lotada na Secretaria de Educação de Itapetim – PE. E-mail: araujoanamilene@gmail.com.

Roberta Elaine Rocha Patriota

Doutoranda em Ciências da Educação (UWE), professora lotada na Secretaria de Educação de Itapetim – PE. E-mail: robertaelainerochalopes@gmail.com.

RESUMO: O presente artigo traz uma análise teórica sobre a formação docente e suas relações com o currículo. Busca-se, a partir dos argumentos levantados, configurar uma concepção de conjecturas no aspecto formativo a partir das discussões sobre a identidade, prática, diversidade, inovação e inclusão na formação docente. Como conclusões, aponta-se que essa formação não pode ser vista apenas como uma atividade prática, baseada na racionalidade instrumental, mas como atividade intelectual, um currículo vivo, flexível e comprometido com a formação de professores capazes de atuar de forma crítica, criativa e transformadora na sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Currículo; Formação docente; Diversidade cultural; Inovação pedagógica; Educação especial.

ABSTRACT: This article presents a theoretical analysis of teacher education and its relationship with curriculum. Based on the arguments discussed, it seeks to outline a conception of conjectures in the formative dimension, considering debates on identity, practice, diversity, innovation, and inclusion in teacher training. The conclusions highlight that teacher education should not be understood merely as a practical activity grounded in instrumental rationality, but rather as an intellectual endeavor — a living, flexible curriculum committed to preparing teachers capable of acting critically, creatively, and transformatively in contemporary society.

Keywords: Curriculum; Teacher education; Cultural diversity; Pedagogical innovation; Special education.

INTRODUÇÃO

A discussão sobre o currículo na formação docente tem ganhado centralidade no campo educacional, especialmente diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas que marcam a contemporaneidade. Mais do que um conjunto de conteúdos e diretrizes, o currículo configura-se como um espaço de construção de sentidos, identidades e práticas pedagógicas, refletindo concepções de educação, de sociedade e de sujeito. Nesse contexto, compreender o currículo implica reconhecê-lo como um elemento dinâmico, atravessado por relações de poder, valores culturais e demandas emergentes da diversidade social. A busca por formar sujeitos curriculares talvez passe pelo crivo de mudar o pensamento e quebrar paradigmas que não comportam mais as necessidades hodiernas.

Veremos como a identidade docente, nesse cenário, é profundamente influenciada pelas experiências curriculares vivenciadas ao longo do processo histórico. O currículo não apenas orienta o que se ensina, mas também como se ensina e com quais intencionalidades o faz, contribuindo para a constituição de práticas pedagógicas que, integre teoria e prática na formação de professores constituindo assim, uma abordagem curricular que valorize a reflexão crítica, a autonomia e o compromisso ético com a educação e a emancipação dos sujeitos.

A abordagem da diversidade cultural se apresenta como um princípio fundamental na organização curricular, exigindo o reconhecimento das múltiplas identidades, culturas e saberes presentes no contexto escolar e social.

Para ampliar a discussão é imprescindível refletirmos sobre a inovação, que surge como um elemento articulador entre currículo, prática e formação docente, impulsionando a adoção de metodologias ativas, tecnologias educacionais e abordagens interdisciplinares prescritas nas leis que regem nossa educação como a LDB e as mais novas leis que estão contribuindo para uma educação mais significativas. Inovar, nesse contexto, não se limita à introdução de recursos tecnológicos, mas envolve a ressignificação das práticas pedagógicas e a construção de novos modos de ensinar e aprender. Assim, a inovação curricular é, acima de tudo, investir em uma educação mais humana, significativa e comprometida com o futuro.

Por fim, no contexto da inclusão, neste universo curricular, deixa de ser um aspecto periférico e passa a ocupar lugar central na formação docente, orientando práticas pedagógicas que promovam equidade e respeito às diferenças. Tal perspectiva implica

repensar o currículo de forma a torná-lo mais sensível às singularidades dos sujeitos e às desigualdades historicamente produzidas. O fato é que a literatura aponta que a formação docente ainda apresenta pontos negativos, principalmente no que se refere à articulação entre teoria e prática.

Assim, este artigo propõe analisar o currículo a partir das dimensões de identidade, prática, diversidade, inovação e inclusão, buscando compreender suas implicações na formação de professores frente aos desafios contemporâneos da educação.

1 CURRÍCULO COMO EXPRESSÃO DA IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

As discussões acerca do currículo vêm ganhando força e relevância ao longo das últimas décadas, um dos fatores que implica essa abordagem, é a importância do currículo para formação docente nos dias hodiernos. Pois, este é um elemento constitutivo da identidade profissional, especialmente no que se refere à necessidade de formação crítica e reflexiva.

Este é um tema pertinente por abordar no campo formativo de professores, suas funções sociais, culturais e do papel que estes profissionais exercem na sociedade contemporânea.

As práticas educativas que vigoraram em séculos passados mantiveram as tendências do século XIX, com influências no método cartesiano, vinculados ao processo histórico, principalmente com a revolução industrial que alavancou as mudanças e inovou o mundo com novas tecnologias, legitimadas pelo uso da razão que predominou na história desde séculos passados. Behrens (2005, p.18), afirma que “o maravilhoso progresso científico tecnológico é fruto desse paradigma; todavia, nele residem também as causas da crise multimensional que vivemos”.

Sobre este aspecto quem reafirma essa influência paradigmática é Fernandes ao mostrar de forma específica que “o paradigma educacional vigente (unidimensional, monocultural e compartimentado disciplinarmente) está articulado com o paradigma dominante [...]” (2001, p.20).

É incontestável que os currículos educacionais acompanham e se inter-relacionam com os contextos que a sociedade vive, estruturando-se dessa forma nas vertentes filosóficas e científicas e por que não dizer ideológicas do processo histórico. Daí pensarmos em um currículo que atenda às necessidades vigentes e que quebre essas

amarras da unidimensionalidade, da disciplinaridade e do fechamento paradigmático.

O próprio termo *curriculum*, do latim que significa um percurso a ser realizado, nos instiga a buscar, questionar e pensar um novo currículo que seja capaz de lidar com todas as dimensões que cercam a teia humana.

A formação docente se constitui de um processo contínuo na busca por uma aquisição de conhecimentos que venha contribuir de forma significativa na sua vida profissional. Logo os profissionais da educação buscam uma identidade profissional que seja condizente com suas aspirações enquanto pessoa, enquanto profissional e principalmente enquanto agente transformador de vidas. Se é que o conhecimento liberta, ele também nos humaniza, nos aproxima, e nos faz ter uma experiência profunda com as múltiplas dimensões de mundo.

Para compreender como o currículo atua na formação de valores, práticas pedagógicas e visões de mundo dos professores em formação, faz-se necessário compreender o currículo como prática social, e este não se apresenta neutro, mas carrega intencionalidades que orientam modos de ser e de atuar na docência.

A articulação entre currículo e identidade docente é adequadamente sustentada, evidenciando que os processos formativos influenciam diretamente a constituição de valores, práticas e concepções pedagógicas.

Para Morin (2002, p.32) “Necessitamos civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, autocríticas, aptas a se auto reformar”. Morin propõe uma visão que une, e não separa, conhecimentos, considerando as interações e retroações entre as partes e o todo.

O autor traz uma abordagem transdisciplinar e complexa para o universo atual da educação, quebrando velhos paradigmas, buscando superar a fragmentação, integrando ciências, filosofia e humanidades para poder ligar ou religar saberes que estão interconectados e fazem parte da complexidade existencial.

A busca por formar sujeitos curriculares talvez passe pelo crivo de mudar o pensamento. No livro *cabeça bem-feita*, Morin (2008), diz que uma cabeça bem-feita é aquela que está apta a organizar os conhecimentos e não os transformar em acumulação estéril. Talvez as universidades estejam fazendo isso com os profissionais da educação tornando-os acumuladores de conhecimentos estéreis.

Imbernón nos ajuda a refletir e é enfático ao dizer:

Mas o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses

subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter a emancipação da pessoa. (2011, p.42)

Olhar para o aspecto formativo de profissionais da educação na contemporaneidade, requer uma ruptura com velhos paradigmas, requer uma releitura de mundo, de finalidades planetárias, de uma formação autorregulamentada, somos seres simultaneamente, cósmicos, físicos, biológicos, culturais, cerebrais, espirituais e tantas outras dimensões que nos agrega como seres humanos, com isso é urgente pensarmos em currículos que atendam essas especificidades da condição humana na formação profissional, hora em destaque neste estudo.

2 INTEGRAÇÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA

A formação docente exige uma articulação constante entre os fundamentos teóricos e as experiências práticas vivenciadas ao longo do percurso acadêmico. O currículo, nesse sentido, desempenha papel essencial ao estruturar disciplinas, estágios supervisionados e projetos pedagógicos que permitem ao futuro professor compreender a complexidade da sala de aula e aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais. Essa integração é indispensável para evitar uma formação fragmentada, em que teoria e prática caminham de forma dissociada.

Segundo Libâneo (2012),

a prática pedagógica não pode ser reduzida a uma aplicação mecânica da teoria, mas deve ser entendida como espaço de reflexão e reelaboração dos saberes”. O currículo, ao incluir momentos de prática supervisionada, possibilita que o professor em formação desenvolva competências críticas, analisando os desafios da realidade escolar e ajustando suas estratégias de ensino.

Schön (1992) complementa essa perspectiva ao destacar a importância do “profissional reflexivo”, capaz de aprender com a própria experiência e de transformar sua prática a partir da análise constante de suas ações.

No contexto brasileiro, os cursos de licenciatura têm buscado fortalecer essa integração por meio da ampliação da carga horária destinada aos estágios e às práticas de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (Resolução CNE/CP nº 2/2019) reforçam a necessidade de que a prática esteja presente desde o início da formação, e não apenas como etapa final. Essa mudança curricular tem como objetivo aproximar o estudante da realidade escolar, permitindo que ele compreenda os desafios da docência

em diferentes contextos.

Lôbo et al. (2025) “apontam que a ausência de integração entre teoria e prática gera lacunas significativas na formação docente, dificultando a atuação do professor em sala de aula”.

Muitos licenciandos relatam dificuldades em relacionar os conteúdos teóricos estudados nas disciplinas com as demandas concretas da escola, o que evidencia a importância de currículos que promovam experiências formativas contextualizadas. Nesse sentido, projetos de extensão, programas de residência pedagógica e práticas interdisciplinares têm se mostrado estratégias eficazes para aproximar teoria e prática.

Além disso, a integração curricular deve considerar a diversidade de contextos escolares. A prática docente em uma escola urbana, por exemplo, apresenta desafios distintos daqueles encontrados em escolas rurais ou em instituições que atendem estudantes com necessidades educacionais específicas. O currículo, ao oferecer experiências variadas, contribui para que o futuro professor desenvolva flexibilidade e sensibilidade diante das diferentes realidades sociais e culturais.

Portanto, a integração entre teoria e prática é um dos pilares da formação docente. O currículo, ao articular fundamentos teóricos com experiências práticas, garante que o professor em formação não apenas compreenda os conceitos pedagógicos, mas saiba aplicá-los de forma crítica e criativa em sua atuação profissional. Essa articulação fortalece a identidade docente e prepara o professor para enfrentar os desafios da educação contemporânea.

3 CURRÍCULO E DIVERSIDADE CULTURAL

Em um contexto marcado por diversas transformações sociais, o debate sobre currículo e diversidade cultural na contemporaneidade se configura como elemento de suma importância, pois, o que se vê atualmente é que a cultura no currículo das instituições educacionais tem se mostrado de forma homogênea, deixando visivelmente de considerar as pluralidades e identidades culturais próprias de cada uma. Dessa forma é imprescindível refletir sobre as transformações sociais e o pluralismo presente no ambiente escolar.

Para melhorar a qualidade do ensino nas instituições públicas e privadas, é preciso agregar a tríade: formação docente de qualidade, escolas com estrutura adequada, e um currículo baseado nas perspectivas multiculturais e inclusivas, bem como na realidade escolar em que se encontra a comunidade local.

Nesse contexto, o currículo se manifesta como um conjunto de saberes e experiências, e não apenas como um conjunto de conteúdo. Conforme afirma Sacristán (2000, p. 17), “o currículo é uma prática social que expressa a cultura de uma sociedade em determinado momento histórico”. Na visão do autor é possível compreender que o currículo não é neutro, porém, de certa forma, se torna rígido, quando privilegia determinados saberes em detrimento de outros e assim inviabiliza a apropriação do conhecimento de grupos historicamente marginalizados.

Para Moreira:

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais, particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem uma história, vinculadas a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (p.14)

Nesse sentido o autor infere que é preciso saber escolher o que deve ser ensinado, pois, é fato que toda escolha envolve decisões políticas e culturais. Nesse sentido o currículo é entendido como um campo de disputa carregado de intenções e efeitos especiais e não apenas uma seleção de conteúdo disciplinares, como posto anteriormente.

Historicamente, se tratando da estrutura do currículo escolar, não se pode negar que na perspectiva da cultura afro-brasileira, ainda é muito perceptível práticas discriminatórias e estereotipadas que ocultam as contribuições dos povos africanos e afrodescendentes na formação social, cultural e econômica do país.

Nesse contexto, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB), define alguns princípios fundamentais para a educação brasileira, dentre eles, o respeito à liberdade e à tolerância (art. 3º). Porém na sua formulação original, a LDB não deixa claro a obrigatoriedade de ser incluída nos currículos o ensino da história e cultura afro-brasileira. Mas, abriu caminhos para outras políticas, como a Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003, criada para alterar a LDB que daí por diante, passou a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.
§ 1º- O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.
§ 2º- Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Isto posto, reafirma a necessidade de uma educação voltada a formação do cidadão,

para isso é imprescindível um trabalho conjunto entre gestão, professores e toda comunidade escolar, no intuito de conceber planejamentos curriculares interdisciplinares e propostas pedagógicas que deem relevância, notoriedade e priorizem os estudos sobre a diversidade cultural presente no chão da escola.

Nesse contexto a formação de professores assume um papel fundamental, pois são esses profissionais que se encarregam de fazer o processo de ensino e aprendizagem acontecer, através da mediação do conhecimento. Para Nóvoa (2009), a formação docente precisa estar ancorada na reflexão sobre a prática e na construção de uma identidade profissional comprometida com a transformação social. Isso sugere que o papel do professor não se limita apenas a transmissão dos conteúdos. Giroux (1997) defende que os professores devem atuar como intelectuais críticos, capazes de problematizar as relações de poder presentes na sociedade e no próprio ambiente escolar.

Contudo, o processo de formação docente, seja inicial ou continuada deve incluir no seu currículo, discussões sobre temas como racismo, desigualdade social, gênero e exclusão, possibilitando que os professores desenvolvam uma prática pedagógica comprometida com a transformação dessas realidades em contextos plurais e ou multiculturais.

4 CURRÍCULO COMO INSTRUMENTO DE INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

O currículo escolar, ao longo da história, deixou de ser apenas uma lista fixa de conteúdos a serem transmitidos e passou a ser compreendido como um instrumento vivo, dinâmico e essencial para a transformação da prática pedagógica. Nesse contexto, pensar o currículo como um instrumento de inovação pedagógica é reconhecer seu papel central na construção de uma educação mais significativa, crítica e alinhada às demandas contemporâneas.

Um currículo inovador é, acima de tudo, um currículo flexível. Isso significa que ele não se limita a conteúdos engessados ou a uma sequência rígida de disciplinas, mas se adapta às realidades dos estudantes, às especificidades do contexto escolar e às mudanças sociais. A flexibilidade curricular permite que o professor tenha autonomia para contextualizar o ensino, relacionando os conteúdos com a vivência dos alunos, tornando o processo de aprendizagem mais relevante e envolvente. Como afirma Sacristán (2000), “o currículo não é apenas um plano de estudos, mas uma construção cultural que organiza práticas educativas”. Essa visão amplia o entendimento do currículo

como algo que vai além do papel, sendo efetivamente vivido no cotidiano escolar.

Além disso, a flexibilidade abre espaço para a implementação de metodologias ativas, que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem. Diferentemente do modelo tradicional, em que o aluno é visto como um receptor passivo, as metodologias ativas estimulam a participação, o protagonismo e a autonomia. Estratégias como aprendizagem baseada em projetos, sala de aula invertida e resolução de problemas promovem o desenvolvimento de habilidades essenciais, como pensamento crítico, colaboração e criatividade. Nesse sentido, o currículo deixa de ser apenas transmissor de conhecimento e passa a ser mediador de experiências formativas.

Outro aspecto fundamental da inovação curricular é a integração das tecnologias digitais. Vivemos em uma sociedade marcada pela presença constante da tecnologia, e a escola não pode se manter distante dessa realidade. Um currículo inovador incorpora ferramentas tecnológicas de forma crítica e intencional, utilizando-as para potencializar o ensino e ampliar as possibilidades de aprendizagem. Plataformas digitais, recursos multimídia e ambientes virtuais de aprendizagem tornam o processo mais dinâmico e interativo, além de aproximarem a escola do universo dos estudantes. No entanto, é importante destacar que o uso da tecnologia deve estar a serviço da aprendizagem, e não ser um fim em si mesmo.

Nesse contexto, torna-se fundamental destacar a inserção da Computação na educação básica brasileira por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC reconhece a importância do pensamento computacional como uma competência essencial para o século XXI, propondo que os estudantes desenvolvam habilidades relacionadas à lógica, resolução de problemas, análise de dados e uso crítico das tecnologias digitais. A chamada BNCC Computação não se limita ao ensino de programação, mas envolve três eixos principais: pensamento computacional, cultura digital e tecnologia digital.

A presença da Computação no currículo reforça ainda mais a necessidade de flexibilidade e inovação pedagógica. Isso porque trabalhar com esses eixos exige metodologias ativas, práticas interdisciplinares e o uso de recursos tecnológicos de forma criativa. Por exemplo, ao desenvolver o pensamento computacional, o professor pode propor atividades baseadas em resolução de problemas do cotidiano, estimulando o raciocínio lógico dos alunos de maneira prática e significativa. Já a cultura digital promove reflexões sobre o uso ético e responsável das tecnologias, aspecto essencial na formação cidadã.

Além disso, a BNCC Computação contribui para a democratização do acesso ao conhecimento tecnológico, reduzindo desigualdades e preparando os estudantes para um mundo cada vez mais digitalizado. Ao integrar essas competências ao currículo, a escola amplia as possibilidades de aprendizagem e fortalece a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir na realidade tecnológica em que estão inseridos.

A inovação pedagógica também está diretamente relacionada à valorização das práticas interdisciplinares. Um currículo flexível permite a integração entre diferentes áreas do conhecimento, rompendo com a fragmentação tradicional das disciplinas. Essa abordagem contribui para uma compreensão mais ampla e significativa dos conteúdos, uma vez que os problemas do mundo real não se apresentam de forma isolada, mas interligada. Ao trabalhar de maneira interdisciplinar, a escola favorece a construção de conhecimentos mais contextualizados e aplicáveis à vida cotidiana.

Nesse cenário, o papel do professor é ressignificado. Ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume a função de mediador, orientador e facilitador do processo de aprendizagem. Para isso, é fundamental que o docente esteja em constante formação, aberto a novas práticas e disposto a experimentar diferentes estratégias pedagógicas. Como destaca Moran (2015), “inovar na educação é transformar o modo de ensinar e aprender, colocando o aluno como protagonista e utilizando diferentes caminhos para chegar ao conhecimento”. Essa transformação exige não apenas mudanças no currículo, mas também na postura dos educadores e na cultura escolar como um todo.

Entretanto, a implementação de um currículo inovador ainda enfrenta desafios. Entre eles, destacam-se a resistência a mudanças, a falta de formação continuada para os professores e a limitação de recursos em muitas instituições. Além disso, muitas vezes há uma cobrança excessiva por resultados imediatos, o que dificulta a adoção de práticas mais criativas e experimentais. Superar esses obstáculos requer um esforço coletivo, envolvendo gestores, professores, estudantes e a comunidade escolar.

Por fim, compreender o currículo como instrumento de inovação pedagógica é reconhecer seu potencial transformador. Um currículo flexível, que valoriza metodologias ativas, integra tecnologias e incorpora diretrizes como as da BNCC Computação, contribui para a formação de sujeitos mais críticos, autônomos e preparados para os desafios do século XXI. Mais do que ensinar conteúdos, trata-se de formar cidadãos capazes de pensar, criar e atuar de forma consciente na sociedade. Assim, investir na inovação curricular é, acima de tudo, investir em uma educação mais humana, significativa e comprometida com o futuro.

5 CURRÍCULO E EDUCAÇÃO ESPECIAL

A discussão acerca do currículo na formação docente, em especial no tocante à educação especial, tem sido um dos principais pontos para a busca da efetivação de uma educação inclusiva. Dessa forma, não se trata unicamente de incorporar temas relativos à inclusão nos currículos dos cursos de licenciatura, mas sim de promover uma reestruturação profunda do currículo que integre práticas pedagógicas inclusivas, em consonância com as exigências contemporâneas da diversidade no ambiente escolar.

O fato é que a literatura aponta que a formação docente ainda apresenta pontos negativos, principalmente no que se refere à articulação entre teoria e prática e à preparação para o atendimento de estudantes com deficiência e outras necessidades educacionais específicas.

Assim, a necessidade de um currículo formativo que incorpore práticas inclusivas advém da própria transformação do sistema educacional, que deixou de conceber a educação especial como um sistema paralelo para integrá-la ao ensino regular. Conforme destacado por Rodrigues (2026), a educação inclusiva pressupõe a construção de uma nova cultura escolar, na qual todos os alunos têm direito à aprendizagem em ambientes comuns, o que demanda adaptações curriculares e acessibilidade como princípios estruturantes. Nesse contexto, a formação inicial dos professores deve contemplar conhecimentos sobre diversidade, adaptações pedagógicas, avaliação inclusiva e uso de tecnologias assistivas.

Entretanto, os currículos dos cursos de formação docente ainda tratam a educação especial de forma superficial, muitas vezes limitada a disciplinas isoladas ou abordagens teóricas desarticuladas da prática (Dias, 2018). Essa fragmentação compromete o desenvolvimento de competências necessárias para a atuação em contextos inclusivos, gerando insegurança e despreparo entre os futuros professores. Além disso, a ausência de experiências práticas significativas durante a formação inicial dificulta a compreensão das reais demandas do cotidiano escolar, reforçando a necessidade de ampliação e qualificação dos estágios supervisionados (Serejo *et al*, 2025).

Um outro ponto significativo refere-se à necessidade de habilitar docentes para atuarem em contextos inclusivos, assegurando não apenas o ingresso, mas também a permanência e o êxito dos aprendizes (Jesus, 2025). Tal demanda implica o aprimoramento de competências pedagógicas, didáticas e socioemocionais que

possibilitem ao professor lidar com a heterogeneidade presente em sala de aula. A formação docente, desse modo, precisa extrapolar a dimensão técnica, incorporando princípios como equidade, respeito à diversidade e compromisso ético com a inclusão.

Nesse sentido, a literatura destaca a relevância da formação continuada como estratégia fundamental para suprir as lacunas da formação inicial (Moura, 2025), com programas de capacitação que integrem teoria e prática, promovam o uso de metodologias ativas e incentivem o trabalho colaborativo entre professores para o aprimoramento das práticas inclusivas. Além disso, a criação de redes de apoio e a valorização da troca de experiências entre docentes contribuem para a construção de uma cultura profissional mais reflexiva e comprometida com a inclusão.

A consonância entre o currículo e as políticas públicas voltadas à inclusão também se constitui como ponto imprescindível para uma preparação docente eficiente. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por exemplo, define princípios norteadores tanto para a estruturação curricular quanto para as práticas pedagógicas (Griboski, 2008). Todavia, persiste um problema entre o que é proposto nas normativas e sua efetiva implementação nas instituições formadoras e no ambiente escolar.

Essa desarticulação mostra a necessidade de maior integração entre universidades, sistemas de ensino e políticas públicas, de modo a garantir que a formação docente esteja alinhada às demandas reais da educação básica, sendo preciso que haja investimentos em infraestrutura, recursos didáticos e tecnologias assistivas, bem como na valorização profissional dos docentes, para que as propostas curriculares inclusivas possam ser implementadas (Basta, 2025).

Trata-se, pois, de um processo que envolve a redefinição de concepções sobre ensino, aprendizagem e diversidade, exigindo o engajamento de diferentes atores educacionais. Desse modo, o aprimoramento da preparação docente por meio de currículos inclusivos é uma medida para a construção de uma escola democrática e acessível à totalidade dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o currículo, na formação docente, ultrapassa a dimensão técnica e prescritiva, configurando-se como um campo de disputas, significações e possibilidades de transformação. Ao articular

identidade, prática, diversidade, inovação e inclusão, compreende-se que a formação de professores exige um olhar ampliado e crítico, capaz de reconhecer o currículo como elemento central na constituição de profissionais comprometidos com uma educação mais justa, humana e equitativa.

Nesse sentido, a identidade docente se constrói em diálogo constante com as experiências curriculares, sendo influenciada tanto pelas concepções teóricas quanto pelas práticas vivenciadas nos espaços formativos. Torna-se, portanto, fundamental que o currículo promova a reflexão crítica e a autonomia, favorecendo a formação de professores capazes de questionar, ressignificar e reinventar suas práticas pedagógicas diante das demandas contemporâneas.

A valorização da diversidade e o compromisso com a inclusão revelam-se como princípios indispensáveis na organização curricular, exigindo não apenas adaptações pontuais, mas uma reconfiguração estrutural que reconheça e acolha as múltiplas realidades presentes no contexto educacional. Tal perspectiva implica a construção de práticas pedagógicas sensíveis às diferenças, orientadas pela equidade e pelo respeito às singularidades dos sujeitos.

Por sua vez, a inovação, entendida como um processo contínuo de transformação, aponta para a necessidade de integrar novas metodologias, tecnologias e abordagens interdisciplinares ao currículo, sem perder de vista o compromisso ético e social da educação. Inovar, nesse contexto, significa promover aprendizagens significativas, críticas e contextualizadas.

Diante disso, conclui-se que pensar o currículo na formação docente é assumir o desafio de construir caminhos que articulem teoria e prática, tradição e mudança, diversidade e inclusão. Reafirma-se, assim, a necessidade de políticas e práticas formativas que fortaleçam um currículo vivo, flexível e comprometido com a formação de professores capazes de atuar de forma crítica, criativa e transformadora na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

_____. Lei 10.639/2003. História e Cultura Afro-brasileira. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>, acesso em 26/03/2026.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, Congresso Nacional, 1996.

BASTA, Leandro. Formação docente e os desafios da educação básica no século XXI. **Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade**, v. 12, n. 32, p. 42-65, 2025.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Computação na Educação Básica: Complemento à BNCC.** Brasília: MEC, 2022.

BRASIL. (1996). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). (2019). **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores.

DIAS, Viviane Borges. **Formação de professores e educação inclusiva: uma análise à luz da Teoria Crítica da Sociedade.** 2018. Tese de Doutorado. Universidade do Estado da Bahia (Brazil).

EHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** Petrópolis, RJ. Vozes, 2005.

FERNANDES, Cláudia; FRANCO, Creso. **Séries ou ciclos: o que acontece quando os professores escolhem? In: FRANCO, Creso (Org.). Avaliação, ciclos e promoção na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2001. Disponível em <http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/158/157> acessado em 24 de mar.2026.

GRIBOSKI, Claudia. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** 2008.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a**

incerteza. São Paulo: Cortez, 2011.

JESUS, Mirlenísia Monteiro de. **Formação docente e os desafios para uma educação socioemocional no contexto da educação inclusiva no ensino superior.** 2025. Tese de Doutorado.

LIBÂNEO, J. C. (2012). **Didática.** São Paulo: Cortez.

LÔBO, Í. M., Graf, L., Pereira, L. S., Gomes, M. C. P. (2025). **Formação docente na educação especial: desafios e possibilidades para a inclusão.** Revista Acadêmica Online, v.11, n.55. DOI: 10.36238/2359-5787.2025.V11N55.464.

MOREIRA, Antônio Flavio, e TADEU Tomaz (orgs). **Currículo, cultura e sociedade - 12.ed.** - São Paulo: Cortez, 2013.

MORAN, José Manuel. **Mudando a educação com metodologias ativas.** In:

SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (org.). *Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.* Ponta Grossa: UEPG, 2015.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2002.

MOURA, Gabriela França. **Formação continuada de professores na educação do campo.** 2025.

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

RODRIGUES, Alessessandre Roque Garcia et al. **METODOLOGIAS ATIVAS E EDUCAÇÃO INCLUSIVA.** Revista Tópicos, v. 4, n. 30, p. 1-16, 2026.

SACRISTÁN, J. Gimenes. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Tradução Ernani F. da Fonseca. Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEREJO, Marizete Borges Silva et al. **O estágio supervisionado obrigatório e a formação docente:** a construção de saberes docentes iniciais na licenciatura em Matemática da UFMA. 2025.

SCHÖN, D. A. (1992). **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed.

CAPÍTULO 3- A PRODUÇÃO INSTITUCIONAL DO FRACASSO LEITOR: ESCOLA, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO LEITORA

Josias Ivo de Sousa

Doutorando e Mestre em Ciências da Educação; Esp. em Linguística, em Gestão Escolar e em Ciências da Educação; Graduado em Letras. Professor da Rede Pública de Educação do Estado do RN, Professor das redes estadual e municipal, atuando como formador da ESFORPED - Escola de Formação de Profissionais da Educação, em Currais Novos-RN.

RESUMO: Este artigo discute os limites das explicações tradicionais acerca das dificuldades de aprendizagem da leitura na escola pública brasileira e sistematiza a *categoria analítica produção institucional do fracasso leitor* como possibilidade de compreensão das mediações que atravessam a formação leitora. Trata-se de um ensaio teórico de abordagem crítico-interpretativa, fundamentado na tradição crítica do fracasso escolar inaugurada por Patto e articulado às contribuições de Charlot, Arroyo, Tardif, Ball e Bernstein. Parte-se do pressuposto de que as interpretações centradas exclusivamente nos estudantes, nas famílias ou nos professores são insuficientes para explicar a persistência das dificuldades leitoras após longas trajetórias de escolarização. Argumenta-se que o fracasso leitor deve ser compreendido como fenômeno produzido na interação entre políticas educacionais, organização escolar, processos formativos, práticas pedagógicas e condições socioterritoriais. Como principal contribuição teórica, o estudo apresenta um modelo analítico composto por cinco dimensões interdependentes: política, institucional, formativa, pedagógica e socioterritorial. Conclui-se que essa perspectiva amplia a compreensão das relações entre escola, políticas educacionais e aprendizagem da leitura, oferecendo subsídios para pesquisas voltadas à análise das mediações institucionais que condicionam o direito à formação leitora na escola pública.

Palavras-chave: Fracasso leitor. Formação leitora. Escola pública. Políticas educacionais. Mediações institucionais.

1 INTRODUÇÃO

A universalização do acesso à escola constitui uma das maiores conquistas das políticas educacionais brasileiras das últimas décadas. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024) indicam que o país alcançou elevados índices de escolarização na educação básica, ampliando significativamente o acesso das camadas populares ao ensino formal. Entretanto, a democratização do acesso não foi acompanhada, na mesma proporção, pela democratização da aprendizagem. Entre os desafios que persistem na escola pública brasileira, destaca-se a formação de leitores capazes de compreender, interpretar, inferir, argumentar e posicionar-se criticamente diante dos textos e da realidade social.

A formação leitora constitui dimensão estratégica da escolarização, uma vez que o domínio da linguagem escrita condiciona o acesso aos diferentes campos do conhecimento e à participação na cultura letrada. Conforme argumentam Soares (2004) e Kleiman (2008), a leitura não pode ser reduzida à simples decodificação de palavras, mas deve ser compreendida como prática social que envolve a produção de sentidos, a interação com diferentes gêneros discursivos e a inserção dos sujeitos em múltiplos contextos de uso da linguagem escrita. Nesse sentido, a formação de leitores representa não apenas um objetivo pedagógico, mas uma condição fundamental para o exercício da cidadania e para a participação crítica na vida social.

Os resultados de avaliações nacionais e internacionais têm revelado, de forma recorrente, dificuldades significativas relacionadas à leitura. No Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA 2022), cujos resultados foram divulgados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2023), parcela expressiva dos estudantes brasileiros permaneceu abaixo dos níveis considerados adequados de proficiência leitora.

De modo semelhante, os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB 2023), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2024), evidenciam que muitos estudantes concluem etapas importantes da escolarização sem demonstrar domínio satisfatório das habilidades de compreensão e interpretação textual. Esses indicadores revelam uma contradição persistente: embora a escola tenha ampliado sua capacidade de garantir acesso e permanência, ainda enfrenta dificuldades para assegurar a aprendizagem efetiva da leitura.

Em diferentes redes de ensino, observa-se que estudantes que passaram anos frequentando regularmente a escola apresentam limitações na compreensão textual, na identificação de implícitos, na construção de inferências e na articulação de argumentos fundamentados. Tal cenário suscita uma questão central para o campo educacional: como explicar a permanência de dificuldades leitoras após longas trajetórias de escolarização?

No campo dos estudos da leitura, diferentes autores têm demonstrado que a compreensão leitora resulta de processos complexos que envolvem conhecimentos linguísticos, cognitivos, culturais e sociais. Solé (1998) destaca que a leitura constitui um processo interativo no qual leitor, texto e contexto se articulam na construção dos significados. Entretanto, embora essas contribuições sejam fundamentais para

compreender os processos de aprendizagem da leitura, elas não esgotam a análise das condições institucionais que favorecem ou limitam as oportunidades de formação leitora oferecidas pela escola.

Tradicionalmente, as respostas a essa questão tem sido construída a partir da responsabilização de sujeitos específicos. Em alguns casos, atribui-se o fracasso à falta de esforço dos estudantes; em outros, às condições socioeconômicas das famílias; há ainda abordagens que enfatizam as limitações da formação docente ou a precariedade estrutural das escolas. Embora esses fatores possuam relevância analítica, sua consideração isolada tende a produzir interpretações fragmentadas, insuficientes para compreender a complexidade dos processos que atravessam a formação leitora.

A literatura educacional dispõe de importantes contribuições para a compreensão do fracasso escolar, das desigualdades educacionais, da relação com o saber e dos mecanismos de exclusão produzidos pela escola. Contudo, permanecem necessários referenciais capazes de articular essas contribuições em torno da análise das mediações institucionais que influenciam as oportunidades de aprendizagem da leitura ao longo da escolarização.

É nesse contexto que se insere a categoria produção institucional do fracasso leitor. A expressão designa o conjunto de processos políticos, organizacionais, formativos e pedagógicos que, articulados no interior das instituições escolares e em relação com seus contextos socioterritoriais, influenciam as oportunidades de formação leitora oferecidas aos estudantes. Tal perspectiva parte do pressuposto de que as dificuldades de leitura não podem ser compreendidas exclusivamente a partir das características dos sujeitos, mas também das formas pelas quais as instituições organizam, distribuem e materializam as condições de aprendizagem.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir os limites das explicações tradicionais sobre o fracasso leitor e sistematizar a categoria *produção institucional do fracasso leitor* como possibilidade analítica para a compreensão das múltiplas mediações que atravessam a formação de leitores na escola pública contemporânea.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo caracteriza-se como um ensaio teórico de natureza qualitativa e abordagem crítico-interpretativa. Diferentemente das pesquisas empíricas orientadas pela produção e análise de dados de campo, os ensaios teóricos têm por finalidade problematizar conceitos, questionar perspectivas consolidadas e construir novas possibilidades analíticas para a compreensão de fenômenos complexos da realidade educacional. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento ocorre por meio da análise crítica da literatura, da articulação entre referenciais teóricos e da elaboração de categorias interpretativas capazes de ampliar os horizontes explicativos dos objetos investigados.

A reflexão em torno da categoria produção institucional do fracasso leitor fundamenta-se na análise crítica de contribuições provenientes da sociologia da educação, das políticas educacionais, da formação docente e dos estudos sobre organização escolar. Foram mobilizadas, especialmente, as contribuições de Patto (2015), Charlot (2000), Arroyo (2011; 2021), Tardif (2014), Ball (2005; 2012) e Bernstein (1996). A escolha desses referenciais decorre de sua relevância para a compreensão das relações entre fracasso escolar, desigualdades educacionais, formação docente, políticas públicas e processos de escolarização.

O percurso analítico partiu da identificação dos limites presentes nas interpretações tradicionalmente utilizadas para explicar as dificuldades de aprendizagem da leitura, particularmente aquelas centradas na responsabilização dos estudantes, das famílias ou dos professores. Em seguida, procedeu-se ao diálogo entre os referenciais selecionados, buscando identificar elementos convergentes capazes de contribuir para uma compreensão ampliada das condições institucionais que atravessam a formação leitora.

A partir desse movimento teórico, foram sistematizadas cinco dimensões analíticas recorrentes na literatura examinada: política, institucional, formativa, pedagógica e socioterritorial. Essas dimensões constituem a base do modelo teórico apresentado neste artigo e orientam a compreensão do fracasso leitor como fenômeno produzido na interação entre diferentes níveis da realidade educacional.

Assim, não se pretende apresentar resultados empíricos conclusivos, mas oferecer subsídios teóricos para o aprofundamento de investigações voltadas à análise das relações entre instituição escolar, políticas educacionais, formação docente e aprendizagem da

leitura na escola pública contemporânea.

3 OS LIMITES DAS EXPLICAÇÕES TRADICIONAIS SOBRE O FRACASSO LEITOR

A dificuldade de aprendizagem da leitura constitui uma das preocupações mais persistentes da educação brasileira. Ao longo das últimas décadas, diferentes perspectivas teóricas buscaram explicar por que um número significativo de estudantes conclui etapas importantes da escolarização sem desenvolver competências leitoras compatíveis com sua trajetória escolar. Embora essas abordagens tenham contribuído para ampliar a compreensão do fenômeno, grande parte delas tende a concentrar suas análises em sujeitos específicos, atribuindo-lhes maior ou menor responsabilidade pelos resultados observados.

Uma das explicações mais recorrentes associa o fracasso leitor às características individuais dos estudantes. Nessa perspectiva, as dificuldades de leitura seriam decorrentes da falta de interesse, da ausência de hábitos de estudo, da desmotivação ou mesmo de limitações cognitivas. Trata-se de uma interpretação amplamente difundida no senso comum escolar e frequentemente reproduzida em discursos pedagógicos que vinculam o sucesso da aprendizagem à disposição individual para aprender. Contudo, conforme argumenta Charlot (2000), a aprendizagem não pode ser reduzida à vontade do sujeito, pois resulta das relações que este estabelece com o saber, com a escola e com o mundo social. Assim, as dificuldades de leitura exigem uma análise que ultrapasse as disposições individuais e considere as condições em que a escolarização se realiza.

Outra vertente atribui às famílias papel central na produção das dificuldades de leitura. Sob essa ótica, estudantes provenientes de contextos socialmente vulneráveis apresentariam menor acesso à cultura escrita, repertórios culturais mais restritos e reduzido acompanhamento das atividades escolares. Embora as condições socioeconômicas exerçam influência sobre os processos educativos, Arroyo (2011) alerta para o risco de transformar desigualdades historicamente produzidas em supostas insuficiências familiares. Além disso, tais interpretações pouco explicam por que escolas inseridas em contextos sociais semelhantes apresentam resultados distintos na formação leitora de seus estudantes.

Também são frequentes as abordagens que associam o fracasso leitor à formação

e à atuação docente. Nessa perspectiva, as dificuldades de aprendizagem decorreriam da fragilidade da formação inicial, da insuficiência das ações de formação continuada ou de limitações metodológicas presentes nas práticas pedagógicas. Embora o trabalho do professor seja decisivo para a aprendizagem, Tardif (2014) destaca que a docência é exercida em contextos institucionais específicos, atravessados por condicionantes organizacionais, curriculares, políticos e culturais. A responsabilização exclusiva dos professores tende, portanto, a obscurecer fatores mais amplos que influenciam as oportunidades de aprendizagem.

Mais recentemente, o avanço das avaliações em larga escala e dos mecanismos de responsabilização educacional introduziu novas formas de interpretação do fracasso escolar. Nesse contexto, as dificuldades de leitura passaram a ser frequentemente associadas ao desempenho de escolas, redes de ensino e profissionais da educação. Para Ball (2005), entretanto, a lógica da performatividade tende a redefinir os sentidos da educação, deslocando o foco da formação humana para a obtenção de resultados mensuráveis. Quando isso ocorre, a leitura corre o risco de ser reduzida a um conjunto de habilidades avaliáveis, enfraquecendo suas dimensões crítica, cultural e emancipatória.

Tomadas isoladamente, essas abordagens oferecem contribuições importantes, mas não são suficientes para explicar a complexidade do fenômeno. As dificuldades de leitura resultam da interação entre múltiplos fatores que se manifestam em diferentes níveis da realidade educacional. Por essa razão, torna-se necessário deslocar o foco analítico da identificação de responsáveis para a compreensão das condições institucionais que organizam as oportunidades de aprendizagem ao longo da escolarização.

Nessa perspectiva, mais do que perguntar quem fracassa, interessa compreender como determinadas configurações institucionais favorecem ou limitam a constituição de experiências leitoras significativas. É justamente desse deslocamento teórico que emerge a necessidade de uma categoria analítica capaz de compreender as mediações que articulam políticas educacionais, organização escolar, formação docente, práticas pedagógicas e contextos socioterritoriais na produção das oportunidades de formação leitora.

4 A PRODUÇÃO INSTITUCIONAL DO FRACASSO LEITOR: FUNDAMENTOS PARA UMA CATEGORIA ANALÍTICA

A compreensão das dificuldades de leitura como fenômeno exclusivamente individual tem se mostrado insuficiente para explicar a persistência dos baixos níveis de proficiência leitora observados em diferentes sistemas educacionais. Mesmo em contextos marcados pela ampliação do acesso à escola, pela expansão das políticas de formação docente e pelo fortalecimento dos mecanismos de avaliação, permanece elevado o número de estudantes que concluem etapas importantes da escolarização sem desenvolver competências leitoras compatíveis com sua trajetória acadêmica.

Esse cenário exige deslocar o foco analítico dos indivíduos para os processos institucionais que organizam as experiências educativas. Tal deslocamento não implica negar a importância dos sujeitos ou das condições sociais, mas reconhecer que a aprendizagem da leitura ocorre no interior de estruturas pedagógicas, organizacionais e políticas que influenciam diretamente as oportunidades de formação dos estudantes.

Nesse contexto, propõe-se a categoria *produção institucional do fracasso leitor*, compreendida como o conjunto de processos, práticas, políticas, culturas institucionais e formas de gestão pedagógica que, articulados no interior da escola, influenciam as oportunidades de formação leitora ao longo da escolarização básica.

A categoria é proposta neste estudo como instrumento analítico voltado à investigação das mediações institucionais que condicionam a formação leitora. Não se configura como teoria autônoma, mas como uma construção conceitual derivada do diálogo crítico com diferentes tradições da pesquisa educacional. Seu objetivo consiste em oferecer uma lente interpretativa capaz de compreender as dificuldades de leitura para além das explicações centradas exclusivamente nos indivíduos, deslocando a análise para os processos institucionais que organizam as oportunidades de aprendizagem.

A reflexão dialoga diretamente com a tradição crítica inaugurada por Patto (2015), para quem o fracasso escolar não pode ser compreendido como atributo individual dos estudantes, mas como resultado de processos historicamente produzidos nas instituições educacionais. A categoria aqui proposta desloca essa discussão para o campo específico da formação leitora, buscando compreender como diferentes mediações institucionais contribuem para ampliar ou restringir as experiências de leitura oferecidas aos estudantes.

A contribuição de Bernstein (1996) fornece elementos importantes para essa

análise. Ao demonstrar que os discursos pedagógicos são continuamente recontextualizados nos diferentes níveis do sistema educacional, o autor evidencia que as políticas não chegam às escolas de forma neutra. Elas são reinterpretadas e transformadas pelas culturas institucionais e pelas práticas profissionais existentes em cada contexto. Assim, políticas semelhantes podem produzir efeitos distintos conforme as formas de apropriação realizadas pelas escolas.

Nessa perspectiva, a produção institucional do fracasso leitor pode ser analisada a partir de cinco dimensões articuladas: política, institucional, formativa, pedagógica e socioterritorial. Embora descritas separadamente para fins analíticos, essas dimensões constituem um sistema de relações que influencia as oportunidades de formação leitora oferecidas aos estudantes. As dificuldades de leitura podem ser compreendidas, portanto, como expressão das tensões, descontinuidades e articulações produzidas entre essas diferentes dimensões da realidade educacional.

A categoria *produção institucional do fracasso leitor* não pretende substituir interpretações já consolidadas no campo educacional. Seu propósito consiste em ampliar o horizonte analítico das investigações sobre leitura, permitindo compreender como políticas educacionais, culturas escolares, processos formativos, práticas pedagógicas e contextos socioterritoriais se articulam na produção das oportunidades de aprendizagem da linguagem escrita. Trata-se, portanto, de uma categoria relacional, multidimensional e processual, voltada à análise dos mecanismos institucionais que favorecem, limitam ou transformam a formação leitora na escola pública contemporânea.

4.1 A produção institucional do fracasso leitor e suas distinções conceituais

A categoria produção institucional do fracasso leitor dialoga com conceitos já consolidados na literatura educacional, mas não se confunde com eles. O fracasso escolar, por exemplo, constitui uma categoria ampla utilizada para interpretar processos de insucesso relacionados à escolarização de modo geral. A produção institucional do fracasso leitor, por sua vez, concentra-se especificamente nos mecanismos institucionais que interferem na constituição das competências leitoras ao longo da trajetória escolar.

Também se diferencia das abordagens centradas na exclusão escolar e nas desigualdades educacionais. Embora reconheça a influência das condições sociais e econômicas sobre os processos de aprendizagem, essa perspectiva busca compreender

como tais condicionantes são mediados, ampliados ou atenuados pelas formas de organização das instituições escolares.

Da mesma forma, distingue-se da noção de relação com o saber desenvolvida por Charlot (2000). Enquanto essa perspectiva privilegia as formas pelas quais os sujeitos atribuem sentido à aprendizagem, a produção institucional do fracasso leitor direciona a análise para os processos organizacionais, pedagógicos e políticos que estruturam as oportunidades de aprendizagem oferecidas aos estudantes.

A categoria insere-se na tradição crítica inaugurada por Patto (2015), ao reconhecer que o fracasso escolar não pode ser explicado exclusivamente por características individuais dos sujeitos. Contudo, seu foco recai especificamente sobre as mediações que atravessam a formação leitora. A leitura é compreendida como uma dimensão estratégica da escolarização, uma vez que o domínio da linguagem escrita condiciona o acesso aos diferentes campos do conhecimento e à participação na cultura letrada.

Sua especificidade reside na centralidade atribuída à instituição escolar como unidade privilegiada de análise. O interesse não consiste em identificar quem fracassa, mas compreender como determinadas configurações institucionais produzem oportunidades diferenciadas de aprendizagem. Nessa perspectiva, a escola deixa de ser concebida apenas como cenário onde o fracasso ocorre e passa a ser analisada como espaço de produção, reprodução ou enfrentamento das dificuldades de formação leitora.

A originalidade da categoria produção institucional do fracasso leitor reside menos na formulação de conceitos inéditos e mais na articulação de diferentes tradições teóricas em torno de um objeto específico: a formação leitora. Ao tomar como unidade de análise as mediações institucionais que organizam as oportunidades de aprendizagem da leitura, a categoria busca integrar dimensões frequentemente analisadas de forma separada na literatura educacional.

Quadro 1 - Categorias analíticas que dialogam com a produção institucional do fracasso leitor

Categoria Analítica	Unidade Principal de Análise	Questão Central	Contribuição para a Compreensão da Leitura
<i>Fracasso Escolar (Patto)</i>	Instituição escolar e processos de escolarização	Como a escola participa da produção do insucesso escolar?	Desloca a análise da culpabilização individual para os processos institucionais que produzem o fracasso escolar.
<i>Relação com o Saber (Charlot)</i>	Sujeito e suas relações com o conhecimento	Como os estudantes atribuem sentido à aprendizagem?	Permite compreender como os sentidos atribuídos à escola e ao conhecimento influenciam o envolvimento dos estudantes com a leitura.
<i>Desigualdades Educacionais (Arroyo)</i>	Trajetórias escolares e condições sociais de escolarização	Como as desigualdades sociais influenciam os percursos educativos?	Evidencia que o acesso à leitura e à cultura escrita está condicionado por desigualdades históricas, sociais e culturais.
<i>Performatividade e Regulação Educacional (Ball)</i>	Políticas educacionais e mecanismos de responsabilização	Como as políticas educacionais influenciam as práticas escolares?	Possibilita compreender os efeitos das políticas de desempenho e resultados sobre o ensino e a aprendizagem da leitura.
<i>Recontextualização Pedagógica (Bernstein)</i>	Produção, circulação e transformação do conhecimento	Como os discursos pedagógicos são reinterpretados no contexto escolar?	Explica como currículos, formações e orientações pedagógicas são apropriados pelas escolas

Categoria Analítica	Unidade Principal de Análise	Questão Central	Contribuição para a Compreensão da Leitura
	escolar		e repercutem na formação leitora.
<i>Produção Institucional do Fracasso Leitor</i> (Sousa, proposição analítica deste estudo)	Mediações políticas, institucionais, formativas, pedagógicas e socioterritoriais da formação leitora	Como diferentes instâncias institucionais produzem ou limitam oportunidades de formação leitora ao longo da escolarização?	Integra as contribuições dos referenciais anteriores em um modelo analítico voltado à compreensão das dificuldades de leitura como resultado de múltiplas mediações institucionais.

Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Como se observa, a categoria produção institucional do fracasso leitor não se opõe às demais perspectivas analíticas, mas dialoga com elas a partir de uma unidade específica de análise: as mediações institucionais que organizam as oportunidades de formação leitora. Sua contribuição consiste em integrar dimensões frequentemente estudadas de forma fragmentada, permitindo uma compreensão mais abrangente das condições que favorecem ou limitam a constituição de leitores na escola pública contemporânea.

5 UM MODELO TEÓRICO DA PRODUÇÃO INSTITUCIONAL DO FRACASSO LEITOR

A sistematização da categoria produção institucional do fracasso leitor requer um modelo analítico capaz de orientar investigações sobre os processos que influenciam a formação de leitores no contexto escolar. Em vez de buscar explicações centradas em fatores isolados, o modelo proposto compreende a aprendizagem da leitura como resultado da interação entre diferentes dimensões da realidade educacional.

Parte-se do pressuposto de que a formação leitora é atravessada por mediações

que operam em distintos níveis do sistema educacional, desde a formulação das políticas públicas até as experiências concretas vivenciadas pelos estudantes no cotidiano escolar. Com base nessa perspectiva, o modelo organiza-se em cinco dimensões interdependentes: política, institucional, formativa, pedagógica e socioterritorial.

Figura 1 - Modelo Teórico da Produção Institucional do Fracasso Leitor



Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

A representação proposta evidencia que a dimensão institucional ocupa posição central no modelo, uma vez que constitui o principal espaço de articulação entre políticas educacionais, processos formativos, práticas pedagógicas e condições socioterritoriais. Nessa perspectiva, as oportunidades de formação leitora resultam da interação dinâmica entre essas dimensões, podendo favorecer ou limitar a constituição de leitores ao longo da escolarização.

5.1 Dimensão política

A dimensão política corresponde ao conjunto de diretrizes, programas, avaliações e mecanismos de regulação que orientam o funcionamento dos sistemas educacionais. Nesse nível situam-se os currículos oficiais, as políticas de formação docente, os sistemas de avaliação externa, os programas de recomposição das aprendizagens e os instrumentos de monitoramento do desempenho escolar.

Essas políticas definem prioridades, estabelecem metas e produzem discursos sobre qualidade educacional. Entretanto, conforme demonstram Ball (2005; 2012) e Bernstein (1996), seus efeitos não se manifestam de forma homogênea, sendo continuamente reinterpretados nos diferentes contextos institucionais. Dessa forma, as políticas educacionais não determinam diretamente a formação leitora, mas estabelecem condições que podem favorecer ou limitar determinadas práticas pedagógicas, formas de organização escolar e processos de formação docente.

A dimensão política evidencia que as oportunidades de aprendizagem da leitura são influenciadas não apenas pelas ações desenvolvidas nas escolas, mas também pelas prioridades e orientações produzidas nos diferentes níveis dos sistemas educacionais.

5.2 Dimensão institucional

A dimensão institucional refere-se às formas de organização da escola e às culturas profissionais construídas em seu interior. Nessa dimensão situam-se elementos como liderança pedagógica, coordenação escolar, estabilidade do corpo docente, clima institucional, planejamento coletivo, acompanhamento pedagógico e colaboração entre professores.

Sua centralidade decorre do fato de que a escola constitui um dos principais espaços de materialização das políticas educacionais. É nesse nível que orientações curriculares, programas de formação e sistemas de avaliação são apropriados, reinterpretados e transformados em práticas concretas.

Na vida cotidiana da escola, a dimensão institucional influencia diretamente as oportunidades de formação leitora. A elevada rotatividade docente, por exemplo, pode comprometer a continuidade de projetos de leitura e dificultar a construção de uma cultura leitora estável. Da mesma forma, ambientes excessivamente orientados por demandas

burocráticas ou pelo controle disciplinar tendem a reduzir os espaços destinados à circulação de livros, à mediação leitora e ao debate literário.

Nessas circunstâncias, dificuldades frequentemente atribuídas ao desinteresse dos estudantes podem estar relacionadas às condições institucionais que estruturam suas experiências de aprendizagem.

5.3 Dimensão formativa

A dimensão formativa compreende os processos de formação inicial e continuada dos professores, bem como os espaços de construção, compartilhamento e ressignificação dos saberes profissionais. A formação é entendida como processo permanente de reflexão sobre a prática e de articulação entre conhecimentos teóricos, experiências docentes e demandas concretas do trabalho educativo.

Segundo Tardif (2014), os saberes docentes resultam da interação entre diferentes fontes de conhecimento, incluindo a formação acadêmica, a experiência profissional e as culturas institucionais. Assim, a qualidade das práticas de leitura não depende exclusivamente da oferta de ações formativas, mas também das condições que possibilitam sua apropriação crítica e sua incorporação ao cotidiano escolar.

Processos formativos desconectados dos desafios enfrentados pelos professores tendem a produzir efeitos limitados. Em contrapartida, experiências construídas a partir dos problemas concretos da escola podem fortalecer significativamente as práticas de leitura, favorecendo a reflexão coletiva, a circulação de saberes profissionais e a construção de respostas pedagógicas mais consistentes.

A dimensão formativa evidencia que a formação de leitores está diretamente relacionada às condições oferecidas aos professores para refletirem sobre suas práticas e ampliarem seus conhecimentos acerca do ensino da leitura.

5.4 Dimensão pedagógica

A dimensão pedagógica corresponde ao espaço em que políticas educacionais, decisões institucionais e processos formativos assumem materialidade concreta. Nela se organizam as metodologias de ensino, as práticas de leitura, a seleção de textos, a organização curricular, as formas de mediação docente e os processos avaliativos.

Trata-se da dimensão em que os estudantes vivenciam efetivamente a leitura e constroem suas relações com a linguagem escrita. É nesse espaço que os conhecimentos docentes são mobilizados e que se definem as oportunidades reais de desenvolvimento das competências leitoras.

A compreensão leitora não se reduz ao domínio de habilidades técnicas de decodificação. Conforme Solé (1998), a leitura constitui um processo de interação entre leitor, texto e contexto, exigindo a mobilização de conhecimentos prévios, estratégias cognitivas e experiências socioculturais. Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas voltadas à leitura demandam condições institucionais capazes de favorecer a construção de sentidos e a participação dos estudantes em situações significativas de uso da linguagem escrita.

A dimensão pedagógica não deve ser compreendida apenas como local de ensino da leitura, mas como espaço de produção de sentidos sobre o ato de ler. Em muitos contextos escolares, observa-se um processo de instrumentalização da leitura, no qual os textos são utilizados predominantemente para cumprir tarefas, atender exigências curriculares ou preparar estudantes para avaliações externas. Sob a influência da lógica da performatividade descrita por Ball (2005), a leitura corre o risco de ser reduzida a um conjunto de habilidades técnicas mensuráveis.

Quando isso ocorre, as experiências leitoras tendem a perder parte de seu potencial crítico, cultural e emancipatório. A predominância de atividades centradas na repetição, na decodificação e no treinamento para exames pode restringir oportunidades de interpretação, reflexão e produção de sentidos.

Assim, a qualidade das experiências de leitura oferecidas pela escola torna-se tão importante quanto sua frequência. Mais do que ensinar técnicas de compreensão textual, a instituição escolar é chamada a criar condições para que os estudantes se constituam como sujeitos da leitura e participantes ativos da cultura escrita.

5.5 Dimensão socioterritorial

A dimensão socioterritorial refere-se às condições sociais, econômicas e culturais que caracterizam os contextos nos quais as escolas estão inseridas. Inspirada nas contribuições de Arroyo (2011; 2021), reconhece que os territórios produzem oportunidades educacionais diferenciadas, influenciando o acesso à cultura escrita e às

práticas sociais de leitura.

O território é compreendido não apenas como espaço geográfico, mas como conjunto de experiências, relações e repertórios culturais que atravessam a vida escolar. A escola pode tanto reproduzir desigualdades existentes quanto atuar como espaço de ampliação das oportunidades de acesso à cultura escrita.

As dificuldades de formação leitora tendem a ser reforçadas quando a instituição ignora os repertórios culturais dos estudantes ou deixa de estabelecer conexões entre os conhecimentos escolares e as experiências sociais presentes em seu entorno. Nessas circunstâncias, a leitura pode ser percebida como prática distante da realidade vivida pelos sujeitos.

Todavia, essa perspectiva rejeita interpretações deterministas que transformam a origem social dos estudantes em explicação exclusiva para seus resultados escolares. Embora o território exerça influência sobre as oportunidades educacionais, seus efeitos são continuamente mediados pelas ações institucionais, pedagógicas e formativas desenvolvidas pela escola.

5.6 A dinâmica da produção institucional do fracasso leitor

As cinco dimensões apresentadas não atuam de forma isolada, mas constituem um sistema de relações que influencia as oportunidades de formação leitora oferecidas aos estudantes. Políticas educacionais, organização institucional, processos formativos, práticas pedagógicas e condições socioterritoriais interagem continuamente, produzindo efeitos que não podem ser compreendidos a partir de um único nível da realidade educacional.

Nessa dinâmica, tensões entre políticas de responsabilização e processos formativos, entre currículos prescritos e contextos socioterritoriais, ou entre demandas burocráticas e práticas pedagógicas significativas podem gerar discontinuidades que limitam as experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes. Em contrapartida, a articulação coerente entre essas dimensões tende a fortalecer a capacidade institucional da escola de promover práticas leitoras mais consistentes e ampliar o acesso à cultura escrita.

Compreender o fracasso leitor a partir dessa perspectiva relacional significa

reconhecê-lo como fenômeno produzido por múltiplas mediações institucionais. É precisamente a análise dessas relações que confere sentido ao modelo teórico aqui proposto e sustenta sua contribuição para futuras investigações sobre a aprendizagem da leitura na escola pública contemporânea.

O modelo proposto sugere que as dificuldades de aprendizagem da leitura não podem ser compreendidas como resultado de fatores isolados, mas como expressão das relações estabelecidas entre diferentes níveis da realidade educacional. Sua principal contribuição consiste em oferecer uma estrutura analítica capaz de orientar investigações empíricas sobre os mecanismos institucionais que condicionam as oportunidades de formação leitora na escola pública.

6 IMPLICAÇÕES PARA UMA AGENDA DE PESQUISA SOBRE O FRACASSO LEITOR

A categoria produção institucional do fracasso leitor não se limita à proposição de uma nova perspectiva analítica para a compreensão das dificuldades de aprendizagem da leitura. Sua principal contribuição consiste em ampliar o campo investigativo das relações entre políticas educacionais, instituições escolares, formação docente e formação leitora na escola pública contemporânea.

Historicamente, grande parte das pesquisas sobre leitura concentrou-se na análise de metodologias de ensino, processos cognitivos envolvidos na compreensão textual e características socioculturais dos estudantes. Embora essas abordagens tenham produzido contribuições relevantes, permanece necessária a ampliação de estudos capazes de compreender como diferentes mediações institucionais influenciam as oportunidades de aprendizagem da leitura ao longo da escolarização.

Nesse contexto, a categoria aqui proposta possibilita a construção de uma agenda de pesquisa organizada em diferentes eixos investigativos.

O primeiro eixo refere-se às *políticas educacionais*. Investigações futuras poderão analisar como sistemas de avaliação, políticas curriculares, programas de recomposição das aprendizagens e ações de formação docente influenciam as práticas de leitura desenvolvidas nas escolas. Mais do que examinar os resultados dessas políticas, importa compreender os processos por meio dos quais são apropriadas, reinterpretadas e materializadas nos contextos institucionais.

O segundo eixo relaciona-se à *formação docente*. A partir da perspectiva aqui desenvolvida, torna-se relevante investigar de que modo os processos formativos contribuem para fortalecer ou fragilizar práticas pedagógicas voltadas à formação de leitores críticos. O interesse desloca-se da simples oferta de formação para sua efetiva repercussão sobre o trabalho pedagógico e sobre as experiências de leitura vivenciadas pelos estudantes.

O terceiro eixo concentra-se nas *culturas institucionais das escolas*. Questões relacionadas à liderança pedagógica, estabilidade do corpo docente, planejamento coletivo, acompanhamento das aprendizagens e organização curricular podem ser analisadas como elementos que influenciam as oportunidades de formação leitora. Essa abordagem fortalece a compreensão da escola como espaço privilegiado para o estudo das condições institucionais associadas à aprendizagem da leitura.

Um quarto eixo envolve os *processos de recontextualização das políticas educacionais*. Com base nas contribuições de Bernstein (1996), torna-se possível investigar por que escolas submetidas às mesmas orientações normativas produzem resultados distintos em relação à formação leitora. A análise das formas de tradução, adaptação e ressignificação das políticas pode oferecer importantes contribuições para a compreensão das desigualdades educacionais observadas nos sistemas de ensino.

A categoria também favorece o desenvolvimento de estudos comparativos entre escolas, redes de ensino e territórios educacionais. Ao privilegiar a análise das instituições, abre-se a possibilidade de identificar padrões organizacionais, práticas pedagógicas e estratégias de gestão associados a diferentes trajetórias de formação leitora.

Outra contribuição relevante consiste no fortalecimento do diálogo entre distintos campos da pesquisa educacional. Temas como gestão escolar, políticas públicas, currículo, formação docente, avaliação educacional e desigualdades sociais passam a ser compreendidos como dimensões interdependentes de um mesmo fenômeno, favorecendo abordagens mais integradas sobre a aprendizagem da leitura.

Nessa perspectiva, o fracasso leitor deixa de ser concebido exclusivamente como problema individual ou estritamente pedagógico e passa a ser compreendido como objeto complexo de investigação educacional, atravessado por múltiplas mediações institucionais.

A agenda de pesquisa aqui delineada não pretende oferecer respostas definitivas

para os desafios da formação leitora na escola pública. Seu propósito consiste em ampliar o horizonte das investigações educacionais, propondo novos problemas, novas questões e novos caminhos analíticos para a compreensão de um dos desafios mais persistentes da educação brasileira. Ao deslocar o debate da busca por culpados para a análise das condições que estruturam as oportunidades de aprendizagem, a categoria produção institucional do fracasso leitor contribui para o fortalecimento de uma agenda investigativa comprometida com a compreensão crítica das relações entre escola, leitura e desigualdades educacionais.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A persistência das dificuldades de leitura entre estudantes que concluem etapas importantes da escolarização básica permanece como um dos desafios mais complexos da educação brasileira. Apesar da ampliação do acesso à escola, da expansão das políticas educacionais e do fortalecimento dos mecanismos de avaliação, parcela significativa dos estudantes ainda não desenvolve competências leitoras compatíveis com as exigências acadêmicas, sociais e culturais da contemporaneidade.

Partindo desse cenário, o presente artigo buscou discutir os limites das explicações tradicionalmente utilizadas para interpretar o fracasso leitor. Embora fatores relacionados aos estudantes, às famílias, aos professores e às condições socioeconômicas influenciem os processos educativos, argumentou-se que sua análise isolada não é suficiente para compreender a complexidade das dificuldades de aprendizagem da leitura. A centralidade atribuída às explicações individualizantes tende a reduzir a visibilidade das condições institucionais que estruturam as oportunidades de formação leitora ao longo da escolarização.

Como resposta a essa lacuna analítica, foi sistematizada a categoria produção institucional do fracasso leitor. Fundamentada na interlocução entre os estudos sobre fracasso escolar, políticas educacionais, formação docente e organização escolar, a categoria propõe compreender a aprendizagem da leitura como fenômeno atravessado por múltiplas mediações institucionais. Nessa perspectiva, políticas educacionais, culturas escolares, processos formativos, práticas pedagógicas e condições socioterritoriais passam a ser compreendidos como dimensões interdependentes na produção das oportunidades de aprendizagem.

A principal contribuição do estudo consiste na proposição de um modelo teórico organizado em cinco dimensões analíticas: política, institucional, formativa, pedagógica e socioterritorial. Tal modelo não pretende substituir categorias já consolidadas no campo educacional, mas ampliar as possibilidades de investigação sobre a formação leitora, oferecendo um referencial capaz de integrar aspectos frequentemente analisados de forma fragmentada.

Do ponto de vista científico, a categoria aqui apresentada contribui para o fortalecimento de pesquisas voltadas à compreensão das relações entre escola, políticas educacionais e aprendizagem da leitura. Ao deslocar o foco da análise dos indivíduos para as condições institucionais que organizam a escolarização, abre-se um campo investigativo promissor para o estudo dos mecanismos que favorecem ou limitam a constituição de leitores na escola pública.

Por fim, compreender o fracasso leitor como fenômeno institucionalmente mediado representa também uma tomada de posição ética e política diante dos desafios da educação contemporânea. Significa reconhecer que a garantia do direito à leitura ultrapassa a esfera dos esforços individuais e depende da capacidade dos sistemas educacionais e das instituições escolares de construir condições efetivas para que todos os estudantes tenham acesso às práticas de leitura necessárias à sua formação humana, cultural e cidadã.

Longe de encerrar o debate, a categoria produção institucional do fracasso leitor apresenta-se como uma construção teórica aberta ao aprofundamento empírico, ao diálogo interdisciplinar e à crítica acadêmica. Sua relevância reside menos na pretensão de oferecer explicações definitivas e mais na capacidade de suscitar novas perguntas sobre as relações entre leitura, escola e desigualdades educacionais, contribuindo para a compreensão de um dos problemas mais persistentes da educação pública brasileira.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzales. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, Miguel Gonzales. *Vidas ameaçadas: exigências-respostas éticas da educação e da docência*. Petrópolis: Vozes, 2021.
- BALL, Stephen J. *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.
- BALL, Stephen J. *Global Education Inc.: new policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge, 2012.
- BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Relatório SAEB 2023. Brasília: INEP, 2024.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 13. ed. Campinas: Pontes, 2008.
- ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). PISA 2022 results (Volume I): The state of learning and equity in education. Paris: OECD Publishing, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB 2023. Brasília: INEP, 2024.

SOBRE OS ORGANIZADORES

PATRÍCIO BORGES MARACAJÁ

Engenheiro Agrônomo pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com graduação concluída em 1981. Graduado em Teologia pelo CENPACRE, em 2007. Doutor em Engenharia Agrônômica pela Universidad de Córdoba, Espanha, título obtido em 1995, após realização do doutorado no período de 1991 a 1995.

ALINE CARLA DE MEDEIROS

Licenciada em Biologia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA), com graduação concluída em 2008. Especialista em Educação Ambiental pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP), título obtido em 2011. Mestre em Sistemas Agroindustriais pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG/Campus Pombal), concluído em 2014. Doutora em Engenharia de Processos pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), título obtido em 2020.

FLÁVIO FRANKLIN FERREIRA DE ALMEIDA

Graduado em Ciências Econômicas em 2001. Mestre em Economia da Empresa pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), com dissertação aprovada com distinção, título obtido em 2004.

MARCOS VITOR COSTA CASTELHANO

Mestre em Ciências da Educação pela WUE, tendo diploma reconhecido no Brasil na área de Ensino pela UNIMES. Coordenador do Curso de Psicologia e Diretor no Núcleo de Pesquisa e Extensão - NUPEX da Faculdade Sucesso – FACSU.

GUSTAVO HENRIQUE QUEIROZ DOS SANTOS

Doutorando em Ciências Jurídicas, área de concentração em Direitos Humanos e Desenvolvimento, pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ). Mestre em Ciências Jurídicas pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Jurídicas (PPGCJ) da Universidade Federal da Paraíba, área de concentração em Direitos Humanos, especificamente, fundamentos teóricos-filosóficos dos Direitos Humanos. Especialista em Direito Civil e Processual Civil pelo Centro Universitário de Patos - UNIFIP. Bacharel em Direito pela Faculdade de Integração do Sertão - FIS. Professor Universitário. Diretor acadêmico e coordenador do curso de Direito da Faculdade Sucesso - FACSU. Coordenador do curso de Gestão de Serviços Judiciais e Notariais da Faculdade Sucesso - FACSU.