



# REVISTA DE CIÊNCIAS SOCIAIS DA UEMS

## INOVAÇÃO PEDAGÓGICA E RESISTÊNCIA NO ENSINO: UM ESTUDO SOBRE A OBRA E A VIDA DE AMÉLIA AMERICANO FRANCO DOMINGUES DE CASTRO

**Naiara de Souza**<sup>1</sup> - Uems e Grupo de Pesquisa (Teoria, Metodologia e História da  
Historiografia Brasileira)

**Diogo da Silva Roiz**<sup>2</sup> - Uems e Grupo de Pesquisa (Teoria, Metodologia e História da  
Historiografia Brasileira)

**Resumo:** Este artigo examina a atuação de Amélia Americano Franco Domingues de Castro e suas contribuições à renovação do ensino superior e da formação docente no Brasil. Analisa-se o fundamento teórico de suas propostas — Escola Nova e psicologia genética — e o modo como integrou teoria e prática para promover aprendizagem ativa, colaborativa e contextualizada. Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, histórico-documental e biográfico-intelectual, baseada em fontes primárias (tese, memorial, documentos institucionais) e secundárias (história/historiografia da educação, formação docente, estágio e gênero). As fontes foram submetidas à crítica interna/externa e à análise de conteúdo, com critérios explícitos de inclusão/exclusão, dupla leitura e triangulação (Bardin, 2011; Cellard, 2008). Os resultados indicam que suas metodologias avançaram uma pedagogia democrática e inclusiva, centrada na agência estudantil e no pensamento crítico, e que sua trajetória enfrentou barreiras de gênero na universidade. Conclui-se que seu legado permanece pertinente para debates contemporâneos sobre equidade, formação docente e inovação didática.

**Palavras-chave:** Formação docente; Escola Nova; Inclusão acadêmica; Epistemologia genética.

---

<sup>1</sup> Naiara de Souza. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade de Paranaíba. É membro do Grupo de Pesquisa “Teoria, Metodologia e Interpretações na História da Historiografia no Brasil”. E-mail: [souza00naiara@gmail.com](mailto:souza00naiara@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-1810-6393>.

<sup>2</sup> Diogo da Silva Roiz. Professor associado da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutor em História pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É líder/membro do Grupo de Pesquisa “Teoria, Metodologia e Interpretações na História da Historiografia no Brasil” (UEMS). E-mail: [diogosr@uems.br](mailto:diogosr@uems.br), ORCID: : <https://orcid.org/0000-0001-8952-7826>.

## **PEDAGOGICAL INNOVATION AND RESISTANCE IN EDUCATION: A STUDY OF THE WORK AND LIFE OF AMÉLIA AMERICANO FRANCO DOMINGUES DE CASTRO**

**Abstract:** This article examines Amélia Americano Franco Domingues de Castro's work and her contributions to renewing Brazilian higher and teacher education. We analyze the theoretical grounds of her proposals—New School and genetic epistemology—and how they integrated theory and practice to foster active, collaborative, and contextualized learning. Methodologically, this is a qualitative, historical-documentary, and intellectual-biographical study drawing on primary sources (thesis, memorial, institutional records) and secondary literature (history/historiography of education, teacher education, practicum, and gender). Sources underwent external/internal criticism and content analysis with explicit inclusion/exclusion criteria, double reading, and triangulation (Bardin, 2011; Cellard, 2008). Findings indicate that Castro advanced a democratic and inclusive pedagogy centered on student agency and critical thinking, while her academic path confronted gender barriers. We argue that her legacy remains relevant to current debates on equity, teacher education, and didactic innovation in Brazil.

**Keywords:** Teacher education; Progressive education (New School); Academic inclusion; Genetic epistemology.

## **INNOVACIÓN PEDAGÓGICA Y RESISTENCIA EN LA ENSEÑANZA: UN ESTUDIO SOBRE LA OBRA Y LA VIDA DE AMÉLIA AMERICANO FRANCO DOMINGUES DE CASTRO**

**Resumen:** Este artículo analiza la obra de Amélia Americano Franco Domingues de Castro y sus aportes a la renovación de la educación superior y de la formación docente en Brasil. Se examinan los fundamentos teóricos —Escuela Nueva y psicología genética— y su integración de teoría y práctica para promover aprendizajes activos, colaborativos y contextualizados. Metodológicamente, se trata de un estudio cualitativo, histórico-documental y biográfico-intelectual, basado en fuentes primarias (tesis, memorial y documentos institucionales) y literatura secundaria (historia/historiografía de la educación, formación docente, prácticas y género). Las fuentes fueron sometidas a crítica externa/interna y análisis de contenido con criterios explícitos de inclusión/exclusión, doble lectura y triangulación (Bardin, 2011; Cellard, 2008). Los resultados muestran que Castro impulsó una pedagogía democrática e inclusiva centrada en la agencia estudiantil y el pensamiento crítico, mientras su trayectoria enfrentó barreras de género. Se concluye que su legado sigue vigente en los debates sobre equidad, formación docente e innovación didáctica.

**Palabras clave:** Formación docente; Escuela Nueva; Inclusión académica; Epistemología genética.

## **Introdução:**

Amélia Americano Franco Domingues de Castro figurou entre as protagonistas da renovação didático-pedagógica no Brasil, ao conjugar princípios da Escola Nova e da psicologia genética para sustentar metodologias ativas, investigação orientada e integração teoria–prática no ensino superior (Piaget; Inhelder, 2003; Dewey, 2010; Saviani, 2008; Freire, 1996). No ambiente da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP), suas proposições incidiram sobre organização curricular, avaliação e estágio, deslocando a centralidade do ensino expositivo para a agência estudantil e o pensamento crítico. Ancorado em abordagem histórico-crítica (Certeau, 1982; Bourdieu, 2012; Saviani, 2008; Freire, 1996), o artigo: (i) mapeia as influências teóricas que estruturaram sua obra; (ii) descreve a implementação de procedimentos didáticos — projetos, análise de fontes, simulações, trabalho de campo — e seus efeitos formativos; e (iii) discute a livre-docência como vetor de mudanças na profissionalidade docente e na cultura universitária da USP. Metodologicamente, desenvolve-se como pesquisa qualitativa, histórico-documental e biográfico-intelectual, mobilizando fontes primárias e bibliografia especializada, submetidas à crítica interna/externa e à análise de conteúdo, com critérios explícitos de inclusão/exclusão, dupla leitura e triangulação (Bardin, 2011; Cellard, 2008).

O estudo parte da hipótese de que a obra e a prática universitária de Amélia Americano Franco Domingues de Castro constituem um nexos histórico entre referenciais da Escola Nova/psicologia genética e arranjos didáticos que integraram teoria–prática na formação docente na FFCL/USP, com efeitos duradouros sobre currículo, avaliação e estágio. O objetivo é reconstruir e interpretar esse nexos, evidenciando procedimentos, efeitos formativos e condicionantes institucionais (gênero, campo acadêmico).

Para orientar a análise, pergunta-se, primeiro, quais matrizes teóricas sustentam a proposta de Castro e, em seguida, como elas se traduzem em práticas concretas — das sequências de ensino aos instrumentos e critérios de avaliação. A investigação avança, então, para que efeitos a livre-docência produziu na cultura didática e na formação docente e, por fim, para quais barreiras de gênero incidiram sobre esse processo e como foram enfrentadas.

Além disso, situamos a análise à luz de debates feministas contemporâneos sobre equidade e permanência na educação superior (Maslowski; Martins, 2023), aproximando os achados históricos de agendas atuais de justiça de gênero. Com base nesse escopo, o artigo oferece: (i) uma síntese analítica da tese, do memorial e de documentos institucionais; (ii) a descrição operatória de uma sequência didática-tipo que articula problema, trabalho com fontes,

mediação docente e avaliação processual; e (iii) uma vinculação argumentada entre o legado pedagógico e a equidade de gênero na universidade.

A exposição segue um fio progressivo: primeiro, situa-se a formação de Amélia e o contexto institucional que a acolheu; depois, descrevem-se práticas e fundamentos teóricos que estruturam sua proposta; na sequência, examinar-se-ão a tese e os impactos da livre-docência, evidenciando sua função de inflexão; adiante, discutem-se influências e legado no plano curricular e formativo; e, por fim, analisam-se os desafios—com ênfase nas dimensões de gênero—e propõem-se medidas institucionais coerentes com os achados.

## **1. METODOLOGIA**

Este estudo investiga, em chave histórico-crítica, como se articulam fundamentos teóricos e arranjos didáticos na obra de Amélia Americano Franco Domingues de Castro. O corpus reúne escritos autorais (tese de 1952, livre-docência de 1963 e memorial de 1973) e documentos institucionais da FFCL/USP (Anuários 1939–1949 e Guia de 1943), além de bibliografia especializada em história/historiografia da educação, formação docente, estágio e gênero. O recorte temporal (1939–1973) abrange da formação inicial à consolidação de sua atuação universitária. As unidades de análise são segmentos textuais e itens documentais que tratam de formação docente, estágio, avaliação processual e gênero, permitindo reconstruir o nexo entre princípios, práticas e efeitos institucionais. Os procedimentos de coleta, crítica e análise, bem como critérios de validade e rastreabilidade, encontram-se descritos na próxima subseção.

### **1.1 Procedimentos metodológicos**

Pesquisa qualitativa, histórico-documental e biográfico-intelectual, com fontes primárias (tese, memorial, anuários/arquivos da USP) e secundárias (história da educação, formação docente, estágio e gênero). Aplicaram-se crítica externa e interna, codificação temática (unidades de registro e de contexto) e triangulação teórico-empírica; dupla leitura independente com conciliação de códigos e verificação de saturação por categoria; critérios explícitos de inclusão/exclusão e registro de decisões analíticas; interpretação guiada por

formação docente, teoria–prática/estágio, gênero e campo/poder/capital simbólico (Bardin, 2011; Cellard, 2008).

Como controle de qualidade, adotaram-se procedimentos de auditabilidade (trilha decisória, memos analíticos e matriz de códigos), buscando saturação teórica nas categorias de formação docente, estágio, avaliação processual e gênero, além de checagem cruzada entre fontes primárias (tese, memorial) e normativas institucionais (anuários/guia). Esse arranjo fortalece a validade interpretativa dos achados.

Para fins de auditabilidade, as citações a Castro (1952; 1963; 1973) indicam páginas específicas quando tratam de procedimentos, avaliação e sequências didáticas, e as menções ao Guia/1943 e aos Anuários/1939–1949 informam a seção ou a página correspondente. Trata-se de análise documental de textos publicados (1952–1973), sem coleta envolvendo seres humanos; as limitações decorrentes de lacunas de acervo e assimetrias de conservação foram mitigadas por triangulação entre escritos autorais e normativas institucionais, dupla leitura independente e registro de decisões analíticas.

## **2 FORMAÇÃO ACADÊMICA DE AMÉLIA**

Este tópico situa a formação de Amélia na FFCL/USP e seus efeitos sobre sua didática. Entre 1939–41, em ambiente marcado por Escola Nova e psicologia genética, consolidou aprendizagem ativa, protagonismo discente e articulação teoria–prática; em 1963 (Filosofia) e no diálogo posterior com Freire, adensou a crítica ao “modelo bancário” e uma pedagogia emancipatória (Piaget; Inhelder, 2003; Freire, 1996).

### **2.1. A composição disciplinar durante a formação de Amélia**

A estrutura curricular da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFCL/USP), no período de formação de Amélia Americano Franco Domingues de Castro, refletia compromisso com a interdisciplinaridade e a integração entre teoria e prática. Examinam-se as áreas que compunham os cursos de Geografia e História e de Filosofia, evidenciando o papel de Didática, Psicologia Educacional e Sociologia na construção de uma visão crítica e situada. Destaca-se, ainda, o estágio supervisionado como espaço de aplicação dos conhecimentos, capacitando estudantes a promover metodologias inovadoras. Nessa perspectiva, o estágio deve

ser compreendido como núcleo articulador entre teoria e prática — não apêndice — quando estruturado por investigação do contexto escolar e acompanhamento docente (Pimenta; Lima, 2017; Gatti et al., 2019).

A FFCL/USP foi um campo fértil para os ideais da Escola Nova, que defendiam educação ativa, centrada em estudantes e ancorada na psicologia do desenvolvimento. Essa orientação dialogou com Jean Piaget e Édouard Claparède, cujas contribuições favoreceram práticas ajustadas às necessidades cognitivas e emocionais do público discente.

A incorporação desses referenciais ao currículo exemplifica, em termos bourdieusianos, o papel do capital cultural na formação acadêmica, em que a aquisição de saberes e competências se vincula à capacidade de transformar práticas sociais e educacionais (Bourdieu, 2012; 2017).

**Tabela 1 - Composição disciplinar do curso de Pedagogia na FFCL/USP (1936–1940)**

<b>Área de Conhecimento</b>	<b>Disciplinas em</b>	<b>Objetivos Principais</b>	<b>Impactos na Formação Docente</b>
<b>Ciências Pedagógicas</b>	Didática, Metodologia do Ensino, Organização Escolar	Desenvolver habilidades pedagógicas e metodológicas, enfatizando a articulação entre teoria e prática.	Preparação prática para o planejamento e execução do ensino, promovendo abordagens inovadoras e reflexivas.
<b>Psicologia e Educação</b>	Psicologia Educacional, Psicologia do Desenvolvimento	Analisar os processos cognitivos e emocionais do estudante, baseando-se em teorias como	Compreensão das fases de desenvolvimento dos estudantes, permitindo práticas

		as de Piaget e Claparède.	pedagógicas adaptadas às suas necessidades.
<b>Filosofia e História</b>	Filosofia da Educação, História da Educação	Refletir sobre os fundamentos históricos e filosóficos da educação e sua relação com a sociedade.	Formação de um pensamento crítico sobre o papel da educação como agente de transformação social.
<b>Ciências Sociais e Humanas</b>	Sociologia, Antropologia	Entender as dinâmicas sociais e culturais que influenciam o ambiente educacional.	Integração de perspectivas sociais no planejamento pedagógico, promovendo uma visão inclusiva e equitativa da educação.
<b>Ciências Aplicadas</b>	Geografia e História Aplicada à Educação	Relacionar os conteúdos das ciências humanas ao ensino, com foco na prática pedagógica.	Desenvolvimento de metodologias que conectassem os conteúdos escolares às experiências e realidades dos estudantes.

<b>Estágio e Prática Docente</b>	Estágio Supervisionado	Proporcionar vivência prática em ambientes escolares, aplicando conhecimentos adquiridos no curso.	Aprimoramento das habilidades práticas e reflexivas para lidar com desafios reais da sala de aula.
----------------------------------	------------------------	--	--

Fonte: Elaboração da autora a partir do Anuário da Universidade de São Paulo (1939–1943) (USP, 1943).  
Nota: Organização própria com base em ementas e orientações curriculares do período.

Em síntese, a combinação entre ciências pedagógicas, psicologia e estágio consolidou a articulação teoria–prática e a centralidade de estudantes na formação docente. As ementas e planos de ensino da FFCL/USP no período registram a presença articulada de Didática, Psicologia Educacional, Sociologia e História da Educação, bem como dispositivos formativos como observação, registros, prática supervisionada, visitas técnicas, trabalhos de campo e análise de fontes. Essa base curricular cria um continuum formativo entre fundamentos e prática escolar (USP, 1943; USP, 1939–1949).

Em complemento, o Guia/1943 e os Anuários/1939–1949 convergem na ênfase à prática supervisionada e ao trabalho com fontes como requisitos, articulando observação, registro e devolutivas em ciclos de acompanhamento. Esse arranjo institucional explica por que, ao iniciar sua trajetória, Amélia encontrou terreno fértil para sequências investigativas, avaliação processual e mediação docente centrada em evidências — elementos que mais tarde sistematiza em sua produção acadêmica e que dialogam com a literatura sobre estágio, avaliação formativa e portfólios (Pimenta; Lima, 2017; Gatti et al., 2019).

### 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este tópico sintetiza as bases teóricas (Escola Nova; psicologia genética) e sua tradução por Amélia em arranjos didáticos no ensino superior. Mostramos como protagonismo discente, aprendizagem ativa e articulação teoria–prática — via projetos colaborativos, pesquisa de campo e metodologias interativas — sustentaram autonomia e pensamento crítico (Dewey, 2010; Piaget; Inhelder, 2003), em convergência com debates contemporâneos sobre letramento crítico (De Nardi, 2024).



### 3.1. Implementação das teorias da Escola Nova e de Piaget

A Escola Nova criticou o ensino transmissivo e valorizou experiência, investigação e cooperação (Dewey, 2010; Teixeira, 1968; Azevedo, 2001). Amélia traduziu esses princípios em práticas investigativas (seminários dirigidos, resolução de problemas e análise de fontes), com o/a docente como mediador/a do trabalho coletivo.

A psicologia genética de Piaget embasou estratégias que respeitam ritmos de aprendizagem e favorecem a construção ativa do conhecimento por assimilação/acomodação, articulando projetos de grupo, pesquisa de campo e simulações (Piaget; Inhelder, 2003; Piaget, 2011).

Na USP, essa integração teoria-prática confrontou metodologias expositivas, aperfeiçoou habilidades analíticas e colaborativas e ancorou ajustes curriculares pontuais (uso de história local, estudos de caso e avaliação formativa por portfólios). O resultado foi um desenho didático mais inclusivo e participativo, alinhado à agência estudantil e à formação de pensamento crítico.

### 3.2. Desenvolvimento de metodologias inovadoras em sala de aula

As práticas de Amélia articularam investigação e prática por meio de simulações, debates, análise de documentos e projetos, favorecendo autonomia, colaboração e pensamento crítico. O desenho didático seguia a lógica problema-investigação-síntese, conectando conteúdos às realidades locais e ao estágio supervisionado — eixo de articulação teoria-prática na formação docente (Pimenta; Lima, 2017). Em chave escolanovista, a experiência e a resolução de problemas orientavam o planejamento (Dewey, 2010), enquanto a psicologia genética sustentava tarefas progressivas ajustadas aos ritmos de aprendizagem (Piaget; Inhelder, 2003; Piaget, 2011). À luz da perspectiva histórico-cultural, a mediação social e a linguagem ancoravam a aprendizagem situada e a participação ativa (Vygotsky, 1984). A avaliação privilegiava portfólios, rubricas e devolutivas formativas, deslocando o foco da memorização para a reflexão sobre a própria aprendizagem e para a práxis crítica (Freire, 1996; Bardin, 2011).

Na tese de 1952, Amélia descreve a articulação entre problemas do território e trabalho com fontes, orientando que o estudo parta de situações próximas aos estudantes e evolua para

generalizações históricas (Castro, 1952, p. 160–170). No plano avaliativo, propõe acompanhamento processual por cadernos/portfólios, com registros contínuos de leitura, comparação de documentos e reelaborações, de modo a deslocar o foco da memorização para a argumentação com evidências (Castro, 1952, p. 185). Em conjunto, esses procedimentos configuram a passagem da aula expositiva para uma oficina de investigação, coerente com os objetivos e os critérios de avaliação do curso.

Com base na tese, no memorial e em documentos institucionais, reconstrói-se a lógica de trabalho didático mobilizada por Castro: (1) levantamento inicial — identificação de noções prévias por meio de perguntas-guia e cadernos de preparação; (2) formulação do problema — seleção de temas do território (história local) para orientar o estudo; (3) trabalho com fontes — leitura de documentos, imagens e textos, com registros manuscritos de observação e comparação; (4) exercícios de mediação — seminários, exposições breves e debates orientados; (5) articulação com a prática — visitas/observações e exercícios didáticos supervisionados; (6) síntese e apreciação — cadernos/portfólios com apreciação descritiva do processo. Tal encadeamento corresponde ao deslocamento da memorização para a investigação e à coerência método–avaliação apresentada em Castro (1952; 1963).

Tomando os princípios explicitados por Amélia, uma sequência para Didática da Geografia pode articular problema, fontes e avaliação processual do seguinte modo: (i) Problematização — levantamento de concepções prévias sobre “desigualdades socioespaciais” e escolha, pelo grupo, de um recorte territorial (bairro/cidade) relevante; (ii) Fontes e evidências — organização de um dossiê com mapas oficiais e colaborativos, séries históricas de indicadores (habitação, renda, mobilidade), fotografias de época e registros de trabalho de campo, priorizando leitura crítica e comparação temporal; (iii) Mediação e tarefas — elaboração de perguntas heurísticas (quem decide o uso do espaço? que atores se beneficiam? que continuidades/rupturas aparecem nos dados?), seminários com papéis rotativos (coordenação, relatoria, crítica) e produção de quadros comparativos; (iv) Intervenção didática — desenho de uma “aula-teste” para o ensino médio, prevendo atividades de leitura de mapas e análise de fotografias com rubricas de observação, pertinência de evidências e clareza argumentativa; (v) Avaliação processual — portfólio com registros de campo, versões de mapas conceituais, minutas de aula e autoavaliação ancorada em critérios explicitados no início do módulo. A ênfase nas habilidades de observação, registro e prática supervisionada é convergente com a configuração formativa sintetizada na Tabela 1.

Esse encadeamento favorece autoria discente, consolida o uso de evidências e alinha objetivos, procedimentos e avaliação, tal como propõe a arquitetura metodológica reconstruída

neste artigo. Em termos de transferibilidade, a lógica problema–fonte–mediação–síntese mostra-se adaptável a outras licenciaturas (Ciências, Letras, Artes), desde que se preservem os dispositivos de acompanhamento (rubricas, devolutivas, revisão iterativa) e se assegurem tempos e tutoria compatíveis.

Para o detalhamento histórico-documental dessa arquitetura (problema–fontes–mediação–síntese), ver seção 4.1, onde a tese de 1952 é reconstruída com exemplos operatórios.

## 4 CONTRIBUIÇÕES PRINCIPAIS

Esta seção examina as principais contribuições de Amélia para a educação brasileira, articulando a análise de sua tese de doutorado (4.1) aos efeitos de sua livre-docência na didática e na formação docente (4.2).

### 4.1 Análise da tese de doutorado “*Princípios do Método no Ensino em História*”

Analisa-se a tese de Amélia Americano Franco Domingues de Castro, *Princípios do método no ensino da História* (1952), que desloca o ensino da memorização para a investigação guiada, combinando contextualização, análise crítica de fontes e aprendizagem experiencial. O núcleo teórico integra a construção ativa do conhecimento (Piaget; Inhelder, 2003), a experiência e a resolução de problemas (Dewey, 2010), a mediação social (Vygotsky, 1984) e a pedagogia crítica ancorada na realidade discente (Freire, 1996), articulado à tradição didática universitária da FFCL/USP (Castro, 1952, p. 139–142, 158–160, 169–170, 175–177, 185).

Procedimentos operacionais:

- Uso de fontes primárias para leitura histórica e argumentação baseada em evidências;
- Simulações e debates para compreender agência e conflito;
- História local como porta de entrada para temas estruturantes;
- Portfólio para avaliar processos e promover metacognição.

Ao combinar fontes primárias, simulações e história local, a tese explicita uma coerência interna entre objetivos, procedimentos e avaliação: (a) objetivos centrados na argumentação com evidências; (b) procedimentos que requerem observação, comparação e interpretação; (c) avaliação processual por portfólios e devolutivas descritivas, valorizando metacognição, revisão e autoria estudantil. Essa arquitetura didática alinha epistemologia genética, experiência reflexiva e mediação social, reconfigurando a aula de História como oficina de investigação —

e não como espaço de mera transmissão — e antecipando práticas hoje correntes na formação docente (Castro, 1952; Pimenta; Lima, 2017; Gatti et al., 2019).

Uma sequência didática possível — reconstruída a partir da tese e do memorial — segue o encadeamento: (1) levantamento inicial, com identificação de noções prévias via perguntas-guia e cadernos de preparação; (2) formulação do problema, a partir de um tema do território (por exemplo, um processo de urbanização local) que orienta as perguntas de pesquisa; (3) trabalho com fontes, por leitura comparada de documentos, imagens e registros cartográficos, com anotações de observação e contraste; (4) mediação docente, com seminários dirigidos, exposições breves e questionamentos heurísticos; (5) articulação com a prática, por visitas/observações de campo e exercícios didáticos supervisionados (planejamento de aulas-teste); (6) síntese e apreciação, com portfólio contendo versões sucessivas do argumento, evidências selecionadas e autoavaliação.

A sequência aqui reconstruída corresponde, no plano didático, à matriz apresentada em 3.2, assegurando coerência entre objetivos, procedimentos e avaliação.

O portfólio, acompanhado de rubricas, organiza evidências de aprendizagem (registros, quadros comparativos, resumos analíticos, mapas conceituais) e orienta devolutivas que enfatizam clareza do problema, pertinência de fontes, consistência do argumento e precisão na relação passado–presente, favorecendo autoria estudantil, revisão iterativa e alinhamento método–avaliação (Castro, 1952, p. 183–186; Bardin, 2011; Cellard, 2008).

A leitura da tese e do memorial seguiu crítica externa/interna e análise de conteúdo, evidenciando a relação método–contexto e seus efeitos formativos (Bardin, 2011; Cellard, 2008). No plano institucional, Amélia impulsionou oficinas pedagógicas na FFCL/USP que disseminaram essas metodologias entre licenciandas/os e docentes em formação, consolidando um repertório profissional baseado em investigação, uso de evidências e mediação colaborativa, com impacto na renovação do ensino de História e na formação de profissionais comprometidos com a reflexão crítica e a transformação social.

Em síntese, ao integrar Piaget, Dewey, Vygotsky e Freire, a tese propõe uma didática de alto valor formativo — centrada na/o estudante, na análise crítica de fontes e na contextualização sociocultural — que permanece referência na educação brasileira, tanto pelo arranjo técnico-metodológico quanto pela visão democrática de aprendizagem que sustenta (Castro, 1952; Pimenta; Lima, 2017; Gatti et al., 2019).

#### 4.2. Impacto da livre-docência na didática e na formação docente

Este subtópico examina como a livre-docência de Amélia Americano Franco Domingues de Castro operou como ponto de inflexão na consolidação de uma pedagogia transformadora no Brasil, redefinindo a relação entre docentes e estudantes e elevando o lugar da prática investigativa no currículo. A partir desse marco, consolidou-se a centralidade discente e a integração teoria–prática, articulando a “educação da vontade” com dinâmicas de grupo, projetos e estudos dirigidos voltados à autonomia intelectual e ao pensamento crítico (Castro, 1963; Barbosa, 1947; Payot, 2021; Saviani, 2008).

O papel do/a docente desloca-se de expositor/a para mediador/a do conhecimento, com ênfase em investigação, uso de evidências e avaliação formativa, favorecendo processos de aprendizagem ativa, autorregulada e socialmente referenciada. No plano institucional, esse movimento repercutiu na organização de oficinas pedagógicas e na renovação de componentes curriculares, impactando a formação de docentes comprometidos/as com equidade, participação discente e transformação social.

Outro aspecto significativo foi a promoção da formação permanente de docentes: Amélia entendia que a prática exige atualização contínua e, por isso, incentivava colegas e estudantes a refletirem criticamente sobre suas práticas, fomentando uma cultura de aprendizagem continuada articulada à inclusão e à diversidade.

Na FFCL/USP, Amélia atuou na modernização curricular (interdisciplinaridade, contextualização regional e história local), na institucionalização de momentos de prática supervisionada e em programas de formação permanente que difundiram metodologias ativas para além da graduação. Essas frentes geraram efeitos sobre a organização didática (sequências investigativas, trabalhos colaborativos) e sobre a profissionalidade docente (planejamento baseado em problemas, acompanhamento tutorial) (Castro, 1963; Roiz, 2020; Vidal; Vicentini, 2019).

Observam-se, nesse cenário, (i) aprofundamento do uso de fontes e dados empíricos nas disciplinas (aprendizagem por investigação); (ii) maior articulação entre conteúdos e realidades socioculturais dos estudantes; (iii) práticas avaliativas processuais (portfólios, debates orientados) e coautoria em projetos; e (iv) difusão de referenciais ativos em iniciativas de extensão e em redes de docentes. Em conjunto com a tese de 1952, a livre-docência consolida a centralidade da investigação e da avaliação formativa no desenho didático, bem como a valorização institucional da prática supervisionada como produção de conhecimento — elementos que explicam a difusão de procedimentos ativos e introduzem a discussão de influências e legado (seção 5).

Além disso, a posição de livre-docente ampliou a circulação de suas proposições por meio de publicações e ações formativas, favorecendo sua adoção em cursos de licenciatura e em programas institucionais de apoio à docência.

A livre-docência de Amélia deixou um legado que transbordou a USP: suas ideias e práticas influenciaram políticas educacionais e metodologias em outras instituições. Ao desafiar modelos tradicionais e propor abordagens humanistas e inclusivas, abriu caminhos para a renovação pedagógica no Brasil e reafirmou a centralidade da pedagogia como instrumento de transformação social e cultural.

## **5 INFLUÊNCIAS E LEGADO**

Esta seção sintetiza como os referenciais que estruturaram a obra de Amélia — Escola Nova, psicologia genética e crítica histórico-social — informaram práticas centradas na agência discente e na integração teoria–prática, e como tais práticas se converteram em efeitos institucionais e formativos. Em 5.1, mapeiam-se as influências teóricas (Dewey, Piaget, Claparède, Freire, Saviani) e sua adaptação ao contexto brasileiro, com ênfase em investigação, uso de evidências e avaliação processual. Em 5.2, discutem-se alcances do legado: modernização curricular na FFCL/USP, formação permanente de docentes e difusão de metodologias ativas em redes acadêmicas e políticas públicas, com impactos sobre organização didática, profissionalidade docente e equidade.

### **5.1. Influências teóricas e práticas na educação brasileira**

A tradição escolanovista e a psicologia genética de Piaget estruturam a ênfase no protagonismo discente, no pensamento crítico e na integração entre teoria e prática, enquanto a “educação da vontade” reforça a autonomia e a responsabilidade intelectual de quem aprende (Teixeira, 1968; Piaget; Inhelder, 2003; Payot, 2021). Essa base orienta escolhas curriculares e modos de avaliação centrados na atividade investigativa e no uso de evidências, com foco em processos — não apenas em resultados.

A leitura integrada de Dewey, Piaget, Claparède e Freire revela um ponto de articulação recorrente: a aprendizagem como experiência social situada, na qual o conhecimento emerge do enfrentamento de problemas reais, mediado por linguagem, cooperação e uso crítico de evidências. A adaptação brasileira operada por Amélia desloca tais matrizes para o terreno da

formação docente ao enfatizar o estágio como pesquisa, o currículo como investigação do território e a avaliação como acompanhamento dialógico de processos. Evita-se, assim, a importação acrítica de modelos, recontextualizando princípios gerais à materialidade de escolas, cursos e comunidades, com efeitos sobre a autoria discente e a equidade no acesso a capitais escolares.

Nesse horizonte, Amélia defendeu a contextualização dos conteúdos às realidades regionais e sociais, articulando o domínio conceitual à leitura crítica do cotidiano escolar como condição para ampliar a participação e a equidade no acesso ao conhecimento. Ao ingressar na FFCL/USP, encontrou um ambiente de renovação intelectual em que a Escola Nova e a noção de aprendizagem como construção (Piaget) ganhavam espaço, favorecendo a articulação entre teoria e prática que ela consolidaria em sua proposta pedagógica (Saviani, 2008).

No plano das práticas, essas influências foram traduzidas em dinâmicas de grupo, projetos integradores, estudos de caso e situações-problema, com mediação docente voltada à construção coletiva de sentidos. A avaliação assumiu caráter formativo, combinando portfólios, rubricas de desempenho, autoavaliação e devolutivas descritivas, de modo a sustentar a autonomia intelectual e a autoria das/os estudantes. Ao integrar essas matrizes teóricas à prática pedagógica, Amélia consolidou uma pedagogia humanizada e reflexiva, comprometida com a formação integral e com a transformação social pela educação.

Na Didática da Geografia, Amélia contextualizou saberes ao território e às desigualdades brasileiras, evitando importações acríticas e valorizando repertórios locais; com isso, vinculou conteúdos à experiência social das/os estudantes e à leitura crítica do espaço (Roiz, 2020; Bourdieu, 2012).

As metodologias interativas (projetos, dinâmicas, investigação) reposicionam docentes como mediadoras/es e sustentam uma educação humanizada e inclusiva, articulando experiência, colaboração e reflexão crítica (Dewey, 2010; Freire, 1996; Certeau, 1982). Esses princípios ancoram os efeitos formativos descritos em 4.2 e antecipam o debate sobre legado em 5.2.

Os desdobramentos práticos desses aportes teóricos já foram caracterizados em 3 e 4; aqui destacamos apenas sua tradução e circulação no contexto brasileiro.

## 5.2. O legado de Amélia na formação de educadores e nas políticas educacionais

O legado de Amélia estrutura uma formação docente centrada na autonomia, na reflexão crítica e na inclusão, com efeitos curriculares e institucionais duradouros. Na USP e em redes

associadas, suas proposições fortaleceram metodologias ativas, a avaliação formativa e a articulação orgânica entre teoria e prática, recentrando o estágio como eixo formativo e consolidando a docência como práxis investigativa (Castro, 1963; Pimenta; Lima, 2017; Gatti et al., 2019; Freitas; Selles, 2021).

Ao propor métodos sensíveis ao contexto sociocultural das/os estudantes, Amélia reforçou a necessidade de políticas curriculares que priorizem equidade e diversidade na formação docente, catalisando debates sobre a adaptação de currículos às realidades locais (Saviani, 2008; Roiz, 2020). Essa discussão converge com diagnósticos feministas recentes sobre desigualdades estruturais e suas implicações didático-curriculares (Maslowski; Martins, 2023).

No plano das políticas e diretrizes, seu trabalho dialogou com movimentos de modernização curricular e de interdisciplinaridade, difundindo práticas de planejamento colaborativo, estudos dirigidos e projetos de campo. A produção científica e a atuação em espaços de formação continuada ampliaram a circulação de uma didática mediadora entre psicologia, sociologia e ensino de conteúdos, influenciando licenciaturas e programas institucionais de apoio à docência (Vidal; Vicentini, 2019; Tardif, 2018).

Em cursos de licenciatura, o portfólio de estágio consolidou-se como estratégia de autorreflexão e de avaliação processual — com registros de planos, intervenções e devolutivas — tanto na formação inicial quanto na continuada, inclusive em formatos digitais (e-portfólios) (Gatti et al., 2019). Na Didática de História, oficinas de história local e estudos de caso sobre o território têm sido incorporados como portas de entrada para problematizar fontes, memória e identidade, articulando currículo e realidades regionais. Essas experiências, relatadas em pesquisas recentes, reforçam a centralidade da investigação e do uso de evidências na formação docente e conferem lastro empírico ao legado de Amélia (Gatti et al., 2019; Torquato, 2024; Santos, 2021).

Tomados em conjunto, os efeitos do legado distribuem-se em três planos: (1) didático-pedagógico — centralidade de problemas autênticos, leitura crítica de fontes e portfólios como eixo de avaliação processual; reposicionamento da aula como oficina de investigação (Castro, 1952; 1963); (2) curricular-institucional — fortalecimento do estágio como pesquisa, oficinas territoriais e planejamento colaborativo, com repercussões sobre a organização de componentes, a cultura avaliativa e a difusão de metodologias ativas em extensão e formação continuada; (3) profissionalidade docente — valorização da mediação, da autorregulação e da mentoria; reconhecimento de “trabalhos invisíveis” (acolhimento, organização didático-administrativa) e ampliação de trajetórias de permanência e liderança de mulheres na carreira



(Vidal; Vicentini, 2019; Tardif, 2018). Essa tripla dimensão ajuda a explicar a persistência e a difusão de práticas derivadas da obra de Amélia. Para monitoramento institucional, propõem-se indicadores verificáveis (rubricas públicas, número de versões em portfólios, problemas situados nas ementas, oficinas territoriais, pares de mentoria formalizados, retenção/progressão de mulheres em bancas e coordenações), publicados periodicamente como base de responsabilização formativa.

## **6 DESAFIOS E RESPOSTAS INSTITUCIONAIS.**

Com esta abordagem, busca-se compreender como Amélia Americano Franco Domingues de Castro articulou táticas de legitimação no interior da universidade e, ao fazê-lo, pavimentou o caminho para novas gerações de educadoras, consolidando um legado de luta por igualdade e de transformação no campo educacional.

Os obstáculos enfrentados materializaram-se em barreiras em bancas e comissões, expectativas de gênero na distribuição de encargos didáticos e assistenciais, “trabalhos invisíveis” (cuidado, organização), menor acesso a redes e a capital simbólico e critérios assimétricos de avaliação — todos coerentes com a lógica de campos e capitais (Bourdieu, 2012) e com microdinâmicas de poder e disciplina (Foucault, 1979). A literatura feminista contemporânea descreve esse conjunto como dimensões entrelaçadas de desigualdade que perpassam carreiras acadêmicas e exigem respostas institucionais interseccionais (Maslowski; Martins, 2023).

Ao acionar táticas de legitimação — pesquisa aplicada voltada à sala de aula, mentoria de jovens pesquisadoras e criação de espaços didáticos participativos — Amélia converteu constrangimentos institucionais em oportunidades formativas, aproximando equidade de gênero e prática pedagógica crítica (Hooks, 2020; Vidal; Vicentini, 2019). Assim, “desafio” e “proposta” caminham juntos: enfrentar a desigualdade estruturante e consolidar um ambiente universitário democrático como condição para a inovação didática que seu legado preconiza.

Em síntese, sua trajetória torna visível a articulação entre barreiras estruturais e respostas pedagógicas, oferecendo um roteiro de ação institucional para permanência, progressão e liderança de mulheres na universidade. Para tanto, propõem-se, em chave operacional, cinco medidas: (1) critérios avaliativos sensíveis a contexto, com valorização de resultados processuais (portfólios, devolutivas, mentoria) e reconhecimento de trabalhos invisíveis (acolhimento, organização didático-administrativa); (2) mentoria estruturada,

vinculando docentes seniores e juniores com metas, frequência e indicadores de progressão, bem como incentivo à coautoria e a submissões; (3) apoio à permanência, por meio de editais com auxílio específico (alunas-mães, cuidado), flexibilização de prazos e políticas antievasão; (4) rede e visibilidade, com participação em comissões/bancas, seminários internos e grupos de pesquisa, além de calendário de seminários de portfólios; (5) formação continuada, com oficinas sobre avaliação formativa, história local/território e integração estágio–pesquisa. Tais medidas enfrentam a assimetria de capitais (Bourdieu, 2012), os mecanismos disciplinares cotidianos (Foucault, 1979) e os regimes de gênero (Connell, 2016), e convergem com a “prática da liberdade” (Hooks, 2020).

### 6.1 Barreiras enfrentadas por mulheres na academia

Em um contexto universitário historicamente masculinizado, Amélia enfrentou resistências institucionais e simbólicas à ascensão de mulheres: mecanismos de controle institucional em concursos e bancas, redes de sociabilidade científica predominantemente masculinas e distribuição assimétrica de prestígio e de encargos pedagógico-administrativos de baixo reconhecimento. Essas dinâmicas reproduzem hierarquias no campo acadêmico e restringem o acesso a capitais científico e simbólico, conforme a lógica de campos e capitais (Bourdieu, 2012) e as microdinâmicas de poder e disciplina (Foucault, 1979), além de expressarem regimes de gênero que estruturam trajetórias profissionais (Connell, 2016; Saviani, 2008).

No plano institucional, sob a aparência de neutralidade, operam avaliações que privilegiam percursos “lineares”, disponibilidade integral de tempo e métricas que desconsideram trabalhos invisíveis — organização de atividades, acolhimento discente, mediação de conflitos e apoio emocional — essenciais ao funcionamento das instituições, mas ainda raramente valorizados em progressões. No cotidiano das disputas de poder, a produção de mulheres tende a ser lida como “aplicada” ou “pedagógica”, enquanto certas formas de “pesquisa pura” recebem maior prestígio; expectativas naturalizadas de cuidado e disponibilidade ainda limitam participação em redes, viagens e editais competitivos (Foucault, 1979; Bourdieu, 2012). Esse padrão dialoga com análises feministas contemporâneas que evidenciam a naturalização do cuidado e a desvalorização do trabalho pedagógico como eixos de reprodução das assimetrias de gênero na academia (Maslowski; Martins, 2023).

No período de atuação de Amélia, tais mecanismos eram pouco tematizados publicamente, o que torna seus movimentos de afirmação particularmente significativos: ao

colocar práticas investigativas e colaborativas no centro da formação docente, reposicionou a docência universitária como trabalho intelectual de alto valor, tensionando hierarquias que desqualificavam o “pedagógico” (Vidal; Vicentini, 2019). A defesa da tese (1952) e a livre-docência (1963) reforçaram esse deslocamento ao legitimar metodologias ativas e a integração teoria–prática como saber acadêmico de alto valor, relativizando a centralidade da aula expositiva e ampliando critérios de excelência docente (Tardif, 2018; Pimenta; Lima, 2017; Roiz, 2020). No plano coletivo, sua trajetória produziu efeito demonstração, valorizou a mentoria e a participação em redes, contribuindo para reconfigurar o *habitus* institucional em torno da formação docente como produção de conhecimento, e não mero “trabalho de cuidado”, ampliando visibilidade, credenciais e agência de mulheres em espaços decisórios.

## 6.2. Contribuições de Amélia para a valorização das mulheres na educação

Ao promover ambientes de aprendizagem democráticos e críticos, Amélia criou espaços de autoria e de mentoria docente que articularam princípios da Escola Nova à equidade de gênero e à “prática da liberdade”, entendida como experiência pedagógica que desloca a aprendizagem do consumo de conteúdos para a produção compartilhada de saberes (hooks, 2020; Vidal; Vicentini, 2019). Nesses arranjos, a mediação docente encorajava a fala situada, a escuta qualificada e a problematização de desigualdades, permitindo que estudantes — em especial mulheres — se reconhecessem como sujeitos epistêmicos capazes de formular perguntas de pesquisa, planejar intervenções e avaliar criticamente resultados.

No plano institucional, sua atuação abriu vias para participação de mulheres em bancas, projetos e coordenações, tensionando hierarquias de prestígio e capital simbólico nas universidades (Bourdieu, 2012; Connell, 2016). Ao defender critérios pedagógicos que valorizassem diversidade e justiça social, sustentou processos avaliativos sensíveis a contextos, evitando padrões que penalizam trajetórias interrompidas por motivos de gênero e cuidado. Essa inflexão repercutiu na organização dos cursos, na distribuição de responsabilidades acadêmico-administrativas e na visibilidade de pesquisas conduzidas por mulheres.

Em diálogo com essa agenda, iniciativas contemporâneas de mentoria e apoio à permanência vêm atuando sobre barreiras materiais e simbólicas — por exemplo, redes e programas que oferecem orientação, formação e auxílio específico para alunas-mães, impactando evasão e progressão acadêmica. No Brasil, o Parent in Science estruturou ações nacionais de suporte e levantamento de dados sobre maternidade na ciência (incluindo o Programa AMANHÃ, com auxílio financeiro a estudantes mães), enquanto o Escritório USP

Mulheres promove políticas e projetos institucionais voltados à igualdade de gênero na universidade. Tais arranjos organizacionais convergem com o legado de Amélia ao valorizarem autoria, mentoria e condições objetivas de permanência (Parent In Science, 2016).

No plano formativo, a integração entre estágio e pesquisa operou como dispositivo de autoria e liderança: a observação sistemática, os registros reflexivos, as intervenções orientadas e as devolutivas coletivas converteram o estágio em experiência de investigação — e não apenas em cumprimento burocrático (Pimenta; Lima, 2017). Com isso, consolidaram-se redes de apoio e colaboração entre mulheres, fortaleceram-se percursos de permanência e projeção acadêmica e irradiaram-se mudanças curriculares que reconhecem diferença e justiça social como critérios de qualidade educacional (Vidal; Vicentini, 2019). Tais legados não substituem o enfrentamento estrutural das desigualdades, mas instituem práticas e valores que tornam a universidade um espaço mais habitável e intelectualmente fértil para novas gerações de educadoras.

## **Considerações Finais**

O percurso de Amélia renovou o ensino superior e a formação docente ao articular princípios da Escola Nova e da psicologia genética com metodologias ativas, avaliação formativa e contextualização curricular. Seus efeitos na USP e em outras instituições consolidaram protagonismo discente, interdisciplinaridade e compromisso com equidade. Ao enfrentar barreiras de gênero, sua trajetória abriu caminhos institucionais e simbólicos para a presença e a liderança de mulheres na academia, evidenciando a potência de uma didática comprometida com a agência estudantil e a justiça social.

Reconhecidas as limitações decorrentes de lacunas de acervo e do recorte analítico adotado, os resultados sustentam a pertinência do legado de Amélia frente a desafios contemporâneos — desigualdades educacionais, digitalização acelerada e a necessidade de formação docente contínua. Desdobram-se, como agenda de pesquisa e ação: (i) estudos comparados de implementação de suas proposições em diferentes áreas e regiões; (ii) avaliações de impacto de estratégias de mentoria e de formação continuada inspiradas em sua obra; e (iii) análises da presença de suas ideias em diretrizes curriculares atuais. Em suma, a obra e a prática de Amélia oferecem bases teóricas e operacionais para políticas e práticas de uma educação crítica, inclusiva e socialmente referenciada. Reforça-se, assim, a pertinência de alinhar políticas de formação às recomendações da literatura feminista contemporânea —

reconhecimento do trabalho de cuidado, métricas formativas e desenho institucional inclusivo (Maslowski; Martins, 2023).

Do ponto de vista metodológico, a reconstrução do nexo entre fundamentos e arranjos práticos indica a utilidade de desenhos de pesquisa-formação que integrem análise documental, observação de oficinas e acompanhamento de portfólios em séries temporais curtas (um a dois semestres), com dupla leitura e rubricas estáveis. Em chave aplicada, três frentes mostram-se promissoras: (i) estudos de implementação de portfólios e de oficinas territoriais em licenciaturas de diferentes áreas, verificando a transferibilidade dos critérios aqui descritos; (ii) avaliação de programas de mentoria docente com indicadores de autoria, retenção e progressão — incluindo métricas para reconhecimento de trabalhos de organização e acolhimento; e (iii) análises de coerência entre diretrizes curriculares e práticas avaliativas nos cursos, focalizando a presença de rubricas, devolutivas descritivas e espaços de revisão.

No âmbito das políticas institucionais, recomenda-se monitorar a adoção de portfólios e de oficinas territoriais por meio de painéis de indicadores (autoria estudantil, taxas de retenção e de progressão, participação em bancas e seminários), além de fomentar repositórios digitais de práticas com licença aberta, ampliando a circulação de capitais simbólicos associados à docência investigativa.

Por fim, a leitura integrada de fontes primárias e normativas sugere que o núcleo operatório do legado de Castro — problemas autênticos, uso de fontes/evidências, mediação e avaliação processual — é transferível a diferentes licenciaturas e contextos, desde que existam condições organizacionais (tempo formativo, tutoria e critérios avaliativos compatíveis). Estudos comparados que acompanhem estágios e início de carreira podem estimar efeitos de médio prazo e orientar aperfeiçoamentos contínuos das políticas de formação docente.

## REFERÊNCIAS:

- AZEVEDO, Fernando de. *A Escola Nova no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 2001.
- BARBOSA, Rui. *Educação Moral e Cívica*. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1916.
- BARBOSA, Rui. *Obras completas*. Rio de Janeiro: MEC, 1947.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk; São Paulo: EdUSP, 2017.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

CASTRO, Amélia Domingues de. *Princípios do método no ensino da História*. Boletim da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, n. 138. São Paulo: FFCL/USP, 1952.

CASTRO, Amélia Americano Franco Domingues de. *Didática do estudo: na perspectiva do desenvolvimento intelectual*. 1963. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CASTRO, Amélia Domingues de. *Memorial apresentado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP*. São Paulo, 1973.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

CLAPARÈDE, Édouard. *A educação funcional*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1958. Tradução de J. B. Damasco Penna.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. 1. ed. São Paulo: nVersos, 2016. ISBN 978-85-8444-104-4.

DE NARDI, Ludmila. Da pedagogia crítica ao letramento crítico. *Revista Magna Scientia* (IFSP), v. 5, n. 1, p. 1–18, 2024. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/magna/article/view/2576>. Acesso em: 6 out. 2025.

DEWEY, John. *Democracia e educação: introdução à filosofia da educação*. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DEWEY, John. *Experiência e educação*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luciana Maria Almeida de; SELLES, Sandra Escovedo. Prática e estágio nas normativas brasileiras sobre formação docente: sentidos em construção. *Education Policy Analysis Archives*, v. 29, 2021. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8229905>. Acesso em: 6 out. 2025.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Org. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (orgs.). *Professores do Brasil*:

*novos cenários de formação*. São Paulo: UNESCO/Fundação Carlos Chagas, 2019. (livro eletrônico). Disponível em: [https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro\\_ProfessoresDoBrasil.pdf](https://www.fcc.org.br/wp-content/uploads/2019/05/Livro_ProfessoresDoBrasil.pdf). Acesso em: 8 out. 2025.

HOOKS, bell. *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2020. ISBN 978-65-87235-12-7.

MASLOWSKI, A. A.; Martins, A. T. V. Feminismo e educação: caminhos e desafios na busca de equidade. *Revista Contemporânea*, 3(12), 27945–27975, 2023. DOI: <https://doi.org/10.56083/RCV3N12-163>.

MELLO, Márcia Cristina de Oliveira. Produção intelectual de Amélia Americano Domingues de Castro (1920-2020): ao ensino e à Didática da Geografia. *Novas tendências em pesquisa qualitativa*, Oliveira de Azeméis, Portugal, v. 12, p. e737, 2022. DOI: 10.36367/ntqr.12.2022.e737. Disponível em: <https://publi.ludomedia.org/index.php/ntqr/article/view/737>. Acesso em: 3 dez. 2024

PARENT IN SCIENCE. Programa Amanhã – edição 2023. 2023. Disponível em: <https://www.parentinscience.com/amanha>. Acesso em: 14 out. 2025.

PAYOT, Jules. *A educação da vontade*. São Paulo: Edipro, 2021.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A psicologia da criança*. 2. ed. Rio de Janeiro: Difel/Bertrand Brasil, 2003. Tradução de Octavio Mendes Cajado.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1973. Tradução de Francisco M. Guimarães.

PIAGET, Jean. *Seis estudos de psicologia*. 25. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

PIAGET, Jean. *Epistemologia genética*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. 8. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Cortez, 2017. ISBN 978-85-249-2577-1.

ROIZ, Diogo. *História e Historiografia da Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2020.

SANTOS, S. S. *História local no ensino de História: documentos legais e currículo no Tocantins*. Palmas: UFT, 2021. Disponível em: <https://repositorio.uft.edu.br/bitstream/11612/2724/1/Samara%20Silva%20dos%20Santos%20-%20Artigo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, Katiene Nogueira da. Mulher, professora universitária e pesquisadora: a trajetória de Amélia Americano Franco Domingues de Castro (1920 - ) no ensino superior. In: VIDAL, D. (Org.). *Mulheres no ensino (São Paulo, XIX e XX)*. 1. ed. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2019. p. 15-25.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2018. ISBN 978-85-326-2668-4.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e Sociedade*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1968.

TORQUATRO, M. D. S. *A importância do ensino da história local para o desenvolvimento educacional e social no município de Delmiro Gouveia-AL*. Maceió: UFAL, 2024. Disponível em:

<https://www.repositorio.ufal.br/bitstream/123456789/15267/1/A%20IMPORT%C3%82NCIA%20DO%20ENSINO%20DA%20HIST%C3%93RIA%20LOCAL%20PARA%20O%20DES ENVOLVIMENTO%20EDUCACIONAL%20E%20SOCIAL%20NO%20MUNIC%C3%8DPIO%20DE%20DELMIRO%20GOUVEIA%20AL.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Anuários da Universidade de São Paulo (1939-1949)*. São Paulo: USP, 1939-1949. Disponível em:

<https://obrasraras.usp.br/xmlui/handle/123456789/8628>. Acesso em: 18 mar. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Guia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras para 1943*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1943.

USP MULHERES. *Sobre o Escritório USP Mulheres*. São Paulo: USP, 2016—. Disponível em: <https://uspmulheres.usp.br/escritorio/>. Acesso em: 10 out. 2025.

VIDAL, Diana Gonçalves; VICENTINI, Paula Perin. *Mulheres Inovadoras no Ensino (São Paulo, XIX e XX)*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Recebido em  
24/09/25 e aceito em  
23/10/2025