Revista Educação, Psicologia e Interfaces

ISSN: 2594-5343
Volume 10, Número 1, p1-22
Fluxo Contínuo, 2026
DOI: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

APRENDIZAGEM POR TENSÃO COGNITIVO-IDENTITÁRIA: FUNDAMENTOS E PROPOSIÇÃO DO MODELO DA CURVA CRÍTICA

Learning through Cognitive-Identity Tension: Foundations and the proposal of a critical curve model

Josué Sousa Chaves – Universidade Federal do Sul da Bahia/Brasil

RESUMO: A aprendizagem tem sido historicamente compreendida como um processo de aquisição, processamento e retenção de informações, sendo amplamente analisada por perspectivas cognitivas e socioculturais. Contudo, tais abordagens tendem a atribuir menor centralidade aos impactos do conhecimento sobre a identidade do sujeito. Este artigo tem como objetivo apresentar os fundamentos da Teoria da Aprendizagem por Tensão Cognitivo-Identitária (TTCI), propondo um modelo teórico para compreender a aprendizagem como resultante da tensão entre novos conhecimentos e estruturas identitárias previamente consolidadas. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de abordagem teórica e caráter exploratório, fundamentada na revisão e articulação crítica de referenciais da psicologia do desenvolvimento e psicologia social. Como principais resultados, o estudo propõe os conceitos de inércia identitária e curva de tensão crítica como operadores analíticos para compreender os processos de resistência, reorganização subjetiva e aprendizagem significativa, além de discutir o papel da mediação pedagógica na regulação da tensão cognitivo-identitária. Conclui-se que a aprendizagem pode ser compreendida como um fenômeno simultaneamente cognitivo, subjetivo e formativo, cuja efetividade tende a depender do equilíbrio entre tensão, identidade e mediação pedagógica, contribuindo para ampliar a compreensão dos processos educativos na educação básica e superior.
Palavras-chave: Aprendizagem. Dissonância cognitiva. Identidade. Mediação pedagógica.

ABSTRACT: Learning has historically been understood as a process of acquiring, processing, and retaining information, being widely examined through cognitive and sociocultural perspectives. However, such approaches tend to assign less centrality to the impacts of knowledge on the subject's identity. This article aims to present the foundations of the Theory of Cognitive-Identity Tension in Learning (TCITL), proposing a theoretical model to understand learning as resulting from the tension between new knowledge and previously consolidated identity structures. Methodologically, this study is characterized as a theoretical investigation, with a qualitative and exploratory approach, grounded in the review and critical articulation of references from developmental psychology, social psychology, and learning theories. As main findings, the study proposes the concepts of identity inertia and the critical tension curve as analytical operators to understand processes of resistance, subjective reorganization, and meaningful learning, while also discussing the role of pedagogical mediation in regulating cognitive-identity tension. It is concluded that learning may be understood as a simultaneously cognitive, subjective, and formative phenomenon, whose effectiveness tends to depend on the balance between tension, identity, and pedagogical mediation,

contributing to a broader understanding of educational processes in both basic and higher education.
Keywords: Learning. Cognitive dissonance. Identity. Pedagogical mediation.

1. INTRODUÇÃO

A compreensão dos processos de aprendizagem tem sido historicamente estruturada a partir de diferentes matrizes teóricas enfatizando dimensões comportamentais, cognitivas ou socioculturais. No campo da psicologia da educação, contribuições como as de Jean Piaget (1976) e Lev Vygotsky (1991) foram decisivas ao deslocar o foco da aprendizagem como mera recepção passiva de informações para um processo ativo de construção mediada do conhecimento. Ainda assim, mesmo reconhecendo o papel do sujeito e do contexto social, tais abordagens tendem a privilegiar a reorganização cognitiva, atribuindo menor centralidade ao impacto do conhecimento sobre a identidade do estudante. Embora contemplem dimensões sociais e subjetivas, não sistematizam explicitamente a identidade como variável analítica central no processo de aprendizagem.

Essa lacuna torna-se particularmente relevante quando se considera que determinados conteúdos, especialmente nas áreas de ciências humanas, biológicas e da saúde, não apenas ampliam o repertório cognitivo, mas também tensionam crenças, valores e formas de pertencimento social, mobilizando processos de ressignificação subjetiva e posicionamento frente ao mundo (Mezirow, 1991). Nesses casos, aprender não se reduz à compreensão, mas implica formas de interpretar, questionar e reposicionar-se diante da realidade social e cultural (Freire, 1996). É nesse ponto que emerge a necessidade de um modelo teórico capaz de articular, de forma mais consistente, as dinâmicas da cognição e da identidade no contexto da aprendizagem (Dubar, 2009).

Nesse contexto, o presente estudo propõe um modelo teórico denominado Teoria da Aprendizagem por Tensão Cognitivo-Identitária (TTCI), elaborado pelos autores deste trabalho, que busca compreender a aprendizagem como um processo desencadeado pela tensão entre novos conhecimentos e estruturas identitárias previamente consolidadas. Diferentemente de abordagens que tratam o erro ou o conflito como etapas exclusivamente cognitivas, essa proposição enfatiza a dimensão subjetiva da aprendizagem, compreendendo o desconforto não como um desvio, mas como condição

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

estruturante da transformação interna e das dinâmicas sociais nas quais o sujeito está inserido.

Assim, este artigo tem como objetivo apresentar os fundamentos teóricos da TTCI, seu modelo explicativo, suas implicações pedagógicas no contexto educacional e suas possibilidades de validação empírica, buscando sistematizar os processos de aprendizagem e analisar as condições que favoreçam a adaptação cognitiva e a incorporação de novas crenças e ideias teórico-fundamentais no âmbito das diferentes áreas do conhecimento, considerando suas especificidades epistemológicas e os sistemas de crença do indivíduo.

Por fim, cabe destacar que o presente estudo não pretende abranger todas as formas de aprendizagem, mas aquelas em que o conhecimento mobiliza em algum grau a reconfigurações nos referenciais identitários do sujeito.

2. MATERIAL E MÉTODO

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, de natureza teórica e caráter exploratório, tendo como objetivo a proposição de um modelo conceitual para a compreensão dos processos de aprendizagem. Quanto à natureza teórica, o estudo fundamenta-se na construção e sistematização conceitual, orientada pela articulação crítica de referenciais da psicologia social, psicologia do desenvolvimento e teorias da aprendizagem, buscando produzir interpretações e proposições explicativas acerca do fenômeno investigado (Demo, 2000).

A abordagem qualitativa justifica-se pela ênfase na interpretação dos significados, relações e processos subjetivos envolvidos na aprendizagem, especialmente no que se refere às interações entre cognição e identidade no contexto educacional (Minayo, 2001). O caráter exploratório do estudo decorre da proposição de um constructo teórico ainda pouco sistematizado na literatura, visando ampliar a compreensão do fenômeno e subsidiar futuras investigações empíricas (Gil, 2008).

O levantamento bibliográfico foi conduzido nas bases de dados SciELO e PePSIC, além de acervos físicos, a partir dos descritores "aprendizagem", "identidade", "tensão" e "dissonância cognitiva". A delimitação temporal abrangeu desde obras seminais das décadas de 1950 a 2025 fundamentais para a demarcação epistemológica. Como critério de inclusão, selecionaram-se obras que articularam resistência subjetiva, processos de

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

subjetivação e conflito cognitivo no espaço educacional. Excluíram-se abordagens de viés estritamente mecanicista, neurobiológico ou que desconsiderasse as dimensões socioculturais do aprendiz.

A interpretação crítica dos dados ancorou-se na hermenêutica dialética (Minayo, 2001). Essa etapa consistiu no confronto analítico entre as matrizes de assimilação cognitiva (como Piaget e Festinger) e as teorias de crise e preservação psicossocial (como Erikson e Goffman), evidenciando a identidade como uma lacuna explicativa nas dinâmicas tradicionais de aprendizagem.

Por fim, a partir dessa síntese teórica, procedeu-se à modelagem heurística do fenômeno. As dinâmicas subjetivas extraídas da literatura foram sistematizadas e traduzidas nos construtos operacionais de "inércia identitária" e "curva de tensão crítica", estruturando o arcabouço conceitual da Teoria da Aprendizagem por Tensão Cognitivo-Identitária (TTCI).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1 Demarcação Epistemológica da TTCI perante as Matrizes Tradicionais

No âmbito das abordagens cognitivas convencionais, a aprendizagem é compreendida como o conjunto de processos mentais envolvendo memória, atenção, linguagem e raciocínio que permite ao sujeito adquirir, organizar e aplicar conhecimentos. Esta perspetiva fundamenta práticas pedagógicas que valorizam a participação ativa do estudante, a metacognição e a resolução de problemas, promovendo uma dinâmica na qual o aluno assume o papel central no processamento do saber (Piaget, 1976; Vygotsky, 1991).

Entretanto, observa-se uma limitação ao tratarem a aprendizagem predominantemente como um fenômeno interno de natureza asséptica e estritamente cognitiva. A incorporação de novos saberes tende a ser analisada sem considerar, de forma sistemática, os efeitos desse processo sobre a integridade subjetiva do aprendiz. A TTCI propõe um deslocamento desse enfoque: o conhecimento não é assumido por um aparato cognitivo neutro, mas por um indivíduo historicamente situado, atravessado por valores, crenças e vínculos sociais. A proposição da teoria estabelece uma demarcação epistemológica clara com as matrizes tradicionais da psicologia educacional:

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

I. Jean Piaget (Do Desequilíbrio Lógico à Fricção Ontológica): No construtivismo piagetiano, a noção de desequilíbrio cognitivo decorre da inadequação puramente formal entre os esquemas mentais prévios e as novas informações do meio, resolvendo-se pela via da acomodação (Piaget, 1976). A TTCI retoma a importância do conflito, mas sugere que determinados processos de resistência não derivam da complexidade lógica do conteúdo, mas do potencial desestabilizador que o saber exerce sobre a autoimagem do sujeito. O desequilíbrio é expandido para uma fricção ontológica: a recusa em aprender tende a funcionar como um mecanismo ativo de proteção de uma identidade situada a partir dos seus vínculos sociais originários.

II. Lev Vygotsky (Da Zona de Desenvolvimento Proximal à Zona de Fricção Identitária): Na abordagem de Vygotsky (1991), preserva-se a centralidade da mediação social na constituição dos processos psicológicos superiores através da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD). Contudo, enquanto a ZPD assume um fluxo colaborativo e incremental de internalização, a TTCI propõe que conhecimentos que confrontam as visões de mundo quotidianas do aprendiz geram rupturas. Emerge o conceito de Zona de Fricção Identitária (ZFI), espaço no qual a mediação pedagógica deixa de ser um suporte apenas técnico (*scaffolding*) do desempenho cognitivo e passa a ser uma regulação ético-subjetiva das tensões afetivas do estudante.

III. Erik Erikson (A Crise Psicossocial no Espaço Curricular): A articulação com o modelo de Erikson (1976) fundamenta a premissa de que a juventude e o início da vida adulta são marcados pelo conflito psicossocial entre a formação da identidade e a confusão de papéis. A TTCI traz essa crise desenvolvimental para dentro do espaço curricular, demonstrando que os conteúdos programáticos de alta densidade analítica agem como fraturadores ou aceleradores das resoluções identitárias do estudante. Sob essa ótica, nos estágios iniciais da infância, a identidade em constituição resulta numa inércia residual (Zona de Estabilidade funcional), ao passo que no jovem e no adulto as estruturas consolidadas geram uma rigidez que tende a transformar a ausência de tensão em apatia intelectual e processamento superficial.

IV. Leon Festinger (Da Homeostase Cognitiva à Tensão Produtiva Sustentada): Para Festinger (1957), a dissonância cognitiva é uma inconsistência lógica

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

que compele o indivíduo a reduzir o desconforto para retornar ao equilíbrio (homeostase). A TTCI diferencia-se ao situar o conflito para além do plano cognitivo, vinculando-o diretamente à construção do *self* e aos laços de pertencimento social. Além disso, a teoria postula que a aprendizagem transformadora depende da sustentação e da calibração dessa tensão em níveis ótimos (Zona de Tensão Produtiva), em vez da sua extinção precoce.

Cabe destacar que este estudo não se refere a processos de aprendizagem de menor complexidade, como aqueles relacionados à memorização mecânica ou à aquisição de habilidades operacionais de baixa implicação subjetiva. O foco recai sobre saberes que mobilizam dimensões internas do sujeito, especialmente aqueles que incidem sobre sistemas de crenças, valores e formas de pertencimento social. Nesse sentido, trata-se de aprendizagens que ultrapassam o nível estritamente cognitivo e passam a demandar do indivíduo um reposicionamento frente ao mundo e a si mesmo. Diferentemente de conteúdos que podem ser assimilados sem grandes implicações para a autoimagem do sujeito, os saberes aqui considerados tendem a produzir tensões que atravessam a identidade, exigindo processos de reflexão e negociação interna.

Essa distinção é fundamental para a delimitação do escopo, uma vez que nem todo processo de aprendizagem implica necessariamente transformação identitária. Ao centrar-se naqueles conhecimentos que mobilizam dimensões subjetivas profundas, a proposta teórica busca compreender as condições sob as quais o aprender deixa de ser apenas um processo de aquisição de informações e passa a constituir-se como um processo formativo, marcado por tensões, resistências e possibilidades de mudança.

É a partir desse diálogo teórico que emerge o principal aporte da Teoria da Aprendizagem por Tensão Cognitivo-Identitária: a introdução da identidade como variável central na compreensão dos processos de aprendizagem, construída a partir da articulação crítica entre os referenciais da psicologia do desenvolvimento, social e teorias da aprendizagem analisados anteriormente. A formulação da TTCI encontra seu alinhamento contemporâneo mais robusto na abordagem tridimensional da aprendizagem de Knud Illeris (2007), a qual postula que o aprender humano é indissociável da interação simultânea entre três grandes dimensões: a cognição (conteúdo), a emoção (incentivo e motivação) e a sociedade (interação e contexto social).

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

Ao deslocar o foco de uma abordagem exclusivamente cognitiva para uma perspectiva que reconhece o sujeito como historicamente situado, a TTCI propõe que a incorporação de novos conhecimentos não pode ser compreendida sem considerar os sistemas de valores, crenças e pertencimentos que estruturam a autoimagem do indivíduo. Nesse sentido, a aprendizagem deixa de ser entendida apenas como reorganização de esquemas mentais, passando a ser concebida como um processo que envolve simultaneamente dimensões da construção cognitiva e identitária. Tal deslocamento permite compreender de forma mais abrangente fenômenos como resistência, negação e engajamento, evidenciando que o aprender implica não apenas saber mais, mas também, em muitos casos tornar-se outro, contrastando com os próprios valores de crença (Illeris, 2007).

Um dos conceitos fundamentais dessa abordagem é o de inércia identitária, compreendido como a tendência de autopreservação que atua na manutenção da coesão da autoimagem, dos valores e dos pertencimentos sociais do sujeito. Trata-se de uma força reguladora que busca garantir a continuidade e a estabilidade da identidade, operando como um mecanismo de resistência frente a conteúdos que possam ameaçar estruturas previamente consolidadas. Sob essa perspectiva, a resistência à aprendizagem não é interpretada como déficit, mas como um mecanismo ativo de proteção de identidade. Dessa forma, aprender necessita um custo que não é apenas cognitivo, mas também simbólico e existencial. O sujeito, ainda que de forma não consciente, avalia se a incorporação de determinado conhecimento exige a revisão de aspectos centrais de sua identidade, e quando essa exigência é percebida como excessiva, a tendência não é a assimilação, mas a rejeição, frequentemente manifestada sob a forma de negação, desinteresse ou enfrentamento.

Essa formulação permite interpretar fenômenos recorrentes no contexto educacional, como a resistência a conteúdos científicos, históricos ou sociais que confrontam crenças previamente estabelecidas. Nesse caso, o problema não reside propriamente na compreensão do conteúdo, mas na ameaça que ele representa à estabilidade identitária do aluno. Tal perspectiva aproxima-se, em certa medida, da noção de dissonância cognitiva proposta por Festinger (1957), segundo a qual indivíduos tendem a evitar ou rejeitar informações que entrem em conflito com suas crenças, buscando preservar a coerência interna.

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

Conforme postulado por Erikson (1976), nos estágios iniciais do desenvolvimento psicossocial correspondentes aos primeiros momentos de formação da identidade, a dinâmica evolutiva ocorre de forma cumulativa. Nessa fase, como os esquemas mentais e os sistemas de valores encontram-se em pleno processo de constituição.

O conhecimento, portanto, atua como parte constitutiva da própria identidade em formação, e não como um elemento desestabilizador. A aprendizagem tende a ocorrer, nesse cenário, em uma zona de estabilidade , na qual o custo simbólico associado à incorporação de novas informações é reduzido, dada a ausência de um núcleo identitário rigidamente consolidado a ser tensionado. Sob a ótica da psicologia social de Ciampa (1987), trata-se de um período em que a identidade é predominantemente pressuposta e maleável, assimilando o mundo sem a necessidade de romper com amarras biográficas previamente cristalizadas.

Em contrapartida, no jovem e no adulto, cujas estruturas de pertencimento e valores já se encontram fortemente consolidadas, a manutenção dessa Zona de Estabilidade assume um caráter regressivo. A ausência de tensionamento nesses sujeitos obstaculiza a aprendizagem significativa, convertendo o ato educativo em um processamento meramente reprodutivo, mecânico ou superficial. O conteúdo passa a ser assimilado como um dado acessório, permitindo que o indivíduo preserve intactos seus quadros de referência originais, o que culmina no fenômeno que Erikson (1976) caracteriza como um estado de apatia intelectual decorrente da confusão de papéis ou da estagnação desenvolvimental. Nesses casos, o fechamento cognitivo funciona como um mecanismo de defesa ativa contra o que Goffman (1988) define como a ameaça de deterioração da identidade social, operando como uma blindagem do self contra saberes que demandem um reposicionamento perante seu grupo de origem.

Destaca-se que a Zona de Estabilidade é funcional na infância, mas pode tornar-se um obstáculo (inércia) na vida adulta para aprendizagens que exigem mudança de perspectiva. Nessa transição, a inércia identitária atua como uma força de manutenção da coesão do self, onde o custo da mudança pode levar à resistência (Dubar, 2009). A TTCI sugere que a Zona Baixa (ou de Estabilidade) deve ser superada pela Zona de Tensão Produtiva, onde a mediação pedagógica (Mp) calibra o desafio para que o sujeito não recue para a inércia nem avance para o bloqueio da Zona Alta. A articulação entre esses conceitos propõe que o crescimento ocorre na fronteira do desconforto regulado.

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

Cabe destacar, ainda, a existência de sujeitos que demonstram elevada abertura ao novo, mesmo diante de conteúdos que confrontam seus sistemas prévios de crenças e valores. Nesses casos, a tensão cognitivo-identitária não é evitada, mas incorporada como parte do próprio processo de construção do conhecimento. Tal disposição pode ser parcialmente compreendida à luz do traço de personalidade denominado "abertura à experiência", amplamente discutido no modelo dos Cinco Grandes Fatores, o qual se associa à curiosidade intelectual, à flexibilidade cognitiva e à disposição para revisar perspectivas previamente estabelecidas (Costa, 1987).

Sob essa abordagem, indivíduos com maior abertura tendem a sustentar níveis mais elevados de tensão sem acionar mecanismos defensivos imediatos, favorecendo a elaboração reflexiva do conflito. Esse movimento aproxima-se, em certa medida, da noção de aprendizagem transformadora proposta por Mezirow (1991), segundo a qual mudanças significativas nos quadros de referência do sujeito são frequentemente desencadeadas por experiências de desorientação que exigem revisão crítica de pressupostos.

Diante desse cenário, a mediação pedagógica deve transitar de uma função arquitetônica, para uma função provocadora. O papel do docente, principalmente durante o ensino médio, consiste em ser o gestor, elevando os níveis de tensão até o intervalo de Tensão Produtiva. É somente por meio desse gerenciamento técnico do desconforto que se torna possível romper a inércia do sujeito, convertendo o ato de aprender em um processo de reconfiguração subjetiva e autonomia crítica.

3.2 Modelo explicativo: a curva de tensão crítica

A partir desses pressupostos, propõe-se um modelo explicativo fundamentado na noção de curva de tensão crítica, segundo a qual a aprendizagem é regulada pela intensidade da tensão estabelecida entre novos conhecimentos e estruturas identitárias previamente consolidadas. Em níveis reduzidos de tensão, o conteúdo tende a ser assimilado sem mobilizar reestruturações significativas, resultando em aprendizagem superficial ou reprodutiva. Em níveis elevados, por sua vez, a tensão pode exceder a capacidade de elaboração do sujeito, desencadeando mecanismos defensivos que comprometem a incorporação do conhecimento. Entre esses polos, situa-se a zona de tensão produtiva, na qual o desconforto opera como condição de possibilidade para a

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

problematização e a reorganização cognitivo-identitária, sem inviabilizar a elaboração reflexiva (Mezirow, 1991).

Com base nessa dinâmica, a Teoria da Aprendizagem por Tensão Cognitivo-Identitária distingue três zonas analíticas: (a) baixa tensão, associada à estabilidade e à baixa mobilização subjetiva; (b) tensão produtiva, caracterizada por engajamento reflexivo e deslocamento de referenciais; e (c) alta tensão, marcada pela ativação de mecanismos de defesa e bloqueio do processo de aprendizagem. Do ponto de vista analítico, a aprendizagem (A) pode ser compreendida como função da interação entre tensão cognitivo-identitária (Tc), mediação pedagógica (Mp) e inércia identitária (Ii), operando como um modelo heurístico de interpretação das condições de variação do processo de aprendizagem. A operacionalização empírica dessas dimensões requer a compreensão de sua interdependência, a qual pode ser expressa matematicamente por meio da seguinte equação:

Figura 1 - Equação Conceitual do Modelo TTCI

$$A = \frac{T_c \cdot M_p}{I_i + 1}$$

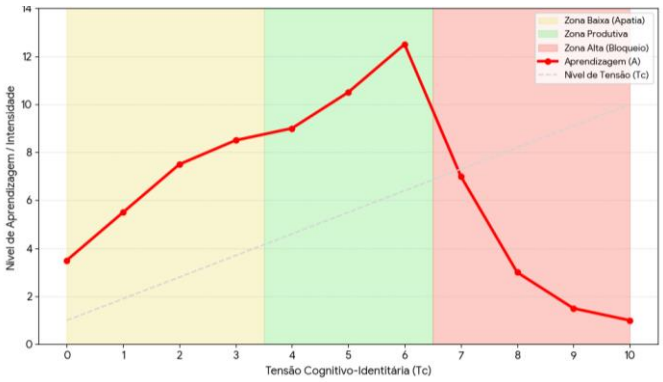
Fonte: Elaborado pelo autor (2026).

Tal operacionalização, requer sua tradução em indicadores observáveis, sendo possível, por exemplo, utilizar escalas do tipo Likert para aferição de tensão percebida, resistência à mudança e qualidade da mediação pedagógica. A aprendizagem pode ser estimada por indicadores compostos que articulem desempenho cognitivo, engajamento reflexivo e deslocamentos de posicionamento, permitindo análises individuais e agregadas em diferentes contextos educativos. Os valores atribuídos à variável de inércia identitária foram definidos de forma heurística, com o objetivo de simular o comportamento teórico proposto pela curva de tensão crítica, não correspondendo a dados empíricos, mas a uma modelagem conceitual inicial.

Ressalta-se que a Inércia Identitária opera no modelo não como uma constante, mas como uma variável dinâmica dependente do nível de tensão. Enquanto a Tensão se mantém na Zona Produtiva, a Inércia permanece em níveis contornáveis. No entanto, quando (Tc) cruza o limiar crítico e ingressa na Zona Alta (Bloqueio), a Inércia Identitária é ativada como mecanismo de defesa do self, crescendo de forma exponencial. É este disparo exponencial no denominador (Ii) que sobrepuja o numerador, provocando a queda abrupta da Aprendizagem ilustrada no declive da curva no gráfico subsequente.

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

Figura 2 – Modelo da Curva de Tensão Crítica (TTCI)



Fonte: Elaborado pelo autor (2026)

Para fins ilustrativos, adotou-se um valor constante de mediação (Mp = 5) correspondente a um nível intermediário de intervenção docente. A partir desses parâmetros, calculou-se a função de aprendizagem em diferentes níveis de tensão, considerando a modelagem conceitual da curva crítica.

Os resultados, expressos graficamente na Figura 2, ilustram o comportamento da aprendizagem em função da variação da tensão. A modelagem conceitual sugere que a aprendizagem tenderia a atingir maior intensidade na denominada Zona Produtiva, indicando hipotéticamente a existência de um intervalo ótimo de tensão para reorganizações cognitivo-identitárias. Em contrapartida, níveis elevados de tensão demonstram um declínio abrupto na curva, indicando que o esforço psíquico poderia ser redirecionado para mecanismos de preservação do *self* em detrimento da assimilação de conteúdo.

A inspeção da Figura 2 revela que a relação entre aprendizagem e tensão não é linear, mas regida por um limiar de tolerância subjetiva que redefine a eficácia pedagógica. Observa-se que o declínio abrupto da curva de Aprendizagem (A) ao ingressar na Zona Alta não indica uma falha no processamento cognitivo ou falta de inteligência, mas sim o redirecionamento dos recursos psíquicos do sujeito para a preservação do *self*. Nesse estágio, o esforço intelectual de assimilação é substituído por mecanismos de autoproteção identitária, o que explica por que estratégias tradicionais, como o aumento da carga horária ou a repetição exaustiva de conteúdos, tornam-se inócuas quando a barreira pedagógica é de ordem existencial.

Ademais, o modelo evidencia que a Zona de Tensão Produtiva não é um ponto estático, mas um intervalo móvel condicionado pela Inércia Identitária do estudante. Em

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

alunos com estruturas de crença mais fluidas, a Zona Produtiva de aprendizagem tende a ser mais ampla, permitindo uma maior elasticidade no confronto com o novo. Em contrapartida, em sujeitos com identidades fortemente ancoradas em sistemas de crenças rígidos, essa zona se estreita drasticamente. Tal fenômeno exige que a mediação docente opere na calibração do conflito, sob o risco de empurrar o aprendiz precocemente para o bloqueio e para a negação do conhecimento científico.

Por fim, a transição da Zona Baixa para a Zona Produtiva marca o momento em que a educação deixa de ser mera reprodução para tornar-se transformação. Enquanto a estabilidade da zona amarela oferece o conforto da confirmação do já sabido, a incursão na zona verde impõe o que a TTCI denomina de custo de reconfiguração. Sob esta ótica, o sucesso da aprendizagem significativa não é mensurado apenas pelo volume de dados retidos, mas pela capacidade do estudante de sustentar o desconforto inerente à expansão de sua própria subjetividade frente às exigências epistemológicas do ensino superior.

3.3 Implicações pedagógicas: mediação, conflito e formação

No campo educacional, a TTCI sugere uma reconfiguração das práticas didáticas, as quais parecem não poder se limitar à transmissão linear de conteúdos, demandando a criação intencional de situações que provoquem o "estranhamento produtivo" (problematizações, debates e estudos de caso). O docente assume a função de regulador técnico e ético do desconforto, sendo responsável por calibrar os desafios de modo a sustentar o grupo dentro do intervalo produtivo, evitando tanto a apatia quanto o sofrimento psíquico paralisante.

Essa dinâmica complexa ganha contornos evidentes em salas de aula do ensino médio e superior, fases em que a identidade se encontra em pleno processo de consolidação ou transição. Nas Ciências Humanas, por exemplo, o confronto direto com debates sobre desigualdade social pode disparar fortes defesas identitárias. No entanto, a aplicabilidade da TTCI estende-se igualmente a campos técnicos e biológicos, onde o conhecimento científico exige uma reconfiguração da autoimagem ética do estudante, como ocorre na Anatomia Médica diante do manejo da finitude humana no cadáver, ou no Direito, onde a transição do senso comum intuitivo para o rigor técnico-jurídico pode ser percebida como uma ameaça às competências pessoais prévias do sujeito.

Cumpre notar, em uma perspectiva sistêmica, que o ambiente pedagógico é constituído por interações entre múltiplos sujeitos atravessados por identidades. Assim, a mediação pedagógica (Mp) não é uma força isolada, sendo ela mesma influenciada pelo

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

que se sugere chamar de inércia identitária docente. A introdução de inovações metodológicas (como o ensino por problematização) pode ser assimilada pelo professor como uma ameaça à sua identidade profissional tradicional e ao seu lugar simbólico de autoridade. Quando a tensão do próprio docente ultrapassa sua capacidade de elaboração, tendem a emergir resistências que se manifestam na manutenção de práticas diretivas e reprodutivas. A aprendizagem significativa, portanto, passa a ser compreendida como o resultado de um sistema complexo e não linear de autorregulação mútua entre as tensões discentes e docentes.

O professor, nesse contexto, assume a função de regulador da tensão, sendo responsável por evitar tanto a apatia quanto o bloqueio. Isso requer sensibilidade para identificar os limites do grupo e dos indivíduos, bem como competência para sustentar o conflito sem permitir que ele se torne paralisante. Nessa perspectiva, a atuação docente aproxima-se de uma prática pedagógica dialógica, na qual o ensino não se reduz à transmissão de conteúdos, mas se configura como um processo de problematização da realidade vivida pelos sujeitos, conforme proposto por Freire (1996). O conflito, nesse sentido, não é eliminado, mas utilizado como dispositivo pedagógico, na medida em que possibilita ao sujeito problematizar conceitos naturalizados, tensionar suas formas de leitura da realidade e engajar-se em processos reflexivos orientados à construção de uma consciência crítica.

Sob a perspectiva da TTCI, essa mediação implica reconhecer que a aprendizagem envolve não apenas a reorganização cognitiva, mas também a reconfiguração identitária do sujeito, exigindo a consideração das múltiplas dimensões que atravessam sua constituição, tais como suas trajetórias, experiências e formas de inserção e construção social. Segundo Paulo Freire (1987), o processo educativo está intrinsecamente ligado à possibilidade de o indivíduo “ler o mundo” e reposicionar-se frente a ele, o que frequentemente implica tensionar crenças e valores previamente naturalizados. Assim, sustentar o conflito significa criar condições para que o estudante enfrente o desconforto sem se retrair, elaborando-o de forma reflexiva e problematizando criticamente os referenciais identitários que estruturam sua compreensão de si, do outro e de seu lugar na sociedade. Nessa perspectiva, a educação configura-se como espaço de reflexão crítica e de socialização orientada ao reconhecimento da alteridade, favorecendo o diálogo entre

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

múltiplas culturas e identidades, sobretudo em torno de conteúdos que tensionam convicções morais e sistemas de crenças historicamente constituídos.

Trata-se, portanto, de uma prática pedagógica que exige não apenas domínio teórico, mas também compromisso ético e político, na qual o professor atua como mediador de processos de transformação que são, simultaneamente, cognitivos, subjetivos e formativos. Nessa direção, a docência aproxima-se de uma prática reflexiva, conforme proposto por Schön (2000), na medida em que o professor precisa interpretar continuamente as situações educativas e ajustar suas intervenções diante das respostas dos estudantes. Ao mesmo tempo, dialoga com a concepção de profissional docente, reconhecendo o ensino como uma atividade complexa, atravessada por saberes de múltiplos experienciais, pedagógicos e disciplinares que se articulam o mecanismo para essa ação (Pimenta, 2012).

Sob a análise da TTCI, essa complexidade é ampliada, uma vez que o professor não media apenas a relação do estudante com o conhecimento, mas também com as implicações identitárias desse conhecimento. Nesse sentido, sua atuação exige a capacidade de reconhecer os efeitos subjetivos da aprendizagem, especialmente em contextos nos quais determinados conteúdos tensionam valores, crenças e formas de pertencimento. Tal compreensão aproxima-se das contribuições de Nóvoa (1992), ao destacar a centralidade da dimensão pessoal na constituição do fazer docente, que enfatiza o papel do professor como intelectual crítico, comprometido com a formação de sujeitos capazes de intervir na realidade social.

Assim, a prática pedagógica, longe de ser neutra, configura-se como espaço de produção de sentidos e de disputas simbólicas, no qual o ensino se articula à formação de posicionamentos e à construção de formas de estar no mundo. Além disso, a teoria evidencia o caráter formativo da aprendizagem, especialmente no ensino médio e superior, fases em que a identidade se encontra em processo de consolidação ou reconfiguração. Nesses níveis, aprender destaca não apenas por adquirir conhecimento, mas redefinir modos de pensar, agir e se posicionar no mundo.

Considerando uma situação de ensino no campo das Ciências Humanas e Sociais em que conteúdos relacionados à desigualdade social e à meritocracia entram em confronto com crenças previamente consolidadas dos estudantes. Sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem por Tensão Cognitivo-Identitária (TTCI), tal cenário configura-se como um ambiente de elevada tensão, na medida em que os conteúdos abordados não

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

apenas ampliam o repertório cognitivo, mas tensionam diretamente valores e formas de interpretação da realidade social. Embora a TTCI seja mais visível nas Ciências Humanas, sua aplicabilidade estende-se a campos técnicos e biológicos, onde o conhecimento exige uma reconfiguração da autoimagem profissional ou ética.

Na Anatomia Médica, por exemplo, o aprendizado transcende a memorização de estruturas; ele impõe uma tensão identitária ao exigir que o estudante concilie sua identidade de 'cuidador da vida' com a manipulação da finitude humana no cadáver. Da mesma forma, em áreas como as Engenharias ou o Direito, a transição de um senso comum intuitivo para um rigor técnico-científico pode disparar mecanismos de defesa se o sujeito perceber que essa nova lógica invalida competências que antes sustentavam sua confiança pessoal.

Em contextos nos quais essa tensão é introduzida de forma abrupta, sem mediação adequada, observa-se a ativação de mecanismos de resistência, manifestados na rejeição do conteúdo ou no fechamento ao diálogo. Por outro lado, quando o docente atua como regulador da tensão, promovendo a problematização progressiva e criando condições para a elaboração reflexiva, a experiência de desconforto pode ser convertida em aprendizagem significativa, marcada pela reconfiguração simultânea de estruturas cognitivas e identitárias. Tal dinâmica torna-se ainda mais complexa em abordagens interdisciplinares, nas quais diferentes campos do saber contribuem para a análise do fenômeno, ampliando o nível de tensão e exigindo do docente uma atuação sensível à diversidade de posicionamentos e experiências presentes no grupo.

3.4 A dimensão docente e a regulação da tensão

A análise dos processos de aprendizagem sob a perspectiva da Teoria da Aprendizagem por Tensão Cognitivo-Identitária (TTCI) não pode se restringir à experiência do estudante, uma vez que o ambiente pedagógico é constituído por interações dinâmicas entre sujeitos igualmente atravessados por estruturas identitárias. Nesse sentido, torna-se fundamental incorporar à análise o papel do docente enquanto agente que ao mesmo tempo em que media a aprendizagem, também é afetado pelas tensões decorrentes da incorporação de novas abordagens pedagógicas.

Dessa forma, propõe-se a ampliação do modelo teórico da TTCI mediante a inclusão da variável correspondente à inércia identitária docente, entendida como a tendência de manutenção de práticas pedagógicas consolidadas em função da necessidade

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

de preservação da identidade profissional. Tal conceito permite compreender que a resistência às inovações pedagógicas não decorre exclusivamente de lacunas formativas ou de desconhecimento técnico, mas pode estar associada à percepção, muitas vezes implícita, de que determinadas mudanças metodológicas implicam a desestabilização de referenciais que sustentam o papel do professor enquanto sujeito que ensina.

Nesse contexto, práticas como metodologias ativas, ensino por problematização ou abordagens centradas no estudante podem ser percebidas como ameaças à identidade docente tradicional, especialmente em níveis de ensino como o médio e a educação infantil, nos quais historicamente se consolidaram modelos pedagógicos mais diretivos. A adoção dessas abordagens exige não apenas a aquisição de novas competências didáticas, mas a reconfiguração do lugar simbólico do professor no processo educativo, deslocando-o de uma posição central de transmissão para uma função mediadora e dialógica.

Essa reconfiguração pode gerar um aumento significativo da tensão cognitivo-identitária no próprio docente, sobretudo quando as novas exigências entram em conflito com crenças previamente internalizadas sobre ensino, autoridade e aprendizagem. Quando essa tensão ultrapassa a capacidade de elaboração do sujeito, tendem a emergir mecanismos de resistência que se manifestam na manutenção de práticas tradicionais, ainda que estas se mostrem, em determinados contextos, menos eficazes do ponto de vista da aprendizagem significativa.

A partir dessa ampliação, a dinâmica da aprendizagem passa a ser compreendida como resultante não apenas da relação entre o estudante e o conhecimento, mas de um sistema mais complexo, no qual a mediação pedagógica é também condicionada pelo nível de tensão e pela inércia identitária do docente. Tal sistema torna-se ainda mais sensível quando inserido em contextos interdisciplinares, nos quais a articulação entre diferentes áreas do conhecimento intensifica a exposição do sujeito, tanto discente quanto docente, a múltiplos referenciais epistemológicos, frequentemente não convergentes.

Nesses cenários, a interdisciplinaridade atua como fator de amplificação da tensão cognitivo-identitária, ao demandar a integração de linguagens, conceitos e formas de validação distintas. Para o estudante, isso implica a necessidade de reorganizar não apenas estruturas cognitivas, mas também modos de compreender o mundo. Para o docente, por sua vez, representa o desafio de transitar entre diferentes lógicas disciplinares, muitas vezes tensionando a sua própria formação e identidade profissional. Quando não há

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

mediação adequada, essa amplificação da tensão pode ultrapassar níveis produtivos, resultando em fragmentação do conhecimento, desorientação ou resistência.

Essa condição evidencia que o processo de ensino-aprendizagem, especialmente em contextos interdisciplinares, deve ser compreendido como um sistema complexo, no qual múltiplas variáveis interagem de forma não linear. A heterogeneidade dos sujeitos, a diversidade de repertórios e a pluralidade de formas de interpretação produzem diferentes níveis de tensão em uma mesma situação pedagógica, exigindo do docente uma atuação sensível e adaptativa. Nesse sentido, o planejamento pedagógico, sob a ótica da TTCI, deixa de ser concebido como uma estrutura fixa e previamente definida, passando a configurar-se como um processo de regulação dinâmica da tensão cognitivo-identitária. Tal regulação implica ajustar continuamente o nível de desafio, as estratégias de mediação e a articulação entre conteúdos, de modo a sustentar a tensão em níveis produtivos, evitando tanto a apatia quanto o bloqueio.

Desse modo, é possível visualizar como diferentes combinações entre níveis de tensão, mediação pedagógica e inércia identitária tanto discente quanto docente, produzem efeitos distintos sobre o processo de aprendizagem. Em cenários nos quais a inércia identitária docente se apresenta elevada, observa-se uma tendência à redução da diversidade metodológica e à limitação da criação de situações de tensão produtiva, o que impacta diretamente a qualidade das experiências de aprendizagem ofertada aos estudantes, especialmente em propostas interdisciplinares que demandam maior flexibilidade e abertura.

Por outro lado, contextos em que o docente consegue elaborar e sustentar a tensão decorrente das transformações pedagógicas e da complexidade curricular tendem a favorecer práticas mais reflexivas, abertas ao diálogo e à problematização, ampliando as possibilidades de engajamento e de aprendizagem significativa. Nesse caso, a mediação pedagógica atua não apenas como reguladora da tensão discente, mas também como resultado de um processo contínuo de autorregulação do próprio professor frente às demandas de um ambiente educacional dinâmico e complexo.

Dessa forma, a resistência docente pode ser reinterpretada não como obstáculo isolado, mas como expressão de um fenômeno mais amplo, no qual a aprendizagem implica processos de transformação identitária. Tal compreensão desloca o foco de

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

análises centradas na eficácia técnica das metodologias para uma perspectiva que reconhece o caráter subjetivo, relacional e complexo das práticas educativas.

Por fim, essa abordagem permite problematizar políticas educacionais e propostas de formação docente que desconsideram a dimensão identitária do professor, frequentemente assumindo que a simples introdução de novas metodologias ou propostas interdisciplinares seria suficiente para promover mudanças efetivas na prática pedagógica. Sob análise da TTCI, tais iniciativas tendem a produzir elevações abruptas da tensão sem oferecer condições adequadas de mediação, o que pode intensificar a resistência e reforçar a manutenção de práticas tradicionais. Assim, a incorporação da dimensão docente, articulada à interdisciplinaridade e à complexidade, amplia significativamente o alcance explicativo da tensão, evidenciando que inovar no ensino implica não apenas modificar métodos, mas transformar os modos pelos quais professores e estudantes se percebem, interagem e se posicionam em sistemas educacionais marcados pela diversidade, pela instabilidade e pela constante necessidade de adaptação (Morin, 1998).

3.5 Possibilidades de investigação empírica

A validação da TTCI demanda a construção de estratégias metodológicas capazes de captar tanto dimensões cognitivas quanto identitárias da aprendizagem. Entre as possibilidades, destacam-se estudos experimentais que comparem diferentes abordagens pedagógicas, análises qualitativas de trajetórias de aprendizagem e pesquisas-ação desenvolvidas em contextos educacionais reais.

Uma hipótese central a ser testada é a de que estudantes expostos a níveis moderados de tensão cognitivo-identitária apresentam maior retenção, engajamento e capacidade de aplicação do conhecimento. Para tanto, torna-se necessário desenvolver instrumentos que permitam mensurar não apenas desempenho acadêmico, mas também mudanças de posicionamento e reorganizações subjetivas. Nesse processo, a desconstrução de referenciais previamente naturalizados pode possibilitar ao estudante a abertura para novas perspectivas de interpretação da realidade, ampliando suas formas de compreender fenômenos sociais, científicos e culturais. Tal movimento não implica a substituição imediata de crenças, mas a sua problematização, permitindo que o sujeito transite entre diferentes quadros de referência e desenvolva maior flexibilidade cognitiva e identitária. Esse deslocamento é fundamental para a constituição de aprendizagens mais

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

profundas, na medida em que o conhecimento deixa de ser apenas assimilado e passa a ser criticamente reelaborado.

A operacionalização da tensão cognitivo-identitária pode ser investigada por meio de indicadores como níveis de desconforto relatado frente ao conteúdo, manifestações de resistência discursiva e mudanças de posicionamento ao longo do processo de aprendizagem. Diante do exposto, reforça-se a centralidade da mediação pedagógica como elemento regulador desse processo, uma vez que a exposição à tensão, por si só, não garante a aprendizagem. Torna-se necessário que o docente organize intencionalmente situações didáticas que favoreçam o engajamento reflexivo dos estudantes, criando condições para que o desconforto seja elaborado de forma produtiva. Nesse sentido, metodologias ativas de aprendizagem como problematizações, estudos de caso, aprendizagem baseada em problemas/projetos e debates orientados mostram-se particularmente relevantes, ao estimular o posicionamento crítico, a argumentação e a autoavaliação das próprias referências identitárias.

Assim, a aprendizagem, sob a perspectiva da teoria, configura como um processo que envolve não apenas a aquisição de conhecimentos, mas a capacidade de o sujeito refletir sobre si mesmo em relação ao que aprende, reconhecendo as tensões que emergem desse encontro e elaborando-as de modo a produzir novas formas de compreensão e de posicionamento no mundo e suas múltiplas camadas sociais.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria da Aprendizagem por Tensão Cognitivo-Identitária busca oferecer subsídios para compreender a aprendizagem como um processo que articula, de forma indissociável, dimensões cognitivas e identitárias, mediadas por diferentes níveis de tensão. Ao longo deste artigo, foram apresentadas proposições teóricas e hipóteses sobre o seu modelo explicativo, sugerindo que o aprender pode envolver não apenas a incorporação de novos conhecimentos, mas a reconfiguração dos modos pelos quais o sujeito se compreende e se posiciona no mundo.

A partir dessa perspectiva, a aprendizagem significativa se realiza em condições nas quais a tensão entre conhecimento e identidade é suficientemente mobilizadora para provocar reflexão, sem, contudo, produzir bloqueios. Nesse sentido, processos como resistência, negação ou desengajamento podem ser compreendidos como parte das

Educação, Psicologia e Interfaces, Volume 10, Número 1, p1-22, Fluxo Contínuo, 2026.
ISSN: 2594-5343. **DOI**: 10.37444/issn-2594-5343.v10i1.607

dinâmicas que atravessam o encontro entre o sujeito e o conhecimento, e não como desvios a serem corrigidos.

Portanto, a TTCI contribui para a ampliação da compreensão dos processos educativos ao evidenciar que aprender implica não apenas saber mais, mas transformar-se a partir do encontro com o conhecimento. Tal perspectiva reforça a centralidade da educação na formação de sujeitos capazes de refletir, posicionar-se e atuar de maneira consciente em contextos marcados por diversidade e complexidade, favorecendo o desenvolvimento de uma aprendizagem que não se limita à memorização, mas se orienta pela compreensão crítica e pela problematização dos conteúdos metodológicos. Sob essa perspectiva, aprender implica não apenas incorporar conhecimentos, mas sustentar processos de reflexão capazes de reconfigurar formas de compreender a si, ao outro e ao mundo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BANDURA, A. **Teoria social cognitiva**: conceitos básicos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRUNER, J. S. **Atos de significado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

CIAMPA, A. C. **A estória do Severino e a história da Severina**: um ensaio de psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1987.

DUBAR, C. **A crise das identidades**: a interpretação de uma mutação. Porto Alegre: Gráfica Editora, 2009.

ERIKSON, E. H. **Identidade, juventude e crise**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: um projeto de parceria. São Paulo: Loyola, 2007.

FESTINGER, L. **A theory of cognitive dissonance**. Stanford: Stanford University Press, 1957.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1988.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

ILLERIS, K. **How we learn**: learning and non-learning in school and beyond. London: Routledge, 2007.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MCCREA, R. R.; COSTA, P. T. Validation of the five-factor model of personality across instruments and observers. **Journal of Personality and Social Psychology**, Washington, v. 52, n. 1, p. 81-90, 1987.

MEZIROW, J. **Transformative dimensions of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PIAGET, J. **A equilibração das estruturas cognitivas**: problema central do desenvolvimento. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TAJFEL, H. **Grupos humanos e categorias sociais**: estudos em psicologia social. Lisboa: Livros Horizonte, 1983.

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

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Credenciais da/os autora/es

Josue Sousa Chaves. Graduando em Licenciatura Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) Orcid: https://orcid.org/0009-0002-0435-7608 E-mail: josue.chaves@gfe.ufsb.edu.br

Endereço para correspondência: Josue Sousa Chaves. AV. Marechal Castelo Branco, 193, Centro 45985-160, Teixeira de Freitas/Bahia. E-mail: josue.chaves@gfe.ufsb.edu.br

Recebido: 07/01/2024.
Aceito: 20/05/2024.