

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CAMPUS AQUIDAUANA

REVISTA DE EDUCAÇÃO
DIÁLOGOS INTERDISCIPLINARES
GEPFIP



v.4 n. 20 (2025)
ISSN 2359-5051



Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP

© 2025 by Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP

Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEFPFIP) – Curso de Pedagogia/UFMS/Campus de Aquidauana.

PRODUÇÃO EDITORIAL

Projeto gráfico, diagramação, editoração eletrônica, revisão de normalização, capa

Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Lucas Martins de Paula (UFMS, Brasil)

Colaboração

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil)

Periodicidade

Anual

Divulgação

Eletrônica

Contato Principal

Dra. Vera Lucia Gomes

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul / Campus de Aquidauana

E-mail: vera.lucia@ufms.br

Endereço para correspondência

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/CPAQ

R. Oscar Trindade de Barros, 740, Bairro da Serraria, Aquidauana/MS – CEP: 79200-000

E-mail: gepfip@gmail.com Site: <http://www.seer.ufms.br/index.php/deaint>

Contato para Suporte Técnico

Rita de Fátima da Silva (UFMS/CPAQ, Brasil) E-mail: rita.fatima@ufms.br

Revista Diálogos Interdisciplinares – GEFPFIP. Publicação Oficial do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar de Professores (GEFPFIP) Curso de Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus de Aquidauana. Aquidauana: UFMS/CPAQ. 2025.

v. 4, n. 20, p. 1-332, dez. 2025.

Anual

ISSN 2359-5051 (Publicação online)

1. Educação – Periódicos. I. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

CDD 370.5

CDU 37 (05)



Esta obra está licenciada com uma

Licença Creative Commons Atribuição - Não Comercial 4.0 Internacional.

As opiniões emitidas nas matérias desta Revista são de inteira responsabilidade dos seus autores. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, porém, deve-se citar a fonte.



Revista Diálogos Interdisciplinares - Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação Interdisciplinar de Professores (GEPIFIP) - Curso de Pedagogia. UFMS/CPAQ

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dirigentes da Revista Diálogos Interdisciplinares – GEPIFIP (UFMS/CPAQ)

Camila Ítavo

Reitor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Ana Grazielle Lourenço Toledo

Diretora da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus de Aquidauana

EQUIPE EDITORIAL

Conselho Científico

Dra. Ana Maria Ramos Sanchez Varela (UNIP/SP, Brasil)

Dra. Ivani Catarina Arantes Fazenda (PUC/SP, Brasil)

Dra. Maria Sueli Periotto (PUC/SP – LBV/SP, Brasil)

Dra. Mariana Aranha de Souza (UNITAU/SP, Brasil)

Dr. Warley Carlos de Souza (UFMT/MT, Brasil)

Dr. Pedro José Arrifano Tadeu (Instituto Politécnico da Guarda/Portugal)

Dra. Milagros Elena Rodríguez (Universidad de Oriente, Cumaná Estado Sucre/Venezuela)

Conselho Executivo

Dra. Ana Grazielle Lourenço Toledo (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Lúcia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Conselho Editorial

Dra. Ana Lucia Gomes da Silva (Espaço Eco Pantaneiro/MS, Brasil)

Dra. Eva Teixeira dos Santos (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Franchys Marizethe Nascimento Santana Ferreira (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. João Fábio Sanches Silva (UEMS/Campo Grande, Brasil)

Dra. Souzaana Mizan (USP/São Paulo, Brasil)

Dra. Neila Andrade Tostes López dos Santos (SEMED/Campo Grande/MS, Brasil)

Dra. Rita de Fátima da Silva Rosas de Castro (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Silvia Cristiane Alfonso Viédes (UEMS/Aquidauana/Brasil)

Dra. Vera Lucia Gomes (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Janete Rosa da Fonseca (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Helen Paola Vieira Bueno (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dr. Felipe de Andrade Constancio (SEMED/RJ, Brasil)

Dra. Janaína Nogueira Maia Carvalho (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Luci Carlos de Andrade (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Fátima Cristina Duarte Ferreira Cunha (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Elisângela Castedo Maria do Nascimento (SED/MS, Brasil)

Dra. Josiane Fujisawa Filus de Freitas (UFGD/MS, Brasil)

Dr. Roberval Angelo Furtado (UCB/Brasília/DF, Brasil)

Dra. Sandra Maria Rebello de Lima Francellino (UFMS/CPAQ, Brasil)

Dra. Ana Paula Salvador Werri (UFMS/CPAQ, Brasil)



ARTIGOS

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO COAUTORA NA NARRATIVA CONTEMPORÂNEA EM LÍNGUA PORTUGUESA: AUTORIA, ÉTICA E MATERIALIDADE DISCURSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO.....6-24
Isabella Tavares Sozza Moraes

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO DEMANDA PARA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA – PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NAS UNIVERSIDADES25-47
Sandra Brites
Adelaide Maria de Souza Antunes

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: PROCESSO E RESQUÍCIOS DE UMA EDUCAÇÃO ORALISTA PARA UMA CRIANÇA SURDA MACAPAENSE.....48-67
Tiago Ruan Pereira e Silva
Waldir Ferreira de Abreu
Alexandre Aldalberto Pereira

LITERATURA NEGRA CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO ACERCA DE SUAS POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....68-84
Marília Carla Costa Menezes
Hélio Junior Rocha de Lima

O MAL-ESTAR DOCENTE: ADOECIMENTO E AFASTAMENTO DA SALA DE AULA.....85-99
Ana Caroline Zampirulli
Lilian Akemi Kato

DIÁLOGOS ACERCA DA ABORDAGEM STEAM A PARTIR DO GINÁSIO EDUCACIONAL TECNOLÓGICO DO RIO DE JANEIRO.....100-119
Carlos Thiago Cruz da Silva
Mônica dos Santos Melo

FILOSOFÍA - DECOLONIALIDAD - Y COMPLEJIDAD, ¿QUÉ LUGAR OCUPAN HOY EN LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS?.....120-142
Milagros Elena Rodríguez

FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: DIFICULDADES E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM DE DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UEFS.....143-162
Geovana Nascimento Silva
Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo

MULHERES NA COMPUTAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ACERCA DESTA TEMÁTICA.....163-181
Lucélia Silva Wikboldt
Bárbara Hees Garré



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E TRABALHO: A MULHER NEGRA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA MOSTRA CULTURAL DO COLÉGIO OURO PRETO, EM BELO HORIZONTE.....182-200

Marnio Edson Rodrigues da Silva
Elenice de Souza Lodron Zuin

O AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UM PROJETO DESENVOLVIDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ALAGOAS.....201-217

Vinicius Valdir dos Santos

A INSTITUIÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DO MANIFESTO DOS PIONEIROS AOS PROJETOS DE LEI.....218-233

Roberval Angelo Furtado

INTRODUÇÃO À ESTATÍSTICA: HISTÓRIA, FINALIDADE E PROCESSO DE AMOSTRAGEM.....234-248

Antonio Sales
Alessandra Pucci Mantelli Galhardo
Leda Márcia de Araújo Bento

A ECOCRÍTICA EM MORTE E VIDA SEVERINA: CONTRIBUTOS INTER E TRANSDISCIPLINARES AO ENSINO DE CIÊNCIAS.....249-265

Elisângela Campos Damasceno
Geraldo Jorge Barbosa de Moura

VISÕES E AÇÕES DOS PROFESSORES: O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ONLINE E HÍBRIDO.....266-279

Ronaldo Leonel

DANÇAS URBANAS, CORPO E VOZ DA PERIFERIA: UMA ANÁLISE EM PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (1979-2024).....280-301

SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA.....302-320

RESENHA

CIDADANIA DIGITAL: A ÉTICA E A RESPONSABILIDADE DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA ERA DIGITAL321-332

Isabele Cristina Franca de Souza
Marcello Vinicius Doria Calvosa



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEFPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL COMO COAUTORA NA NARRATIVA CONTEMPORÂNEA EM LÍNGUA PORTUGUESA: AUTORIA, ÉTICA E MATERIALIDADE DISCURSIVA NO CONTEXTO BRASILEIRO

ARTIFICIAL INTELLIGENCE AS CO-AUTHOR IN CONTEMPORARY PORTUGUESE-LANGUAGE NARRATIVE: AUTHORSHIP, ETHICS, AND DISCURSIVE MATERIALITY IN THE BRAZILIAN CONTEXT

Isabella Tavares Sozza Moraes¹

RESUMO

A relação entre inteligência artificial (IA) e produção literária tem adquirido centralidade nos debates acadêmicos contemporâneos, especialmente no Brasil, onde o avanço das tecnologias digitais coincide com a ampliação do acesso às práticas de leitura e escrita em ambientes virtuais. Este artigo propõe uma investigação aprofundada sobre a IA como coautora na criação de narrativas ficcionais em língua portuguesa, discutindo os limites, possibilidades e condições éticas de tal colaboração. A partir de um corpus composto por oito contos produzidos por IA generativa (modelo ChatGPT, versão 2024), analisam-se mecanismos discursivos, estratégias narrativas e simulações de autoria presentes nas produções. O referencial teórico mobiliza a Análise do Discurso de linha materialista (ORLANDI, 2007; PÊCHEUX, 2009), os estudos sobre tecnodiscurso (PAVEAU, 2021), reflexões epistemológicas sobre autoria (FOUCAULT, 2009; BARTHES, 1988) e debates contemporâneos sobre ética da IA apresentados pela UNESCO (2021) e ANPED (2023). Os resultados demonstram que, embora a IA seja capaz de produzir textos coesos, expressivos e culturalmente contextualizados, sua atuação limita-se à recombinação estatística do já-dito, operando predominantemente por paráfrase e reconhecimento de padrões. Falta-lhe inscrição histórica, subjetividade e responsabilidade discursiva – dimensões indispensáveis à autoria humana. Conclui-se que, no cenário brasileiro, a IA pode funcionar como ferramenta estética, crítica e pedagógica, mas não como coautora plena. A análise aponta, ainda, caminhos para pesquisas futuras em literatura digital, ética da autoria e letramentos tecnológicos.

Palavras-chave: Autoria; Inteligência Artificial; Narrativa Brasileira; Coautoria; Tecnodiscurso; Ética da IA; Literatura Digital.

¹ Doutoranda em Letras (Língua, Literatura e Cultura Italianas), Universidade de São Paulo, isabellasoza@alumni.usp.br



ABSTRACT

The relationship between artificial intelligence (AI) and literary production has gained central importance in contemporary academic debates, especially in Brazil, where the rapid expansion of digital technologies intersects with increasing access to virtual reading and writing practices. This article offers an in-depth investigation of AI as a co-author in the creation of fictional narratives in Portuguese, discussing the limits, possibilities, and ethical conditions of such collaboration. Based on a corpus of eight short stories produced by generative AI (ChatGPT, 2024 model), the study examines discursive mechanisms, narrative strategies, and simulations of authorship present in the texts. The theoretical framework draws on Materialist Discourse Analysis (ORLANDI, 2007; PÊCHEUX, 2009), studies on technodiscourse (PAVEAU, 2021), epistemological reflections on authorship (FOUCAULT, 2009; BARTHES, 1988), and contemporary debates on AI ethics presented by UNESCO (2021) and ANPED (2023). The results show that although AI can produce cohesive, expressive, and culturally contextualized texts, its activity is limited to the statistical recombination of pre-existing patterns, operating predominantly through paraphrase and pattern recognition. It lacks historical inscription, subjectivity, and discursive responsibility—dimensions essential for human authorship. The study concludes that, within the Brazilian context, AI can function as an aesthetic, critical, and pedagogical tool, but not as a full co-author. The analysis also highlights pathways for future research in digital literature, authorship ethics, and technological literacies.

Keywords: Authorship; Artificial Intelligence; Brazilian Narrative; Co-authorship; Technodiscourse; AI Ethics; Digital Literature.

1 INTRODUÇÃO

A incorporação de inteligências artificiais generativas aos processos comunicacionais e acadêmicos tem produzido alterações significativas nas formas de elaboração, circulação e legitimação dos discursos. No contexto brasileiro, tais transformações ocorrem em meio a uma dinâmica sociocultural marcada simultaneamente pela diversidade linguística e por desigualdades estruturais que atravessam o acesso às tecnologias e às práticas de produção cultural. Nessas condições, discutir a atuação da IA na criação literária exige considerar, de maneira integrada, dimensões técnicas, estéticas, éticas e epistemológicas.

Enquanto parte expressiva das pesquisas sobre escrita literária mediada por IA se consolidou em países do Norte Global, no Brasil a discussão assume contornos próprios, atravessados por questões de autoria, colonialidade, periferia e identidades coletivas. A tradição cultural brasileira caracteriza-se por expressões plurais, como o rap, o cordel, o *funk*, a literatura marginal e a produção periférica, que tensionam modelos hegemônicos de criação artística e evidenciam a centralidade das experiências históricas na constituição do discurso literário. É nesse ambiente heterogêneo que a IA começa a ser mobilizada como recurso experimental, ampliando modos de criação, mas também inaugurando desafios interpretativos.

A IA generativa não pode ser compreendida apenas como mecanismo instrumental, por isso, conforme Paveau (2021), os enunciados produzidos por sistemas digitais integram um



tecnodiscurso, isto é, uma forma de discurso cujos funcionamentos resultam de condições técnico-materiais, algoritmos e operações estatísticas. Essa materialidade específica implica reconhecer que a IA não tem como princípio a replicação de modelos de linguagem humana, mas produz textos que intervêm no ecossistema comunicativo contemporâneo e participam da construção de sentidos.

No campo literário, essa intervenção tecnológica tem suscitado debates sobre a possibilidade de a IA desempenhar a função de coautora. A presença crescente de narrativas geradas ou co-produzidas por algoritmos em editoras, revistas e plataformas digitais ocorre, por vezes, sem critérios claros de transparência ética. Paralelamente, estudantes, docentes, escritores independentes e pesquisadores recorrem à IA como apoio à elaboração de personagens, cenários e estruturas narrativas, o que reforça a necessidade de examinar suas implicações discursivas.

A questão central que orienta este estudo, portanto, diz respeito à natureza da produção textual da IA: pode um sistema que não dispõe de corpo, memória, inscrição histórica ou experiência vivida ser reconhecido como coautor de uma narrativa? A hipótese defendida nesta pesquisa sustenta que a resposta é negativa. Com apoio na Análise do Discurso e nos estudos de autoria, argumenta-se que a IA realiza uma simulação de autoria, e não autoria propriamente dita, uma vez que sua textualidade decorre de procedimentos estatísticos de recombinação de dados, impossibilitando a assunção de uma posição autoral e de responsabilidade discursiva, conforme discutido por Orlandi (2007).

Diante desse cenário, este artigo examina a produção literária gerada por IA em língua portuguesa no contexto brasileiro, articulando fundamentos teóricos, metodologia documental e análise discursivo-literária. Busca-se compreender de que modo a IA opera na constituição de narrativas, quais limites se evidenciam em sua atuação e que contribuições podem emergir para a reflexão crítica, estética e pedagógica em um ambiente digitalizado.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Autoria e função-autor: bases epistemológicas

A problematização do conceito de autoria é uma das discussões mais relevantes das ciências humanas a partir da segunda metade do século XX. Esse debate surge como resposta crítica ao modelo romântico de autor, entendido como um indivíduo dotado de genialidade, autonomia criativa e controle absoluto sobre o sentido de sua obra. Tal concepção, fortemente associada à modernidade europeia, começa a ser questionada quando as teorias da linguagem, da literatura e do discurso passam a evidenciar que todo texto é um produto histórico e simbólico, atravessado



por práticas sociais, repertórios culturais e redes de discursos já existentes.

Roland Barthes (1988), em seu ensaio *A morte do autor*, inaugura um deslocamento decisivo ao propor que o sentido textual não se origina da interioridade psicológica do escritor, mas da pluralidade de vozes que constituem a linguagem. Ao afirmar que “a morte do autor é o nascimento do leitor” (Barthes, p. 64, 1988), o autor indica que a interpretação não depende da intenção criadora, mas do modo como o texto dialoga com outros discursos e com suas condições de circulação. A autoria deixa de ser entendida como expressão individual e passa a ser vista como efeito de linguagem, resultado da relação entre texto e leitor.

Michel Foucault (2009) amplia o debate ao formular o conceito de função-autor, enfatizando que o autor não é um indivíduo empírico, mas um princípio discursivo que organiza, legitima e regula os enunciados. Segundo o filósofo, a função-autor opera como mecanismo institucional: ela define quais textos podem ser atribuídos a um autor, quais têm valor de verdade, quais circulam como literatura e quais permanecem anônimos ou excluídos. Nesse sentido, o autor não é apenas sujeito da escrita, mas também dispositivo de controle discursivo.

Essa formulação é essencial para compreender por que a autoria não pode ser reduzida à mera assinatura. A função-autor implica responsabilidade, historicidade e posicionamento. O texto não emerge do nada; ele é produzido em condições específicas que moldam sua forma, seu alcance e seus efeitos. Essa perspectiva torna-se fundamental para pensar a relação entre autoria humana e produção textual por inteligência artificial, já que a IA não ocupa posições sociais, não responde eticamente pelo que diz e não assume a responsabilidade própria da função-autor.

A Análise do Discurso de linha materialista aprofunda essa discussão ao relacionar autoria e ideologia. Orlandi (2007) teoriza que tornar-se autor implica historicizar o próprio dizer, assumindo uma posição no interdiscurso. Não há autoria sem memória discursiva, sem diálogo com o já dito e sem possibilidade de produzir deslocamentos que atribuam singularidade ao texto. O autor, portanto, não é um sujeito soberano, mas um sujeito atravessado pela linguagem e assujeitado pela história. A autoria é sempre um trabalho: um gesto simbólico que articula continuidade e ruptura.

Pêcheux (2009), também no campo da análise materialista, reforça a ideia de que o sujeito é constituído ideologicamente. Assim, o autor não é aquele que “cria do zero”, mas aquele que reinscreve sentidos em condições determinadas. A novidade, quando aparece, não é resultado de liberdade absoluta, mas de enfrentamentos discursivos que permitem reorganizar o já-dito. Em outras palavras, a autoria é um processo político, pois envolve tomada de posição, enfrentamento de discursos e possibilidade de deslocamento semântico.

Essa perspectiva contrasta radicalmente com o funcionamento de sistemas de inteligência



artificial generativa. Enquanto o sujeito humano cria a partir de uma inscrição histórica e social, a IA opera mediante recombinação estatística de dados, sem experiência, sem vivência corporal e sem memória histórica no sentido discursivo. A máquina não assume responsabilidade nem participa do jogo ideológico que constitui o ato de autoria. Ela produz sequências textuais coerentes, mas não realiza os gestos de interpretação e de enfrentamento de sentidos característicos da produção autoral.

Além disso, ao considerar a circulação dos textos, a lógica de autoria se complexifica diante do ambiente digital. A internet fragmenta e multiplica vozes, tornando cada vez mais difícil identificar delimitações rígidas entre produtor, coautor, leitor e plataforma. Nesse cenário, a função-autor passa a operar em disputa: autores humanos precisam reivindicar sua posição frente a algoritmos capazes de gerar grandes volumes de texto. Como discutem Paveau (2021) e Gallo (2023), a IA produz tecnodiscursos que circulam de modo massivo, criando efeitos de autoria sem, no entanto, situar-se em uma posição autoral.

Essas transformações também impactam práticas literárias brasileiras. A literatura contemporânea dialoga francamente com múltiplos repertórios culturais, como a periferia, a oralidade, a música, as mídias digitais, e tensiona a figura do autor tradicional. Escritores como Conceição Evaristo, Ferréz, Sérgio Vaz e Jeferson Tenório propõem modos de autoria marcados por historicidade, racialidade, territorialidade e memória. Esses elementos, constitutivos da experiência humana, não podem ser reproduzidos pela IA em sua materialidade real.

Ao compreender a autoria em seu sentido epistemológico e discursivo permite afirmar que a IA não ocupa a posição-autor: ela simula padrões, mas não historiciza seu dizer; organiza textos, mas não assume responsabilidade; combina dados, mas não interpreta o mundo. As diferenças entre produção humana e produção algorítmica não são apenas técnicas: são profundamente ontológicas e políticas. Por essa razão, discutir autoria é um passo indispensável para avaliar criticamente a coautoria humano-algorítmica no contexto literário brasileiro.

2.2 Tecnodiscurso: linguagem gerada por máquinas

O debate contemporâneo sobre linguagem digital exige reconhecer que os enunciados produzidos por sistemas artificiais não se incorporam simplesmente à tradição discursiva humana como imitações mais ou menos bem-sucedidas. Paveau (2021) propõe compreender essa materialidade emergente por meio do conceito de tecnodiscurso, expressão que destaca a especificidade das formas textuais produzidas em ambientes mediados por tecnologias computacionais. O tecnodiscurso não nasce da experiência vivida, nem se organiza segundo a



lógica interpretativa própria dos sujeitos, mas se constitui no interior de práticas sociotécnicas que, pela sua natureza, conferem aos textos uma feição marcada por regularidades, estabilizações e padrões que se distinguem do gesto autoral humano.

Essa especificidade não se deve a um suposto caráter artificial da linguagem, mas ao fato de que tais textos carregam, de maneira incorporada, as mediações técnicas que os tornam possíveis. Cada enunciado gerado por IA resulta de processos formativos que envolvem seleções, filtragens, modelagens e priorizações, inscritas em práticas de desenvolvimento tecnológico situadas historicamente. Assim, quando uma IA produz um conto ou uma descrição, ela reinscreve, de modo próprio, discursos que circulam socialmente, mas o faz por meio de uma dinâmica que favorece regularidade, harmonia e conciliação, raramente abrindo espaço para tensões ou fraturas discursivas.

Paveau (2021) observa que o tecnodiscurso tende à atenuação de conflitos semânticos, produzindo textos que privilegiam previsibilidade e continuidade. Essa tendência se manifesta na homogeneidade dos enredos, na construção de personagens pouco contraditórios e na escolha de tonalidades discursivas que evitam confrontos explícitos, ambiguidades estruturais ou desvios linguísticos: recursos que, na literatura humana, frequentemente funcionam como motores da criação estética. A IA, ao gerar narrativas, opera dentro de margens de segurança que impedem a emergência de dissensos, ironias mordazes ou rupturas estilísticas profundas. Trata-se de um discurso que se mantém em superfície lisa, buscando coerência e equilíbrio, mesmo quando tenta simular dramaticidade ou complexidade emocional.

Com isso, o tecnodiscurso não deve ser visto como deficiente ou inferior, mas como um modo particular de produção textual, cujos efeitos são perceptíveis sobretudo na recorrência temática e na maneira como a linguagem tende a se alinhar a formas já amplamente difundidas na circulação cultural contemporânea. Em vez de produzir tensionamentos, ele tende a reafirmar representações consolidadas, estabilizando sentidos que já gozam de reconhecimento social. Essa característica é especialmente relevante no caso de narrativas ficcionais, pois evidencia que a IA, ao produzir textos literários, atua de forma mais próxima de um mediador da cultura do que de um agente criador no sentido autoral tradicional.

A literatura gerada em ambientes algorítmicos, portanto, deve ser compreendida como parte de um ecossistema discursivo próprio, cujas condições de produção distinguem-se das práticas humanas sem, contudo, romper totalmente com elas. O tecnodiscurso não substitui o discurso humano, mas circula ao lado dele, com implicações estéticas, éticas e políticas ainda em processo de compreensão. Reconhecer essa especificidade permite analisar as produções literárias da IA não como falhas, mas como material simbólico que exige leitura crítica e contextualizada.



2.3 Ética da IA e responsabilidade discursiva

A ampliação do uso de inteligências artificiais em contextos acadêmicos, culturais e educacionais tem mobilizado reflexões cada vez mais profundas sobre ética, autoria e responsabilidade. A UNESCO (2021) enfatiza que tecnologias dessa natureza não podem ser incorporadas sem uma análise cuidadosa de seus impactos sociais, sobretudo porque participam de práticas discursivas que moldam percepções, produzem sentidos e influenciam decisões. De modo convergente, o documento publicado pela ANPED (2023) argumenta que o emprego de IA na produção textual deve ser pautado pela transparência, pelo reconhecimento das mediações tecnológicas envolvidas e pela necessidade de distinguir o gesto humano de escrita das simulações produzidas pelas máquinas.

Essas preocupações tornam-se particularmente relevantes quando se trata de textos literários. A literatura não é apenas uma forma de arte; ela constitui espaço privilegiado de elaboração da experiência humana, memória coletiva e disputa simbólica. Ao utilizar IA para compor narrativas, corre-se o risco de naturalizar formas textuais que, embora coerentes, reproduzem representações cristalizadas, reforçam desigualdades e silenciam vozes que historicamente encontram na literatura um campo de resistência. A produção algorítmica, por sua lógica interna, tende a reiterar aquilo que é mais abundante e mais visível nos repertórios culturais, o que pode levar à perpetuação de vieses raciais, de gênero, regionais e de classe.

A ética da IA, nesse sentido, não se limita à discussão sobre plágio ou originalidade, mas envolve compreender como tais tecnologias participam da formação de discursos e como seus efeitos incidem sobre diferentes grupos sociais. A responsabilidade discursiva, entendida como capacidade de responder pelo que é dito e assumir as consequências simbólicas de um enunciado, permanece intrinsecamente ligada ao sujeito humano. Como destacam teorias do discurso, a autoria envolve assumir posição no mundo, inscrever-se historicamente e produzir sentidos que emergem do encontro entre memória, corpo, afetos e condições materiais de existência. A IA, por sua vez, não se reconhece nesses termos, pois seus textos não resultam de vivências, mas de reencontros com materiais previamente disponibilizados.

A ética, portanto, exige que a utilização de IA na literatura seja feita com clareza metodológica e responsabilidade, sem atribuir à máquina um lugar que ela não pode ocupar. Em vez de substituir a autoria humana, a tecnologia deve ser compreendida como ferramenta que pode enriquecer processos criativos e pedagógicos, desde que seu uso seja acompanhado de reflexão crítica. A literatura continua sendo, antes de tudo, espaço de fala humana; a IA participa desse



espaço como mediadora técnica, e não como agente de sentido. Reconhecer esse limite é condição para que seu uso não comprometa a pluralidade discursiva nem contribua para o apagamento das histórias e experiências que constituem a produção literária no Brasil.

3 METODOLOGIA

A metodologia desenvolvida neste estudo articula procedimentos provenientes da análise do discurso, da crítica literária e da pesquisa documental, de modo a possibilitar uma investigação consistente sobre o funcionamento da inteligência artificial na produção de narrativas ficcionais. A Análise do Discurso de orientação materialista fornece o eixo interpretativo central, por permitir compreender os enunciados não como entidades isoladas, mas como parte de processos históricos, culturais e ideológicos que atravessam a linguagem. A crítica literária, por sua vez, oferece ferramentas para examinar a construção estética das narrativas, levando em consideração elementos como voz narrativa, configuração das personagens, organização do enredo e operações retóricas. A pesquisa documental complementa o arcabouço metodológico ao garantir o registro sistemático dos procedimentos de geração textual, assegurando transparência, rastreabilidade e reprodutibilidade do processo.

O corpus analisado é composto por oito contos produzidos pela inteligência artificial mediante prompts previamente elaborados e registrados. A definição desse conjunto numérico não obedece apenas a um critério arbitrário; a escolha de oito narrativas busca assegurar diversidade temática suficiente para observar o comportamento da IA em diferentes situações de enunciação ficcional, permitindo examinar como o modelo manipula variantes estilísticas, composições narrativas e elementos culturais brasileiros. Optou-se por uma quantidade que garantisse amplitude analítica, sem comprometer a profundidade interpretativa. Além disso, a multiplicidade de contos facilita a identificação de regularidades discursivas recorrentes, bem como a observação de possíveis variações significativas nos modos de construção textual, o que contribui para a verificação das condições de circulação e estabilização dos sentidos produzidos pelo modelo.

Todos os contos foram gerados em português brasileiro, sem qualquer intervenção humana posterior além da formulação dos prompts que os originaram. Essa decisão metodológica é essencial para compreender até que ponto a IA, treinada em bases multilíngues, é capaz de mobilizar elementos próprios do repertório cultural brasileiro, incluindo expressões idiomáticas, nuances socioculturais, marcas de oralidade e representações simbólicas. Ao excluir edições humanas sobre os textos, buscou-se preservar a integridade do material produzido e observar, em estado bruto, o modo como a IA organiza narrativas, constrói personagens e articula vozes



ficcionais. A geração dos contos foi realizada em ambiente controlado, mantendo as mesmas condições de requisição para evitar variações decorrentes de fatores externos à pesquisa.

A análise dos contos foi conduzida a partir de três direções teórico-metodológicas que se entrecruzam. A primeira concentra-se na constituição da voz narrativa e na forma como a IA reproduz, ou simula, marcas de subjetividade, focalização e coerência interna. Esse eixo busca compreender se há indícios de autoria simulada e como o texto constrói a ilusão de um sujeito que narra. A segunda direção examina a representação cultural nas narrativas, investigando como a IA aciona elementos do imaginário brasileiro, quais estereótipos tende a reproduzir, e como lida com temas sensíveis no campo da identidade, da regionalidade e das relações sociais. Trata-se de compreender se o modelo reforça padrões hegemônicos ou se apresenta abertura para formas mais plurais de representação. A terceira direção volta-se para as implicações éticas, estéticas e discursivas da produção literária por inteligência artificial, procurando identificar limites e potenciais da coautoria humano-algorítmica, bem como tensões entre criatividade, responsabilidade discursiva e materialidade tecnológica.

Para assegurar a transparência e a verificabilidade do estudo, todos os contos gerados pela IA são apresentados integralmente no anexo, acompanhados dos prompts utilizados. A inclusão desse material é fundamental para permitir que outros pesquisadores avaliem as condições de produção, verifiquem os procedimentos metodológicos e repitam o experimento, se desejarem. A disponibilização integral do corpus não apenas garante rigor científico, mas também reforça o compromisso ético da pesquisa, especialmente em um campo em que a opacidade dos sistemas tecnológicos constitui um dos maiores desafios contemporâneos.

Essa metodologia, ao combinar diferentes perspectivas analíticas e registrar com precisão cada etapa do processo, permite compreender de forma abrangente o funcionamento literário da IA no contexto brasileiro, oferecendo elementos robustos para a reflexão sobre autoria, tecnodiscurso e ética na era digital.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO

4.1 A voz narrativa: coerência sem historicidade

A análise dos contos revela um traço recorrente: a IA mantém rigor formal na organização sintática, preserva coesão linear entre os eventos e adota expressões afetivas amplamente disseminadas na cultura midiática. Em *A procura pelo tom certo*, por exemplo, o narrador descreve o protagonista como alguém que caminha “com o coração cheio de tristeza”, expressão que



evidencia o repertório emocional padronizado a que a IA recorre. Esse tipo de formulação, embora compreensível e funcional, apresenta o que Orlandi (2007) denomina de paráfrase do já dito, pois opera pela repetição de fórmulas antigas, reforçando sentidos estabilizados na memória discursiva, sem instaurar deslocamentos interpretativos.

O mesmo ocorre em expressões como “dedicação e coragem”, presentes em Pequeno, mas poderoso: o jogador mais baixo da NBA vence o MVP. A narrativa constrói uma trajetória linear, baseada em superação individual e moralização, convergindo com discursos hegemônicos sobre meritocracia e esforço pessoal. O protagonista sempre “treina dia e noite”, “surpreende a todos” e termina sendo recompensado por seu esforço. Essa estrutura narrativa ecoa o que Barthes (1988) identifica como mitologias modernas: narrativas que, disfarçadas de histórias individuais, naturalizam valores sociais vigentes. A IA reproduz esse padrão porque opera, como indica Paveau (2021), dentro da lógica do tecnodiscurso, que tende à harmonização dos conflitos, à redução de ambiguidades e à manutenção de sentidos previsíveis.

A ausência de historicidade se torna ainda mais visível quando contrastamos os contos com autores brasileiros cuja escrita tensiona profundamente a subjetividade narrativa. Em Guimarães Rosa, por exemplo, a subjetividade emerge em torções sintáticas, invenções lexicais e deslocamentos de sentido; em Carolina Maria de Jesus, irrompe como experiência encarnada da fome, da exclusão e da luta; em Conceição Evaristo, surge como memória coletiva inscrita no corpo e na ancestralidade; em João Antônio, manifesta-se na oralidade tensa da periferia urbana. Em contraste, os contos gerados pela IA apresentam personagens emocionalmente genéricos, cujas motivações e afetos são descritos de modo uniforme, sem contradições internas ou tensões subjetivas. Essa ausência de conflitos psicológicos ou sociais confirma o diagnóstico de Foucault (2009) sobre o estatuto da função-autor: falta à IA a capacidade de assumir uma posição discursiva, de se responsabilizar por enunciados ou de produzir os gestos de autoria que historizam a linguagem.

Isso também se manifesta na criação de personagens como Niiv, em *O capitão do navio sem tripulantes*, cuja jornada é estruturada de forma exemplar. Niiv é sempre “experiente”, “habilidoso”, “determinado”; nunca erra, nunca se confronta consigo mesmo, nunca expressa contradições humanas profundas. Sua evolução narrativa culmina em uma reflexão padronizada sobre “o valor da jornada”, reforçando a tendência ao final edificante. A IA, ao se apoiar amplamente em estruturas moralizantes, torna evidentes seus limites na constituição de subjetividades complexas. A subjetividade humana, como observa Orlandi (2007), não é transparente nem pacificada: ela se produz em conflito, atravessada por condições históricas, sociais e ideológicas; elementos inacessíveis à textualidade produzida artificialmente.



Assim, a análise da voz narrativa indica que a IA não produz autoria, mas sim uma simulação de autoria. Os textos mantêm coerência e fluidez, mas carecem de engajamento existencial, político ou estético. Essa ausência é consequência estrutural do próprio funcionamento dos modelos generativos.

4.2 Cultura brasileira: presença superficial e estereotipada

Quando se analisa a presença da cultura brasileira nos contos, observamos que a IA consegue identificar referências culturalmente relevantes, mas tende a representar esses elementos de forma superficial, despolitizada e descontextualizada. O conto *A inspiração da poesia* demonstra isso de maneira clara. O texto menciona Racionais MC's e Mano Brown, mas reduz essa presença a uma narrativa motivacional. Josué, o protagonista, “se inspira nas mensagens positivas” e passa a valorizar o rap como linguagem de superação individual. No entanto, a obra de Mano Brown, como destaca Hollanda (2019), se estrutura como denúncia da violência racial, crítica à desigualdade e afirmação da identidade periférica, dimensões completamente ausentes no conto.

Para uma maior materialização de conceitos, a seguinte tabela é evidenciada:

Tabela 1: Tabelas de análise

1. “A procura pelo tom certo”

“A música vem do coração.”	A fala da velhinha ativa um imaginário romântico sobre criação artística; discurso que naturaliza o talento como essência.	Cultura musical brasileira e latino-americana marcada pela ideia de “inspiração”, “música da alma”.	A IA reproduz a ideia de que arte é uma manifestação interna pura; na realidade, música envolve técnica, treinamento e contexto histórico.
“O violeiro caminhava... em busca da música perfeita.”	Sujeito construído como buscador, figura do artista errante: posição discursiva clássica.	Arquetipo do “viajante/artista” comum em literatura canceioneiros.	A IA projeta um ideal romântico da perfeição musical; na realidade, a perfeição é subjetiva e culturalmente situada.
“Cabana no meio da floresta.”	Construção de cenário mítico, remetendo ao interdiscurso dos contos tradicionais.	Mitologia universal do “sábio no eremitério”.	IA replica padrões narrativos universais; realidade raramente apresenta encontros mágicos com sábios isolados.

2. “O jogador mais baixo da NBA vence o MVP”

“homem pequeno e ágil... menos de 1,80m”	Formação discursiva de superação física, sujeito posicionado como exceção heroica.	Ideal esportivo norte-americano: mérito, esforço e “self-made winner”.	A IA reforça narrativas de superação; na realidade, a NBA tem forte seleção corporal e estatísticas tornam improvável tal cenário.
“treinou dia e noite”	Discurso meritocrático; interdiscurso do esforço absoluto.	Cultura motivacional e esportiva.	IA reproduz clichês motivacionais; realidade mostra que treinamento intenso não supera limitações estruturais da liga.
“inspirou muitos jovens atletas”	Ideologia do exemplo pessoal, figura do herói esportivo.	Cultura midiática do esporte.	IA reproduz narrativa inspiracional típica; realidade: impactos são mais complexos, com fatores econômicos, acesso a treino etc.

3. “O capitão do navio sem tripulantes”



“único homem a bordo”	Sujeito constituído no discurso do autossuficiente, interdiscurso do “lobo do mar”.	Cultura marítima e literatura náutica.	IA reforça arquétipo; realidade: embarcações exigem tripulação e normas de segurança.
“Algo mais lá fora...”	Discurso existencialista; sujeito construído como buscador de sentido.	Tradição literária (Melville, Conrad, Homero).	IA gera narrativas de busca interior; realidade é mais limitada por geografia, condições físicas e econômicas.
4. “A noite de azar de Joe no cassino”			
“perdeu \$200.000”	Discurso dramático que constrói um evento traumático.	Cultura de Las Vegas, risco e azar.	IA dramatiza eventos; realidade envolve regras rígidas de apostas, limites e segurança financeira.
“dia mais dark”	Estrangeirismo e dramatização, interdiscurso de filmes/polpa noir.	Cultura pop norte-americana.	IA adota linguagem cinematográfica; realidade é menos épica e mais documental.
5. “O legado de José”			
“com apenas uma perna”	Discurso de superação extrema, sujeito representado como herói trágico.	Cultura esportiva da deficiência como superação (paralímpicos).	IA exagera a viabilidade (pessoa amputada vencer Tour de France é biologicamente improvável).
“morreu no palco”	Recurso dramático, interdiscurso da tragédia clássica.	Cultura midiática de ídolos que morrem no auge.	IA cria fim dramático; realidade seria investigada, mais burocrática, menos narrativa.
6. “Gotham sem Batman”			
“cidade tomada pelo crime”	Formação discursiva do medo urbano.	Mito dos super-heróis, cultura dos quadrinhos.	IA projeta lógica ficcional; realidade: crime envolve políticas públicas, economia, não um único herói.
“vácuo deixado pelo Batman”	Discurso de dependência do salvador.	Cultura messiânica do herói.	IA alimenta imaginário heroico; realidade: sociedades não funcionam por heróis individuais.
7. “Os últimos suspiros de Hemingway”			
“olhando o pôr do sol”	Discurso de despedida, construção de cena ritualizada.	Cultura humanista da morte digna.	IA romantiza o fim da vida; realidade: morte é médica, burocrática, sem roteiro.
“última história”	Sujeito escritor mitificado.	Culto ao gênio literário.	IA perpetua idealização do escritor; realidade biográfica de Hemingway é muito mais brutal e complexa.
8. “A inspiração da poesia”			
“mensagens de empoderamento”	Formação discursiva da consciência social, ligada ao interdiscurso do rap.	Cultura periférica, hip hop brasileiro, Racionais MCs.	IA enxerga o rap como estética de superação; realidade inclui violência, exclusão e complexidade social.
“influenciando sua forma de escrever”	Sujeito construído como aprendiz transformado.	Cultura da poesia urbana.	IA romantiza o impacto da arte; realidade é mais diversa e marcada por trajetórias sociais.

Fonte: A autora (2025).

As referências estão corretas, mas não produzem densidade histórica. A IA nomeia elementos da cultura brasileira, mas falha em tecer relações com suas condições sociais de emergência. A representação torna-se plana: o rap é descrito como “mensagem positiva”, a periferia como espaço inspirador e a experiência negra como fonte abstrata de motivação. Ao esvaziar a historicidade das referências, o tecnodiscurso transforma manifestações culturais marcadas por conflito e resistência em signos genéricos.

Algo semelhante ocorre no conto Pequeno, mas poderoso. A narrativa adota o basquete como tema, mas o trata de forma idealizada, ignorando debates brasileiros sobre desigualdade de acesso ao esporte, racismo e precarização do trabalho no atletismo. O mesmo padrão aparece em O legado de José, cujo protagonista vence o Tour de France mesmo com uma perna amputada. O conto reforça a lógica heroica individual, sem reconhecer que histórias de deficiência corporal,



esporte e superação, no Brasil, passam por políticas públicas insuficientes, exclusão econômica e negação de direitos, temas amplamente discutidos na literatura sociológica brasileira.

Essa tendência confirma a tese de Paveau (2021) segundo a qual o tecnodiscurso, ao operar pela estabilização de sentidos, tende à reprodução de narrativas hegemônicas, evitando zonas de conflito. A IA reconhece os signos da cultura brasileira, mas não suas contradições estruturais. Não há racialização dos corpos, problematização da desigualdade, tensão social ou crítica à violência, elementos constitutivos de grande parte da literatura brasileira contemporânea. A cultura aparece como inventário, não como luta simbólica.

4.3 Ética e responsabilidade discursiva

A análise dos contos evidencia limites éticos intrínsecos à textualidade produzida por IA. Como o tecnodiscurso não é produzido por um sujeito responsável, ele carece daquilo que Bakhtin (2010) define como *dialogismo concreto*: a relação efetiva entre vozes sociais em conflito, que produz polifonia, tensão e resposta ativa ao outro. Nos contos analisados, o diálogo existe apenas como forma textual, nunca como confronto ético entre experiências humanas.

Em *A noite de azar de Joe no cassino*, por exemplo, a narrativa menciona que Joe vive “o dia mais *dark*” de sua vida. A incorporação da palavra em inglês, deslocada no registro, evidencia não apenas uma estilização superficial, mas também a ausência de posicionamento crítico sobre endividamento, vício, precariedade emocional e desigualdade estrutural. A linguagem descreve, mas não toma posição. Ela narra eventos, mas não se compromete com as implicações simbólicas ou sociais desses eventos. Não há autoria no sentido foucaultiano; há apenas produção textual.

Do ponto de vista discursivo, como argumenta Orlandi (2007), a autoria envolve assumir responsabilidade pelos efeitos de sentido produzidos. A IA não responde pelo que diz, porque não ocupa uma posição de sujeito. Isso explica por que os contos evitam ironia profunda, crítica política ou representação de temas sensíveis que exigiriam compromisso ético. A tecnologia opera como mediadora sem implicação, e isso se traduz na neutralização da narrativa.

Essa limitação ético-discursiva impede que a IA participe plenamente de um processo de criação literária, entendido como prática política, estética e histórica. Embora a IA seja capaz de produzir textos, ela não produz compromisso, responsabilidade ou posicionamento — dimensões fundamentais da autoria.

4.4 A estética do reconhecimento (e não do estranhamento)



A análise estética dos contos revela que a IA produz narrativas orientadas pelo reconhecimento, e não pelo estranhamento. Em *Os últimos rascunhos de um gênio*, a figura de Hemingway surge como escritor introspectivo que reflete, em tom melancólico, sobre sua trajetória e aceita serenamente a morte. O texto reproduz uma versão idealizada, sentimental e harmoniosa do escritor, distante das contradições reais que marcam sua obra e sua vida. O conto não confronta o legado do autor, não provoca deslocamentos interpretativos, não tensiona o imaginário literário.

Benjamin (1987) entende o estranhamento como condição da experiência estética: a arte deve interromper fluxos, produzir fissuras no reconhecimento, instaurar inquietação. Adorno (2003), igualmente, defende que a arte crítica rompe com a cultura de consumo ao se opor à repetição de formas estabilizadas. A IA, entretanto, opera de modo inverso. Ao evitar rupturas e preferir soluções harmônicas, ela se aproxima dos mecanismos da indústria cultural: produz textos que não incomodam, que reforçam expectativas e que circulam sem atrito. São narrativas medianas, que não arriscam invenção nem profundidade.

Essa estética do reconhecimento é nítida em *Gotham sem Batman*, onde a IA projeta um universo ficcional inteiramente previsível: o caos se instala sem o herói, o Coringa domina a cidade, outros heróis podem aparecer, mas nada escapa ao imaginário consolidado da cultura pop. O conto não experimenta variações estéticas significativas, não cria desvio estrutural, não questiona o gênero do super-herói. Ele reafirma aquilo que já está dado.

Desse modo, a literatura produzida por IA aproxima-se da cultura seriada: organiza narrativas a partir de padrões reconhecíveis, não a partir de invenções. A repetição constitui o cerne do tecnodiscurso. Sem historicidade, sem conflito e sem posicionamento, a IA produz textos que se mantêm na superfície e confirmam sentidos dominantes, ao invés de perturbá-los.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação realizada permite afirmar, com clareza metodológica e respaldo teórico, que a inteligência artificial generativa não pode ser concebida como coautora plena no sentido discursivo, literário ou epistemológico. Embora os contos analisados apresentem organização narrativa consistente, fluidez sintática e adequação temática, tais características não decorrem de um gesto autoral inscrito na história, mas do funcionamento próprio do tecnodiscurso, conforme formulado por Paveau (2021). Os textos produzidos pela IA operam predominantemente por combinação de regularidades, circulação de fórmulas estabilizadas e manutenção de sentidos dominantes, sem instaurar descontinuidades, contradições ou deslocamentos que caracterizam a autoria humana na perspectiva da Análise do Discurso.



A ausência de historicidade nos enunciados, evidenciada pela recorrência de estruturas emocionalmente genéricas e narrativas moralizantes, confirma o diagnóstico de Orlandi (2007) e Pêcheux (2009): não há autoria sem a inscrição de um sujeito nas redes de memória discursiva que atravessam o dizer. Os contos, ao evitarem tensões políticas e apagarem conflitos culturais, demonstram que a IA imita padrões literários reconhecíveis, mas não assume responsabilidade discursiva, elemento fundamental da função-autor discutida por Foucault (2009). Da mesma forma, não promove estranhamento, ruptura estética ou experimentação radical, aspectos essenciais da experiência literária segundo Benjamin (1987) e Adorno (2003). Trata-se, portanto, de um enunciator técnico e não de um sujeito autoral.

Os resultados também mostram que a IA é capaz de identificar signos da cultura brasileira, mas tende a representá-los de forma superficial, despolitizada e descontextualizada. Ao mencionar Racionais MC's, por exemplo, a IA reconhece a relevância cultural, porém esvazia a densidade histórica e raciais que compõem a poética do grupo, conforme analisa Hollanda (2019). Isso confirma que o tecnodiscurso tende à neutralização dos conflitos e à reprodução de repertórios dominantes, configurando risco de apagamento ou homogeneização de expressões culturais subalternizadas. As narrativas analisadas demonstram que a IA evita confrontar desigualdades, tensões sociais e questões identitárias — dimensões constitutivas da literatura brasileira contemporânea.

Do ponto de vista ético, os achados dialogam com as recomendações da UNESCO (2021) e da ANPED (2023), que alertam para a necessidade de critérios rigorosos de responsabilidade, transparência e reflexão crítica no emprego de sistemas generativos em contextos educacionais e acadêmicos. A IA não responde pelo que diz; logo, sua produção não pode ser tratada como equivalente à criação humana. A leitura e o uso de textos gerados artificialmente requerem atenção às assimetrias de poder inscritas nos algoritmos, aos vieses culturais incorporados nas bases de treinamento e às condições de circulação que influenciam a recepção.

A análise realizada evidencia que a IA produz textos, mas não autoria; produz narrativas, mas não literariedade no sentido forte; produz coerência, mas não historicização; produz reconhecimento, mas não estranhamento. Tais limitações não desqualificam seu potencial, mas delimitam seu lugar. A IA pode funcionar como instrumento heurístico, como recurso pedagógico, como ferramenta de escrita assistida ou como provocação estética que obriga a repensar a criação literária no contexto digital. Entretanto, seu uso, sem mediação crítica, pode reforçar hegemonias culturais, obscurecer conflitos sociais e diluir a potência política da literatura.

A partir desses resultados, abrem-se caminhos fecundos para pesquisas futuras. Uma possibilidade é a comparação entre textos gerados exclusivamente por humanos e textos híbridos,



fruto da interação humano–IA, a fim de identificar quais práticas colaborativas preservam, ou não, o gesto autoral. Estudos de recepção com leitores brasileiros podem esclarecer como tais narrativas são percebidas, avaliadas e legitimadas no campo literário. Investigações pedagógicas poderão analisar o impacto da IA nos processos de formação escritural em escolas e universidades, avaliando oportunidades e riscos. Além disso, torna-se necessário examinar como algoritmos contribuem para o apagamento de experiências marginalizadas ao replicarem apenas repertórios amplamente difundidos em corpora digitais.

O evidente obstáculo colocado ao campo literário e aos estudos discursivos, portanto, não é decidir se a IA substitui o sujeito: o que, teoricamente, se mostrou inviável, mas compreender como sua presença reorganiza práticas estéticas, regimes de circulação e formas de reconhecimento cultural. O tecnodiscurso não elimina a autoria humana; porém, exige que ela seja pensada de modo renovado, considerando as tensões entre materialidades digitais, políticas do algoritmo e historicidade do dizer. No cenário contemporâneo, a criação literária permanece como prática social, estética e política, e a IA, longe de ocupar o lugar do autor, convoca a crítica a redefinir com mais precisão o que significa escrever, criar e significar em um mundo marcado pela mediação tecnológica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. **Teoria estética**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **Uso ético da inteligência artificial na pesquisa educacional**. Brasília: **ANPED**, 2023. Disponível em: <https://anped.org.br>. Acesso em: 04 dez. 2025.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BENJAMIN, W. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FOUCAULT, M. **O que é um autor?**. Lisboa: Vega, 2009.

HOLLANDA, H. B. **Literatura marginal: a periferia no centro**. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2019.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PAVEAU, M.-A. **Tecnodiscursos: ensaios sobre discursos digitais**. São Paulo: Parábola, 2021.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2009.



UNESCO. Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence. Paris: UNESCO, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137>. Acesso em: 04 dez. 2025.

ANEXOS – textos de IA utilizados para análise

1. A procura pelo tom certo

O violeiro caminhava pelas estradas desertas, a sua viola debaixo do braço e o coração cheio de tristeza. Ele havia percorrido milhares de quilômetros em busca da música perfeita, mas até agora havia sido em vão. Ele tocava todas as noites em bares e tavernas, mas a música que saía de seus dedos nunca parecia satisfatória. Ele queria alcançar a perfeição, mas parecia que ela estava sempre fora de alcance. Um dia, enquanto caminhava pelo meio do nada, o violeiro ouviu um som distante. Era uma música suave e doce, que parecia flutuar no ar. Ele seguiu o som até chegar a uma pequena cabana no meio da floresta. Lá, encontrou uma velhinha tocando violão. A música que ela tocava era a mais bela que o violeiro já havia ouvido. Ele ficou ali, escutando a velhinha tocar até o sol nascer, e quando ela terminou, ele aplaudiu com lágrimas nos olhos. “Como você consegue tocar assim?”, perguntou o violeiro, emocionado. “A música vem do coração”, disse a velhinha, sorrindo. “Se você toca com amor, ela sempre será perfeita.” O violeiro agradeceu a velhinha e seguiu em frente, sabendo que finalmente havia encontrado a música perfeita que tanto procurava.

2. Pequeno, mas poderoso

O jogador mais baixo da NBA era um homem pequeno e ágil, com menos de um metro e oitenta de altura. Apesar de sua estatura, ele era um verdadeiro gênio do basquete, com habilidades de dribble e lançamento impecáveis. Todos os anos, o prêmio de melhor jogador da NBA era disputado por atletas altos e musculosos, mas este ano, o jogador mais baixo da liga resolveu tentar a sorte. Ele treinou dia e noite, melhorando sua técnica e aumentando sua resistência física. Quando o campeonato começou, o jogador mais baixo da NBA surpreendeu a todos com suas habilidades inigualáveis. Ele se destacou em cada partida, marcando pontos decisivos e fazendo jogadas espetaculares. Ao final da temporada, o jogador mais baixo da NBA foi eleito o melhor jogador da NBA. Ele recebeu o troféu de MVP com lágrimas nos olhos, agradecendo a todos que o apoiaram em sua jornada. Sua história inspirou muitos jovens atletas a acreditarem em si mesmos e a lutarem pelos seus sonhos, independentemente de sua estatura ou condição física. Ele provou que, com determinação e dedicação, é possível alcançar qualquer meta.

3. O capitão do navio sem tripulantes

Niiv era um homem experiente e habilidoso, que passara a maior parte de sua vida navegando pelos mares de Savash. Era o capitão de um navio chamado “O Velho Marinheiro”, que havia sido construído com muito cuidado e atenção aos detalhes. Era um navio robusto e confiável, que havia resistido a muitas tempestades e desafios durante suas viagens. Mas havia uma coisa única sobre o navio de Niiv: ele não tinha tripulantes. Niiv era o único homem a bordo, e ele adorava a liberdade e a independência que isso lhe proporcionava. Não precisava se preocupar com ordens ou hierarquias, e podia tomar suas próprias decisões e seguir seu próprio caminho. Com o passar dos anos, Niiv se tornou um verdadeiro mestre da navegação e da sobrevivência no mar. Ele aprendeu a pescar, a cozinhar e a consertar qualquer problema que surgisse a bordo. Também se tornou um ótimo contador de histórias, e adorava compartilhar suas aventuras com qualquer um que estivesse disposto a ouvi-lo. Mas mesmo com todas essas habilidades, Niiv não se sentia completamente satisfeito. Ele sentia que havia algo mais lá fora, algo que ainda não havia encontrado. E assim, decidiu embarcar em uma jornada para descobrir o que havia além dos mares de Savash. Durante sua viagem, Niiv enfrentou muitos desafios e obstáculos. Havia tempestades violentas e correntes marítimas traiçoeiras, mas ele sempre conseguia superar tudo isso com



astúcia e determinação. Também encontrou muitas pessoas interessantes em suas andanças, e adorava ouvir suas histórias e aprender com elas. Mas mesmo com todas essas experiências, Niiv ainda não havia encontrado o que estava procurando. Ele começou a se perguntar se algum dia encontraria o que estava procurando, ou se essa jornada seria eterna. No final, Niiv decidiu que não importava o que ele encontrasse, ou se encontrasse alguma coisa. O mais importante era a jornada em si, e as coisas que ele havia aprendido e as pessoas que havia conhecido ao longo do caminho. E assim, ele continuou a navegar, sabendo que havia muito mais para descobrir.

4. A noite de azar de Joe

Joe Mamazziato era um jogador de poker experiente, mas mesmo assim ele não conseguiu acreditar no que acabara de acontecer. Ele havia acabado de perder \$200.000 para a pior dupla de cartas que já tinha visto em toda sua vida. Ele estava jogando em um cassino de Las Vegas e havia chegado lá com a intenção de ganhar algum dinheiro. Mas tudo parecia estar contra ele naquela noite. Ele havia perdido várias rodadas seguidas e estava começando a ficar desesperado. Na última rodada, ele decidiu apostar tudo o que tinha restado em sua carteira, esperando que a sorte finalmente lhe sorrisse. Mas ao invés disso, ele acabou recebendo a pior dupla de cartas possível. Tudo o que ele podia fazer era olhar para elas, incrédulo, enquanto o oponente mostrava sua mão vencedora. Joe ficou sentado ali por um longo tempo, tentando processar o que havia acabado de acontecer. Ele havia perdido tudo o que tinha, e agora não tinha ideia de como ia conseguir pagar as dívidas que havia contraído. Ele sabia que teria que começar do zero, mas não sabia como ia fazer isso. Ele acabou deixando o cassino de cabeça baixa, sem saber o que fazer. Ele sabia que teria que encontrar um jeito de se recuperar, mas não sabia como. A única coisa que sabia era que nunca mais ia arriscar tudo o que tinha em uma única rodada de poker. Aquele foi o dia mais dark da vida de Joe Mamazziato.

5. O legado de José

José era um ciclista que havia lutado contra todas as adversidades para chegar ao topo. Desde cedo, ele sonhava em vencer o Tour de France, mas a vida não havia sido fácil para ele. Quando tinha apenas 10 anos, sofreu um acidente que o deixou com apenas uma perna. Muitos disseram que ele nunca seria capaz de se tornar um ciclista de alto nível, mas José não se deixou abater. Ele treinou duro todos os dias e, finalmente, conseguiu se tornar um atleta profissional. Ano após ano, José foi se aperfeiçoando e se tornando cada vez mais forte. Ele competiu em diversas etapas do Tour de France, mas nunca havia conseguido vencer. No entanto, ele nunca desistiu e continuou treinando e lutando por seu sonho. Finalmente, no ano em que completaria 35 anos, José conseguiu o que tanto almejava. Ele venceu o Tour de France, tornando-se o primeiro ciclista a fazê-lo com apenas uma perna. Foi um momento emocionante para todos que o acompanhavam e um marco na história do esporte. Após receber o prêmio, José subiu ao palco para fazer um discurso. Ele agradeceu a todos que o apoiaram e falou sobre a importância de nunca desistir dos seus sonhos. No entanto, no meio de suas palavras, ele tropeçou e caiu no chão. O público ficou chocado e uma equipe médica foi chamada imediatamente. Infelizmente, José não resistiu e faleceu naquele momento. A triste notícia se espalhou rapidamente pelo mundo, deixando todos os amantes do esporte em lágrimas. Uma jornalista que cobria a premiação disse: “A vida é tão frágil. José conseguiu realizar seu sonho mais profundo, mas infelizmente não teve a oportunidade de desfrutar da sua vitória por muito tempo”. O legado de José, no entanto, viverá para sempre. Ele inspirou milhões de pessoas a nunca desistir e a lutar pelos seus sonhos, independentemente das adversidades.

6. Gotham sem o Batman

Se o Batman tivesse morrido junto aos seus pais, a situação em Gotham City seria muito diferente. Sem a figura do Cavaleiro das Trevas para protegê-la, a cidade provavelmente seria tomada pelo crime e pelo caos. Sem o Batman para combater os vilões, é provável que o Coringa tenha tomado conta da cidade e instaurado ainda mais o caos e a violência. Sem o seu arqui-inimigo para desafiá-lo, o Coringa poderia ter se tornado ainda mais poderoso e perigoso. No entanto, é possível que



outros heróis tenham surgido para tentar preencher o vácuo deixado pelo Batman. Talvez alguém tenha tomado a iniciativa de se tornar um novo Cavaleiro das Trevas, ou talvez outros heróis tenham se unido para proteger Gotham City. Sem o Batman, a cidade poderia ter seguido por um caminho muito diferente, mas é impossível saber exatamente como as coisas teriam se desenrolado. O que é certo é que a perda do Batman teria sido um golpe muito duro para Gotham City e para todos os seus habitantes.

7. Os Últimos Rascunhos de um Gênio (Hemingway)

Ernest Hemingway estava sentado em sua cadeira favorita, olhando pela janela para o pôr do sol que se desenhava no horizonte. Ele sabia que estava chegando ao fim de sua vida e que seus últimos suspiros estavam se aproximando. Ele pensou em sua vida, nas viagens que havia feito, nos amores que havia tido e nas palavras que havia escrito. Ele se orgulhava de ter sido um escritor importante e de ter deixado sua marca na literatura mundial. Mas agora era hora de se despedir. Ele sabia que não tinha muito tempo, então decidiu escrever sua última história. Ele pega sua caneta e começa a escrever: “Era um dia quente de verão e eu estava sentado em minha cadeira favorita, olhando para o pôr do sol. Eu sabia que estava chegando ao fim de minha vida e que meus últimos suspiros estavam se aproximando. Mas eu não tinha medo, pois havia vivido uma vida plena e cumprira meus objetivos. Eu olhei para trás e vi todas as coisas que havia feito, todas as pessoas que havia conhecido e todas as palavras que havia escrito. Eu senti uma profunda gratidão por tudo isso e por ter tido a oportunidade de compartilhar minhas histórias com o mundo. Eu olhei para o futuro e vi minha própria morte, mas não senti medo. Eu sabia que minhas histórias viveriam para sempre e que eu sempre seria lembrado como um dos maiores escritores da história. E assim, com um sorriso nos lábios e uma sensação de paz, eu fechei os olhos e deixei que os últimos suspiros de minha vida me levassem em paz”. Com essas últimas palavras, Ernest Hemingway deu seus últimos suspiros e deixou o mundo, mas suas histórias e sua influência na literatura durariam para sempre.

8. A inspiração da poesia

Ele gostava de vários estilos, mas tinha uma predileção especial pelo rap e pelo hip hop. Ele adorava ouvir as letras dos grandes nomes do gênero, como Tupac, Nas e Jay-Z, e sempre se inspirava nas mensagens positivas e na força das palavras que eles transmitiam. Josué era um jovem de 20 anos que sempre foi apaixonado por música. Ele gostava de vários estilos, mas tinha uma predileção especial pelo rap e pelo hip hop. Ele adorava ouvir as letras dos grandes nomes do gênero, como Tupac, Nas e Jay-Z, e sempre se inspirava nas mensagens positivas e na força das palavras que eles transmitiam. Um dia, um amigo de Josué lhe apresentou a música dos Racionais MCs, um grupo de rap de São Paulo que já era bastante conhecido no Brasil. Josué ficou fascinado com as letras incríveis e as mensagens de empoderamento e conscientização social que o grupo transmitia. Ele começou a ouvir cada vez mais músicas dos Racionais e ficou especialmente marcado pela poesia de Mano Brown, o líder e principal rapper do grupo. Josué ficou encantado com a forma como Mano Brown conseguia transmitir suas ideias de maneira tão clara e direta, mas ao mesmo tempo tão poética e lírica. Ele se sentia inspirado e motivado pelas palavras de Mano Brown e começou a se interessar ainda mais pelo rap e pelo hip hop. A partir daquele momento, Josué passou a ouvir e a se inspirar cada vez mais na poesia de Mano Brown e dos Racionais MCs, e isso acabou influenciando também na sua própria forma de escrever e compor músicas. Ele se tornou um grande fã do grupo e sempre se orgulhava de ter sido inspirado pelas letras de Mano Brown e pelo trabalho incrível dos Racionais MCs.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO DEMANDA PARA INOVAÇÃO TECNOLÓGICA – PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA NAS UNIVERSIDADES

INTERDISCIPLINARITY AS A DEMAND FOR TECHNOLOGICAL INNOVATION – SCIENTIFIC AND TECHNOLOGICAL PRODUCTION IN UNIVERSITIES

¹ Sandra Brites

² Adelaide Maria de Souza Antunes

RESUMO

O presente estudo busca discutir a temática da interdisciplinaridade na busca da inovação, precisamente a inovação tecnológica, dentro dos ambientes acadêmicos. O objetivo do trabalho é investigar quais estudos realizados com equipes interdisciplinares, tiveram suas pesquisas transformadas em artigos publicados e/ou em patentes concedidas ou no processo de concessão, nos últimos 11 anos e quais as Universidades ou Instituições de Ensino e Pesquisa são responsáveis por esses produtos, na busca por compreender qual a contribuição desse campo da ciência para a sociedade. Para alcançar este objetivo, a metodologia adotada para o trabalho é de caráter quali-quantitativo, através do levantamento bibliográfico e documental sobre o tema. Os estudos demonstram que as abordagens interdisciplinares são cruciais para a geração de inovações nas universidades por diversos motivos, dentre eles, a conexão de conhecimentos, solução para desafios complexos, a colaboração entre especialistas e a aceleração do progresso científico. Desta forma, pode-se afirmar que a interdisciplinaridade tem por principal objetivo, contribuir para um processo de ensino e aprendizagem mais unificado, permitindo o desenvolvimento dos indivíduos, na sua plenitude.

Palavras-chave: Inovação. Inovação tecnológica. Interdisciplinaridade. Patentes. Universidade.

ABSTRACT

The present study seeks to discuss the theme of interdisciplinarity in the search for innovation,

¹ Mestre pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Chefe da seção de projetos da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail smgbrites@gmail.com. Universidade Federal do Rio de Janeiro

² Pós-doutorado em Engenharia Química, Doutora em Engenharia Química, Especialista Sênior em Propriedade Intelectual, Professora Emérita da UFRJ e Professora colaboradora Sênior do mestrado e doutorado acadêmico de Engenharia de Processos Químicos e Bioquímicos da Escola de Química da Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail aantunes@inpi.gov.br



precisely technological innovation, within academic environments. The objective of the work is to investigate which studies carried out with interdisciplinary teams had their research transformed into published articles and/or patents granted or in the concession process, in the last 11 years and which Universities or Education and Research Institutions are responsible for these products, in the search to understand the contribution of this field of science to society. To achieve this objective, the methodology adopted for the work is qualitative-quantitative, through the bibliographic and documentary survey on the subject. studies demonstrate that interdisciplinary approaches are crucial for the generation of innovations in universities for several reasons, including the connection of knowledge: solution to complex challenges, collaboration between experts and the acceleration of scientific progress. In this way, it can be said that interdisciplinarity has as its main objective, to contribute to a more unified teaching and learning process, allowing the development of individuals, in their fullness.

Keywords: Innovation. Technologic innovation. Interdisciplinarity. Patents. University.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo busca discutir a temática da interdisciplinaridade na busca da inovação, precisamente a inovação tecnológica. De maneira específica, aborda a importância da interdisciplinaridade para a produção de artigos e patentes, refletindo e dialogando com áreas do conhecimento que permeiam direta ou indiretamente as pesquisas tecnológicas desenvolvidas nas universidades e da geração de inovações dentro dos ambientes acadêmicos.

A interdisciplinaridade é hoje uma realidade e um desafio que caracteriza uma nova abordagem científica, cultural e epistemológica (Mousinho, 2018). Ela facilita uma compreensão mais avançada do sempre crescente progresso científico e tecnológico. Ainda que difícil de definir, é possível indicar alguns atributos que permitem uma compreensão do termo em questão, como integração, flexibilidade, multidimensionalidade, ampliação das áreas do saber e aproximação dos problemas do conhecimento e da pesquisa desde diferentes perspectivas. Para Piaget (1973), a interdisciplinaridade é uma forma de pensar. O enfoque epistemológico de Piaget (1973) propunha a interdisciplinaridade como a possibilidade de intercâmbio mútuo e a integração recíproca entre várias ciências.

Os conceitos de desenvolvimento sustentável, aquecimento global e bioética são exemplos, entre outros muitos, que facilitam o esclarecimento e a confirmação do pressuposto apresentado. O mundo das profissões, por sua vez, aceita o estímulo por exigir novas habilidades, competências e conhecimentos que vão além da própria especialização profissional. Esse conjunto de saberes agrega valor e qualidade à pessoa e ao trabalho ou função por ela realizada. Não há dúvida sobre o papel desafiador da interdisciplinaridade na universidade contemporânea. Ela representa uma visão inovadora da ciência e da tecnologia, desinstalando consequentemente os posicionamentos e as estruturas tradicionais.

A universidade, impulsionada por esta força, potencializa sua capacidade criadora, quer



nos projetos de pesquisa, quer nos projetos pedagógicos dos cursos, quer na sua estrutura interna, por meio da criação de novos institutos de pesquisa e de cursos. Desta forma, a academia pode contribuir favoravelmente à superação da fragmentação do saber, própria da pós-modernidade. Assim, é inequívoca a vinculação existente entre interdisciplinaridade e inovação.

2 METODOLOGIA DE PESQUISA

A metodologia adotada para o trabalho é de caráter quali-quantitativo, através do levantamento bibliográfico e documental sobre o tema. Foram selecionadas, como objetos empíricos, a produção científica e a produção de patentes associadas aos grupos estudados, por se tratarem de resultados clássicos e complementares das atividades de pesquisa em inovação tecnológica: a primeira evidencia a circulação do conhecimento em canais científicos, enquanto a segunda indica a apropriação e proteção jurídica de resultados com potencial de exploração tecnológica (Mejia *et al.*, 2025; Wang, 2020).

Parte-se da hipótese de que grupos com perfil interdisciplinar têm maior propensão a gerar patentes, em virtude da recombinação de conhecimentos de diferentes campos, fenômeno que a literatura associa à criação de tecnologias mais valiosas ou inovadoras (Moaniba *et al.*, 2018; Xu, 2025). Importante frisar que o estudo não pressupõe que a eficiência da interdisciplinaridade se reduza ao registro de patentes; estas são utilizadas como indicador específico e mensurável de resultado tecnológico formalizado, escolhido em razão de sua disponibilidade em bases de dados estruturadas, cabendo à análise empírica verificar se há, de fato, associação entre o grau de interdisciplinaridade dos grupos e sua produção de patentes (Mejia *et al.*, 2025).

A pesquisa será dividida em dois momentos, um para a busca dos artigos e outro para a busca das patentes. Para pesquisa dos artigos, as fontes bibliográficas para este estudo foram pesquisadas na base de dados Scopus, adotada por sua cobertura global e completa dos assuntos propostos, reconhecidamente estruturada para análise de informação e produção de indicadores, sem necessidade de grandes manipulações prévias dos dados (Santos, 2003), considerados os artigos revisados por pares e um corte temporal de 2013 a 2023. O campo escolhido para a busca das bibliografias, foi o “Tópico”, considerando as palavras encontradas no Resumo, Título, Palavras-chave de Autores e Keywords Plus, através do Portal de Periódicos CAPES, acesso CAFE (Comunidade Acadêmica Federada).

Na busca das patentes, optou-se pela base de dados *Espacenet*, escolhida por ser uma plataforma on-line de acesso livre, que permite pesquisar em mais 107.498 milhões de



documentos de patentes, com informações bibliográficas a partir de 1782, de 105 autoridades de patentes de todo o mundo (Epo, 2018). Serão consideradas todas as patentes que tenham equipes, métodos ou processos interdisciplinares, e recorte temporal de 2018 a 2023, com o objetivo de analisar as patentes depositadas mais recentes. Optou-se pelos campos Tópico, Resumo e Palavras-chave dos Autores, depositantes das patentes.

Visando uma análise mais apurada do material pesquisado, o método de busca das publicações e dos documentos de patente, se deu através das palavras: ("*interdisciplinarity*" OR "*interdisciplinary*") AND ("*innovation*" OR "*innovate*") AND ("*technology*" OR "*technological*") AND "*university*", trazendo um resultado satisfatório de 496 publicações e 141 patentes, sobre o tema de interesse. A pesquisa foi realizada em 10 de março de 2024.

3 INTERDISCIPLINARIDADE PARA A GERAÇÃO DE INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS NAS UNIVERSIDADES

Pombo (2006, p. 13) mostra que vivemos uma era de transformações epistemológicas e que faz necessário “abandonar o conforto da nossa linguagem técnica e para nos aventurarmos num domínio que é de todos e que ninguém é proprietário exclusivo. Sabe-se que elaborar uma pesquisa na área interdisciplinar é tarefa desafiadora, já que é no âmbito da interdisciplinaridade que grandes desafios epistemológicos – teóricos e metodológicos – se colocam.

As universidades vêm desempenhando papel relevante no processo de convergência do conhecimento técnico para aplicações industriais no Brasil (Chaves, 2009). São elas as grandes responsáveis pela formação de importantes atores do sistema de inovação, cientistas e pesquisadores. Dados do Instituto Nacional da Propriedade Industrial – INPI, demonstram que, 19,82% dos depositantes de patentes residentes no Brasil, são instituições de pesquisa e ensino/governo. Inclusive, a principal depositante nacional de patentes no ano de 2021 foi uma instituição de ensino e pesquisa, a Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, responsável por 73 pedidos (INPI 2023).

A interdisciplinaridade tem sido cada vez mais reconhecida como uma abordagem fundamental para a geração de inovações tecnológicas dentro das universidades. A combinação de conhecimentos e perspectivas de diferentes disciplinas, permite a criação de soluções mais criativas e eficazes para os desafios tecnológicos atuais e futuros. Um estudo importante sobre o papel da interdisciplinaridade na demanda para a inovação tecnológica, foi elaborado por Barendse *et al.* (2018). Os autores realizaram uma revisão sistemática de literatura, sobre estudos empíricos que investigaram a interdisciplinaridade em contextos de inovação. O estudo mostra que a abordagem interdisciplinar pode levar a maior criatividade, maior adaptabilidade



às mudanças e melhores resultados em termos de inovações tecnológicas (Barendse *et al.*, 2018).

De modo geral, a literatura voltada à educação em engenharia e à educação em *Science, Technology, Engineering and Mathematics* (STEM) sustenta que a interdisciplinaridade desempenha papel central na formação de profissionais da área tecnológica. Esses estudos argumentam que a integração de saberes provenientes de diferentes disciplinas favorece o desenvolvimento de competências técnicas e socioemocionais requeridas em contextos de inovação e de enfrentamento de desafios ancorados em situações reais.

Entre essas contribuições, destacam-se os trabalhos de Van den Beemt *et al.* (2020), que apresentam uma revisão sobre a educação em engenharia interdisciplinar, indicando que a finalidade da *interdisciplinary engineering education* consiste em formar estudantes capazes de articular expertises de distintas áreas em um mesmo contexto, desenvolvendo conhecimentos, habilidades e valores de natureza interdisciplinar. Os autores concluem que ambientes formativos interdisciplinares, estruturados em projetos e em atividades de trabalho em equipe, são importantes ao preparar os engenheiros para desafios sociotécnicos complexos, o que reforça a defesa da interdisciplinaridade na formação tecnológica.

No campo da educação STEM, Nugraha, Kidman e Tan (2024) discutem que o pensamento interdisciplinar é indispensável para a compreensão e a solução de problemas de vida real, na medida em que exige a mobilização articulada de conhecimentos de ciência, tecnologia, engenharia e matemática. A análise realizada pelos autores identifica componentes-chave de processos formativos em STEM – a integração entre disciplinas, a proposição de problemas autênticos, o uso do design de engenharia, a colaboração ativa e a aprendizagem centrada no estudante – como condições fundamentais para o desenvolvimento de competências necessárias ao exercício profissional em contextos tecnológicos contemporâneos. Essas pesquisas demonstraram que a combinação de diferentes disciplinas e perspectivas pode impulsionar a criatividade, a adaptabilidade e a eficácia na geração de inovações tecnológicas em diversos ambientes, incluindo o acadêmico.

Evidências empíricas recentes apontam que a interdisciplinaridade está associada a maior valor e impacto tecnológico, tanto no plano da pesquisa científica quanto no das patentes. Estudos bibliométricos indicam que artigos com maior grau de pesquisa interdisciplinar tendem a receber mais citações em documentos de patente, sugerindo que combinações entre campos distintos produzem conhecimento mais valioso para invenções (Wang, 2023). De modo convergente, análises de patentes mostram que invenções que recombina conhecimentos provenientes de diferentes domínios tecnológicos tendem a apresentar maior impacto tecnológico, o que reforça a associação entre interdisciplinaridade do conhecimento subjacente



e “valor” tecnológico (Gruber; Harhoff; Hoisl, 2013; Wang, 2023). Evidências adicionais apontam que, quanto maior o grau de recombinação de conhecimentos de diferentes disciplinas em uma patente, maior tende a ser o seu valor em termos de inovação tecnológica, alinhando-se diretamente à ideia de que a recombinação entre campos funciona como motor de invenções mais valiosas (Gruber; Harhoff; Hoisl, 2013; Wang, 2023).

No plano conceitual, a literatura tem enfatizado o papel central da recombinação de conhecimentos e tecnologias antes desconectados como núcleo da inovação interdisciplinar. Shur-Ofry (2017) argumenta que a inovação interdisciplinar se apoia em arranjos que conectam domínios tecnológicos distintos, frequentemente associados a patentes de alto risco e alto potencial de ganho (Shur-Ofry, 2017). Em perspectiva semelhante, estudos sobre recombinação de conhecimento mostram que inventores que transitam por múltiplos domínios tecnológicos se beneficiam da combinação de repertórios distintos, estando mais propensos a gerar patentes que cruzam fronteiras tecnológicas e exibem maior relevância inovadora (Gruber; Harhoff; Hoisl, 2013; Wang, 2023).

Pesquisas brasileiras em estudos métricos da ciência e da tecnologia também apontam, ainda que de forma mais indireta, para a importância da articulação entre diferentes campos do conhecimento na geração de resultados tecnológicos. Análises de indicadores de patentes e de cooperação universidade-empresa no contexto nacional destacam que a combinação de competências de áreas distintas está relacionada à emergência de inovações com maior potencial de aplicação, especialmente em setores intensivos em conhecimento (Chaves, 2009). Esses resultados, embora não tratem exclusivamente de interdisciplinaridade do ponto de vista estrito, reforçam a ideia de que a articulação entre diferentes domínios de saber é um componente central na produção de tecnologias com maior impacto econômico e social.

Tomados em conjunto, esses resultados empíricos e argumentos teóricos indicam que: (i) a pesquisa interdisciplinar aumenta a probabilidade de que o conhecimento produzido seja utilizado em patentes; (ii) patentes que combinam conhecimentos de campos distintos tendem a apresentar maior impacto ou valor tecnológico; e (iii) a recombinação de conhecimentos provenientes de diferentes disciplinas é compreendida como um mecanismo central de geração de inovação. Assim, há base para sustentar, de forma explícita, a hipótese de que grupos de pesquisa com perfil interdisciplinar têm maior propensão a gerar patentes e, potencialmente, tecnologias mais valiosas ou inovadoras, desde que se ressalte tratar-se de uma tendência estatística observada em contextos específicos, e não de uma relação determinística universal.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS E DISCUSSÕES



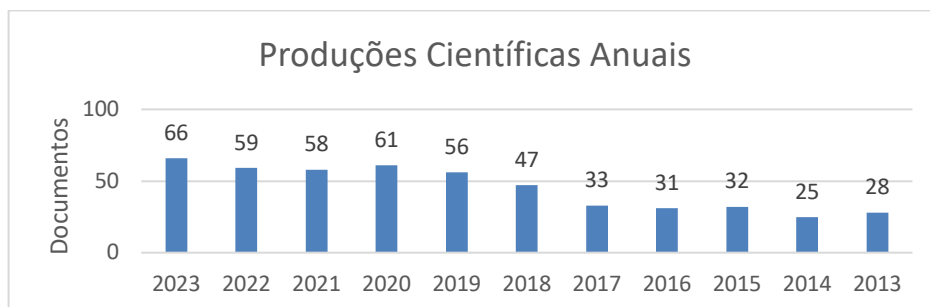
4.1 Produção Científica

Os Estudos Métricos têm sua origem relacionada a dois contextos: necessidade de visualizar, analisar e avaliar a dinâmica e evolução da atividade científica e sua produção; e a gestão de livros e bibliotecas. Todavia, sua consolidação como campo científico está associada ao primeiro deles - estudos da atividade e da comunicação científica em diferentes áreas do conhecimento -, e ganha expressividade, nas últimas décadas, por subsidiar tomadas de decisões e políticas científicas (Freitas *et al.*, 2017). Para analisar a produção de artigos e patentes com a temática interdisciplinaridade, serão utilizadas duas ferramentas métricas, especificamente, a Bibliometria e a Patentometria.

A bibliometria é uma ferramenta que utiliza métodos quantitativos para analisar estudos científicos. Ela é amplamente utilizada para avaliar a produção científica em determinadas áreas do conhecimento, identificar tendências e padrões de publicação, e mensurar o impacto de pesquisas. Já o conceito de patentometria é historicamente atribuído à Narin (1995), que definia os indicadores de patentes como importantes auxiliares na análise de problemas de pesquisa e no setor industrial. Contudo, o termo só foi estabelecido por Guzmán-Sánchez (1999, p.39), o qual afirmou que essa abordagem métrica agrega duas dimensões: a produção de conhecimento certificado e a participação em inovação industrial. Pode-se inferir, portanto, sua direta contribuição na avaliação dos índices de desenvolvimento de diferentes segmentos industriais e nações.

O recorte temporal da produção de artigos está distribuído em um período que compreende 11 anos (2013-2023). Visualizados em anos, a distribuição é marcada por ascensão representativa do número de publicações com a temática interdisciplinaridade, a partir de 2018 (Gráfico 1).

Gráfico 1 - Evolução do número de Publicações sobre Interdisciplinaridade para Inovação Tecnológica nas Universidades.



Fonte: Scopus, adaptado pelas autoras (2024).

No Gráfico 1, pode-se observar que a quantidade de publicações sobre a temática deste Revista Diálogos Interdisciplinares, UFMS, Aquidauana/MS, v.4, n.20, dez. (2025)



estudo é pequena, e se manteve relativamente estável no decorrer dos anos. A partir de 2018, teve uma tendência de aumento, com o registro de 47 publicações, 9,5% do total, chegando a 66 artigos em 2023, 13,3% de 496 artigos publicados. Apesar do número de publicações ser baixa, teve um aumento crescente dos registros no mundo, baseado na indexação da Scopus, de 28 artigos em 2013 para 66 artigos em 2023, aumento de 42,42% na produção e nessa conjuntura, pode-se especular que o interesse no tema tende a aumentar, devido a diversos fatores.

A complexidade dos problemas contemporâneos exige soluções que vão além das fronteiras disciplinares tradicionais. Os desafios da sociedade atual, como as mudanças climáticas, a saúde pública, a fome e as tecnologias disruptivas, são multifacetados e requerem abordagens interdisciplinares para serem adequadamente enfrentados (Klein, 2001; Sutton, 2020). Para Thiesen (2019), a interdisciplinaridade pode levar à criatividade e inovação. A integração de diferentes perspectivas e habilidades pode gerar ideias e soluções inovadoras. Ao reunir especialistas de áreas diversas, as universidades podem criar ambientes propícios para a colaboração e a troca de conhecimento, estimulando a criação de projetos e pesquisas inovadoras.

A preocupação com a questão da interdisciplinaridade dentro do ambiente universitário é antiga. Ao desconsiderar o recorte temporal dos últimos 11 anos, realizado neste estudo, observou-se que o primeiro artigo encontrado na base da Scopus sobre a temática, data de 1972, de Rustom Roy, “*University-industry interaction patterns*”, trata da importância da universidade interdisciplinar para a geração de inovações nos ambientes acadêmicos com foco na interação das universidades com a indústria. Outro estudo encontrado, data de 1979, de Norman Clark, “*Science and technology policy research in a developing country: a particular experience*”, que discute a questão das políticas científicas e tecnológicas na Nigéria, e aborda o perfil da ciência ocidental com estruturas sociais tradicionais com a integração interdisciplinar na unidade de planejamento do país.

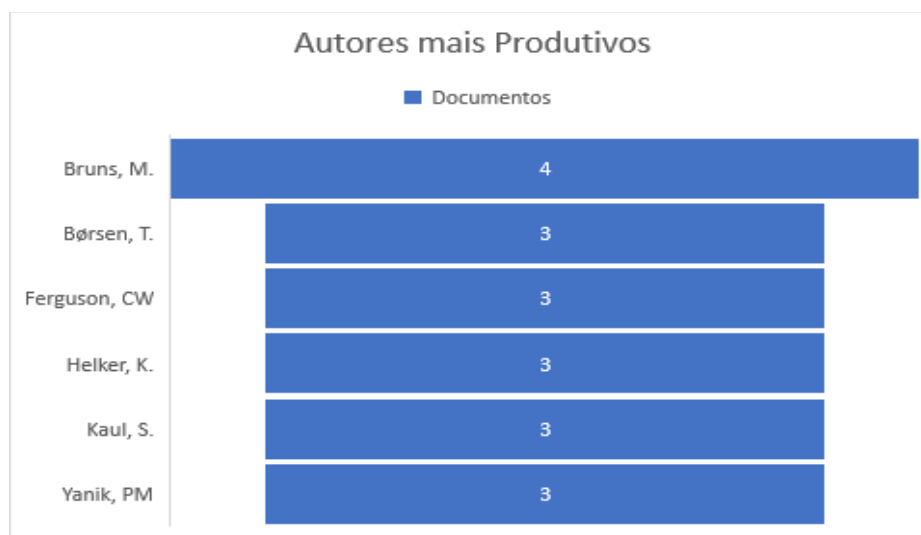
Pensando na geração de inovações tecnológicas nas universidades, este estudo aqui apresentado aponta que a primeira Patente concedida, criada por uma equipe interdisciplinar, data de 1996, sendo um “*Dispositivo Educacional para Auxiliar no Aprendizado da Digitação*”, registrado sob o número US5571020, no Escritório de Marcas e Patentes dos Estados Unidos. Isso demonstra que o assunto interdisciplinaridade nas universidades já vem sendo abordado desde a década de 70, mas o produto dessa interdisciplinaridade nas instituições, só aconteceu na década de 90, mais de 20 anos depois.

Outro fator que contribui para o crescente interesse do tema interdisciplinaridade, é o reconhecimento de que a colaboração entre disciplinas pode aumentar a relevância e o impacto



das pesquisas acadêmicas, uma vez que ao se aproximar dos problemas do mundo real de forma interdisciplinar, as universidades podem gerar conhecimento que seja mais aplicável e útil para a sociedade (Kwon, 2022), com a criação de inovações e geração de patentes no ambiente universitário. A seguir, segue o levantamento dos autores mais produtivos nos últimos 11 anos, sobre o tema deste artigo.

Gráfico 2 - Autores que mais publicaram sobre o Tema Interdisciplinaridade para Inovação Tecnológica nas Universidades.

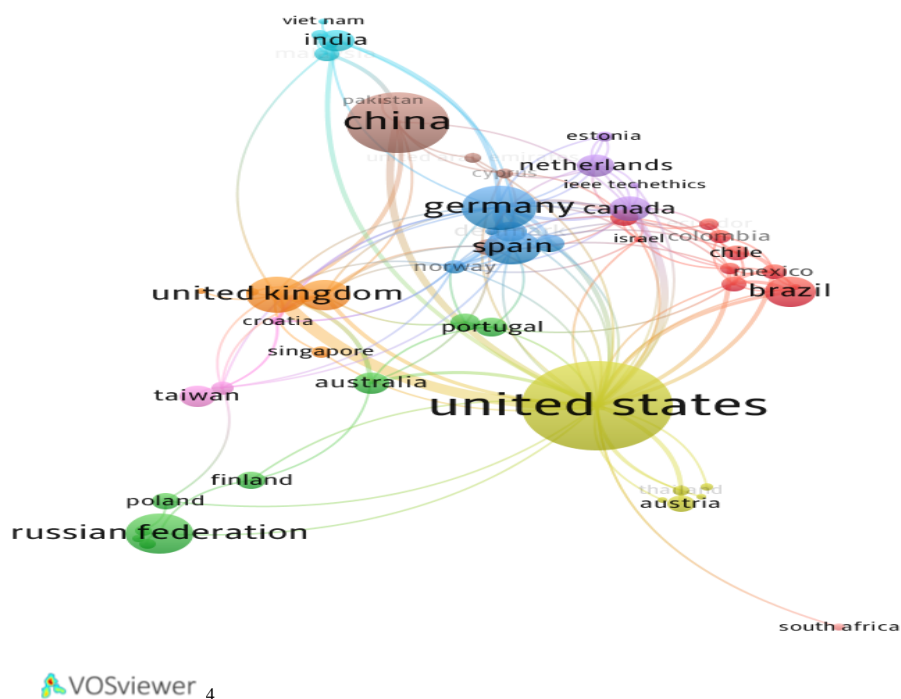


Fonte: Scopus, adaptado pelas autoras (2024).

Como autor mais produtivo no tema, Miguel Bruns³, professor no *Future Everyday* do Departamento de Design Industrial e também diretor de programa de TI e *Innovation Space*, na Holanda, uma comunidade para educação prática interdisciplinar que une projeto de engenharia e empreendedorismo. Possui 4 publicações no tema e defende a interdisciplinaridade para a geração de inovações nas universidades, voltados pra a criatividade e o *design* na criação de produtos interativos. O restante dos autores, em segundo lugar, com 3 publicações sobre o objeto do estudo.

³ Disponível em: <https://www.tue.nl/en/research/researchers/miguel-bruns> . Acesso em: 08 dez. 2025.

Figura 1 – Rede de Colaboração entre Países que mais publicam sobre o Tema Interdisciplinaridade para Inovação Tecnológica nas Universidades.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Na figura 1, representada pelo grafo, aparecem 10 clusters⁵, compostos por 57 países integrantes no total. Destes países, o que mais se destaca na colaboração sobre o tema de estudo é os Estados Unidos, com nó em amarelo, cluster 4, possuindo o maior número de registros, 117 publicações, 23,6 % do total e colabora com quase todos os países que aparecem no grafo, 36 países. Dentre eles, os que têm o link mais forte são a China, Alemanha, Reino Unido, Rússia, Espanha, Brasil, Canadá, Holanda e Índia, nesta ordem.

Existem algumas razões para que os Estados Unidos da América (EUA) reconheçam e fomentem a interdisciplinaridade como elemento essencial para a geração de inovações tecnológicas e o impulsionamento do progresso científico e tecnológico no país. Pode-se citar aqui o Projeto Manhattan, que teve a colaboração interdisciplinar entre cientistas, engenheiros, matemáticos e especialistas em diversas outras áreas do conhecimento e resultou no desenvolvimento da bomba atômica durante a segunda guerra mundial (Segré, 1980). Outro

⁴ VOSviewer é um software gratuito desenvolvido para construir, visualizar e explorar mapas bibliométricos baseados em redes, permitindo a análise de relações como coautoria, cocitação, acoplamento bibliográfico e coocorrência de termos em conjuntos de publicações científicas.

⁵ Neste estudo, entende-se cluster como um agrupamento de unidades que apresentam maior similaridade entre si do que em relação aos demais grupos, conforme a literatura de análise multivariada. Disponível em: <https://bib44.fafich.ufmg.br/teoriaesociedade/index.php/rt/article/download/197/143>. Acesso em: 02 dez. 2025.



exemplo importante é o desenvolvimento da internet, frequentemente descrito como resultado de esforços colaborativos entre pesquisadores de diferentes áreas, como ciência da computação, engenharia elétrica e telecomunicações, o que levou a uma das inovações tecnológicas mais significativas do século XX (Abbate, 1999; Leiner *et al.*, 2009). Em 1950, o país criou o Programa de Pesquisa Interdisciplinar da *National Science Foundation* (NSF)⁶, que promove e financia projetos de pesquisa envolvendo a colaboração entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, visando a criação de soluções inovadoras para desafios complexos.

Atualmente, os Estados Unidos criam centros de pesquisa interdisciplinares em universidades e instituições de pesquisa, que reúnem especialistas de diversas áreas para atuar em conjunto na resolução de problemas e no desenvolvimento de tecnologias inovadoras. O Centro de Sistemas Integrados da Universidade de Stanford⁷ é um desses centros de pesquisa, onde cientistas de áreas diferentes trabalham juntos no desenvolvimento de tecnologias avançadas para aplicação na sociedade. Além disso, empresas como a *Google* e a *Apple*, também valorizam a interdisciplinaridade em suas equipes de pesquisa e desenvolvimento. Elas incentivam a colaboração entre profissionais de áreas diferentes, como engenharia, design, ciência da computação, psicologia e economia, para gerar novas ideias e soluções tecnológicas inovadoras (Edmondson; Harvey, 2018).

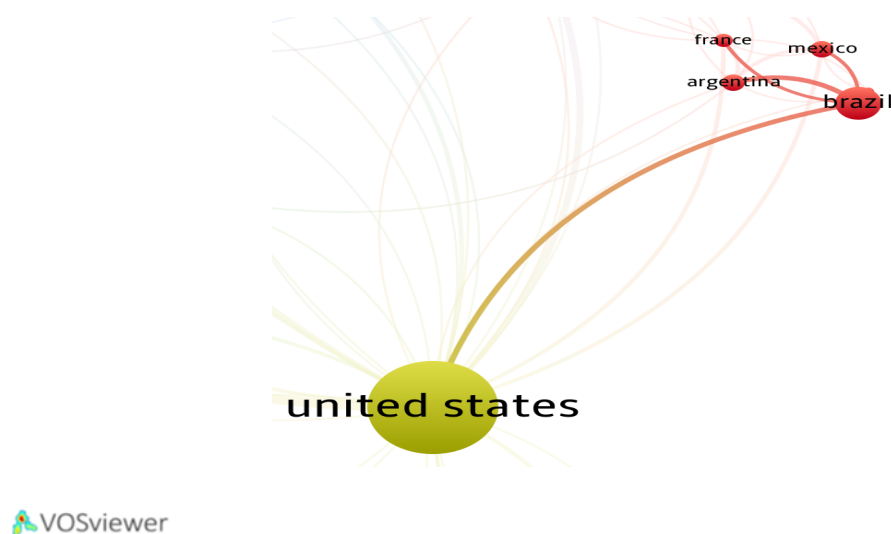
A China aparece no cluster 8, que é composto por Grécia, Paquistão, Chipre e Emirados Árabes Unidos. Em marrom no grafo, com o registro de 62 documentos, 12,5% do total de publicações, colabora com 8 países e os que possuem o link de colaboração mais forte no grafo são os EUA, Reino Unido, Canadá e Malásia. A Alemanha aparece com nó azul no grafo, com 37 documentos registrados, 7,5% do total de publicações sobre o tema, e colabora com 22 países. Dentre eles, os EUA, Reino Unido, Espanha e Índia, nessa ordem.

O Brasil aparece no *cluster* 1, em vermelho no grafo, e colabora com Argentina, EUA, França e México. Possui apenas 20 publicações sobre o tema, onde a maioria dos registros acontece a partir de 2018, demonstrando um interesse recente. Existem algumas possibilidades que podem explicar esse fato, dentre eles, os avanços tecnológicos rápidos; a competitividade global; a necessidade de soluções eficazes para casos complexos; a integração de saberes e o incentivo à inovação e ao empreendedorismo. O interesse crescente pela interdisciplinaridade nas universidades, com foco na inovação tecnológica, reflete a necessidade de se adaptar às mudanças rápidas e complexas do mundo contemporâneo, visando a criação de soluções inovadoras e eficazes que impulsionam o desenvolvimento e a competitividade do país a nível internacional.

⁶ Disponível em: <https://new.nsf.gov/about> . Acesso em: 08 dez. 2025.

⁷ Disponível em: <https://grow.stanford.edu/> . Acesso em: 08 dez. 2025.

Figura 2 – Rede de Colaboração entre o Brasil e os Países que mais Publicam sobre Interdisciplinaridade para Inovação Tecnológica nas Universidades.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

Atualmente, existem programas interdisciplinares criados em universidades no Brasil que visam promover a inovação e a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento. Alguns deles estão no Instituto de Ciência Matemática e de Computação (ICMC), da Universidade de São Paulo (USP)⁸; Instituto Albert Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE), da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), que possui programas interdisciplinares envolvendo as áreas de engenharia, ciências ambientais, computação e saúde, como o Laboratório de Engenharia e Software (LENS)⁹, integrando conhecimento no desenvolvimento de soluções inovadoras em software e tecnologia da informação; o Instituto de Tecnologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), com seu Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Tecnologia de Materiais¹⁰, promove a colaboração entre diferentes áreas para desenvolver materiais inovadores e tecnologias sustentáveis.

4.2 Produção Tecnológica

Após análise realizada neste estudo, observou-se que das 141 patentes indexadas nas bases de dados Scopus e *Espacenet*, sobre o tema interdisciplinaridade para inovação

⁸ Disponível em: <https://www.icmc.usp.br/pos-graduacao/ppgccmc>. Acesso em: 07 dez. 2025.

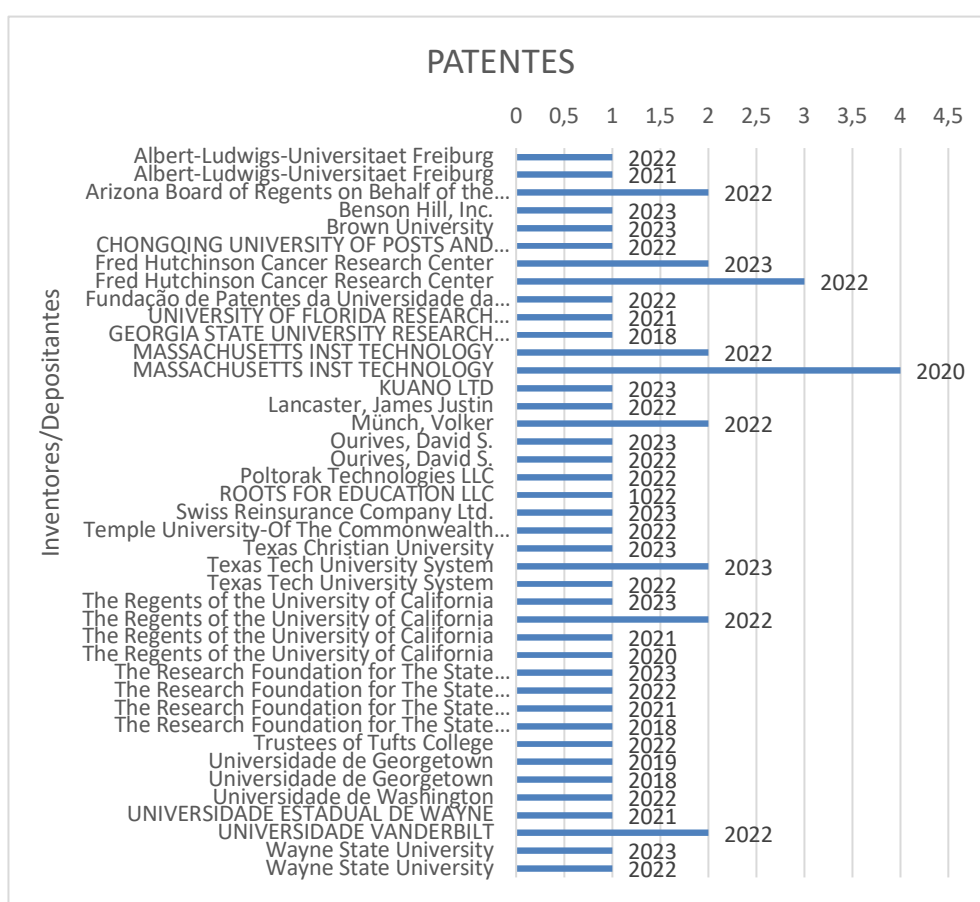
⁹ Disponível em: <https://antigo.coppe.ufrj.br/pt-br/pesquisa/laboratorios/laboratorio-de-engenharia-de-software-lens>. Acesso em: 07 dez. 2025.

¹⁰ Disponível em: <https://www.pucrs.br/politecnica/programa-de-pos-graduacao-em-engenharia-e-tecnologia-de-materiais/>. Acesso em: 07 dez. 2025.



tecnológica nas universidades, apenas 53 patentes apresentaram equipes, métodos ou processos realmente interdisciplinares. Patentes com equipes, métodos ou processos interdisciplinares referem-se a inovações que são desenvolvidas através da colaboração de profissionais de diferentes disciplinas ou campos de estudo. Essas patentes podem envolver invenções que surgem do uso combinado de conhecimentos, habilidades e técnicas de várias áreas distintas. Essas informações podem ser encontradas e identificadas nos resumos dos documentos de todas as patentes depositadas. No total, foram identificadas 28 Instituições que depositaram patentes interdisciplinares, dentre elas, 21 universidades e 7 empresas.

Gráfico 3 – Instituições que mais depositaram Patentes com Equipes e ou Métodos Interdisciplinares 2018 – 2023.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024), com base nos dados da Espacenet (2023).

A instituição que mais depositou patentes interdisciplinares foi o Massachusetts Institute of Technology (MIT), com 6 patentes, representando 11,5% do total. A universidade está localizada em Cambridge, Massachusetts, nos Estados Unidos e foi fundada em 1861. Em resposta à crescente industrialização do país, o MIT adotou um modelo europeu de universidade politécnica e salientou a instrução laboratorial em ciência aplicada e engenharias. Segundo o



ranking de 2023 da *Quacquarelli Symonds* (QS)¹¹, um dos mais conceituados, o MIT é a melhor universidade do mundo, posição que ocupa há onze anos consecutivos.

Existem algumas razões para o MIT aplicar a interdisciplinaridade no desenvolvimento de tecnologias. Conforme informação institucional do MIT, a universidade se organiza em centros, laboratórios e programas que têm como missão explícita fomentar a pesquisa interdisciplinar e a inovação em diferentes áreas do conhecimento, apoiados por infraestrutura de ponta e por uma cultura fortemente voltada à experimentação e ao empreendedorismo (MIT, 2022; MIT, 2024). Nesse contexto, compreende-se que a aplicação da interdisciplinaridade no desenvolvimento de tecnologias no MIT decorre, entre outros fatores, de sua história de liderança em pesquisa, de uma estrutura organizacional flexível e colaborativa e de recursos materiais e culturais orientados à inovação.

O MIT conta pelo menos com três projetos interdisciplinares, um deles é o Projeto Interdisciplinar de Ciência da Computação e Psicologia¹², que envolve estudantes das duas áreas para desenvolver tecnologias de inteligência artificial, visando melhorar a saúde mental e o bem-estar das pessoas. O Projeto Interdisciplinar de Engenharia e Design da Moda¹³, onde estudantes atuam juntos no desenvolvimento de roupas e acessórios inovadores que combinam tecnologia avançada e estética moderna. O outro Projeto é o de Biologia e Estudos Ambientais¹⁴, onde estudantes e pesquisadores colaboram para estudar os impactos das mudanças climáticas na biodiversidade e ecossistemas locais e desenvolvem soluções sustentáveis para mitigar esses impactos.

A segunda instituição com mais patentes interdisciplinares depositadas é a University of California (UC), com 5 patentes, quase 10% do total de depósitos. A universidade possui uma organização de cúpula, The Regents of the University of California, que agrupa diversas universidades semiautônomas, espalhadas pelo Estado da Califórnia.

A UC conta com alguns projetos que podem justificar o interesse na aplicação da interdisciplinaridade no desenvolvimento de tecnologias, um deles é o Projeto de Sustentabilidade¹⁵, onde estudantes de engenharia, ciências ambientais e *design*, trabalham juntos no desenvolvimento de soluções sustentáveis voltados para as questões ambientais locais e globais; O Projeto de Saúde Comunitária¹⁶, onde alunos de medicina, enfermagem e psicologia se unem na criação de programas de saúde preventiva e educacional, para

¹¹ Disponível em: <https://www.topuniversities.com/world-university-rankings> . Acesso em: 08 dez. 2025.

¹² Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/24760555> . Acesso em: 08 dez. 2025.

¹³ Disponível em: <https://www.academyart.edu/> . Acesso em: 07 dez. 2025.

¹⁴ Disponível em: <https://eco.umass.edu/academics/undergraduate-programs/environmental-science/> . Acesso em: 08 dez. 2025.

¹⁵ Disponível em: <https://minute.fund.uma-foundation.org/project/6310> . Acesso em: 08 dez. 2025.

¹⁶ Disponível em: <https://www.umass.edu/public-health-sciences/> . Acesso em: 08 dez. 2025.



comunidades carentes da região e o Programa de Engenharia Biomédica¹⁷, formado por estudantes e pesquisadores de engenharia, biologia e medicina, que colaboram no desenvolvimento de novas tecnologias e soluções para os problemas do mundo. Os estudantes do programa se preparam para uma variedade de carreiras, incluindo design, fabricação de equipamentos médicos, pesquisa científica e serviços de desenvolvimento na fabricação de produtos farmacêuticos e medicamentos.

Na análise realizada, a maior parte das patentes que envolvem a interdisciplinaridade, tanto em suas equipes como em nos seus processos e métodos, são das áreas de Química e Metalurgia, seguido de Necessidades Humanas e Física.

Quadro 1 – Classificação Internacional das Patentes Interdisciplinares

	Seção da Classificação das Patentes Interdisciplinares	2018	2019	2020	2021	2022	2023
A	Necessidades Humanas	1	0	1	2	7	3
B	Operações de Processamento; Transporte	0	0	0	0	2	2
C	Química e Metalurgia	1	0	4	2	9	6
D	Têxteis e Papel	0	0	0	0	0	0
E	Construções Fixas	0	0	0	0	0	0
F	Engenharia Mecânica; Iluminação; Aquecimento; Armas	0	0	0	0	0	0
G	Física	1	1	0	1	7	3
H	Eletricidade	0	0	0	0	0	0
	Total	3	1	5	5	25	14

Fonte: Elaborado pelas autoras com base nos dados da *Espacenet* (2023).

No quadro 1, a Seção de Química e Metalurgia (C), contém 22 patentes, 41,3% do total de patentes depositadas, a maior parte voltada para a classe 12N e M, que está relacionada às áreas de Microbiologia, Engenharia Genética e Mutação. A interdisciplinaridade aplicada às patentes desenvolvidas nessas áreas, pode se justificar pela complexidade e abrangência desses campos do conhecimento. A Microbiologia, Engenharia Genética e a Mutação, estão intimamente relacionadas e interligadas, e a combinação de conhecimentos e técnicas dessas disciplinas, pode resultar em descobertas e inovações significativas. Neste sentido, a interdisciplinaridade se torna fundamental para o avanço e a inovação das áreas, promovendo a colaboração entre os diferentes campos do conhecimento e potencializando o impacto das descobertas e tecnologias desenvolvidas (Magalhães, 2005).

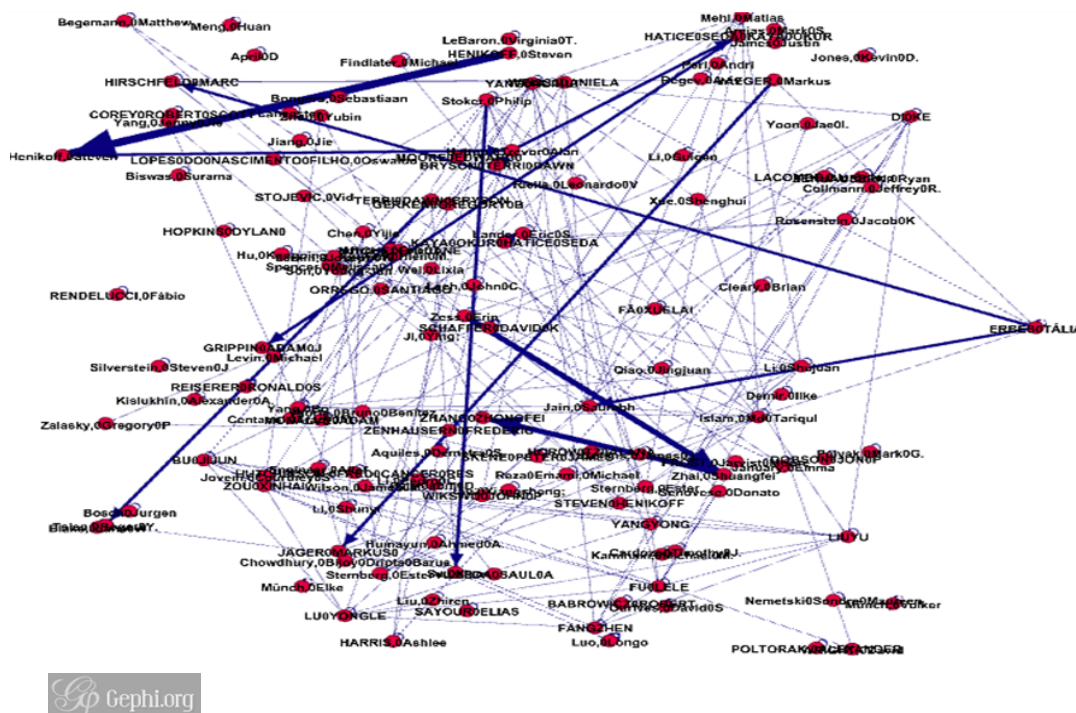
Em segundo lugar, a Seção de Necessidades Humanas (A), tem 14 patentes depositadas,

¹⁷ Disponível em: <https://www.umass.edu/engineering/academics/biomedical-engineering>. Acesso em: 19 mar. 2024.
Revista Diálogos Interdisciplinares, UFMS, Aquidauana/MS, v.4, n.20, dez. (2025)



26,8% do total, e classe 61, relacionada às áreas de Ciência Médica ou Veterinária. Em relação à área médica, pode-se dizer que é uma área potencialmente interdisciplinar, pois envolve a integração de diversas disciplinas e áreas do conhecimento, na compreensão e tratamento das doenças e condições de saúde. Médicos, enfermeiros, farmacêuticos, psicólogos, fisioterapeutas, nutricionistas, entre outros profissionais da saúde, atuam em conjunto para fornecer um cuidado abrangente aos pacientes humanos e de animais. Além disso, a medicina também se conecta com outras áreas do conhecimento, como biologia, química, física, matemática, sociologia e outras, para a compreensão plena das complexas interações entre o corpo humano, de animais e o ambiente em que se vive (Garcia *et. al.*, 2007). E em terceiro lugar, Física (seção G) e classe 06H e N, voltadas para as áreas de informática, computação e tecnologia da comunicação com foco na saúde, com 13 patentes depositadas, 24,59% do total.

Figura 3 – Rede de Colaboração entre os Inventores das Patentes Interdisciplinares.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

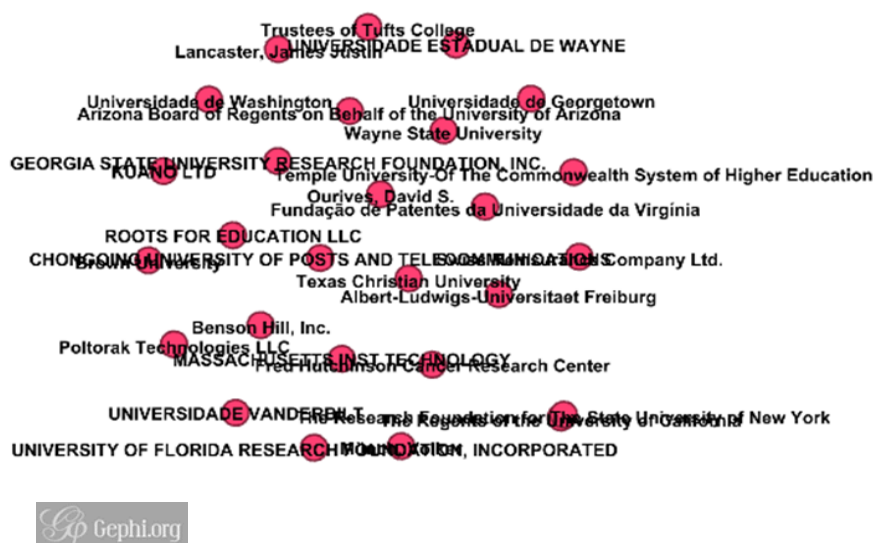
Na figura 3, percebe-se a relação em coautoria existente entre os pesquisadores, utilizando como amostragem, os inventores que realizaram dois ou mais depósitos de patentes interdisciplinares, no período delimitado. Essa rede de colaboração demonstra as interações existentes, os inventores mais ativos em produção quantitativa no período analisado, assim como o grau de interação entre essas relações. A mensuração do índice de interação pode ser visualizada através da espessura das linhas existentes entre os colaboradores, que quanto mais espessa, mais intensa é a colaboração entre os atores. Dos inventores, os que mais colaboram são Brayan Terri Dawn, Hatice Seda e Steven, com 4 patentes, da instituição Fred Hutchinson



Cancer Research Center. Em segundo lugar está Gregory B. Gerken, que colabora com Ronald S. Reiken, com 3 patentes da instituição Vanderbilt University. Os demais pesquisadores, colaboram em duas patentes, nas suas respectivas instituições.

Neste sentido, na análise, pôde-se perceber que apesar de existir interação entre os inventores das patentes estudadas, essa colaboração acontece internamente, dentro do próprio ambiente das instituições a que esses pesquisadores pertencem. Esse fato pode ser melhor observado na figura 4.

Figura 4 – Rede de Colaboração entre Instituições depositantes das Patentes Interdisciplinares.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

A maior parte das universidades depositantes de patentes interdisciplinares estão nos Estados Unidos. As universidades dos Estados Unidos são, de fato, centros de inovação e pesquisa, e muitas delas têm um histórico no desenvolvimento de patentes. No entanto, a colaboração direta entre universidades ou com outras instituições no desenvolvimento de patentes pode ser influenciada por vários fatores, tais como:

- interesses e objetivos divergentes: cada universidade tem seus próprios interesses e objetivos de pesquisa. Enquanto algumas priorizam a pesquisa aplicada e a comercialização de tecnologias, outras focam mais na pesquisa fundamental e na disseminação do conhecimento acadêmico. Essas diferenças podem dificultar a colaboração direta entre universidades, empresas e outras instituições (Putnam, 2015);
- competição e propriedade intelectual: a competição por recursos, financiamento e reconhecimento pode levar as universidades a protegerem suas descobertas como propriedade intelectual exclusiva, resultando em uma abordagem mais individualista em relação às patentes;
- complexidade legal e financeira: o processo de obtenção de patentes é complexo e

envolve questões legais, custos e acordos de licenciamento, o que pode tornar colaborações entre instituições mais difíceis de estruturar;

d) cultura acadêmica e incentivos: a cultura acadêmica tende a valorizar principalmente a publicação de artigos e a obtenção de bolsas de pesquisa. Embora as patentes sejam importantes, nem sempre recebem o mesmo incentivo, o que pode afetar a disposição das universidades para colaborar nesse aspecto;

e) recursos limitados: muitas universidades dispõem de recursos restritos para investir em pesquisa e desenvolvimento de patentes, o que torna desafiadora a alocação de verbas para colaborações externas.

Segundo Bok (2003), existe uma certa rivalidade entre algumas universidades nos Estados Unidos, embora não seja universal e varie de acordo com vários fatores, incluindo localização, história, tradição e áreas de excelência acadêmica. Esses fatores, podem justificar a ausência de colaboração nos depósitos das patentes analisadas neste estudo.

Figura 5 – Palavras mais utilizadas nas Patentes Interdisciplinares.



Fonte: Elaborado pelas autoras (2024).

O campo resumo, encontrado em todos os documentos de patentes e indexados na base de dados *Espacenet*, foi analisado por uma ferramenta de repetição de palavras, de análise semântica de *big data*. Para este caso, foi utilizado o software Larhud. A recorrência dessas palavras foi reproduzida em formato gráfico, conforme demonstrado na Figura 5.

A recorrência das palavras categorizantes dos tipos de método, coleta, preparação, composição, armazenamento, produção, e outras, sempre serão termos de alta relevância, uma vez que aparecem em praticamente todos os tipos de patentes. Ainda dentro dessa nuvem de palavras, é facilmente perceptível a recorrência dos termos “diagnóstico”, aprendizagem de



máquina”, “robótica”, “saúde”, “engenharia” e “medicina”. Esse tipo de análise pode ser cruzado com a análise dos IPC, a fim de detectar quais campos tecnológicos possuem maior relevância para o setor analisado.

A nuvem de palavras representada na Figura 5, corrobora com todas as análises realizadas neste estudo, tanto das publicações indexadas na base Scopus como das patentes aqui estudadas, voltadas à interdisciplinaridade para inovação tecnológica nas universidades, e reforça que áreas como engenharia, computação, matemática, biologia e medicina, voltadas para a saúde, são áreas que possuem potencial interdisciplinar crescente, tanto no desenvolvimento de inovações como na geração de patentes nas universidades, devido ao seu impacto social, às oportunidades de financiamento, colaboração com a indústria, potencial de comercialização e transferência de tecnologia, além de prestígio associado à inovação tecnológica.

Furlanetto (2002) argumenta que a interdisciplinaridade emerge justamente nas regiões em que as fronteiras entre disciplinas se encontram, criando espaços de intersecção em que os sujeitos, sem abrir mão de suas especificidades e diversidade, se dispõem à troca e à transformação mútuas. Nesse sentido, a autora reforça que derrubar as fronteiras rígidas entre campos de conhecimento é condição para que a interdisciplinaridade se realize como prática efetiva de diálogo e inovação no interior da universidade (Furlanetto, 2002).

Essa perspectiva dialoga com os resultados deste estudo ao evidenciar que a circulação entre campos distintos e a abertura para a troca são condições centrais para que a interdisciplinaridade produza inovações científicas e tecnológicas no âmbito universitário.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

De maneira geral, os estudos demonstram que as abordagens interdisciplinares são importantes para a geração de inovações dentro das universidades por diversos motivos, dentre eles a conexão de conhecimentos, a solução de desafios complexos, a colaboração entre especialistas e a aceleração do progresso científico. A interdisciplinaridade promove a colaboração entre diferentes áreas científicas, acelerando o progresso científico e permitindo avanços mais rápidos e significativos.

Cada disciplina possui competências e conhecimentos específicos. Ao combinar essas competências de diferentes áreas, é possível criar equipes multidisciplinares mais completas e capazes de lidar com desafios complexos. Além disso, a interdisciplinaridade permite uma maior capacidade de adaptação a mudanças rápidas e dinâmicas, uma vez que equipes compostas por diferentes perfis estão mais preparadas para enfrentar a complexidade e a



incerteza.

Outro aspecto relevante é a potencialização da inovação. Ao unir diferentes disciplinas, torna-se possível gerar novas combinações de conhecimentos e experiências, favorecendo a criação de soluções e produtos inovadores, sejam eles disruptivos, incrementais ou radicais, e contribuindo, por fim, para uma formação mais alinhada às exigências do mercado de trabalho contemporâneo.

O desafio seria então, a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento e dos saberes e suas implicações sobre a forma como se apresenta a educação nas universidades. Pode-se afirmar que a interdisciplinaridade tem por principal objetivo, contribuir para que se tenha um processo de ensino e aprendizagem mais unificado, permitindo o desenvolvimento dos indivíduos, na sua plenitude. Como disse o poeta Raul Seixas “Sonho que se sonha junto é realidade...”.

Existem algumas lacunas que limitam o resultado deste estudo, considerando que se utilizou apenas uma base de dados de revistas científicas, a Scopus e uma base de dados de patentes, a *Espacenet*. Deixa-se as seguintes propostas a serem alcançadas: levantamento em outras bases de dados de revistas científicas para investigar quais estudos realizados com equipes interdisciplinares, tiveram suas pesquisas transformadas em patentes, na busca por compreender qual a contribuição desse campo da ciência para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ABBATE, J. *Inventing the Internet*. Cambridge, MA: MIT Press, 1999. Disponível em: https://seeingcollaborations.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/abbate_inventinginternet1999.pdf. Acesso em: 02 dez. 2025.

BARENDSE, Evelien M. *et al.* Working memory network alterations in high-functioning adolescents with an autism spectrum disorder: FMRI correlates for memory in ASD. **Psychiatry and Clinical Neurosciences**, v.72, n.2, p. 73-83, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28869354/>. Acesso em: 01 dez. 2025. DOI: 10.1111/pcn.12602.

BOK, Derek. **Universities in the marketplace**: the commercialization of higher education. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2003. ISBN 0691114129.

CHAVES, C. V. Interação universidade–empresa no Brasil: uma análise setorial. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 14, n. 3, p. 883–890, 2009.

EDMONDSON, Amy C.; HARVEY, Jean-François. Cross-boundary teaming for innovation: integrating research on teams and knowledge in organizations, **Human Resource Management Review**, [S. l.] v. 28, n. 4, p. 347-360, dez. 2018. ISSN 1053-4822. Disponível



em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053482217300219?via%3Dihub>. Acesso em: 21 abr. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2017.03.002>.

EUROPEAN PATENT OFFICE (EPO). **The official journal of the EPO**. 2018. Disponível em: <https://www.epo.org/en/legal/official-journal>. Acesso em: 3 dez. 2025.

FREITAS, Juliana Lazzarotto et al. O interdomínio dos estudos de métricas de informação na América Latina e na África do Sul: análise na base de dados SciELO, 1978-2013. **Rev. Cuba. Informação Ciência. saúde**, Havana, v. 28, n. 1 p. 26-42, mar. 2017. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-21132017000100003&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 30 nov. 2025.

FURLANETTO, Ecleide Cunico. Fronteira. In: FAZENDA, I. (Org). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2002.

GARCIA, M. A. A. et al. A interdisciplinaridade necessária à educação médica. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, n. 2, p. 147–155, maio 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbem/a/HDZyJxrBNmYkvrgw59PHW7N/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 1 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-55022007000200005>.

GRUBER, M.; HARHOFF, D.; HOISL, K. Knowledge recombination across technological boundaries: scientists vs. engineers. **Management Science**, v. 59, n. 4, p. 837–851, 2013. DOI: 10.1287/mnsc.1120.1572. Disponível em: <https://pubsonline.informs.org/doi/10.1287/mnsc.1120.1572>. Acesso em: 03 dez. 2025.

GUZMÁN-SÁNCHEZ, Maria Victoria. **Patentometria: herramienta para el análisis de oportunidades tecnológicas**, 1999, 130 f. (Tese de Doutorado em Gerencia de Información Tecnológica) Facultad de Economía, Universidad de La Habana, La Habana.

INSTITUTO NACIONAL DA PROPRIEDADE INDUSTRIAL (INPI). **Ranking dos Depositantes Residentes de 2022**. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inpi/pt-br/central-de-conteudo/noticias/RankingdeDepositantesResidentes2022.pdf>. Acesso em: 3 dez. 2025.

KLEIN, J. T. Interdisciplinarity and the prospect of complexity. **Interdisciplinary Studies Review**, 2001.

KWON, Seokbeom. Integração interdisciplinar de conhecimento como fonte única de conhecimento para o desenvolvimento tecnológico e o papel da alocação de financiamento. **Previsão Tecnológica e Mudança Social**, v. 181, p. 1 – 11, ago. 2022. Disponível em: <https://www-sciencedirect-com.ez263.periodicos.capes.gov.br/science/article/pii/S004016252200292X?via%3Dihub>. Acesso em: 1 dez. 2025. DOI: <https://doi-org.ez263.periodicos.capes.gov.br/10.1016/j.techfore.2022.121767>.

LEINER, B. M. et al. A brief history of the Internet. **Internet Society**, 2009. Disponível em: <https://www.internetsociety.org/internet/history-internet/brief-history-internet/>. Acesso em: 02 dez. 2025.

MEJIA, C.; KAJIKAWA, Y. Patent research in academic literature: landscape and trends with a focus on patent analytics. **Frontiers in Research Metrics and Analytics**, v. 9, 1484685, 2025. DOI: 10.3389/frma.2024.1484685.



MIT. Mission and objectives. 2022. Disponível em: <https://policies.mit.edu/policies-procedures/10-institute/11-mission-and-objectives>. Acesso em: 3 dez. 2025.

MIT MRSEC. About MIT MRSEC. 2024. Disponível em: <https://mitmrsec.mit.edu>. Acesso em: 3 dez. 2025.

MIT. Research. 2024. Disponível em: <https://www.mit.edu/research/>. Acesso em: 3 dez. 2025

MOANIBA, I. M.; HUANG, C.; SU, H.-N. Knowledge recombination and technological innovation. *Innovation: Organization & Management*, v. 20, n. 4, p. 335–353, 2018. DOI: 10.1080/14479338.2018.1478735.

MOUSINHO, Sílvia Helena. A interdisciplinaridade ao alcance de todos. *Revista Educação Pública*, [S. l.], p. 1 – 3, quadr. 2017 – 2020, 2018. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/18/12/ainterdisciplinaridade-ao-alcance-de-todos>. Acesso 1 dez. 2025. DOI: 10-18264/REP.

NARIN, Francisco. Patents as indicators for the evaluation of industrial research output. *Scientometrics*, Amsterdam, v. 34, n. 3, p. 489-496, jul. 1995. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02018015>.

NUGRAHA, M. G.; KIDMAN, G.; TAN, H. Interdisciplinary STEM education foundational concepts: implementation for knowledge creation. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, v. 20, n. 10, e em2523, 2024. DOI: 10.29333/ejmste/15471.

PIAGET, Jean. **Problemas gerais da investigação interdisciplinar e mecanismos comuns**. Lisboa: Bertrand, 1973.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, [S. l.], v. 1, n. 1, 2006. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082> . Acesso em: 2 dez. 2025. DOI: 10.18617/liinc.v1i1.186.

PUTNAM, Robert David. **Our kids: the american dream in crisis**. [S. l.]: Simon and Schuster, 2015. 400 p. Edição ilustrada. ISBN 9781476769912.

SANTOS, Raimundo Nonato Macedo. Indicadores estratégicos em ciência e tecnologia: refletindo a sua prática como dispositivo de inclusão/exclusão. *TransInformação*, Campinas, v. 15 (ed. esp.), p. 129-140, set./dez. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tinf/v15nspe/07.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2025.

SEGRÉ, Emilio G. **Dos raios X aos Quarks: físicos modernos e suas descobertas**. Brasília: Universidade de Brasília, 1980.

SEIXAS, Raul. **Prelúdio**. Álbum – Gita [1974], faixa 10. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f6D1Tq0WFK8>. Acesso em: 2 nov. 2025.

SHUR-OFRY, M. Connect the dots: patents and interdisciplinarity. *University of Michigan Journal of Law Reform*, v. 51, n. 1, p. 55–108, 2017. Acesso em: <https://repository.law.umich.edu/mjlr/vol51/iss1/2/>. Disponível em: 03 dez. 2025.

SUTTON, N. Tackling wicked problems with undergraduate interdisciplinary projects. Spire:



Journal of Conservation and Sustainability, 2020.

THIESEN, Juares da Silva. Políticas curriculares, educação básica brasileira, internacionalização: aproximações e convergências discursivas. **Educação E Pesquisa**, São Paulo, v. 45, e190038, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/99G6fThFyqFYqSHJZFrkvmM/?lang=pt#>. Acesso em: 1 dez. 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945190038>.

VAN DEN BEEMT, A.; MACLEOD, M.; VAN DER VEEN, J.; VAN DE VEN, A.; VAN BAALEN, S.; KLAASSEN, R.; BOON, M. Interdisciplinary engineering education: a review of vision, teaching, and support. **Journal of Engineering Education**, Hoboken, v. 109, n. 3, p. 508-555, 2020. DOI: 10.1002/jee.20347. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/jee.20347> . Acesso em 02 dez. 2025.

XU, Y.; CHEN, X.; LI, J. Will patents with more interdisciplinary scientific knowledge have higher technological impact? **Scientometrics**, v. 130, n. 4, p. 2043–2067, 2025. DOI: 10.1007/s11192-025-05280-8.

WANG, J. Interdisciplinary research and technological impact: a citation analysis of patents to scientific publications. **Technological Forecasting and Social Change**, v. 190, 122444, 2023. DOI: 10.1016/j.techfore.2023.122444. Acesso em: <https://arxiv.org/pdf/2006.15383>. Disponível em: 03 dez. 2025.

WANG, J. Linking patents to scientific publications through in-text reference mining. **Final report** (Academic Research Programme – European Patent Office), 2023. Disponível em: https://link.epo.org/elearning/ARP2020_Wang_en.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEFPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: PROCESSO E RESQUÍCIOS DE UMA EDUCAÇÃO ORALISTA PARA UMA CRIANÇA SURDA MACAPAENSE

INCLUSION IN EDUCATION: PROCESS AND REMNANTS OF AN ORALIST EDUCATION FOR A DEAF CHILD FROM MACAPÁ

Tiago Ruan Pereira e Silva¹

Waldir Ferreira de Abreu²

Alexandre Aldalberto Pereira³

RESUMO

Este estudo é um desdobramento da dissertação de mestrado “HOMOSSURDOFOBIA: Desafios e resistências de uma docente surdo gay na Amazônia Amapaense”, defendida em 2025 (PPGED/UNIFAP), que inicialmente analisou as vivências de um professor surdo gay. Neste artigo, o foco desloca-se para sua infância, especialmente para os anos iniciais de escolarização, investigando os impactos das barreiras linguísticas, pedagógicas e sociais em seu processo formativo. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter biográfico, com uso de entrevistas narrativas, que permitiram acessar memórias, silenciamentos, rupturas e estratégias de resistência construídas ao longo de sua trajetória escolar. Os achados indicam que a restrição ao acesso pleno à Libras na infância comprometeu de modo significativo o desenvolvimento acadêmico, a constituição identitária e o sentimento de pertencimento, evidenciando a distância entre a legislação educacional e a efetivação de práticas inclusivas. Conclui-se que o reconhecimento da centralidade da Libras no desenvolvimento das crianças surdas, o fortalecimento da cultura surda e a efetivação de uma educação bilíngue comprometida com a justiça linguística constituem caminhos indispensáveis para a ruptura com práticas historicamente excludentes. Nesse horizonte, a formação de professores em Libras emerge não apenas como uma exigência técnica, mas como um compromisso ético e político com o direito das crianças surdas de existir, aprender e se constituir plenamente em sua diferença.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Oralismo. Macapá.

¹ Docente da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). tiago.silva@ueap.edu.br

² Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). awaldir@ufpa.br

³ Docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). pereiraxnd@unifap.br



ABSTRACT

This study is an extension of the master's dissertation "HOMOSSURDOFOBIA: Challenges and Resistance of a Deaf Gay Teacher in the Amapá Amazon Region", defended in 2025 (PPGED/UNIFAP), which initially analyzed the lived experiences of a deaf gay teacher. In this article, the focus shifts to his childhood, especially the early years of schooling, investigating the impacts of linguistic, pedagogical, and social barriers on his educational trajectory. A qualitative, biographical approach was adopted, using narrative interviews that enabled access to memories, silences, ruptures, and strategies of resistance constructed throughout his school trajectory. The findings indicate that restricted access to Brazilian Sign Language (Libras) during childhood significantly compromised academic development, identity formation, and the sense of belonging, revealing the gap between educational legislation and the effective implementation of inclusive practices. It is concluded that recognizing the centrality of Libras in the development of deaf children, strengthening Deaf culture, and implementing bilingual education grounded in linguistic justice constitute indispensable paths for breaking with historically exclusionary practices. In this horizon, teacher education in Libras emerges not merely as a technical requirement, but as an ethical and political commitment to the right of deaf children to exist, learn, and fully constitute themselves in their difference.

Keywords: Bilingual Education. Oralism. Macapá.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo da educação inclusiva e dos estudos surdos, tendo como base a dissertação de mestrado "HOMOSSURDOFOBIA: Desafios e resistências de um docente surdo gay na Amazônia Amapaense", defendida em 2025 (PPGED/UNIFAP), que teve como foco a análise da vivência de um professor surdo gay em seu percurso de vida e docência na região amazônica. Diferentemente desse recorte, o presente artigo volta-se para as experiências desse sujeito em sua infância, especialmente nos anos iniciais de escolarização, buscando compreender como os processos de exclusão linguística, pedagógica e social marcaram sua trajetória formativa.

Parte-se do entendimento de que a vida escolar de uma criança surda é frequentemente atravessada por múltiplas camadas de invisibilização, silenciamento e imposição de padrões ouvintistas, que desconsideram a Libras como língua legítima e estruturante de sua identidade. Ainda que o Brasil avance no campo legislativo, com o reconhecimento da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, a distância entre a normativa legal e a prática cotidiana permanece significativa, mantendo crianças surdas em



contextos de inclusão formal, porém pedagogicamente excludentes.

Nessa perspectiva, este estudo compreende a surdez não como limitação, mas como marcador cultural e linguístico, atravessado por relações de poder que operam a partir de uma lógica colonial e normativa. Ao adotar uma abordagem decolonial, propõe-se questionar as narrativas hegemônicas que sustentam práticas educativas assimilacionistas, defendendo a centralidade das experiências surdas como produtoras legítimas de conhecimento. Assim, a discussão desloca o eixo do debate da mera “adaptação” de sujeitos surdos ao modelo ouvinte para a problematização estrutural das políticas, currículos e práticas que continuam a marginalizar essas infâncias.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma uma pessoa surda, nortista, enfrenta processos de surtofobia ao longo de seu percurso formativo, especialmente nas experiências vividas desde a infância escolar? Como desdobramento, estabelece-se como objetivo geral compreender as formas de enfrentamento mobilizadas por sujeitos surdos do Norte do Brasil frente às práticas de surtofobia em seus processos formativos, com ênfase na infância. De modo específico, busca-se: (a) analisar como as barreiras linguísticas impactam a construção da identidade surda ainda na infância; (b) identificar práticas escolares que reproduzem ou tensionam o ouvintismo; e (c) discutir o potencial da educação bilíngue como estratégia de resistência e afirmação cultural.

Como contribuição teórica, o estudo pretende ampliar o debate acadêmico ao articular educação de surdos, infância e decolonialidade, evidenciando como a surtofobia se manifesta precocemente nos espaços escolares e como as infâncias surdas, mesmo atravessadas por processos de exclusão, constroem formas de resistência. Ao trazer para o centro da análise as experiências localizadas na Amazônia amapaense, a pesquisa busca tensionar a produção científica ainda concentrada em contextos hegemônicos, contribuindo para a construção de uma epistemologia situada, crítica e comprometida com a justiça linguística e educacional.

2. OS SABERES DA CRIANÇA SURDA AMAPAENSE: como introduzir o nosso regionalismo no imaginário de quem não ouve?

Brito e Marques (2021) abordam que a criança da Amazônia amapaense cresce imersa em um mundo onde as histórias e os mitos não são apenas palavras ditas ao vento, mas verdades que moldam a sua existência. Segundo as autoras, essa criança aprende que, se a cobra se mover, o rio subirá e engolirá tudo o que encontrar pelo caminho, cobrindo a cidade inteira. E ela sabe que outras pessoas também viram essa cobra, pois suas histórias são compartilhadas por aqueles que ouvirem relatos, como ecos que atravessam o tempo. À noite,



o medo toma forma, e a visagem – o espírito de alguém que já se foi – vem assombrar a quietude do ambiente, alimentando as sombras da sua imaginação. É nesse universo de sabedoria oral, transmitido de geração em geração, que a criança nutre a sua criatividade e fantasia, alimentando sua alma com os mistérios que a cercam.

As lendas, os mitos, os cantos e as danças não são apenas tradições ou formas de diversão, mas verdadeiras expressões da vida coletiva, que carregam os costumes, as crenças e os sentimentos de um povo. Cada história, cada gesto, tem um significado profundo que, embora se modifique ao longo do tempo, preserva sua essência. Nesse mundo vibrante, a criança não é apenas espectadora, mas ativa participante, imersa em um ambiente rico de símbolos e significados que revelam seu lugar no mundo. Essas narrativas fazem parte de sua identidade, de sua forma de ver a vida, ligando-a a algo eterno e maior que ela mesma. As histórias não são apenas lembranças do passado, mas forças vivas que moldam o presente e o futuro.

No entanto, a criança surda amapaense, ao contrário das crianças ouvintes, não cresce imersa de maneira tão natural nas histórias e mitos que formam o tecido cultural da sua comunidade. Enquanto as lendas sobre a cobra que mexe e sobe o rio, ou a visagem que surge à noite, são contadas e compartilhadas com entusiasmo entre os que escutam, a criança surda muitas vezes fica à margem dessa transmissão cultural. Strobel (2006, 2008) e Choi (2011) destacam que a surdez não é uma limitação, mas um marcador cultural e linguístico; a exclusão da criança surda das narrativas orais evidencia a persistência de barreiras comunicativas que impactam diretamente a construção de sua identidade e de sua participação cultural.

Nascimento (2015) reforça que a inclusão formal nas escolas não garante o acesso efetivo à cultura e ao conhecimento quando a língua surda não é reconhecida e valorizada. Assim, para a criança surda, a comunicação que deveria ser ponte entre tradição e experiência pessoal se torna barreira, limitando seu envolvimento com a riqueza simbólica e cultural local, e exigindo estratégias de mediação que respeitem e valorizem a Libras como instrumento de acesso à cultura amazônica. O impacto disso vai além da exclusão social; ele atinge a própria construção da identidade cultural da criança surda. Sem a imersão nas tradições orais e nas expressões culturais do seu povo, a criança surda tem seu vínculo com a cultura local enfraquecido. Ao não ter acesso a essas narrativas de forma natural e fluída, a criança surda é privada de uma parte fundamental do que a conecta com o seu passado, suas origens e, por fim, com sua identidade cultural.

“Os saberes estão em constante construção, a cada nova experiência, relações, transformam-se e/ou criam-se novos saberes. As experiências, as rotinas, o brincar são portas de entrada para o diálogo com elementos e saberes culturais das crianças. As ações participativas e democráticas em ambientes que



respeitam e reconhecem as culturas e proporcionam o compartilhamento através de experiências sociais e culturais possibilitam aprendizagem significativa e dialógica para todos os envolvidos”. (Brito e Marques, 2021, p. 86)

As autoras destacam a ideia de que os saberes são dinâmicos, em constante construção a partir das experiências, relações e contextos sociais. Essa perspectiva é crucial para entender a educação de crianças surdas, pois reconhece que o processo de aprendizagem vai além da transmissão de conteúdos preestabelecidos e se amplia para o espaço das interações e vivências cotidianas. No contexto da infância surda, o brincar, as rotinas e as experiências sociais se tornam fundamentais para o desenvolvimento de saberes que não são apenas linguísticos, mas também culturais e afetivos. A língua de sinais, como expressão e meio cultural, deve ser valorizada nesse processo, criando um ambiente que respeite as singularidades de cada criança, permitindo-lhe acessar e compartilhar saberes dentro de sua própria cultura surda.

A proposta de ambientes que respeitam e reconhecem as culturas, conforme sugerido pela citação, é essencial na formação de uma educação inclusiva e dialógica. Para a criança surda, especialmente em contextos como o do Amapá, onde não há escolas bilíngues para surdos, é necessário que a escola se torne um local de intercâmbio cultural, onde a Libras seja reconhecida como meio legítimo de comunicação e aprendizagem. Ao se promover um ambiente que permite o compartilhamento de saberes, a criança surda se torna protagonista de sua própria aprendizagem, contribuindo ativamente para a construção do conhecimento. Isso também implica o reconhecimento das experiências vividas no cotidiano, que são tão essenciais quanto os conteúdos acadêmicos.

“Se o adulto se desfaiar a aprender uma língua que pouco conhece, ele terá a possibilidade de compreender e aprender as mensagens das diversas brincadeiras, por meio da percepção das crianças, adentrando em suas paisagens e imagens, conhecendo seu vocabulário, sua gramática e seus significados”. (Friedmann, 2011, p. 46)

“Para enriquecer o contexto educativo possibilitando as experiências de vida das crianças, requer-se que o adulto responsável por essa aprendizagem escute as crianças, para transformar essa escuta na base das atividades e dos projetos que partem de seus interesses. Assinala-se que escutar a criança é uma tarefa complexa, mas possibilita um leque de oportunidades em sua aprendizagem, pois é através da escuta que se pode avaliar esse contexto, balizando se é significativo ou se a criança está precisando de novas intervenções, ou seja, de mediações em sua aprendizagem”. (Brito, 2013, p. 51)

No contexto da educação de crianças surdas, as reflexões de Friedmann (2011) e Brito (2013) se tornam ainda mais relevantes, pois destacam a importância da escuta e da imersão na linguagem e na cultura da criança para garantir um ensino significativo. Para crianças



surdas, essa escuta não se dá apenas no sentido auditivo, mas na valorização da Libras como língua natural e na compreensão de sua forma visual de perceber o mundo. O primeiro trecho reforça que o educador precisa aprender e se envolver na língua e cultura surda para compreender a forma como essas crianças constroem significados, o que é essencial para evitar barreiras comunicativas e promover um aprendizado genuíno. Já o segundo trecho aponta que a escuta atenta às experiências da criança deve guiar as práticas pedagógicas, o que, no caso da criança surda, significa reconhecer sua identidade linguística e garantir metodologias bilíngues que partam de suas necessidades e interesses. Assim, ambas as perspectivas convergem para a urgência de uma educação que respeite a singularidade da criança surda, rompendo com modelos tradicionalmente ouvintistas e promovendo um ambiente mais acessível e inclusivo.

Ao dominarem a língua de sinais, os educadores criam um ambiente mais inclusivo, onde o aluno surdo é verdadeiramente compreendido e respeitado em suas formas de expressão. Isso não apenas facilita o processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalece a confiança do aluno surdo, ao perceber que o professor está disposto a se comunicar em sua língua, reconhecendo sua identidade e suas necessidades. Assim, o professor se torna um mediador essencial no desenvolvimento acadêmico e social do aluno surdo, tornando-se mais do que um simples transmissor de conteúdo, mas um facilitador de uma educação inclusiva e igualitária. Assim sendo, para Brito, 2013, p. 49)

“(...) a pedagogia da infância efetiva-se pela participação das crianças. Necessita-se de ações, na forma de fazer a pedagogia. Essas ações são as tarefas centrais estabelecidas por um modo participativo. A primeira tarefa é a construção de contextos educativos complexos e enriquecidos para a infância, os quais favoreçam a emergência das múltiplas possibilidades de aprendizagem, na participação do processo de construir conhecimento (...)”.

A aprendizagem da Libras por professores é fundamental para a inclusão efetiva de alunos surdos no sistema educacional. A educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa. Quando os professores dominam a Libras, criam um ambiente mais acessível, permitindo que os alunos surdos participem ativamente das atividades escolares. De acordo com Sá (2010), a comunicação entre professores e alunos surdos é um dos maiores desafios na educação inclusiva, e a competência em Libras pode superar essa barreira, promovendo um ensino mais eficaz e humanizado.

No contexto do Amapá, onde a educação de surdos enfrenta desafios específicos devido à falta de escolas bilíngues e à carência de formação continuada para educadores, a aprendizagem de Libras por parte dos professores torna-se ainda mais essencial. Em muitas



escolas da capital, Macapá, e do interior, os profissionais enfrentam dificuldades para atender adequadamente às necessidades dos alunos surdos, o que pode gerar exclusão e isolamento. A formação em Libras permite aos professores se comunicarem de maneira mais eficaz com seus alunos surdos, criando um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Dessa forma, a capacitação em Libras não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma estratégia fundamental para enfrentar as desigualdades educacionais e promover uma verdadeira inclusão no estado.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza biográfica, fundamentada em Derossi (2023) e Passeron (1989), por compreender que as experiências de sujeitos historicamente marginalizados não podem ser apreendidas adequadamente por meio de métodos positivistas ou exclusivamente descritivos. A pesquisa biográfica foi escolhida por possibilitar a compreensão dos sentidos atribuídos pelo próprio sujeito às suas vivências, especialmente quando atravessadas por múltiplos marcadores identitários, como surdez, sexualidade dissidente e atuação no campo educacional. Tal abordagem permite acessar memórias, silenciamentos, rupturas e estratégias de resistência que não emergiriam em metodologias de caráter meramente quantitativo ou estrutural.

A estratégia de produção de dados foi a entrevista narrativa, conforme proposto por Jovchelovitch (2015), Connelly e Clandinin (1995) e Tozzoni-Reis (2009), realizada a partir de um roteiro flexível de perguntas abertas, que favoreceu a livre reconstrução de trajetórias de vida. A entrevista foi conduzida em ambiente seguro, respeitando o ritmo e os limites do participante, e priorizaram relatos sobre experiências escolares, bem como situações de surdofobia e outras formas de discriminação vivenciadas ao longo do percurso formativo.

Para a análise dos dados, optou-se por uma abordagem decolonial freireana, apoiada em autores como Paulo Freire (1979, 2016) e Menezes (2023), que possibilita uma compreensão crítica das experiências narradas. Partindo do pensamento freireano sobre a existência humana, entende-se que, ao questionar sua realidade, o sujeito não apenas reconhece sua inserção em um contexto histórico e social, mas também se afirma como criador e participante de uma cultura. Nesse sentido, o ato de questionar constrói tanto a identidade individual quanto a identidade cultural. A pesquisa, como fruto desse questionamento, organiza-se em etapas que permitem apreender o fenômeno social: (1) transcrição integral das entrevistas; (2) organização dos relatos em unidades de sentido a partir de aproximações temáticas recorrentes, como exclusão linguística, silenciamento institucional, estratégias de



enfrentamento e construção identitária; e (3) interpretação crítica articulada à literatura sobre estudos surdos, decolonialidade e pedagogia crítica. Essa abordagem possibilita compreender como as opressões se estruturam historicamente e como o sujeito constrói formas de resistência e reexistência, superando a curiosidade ingênua pela reflexão crítica fundamentada em procedimentos metodológicos rigorosos.

O mapeamento inicial contemplou universidades públicas localizadas em Macapá, revelando que apenas (um) docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) atendia aos critérios de inclusão da pesquisa. A partir desse dado, optou-se pela técnica de amostragem em “bola de neve”, que possibilita o acesso a sujeitos pertencentes a grupos socialmente invisibilizados por meio de indicações sucessivas. Como resultado, foram localizados três potenciais colaboradores: um residente em Macapá, um no Pará e um no Amazonas. Diante da escassez de docentes surdos gays em exercício no ensino superior, a pesquisa foi ampliada para incluir sujeitos formados na área da educação.

Registra-se que, no decorrer da pesquisa, dois dos três colaboradores desistiram de participar, em agosto de 2023, alegando não se sentirem emocionalmente preparados para rememorar e publicizar experiências atravessadas por violências simbólicas e institucionais. Essa desistência, longe de configurar uma fragilidade metodológica, reafirma a pertinência da abordagem biográfica, uma vez que evidencia a densidade ética, afetiva e política implicada na narração de si por sujeitos historicamente violentados.

O único participante da pesquisa é **Hegon Henrique Cardoso Favacho**, professor surdo, gay e amazônido amapaense. Devido à singularidade de sua trajetória e à riqueza de suas experiências, optou-se por conduzir a investigação por meio de uma pesquisa biográfica, centrada especificamente na vida e percurso desse docente.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, em dezembro de 2024, com aprovação registrada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº **84421024.9.0000.0211** e parecer nº **7.326.250**, aprovado em janeiro de 2024. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o Termo de Autorização para identificação pessoal em trabalhos científicos.

4. RESULTADOS

Imagem 1: O participante da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal do participante, 2025.

Descrição da imagem para pessoas cegas ou com baixa visão:

Hegon tem 1.78 de altura, pesando 90 quilos, é pardo e usa barba. A imagem o mostra sentado em um banco de madeira ao ar livre, com grama ao redor. Ele está sorrindo, tem cabelo curto e usa óculos. Ele veste uma camisa amarela clara, calça jeans e botas bege com detalhes pretos. Sua postura é relaxada, com uma perna cruzada sobre a outra. Ao lado dele, no banco, está um gato de pelagem marrom com orelhas e rosto escuros. Ao fundo, há um muro cinza com cartazes colados e um detalhe em vermelho na parede. Um ramo de planta aparece no canto superior esquerdo da imagem.

Nascido em Macapá, é um professor⁴ de 38 anos com uma sólida trajetória acadêmica e profissional. Possui duas graduações: Letras Libras (2012), realizada em Natal (RN), e Filosofia (2019), cursada de forma remota. É também especialista em tradução e interpretação (2012). Com mais de dez anos de experiência na docência, já atuou em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Recentemente ingressou no mestrado de Letras da UNIFAP, dando continuidade à sua formação acadêmica.

Sua carreira na educação começou logo após a conclusão de sua primeira graduação, lecionando para pequenos grupos educacionais de pós-graduação em Natal e outras cidades. Desde a infância, segundo ele, sempre teve o talento e a vocação para a educação. Na adolescência, alimentava o sonho de ser professor universitário e, com determinação, dedicou-se a alcançar esse objetivo.

A seguir, o próximo subcapítulo passa a explorar o percurso educacional de Hegon Henrique Cardoso Favacho, destacando as experiências, desafios e estratégias de resistência que marcaram sua trajetória na infância. A apresentação de seu histórico acadêmico permite compreender as especificidades de sua formação e os contextos nos quais ele vivenciou barreiras linguísticas, práticas excludentes e situações de discriminação.

4.1 ENTRE SINAIS E PALAVRAS: processos de escolarização de uma criança surda na

⁴ O participante permitiu que seu nome e imagem fossem utilizados na pesquisa.



A constituição do campo dos estudos surdos tem se deslocado progressivamente de uma perspectiva biomédica para abordagens socioculturais e linguísticas, que consideram a surdez não como uma deficiência individual, mas como uma diferença sociolinguística com implicações educacionais e culturais. Autores internacionais como Lane (1992) e Ladd (2003) evidenciam que práticas historicamente hegemônicas, como o oralismo, buscavam normalizar os corpos surdos e, assim, silenciar suas línguas e culturas. Em diálogo com essas perspectivas, Strobel (2006; 2008) demonstra como estereótipos socialmente construídos produzem formas sutis e explícitas de opressão, reforçando a exclusão e invisibilização da experiência surda.

No contexto brasileiro, a valorização da Libras como língua plena e como direito linguístico reforça a necessidade de uma educação bilíngue genuína. Estudos de Pimenta (2006), Pimenta e Quadros (2007) e Choi (2011) convergem ao afirmar que a aprendizagem de Libras não deve ser apenas um instrumento de mediação, mas a base da instrução e da construção identitária da criança surda. Essa centralidade da língua de sinais é essencial para a autonomia e para a formação de uma identidade surda relacional, na qual a criança se reconhece pertencente a uma comunidade linguística.

A literatura sobre privação linguística evidencia ainda que a ausência de acesso precoce à língua de sinais compromete o desenvolvimento integral das crianças surdas. Humphries et al. (2012) demonstram impactos cognitivos, emocionais e sociais, enquanto Nascimento (2015) problematiza a retórica da inclusão escolar, alertando que a integração sem condições reais de acesso à língua mantém práticas excludentes. Esses aportes sustentam a ideia de que a falta de educação bilíngue constitui uma violação de direitos linguísticos, e não uma deficiência individual.

Além da instrução formal, autores como Rodrigues (2013) e Melo (2007) destacam que a expressão cultural surda - por meio da escrita de sinais, literatura e arte visual - constitui práticas legítimas de letramento e afirmação identitária. Tais produções ampliam o conceito de alfabetização, mostrando que o acesso ao conhecimento e à cultura não se restringe à escrita alfabética, mas passa também pelo domínio de linguagens visuais e sensoriais próprias da comunidade surda.

Estudos contemporâneos, como os de Snoddon (2017) e Bahan (2006), reforçam que ambientes educacionais linguisticamente e culturalmente acessíveis fortalecem o pertencimento, a autonomia e o desempenho acadêmico das crianças surdas. Integrando contribuições internacionais e nacionais, compreende-se a educação bilíngue como um projeto ético-político de justiça linguística, em que a privação da língua constitui um processo



estrutural de exclusão, com impactos profundos sobre a infância surda, especialmente em contextos historicamente marginalizados, como a Amazônia amapaense.

Iniciamos as discussões a partir da perspectiva da infância, que marca o início da formação de mundo, sendo um dos momentos mais especiais e significativos na vivência humana. Especificamente no ambiente escolar, onde ocorre a troca de culturas, promovendo a evolução e o aprendizado com os pares. No entanto, essa fase pode ser um pouco diferente para algumas comunidades, como a comunidade surda, que enfrenta uma barreira linguística que dificulta o aprendizado e a convivência com pessoas ouvintes que não dominam Libras. Para compreender seu percurso educacional, perguntei a Hegen sobre sua escolarização na infância:

Minha primeira escola foi a Edgar Lima, uma instituição estadual. Acredito ter sido o primeiro aluno surdo; na época, eu tinha 3 anos. A filosofia da escola era oralista. Um ano depois, mudei para a Escola Estadual Anchieta, onde permaneci por cerca de 5 anos, até os 9 anos. Também com uma filosofia oralista, mas, com o tempo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi sendo introduzida. Nessa escola, fui transferido para uma sala regular com alunos ouvintes, pois estudava com mais de sete alunos surdos.

Na sala regular, observei a interação e a agitação das pessoas falando, o que era bem diferente da sala especial. Lá, eu aprendia Libras, mas na sala regular não. Sentia-me muito perdido, como se não soubesse nada. Minha escrita era muito boa; inclusive, algumas palavras eu compreendia tranquilamente, outras não. No início do ensino fundamental I, por exemplo, me disseram que eu teria que fazer uma “prova”. Não tinha entendido, não sabia o que significava essa palavra; só sabia que precisava estudar e decorar para fazê-la, mas não entendia nada. Não havia sido treinado para isso, então minhas notas eram muito ruins, mesmo me esforçando para aprender essas palavras novas.

Logo, quando tive um professor para cada disciplina, estudei bastante. Adorava história, assuntos sobre o Brasil colonial. Minha mãe me auxiliava algumas vezes, me ensinava algumas palavras e eu decorava. Assim, fui compreendendo o que era uma prova, que eu precisava dela para ser aprovado. Do quarto ano ao ensino médio, tive tradutor. Hegen.

O relato apresenta a trajetória educacional de Hegen no sistema educacional brasileiro da Amazônia amapaense, destacando os desafios enfrentados em diferentes momentos de sua formação. Desde a infância, ele frequentou escolas que inicialmente adotavam a filosofia oralista, priorizando a oralidade e a leitura labial em detrimento da Libras. Esse contexto inicial, marcado pela exclusão linguística, dificultou o aprendizado e a comunicação, sobretudo por ignorar a identidade cultural e linguística da comunidade surda, tal como problematizado por Strobel (2006; 2008), ao evidenciar como a cultura surda foi historicamente silenciada por práticas normalizadoras.

Na primeira escola, a Escola Municipal de Tempo Integral Edgar Lima, então com três



anos, acredita ter sido o primeiro aluno surdo da instituição, que seguia uma abordagem exclusivamente oralista. Posteriormente, ao ingressar na Escola Estadual Anchieta, permaneceu em um ambiente similar, mas com o tempo a Libras começou a ser introduzida. Essa transição representou uma mudança significativa, ainda que parcial, pois evidenciava o início do reconhecimento da Libras como ferramenta essencial para a educação de surdos, conforme defendem Pimenta e Quadros (2007) ao reafirmarem o estatuto linguístico pleno da Libras.

Um marco importante em sua trajetória escolar foi a transferência para uma sala regular com alunos ouvintes. Nesse ambiente, Hego enfrentou barreiras significativas, pois a inclusão não era acompanhada de estratégias pedagógicas adequadas. Embora tivesse contato com colegas ouvintes, a ausência de acessibilidade e de apoio linguístico deixava-o desorientado. Enquanto na sala especial havia aprendido em Libras, na sala regular essa ferramenta não era utilizada, o que evidencia o que Choi (2011) descreve como processos de desconstituição identitária, quando a língua do sujeito é deslocada do centro das práticas pedagógicas.

Apesar dos desafios, Hego demonstrou resiliência e encontrou formas de superar as dificuldades. A escrita foi identificada como um ponto forte, permitindo algum avanço no aprendizado. O papel da família, especialmente da mãe, foi fundamental nesse processo, auxiliando-o no estudo de novas palavras e na compreensão do funcionamento do sistema escolar. A introdução de um tradutor de Libras a partir do quarto ano representou um marco importante, possibilitando maior acesso aos conteúdos escolares e um melhor desempenho acadêmico, o que dialoga com as reflexões de Perlin (1998; 2005) sobre a centralidade da mediação visual e linguística na aprendizagem de estudantes surdos.

Essa realidade relatada por Hego evidencia tanto os avanços quanto as limitações do sistema educacional no que se refere à inclusão de pessoas surdas. A transição do oralismo para a introdução da Libras foi um progresso significativo, mas ainda insuficiente para garantir uma inclusão plena. Tal cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam infraestrutura, formação docente e recursos acessíveis, como intérpretes e materiais adaptados, conforme também assinala Nascimento (2015) ao problematizar a ideia de inclusão sem acessibilidade real.

Com esses relatos da realidade da infância de Hego na escola, notamos como as escolas nas décadas de 1980 e 1990 não estavam preparadas para um público com determinada especificidade, especialmente alunos que se expressam em outra modalidade linguística, como as pessoas surdas, pois a maioria das escolas ainda adotava um modelo segregador. Esse modelo foi amplamente criticado por Pimenta (2006) ao analisar o movimento surdo no Brasil



e a luta histórica pela valorização da língua de sinais.

Naquele período, predominava a visão de que pessoas com especificidades necessitavam de métodos educacionais distintos, o que frequentemente resultava em isolamento. Escolas voltadas exclusivamente para esse público, embora oferecessem suporte especializado, não garantiam acesso igualitário à educação de qualidade. Além disso, instituições regulares raramente estavam preparadas para acolher esses estudantes, panorama que se articula com a análise de Lane (1992) acerca dos efeitos do oralismo como política de normalização dos corpos surdos.

A abordagem pedagógica também apresentava desafios significativos. Para estudantes como Hegen, em muitas cidades era comum o uso do oralismo, que desconsiderava a Libras como principal ferramenta de comunicação. Esse método gerava dificuldades de aprendizado e afetava o desenvolvimento pleno dos alunos, reforçando barreiras linguísticas e sociais, conforme discutido por Ladd (2003) ao problematizar os efeitos colonizadores das práticas ouvintistas sobre a subjectividade surda.

Apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, começaram a surgir avanços mais sólidos, incluindo a valorização da Libras e o incentivo à inclusão. Outro fator marcante da época foi a luta de famílias e movimentos sociais por uma educação mais acessível, processo que encontra eco nas análises de Strobel (2008) sobre o fortalecimento da consciência política da comunidade surda.

A inclusão de alunos surdos no sistema educacional ainda enfrenta diversos desafios, especialmente quando os professores não possuem domínio da Libras. O relato de Hegen ilustra bem essa problemática: a exclusão vivida por alunos surdos devido à falta de atenção e compreensão por parte de professores. Esse cenário revela uma deficiência sistemática no ensino, em que a barreira da comunicação se torna um obstáculo significativo para o aprendizado e a inclusão, conforme alerta Rodrigues (2013) ao discutir o papel da linguagem escrita e visual na construção da identidade surda.

É urgente que o sistema educacional invista na formação continuada de professores em Libras e em práticas pedagógicas inclusivas. Somente com uma abordagem mais inclusiva, respeitando as necessidades linguísticas e culturais dos surdos, será possível garantir um ambiente escolar acessível, respeitoso e capaz de oferecer educação de qualidade a todos os estudantes, como também evidenciado por Melo (2007) ao tratar da literatura surda como espaço de afirmação identitária.

Muitos surdos, como ele, passaram e ainda passam por instituições com essas práticas e concepções oralistas excludentes. Nesse sentido, Bueno (1993) explicita que, na evolução histórica da sociedade modernizada, o cientificismo neutro classificou as pessoas com



deficiência como “diferentes da espécie”, reafirmando a educação especial como esforço de integração desses sujeitos. Ao relacionar essa crítica com os sujeitos surdos, percebe-se como as abordagens tradicionais ainda influenciam a forma como a sociedade e o sistema educacional tratam essas pessoas, muitas vezes buscando ajustá-las ao modelo ouvinte em detrimento de suas línguas e culturas. A educação especial na perspectiva inclusiva não é apenas à inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, mas também relaciona um conjunto de métodos que possibilitam o acesso dessas pessoas ao conhecimento, de acordo com suas pluralidades. Nessa conjuntura, a inclusão requer mudanças para além de adaptações estruturais no ambiente escolar, pois o sistema escolar brasileiro foi constituído historicamente de forma excludente.

A exclusão dói, corrompe principalmente crianças surdas que podem crescer sentindo que possuem algo errado. É necessário discorrer sobre professores que agredem alunos dessa forma; excluindo e/ou tratando como pessoas doentes, pois, infelizmente, existem docentes com essas atitudes. Indaguei o Hegen sobre sua relação com seus professores daquela época, ele relata:

Bom, eu me lembro que na faixa dos meus 9 até 15 anos, como surdo e tendo colegas ouvintes, eu sentia falta de uma adaptação no ensino de português que me ajudasse a compreender melhor os verbos, pronomes e outros assuntos. Enfim, havia muitos outros conteúdos que eu encontrava dificuldades, e só no 4º e 5º ano consegui aprender algumas coisas mais básicas.

Quanto aos professores, eu sentia que eles me olhavam e diziam: “Hmm, surdo de novo”. Eles não faziam tanta questão de me incluir nas aulas, e alguns deles usavam mímica para tentar ajudar. Às vezes, eu ia para a sala do ensino especial, onde me sentia mais confortável.

Hegen revela algumas questões importantes relacionadas à educação inclusiva e à experiência de estudantes surdos no ensino regular. A sensação de falta de adaptação nos conteúdos de português e outras matérias demonstra um descompasso entre as necessidades educacionais dos alunos surdos e a estrutura oferecida pelo sistema educacional convencional. Ao mencionar que a compreensão de verbos, pronomes e outros assuntos básicos foi possível apenas no 4º e 5º anos, Hegen destaca a dificuldade em acessar conteúdos fundamentais no início da sua escolaridade. Isso aponta para uma ausência de práticas pedagógicas adaptadas às particularidades dos alunos surdos, o que compromete sua formação desde etapas iniciais da educação.

Além disso, o relato sobre o comportamento de alguns professores evidencia uma atitude discriminatória e desvalorização dos alunos surdos. A expressão “*surdo... de novo...*” reflete um certo desinteresse ou despreparo para atender às necessidades específicas desses



estudantes. O uso de mímicas, embora possa ser uma tentativa de suporte, revela a limitação de recursos educacionais adequados para proporcionar uma verdadeira inclusão.

A opção por frequentar a sala do ensino especial também revela a necessidade de um ambiente mais acolhedor, em que Hegen se sentisse mais confortável. Isso levanta questões críticas sobre o papel das salas especiais: se, por um lado, elas oferecem um espaço adaptado para aprendizado, por outro, muitas vezes segregam alunos, limitando sua interação com colegas ouvintes e sua plena integração na comunidade escolar.

Em suma, o relato do Hegen enfatiza a urgência de uma educação inclusiva verdadeiramente acessível, que compreenda as necessidades específicas de alunos surdos e implemente práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o aprendizado pleno.

De acordo com Del Prette (2018), a necessidade interação é sentida desde os primeiros anos da infância, tendo em vista que a competência social é um fator relevante para o ajustamento da criança na sociedade, bem como para o seu crescimento. No entanto, um repertório social vago pode ser um fator etiológico como um sintoma que instabiliza o psicológico. No contexto da criança surda, o desafio da socialização pode ser mais denso, pois o uso da língua de sinais pode ser alvo de resistência nas instituições escolares, principalmente pelos seus familiares, o que leva esse indivíduo a não ter uma rede de apoio, esse cenário gera resultados preocupantes, como quadros de ansiedade e depressão.

Bispo (2016) aborda que são altos os índices de estresse e de ocorrência de transtornos mentais, tais como depressão, fobia social, ansiedade, bem como problemas a nível emocional, a exemplo da baixa autoestima, dificuldade na manutenção de relacionamentos amorosos, baixa produtividade no seu ambiente de trabalho, entre outras demandas que afetam negativamente a qualidade de vida e a saúde mental das pessoas surdas.

A saúde mental de crianças surdas é sensivelmente impactada pela barreira comunicativa, que dificulta sua expressão de emoções, necessidades e experiências. A ausência de uma língua natural e acessível, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pode gerar sentimentos de exclusão e frustração, levando ao aumento de níveis de estresse e ansiedade.

Além disso, as limitações na comunicação afetam negativamente o seu relacionamento com colegas de classe, professores e familiares, o que pode comprometer o desenvolvimento emocional saudável.

Fernandes, Klemp e Souza (2016) explicitam que o significado do “ser surdo” transcende a não capacidade de ouvir, pois trata-se de uma percepção de mundo apenas diferente do mundo, sob uma ótica gestual-visual-espacial, tendo sua própria cultura e



identidade. A língua de sinais é o principal veículo de comunicação para a comunidade surda, permitindo a expressão de sentimentos, pensamentos e ideias de maneira que o discurso oral não é capaz de alcançar. Além disso, essa comunidade possui tradições, valores e modos de interação que contribuem para o fortalecimento da identidade surda enquanto um grupo social coeso e reconhecido. É importante compreender que o respeito e a valorização dessa diversidade são essenciais para promover a inclusão social e a igualdade de direitos, garantindo que os surdos possam participar plenamente das diversas esferas da sociedade.

Diante dessas especificidades que ocorreram na trajetória escolar do Hegen, ele teve o apoio da família, principalmente da mãe, que desempenhou um papel fundamental em sua educação e no seu processo de inclusão. Infelizmente, muitos surdos não têm essa mesma sorte, enfrentando desafios sozinhos, sem o suporte necessário para sua integração social e acadêmica.

A falta de políticas inclusivas e recursos específicos também dificulta a participação ativa dessas pessoas em diversas esferas da vida social, limitando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Schmidt (2018) destaca que tanto a depressão quanto a surdez podem gerar inúmeros prejuízos, especialmente quando combinadas. Nesse contexto, torna-se fundamental a realização de mais pesquisas que abordem essas demandas de forma interseccionalizada, considerando que ainda existe uma lacuna significativa nesse campo de estudo. A ausência de investigações aprofundadas compromete a compreensão dos impactos psicossociais que essas condições causam, dificultando o desenvolvimento de estratégias específicas de intervenção e suporte.

A combinação entre surdez e depressão apresenta desafios únicos que merecem atenção tanto do ponto de vista clínico quanto social. Pessoas surdas frequentemente enfrentam barreiras comunicacionais e preconceitos, que podem levar ao isolamento e à exclusão social - fatores que potencializam o risco de desenvolvimento de transtornos mentais, como a depressão. Quando ambas as condições coexistem, é necessário adotar abordagens interdisciplinares, que considerem tanto o aspecto emocional quanto as demandas relacionadas à comunicação e à acessibilidade.

Além disso, o acesso a tratamentos eficazes é frequentemente limitado para pessoas surdas que sofrem de depressão. Barreiras linguísticas e a falta de profissionais qualificados em Língua de Sinais podem dificultar o diagnóstico precoce e o acompanhamento adequado desses indivíduos. Isso reforça a importância de investir na capacitação de profissionais da saúde e na criação de espaços inclusivos, onde as necessidades específicas da comunidade surda sejam contempladas.



Portanto, ampliar as pesquisas interseccionais entre depressão e surdez é um passo essencial para promover a equidade no atendimento às demandas dessa população. Compreender as dinâmicas que envolvem essas condições permitirá não apenas a formulação de políticas públicas mais efetivas, mas também a construção de uma sociedade mais inclusiva, que valorize a diversidade e garanta o direito ao bem-estar de todas as pessoas, independentemente de suas particularidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das trajetórias formativas de sujeitos surdos, a partir de uma perspectiva biográfica e decolonial, evidenciou que os processos de exclusão vivenciados na infância e ao longo da vida escolar não se configuram como episódios isolados, mas como expressões de uma estrutura educacional historicamente orientada por lógicas ouvintistas, normalizadoras e pouco sensíveis à diversidade linguística. O percurso de Hegen, tomado neste estudo como fio condutor, revelou que a negação do acesso pleno à Libras na infância produz impactos profundos que ultrapassam o desempenho escolar, atingindo a construção da identidade, o sentimento de pertencimento e as possibilidades de participação social.

Os resultados da pesquisa demonstram que a mera presença de dispositivos legais não garante a efetivação de práticas inclusivas. Embora o Brasil possua um arcabouço normativo considerado avançado, a distância entre o texto da lei e a realidade das salas de aula permanece expressiva, o que submete crianças surdas a processos de inclusão apenas formal, sem acesso real à linguagem, à interação e ao conhecimento. A escolarização de pessoas surdas, quando orientada por práticas oralistas ou por modelos de integração sem suporte linguístico adequado, tende a reforçar ciclos de silenciamento e invisibilização, produzindo trajetórias marcadas por frustrações, rupturas e resistências solitárias.

Ao adotar uma abordagem decolonial, este estudo deslocou o olhar da deficiência como falta para a surdez como diferença cultural e linguística. Essa mudança de perspectiva permitiu compreender a educação bilíngue não como concessão institucional, mas como direito linguístico fundamental. Evidenciou-se que a privação linguística vivenciada por crianças surdas não é um problema individual, mas uma questão ética, política e pedagógica, que interpela diretamente as responsabilidades do Estado, das instituições educacionais e dos processos formativos docentes.

Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para sujeitos surdos exige transformações estruturais que ultrapassam a inserção de intérpretes ou a adaptação pontual de materiais. É necessário investir na formação inicial e continuada de



professores em Libras, na ampliação de políticas de educação bilíngue e na valorização da cultura surda como dimensão constitutiva do currículo. Além disso, torna-se imprescindível reconhecer as múltiplas intersecções que atravessam as identidades surdas, especialmente em contextos amazônicos, onde as desigualdades históricas se somam a barreiras geográficas, sociais e simbólicas.

Por fim, esta pesquisa contribui para o campo dos estudos surdos e da educação inclusiva ao dar visibilidade a narrativas que historicamente permaneceram à margem da produção acadêmica. Ao inscrever a infância surda amazônica como espaço legítimo de produção de conhecimento, o estudo reafirma a urgência de políticas públicas comprometidas com a justiça linguística, o respeito à diferença e a efetivação de práticas pedagógicas que não apenas integrem, mas reconheçam, valorizem e fortaleçam as existências surdas em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

- BAHAN, Ben. **Face-to-face tradition in the American Deaf community**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006.
- BRASIL**. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.
- BRASIL**. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.
- BRITO, Adriana. **Escutar a criança: os sentidos da educação na infância**. São Paulo: Cortez, 2013.
- BRITO, Adriana; MARQUES, Maria do Socorro. **Infâncias amazônicas: culturas, saberes e práticas educativas**. Belém: Paka-Tatu, 2021.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração e segregação**. São Paulo: EDUC, 1993.
- CHOI, Daniel. **Identidade surda: o sujeito que se constitui na diferença**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco (Orgs.). **Libras em estudo: educação**. São Paulo: Parábola, 2011.
- HARRISON, K. M. P. (Orgs.). **Libras em estudo: educação**. São Paulo: Parábola, 2011.
- CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.
- DEROSSI, Adriana. **Pesquisa biográfica e narrativas de vida**. São Paulo: Cortez, 2023.



DEROSSI, José. **Pesquisa biográfica em educação: fundamentos teórico-metodológicos**. São Paulo: LiberArs, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão**. São Paulo: Moderna, 2011.

HUMPHRIES, Tom et al. **Language acquisition for deaf children: reducing the harms of zero tolerance to the use of sign language**. Harm Reduction Journal, v. 9, n. 16, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Narrativas e narradores: memória, identidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura**. Petrópolis: Vozes, 2015.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf culture: in search of Deafhood**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence: disabling the Deaf community**. New York: Alfred A. Knopf, 1992.

MELO, Alexandre. Literatura surda em Libras: poesia e identidade. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

MELO, Alexandre. Literatura surda em Libras: poesia e identidade. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007.

NASCIMENTO, André da Silva. Surdez e diferença: reflexões sobre a inclusão. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco (Orgs.). **Libras em estudo: educação**. São Paulo: Parábola, 2015.

NASCIMENTO, André da Silva. **Surdez e diferença: reflexões sobre a inclusão**. In: LODI, A.

C. B.; HARRISON, K. M. P. (Orgs.). **Libras em estudo: educação**. São Paulo: Parábola, 2015.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico: o espaço não-popperiano do raciocínio natural**. Petrópolis: Vozes, 1989.

PERLIN, Gladis. Identidades surdas. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A surdez: um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PERLIN, Gladis. Pedagogia visual e educação de surdos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 25,



p. 123–135, 2005.

PIMENTA, Nelson. A trajetória do movimento surdo no Brasil. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Müller de. **Aspectos linguísticos da Libras**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A escrita de sinais e a identidade surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 259–274, 2013.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SNODDON, Kristin. Deaf educators and the bilingual turn in Deaf education. New York: **Palgrave Macmillan**, 2017.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados**. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

TOZONNI, Andréa M. C. **Entrevista narrativa e pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

LITERATURA NEGRA CONTEMPORÂNEA: UM ESTUDO ACERCA DE SUAS POSSIBILIDADES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

CONTEMPORARY BLACK LITERATURE: A STUDY ON ITS POTENTIAL FOR ANTIRACIST EDUCATION

Marília Carla Costa Menezes¹
Hélio Junior Rocha de Lima²

RESUMO

Este estudo de revisão de literatura busca pesquisas sobre a mulher negra na literatura brasileira e suas possibilidades para uma prática de educação antirracista. Para tanto, alguns apontamentos norteiam nossa investigação: perceber que tanto os primeiros autores literários nacionais quanto os mais renomados do século XX, apresentam em seus escritos a mulher negra como inferior e tratando seu corpo como objeto, como esses anos subordinação deixaram marcas que serviram como motivos de luta de um povo que ecoam suas vozes na história, na Literatura e na Educação; como a Literatura pode ser uma ferramenta de reflexão e transformação social, principalmente em um contexto marcado por enraizadas desigualdades raciais e de gênero. Desse modo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovou, no ano de 2003, a Lei 10639/03 no currículo dos discentes a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No âmbito dos estudos literários existentes no Brasil, percebemos a escassez de autoras negras no processo de ensino-aprendizagem. Este estudo tem como objetivo realizar um Estado da Questão sobre a relação entre literatura negra, que tem desenvolvido um importante trabalho na formação de um leitor crítico acerca das questões raciais e educação antirracista, como possível contribuição para as práticas pedagógicas e uma sociedade mais equitativa. Como metodologia, nos baseamos em uma investigação bibliográfica de caráter qualitativo e de abordagem exploratória-descritiva, para revisão de literatura e para a elaboração do Estado da Questão. Evaristo, através de seu estilo de escrita, retrata a luta por igualdade de gênero da mulher negra. Quanto às considerações finais, os estudos encontrados apontam as principais contribuições, métodos e impactos dessa inserção, além de identificar lacunas e sugerir caminhos para futuras pesquisas.

Palavras-chave: Mulher negra. Literatura. Conceição Evaristo. Educação antirracista.

¹ Mestranda em Educação pelo programa de Pós Graduação em Educação-POSEDUC/ UERN. Graduada em Letras na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. E-mail mariliacarla18@hotmail.com.

² Doutor em Estudos da Linguagem (UFRN), mestre em Artes Cênicas (UFRN) especializado em Pedagogia do Teatro e graduado em Pedagogia (UERN). Professor adjunto da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN. E-mail Junior Rocha de Lima



ABSTRACT

This literature review study seeks research on black women in Brazilian literature and its possibilities for antiracist educational practices. To this end, several points guide our investigation: recognizing that both the early national literary authors and the most renowned authors of the 20th century depict black women as inferior in their writings, treating their bodies as objects, and how these years of and subordination have left marks that have served as reasons for the struggle of a people seeking their rights and echoing their voices in history, Literature, and Education; how Literature can be a tool for reflection and social transformation, especially in a context marked by deep-rooted racial and gender inequalities. Thus, the Education Guidelines and Framework Law (LDB) approved in 2003 Law 10639/03, making it mandatory to include the teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture in the curriculum. In the context of existing literary studies in Brazil, we notice the scarcity of black female authors in the teaching-learning process. This study aims to conduct a State of the Question on the relationship between black literature, which has played an important role in shaping a critical reader on racial issues, and antiracist education, as a possible contribution to pedagogical practices and a more equitable society. As a methodology, we rely on a qualitative bibliographic investigation with an exploratory-descriptive approach for the literature review and the development of the State of the Question. Evaristo, through her writing style, portrays the struggle for gender equality for black women. Regarding the final considerations, the studies found highlight the main contributions, methods, and impacts of this inclusion, as well as identifying gaps and suggesting paths for future research.

Keywords: Black woman. Literature. Conceição Evaristo. Antiracist education.

1 INTRODUÇÃO

O processo de leitura e escrita literária em sala de aula tem sido objeto de estudo por diversos pesquisadores no âmbito da Literatura. São práticas fundamentais para a formação do leitor e sua inserção no meio social, possibilitando compreender seu universo e transformá-lo. É na Educação Básica que estudantes desenvolvem a compreensão do ato de ler. Com isso, o uso do texto literário nas aulas de Literatura possui distintas funções, dentre elas, como denota Zilberman (1988), o prazer, a reflexão e o desenvolvimento de competências e habilidades disciplinares, que auxiliam na compreensão da realidade lida e vivida.

Diante disto, vimos que um dos maiores problemas para o papel da escola na formação de um leitor crítico e reflexivo, tem sido a leitura. O que se observa é que o aluno lê, mas não compreende o que está sendo lido. Não há espaço para o encontro de ideias entre o texto e a realidade social dos alunos. Relatórios recentes evidenciam que, ainda que os estudantes consigam decodificar palavras, apresentam dificuldades significativas na habilidade leitora. O relatório do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/INEP, 2021), por exemplo,



apresenta estagnação nos níveis de proficiência em Língua Portuguesa, com grande porcentagem de alunos permanecendo nos padrões insuficientes de leitura e interpretação de textos. Com o propósito de tentar contribuir com a reflexão acerca dessa debilidade em sala de aula, propomos com esta pesquisa, o estudo sobre o texto literário que, ainda que seja trabalhado no mundo da ficção e fantasia, retrata a reflexão e criticidade acerca de problemas individuais e sociais que enfrentamos atualmente; e sua relação com uma prática de educação antirracista.

Desse modo, através de uma pesquisa bibliográfica, este projeto tem por objetivo propor uma abordagem metodológica e pedagógica que busca a relação entre o texto literário e o leitor, destacando o papel da mulher negra dentro da cultura Africana e Afro-Brasileira e a conquista de seu espaço na Literatura Contemporânea.

Assim, analisar a história do povo negro, é perceber que desde seus primórdios, está impregnada por um silenciamento compulsório que perpassa nossa trajetória social, econômica e literária enquanto seres humanos de natureza igualitária. Culturalmente, em nossa sociedade, vemos os corpos de mulheres, principalmente as negras sofrerem distintas formas de violência e um excessivo domínio masculino, o que provocou um estado obrigatório de mudez. Perrot (2003) nos afirma que:

“pesa primeiramente sobre o corpo, assimilado à função anônima e impessoal da reprodução. [...] Mas esse corpo exposto, encenado, continua opaco. Objeto dos olhos e do desejo, fala-se dele. Mas ele se cala. As mulheres não falam, não devem falar dele.”
(Perrot, 2003, p. 13)

Como podemos observar ao longo da história, não são somente os corpos que são calados, mas as donas destes que devem sempre se manter no pudor exigido pelos padrões sociais, à mercê da opinião de outras pessoas em relação ao que querem que estes corpos sejam. Ainda destacamos que o corpo feminino negro é visto como sinônimo de desejo masculino, que mesmo coberto com roupas “decentes”, para os padrões sociais femininos da época, é subjugado e usado como objeto de exploração erótica e animalizada.

Outro enfoque que merece destaque é a ascensão de obras literárias escritas por mulheres negras a partir do século XX. Temos presenciado uma mudança na apresentação desses corpos negros na literatura contemporânea. Mostrando que a autoria/voz da mulher negra na escrita literária tem sido um fator indispensável para tais mudanças histórico-sociais.

Compreendendo as concepções que existem acerca do corpo feminino negro, sentimos a necessidade e a relevância de abordar com esta pesquisa, alguns questionamentos acerca da configuração da corporeidade da mulher negra. Como ela vem sendo evidenciada em diversas obras literárias? Como a inserção de obras de autoras negras podem auxiliar numa prática



educativa antirracista? Que estratégias são utilizadas para a reflexão da apresentação do corpo da mulher negra no Ensino de Literatura?

Neste sentido, pretendemos analisar os efeitos do racismo estrutural e suas consequências na configuração das apresentações de corpos de mulheres negras em textos literários e como a inserção de textos escritos por uma mulher negra, que vivenciou no corpo e na alma a dura realidade de não ser branco em um país estereotipado culturalmente, podem contribuir para a Educação Básica.

Desse modo, motivados por esses questionamentos, percebemos a necessidade em explorar os estudos sobre essa temática em dissertações e teses selecionadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), buscando observar o modo como são apresentados os corpos de mulheres negras em textos literários que são vistos tanto na Educação Básica quanto nos âmbitos midiáticos. Nos permitindo pensar em uma possível educação que contribua com a resiliência da mulher negra e seu direito em falar poeticamente/socialmente na literatura sobre seus anseios e experiências em uma sociedade em que a escravidão ainda está longe do fim.

Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (2018) orienta que a tradição literária é fundamental não somente pela sua condição de patrimônio, mas também por proporcionar o alcance do imaginário e das sensibilidades de uma época específica, de suas expressões poéticas e dos modos de organização cultural e social do nosso país, sendo até os dias de hoje capazes de atingir as emoções e os valores de seus leitores.

A BNCC apresenta como finalidade proporcionar educação igualitária, que integre todo o território nacional e tenha como foco a qualidade do ensino e a formação do cidadão brasileiro. No que concerne à estruturação da Base para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio³ os conhecimentos se encontram divididos em cinco campos de experiências⁴. Além disso, o

³ Cassiano (2016), enfatiza que o período de 1985 até o início do século XXI foi marcado pelo surgimento do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Sua instituição ocorreu no ano de 1985 e foi formulada como uma política adotada pelo Estado em relação ao livro didático, responsável pelo planejamento, compra e distribuição gratuita do material no ambiente institucional de ensino. Em 1996, foi constituída a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que estabelece uma reforma curricular no Brasil e implementa políticas de avaliação. Desse modo, o PNLD passou a trilhar novos rumos, estando incluídas nessas reformas, que atestam o investimento em materiais didáticos. O governo começa então, a avaliar os livros adquiridos, e não apenas comprá-los e distribuí-los. Foi com o PNLD que o Estado passou a garantir a distribuição gratuita do livro didático das diversas disciplinas da Educação Fundamental pública do Brasil.

⁴ É possível encontrarmos em alguns livros didáticos das escolas brasileiras, as pessoas negras sendo constantemente representadas pelo lugar do sofrimento e pela ausência de acesso aos bens produzidos socialmente. As imagens e os temas sobre a negritude aparecem em número inferior quando comparadas às de pessoas brancas e estão, em sua maioria, voltadas para a submissão. As imagens de crianças negras estão associadas à miséria e ao pouco ou nenhum acesso à educação, enquanto as crianças brancas aparecem no seio de famílias tradicionais e com fácil acesso à educação.



documento possui caráter normativo com objetivos de aprendizagem determinados através de competências e habilidades consideradas essenciais.

A literatura é abordada principalmente na terceira das dez Competências Gerais da Educação Básica:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (BNCC, Linguagens, Língua Portuguesa, Ensino Fundamental, 2018, p 138).

Com isso, notamos que a formação de leitores é produzida de modo mais complexo, para o que é necessário ofertar aos alunos informações concretas acerca do contexto histórico, social e ideológico de obras de diferentes tempos e localidades.

Para tanto, A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) aprovou, no ano de 2003, a Lei 10639/03 que apresenta uma alteração na qual incluiu no currículo dos discentes a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Uma conquista das lutas de diversos movimentos sociais, principalmente o Movimento da Cultura Negra, que representa grande parte da história do povo brasileiro.

No primeiro parágrafo do texto da Lei, vemos que o conteúdo programático regulamenta a luta dos negros no Brasil, a cultura negra e a formação da nossa sociedade “resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.” (BRASIL, 2003, Art.26-A)

Como vemos, ao revisarmos a literatura existente sobre textos literários, racismo e antirracismo na educação, o estado da questão nos permitirá identificar quais são os principais conceitos, teorias e abordagens que têm sido discutidos. Isso nos auxiliará na construção de uma base mais informativa e crítica de conhecimento sobre o tema. Além disso, com esse estudo, podemos avaliar políticas e práticas educacionais que nos possibilitem identificar quais estratégias vem sendo utilizadas e sua eficácia no combate ao racismo nas instituições de ensino. Podendo ser de grande valia no desenvolvimento de pesquisas futuras e na implementação de práticas escolares antirracistas.

2 UM BREVE DIÁLOGO SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DOS ESTUDOS SOBRE REVISÃO DE LITERATURA PARA A PESQUISA CIENTÍFICA E PARA UMA EDUCAÇÃO CIDADÃ

Com uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico, as pesquisas que envolvem o Estado da Questão nos permitem compreender e esclarecer como as temáticas estudadas estão



sendo desenvolvidas no âmbito científico. Identificando as fragilidades e destacando áreas que necessitam de uma investigação mais profunda sobre o problema em questão.

Segundo Sílvia Maria Nóbrega-Therrien (2010), podemos definir o Estado da Questão como a revisão detalhada e crítica da literatura que há acerca de um determinado tema de pesquisa. Se trata de uma abordagem metodológica que integra a sistematização do conteúdo reunido, que busca uma visão crítica e reflexiva acerca da temática escolhida. No Brasil, esse método vem ganhando cada vez mais espaço nos estudos dos programas de pós-graduações, por identificar, analisar e descrever as principais obras e teorias que foram realizadas sobre uma temática específica. Contribuindo assim, para o desenvolvimento do conhecimento no âmbito pretendido e compreendendo como estas informações dialogam, convergem, e principalmente, como o pesquisador pode contribuir através de sua pesquisa.

Acerca disso, Therrien (2010) os afirma que:

O Estado da Questão vem subsidiar, portanto, todo o processo de investigação, ajudando a redefinir os objetivos, auxiliando no planejamento do campo teórico-metodológico, contribuindo na identificação das categorias teóricas, nas discussões e análises dos dados e, finalmente, mostrando, na conclusão da pesquisa, de forma explícita ou implícita, a sua contribuição para a construção do conhecimento. (Nóbrega-Therrien; Therrien, 2010, p. 36).

Como vemos, o pesquisador que se propõe a realizar o Estado da Questão do seu objeto de pesquisa, terá diante de si um levantamento bibliográfico eficaz a partir de diversos meios de busca. Tanto de periódicos on-line nacionais e internacionais como em teses e dissertações nas plataformas de programas de pós-graduação de diferentes universidades.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2010) nos mostra que a construção desse método de pesquisa pelo pesquisador é realizada através de registros de como se encontra o levantamento de dados que está ao seu alcance. Além disso, nos orienta acerca da dedicação crítica por parte deste, já que somente relatar ou registrar dados e resultados não são o propósito do Estado da Questão.

Desse modo, compreendemos os estudos dos autores como um instrumento eficaz que especifica o objeto de estudo, conceituando e identificando as principais categorias de abordagens metodológicas, ao realizar uma revisão de literatura de modo criterioso por meio de consultas diretas às diferentes plataformas. Tais estudos nos auxiliam a contextualizar, por exemplo, a pesquisa em educação, oferecendo uma perspectiva detalhada das principais questões e discussões formação de professores e suas respectivas práticas.

Para compreendermos a relação entre as pesquisas em educação sob a ótica do Estado da Questão e a ideia de uma educação voltada à cidadania, é preciso lembrarmos como cada uma



dessas abordagens teóricas se engloba ao desenvolvimento das práticas educativas e à promoção da participação do cidadão atuante na sociedade.

Como vimos, este processo de produção científica é um procedimento metodológico de pesquisa que busca estruturar e analisar o conhecimento existente acerca de um tema específico. Na visão de Therrien (2010), essa metodologia é usada para investigar a formação de professores da Educação Básica, observando fragilidades e os desafios enfrentados por esses profissionais em atuação. Incentivando dessa forma, a produção acadêmica ao desvendar esferas que precisam de um maior estudo científico.

Acerca disso, Maria Victoria de Mesquita Benevides, em seu livro *A Cidadania Ativa* (1998), nos demonstra a participação consciente dos sujeitos na vida social, política e a importância de uma educação voltada à cidadania, proporcionando valores democráticos e um cidadão ativo na sociedade.

Para o exercício de uma cidadania ativa se faz necessário a “participação popular como possibilidade de criação, transformação e controle sobre o poder ou poderes”. (Benevides, 1998, p. 28) Ou seja, nas instituições de ensino, é orientado o uso de uma prática educacional que englobe conteúdos que desenvolvam a criticidade e reflexão social dos alunos. Instigando-os a compreenderem a realidade a qual estão inseridos e o conhecimento necessário para transformá-la.

Norberto Bobbio, por exemplo, em seu livro *O Futuro da Democracia* (1997) apresenta a educação como uma ferramenta fundamental para o fortalecimento e a manutenção da democracia. Pois esta possui uma função transformadora na formação de cidadãos críticos e informados, que são elementos básicos para a satisfatoriedade de uma sociedade democrática.

Hoje, se se quer apontar um índice do desenvolvimento democrático este não pode mais ser o número de pessoas que têm o direito de votar, mas o número de instâncias (diversas daquelas políticas) nas quais se exerce o direito de voto; sintética mas eficazmente: para dar um juízo sobre o estado da democratização num dado país o critério não deve mais ser o de "quem" vota, mas o do "onde" se vota (e fique claro que aqui entendo o "votar" como o ato típico e mais comum do participar, mas não pretendo de forma alguma limitar a participação ao voto). (Bobbio, 1997, p. 56)

Podemos destacar com os estudos de Bobbio que, para que a democracia aconteça de fato na sociedade brasileira, se faz necessário que os cidadãos possuam a plena capacidade de atuação nos processos políticos e sociais. Para tanto, surge a necessidade de uma educação que não seja apenas uma instituição transmissora de conteúdos sistemáticos e informações técnicas, mas que sejam lugares de desenvolvimento de habilidades críticas, emancipatórias e de valores sociais e democráticos.



Uma educação inspirada por esses critérios pode fortalecer o desenvolvimento de competências que proporcionem aos discentes entender o que é o racismo estrutural em nossa sociedade e buscar o seu combate, com a promoção de valores de solidariedade, diálogo, inclusão e respeito mútuo. Estruturas que são essenciais para a construção de uma educação antirracista.

Desse modo, pesquisas em Educação que utilizam o Estado da Questão como método de investigação científica, promovem uma eficaz ferramenta de formação docente que, além de identificar através de seu estudo as fragilidades nos espaços educacionais, também permitem que esses profissionais sejam agentes motivadores de transformação social, com uma educação democrática e participativa.

Analisar a imagem da mulher, especificamente a mulher negra na literatura é um tema profundo e bastante complexo, mas que merece destaque. Pois explora a configuração do feminino negro em obras literárias que refletem as transformações culturais, sociais e políticas que aconteceram ao longo da trajetória humana.

3 DA TEORIA À PRÁTICA: DESDOBRAMENTOS METODOLÓGICOS

Com os estudos realizados, esta pesquisa busca conhecer os trabalhos publicados e as teorias de diversos autores acerca da temática do corpo feminino negro na literatura contemporânea. Para o Estado da Questão, partimos de uma investigação qualitativa de caráter exploratório e descritivo, que inclui, um levantamento bibliográfico e uma revisão de literatura em dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES).

Na busca pelos trabalhos, foi utilizado o seguinte descritor “Corpo feminino negro Literatura Conceição Evaristo”. Para tanto, utilizamos os descritores e operadores booleanos “AND, OR, NOT”.

A pesquisa foi realizada para identificar as dissertações e teses relacionadas ao tema proposto e em uma fase de análise de dados. O recorte temporal não foi utilizado, em razão de que não encontramos um quantitativo grande de publicações sobre as obras de Conceição Evaristo, em teses e dissertações e por ser um tema atual na sociedade vigente. Os descritores escolhidos para as etapas da investigação foram: “Corpo feminino negro”, “Literatura” e “Conceição Evaristo”.

Esta primeira etapa de busca de referências relativas ao tema, apresentou uma versão mais quantitativa, ao categorizarmos os trabalhos (dissertação ou tese), ano de publicação, instituição,



região ou cidade da instituição e palavras-chave. Ainda pudemos observar situações e problematizações acerca das categorias definidas.

Em seguida, partimos para uma etapa qualitativa de nosso estudo. Destacamos os objetivos gerais de cada trabalho, de modo a verificar quais os objetivos tinham como foco a literatura de Conceição Evaristo, nos seus propósitos. E após isso, o percurso metodológico a qual cada pesquisa está embasada. Concluída esta etapa, mapeamos as considerações finais das pesquisas selecionadas, com o objetivo de identificarmos a inserção ou exclusão da literatura contemporânea nas aulas de literatura.

Esse processo foi fundamental para percebermos as lacunas dos trabalhos encontrados em relação da inserção da temática nas práticas pedagógicas. E ainda que, com esta pesquisa, poderemos sugerir a partir de nosso estudo, práticas educacionais dentro do contexto escolar, que promovam a participação ativa dos professores e alunos nas aulas de Literatura para a construção da igualdade, do respeito aos direitos humanos, a valorização da diversidade étnico-racial, igualdade de gênero e uma reflexão crítica da sociedade.

O levantamento bibliográfico apontou pouca publicação sobre a temática “Corpo feminino negro na literatura de Conceição Evaristo para uma educação antirracista”. Na busca realizada foram encontrados apenas 13 trabalhos. Sendo destes, 11 dissertações e 2 teses. É preciso justificar ainda que, somente um trabalho com este tema estava presente na CAPES, e é o mesmo que estava na busca da BDTD. Isso se deve ao fato de, talvez, ainda não haver publicações significativas suficientes sobre o tema em foco. Por isso, o Quadro 1, visto a seguir, denota o quantitativo de todos os achados acerca das principais pesquisas literárias selecionadas, sem a exclusão de nenhuma das pesquisas científicas. Apresentando a seguinte ordem: Titulação do trabalho, nome do autor, instituição, ano de publicação e nível educacional.

RESULTADOS E DISCUSSÕES ACERCA DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Quadro 1 - Dissertações e Teses encontradas nas plataformas

AUTOR	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	NÍVEL
Nadmília Castro Domingues	As Representações do corpo negro-feminino na contística de Conceição Evaristo	Universidade Católica de Goiás	2022	Mestrado em Letras
Alyne Barbosa Lima	OLHOS D'ÁGUA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO: Memória e Ancestralidade para	Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia	2022	Mestrado em Letras



	agência do feminino negro			
Francielle Suenia da Silva	ESCREVIVÊNCIAS DECOLONIAIS E O CORPO ENCANTADO EM CONCEIÇÃO EVARISTO	Universidade Federal da Paraíba	2022	Doutorado em Letras
Emanuelle Cajazeira Bispo	ESTILHAÇANDO A MÁSCARA – VIOLÊNCIA NAS OBRAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO E CHIMAMANDA ADICHIE	Universidade Federal da Bahia	2022	Mestrado em Literatura e Cultura
Joseane dos Santos Costa	Literatura e maternidade em contos de Conceição Evaristo e no romance As alegrias da maternidade, de Buchi Emecheta	Universidade Estadual da Paraíba	2020	Mestrado em Literatura e Interculturalidade
Henrique Furtado de Melo	Narrar e narrar-se, criar e criar-se: a escrevivência de Conceição Evaristo como emancipação do corpo negro	Universidade Estadual de Londrina	2016	Mestrado em Letras
Andreza Karine Rodrigues Novaes de Jesus	Canto de evocação das yabás para o feminino preto nos contos: “Olhos d’água”, “Luamanda” e “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” na obra Olhos D’água, de Conceição Evaristo	Universidade Federal Rural de Pernambuco	2023	Mestrado em Estudos da Linguagem
Lidiane Lima de Vasconcelos	As violências escritas em Olhos D’água, de Conceição Evaristo	Universidade Federal de Santa Catarina	2022	Mestrado em Literatura
Lorrany Andrade da Cruz	Costurando a Vida com fios de ferro: mulheres negras no limiar entre a vida e a morte em Olhos D’água, de Conceição Evaristo	Universidade Federal de Goiás	2022	Mestrado em Letras e Linguística
Roselene Cardoso Araújo	As imagens da mulher afro-brasileira em Olhos D’água, de Conceição Evaristo	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	2020	Mestrado em Letras
Rosália Maria	A (in)visibilidade da violência de gênero na literatura	Pontifícia Universidade	2022	Mestrado em Ciências Criminais



Carvalho Mourão	negrobrasileira a partir da escrivência de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo	Católica do Rio Grande do Sul		
Claudemir da Silva Paula	“Negra sem reticências”: corpo e corporeidade na poesia de escritoras afro-brasileiras	Universidade Estadual Paulista	2015	Doutorado em Letras
Nadmília Castro Domingues	As Representações do corpo negro-feminino na contística de Conceição Evaristo	Universidade Católica de Goiás	2022	Mestrado em Letras

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2024.

Diante do exposto, notamos que a utilização do Estado da Questão proporcionou uma maior inquietação acerca do que está sendo investigado na contemporaneidade e destaque dos estudos encontrados em relação a nossa temática de interesse. As reflexões estão pautadas diretamente ao campo da análise crítico-literária e na área de estudos da linguagem e/ou Letras. De tal modo que, pudemos identificar que falta a interligação dos trabalhos com a prática educacional, que é nosso objetivo de pesquisa. Isso nos possibilitou identificar os pontos convergentes e divergentes nas pesquisas e, ainda, possíveis contribuições que nosso estudo poderá trazer para a área das práticas educativas.

A partir da categorização dos trabalhos encontrados, elaboramos um segundo critério de investigação para analisarmos cada trabalho selecionado. Como critério de exclusão, partimos da premissa de que a maioria das dissertações e teses buscam a construção da identidade negra e a análises literária. Por isso, selecionamos apenas 2 trabalhos (dissertações) que mais se aproximam da nossa linha de interesse. Realizamos os comentários acerca das divergências e convergências de cada pesquisa, buscando descobrir a trajetória literária de cada pesquisador. Como veremos no quadro a seguir.

Quadro 2 – Análise dos trabalhos selecionados

Autor/Ano	Objetivo De Estudo	Metodologia	Principais Resultados	Fragilidades Identificadas	Comentários
Domingues, Nadmília Castro (2022)	Investigar o corpo degradado, violentado, subalternizado, erotizado, emancipado e reconfigurado da mulher	Análise literária	Aprofundar os estudos sobre a corporalidade da mulher negra implica em mudar a percepção sobre uma realidade	Constatamos a falta de uma maior aproximação com as mulheres negras da atualidade.	Muito bem expostas as mazelas que assombram as mulheres Negras. Pela escrita literária, Conceição Evaristo situa



	negra na literatura.		marcada pela instituição do mito da democracia racial, que insiste em perdurar nos tempos atuais		no centro do debate uma realidade que está socialmente localizada nas periferias.
Lima, Alyne Barbosa (2022)	Perceber como o brutalismo poético de Conceição Evaristo posto na narrativa age em função de humanizar as personagens negras e não apenas objetificar e tratar corpos negros como estatísticas.	Análise literária	Evidenciou-se que “tornar-se negra” anuncia um processo social de construção de identidades, de resistência política, pois reside na recusa de se deixar definir pelo olhar do outro.	Necessidade de ênfase das expressões “Literatura afro-brasileira” apesar de muito utilizada no meio acadêmico, não são suficientes para responder todas as questões que as envolvem	Na educação brasileira, a compreensão da literatura como um espaço ainda dominado pelo poder machismo branco, Conceição Evaristo foi uma das quantas mulheres negras que ainda estão por serem lançadas nesse espaço invisível e resistente.

Fonte: Elaborado pela própria autora, 2024.

Diante disto, para realizar uma pesquisa em Educação, seja necessário, talvez, o professor pesquisador buscar construir um processo metodológico satisfatório na área de pesquisa. O estado da questão pode ser utilizado como um instrumento crucial na formação de docentes, ofertando um entendimento aprofundado e crítico dos questionamentos de igualdade racial e educação antirracista. Isso poderá proporcionar o desenvolvimento de currículos e práticas pedagógicas mais equitativas.

Os estudos selecionados nesta área denotam a preocupação dos discentes/pesquisadores em analisar a obra criticamente, sem relacioná-la diretamente à prática em sala de aula. Dentre os aspectos relatados, enfatizamos que o professor de Literatura poderia utilizar estratégias de leitura e inserção da temática exposta no livro nas aulas para avaliar os impactos de uma prática educativa mais reflexiva e que comparasse à realidade dos alunos. Essa abordagem nos faz crer que levaria o educador a escolher por propostas pedagógicas baseadas em resultados vindos das experiências de mundo dos discentes. Ao invés, por exemplo, de optar por métodos engessados e prescritivos.



As narrativas conhecidas como *escrevivências* de Conceição Evaristo, dão voz às experiências das mulheres negras. Em suas obras, ela reúne contos que enfatizam a identidade, a resiliência e a luta das mulheres em uma sociedade em que o racismo e a desigualdade de gênero são marcas enraizadas. Considerando a escassez de pesquisas analisadas sobre o texto literário como prática educativa, este artigo investiga os estudos embasados na realização do estado da questão sobre a apresentação do corpo feminino negro na literatura e sua importância no debate atual sobre a questão racial e de gênero na Educação Básica.

No livro *Olhos d'água* (2014), obra premiada pelo prêmio Jabuti de Literatura em 2015, observamos várias situações que soam como imagens que representam a mulher na sociedade brasileira. Por meio dos 15 contos que compõem a obra, observamos um conceito de mulher nas personagens femininas, que assinalam seu caráter subjetivo, como se encontra nos contos “Olhos d'água”, “Ana Davenga”, “Duzu-Querença”, “Maria”, “Quantos filhos Natalina teve?”, “Beijo na face”, “Luamanda” e “O cooper de Cida”, dentre outros. Tal fenômeno já é assinalado no nome das personagens, presentes nos títulos das narrativas, que buscam suas raízes, numa espécie de reafirmação enquanto mulheres afrodescendentes.

Um levantamento divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia Estatística (IBGE), realizado em dezembro de 2023, revelou que 55% da população brasileira se identifica como parda ou preta. E acrescenta ainda que a proporção de negros mais que dobrou entre os anos de 1991 e 2022, contabilizando 10,2% da população.

Desse modo, como foi analisado nesta pesquisa, a apresentação do corpo feminino na escrita de Conceição Evaristo está relacionada às pesquisas em Educação, especificamente ao Estado da Questão, a reflexão entre raça e gênero. O Brasil, mesmo tendo em sua maioria, uma população negra, ainda apresenta inúmeras dificuldades no combate ao racismo e à desigualdade de gênero.

Como vimos, esta pesquisa teve como objetivo principal dialogar sobre os estudos sobre imagem e sua relação com a literatura africana e afro-brasileira como forma de contribuição para uma educação antirracista. Partimos da ideia da escrita como meio de registrar e evocar memórias ancestrais e da escrita literária como preservação dessa memória, ainda que por meios distintos.

A inserção da literatura de Evaristo, ao dar voz e vez a mulheres negras, contribui para as lutas contra a opressão e a construção de uma narrativa que desafia os moldes clássicos da literatura. Através de sua brutalidade poética, a autora nos demonstra a força e resiliência das mulheres e que merece ser refletida e trabalhada na sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Vimos com esta pesquisa que o ensino de literatura na Educação Básica, especificamente no ensino médio, desenvolve uma função extremamente importante na formação de uma leitura crítica e reflexiva para os estudantes. Através da realização de um levantamento bibliográfico utilizando como método o estado da questão, nos foi permitindo a reflexão acerca da construção de estratégias em sala que questionem e compreendam as realidades contextuais as quais estão inseridos. Nesse contexto, com a análise das pesquisas escolhidas que abordam as narrativas de Conceição Evaristo, pudemos instigar sobre a possível contribuição de uma escrita de autoria negra, feminina na literatura contemporânea para a promoção de uma educação antirracista.

No processo de investigação da temática, foram encontrados doze trabalhos de Pós-graduação entre dissertações e teses. Como foi dito anteriormente, não estipulamos um recorte temporal para este processo investigativo, porém, percebemos que a maioria foi realizada entre os anos de 2020 e 2023. Sendo somente dois anteriores a estes, um em 2015 e um em 2016. Ou seja, por se tratar de um objeto de estudo atual e bem delimitado, há poucas pesquisas no Brasil que englobam literatura e educação, principalmente, com autoras negras e contemporâneas, como é o caso de Conceição Evaristo.

Ao analisarmos os objetivos e recursos metodológicos das pesquisas em destaque, notamos que o percurso literário permeia a reflexão crítico-literária do estilo de escrita literária de Conceição Evaristo. Estes retratam o corpo da mulher negra como lugar de dor, resistência, mas também de superação e pertencimento. Corpo este, que é descrito em forma de voz, empoderamento, força e protagonismo, desafiando os estigmas e preconceitos sociais.

De acordo com o exposto até aqui, foi possível compreender ainda que a maioria dos trabalhos escolhidos seguem uma linha semelhante a que propomos com nosso objeto de pesquisa. Pois, além de estudar a história da cultura afro-brasileira nas instituições de ensino, as leis que as incluem em seus currículos, também denotam a importância da literatura na formação do cidadão crítico e de como a escrita de Evaristo pode contribuir para tal feito.

Com a realização do estudo envolvendo o Estado da Questão pudemos identificar que a os trabalhos em sua maioria são voltados para a área de Literatura e Ensino, através de uma análise literária descritiva. Isso comprova a tese de que se interpreta equivocadamente que as discussões e estudos sobre textos literários se restringem apenas aos cursos de Letras e/ou Literatura. A inserção dos contos de Conceição Evaristo na prática educativa permite que os professores sejam motivadores de uma análise reflexiva sobre assuntos político-sociais abordados na obra.

Assim, a literatura na sala de aula pode ser como uma ponte que conduz o(a) aluno(a) à sociedade, revelando suas inquietações, fragilidades e potencialidades. A escolha de um material



que aborde temas relevantes como o sexismo, igualdade de gênero, corporeidade é imprescindível para uma educação inclusiva e libertadora.

Outro ponto observado nos estudos envolvendo imagem e literatura negra, são as narrativas pessoais. A imagem reflete as emoções e sensações do autor ao retratar cenários repletos de recordações passadas. E o texto literário mostra a vivência do autor e/ou personagem traduzida em palavras, usando suas próprias experiências e de seu povo como material literário. Uma maneira pessoal e íntima de contar se torna característica presente entre literatura e imagem.

Acerca disto, nosso objeto de pesquisa pautado em um processo metodológico de levantamento bibliográfico possibilita ainda que educadores e pesquisadores possam debater quais as práticas mais eficazes para a criação de um ambiente colaborativo em sala de aula e com aprendizado ao longo da vida.

Poderá ser de grande relevância ainda, para uma educação antirracista ao permitir contextualizar as práticas pedagógicas dentro de um panorama histórico-cultural, auxiliando os professores a compreender como o racismo está manifestado em diferentes contextos sociais. Tal entendimento pode ser crucial para o desenvolvimento de estratégias de ensino que sejam relevantes, incentivando uma abordagem reflexiva e dialógica.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Roselene Cardoso. **As imagens da mulher afro-brasileira em Olhos D'água, de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de pesquisa e Pós-graduação em Literatura e Crítica Literária) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020.

BENEVIDES, Maria Victoria Mesquita. **A Cidadania Ativa: Referendo, Plebiscito e Iniciativa Popular**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1998.

BISPO, Emanuelle Cajazeira. **Estilhaçando a máscara - Violência nas obras de Conceição Evaristo e Chimamanda Adichie**. Dissertação (Mestrado em Programa de pesquisa e Pós-graduação em Literatura e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

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

BRASIL. Decreto nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003. Inclui o Ensino de Línguas Africanas e Afro-brasileiras. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 20 mai. 2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório de resultados do Saeb 2021**: volume 3 : 9º ano do ensino fundamental : Ciências Humanas e



Ciências da Natureza [recurso eletrônico]. / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília, DF : Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. 73 p.: il. ISBN 978-65-5801-051-7 1. Educação básica - Brasil. 2. Sistema de Avaliação da Educação Básica. I. Título.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil do século XXI**. São Paulo: Editora Unesp, 2016.

COSTA, Joseane Santos. **Literatura e Maternidade em contos de Conceição Evaristo e no romance *As alegrias da maternidade*, de Buchi Emecheta**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Literatura e Interculturalidade) – Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2020.

CRUZ, Lorrany Andrade. **Costurando a Vida com fios de ferro: mulheres negras no limiar entre a vida e a morte em Olhos D'água, de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2022.

DOMINGUES, Nadmília Castro. **As representações do corpo negro-feminino na contística de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Literatura e Crítica Literária) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

JESUS, Andreza Karine Rodrigues Novaes. **Canto de evocação das yabás para o feminino preto nos contos: “Olhos d'água”, “Luamanda” e “Ayoluwa, a alegria do nosso povo” na obra Olhos D'água, de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2022.

LIMA, Alyne Barbosa. **Olhos D'água de Conceição Evaristo: Memória e ancestralidade para a agência do feminino negro**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Estudos Literários) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

MELO, Henrique Furtado. **Narrar e narrar-se, criar e criar-se: a escrevivência de Conceição Evaristo como emancipação do corpo negro**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2016.

MOURA, Bruno de Freitas. **Maior presença de negros no país reflete reconhecimento racial**. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2023-12/maior-presenca-de-negros-no-pais-reflete-reconhecimento-racial>. Acesso em: 10 jul. 2024.

MOURÃO, Rosália Maria Carvalho. **A (in)visibilidade da violência de gênero na literatura negro-brasileira a partir da escrevivência de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo**. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Direito) – Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PAULA, “**Negra sem reticências**”: corpo e corporeidade na poesia de escritoras afro-brasileiras. Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho, São Paulo, 2015.



PERROT, Michele. **Os silêncios do corpo da mulher**. In: MATOS, Maria Izilda de; SOILET, Rachel (orgs.) *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Editora Unesp, 2003.

SILVA, Francielle Suenia. **As escrevivências decoloniais e o corpo encantado em Conceição Evaristo** Tese (Doutorado em Programa de Pós-graduação em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. **Estudos sobre pesquisa e formação de professores da Educação Básica: a elaboração do Estado da Questão**. Revista Educação em Questão, v. 41, n. 27, jul./dez/2011. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4008/3275>. Acesso em: 02 abr. 2024.

VASCONCELOS, Lidianne Lima. **As violências Escrevidas em Olhos D'água, de Conceição Evaristo**. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-graduação em Literatura) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 9 Ed. POA: Mercado Aberto, 1988



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

O MAL-ESTAR DOCENTE: ADOECIMENTO E AFASTAMENTO DA SALA DE AULA

TEACHER DISCOMFORT: ILLNESS AND ABSENCE FROM THE CLASSROOM

Elisangela Castedo Maria do Nascimento¹

Rosa Rodrigues Maciel²

Aparecida de Sousa dos Santos³

RESUMO

Nos últimos anos, diversas pesquisas apontam para o aumento significativo de professores afastados de suas atividades por razões de saúde. Assim, o objetivo deste artigo é analisar o quadro de adoecimento e afastamento docente, compreendendo suas causas estruturais e sua manifestação nas diferentes regiões do Brasil. A metodologia empregada é de natureza qualitativa e se baseia na Revisão Integrativa da Literatura e na Pesquisa Documental, com análise dos dados por meio do método de Análise de Conteúdo (Bardin, 2011). Os resultados confirmam a prevalência do mal-estar docente (Esteve, 1999), que culmina em patologias como depressão, ansiedade e síndrome de *burnout* (OMS, CID-11), devido a fatores como sobrecarga de trabalho, violência escolar, precarização da infraestrutura e baixa remuneração. O estudo conclui que o bem-estar docente é dependente de políticas públicas estruturais promovidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, urgentes para a valorização da profissão e o cuidado com a saúde mental e emocional dos profissionais.

Palavras-chave: Professor. Saúde mental. Mal-estar docente. *Burnout*. Afastamento.

ABSTRACT

¹ Pós-doutorado em Educação. Doutora em Educação/UCDB. Mestre em Ensino de Ciências/Educação Ambiental em área indígena/UFMS. Especialista em gestão escolar/UFMS. Especialista em Biologia/Manejo de recursos Ambientais/UFMS. Graduada Matemática (Ensino Fundamental/UFMS), em Biologia/UFMS e Pedagogia (UNICESUMAR). Responsável pelo Arquivo Público de Mato Grosso do Sul e professora palestrante da Escola de Governo de Mato Grosso do Sul. E-mail ecmcastedo@gmail.com.

² Graduada em Pedagogia UFMS. Pós Graduação em Métodos e Técnicas de Ensino, Gestão Escolar, Educação Especial e Neuro psicopedagogia. Professora da Escola Municipal Erso gomes. E-mail rainhadojardim@gmail.com

³ Doutoranda em Educação (UCDB) Mestre em Educação (UCDB). Graduada em pedagogia e Educação Especial. Especialização em psicopedagogia clínica e institucional, em relações étnico-raciais, gênero e diferenças no contexto do ensino da história e educação especial e inclusiva com ênfase em deficiências. E-mail aparecidapoline46@gmail.com



In recent years, several studies have pointed to a significant increase in teachers being absent from their activities due to health reasons. Thus, the objective of this article is to analyze the scope of teacher illness and absenteeism, understanding its structural causes and its manifestation across the different regions of Brazil. The methodology employed is qualitative and is based on an Integrative Literature Review and Documentary Research, with data analysis performed using the Content Analysis method (Bardin, 2011). The results confirm the prevalence of teacher discomfort (*mal-estar docente*) (Esteve, 1999), which culminates in pathologies such as depression, anxiety, and burnout syndrome (WHO, ICD-11), due to factors like workload excess, school violence, precarious infrastructure, and low remuneration. The study concludes that teacher well-being is dependent on structural public policies promoted by State and Municipal Secretariats of Education, which are urgent for the valuation of the profession and the care of professionals' mental and emotional health.

Keywords: Teacher. Mental health. Teacher discomfort. Burnout. Absenteeism.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos anos várias pesquisas apontam para a grande quantidade de professores afastados de suas atividades docentes por motivos variados. Em 2017, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) apresentou uma pesquisa onde 71% dos professores ouvidos já havia deixado de trabalhar em função de problemas psicológicos e psiquiátricos (Souto, 2017).

Em 2018, a Faculdade de Medicina da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) divulgou um estudo mostrando que os professores da região Nordeste foram os que mais se ausentaram por questões de saúde e 58% deles faltaram pelo menos um dia em 2018. Em contrapartida a região Sul teve a menor porcentagem de faltas de professores por doenças, ficando em 48,3% (César, 2018).

A Associação Nova Escola fez uma pesquisa on line com mais de cinco mil professores nos meses de junho e julho de 2018. A pesquisa revelou que 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde como ansiedade, estresse, dores de cabeça, transtorno do pânico, problemas vocais, lesões por movimentos repetitivos entre outros (Teixeira, 2018).

De acordo com o portal de notícias g1 de São Paulo, cento e doze professores por dia foram afastados da rede estadual em 2023 por problemas de saúde mental. Mais de vinte mil professores foram afastados no primeiro semestre de 2023. Em comparação à 2022 houve um aumento de 15% (Mello e Jesus, 2023).

A Deputada Estadual do Paraná Ana Julia Ribeiro (PT), em seu discurso na Assembleia Legislativa, denunciou que 8.800 professores foram afastados por problemas de saúde mental em 2024 no estado do Paraná (Correio do Litoral, 2025).

Revista Diálogos Interdisciplinares, UFMS, Aquidauana/MS, v.4, n.20, dez. (2025)



Essas notícias são exemplos do atual panorama de saúde vivenciado pelos professores em todo território nacional. Esse desgaste físico e psíquico do professor, também conhecido como mal-estar (Esteve, 1999) tem causado adoecimento, o afastamento e a readaptação para outros setores dentro ou fora do espaço escolar. O adoecimento e o consequente afastamento dos professores da sala de aula representam um tema de relevância urgente, ultrapassando a dimensão da saúde individual e configurando-se como um grave problema de saúde pública e um obstáculo estrutural à qualidade da educação no Brasil.

O presente estudo se justifica pela urgência em analisar o quadro de mal-estar docente (Esteve, 1999) e a incidência da síndrome de burnout que, segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), é resultado do estresse crônico no ambiente de trabalho, reflexo da precarização sistêmica da profissão.

Apesar de haver ampla literatura sobre os sintomas do adoecimento foi identificado uma ausência na produção de análises que cruzem fontes e dados oficiais. Grande parte dos dados é dispersa proveniente de relatórios sindicais ou notas jornalísticas, tornando necessário reunir e cruzar esses dados de abrangência nacional com informações oficiais de órgãos como o Ministério da Saúde e Secretarias Estaduais de Educação, conferindo rigor documental à análise (Gadotti, 2000).

A simples descrição do problema não é suficiente, razão pela qual essa pesquisa buscou comparar criticamente a abrangência geográfica, ou seja, a manifestação e as causas do adoecimento nas cinco regiões do Brasil o que permitiu identificar se há fatores estruturais comuns (neoliberalismo e precarização) e fatores contextuais específicos (infraestrutura, violência escolar), subsidiando um debate mais qualificado. Por meio da análise crítica, a pesquisa foi além da descrição dos dados para discutir o impacto pedagógico e social da readaptação funcional, que retira professores experientes da sala de aula.

Sob a ótica da teoria Crítica, o adoecimento docente deve ser interpretado como um sintoma da crise do sistema educacional, onde o profissional torna-se a parte mais vulnerável do processo já que é submetido a condições de trabalho adversas. Essa análise rigorosa proposta, ao subsidiar a compreensão das causas estruturais do adoecimento e seu impacto na qualidade do ensino visa contribuir diretamente para a formulação de políticas públicas de valorização docente e de saúde ocupacional eficazes, garantindo a permanência dos profissionais na sala de aula em condições dignas.

2 METODOLOGIA

O presente estudo baseou-se em uma abordagem qualitativa, por buscar a compreensão dos



fenômenos a partir dos significados (Deslandes; Gomes; Minayo, 2009, p. 21), motivos e valores atrelados ao contexto do adoecimento docente. A pesquisa adotou como metodologia a Revisão Integrativa da Literatura e pesquisa documental (Oliveira, 2007). O procedimento foi realizado em 2024 e teve como foco o adoecimento e afastamento dos professores da educação básica (1º ao 9º ano), buscando dados de abrangência nacional e comparação regional.

O recorte temporal foi definido para o período de 2020 a 2025. Esse intervalo foi escolhido para analisar a saúde docente em função do impacto da pandemia de COVID-19, um evento que alterou drasticamente o cotidiano escolar e potencializou a crise na saúde física e mental dos profissionais. A partir desse intervalo, buscou-se analisar como esse fato impactou e alterou a saúde dos professores até o momento, já que o número de atestados apresentado tem aumentado a cada dia.

A coleta de dados ocorreu em duas etapas distintas. A primeira consistiu na Revisão Integrativa da Literatura, com o levantamento de artigos científicos, teses e dissertações nas bases de dados do domínio científico (Oliveira, 2007, p. 69), como SciELO-Brasil, Google Acadêmico e Banco de Teses e Dissertações da CAPES. As seguintes combinações de descritores foram utilizadas no campo de busca: “adoecimento docente” + “saúde mental professor”, “burnout” + “docentes”, “readaptação funcional” + “professores”, e “afastamento” + “professor”.

Para garantir o rigor e a consistência da revisão, foram incluídos estudos publicados entre 2020 e 2025 que abordassem diretamente o adoecimento, afastamento ou readaptação de professores da Educação Básica (1º ao 9º ano), com abrangência nacional ou regional (as cinco regiões do Brasil). Em contrapartida, foram excluídos trabalhos que se limitassem a estudos de caso único ou municipal (exceto quando o foco era a readaptação funcional), artigos de opinião, ensaios teóricos sem dados primários, ou revisões narrativas.

A segunda etapa correspondeu à pesquisa documental, buscando informações qualitativas e quantitativas em fontes primárias e secundárias. Em resposta à exigência de rigor documental, a prioridade foi dada aos documentos com tratamento científico ou oficial, como relatórios de sindicatos nacionais e regionais (ex: SINTES) sobre afastamento, notas técnicas de Secretarias Estaduais de Educação, e dados de organismos de saúde. As reportagens de jornais, revistas e matérias de divulgação foram utilizadas de forma complementar (Oliveira, 2007), para contextualizar a visibilidade social do problema e a percepção pública sobre as causas do afastamento, mas não como fonte primária para análise estatística. Ao final do processo de busca e seleção, dez documentos e artigos compuseram o *corpus* final de análise.

Os dados reunidos na revisão e na pesquisa documental foram à análise de conteúdo seguindo as diretrizes de Laurence Bardin (2011). Este método permitiu a organização e a categorização das



informações para além da mera descrição dos resultados. O estudo utilizou três categorias temáticas centrais para guiar a análise, as quais incluíram: 1) fatores precipitantes e causas estruturais (foco em precarização do trabalho e violência escolar); 2) impacto regional e readaptação funcional (análise comparativa da incidência de doenças e afastamentos nas cinco regiões do Brasil); e 3) respostas institucionais e políticas públicas (levantamento das ações governamentais e sindicais voltadas para a saúde docente).

A interpretação final das categorias foi realizada à luz da teoria Crítica da Educação (Gadotti, 2000), utilizando-se dos conceitos de Mal-estar docente (Esteve, 1999, 2002; Rebolo, 2012) para que a discussão dos dados fosse crítica e fundamentada, analisando o problema como um fenômeno social e estrutural.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: O MAL-ESTAR E O ADOECIMENTO DOCENTE

Para o ser humano, o trabalho constitui um dos eixos de relação entre o indivíduo e a sociedade, sendo influenciado por fatores históricos, sociais e culturais (Rebolo e Bueno, 2014). Embora o trabalho possa ser visto como um fator de sofrimento, ele também é uma fonte de prazer e possibilidade de “realização psicossocial daquele que o realiza” (Rebolo e Bueno, 2014, p. 324).

As rápidas transformações da sociedade, em especial a pandemia de COVID-19, impuseram aos docentes mudanças abruptas e a adaptação a novas formas de interação e ensino. Com o isolamento social, as escolas foram fechadas, conforme a Lei Federal nº 13.979 (Brasil, 2020), e as aulas foram migradas para o formato remoto. O impacto na educação foi significativo: a falta de infraestrutura tecnológica, tanto para alunos quanto para professores, exigiu gastos elevados com equipamentos e internet (Santos et al., 2023).

A transição para o ensino remoto gerou uma sobrecarga física e emocional nos professores. A ausência de capacitação adequada obrigou os profissionais a improvisar o ensino em plataformas digitais, o que, somado ao aumento drástico na carga de trabalho (gravação de aulas, edição de vídeos, correção de atividades e atendimento a distância), resultou em relatos de insônia, irritabilidade, choro involuntário, ansiedade e depressão (Santos et al., 2023).

Adicionalmente, o retorno ao ensino presencial foi marcado por desafios socioemocionais, conforme relatam Santos et al. (2023): a baixa participação e a indisciplina elevada dos alunos, a queda na motivação, a resistência à autoridade docente e o aumento de atitudes desafiadoras e de afronta direta, configurando uma pressão psicológica que compromete a saúde mental dos professores.



3.1. O Mal-Estar Docente e o *Burnout*: Conceitos e Consequências

Nas últimas décadas, a atenção se voltou para o sofrimento e a insatisfação que os professores vivenciam em sua profissão, fenômeno denominado mal-estar docente (Rebolo e Bueno, 2014, p. 323). Esse interesse é compreensível, dado que a desvalorização do magistério, os baixos salários e as condições adversas de trabalho contribuem para o aumento das insatisfações.

O conceito de Mal-estar Docente foi formalmente definido por Esteve (1999) como um estado de sofrimento crônico e persistente que afeta a saúde física e mental do professor. Este mal-estar não é apenas fruto de fatores pessoais, mas sim de uma complexa interação entre as transformações sociais (desvalorização profissional), a precarização das condições de trabalho e a crise de autoridade (Esteve, 1999). É neste quadro que se insere o entendimento de que o mal-estar docente é consequência “[...] da atividade docente ser complexa, desgastante e, muitas vezes, comprometer a saúde física e mental do professor [...]” (Andrade, 2012, p. 66).

A natureza multifacetada do mal-estar docente é resultado da complexa interação de fatores como sobrecarga de trabalho, esgotamento, recursos insuficientes, grandes turmas e violência. Esses fatores são responsáveis pelo esgotamento físico e emocional, podendo levar ao desenvolvimento de patologias graves, como a depressão, a ansiedade e, em sua forma mais aguda, a síndrome de *burnout*.

O Burnout é reconhecido pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma síndrome resultante do estresse crônico no local de trabalho que não foi gerenciado com sucesso, sendo caracterizada por três dimensões: sentimentos de exaustão, cinismo ou sentimentos negativos relacionados ao próprio trabalho e eficácia profissional reduzida (OMS, CID-11).

Assim, o sentimento de frustração pelos objetivos não alcançados aumenta o sofrimento e a desmotivação, podendo ocasionar quadros de Transtorno de Pânico (condição clínica caracterizada por ataques recorrentes e inesperados de ansiedade aguda) e distanciamento de alunos e colegas de trabalho.

Segundo Pereira (2011), a origem do mal-estar docente está relacionada à carga horária elevada, ao excessivo número de alunos em sala, ao desrespeito, à infraestrutura ruim, à falta de materiais pedagógicos e à defasagem salarial. Em uma perspectiva complementar, Rebolo e Carmo (2010, p. 08) destacam que “o excesso de burocracia e o controle do trabalho do professor, a falta de apoio e de reconhecimento do trabalho por parte das instâncias superiores do sistema educacional, e a deficiência de recursos materiais” são fatores que levam à insatisfação, ao adoecimento e, por fim, ao afastamento dos professores.



3.2. A Readaptação Funcional

Neste cenário de agravamento da saúde, a Readaptação Funcional emerge como uma das principais respostas administrativas ao adoecimento docente. A readaptação é um procedimento previsto em lei que visa realocar o servidor para uma nova função, compatível com as limitações permanentes de sua saúde física e/ou mental, atestadas por perícia médica. Embora seja uma medida protetiva, a readaptação é a consequência final e mais grave do mal-estar crônico, resultando na retirada de professores experientes da regência de classe.

4. ANÁLISE COMPARATIVA DO AFASTAMENTO DOCENTE POR REGIÃO

Esta seção apresenta os dados levantados por meio da Revisão Integrativa da Literatura e da pesquisa documental, conforme o método de análise de conteúdo (Bardin, 2011) descrito na Metodologia. Sete trabalhos foram incluídos e analisados para a construção do panorama regional a seguir.

4.1. Amostra do número de professores afastados por região no país

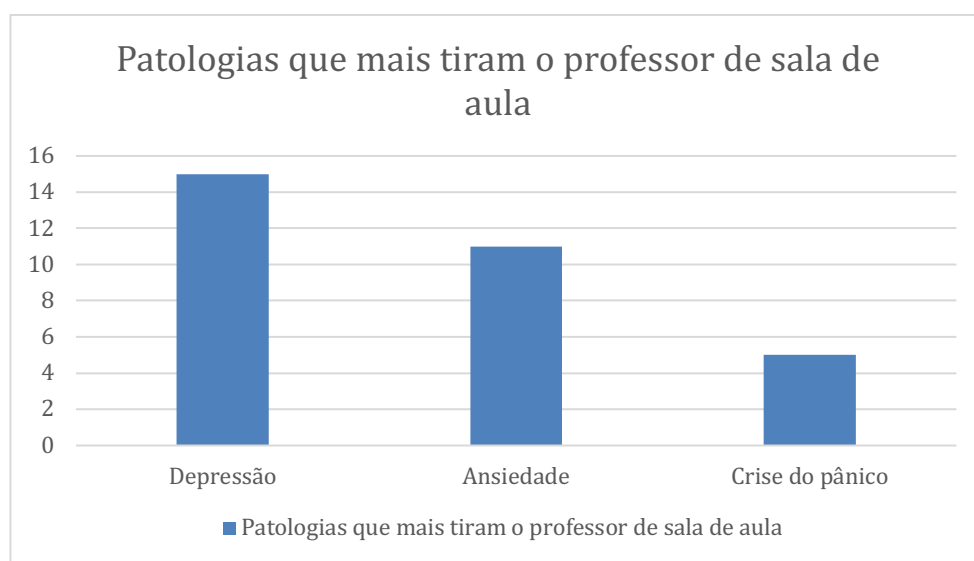
Na região Centro-Oeste, em Mato Grosso do Sul, o ano de 2023 registrou o afastamento de cerca de 1.300 professores por problemas de saúde. A Secretaria Estadual de Educação (SED) reportou 343 professores afastados por motivos de saúde em 2023, comparado a 487 no mesmo período de 2022 (Gomes, 2023). Na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), em março de 2023, 922 professores apresentaram atestados médicos por problemas de saúde mental. Gilvano Kunzler Bronzoni, presidente da ACP-MS, afirmou que a educação é o setor público com maior número de afastamentos, atribuindo isso à estrutura precária, à desvalorização da carreira e ao crescimento da violência (Gomes, 2023).

Na Região Sudeste, a rede estadual de São Paulo registrou 20.173 professores afastados por saúde mental no primeiro semestre de 2023, um aumento de 15% em relação a 2022. Em média, 112 professores por dia foram afastados no estado por depressão, ansiedade e Transtorno de Pânico (JASB, 2023). Em Belo Horizonte (MG), a média mensal é de 605 professores afastados, representando um aumento de 282% em relação a 2021, totalizando 7.260 casos por ano (Oliveira, 2023). As causas apontadas são as mesmas: salas de aulas cheias, estrutura precária, baixa remuneração e desvalorização profissional.



No Nordeste, em Sergipe, entre 2023 e 2024, 2.445 professores pediram licença médica, dos quais 565 não retornaram (Góes, 2024). Góes (2024) aponta uma mudança no perfil do adoecimento, que migrou de doenças físicas (ortopédicas/motoras) para doenças de ordem mental, como estafa, desânimo, ansiedade, estresse e assédio. A pesquisa de Santos e Machado (2024) em Recife e região metropolitana, com 31 professores readaptados em 2021, indicou que as patologias se concentraram em problemas psicológicos, problemas de voz e problemas osteomusculares.

Gráfico 1: Patologias que causam o afastamento do professor

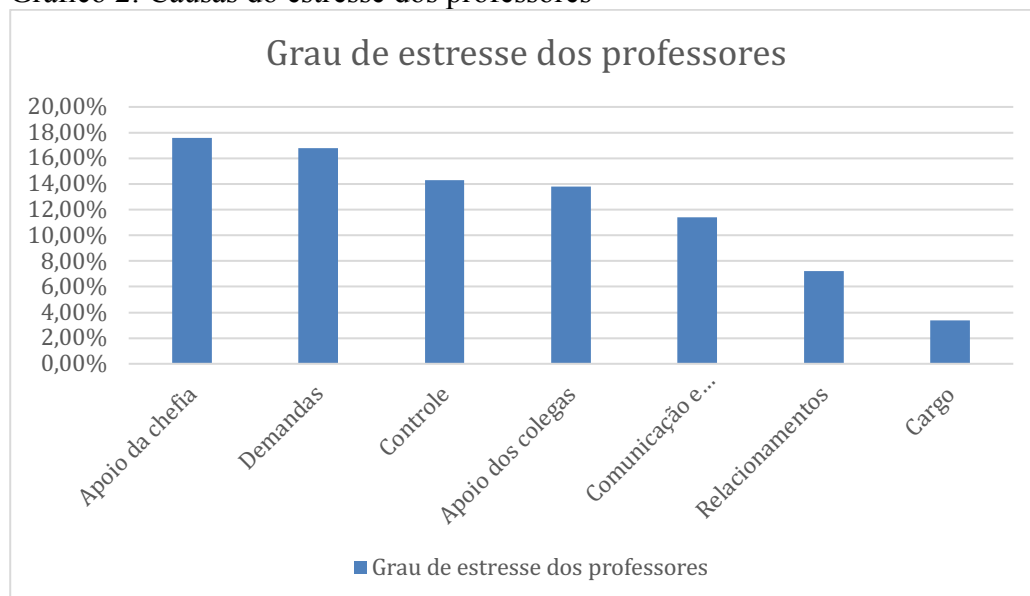


Fonte: Adaptado de Santos e Machado (2024)

Na Região Norte, em Manaus (AM), a pesquisa de Nascimento (2023) com professores do IFAM identificou que o estresse ocupacional está associado à infraestrutura, à relação interpessoal e às demandas da profissão.



Gráfico 2: Causas do estresse dos professores



Fonte: Adaptado de Nascimento (2023).

De acordo com Nascimento (2023), esses resultados confirmam que a docência está associada a vários fatores de pressão que geram estresse nos professores como: infraestrutura, relação interpessoal e demandas da profissão.

Outra pesquisa no Amazonas (Cavalcante, Silva e Ferreira, 2023) com 20 professores afastados entre 2018 e 2020 confirmou a prevalência de doenças psicológicas (depressão, ansiedade e quadros psiquiátricos graves) sobre as fisiológicas. As causas apontadas incluem sobrecarga de trabalho, precarização da infraestrutura escolar (salas não climatizadas), ausência de recursos e violência verbal.

Na Região Sul, em Santa Catarina (SC), na cidade de Santa Maria, um terço dos 1.752 professores da rede municipal foi afastado por problemas de saúde no primeiro semestre de 2022. O sindicato dos professores indicou que a maior parte dos afastamentos se deve à saúde mental (Costa, 2022).

Quadro 1: Síntese Comparativa dos Casos de Adoecimento e Afastamento Docente por Região no Brasil

Região	Dados Quantitativos de Afastamento	Causas e Patologias Prevalentes	Fatores Estruturais e Contextuais Apontados
Centro-Oeste (Mato Grosso do Sul)	Cerca de 1.300 afastados em 2023. 922 atestados por transtornos mentais em Mar/2023 (SEMED).	Saúde Mental, Transtornos Mentais e Comportamentais	Estrutura precária, desvalorização da carreira e crescimento da violência escolar
Sudeste (São Paulo e Minas Gerais)	SP: 20.173 afastados por saúde mental no 1º sem/2023 (+15% vs 2022). MG: Média de 605 afastamentos/mês (~7.260/ano).	Depressão, Ansiedade e Transtorno de Pânico	Salas de aulas cheias, estrutura precária, remuneração baixa e desvalorização profissional



Nordeste (Sergipe e Pernambuco)	SE: 2.445 licenças médicas (2023/2024); 565 não retornaram	Migração do perfil de doenças físicas para saúde mental (estafa, desânimo, ansiedade). Problemas de voz e osteomusculares (PE).	Sobrecarga, assédio
Norte (Amazonas)	Prevalência de doenças psicológicas sobre as fisiológicas (pesquisas 2018-2023).	Depressão, Ansiedade e quadros psiquiátricos graves	Sobrecarga de trabalho, ausência de recursos, violência verbal e infraestrutura precária (salas não climatizadas) .
Sul (Santa Catarina)	1/3 dos 1.752 professores de rede municipal afastados no 1º sem/2022. Média de 80-100/mês	Maior parte dos afastamentos devido à Saúde Mental	Não detalhado nos trechos, mas alinhado com o quadro nacional de crise de saúde mental.

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados da Revisão Integrativa da Literatura e Pesquisa Documental, com base em Gomes (2023), JASB (2023), Oliveira (2023), Góes (2024), Santos e Machado (2024), Nascimento (2023) e Costa (2022).

4.2. Discussão Crítica e Recomendações

A partir dos dados apresentados, observamos que a quantidade de professores afastados só tem aumentado a cada ano, sendo a saúde mental o principal fator de adoecimento em todas as regiões pesquisadas. A análise comparativa indica a existência de fatores estruturais comuns que afetam o magistério em todo o país: a desvalorização da carreira (salário e descrédito social), a sobrecarga de trabalho e a violência escolar. Contudo, a análise também permite identificar fatores contextuais específicos que agravam o quadro em cada região, como a deficiência de infraestrutura (falta de climatização) no contexto amazônico. Este panorama de adoecimento docente é a expressão mais grave da crise sistêmica do sistema educacional brasileiro, e não um problema individual, conforme o referencial da Teoria Crítica.

Para enfrentar e superar a insatisfação no serviço é complexo, pois envolve a perspectiva de cada um ao dar novos significados ao trabalho (Rebolo, 2012). No entanto, o bem-estar do professor depende diretamente de ações institucionais. Rebolo e Bueno (2014) destacam a importância de buscar e entender as causas que geram mal-estar na tentativa de promover um ambiente de trabalho saudável, ressaltando que “o bem-estar não pode ser avaliado externamente, uma vez que esse sentimento só pode ser afirmado ou negado pelo próprio indivíduo” (Rebolo e Bueno, 2014, p. 326).

Para melhorar a satisfação dos professores, é necessário que as políticas públicas promovidas pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (SME/SEE), em conjunto com órgãos de saúde, invistam em ações estruturais de responsabilidade do poder público e não apenas de autonomia das escolas. Isso implica:

- Diminuição da rotina burocrática e da carga horária.



- Redução do número de alunos por sala de aula.
- Garantia de recursos, infraestrutura adequada e melhores salários.
- Implementação de atendimentos psicológicos institucionais e formação continuada focada na saúde mental e socioemocional.

Implementar essas medidas, cuja viabilidade depende da alocação orçamentária e de decisões políticas superiores, é crucial para criar um ambiente educacional que promova a satisfação e o bem-estar dos profissionais da educação. De acordo com nosso referencial teórico, um professor satisfeito com sua profissão e condições de trabalho tende a estar mais preparado e mentalmente saudável para enfrentar os desafios intrínsecos à sua profissão e para manter relações mais positivas com seus alunos.

A seguir, a discussão será direcionada para as Considerações Finais do estudo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo central compreender os motivos que têm levado os professores ao afastamento da sala de aula, utilizando a Revisão Integrativa da Literatura e a Pesquisa Documental como base metodológica. O percurso de análise crítica permitiu aprofundar o entendimento sobre o mal-estar docente e suas consequências mais graves, conforme exigido pelo referencial teórico.

Os resultados confirmam que o adoecimento do professor no Brasil é a manifestação clínica de um quadro estrutural e sistêmico, e não de uma falha individual. O mal-estar docente, definido por Esteve (1999) como sofrimento crônico, é a base para o desenvolvimento de patologias como depressão, ansiedade, transtorno de pânico e a síndrome de *burnout* (OMS, CID-11).

A análise comparativa dos dados documentais, abrangendo as cinco regiões do país, revela que as causas do afastamento por saúde mental são homogêneas em nível nacional, convergindo para:

1. Desvalorização profissional (salários defasados e descrença social).
2. Precarização das condições de trabalho (sobrecarga burocrática e número excessivo de alunos).
3. Violência e indisciplina (desafios socioemocionais pós-pandemia).

Os altos índices de afastamento e o consequente processo de readaptação funcional evidenciam a urgência em tratar a saúde mental do professor como uma pauta prioritária de saúde pública, uma vez que a insatisfação e o mal-estar comprometem a qualidade do ambiente de ensino e, indiretamente a aprendizagem dos alunos.

Reconhecemos que o estudo apresenta limitações intrínsecas à sua metodologia. A
Revista Diálogos Interdisciplinares, UFMS, Aquidauana/MS, v.4, n.20, dez. (2025)



dependência de dados secundários e documentais, majoritariamente oriundos de levantamentos regionais noticiosos, pode não refletir o universo total e a precisão estatística dos afastamentos. Além disso, o foco na Revisão Integrativa da Literatura limitou a profundidade da análise causal, concentrando-se na descrição do fenômeno em diferentes contextos.

Para a agenda futura de pesquisa, sugere-se a realização de estudos quantitativos de larga escala em parceria com as Secretarias de Educação, a fim de aferir a prevalência de quadros psiquiátricos específicos (como *burnout* e Transtorno de Pânico) na docência, por tempo de serviço e nível de ensino. Recomenda-se, ainda o desenvolvimento de pesquisas longitudinais que avaliem o impacto pedagógico e financeiro da readaptação funcional no sistema educacional, aprofundando o debate sobre políticas de prevenção e reintegração.

Com base na síntese analítica e visando a transformação do quadro de adoecimento docente, são apresentadas as seguintes recomendações para as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (SME/SEE):

1. Ações de Mitigação da Sobrecarga: Implementar a redução imediata do número de alunos por turma e realizar a revisão das rotinas burocráticas impostas ao professor em regência de classe.
2. Investimento em Infraestrutura: Garantir condições de trabalho adequadas, como salas de aula com infraestrutura apropriada (incluindo climatização, onde o contexto regional exigir), e fornecimento de materiais pedagógicos suficientes.
3. Cuidado e Prevenção Institucional: Criar e manter Núcleos de Apoio Psicossocial permanentes para os professores, oferecendo atendimento psicológico institucional preventivo e não apenas reativo às crises.
4. Valorização da Carreira: Promover políticas salariais justas e compatíveis com a importância da função, como medida essencial para restaurar a autoestima e a satisfação do professor com a profissão.

Concluimos que a saúde e a satisfação do professor são fatores indissociáveis da qualidade da educação. O bem-estar docente, um sentimento que deve ser afirmado pelo próprio indivíduo (Rebolo e Bueno, 2014), exige políticas públicas que promovam um ambiente de trabalho justo, ético e respeitoso, garantindo a permanência de profissionais saudáveis e motivados na Educação Básica.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Lucas Veras de. Mal-estar e atividade docente: um estudo com professoras de educação infantil. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.21, n.1, p.65-82, jan./abr.2012.



Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/8726/6231>. Acesso em: 14 de mar. de 2024.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus responsável pelo surto de 2019**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 fev. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Lei/L13979.htm. Acesso em: 19 jun. 2025.

CAVALCANTE, Andréa Carla Corrêa. SILVA, José Amauri Siqueira da. FERREIRA, Ezequiel Martins. Mudanças no cenário docente no Amazonas: do adoecimento fisiológico para o psicológico. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano. 08, Ed. 09, Vol. 03, pp. 180-194. Setembro de 2023. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cenario-docente-no-amazonas>. Acesso em 18 jun. 2025.

CÉSAR, Raíssa. Problemas de saúde afastam mais da metade dos professores da educação básica. **Faculdade de Medicina da UFMG**, Belo Horizonte, 22 out. 2018. Disponível em: <https://www.medicina.ufmg.br/problemas-de-saude-afastam-mais-da-metade-dos-professores/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

CORREIO DO LITORAL. Ana Júlia denuncia que 8,8 mil professores foram afastados por sofrimento mental em 2024. **Correio do Litoral**, Paranaguá (PR), 2 jun. 2025. Disponível em: <https://www.correiodolitoral.com/ana-julia-denuncia-que-88-mil-professores-foram-afastados-por-sofrimento-mental-em-2024/91080>. Acesso em: 17 jun. 2025.

COSTA, Eduarda. Um terço dos professores da rede municipal de Santa Maria esteve afastado no primeiro semestre de 2022. **DIÁRIO DE SANTA MARIA**, Santa Maria, 22 jul. 2022. Disponível em: https://diariosm.com.br/noticias/geral/um_terco_dos_professores_da_rede_municipal_de_santa_maria_esteve_afastado_no_primeiro_semestre_de_2022.518978. Acesso em: 17 jun. 2025.

DESLANDES, Suely F; GOMES, Romeu; MINAYIO, Cecília de S. (orgs). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

ESTEVE, J. M. **O mal-estar docente: a doença dos professores**. Lisboa: Edições Asa, 1999.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. São Paulo: Artmed, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-9, maio/jun. 1995.

GÓES, Cristian. Professores de Sergipe estão esgotados e doentes: mais de 25% deles já estiveram na perícia médica. **Mangue Jornalismo**, 21 nov. 2024. Disponível em: <https://manguejornalismo.org/professores-de-sergipe-estao-esgotados-e-doentes-mais-de-25-deles-ja-estiveram-na-pericia-medica/>. Acesso em: 17 jun. 2025.



GOMES, Ketlen. Cerca de 1 300 professores estão afastados por questões de saúde. **Correio do Estado**, Campo Grande, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://correiodoestado.com.br/cidades/cerca-de-1300-professores-estao-afastados-por-questoes-de-saude/413719/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

JASB – Jornal dos Agentes de Saúde do Brasil. Cresce o adoecimento docente em SP: 20.173 professores afastados nos seis primeiros meses por saúde mental. **JASB**, São Paulo, 6 set. 2023. Disponível em: <https://www.jasb.com.br/2023/09/SP.html>. Acesso em: 17 jun. 2025.

JESUS, S. N. Prevenção do mal-estar docente através da formação de professores. **Educação**, XXV (48), p. 25-43, 2002. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_41_36. Acesso em: 30 de jun. 2024.

LIMA, Vanessa Matos da Silva. Mudanças no cenário docente no Amazonas: do adoecimento fisiológico para o psicológico. **Núcleo do Conhecimento**, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/cenario-docente-no-amazonas>. Acesso em: 14 jun. 2025.

MELLO, Ana Júlia; JESUS, Gabriel. 112 professores são afastados por dia em SP por problemas de saúde mental; aumento de 15% em 2023. **G1, São Paulo**, 5 set. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2023/09/05/112-professores-sao-afastados-por-dia-em-sp-por-problemas-de-saude-mental-aumento-de-15percent-em-2023.ghtml>. Acesso em: 17 jun. 2025.

NASCIMENTO, Alice Carvalho do. **Avaliação do estresse ocupacional dos professores de ensino básico, técnico e tecnológico do Campus Manaus Centro do Instituto Federal de Educação do Amazonas: Manaus, AM**. Seropédica, RJ: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2023. 86 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Estratégia) – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Estratégia. Disponível em: <https://tede.ufrj.br/jspui/handle/jspui/6947>. Acesso em: 16 jun. 2025.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Rayllan. Condições precárias nas escolas adoecem e afastam um professor a cada 1h20 em BH. **O TEMPO**, Belo Horizonte, 15 abr. 2023. Disponível em: <https://www.otempo.com.br/cidades/condicoes-precarias-nas-escolas-adoecem-e-afastam-um-professor-a-cada-1h20-em-bh-1.2850240>. Acesso em: 17 jun. 2025.

PEREIRA, Flaviane Farias Sudario. **Indicadores de mal-estar docente em escolas públicas municipais de salvador**. 2011. 121 f. (Mestre em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, Salvador - BA, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/8945/1/Flaviane%20F.%20Sudario%20Pereira.pdf>. Acesso em: 24. set. 2024.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed.; Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

REBOLO, Flavinês. Fontes e Dinâmicas do Bem-Estar Docente: os quatro componentes de um trabalho felicitário. In: REBOLO, Flavinês; TEIXEIRA, Leny.Rodrigues Martins; PERRELLI, Maria Aparecida de Souza (Org.). **Docência em questão: discutindo trabalho e formação** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012. p. 23 – 60.



REBOLO, Flavinês; BUENO, Belmira Oliveira. O bem-estar docente: limites e possibilidades para a felicidade do professor no trabalho. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 36, n. 2, p. 323-331, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3033/303331286016.pdf>. Acesso em: 23 out 2024.

REBOLO, Flavinês; CARMO, Jefferson Carriello do. Mudanças nas formas de trabalho e o mal-estar dos professores. In: VIII Seminario Internacional Red Estrado - UCH – CLACSO, 2010, Lima. **Anais**. Lima: Red Estrado; Universidad de Ciencias y Humanidades; CLACSO, v. 1. p. 1-14. 2010.

SANTOS, Jerson Guimarães dos; MACHADO, Laêda Bezerra. Professores readaptados em escolas públicas: adoecimento e perspectivas de retorno à sala de aula. **Educação em Revista**, [S.l.], v. 40, n. 1, p. 206-225, 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2448-35832024000100206&lng=pt. Acesso em: 19 jun. 2025.

SANTOS, Jerson Guimarães dos; SILVA, Ingrid Farias Fernandes Ribeiro da; LOPES, Manuela Havena Rosendo; PINHO, Silvia Teixeira de. O impacto negativo do ensino remoto na educação básica: sobrecarga docente e sofrimento psíquico. **EFDeportes**, Buenos Aires, ano 28, n. 299, 2023. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/3650/1823>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SILVA, Cleidiane Cordeiro da; MOURA, Larissa Nascimento de; MORAIS, Kátia Cilene Pereira de; OLIVEIRA, Solange de Fátima Silva. A saúde do professor de Educação Física e o impacto da pandemia de COVID-19. **EFDeportes.com, Revista Digital**, Buenos Aires, n. 284, jan. 2023. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efdeportes/index.php/EFDeportes/article/view/3650/1823>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SOUTO, Luiza. Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento de professores. **APEOESP**, São Paulo, 6 dez. 2017. Disponível em: <https://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores/>. Acesso em: 17 jun. 2025.

SOUTO, Luiza. Transtornos emocionais são as principais causas de afastamento de professores. **O Globo**, São Paulo, 5 dez. 2017. Publicado no site da **APEOESP** em 6 dez. 2017. Disponível em: <https://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2017/transtornos-emocionais-sao-as-principais-causas-de-afastamento-de-professores/>. Acesso em: 19 jun. 2025.

TEIXEIRA, Larissa. Pesquisa indica que 66% dos professores já precisaram se afastar devido a problemas de saúde. **Nova Escola**, 16 ago. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude>. Acesso em: 17 jun. 2025.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

DIÁLOGOS ACERCA DA ABORDAGEM STEAM A PARTIR DO GINÁSIO EDUCACIONAL TECNOLÓGICO DO RIO DE JANEIRO

DIALOGUES ON THE STEAM APPROACH FROM THE RIO DE JANEIRO TECHNOLOGICAL EDUCATIONAL GYMNASIUM

Carlos Thiago Cruz da Silva¹

Mônica dos Santos Melo²

RESUMO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão presentes nas mais diversas esferas da vida social, impactando significativamente as relações humanas e, consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, a concepção dos Ginásios Educacionais Tecnológicos (GETs) tem ganhado espaço nas escolas públicas da Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, especialmente por sua aderência à abordagem pedagógica STEAM. Essa abordagem incorpora, entre outros elementos, atividades MAKER, com ênfase na criatividade, na inovação e na aprendizagem prática. Seu propósito é promover uma aprendizagem mais significativa e integradora entre as diferentes áreas do conhecimento. O presente estudo realizou uma revisão sistemática orientada pela seguinte questão norteadora: **Qual é a influência da abordagem STEAM na educação básica segundo pesquisas realizadas no período de 2021 a 2023?** Os resultados indicam que a abordagem STEAM constitui um campo de conhecimento em expansão, com grande potencial para o processo de ensino. No entanto, também foram identificados desafios que ainda precisam ser superados para que sua implementação seja mais eficaz e ampla no contexto da escola básica. **Palavras-chave:** Ginásio Educacional Tecnológico. Aprendizagem. STEAM. Cultura Maker.

¹ Doutor em Educação (UNESA). Mestre em Novas Tecnologias na Educação (UNICARIOCA). Especialista em Tutoria EAD e docência do Ensino Superior, Educação de Jovens e Adultos, Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Artes, Educação Especial e Inclusiva com Ênfase nas Deficiências e Gestão Escolar. Graduado em Língua Portuguesa e respectivas Literaturas (UERJ). Graduado em Filosofia (ICSH). Graduado em Pedagogia (FAVENI). Graduado em Sociologia (UNINTER). Professor da Educação Básica de São Gonçalo e da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro. Assistente de Coordenadoria Regional de Educação (CRE). Email: carlos98470@gmail.com

² Mestre em Educação. Especialização em Metodologia do Ensino Superior. Integrante do grupo de pesquisa Polifonia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro que agrega como mote os temas de pesquisa: narrativas autobiográficas e narrativas docentes, e do Grupo de Pesquisa NEEPHI - Tempos, Espaços e Educação Integral. Professora da Secretaria Municipal de Educação de RJ. Email: monica.melo@rioeduca.net.



ABSTRACT

Digital Information and Communication Technologies (DICTs) are present in various spheres of social life, significantly impacting human relationships and, consequently, the teaching-learning process. In this context, the concept of Technological Educational Gymnasiums (GETs) has gained prominence in public schools under the Municipal Education Department of the city of Rio de Janeiro, especially due to its adherence to the STEAM pedagogical approach. This approach incorporates, among other elements, MAKER activities, emphasizing creativity, innovation, and hands-on learning. Its purpose is to promote more meaningful and integrative learning across different areas of knowledge. The present study conducted a systematic review guided by the following research question: **What is the influence of the STEAM approach on basic education according to studies carried out between 2021 and 2023?** The results indicate that the STEAM approach constitutes an expanding field of knowledge with great potential for the teaching process. However, challenges were also identified that still need to be overcome to ensure its implementation is more effective and widespread in the basic school context.

Keywords: Technological Educational Gymnasium. Learning. STEAM. Maker Culture

1 INTRODUÇÃO

As relações humanas e o modo de produção estão sofrendo cada vez mais mudanças advindas da tecnologia. Portanto, vivemos em uma sociedade em constante transformação e, por conseguinte, é urgente uma escola que reflita de modo crítico sobre as exigências da sociedade e as novas formas de comunicação advindas da contemporaneidade.

A sociedade vem se modificando vertiginosamente, trazendo diretamente impactos na escola e repercutindo na didática e prática dos/as professores/as, assim como no papel da escola na contemporaneidade. Segundo Pretto (2011), mais do que nunca, hoje, pensar sobre a educação é, simultaneamente, pensar na ciência, na tecnologia, na saúde e, principalmente, na cultura e, tudo isso, de maneira articulada. O saber, o fazer e o compreender são três dimensões da prática docente de novas propostas educacionais, que se diferenciam entre si. Compreendemos que o saber está na aprendizagem de conhecimentos e experiências compreendidas e tecidas pelos atores partícipes desse processo, que se materializarão em sua prática enquanto atuam. Enquanto o fazer, diz respeito às estratégias metodológicas e ao plano da organização desenvolvidas no cotidiano e em outros contextos de desenvolvimento profissional. O compreender refere-se ao entendimento/compreensão do que é mobilizado ou pensado/refletido antes, durante e depois em sua realidade; situa-se mais numa dimensão política, em relação às escolhas dos seus fazeres. Desta feita, pensar a Educação neste novo século, sem distorcer as suas imagens e os seus significados, passa por problematizar seus



elementos e seus aspectos, a partir do conhecimento de suas temáticas demandantes.

Considerando essa transformação, diante de uma contemporânea concepção de escola e de uma nova proposta didático-pedagógica, a Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro criou o Programa Ginásio Experimental Tecnológico (GET) no âmbito da Secretaria Municipal de Educação RJ (SME-RJ), por meio do Decreto Rio nº 50.434, de 23 de março de 2023, com a inauguração do seu primeiro GET, nesse mesmo dia em 2022, posteriormente alterado pelo Decreto Rio nº 53.939, de 16 de fevereiro de 2024, considerando o amadurecimento do inicial, passou a ser denominado Programa Ginásio Educacional Tecnológico (GET).

O primeiro GET inaugurado foi o Elza Soares, no bairro Rocha. Em seguida, outros foram inaugurados: Escola Municipal Darcy Vargas – Saúde; Escola Municipal Marechal Mascarenhas de Moraes – Caju; Ciep Presidente Tancredo Neves – Catete; Escola Municipal República de El Salvador – Piedade; Escola Municipal São Paulo – Brás de Pina; Escola Municipal Pablo Picasso – Padre Miguel; Escola Municipal Dulce Araújo – Campo Grande; Escola Municipal Medalhista Olímpica Mayra Aguiar da Silva – Campo Grande; Escola Municipal Professor Ari Marques Pontes – Guaratiba; e Escola Municipal Gurgel do Amaral, no bairro Portuguesa.

Segundo consta na página da Secretaria Municipal de Educação da Cidade do Rio de Janeiro, até o ano de 2024, 200 escolas GETs foram inauguradas, o que representa cerca de 20% das unidades escolares da rede municipal, com um planejamento de expansão de 500 novas unidades até o final de 2028.

Cabe destacar que o Decreto Rio nº 50.434, de 23 de março de 2023, em seu artigo 2º, dispõe que o GET tem como objetivo proporcionar aos estudantes, de acordo com o seu perfil e interesse, uma escola de excelência voltada para a descoberta e o desenvolvimento pessoal que fomentam o desenvolvimento de competências por meio da abordagem STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Arte e Matemática).

É necessário, portanto, considerar que compreender a cidade e sua educação é também estar implicado com a sua diversidade, entendendo que a realidade pode ter muitos sentidos; olhar para o todo e sua composição é entender o conjunto das partes. A experiência das crianças e jovens na cidade do Rio de Janeiro tem se constituído em momentos de segregação, afastamento e limitação de territórios demarcados pelos modos de viver, vestir, agir que não favorecem a circulação pela cidade e, conseqüentemente, a noção de pertencimento fica demarcada e definida pelas regiões em que os diferentes cidadãos moram.

Nesse sentido, vale ressaltar que a proposta conceitual dos GETs inclui a jornada de 7 horas em período integral na matriz curricular estabelecida. De acordo com Paro (1988),



atualmente, quando se discute a proposta do tempo integral, as dimensões sociais tendem a se sobrepor à dimensão pedagógica. Além dessa dimensão do senso comum sobre educação integral, o autor ressalta ainda que o termo integral ainda não diz respeito à intenção do período diário de escolaridade, e sim ao papel da escola em sua função educativa.

Dessa forma, a primeira premissa a ser discutida talvez seja a da intencionalidade que paira com dúvida até os dias atuais nesse conjunto arquetípico de educação integral que envolve plenamente o tempo, e como esse tempo é aproveitado intencionalmente, mesmo nos momentos de “atividades lúdicas”. Sendo assim, os GETs, nesse movimento, nos convocam a colocar na página a discussão como temática demandante e trazer ao campo a reflexão sobre a criticidade com visão ampla acerca do uso das tecnologias na educação com integralidade de tempo. Acerca desse contexto, muito mais do que o tempo em sala de aula nos GETs, o tempo integral busca constituir um espaço qualificado de cidadania e aprendizagem sem hierarquizar experiências, saberes, conhecimentos (COELHO, 2009). Por isso é preciso que, em todas as áreas, as ações não sejam um conjunto desordenado de atitudes, senão uma política pública, democraticamente construída.

Nesse bojo, jogaremos luz para a pauta, no sentido de que as tecnologias educacionais devem ter mais destaque para colaborar não apenas no *modus operandi* das crianças e dos jovens, mas também junto aos docentes e gestores que mediam essas relações. Winner (1986) destaca que esse pensamento aponta para as tecnologias como fator importante das condições de vida social, frequentemente fornecendo estrutura para a atividade humana.

De acordo com Barbosa (2021), esse modelo de educação pública seguido pela SME-RJ observa o conteúdo didático a partir de ações reais e experienciadas pelos alunos de maneira colaborativa, criativa e construtora do conhecimento, lançando mão do laboratório MAKER - um espaço que promove uma filosofia que observa o estudante no centro do processo de construção do conhecimento.

Diante dessa perspectiva, o GET surge como uma proposta inovadora dentro da educação pública, que acompanha a tendência mundial de aproximar a realidade dos estudantes da escola, além de ratificar o diálogo entre as tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse contexto mais amplo, cabe destacar a contribuição deste artigo. De forma geral, a literatura analisada aponta o potencial da abordagem STEAM, mas também evidencia limitações e lacunas recorrentes. Dessa maneira, o artigo aprimora o debate ao apresentar uma perspectiva mais concreta das condições, dos limites e das possibilidades de consolidação da abordagem STEAM.



2 O GINÁSIO EDUCACIONAL TECNOLÓGICO

A criação e a implementação dos GETs, hoje renomeados para Ginásios Educacionais Tecnológicos em virtude da efetivação dessa política pública na cidade do Rio de Janeiro, correspondem a um modelo de escola que prima por um processo de ensino-aprendizagem em consonância com o estímulo da criatividade, a socialização entre alunos e professores, a resolução prática de problemas diante de um aprendizado mais significativo, interativo e dinâmico por meio de um projeto pedagógico integrado, possibilitando uma aprendizagem que privilegia o protagonismo dos alunos e incentiva as práticas tecnológicas na educação, funcionando em horário integral de 7 horas. Desta feita, os GETs fazem parte de uma nova concepção de escola do século XXI: um local de inovação didático-pedagógica, experimentação do conhecimento e colaboração ativa de seus sujeitos.

O GET caracteriza-se por ambientes de aprendizagens em que o aluno é capaz de compartilhar diversos conhecimentos, promovendo a sua interdisciplinaridade e oportunizando novos olhares, em um esforço conjunto para a resolução de problemas (Santana; Farias, 2023), por meio de alguns pilares:

- a) **Aprendizagem mão na massa** – aprender por meio da criação.
- b) **Desenvolvimento integral** – ações que permitam o desenvolvimento cognitivo, físico, emocional e cultural dos estudantes.
- c) **Cultura digital** – democratizar o uso qualificado das tecnologias.
- d) **Sustentabilidade** – responsabilidade entre os aspectos social, ambiental e econômico.
- e) **Vetores de transformação** – escolas inspiração e fontes de boas práticas.
- f) **Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação** – uso de recursos digitais para a conexão entre pessoas e ambientes de uso.
- g) **Pensamento computacional** – processos que envolvem a formulação de problemas e conexões.

Sendo assim, por meio dos pilares citados, a SME-RJ desenvolveu duas propostas de matrizes curriculares para os implementados na cidade do Rio de Janeiro: uma para os Anos Iniciais e outra para os Anos Finais do Ensino Fundamental.



Figura 1 – Grade Ensino Fundamental Anos Iniciais

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS INICIAIS TEMPO INTEGRAL (7h)						
GINÁSIO EXPERIMENTAL TECNOLÓGICO (GET) - ANOS INICIAIS						
Componente Curricular	1º	2º	3º	4º	5º	6º ano Carioca
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR						
Língua Portuguesa	20	20	20	20	20	20
Matemática						
Ciências						
Geografia						
História						
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3	3	3
Língua Inglesa	2	2	2	2	2	2
Ensino Religioso (*)	-	-	-	1	1	-
PARTE DIVERSIFICADA (**)						
Roda de Leitura	2	2	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2	2	2
Eletiva 1 (***)	1	1	1	1	1	1
Eletiva 2 (***)	1	1	1	-	-	1
Projetos Integradores no Colaboratório	2	2	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35	35	35

Fonte: <https://educacao.prefeitura.rio/get/>

Conforme a figura 1, observamos os componentes curriculares da Base Nacional Comum, a exemplo de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Artes, Língua Estrangeira e Ensino Religioso. Por outro lado, de forma complementar, os alunos dos Anos Iniciais contam com a Parte Diversificada, com aulas de Roda de Leitura e Estudo Orientado, Eletiva 1 e Eletiva 2 (quando não houver professor de Ensino Religioso) e Projetos Integradores no Colaboratório, uma proposta que utiliza a metodologia de projetos dos diversos componentes curriculares com a tecnologia, além da Base Nacional Comum Curricular, com os tradicionais componentes.

Figura 2 – Grade dos Anos Finais

ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS TEMPO INTEGRAL (7h)				
GINÁSIO EXPERIMENTAL TECNOLÓGICO (GET) - ANOS FINAIS				
Componente Curricular	6º	7º	8º	9º
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR				
Língua Portuguesa	5	5	5	5
Matemática	5	5	5	5
Ciências	3	3	3	3
Geografia	3	3	3	3
História	3	3	3	3
Arte (Artes Plásticas, Artes Cênicas ou Música)	2	2	2	2
Educação Física	3	3	3	3
Língua Inglesa	2	2	2	2
PARTE DIVERSIFICADA				
Círculo de Leitura	2	2	2	2
Estudo Orientado	2	2	2	2
Eletiva	1	1	1	1
Projetos Integradores no Colaboratório	2	2	2	2
Projeto de Vida	2	2	2	2
TOTAL SEMANAL DE TEMPOS	35	35	35	35



Fonte: <https://educacao.prefeitura.rio/get/>

Na segunda imagem, a Matriz Curricular dos Anos Finais do Ensino Fundamental, além dos componentes curriculares da Base Nacional Comum, assim como os Anos Iniciais, tem a Parte Diversificada, que conta com Círculo de Leitura, Estudo Orientado, Eletiva, Projetos Integradores no Colaboratório e Projeto de Vida.

O diálogo com a perspectiva de Rossi, Diogo e Mello (2025) evidenciou que as aulas nos GET estão fundamentadas no modelo de escola sob a égide da inovação, por meio da abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), alicerçada em projetos, atividades da Cultura Maker e recursos que promovem a cultura digital e o pensamento computacional, rompendo com o ensino tradicional, no qual o aluno pouco interage com o objeto de estudo e não há conexões com o mundo empírico.

2.1 A Abordagem STEAM

Na literatura estrangeira, STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics) é um termo complexo que faz alusão às possibilidades de diferentes reconfigurações de relações disciplinares que podem integrar as Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática. O termo responde a discussões no cenário da educação, pois apresenta uma visão curricular integradora (D'Ambrósio, 2020), bem como da preparação dos alunos nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental para atuarem de forma ativa e consciente na sociedade.

De acordo com o site da SME– RJ (<https://Educacao.Prefeitura.Rio/Get/>), a abordagem STEAM corrobora a interdisciplinaridade, coadunando com a compreensão e percepção de mundo e o exercício pleno da cidadania por meio de um modelo de escola que vai aproximar os posicionamentos teóricos das Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática à Base Nacional Comum Curricular.

Segundo Maia, Carvalho e Appelet (2021), a educação STEAM se caracteriza como uma abordagem pedagógica que se vincula a diferentes propostas de aprendizagem ativa. De modo geral, essa abordagem pedagógica é vista pelos gestores da SME-RJ como profícua, pois apresenta como resultado positivo a melhora na aprendizagem, a redução de depredações nas escolas, a diminuição de brigas entre os alunos e a redução da evasão escolar (SME, 2023).

Ainda de acordo com a SME-RJ, a abordagem STEAM é baseada no desenvolvimento de projetos e na resolução dos problemas advindos das atividades, integrando os diversos



saberes, áreas do conhecimento e desenvolvimento humano, visto que tal desenvolvimento é concernente às múltiplas habilidades, não somente para o campo do trabalho e da cidadania, mas para o desenvolvimento integral do educando.

2.2 A Cultura Maker

O desenvolvimento de alunos na abordagem pedagógica STEAM implantada em mais de duzentas escolas da rede pública da Cidade do Rio de Janeiro em 2022 defende que eles devem ser protagonistas diante do processo ensino-aprendizagem, fazendo-os abandonar o estado passivo por meio do senso crítico do conteúdo à realidade (Marques et al., 2021), com a inclusão de questões relacionadas com a construção, criação e/ou conserto com as próprias mãos ou com o auxílio da tecnologia.

Assim, a sala de aula também deve ser um ambiente interativo para que os alunos possam desenvolver múltiplas ações mútuas com o uso de situações-problema e, por vezes, com a ajuda da tecnologia mediante um instrumento colaborativo de aprendizagem, conforme mostra a imagem a seguir.

Imagem 1 – Colaboratório



Fonte: Os autores

Diante disso, o modelo de escola implementado na educação pública da cidade do Rio de Janeiro precisa propor espaços para que os educandos construam sua aprendizagem por meio de aulas que promovam a exploração criativa, o raciocínio e a solução para problemas.

Nesse cenário de dificuldades, o Movimento Maker, nas palavras de Souza:

O Movimento Maker é a filosofia do “aprender fazendo”, que vem do inglês to make que quer dizer “fazer”. É uma pessoa que faz algo, ou seja, um fazedor. Esse movimento tem várias características e emprega a criatividade (ter a capacidade de inventar), sustentabilidade (consumir menos, evitar o desperdício e valoriza o uso de recursos que estão disponíveis), originalidade (ser capaz de inovar, o que implica em ter uma ideia e “pôr a mão na massa”), colaboração (aproveitamento de ideias e coisas já criadas, portanto tudo é feito em colaboração, isto é, todo mundo trabalha junto “mesmo que seja em rede”), escalabilidade (tudo que é criado pode ser replicado e adaptado), democratização da informação (compartilhamento do que é criado) e empoderamento (com uso das tecnologias) (2021, p. 19).



Então, a Cultura Maker pode ser traduzida como ações e atividades culturais concernentes à adaptação de práticas e tecnologias que potencializem a criatividade e a reinvenção do cotidiano por meio do fazer, do colocar a mão na massa.

2.3 Os GETs e a abordagem STEAM: operacionalização, limitações e possíveis lacunas

A implementação dos GETs na cidade do Rio de Janeiro, adotados pela SME-RJ, configura-se como uma proposta de transformação do espaço escolar, alinhada à abordagem STEAM. Segundo Gómez-Galán (2018), essa perspectiva ressalta a importância de repensar os ambientes de aprendizagem e as tecnologias emergentes.

Sendo assim, os GETs têm como finalidade promover uma educação mais conectada às demandas do século XXI, incorporando práticas pedagógicas que valorizem a criatividade, a experimentação, a resolução de problemas e o protagonismo estudantil — princípios centrais da Cultura Maker.

A operacionalização da abordagem STEAM nos GETs ocorre, em geral, por meio de oficinas, projetos interdisciplinares, uso de laboratórios Maker e ações colaborativas que envolvem tanto alunos quanto professores, que favorecem o desenvolvimento da aprendizagem criativa e ativa (Maia; Carvalho; Appelt, 2021).

Tais ações e espaços vêm sendo utilizados para aproximar os estudantes da tecnologia educacional, da robótica, do pensamento computacional, do design e da arte integrada à ciência; entretanto, apesar do potencial inovador da iniciativa, a operacionalização da abordagem STEAM ainda enfrenta limitações e lacunas significativas, a exemplo de:

- **Falta de formação docente adequada:** Lasakowsitsck (2024) aponta que a formação de professores enfrenta muitos desafios diante da sua história. À luz dessa reflexão, muitos professores ainda não foram capacitados para atuar com as metodologias ativas e com as ferramentas digitais dos GETs, o que pode comprometer o desenvolvimento da abordagem;
- **Infraestrutura desigual:** embora tenham sido implantados mais de duzentos GETs na cidade do Rio de Janeiro, há desigualdade no acesso a recursos, manutenção dos equipamentos e conectividade digital, o que dificulta a universalização da proposta, visto que muitas escolas da rede não receberam a abordagem STEAM e ainda há necessidade da reorganização de políticas públicas que minimizem a exclusão e o abismo digital na sociedade (Picazio; Sanches; Júnior, 2023);
- **Fragmentação curricular:** Ainda que a proposta STEAM se baseie na interdisciplinaridade, ainda precisamos romper com a abordagem tradicional do ensino por



meio de uma visão integrada, na qual a interconexão das diferentes áreas seja valorizada (SOUZA, 2024);

- **Políticas públicas de continuidade:** De acordo com Hogemann (2024), as transformações sociais evidenciam a necessidade de um novo paradigma educacional, no qual a política pública de Estado - e não de governo — oportunize a expansão e consolidação dos GETs, zelando pela garantia de direitos fundamentais dos alunos cariocas.

Em síntese, os GETs se apresentam como espaços potenciais para a transformação pedagógica a partir da abordagem STEAM. No entanto, para que essa proposta se consolide como política pública efetiva e equitativa, é necessário superar as lacunas estruturais, formativas e de gestão que ainda limitam sua plena execução nas redes escolares.

3 REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA

À vista da abordagem pedagógica implementada recentemente na educação pública da cidade do Rio de Janeiro, buscamos realizar uma revisão sistemática da literatura com vistas a elucidar como tem sido a percepção da STEAM na Educação Básica nos mais diversos lugares e instituições do país.

A revisão sistemática da literatura é uma modalidade de pesquisa que, ao seguir protocolos específicos, procura compreender uma área e conferir alguma logicidade, identificando o que funciona e o que não funciona num dado contexto, sendo capaz de ser reproduzida por outros pesquisadores (Galvão; Ricarte, 2020).

Diante dos entraves – a falta de infraestrutura, a ausência de formações específicas para os profissionais, as barreiras epistemológicas e didáticas, entre outros - ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aprendizagens e à inovação que surgiram na sociedade, percebe-se a necessidade da realização de uma revisão da literatura sobre o tema.

Desse modo, consultamos a base de dados do Google Acadêmico, utilizando os descritores Abordagem STEAM, Cultura Maker e Ensino a partir do ano de 2021 a 2023 com o filtro “ordenar por relevância”. Nesse contexto foram identificados 562 resultados.

Como critério dessa seleção, este artigo seguiu as etapas: seleção de 100 obras ordenadas nas dez primeiras páginas; leitura dos títulos; consulta dos links de acesso; análise do resumo. Feita a seleção das dez obras, a etapa seguinte foi a leitura da íntegra dos estudos selecionados.

No que se refere à seleção das dez obras, além dos descritores supracitados, o estudo averigua a influência da abordagem STEAM na Educação Básica, assim distribuídos:

Quadro 1 – Síntese dos trabalhos no Google Acadêmico

Nº	Publicação	Tema	Autores	Palavras-chave
----	------------	------	---------	----------------



1	Rev. Tecnol. Soc., Curitiba, v. 17, n. 49, p. 68-88, out./dez., 2021.	Abordagem STEAM na Educação Básica brasileira: uma revisão de literatura	MAIA, Dennis Leite; CARVALHO, Rodrigo Araújo de; APPELT, Veridiana Kelin.	Abordagem STEAM; STEM. Tecnologia Educacional; Metodologias Ativas; Inovação Educacional.
2	Peer Review, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 283-293, 2023.	Robótica sustentável: aplicando a metodologia STEAM como forma de implantar a Cultura Maker no Ensino Fundamental, anos finais	FERREIRA, Marcos Rogério; FREITAS, Paula Renata de Moraes Gomes; LIMA, Rafael Fausto de.	Maker; Robótica; Criatividade; Educação.
3	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências E Educação, 9 (10), 1039-1060, 2023.	Cultura Maker e abordagem STEAM: transformando vidas atrás das grades	QUEIROZ, Clésia Carneiro da Silva Freire.	Metodologias Ativas; Educação Prisional; Cultura Maker; Abordagem STEAM; Transformação.
4	Revista Educar Mais, 7, 444-459, 2023.	Cultura Maker no Ensino de Ciências na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura	SALES, Giliane Felesmino et al.	Cultura Maker; Ensino de ciências; Aprendizagem.
5	LT 04 – Educação em espaços não formais e divulgação científica, 2023.	Contribuições e desafios da pesquisa científica no Ensino Médio por meio do movimento STEAM Maker	SOUZA, Rafaele da Silva.	Prática extracurricular; STEAM; Maker; Contextualização.
6	Revista Foco, [S. l.], v. 16, n. 4, p. e1704, 2023.	Cultura STEAM _4girls: trajetória das jovens mulheres no Ensino Fundamental II	BARROS, Bárbara Chrystina Bueno et al.	Cultura STEAM; Mulheres nas ciências; Tecnologias educacionais; Robótica educacional.
7	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Aprendizagem Maker nas escolas: a importância do pensar da gestão escolar para a otimização das ações educativas makers	ARUSIEVICZ, Fernanda Costa.	Gestão escolar; Cultura Maker; Espaço Maker; Educação; Aprendizagem Maker.
8	Contribuciones a Las Ciencias Sociales, [S. l.], v. 16, n. 12, p. 29716–29746, 2023.	Da criatividade à inovação: o movimento da Educação Maker na Educação Básica.	NETO, João Ribeiro et al.	Cultura Maker; Atividade Maker; Espaço Maker.



9	Dialogia, [S. l.], n. 40, p. e21067, 2022.	Aprendizagem criativa e a Educação Maker: análise de boas práticas.	ALMEIDA, Anselmo Daniel Campos de; WUNSCH, Luana Priscila; MARTINS, Emanuele Bittencourt.	Movimento Maker; Projetos inovadores na educação; Aprendizagem criativa.
10	Universidade do Estado do Amazonas, 2022.	Aprendizagem ativa: educação STEAM e o uso das tecnologias digitais	SILVA, Maria Lúcia Castro da .	Tecnologias Digitais; Educação STEAM; Aprendizagem Ativa.

Fonte: Os autores (2025)

Maia, Carvalho e Appelt (2023) apontaram, em seu artigo, que na literatura estrangeira a abordagem foi inicialmente denominada de STEM (Ciências, Tecnologia, Engenharia e Matemática). No entanto, a denominação foi ampliada para STEAM (Ciências, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática) com a inclusão das Artes para representar a interdisciplinaridade para a compreensão de mundo e o exercício da cidadania a partir do diálogo entre Ciências Exatas e Ciências Humanas. Consequentemente, a abordagem STEAM tem sido temática central nos debates sobre inovação tecnológica. O trabalho indicou que as práticas STEAM desenvolvidas no país são alinhadas à Cultura Maker. O estudo ainda sugeriu que a escola envolvida na temática gera ganhos de autonomia, criatividade e potencializa a aprendizagem por meio da experimentação e da criação interdisciplinar. O estudo assinala que é necessário difundir essas práticas para as regiões com menor crescimento econômico do país.

Segundo Ferreira, Freitas e Lima (2023), com a reformulação da Base Nacional Comum Curricular, ficou em evidência uma postura de implementar a Cultura Maker no Ensino Fundamental. Os autores citaram ainda políticas públicas que mostram a democratização dos recursos educacionais para o favorecimento do desenvolvimento de habilidades e competências pelos alunos. Além disso, apontaram que o movimento que mais se aproxima dessa implantação é o da Cultura Maker em escolas públicas.

A pesquisadora Queiroz (2023) realizou, em seu artigo, apontamentos sobre o impacto da Cultura Maker e a abordagem STEAM na vida de estudantes em privação de liberdade. Tal estudo revela que, ao integrar a resolução de problemas em colaboração à Cultura Maker e à abordagem STEAM, o sistema pode oferecer oportunidades educacionais significativas, destacando que a implementação de tais fatores promove a transformação social, o aumento da autoestima e a contribuição para uma sociedade mais justa.



De acordo com Sales et al. (2023), a pesquisa apresenta a Cultura Maker como uma alternativa às aulas tradicionais e defende que tal cultura permite que o estudante desenvolva o conhecimento da teoria a partir de questões práticas, por meio do “faça você mesmo”. Contudo, o trabalho trouxe uma crítica quanto a algumas limitações enfrentadas, sobretudo a falta de materiais na escola para o desenvolvimento das atividades no laboratório Maker da unidade escolar.

No trabalho de Souza (2023), temos alguns resultados apresentados a partir de análises de um grupo de estudo voltado para o campo do movimento STEAM/Maker. A pesquisa mostrou as potencialidades STEAM na interdisciplinaridade e na contextualização, com o objetivo de experimentar e explorar as possibilidades dos saberes adquiridos nesse processo. O artigo evidenciou que a Cultura Maker estimulou a curiosidade, o gosto pela leitura e outras perspectivas para adquirir o pensamento e conhecimento científico, proporcionando o senso crítico e as habilidades para o melhor uso das ferramentas tecnológicas, com base na problematização de experiências.

Segundo Barros et al. (2023), observamos um trabalho que visa realizar uma reflexão conceitual e prática no que tange à educação em tempos da tecnologia digital, com destaque para as mulheres a partir do 8º ano de escolarização. Para tanto, desenvolveram a pesquisa no Centro de Ensino em Período Integral (CEPI) José Honorato, no Ensino Fundamental. A metodologia utilizada foi a prática e a teoria, baseada no conceito STEAM, sob uma abordagem Maker, solidária e colaborativa. O trabalho apontou resultados positivos para as discentes e docentes da unidade de ensino, corroborando a construção e validação da temática.

Conforme Arusiewicz (2023), a temática do estudo investigou estratégias à gestão escolar com o objetivo de ampliar e promover a Cultura Maker nas escolas, de modo que sua potencialidade seja direcionada ao processo educativo como um todo. A pesquisadora utilizou referências como Jean Piaget, John Dewey, José Armando Valente, José Moran, Lilian Bacich, Mitchel Resnick, Paulo Blikstein, Paulo Freire, Neil Gershenfeld, Seymour Papert, Sylvia Libow Martinez e Gary Stager. Além disso, o trabalho buscou as principais teorias que embasam a Cultura Maker e seguiu para uma pesquisa de campo, cujo ponto central era identificar as necessidades, conhecimentos e outras informações concernentes a espaços Maker e a essa cultura. Nesse contexto, com base nos dados coletados, a autora desenvolveu o Canvas Ceme – Cultura e Espaço Maker Educacional, uma ferramenta tecnológica que visa instrumentalizar o gestor na integração da Cultura Maker no ambiente educativo. Por fim, os dados revelaram que tal cultura gera mudanças significativas na prática educacional, como o trabalho interdisciplinar e o movimento de articulação em prol dos projetos escolares, mas



precisa de formações docentes, dada a importância para o envolvimento e a aprendizagem dos alunos.

Neto (2023) discorre em seu artigo que a educação Maker é uma abordagem de ensino voltada para a construção de conhecimentos por meio de problemas e projetos concretos. O estudo traz uma revisão sistemática da literatura com a finalidade de analisar o Movimento Maker na Educação Básica em consideração aos avanços tecnológicos e às mudanças exigidas pela Base Nacional Comum Curricular e pelas demandas sociais.

Empregou-se na pesquisa uma metodologia rigorosa a partir de uma análise sistemática e metódica dos dados. O estudo apontou que a Cultura Maker pode estimular o aluno a construir em vez de reproduzir e indicou que a temática ainda carece de políticas públicas de modo a consolidar a Cultura Maker no currículo escolar. Ademais, a Cultura Maker contribui para a educação desde que esteja consolidada no currículo escolar e na formação de professores.

Almeida, Wunsch e Martins (2022) mencionam, neste estudo, que pensar em novos cenários para estar, aprender e compartilhar tornou-se um dos principais desafios para o campo educacional, principalmente após 2020. Nesse percurso, a partir de um estudo qualitativo, os autores buscaram mapear exemplos de boas práticas concernentes a espaços e à Cultura Maker, de modo que ajudem docentes e discentes a repensarem os caminhos escolares percorridos e, por meio de um aprendizado ativo, oposto às metodologias pautadas somente na reprodução de conceitos, a alcançarem as possibilidades de experimentação e do fazer transdisciplinar. O presente artigo destaca o método “mão na massa” e o protagonismo dos sujeitos diante do espaço escolar. Por fim, a pesquisa demonstrou que é relevante pensar em recursos e abordagens pedagógicas que facilitem o trabalho do professor, em que se empregam a formulação e a investigação de hipóteses que enriquecem a formação integral do aluno.

Silva (2022) realizou um trabalho investigativo com um grupo de docentes e pedagogos. A pesquisa investigou as possibilidades de atividades ativas por meio da STEAM. Por meio de uma pesquisa-ação, foi abordada a temática do meio ambiente no ensino de Ciências da Natureza, tecnologias digitais, em que os participantes resolveriam problemas do mundo real, coadunado com a aprendizagem ativa, experiencial e contextualizada das diversas áreas do conhecimento.

O recorte temporal da presente pesquisa permitiu compreender que a abordagem STEAM na educação básica tem se consolidado como inovação que converge diretamente aos princípios didáticos dos GETs da SME-RJ, pois favorece a promoção e a integração de diferentes áreas, possibilitando aprendizagens ativas e estimulando a curiosidade e o interesse pela investigação científica.



A interdisciplinaridade da abordagem STEAM apontada na maioria dos trabalhos, além de promover a autonomia e a resolução colaborativa de problemas reais, favorece o pensamento crítico e a criatividade, demonstrando a sintonia entre a literatura e o trabalho pedagógico desenvolvido nos laboratórios dos GETs da rede municipal de educação da cidade do Rio de Janeiro.

Contudo, a literatura aponta para desafios, como a falta de materiais e recursos que compromete a efetividade das atividades Maker nas escolas, e destaca que a formação docente permanece como um dos maiores entraves para a consolidação da abordagem STEAM no país.

Assim, os dados convergem para a compreensão de que a implementação da abordagem STEAM representa uma iniciativa alinhada às tendências educacionais contemporâneas. Ao mesmo tempo, revelam-se lacunas que requerem investimentos, de modo a garantir a consolidação efetiva da proposta pedagógica.

De acordo com as palavras-chave identificadas nos estudos selecionados, apresentamos no Quadro 2 o quantitativo de vezes que foram citadas.

Quadro 2 – Palavras-chave x quantitativo

No	Palavras-chave	Quantitativo
1	Cultura Maker	4
2	Metodologias Ativas	2
3	Maker	2
4	Espaço Maker	2
5	Abordagem STEAM	2
6	Educação	2
7	STEAM	2
8	Tecnologia Educacional	2
9	Criatividade	1
10	Robótica	1
11	Inovação Educacional	1
12	Educação Profissional	1
13	Transformação	1
14	Aprendizagem	1
15	Ensino de Ciências	1
16	Cultura STEAM	1
17	Mulheres nas Ciências	1
18	Robótica Educacional	1
19	Gestão Escolar	1
20	Aprendizagem Maker	1
21	Atividade Maker	1
22	Movimento Maker	1
23	Projetos inovadores na Educação	1
24	Aprendizagem Criativa	1
25	Tecnologias Digitais	1
26	EDUCAÇÃO STEAM	1
27	Aprendizagem Ativa	1
28	Prática Extracurricular	1



29	Contextualização	1
----	------------------	---

Fonte: Os autores (2025)

A partir dos estudos selecionados, percebemos que algumas palavras-chave foram grafadas de forma diferente. No entanto, o sentido pode ser considerado similar.

Quadro 3 – Palavras-chave convergentes

Nº	Palavras-chave	Quantitativo
1	Cultura Maker/ Metodologia Ativas/ Maker/ Espaço Maker/ Aprendizagem Maker/ Atividade Maker/ Movimento Maker/ Aprendizagem Ativa	14
2	Criatividade/ Inovação Educacional/ Transformação/ Projetos Inovadores na Educação/ Aprendizagem Criativa/ Aprendizagem	6
3	ABORDAGEM STEAM/ STEM/ CULTURA STEAM/ EDUCAÇÃO STEAM	6
4	Educação/ Educação Profissional	3
5	Tecnologia Educacional/ Tecnologias Digitais	3
6	Robótica/ Robótica Educacional	2
7	Ensino de Ciências/ Mulheres nas Ciências	2
8	Gestão Escolar	1
9	Prática Extracurricular	1
10	Contextualização	1

Fonte: Os autores (2025)

Do conjunto de palavras-chave do Quadro 2, realizamos a divisão entre dez grupos por similaridade; as palavras Gestão Escolar, Prática Extracurricular e Contextualização ficaram com uma menção. Destarte, quando observamos o Quadro 3, as palavras em destaque seguem a temática Maker, da aprendizagem Make, dos seus espaços e similares.

Todavia, notamos ainda que o tema Criatividade, Inovação, Aprendizagem Criativa e congêneres foram as próximas palavras citadas, seguidas, em terceiro lugar, por STEAM, Abordagem STEAM, Cultura STEAM ou até mesmo Educação STEAM.

Após o quadro de palavras convergentes, percebemos a relevância da Cultura Maker e da abordagem STEAM para o campo educacional na atualidade. Podemos destacar, também, que as palavras citadas no Quadro 3 consolidam uma abordagem de educação em que a prática educativa tenha as ferramentas e os instrumentos tecnológicos e/ou digitais como facilitadores da educação contemporânea.

Diante do exposto, os dados divulgados corroboram o movimento da educação do fazer, ou seja, os sujeitos são protagonistas do processo ensino-aprendizagem, resolvem os problemas que surgem no cotidiano escolar e a partir dele, por meio de uma aprendizagem significativa e



criativa amparada na abordagem STEAM e com o auxílio das ferramentas digitais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À luz do contexto dos GETs, o presente trabalho oferece reflexões iniciais acerca da abordagem STEAM implementada nas escolas da SME-RJ. Considerada uma das maiores redes de ensino do país, composta por mais de mil unidades, incluindo creches e espaços de desenvolvimento infantil.

Para atender aos alunos da rede municipal de ensino, a Secretaria Municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ), por meio da Subsecretaria Municipal de Ensino (E/SUBE), apresenta uma vasta estrutura. Ela é organizada em 11 (onze) Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), que inauguram GETs em diferentes localidades da cidade do Rio de Janeiro. Essas iniciativas constituem uma política pública que promove a divulgação e adaptação à legislação, implementando mudanças na organização curricular e na proposta pedagógica das unidades de ensino contempladas, em resposta à necessidade de inovação diante dos desafios urgentes e emergentes da sociedade contemporânea.

Considerando essas transformações e os desafios impostos pela sociedade, O diálogo por meio da revisão de literatura, o município tem se destacado ao implementar práticas pedagógicas criativas, colaborativas e interdisciplinares, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular.

As pesquisas selecionadas retratam a democratização dos recursos e/ou objetos educacionais, favorecendo o desenvolvimento integral dos alunos, incentivando a autonomia, a criatividade, a experimentação e a resolução de problemas reais. A política pública apresentada busca, por meio da resolução de problemas, uma aprendizagem significativa, capaz de transformar a realidade social e promover o equilíbrio emocional.

Todavia, as reflexões teóricas e a revisão de literatura ressaltam pontos frágeis que exigem um olhar mais frequente no contexto da abordagem STEAM e da Cultura Maker. Desafios como a falta de materiais para o trabalho colaborativo, a importância da formação docente para a atuação nessa abordagem, a manutenção de políticas públicas efetivas e a adequação curricular que transcende à fragmentação curricular tradicional ainda são lacunas que precisam ser superadas.

Portanto, na perspectiva do modelo conceitual dos GETs, a pesquisa ressalta a importância de diálogo e debates urgentes e permanentes, pois destacam a importância de reflexões e ações contínuas, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento integral dos alunos, assim como o fortalecimento dessa abordagem como política pública na Educação Básica.



A lacuna ainda existente na literatura sobre os resultados dos GETs e da abordagem STEAM aponta um caminho promissor para futuras investigações, que poderão aprofundar a compreensão sobre os impactos dessas iniciativas e contribuir para o aprimoramento contínuo das ações governamentais efetivas em educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Anselmo Daniel Campos de; WUNSCH, Luana Priscila; MARTINS, Emanuele Bittencourt. Aprendizagem criativa e a educação ‘Maker’: análise de boas práticas. **Dialogia**, n. 40, p. e21067, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/21067>. Acesso em: 22 jul. 2025.

ARUSIEVICZ, Fernanda Costa. **Aprendizagem ‘Maker’ nas escolas**: a importância do pensar da gestão escolar para a otimização das ações educativas ‘makers’. 2023. Dissertação de mestrado, Instituto Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://dspace.ifrs.edu.br/handle/123456789/876>. Acesso em: 10 jul. 2025.

BARBOSA, Letícia Coelho. **A importância dos GETs como resposta ao modelo de educação inovadora para a Educação Pública da SME-RJ**. 2024. Dissertação (Mestrado em Novas Tecnologias Digitais na Educação), UNICARIOCA.

BARROS, Bárbara Chrystina Bueno et al. Cultura STEAM4GIRLS: trajetória das jovens mulheres no ensino fundamental II. **Revista Foco**, v. 16, n. 4, 2023. Disponível em: <https://ojs.focopublicacoes.com.br/foco/article/view/1704>. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF, 2017.

COELHO, Lígia Marta da Costa. História(s) da educação integral. **Em Aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, 2009.

D’AMBRÓSIO, U. Sobre las propuestas curriculares STEM Y STEAM y el Programa de Etnomatemática. **Revista Paradigma (Edición Cuadragésimo Aniversario: 1980-2020)**, v. XLI, jun. 2020.

FERREIRA, Marcos Rogério; FREITAS, Paula Renata de Moraes Gomes; LIMA, Rafael Fausto de. Robótica sustentável: aplicando a metodologia STEAM como forma de implantar a Cultura Maker no Ensino Fundamental, anos finais. **Peer Review**, [S. l.], v. 5, n. 4, p. 283-293, 2023. Disponível em: <https://peerw.org/index.php/journals/article/view/273>. Acesso em: 15 jan. 2025.

FORTUNA, Volnei; JUNG, Hildegard Susana. As metodologias ativas como potencializadoras dos processos reflexivos e criativos: percepções docentes. **Revista DDD**, 2023.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Logeion: Filosofia da informação**, v. 6, n. 1, p. 57-73, 2019.



GÓMEZ-GALÁN, José. Educational architecture and emerging technologies: innovative learning environments. **arXiv preprint arXiv:1802.06850**, 2018. Disponível em: <https://arxiv.org/abs/1802.06850>. Acesso em: 10 ago. 2025.

HOGEMANN, Edna Raquel. Desafios e perspectivas: políticas públicas, gestão educacional, novas tecnologias e o paradigma do ensino híbrido. **Revista Interdisciplinar de Direito**. V.22, nº 2, 2024.

LASAKOSWITSCK, Ronaldo. Educação STEAM e a formação inicial de professores: perspectivas e desafios para escolas brasileiras. **Dialogia**, São Paulo, n. 50, p. 1-15, e27504, set./dez. 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/50.2024.27504>. Acesso em: 11 de ago. 2025.

MAIA, Dennys Leite; CARVALHO, Rodolfo Araújo de; APPELT, Veridiana Kelin. Abordagem STEAM na Educação Básica brasileira: uma revisão de literatura. **Rev. Tecnol. Soc.**, Curitiba, v. 17, n. 49, p.68-88, out./dez., 2021. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/13536>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MARQUES, Humberto Rodrigues et al. Inovação no ensino: uma revisão sistemática das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 26, n. 03, p. 718-741, nov. 2021.

NETO, João Ribeiro et al. Da criatividade à inovação: o movimento da educação Maker na educação básica. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 12, p. 29716-29746, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistacontribuciones.com/ojs/index.php/clcs/article/view/3492>. Acesso em: 22 jan. 2025.

PARO, Vitor Henrique et al. **Escola de tempo integral: desafio para o ensino público**. Editora Cortez, São Paulo, 1988.

PICAZIO, Joseph Rodrigo Amorim; SANCHES, Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini; JÚNIOR, Irineu Francisco Barreto. A exclusão digital na sociedade da informação e o exercício da cidadania. **Revista Direito & Paz**, 2023.

PRETTO, Nelson. O desafio de educar na era digital. **Revista Portuguesa de Educação**, 2011.

QUEIROZ, Clésia Carneiro da Silva Freire. Cultura ‘Maker’ e abordagem STEAM: transformando vidas atrás das grades. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 10, p. 1039-1060, 2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/11676>. Acesso em: 25 jul. 2025.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto Rio no 50.434 de 23 de março de 2023. **Cria o Programa Ginásio Experimental Tecnológico no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências**, Rio de Janeiro, 2023.

RIO DE JANEIRO (Município). Decreto Rio no 53.939 de 16 de fevereiro de 2024. **Altera o Decreto Rio nº 50.434, de 23 de março de 2022, na forma que menciona**, Rio de Janeiro, Ano XXXVII, Nº 227, p. 3, 2024.



RIO DE JANEIRO (Município). Secretaria Municipal de Educação. GET. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/get/>. Acesso em: 10 fev. de 2025.

ROSSI, Mayara; DIOGO, Rodrigo Claudino; MELLO, Geison Jader. Investigações sobre o uso da abordagem STEAM na prática escolar: estado do conhecimento entre 2017 a 2022. **Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.** (Belo Horizonte), 2025.

SALES, Giliane Felismino et al. Cultura Maker no Ensino de Ciências na Educação Básica: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Educar Mais**, p. 444-459, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3120>. Acesso em: 12 ago. 2025.

SANTANA, Maria da Conceição Beltrão de; FARIAS, Morgana de Barros. Interdisciplinaridade e escola: novos desafios. **Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação – Rease**, 2023.

SILVA, Maria Lúcia Castro da. Aprendizagem ativa: educação STEAM e o uso das tecnologias digitais. **UEA**, 2022. Disponível em: <http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/4645>. Acesso em: 15 fev. 2025.

SOUZA, Laís dos Santos. **A cultura ‘Maker’ na educação**: perspectivas para o ensino e a aprendizagem de matemática. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Matemática, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2021.

SOUZA, Rafaelle da Silva. Contribuições e desafios da pesquisa científica no ensino médio por meio do movimento ‘STEAM MAKER’. **Anais do XIV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Campina Grande: Realize Editora, 2023. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/92859>. Acesso em: 15 fev. 2025.

WINNER, Langdon. Artefatos têm política? **The University of Chicago Press**, 1986.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

FILOSOFÍA - DECOLONIALIDAD - Y COMPLEJIDAD, ¿QUÉ LUGAR OCUPAN HOY EN LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS?¹

PHILOSOPHY - DECOLONIALITY - AND COMPLEXITY, WHAT PLACE DO THEY OCCUPY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS TODAY?

Milagros Elena Rodríguez²

RESUMEN

En el proyecto decolonial planetario-complejo, como objetivo de la indagación sustentamos la tríada: filosofía-decolonialidad y complejidad para dar respuestas a la pregunta: ¿qué lugar ocupan hoy en la instituciones educativas? Por ello, acudimos a las transepistemologías con la deconstrucción rizomática, donde rizoma, decolonialidad, complejidad, transepistemes, transdisciplinariedad concuerdan en la especialísima tarea. En la reconstrucción rizomática seguimos filosofando en las preguntas iniciales: ¿Qué es el ser? ¿Existe Dios? ¿Qué es el ser humano? ¿Dónde está la felicidad? ¿Qué hay más allá de la muerte? ¡Oh ciencia desprovista de verdad, cuanto has aportado a la humanidad, y al mismo tiempo cuán equivocado han estado muchos de tus portadores de soberbia e indignidad! Te ha faltado temor de Dios, te ha faltado asidero, Arché y sabiduría. ¡Cuán anhelada manera de vivir hoy se necesita en la que la filosofía se encargue de discutir el entrever de posturas globalistas en contra de la naturaleza del ser humano! Es la anhelada sabiduría que persigue la filosofía, pero que perdió su camino, y que hoy se ha quedado en las páginas amarillentas de libros que nos dicen cuanto nos falta para accionar sabiamente; ¡oh sabiduría! En ese ¡Yo sólo sé que no sé nada! Que hereda Platón vivimos maravillosamente en la búsqueda del saber; en la que anhelamos como Salomón la anhelada sabiduría. Tenemos derechos a visibilizar nuestros aportes y una digna filosofía llena de grandes aportes; para ello defender el derecho es lo primero. Pero, ¿creemos que podemos hacerlo, que lo merecemos? Las luchas son inmensa por una filosofía latinoamericana, que es de la liberación y que bien valdría la pena dedicar tiempo en la educación a su transcendencia, en el ánimo de recobrar una educación patria, nuestra autentica y respetuosa de las diversas maneras de filosofar.

Palabras clave: Filosofía. Decolonialidad. Complejidad. Lugar. Instituciones Educativas.

¹ Investigación ubicada en las líneas de indagación tituladas: *Educación Decolonial Planetaria - transepistemologías complejas; Transepistemologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos*, de la autora de esta pesquisa y la línea del autor: *integración comunitaria, Pedagogía y Evaluación en la formación de profesionales*.

² Postdoctora en las nuevas tendencias y corrientes integradoras de pensamiento y sus concreciones. Doctora en Ciencias de la Educación. Doctora en Patrimonio Cultural. Cristiana, venezolana, Matemático, Docente Investigadora de la Universidad de Oriente, Venezuela. E-mail melenamate@hotmail.com



ABSTRACT

In the complex planetary decolonial project, we uphold the triad of philosophy, decoloniality, and complexity as our objective of inquiry to answer the question: What place do they occupy in educational institutions today? Therefore, we turn to transmethodologies with rhizomatic deconstruction, where rhizome, decoloniality, complexity, transepistemes, and transdisciplinarity converge in this very special task. In rhizomatic reconstruction, we continue philosophizing on the initial questions: What is being? Does God exist? What is human being? Where is happiness? What is beyond death? Oh science devoid of truth, how much you have contributed to humanity, and at the same time how wrong many of your bearers of pride and unworthiness have been! You have lacked fear of God, you have lacked support, Arché, and wisdom. How much we long for a way of life today, in which philosophy is responsible for discussing the interweaving of globalist positions against human nature! It is the longed-for wisdom that philosophy pursues, but which has lost its way, and which today has remained in the yellowed pages of books that tell us how far we need to go to act wisely; oh wisdom! In that "I only know that I know nothing!" inherited by Plato, we live wonderfully in the pursuit of knowledge; in which we yearn, like Solomon, for the longed-for wisdom. We have the right to make our contributions visible and a worthy philosophy full of great contributions; to do this, defending this right is paramount. But do we believe we can do it, that we deserve it? The struggles for a Latin American philosophy, one of liberation, are immense, and it would be well worth dedicating time in education to its transcendence, in the spirit of recovering a patriotic education, our own authentic one, respectful of the diverse ways of philosophizing.

Keywords: Philosophy. Decoloniality. Complexity. Place. Educational Institutions.

1 EPÍGRAFES PRODUCTORES DE LA DIALÉCTICA-DIALÓGICA EN LA INDAGACIÓN

El nacimiento de la filosofía — en Grecia, en el siglo VI a. C. — es uno de los acontecimientos más decisivos en la historia del hombre. (...) La filosofía griega abre el espacio en el que se moverán y articularán no sólo las formas de la cultura occidental, sino las instituciones sociales en las que se encarnan esas formas, y finalmente el comportamiento mismo de las masas. Arte, religión, matemática e investigaciones naturales, moral, educación, acción política y económica, ordenamientos jurídicos son envueltos por este espacio originario; y el cristianismo y el lenguaje con el que la civilización occidental expresa el mundo; y los mismos grandes conflictos de la historia de Occidente: entre Estado e Iglesia, burguesía y proletariado, capitalismo y comunismo (Severino, 1986, p. 13).

Fragmentos de Heraclito de Efeso. La sabiduría (2) se consigue con suprema dificultad, porque «la naturaleza ama el ocultarse» (3) y «los cavadores de oro cavan mucha tierra y encuentran poco» (4). La experiencia sensible a poco nos conduce: «malos testigos los ojos y los oídos para los hombres que tienen almas de bárbaros» (5). Por otra parte, la naturaleza humana no posee la verdad, la divina es quien la posee (6). Por lo demás, hay muchas verdades relativas: «los asnos preferirán la paja» (7). «La mar es el agua más pura y más impura, para los peces, potable y saludable,- para los hombres, impotable y mortal (8). «El más bello de los monos, feo comparado con el hombre» (9); «el más sabio de los hombres resulta el mono de Dios» (10) (Escobar, 1952, p. 96).

Los proverbios de Salomón, hijo de David, rey de Israel. Para entender sabiduría y doctrina, Para conocer razones prudentes, Para recibir el consejo de prudencia,



Justicia, juicio y equidad; Para dar sagacidad a los simples, Y a las jóvenes inteligencia y cordura. Oirá el sabio, y aumentará el saber, Y el entendido adquirirá consejo, Para entender proverbio y declaración, Palabras de sabios, y sus dichos profundos. El principio de la sabiduría es el temor de Jehová; Los insensatos desprecian la sabiduría y la enseñanza (Proverbios 1).

La tarea de Sócrates, la que le fue confiada, dice la Apología, por el oráculo de Delfos, es decir, finalmente por el dios Apolo, será pues hacer que los demás hombres tomen conciencia de su propio no saber, de su no sabiduría. Para llevar a cabo esta misión, Sócrates tomará, él mismo, la actitud de alguien que no sabe nada, es decir, la de la ingenuidad (Hadot, 1998, p.38).

En la antigüedad la filosofía era una manera de vivir, un conjunto de prácticas, ejercicios, hábitos, que podía incluir la repetición de ciertas sentencias, el examen de conciencia, etc. Es decir, la filosofía no era un discurso erudito desconectado de las preocupaciones vitales o una práctica académica: era, más bien, un conjunto de ejercicios espirituales, un arte de vivir o medicina para el alma (Pachon-Soto, 2019, p.390).

Aún en la extrema humillación de la prisión, en el frío de la celda y el total dolor de la tortura, aun cuando su cuerpo no fuera sino una llaga viva, todavía puede clamar: - ¡Soy otro; soy hombre; tengo derechos! (Dussel, 1996, p.57).

¿Qué es la transfilosofía sentipensante? “la transfilosofía es liberadora de los saberes enclaustrados por la modernidad-postmodernidad-colonialidad; si un brazo fuerte de las ciencias, y por ende de los saberes-conocimientos. Vuelve a sus preguntas originarias, dignificando la sabiduría a la luz de la complejidad el planeta-tierra; de la vida en él. La transfilosofía es intercultural, pero no por ella de excluyentes de culturas y maneras de vivir; no es propiedad de cultura alguna y al mismo tiempo es de todas, no se regodea en lo conseguido de la historia pues redefine sus intenciones a la luz de las necesidades de hoy, es profundamente des-ligadora y re-ligadora a esencias de la vida (Rodríguez, 2022a, p.25).

2 EL FILOSOFÍA EN EL DEVANEIO COLONIAL SEPARADA DE LOS CONOCIMIENTOS Y DE LA EDUCACIÓN

La filosofía del griego *φιλοσοφία* que significa amor a la sabiduría, que viene del griego *φιλεῖν*, amar, y *σοφία*, sofía, del latín *philosophia*. ¡Oh filosofía en la búsqueda de las respuestas a las preguntas esenciales del ser humano: ¿Qué es el hombre? ¿Cuál es su función en la tierra?; entre otras! La dialéctica en especiales diálogos Socráticos pensando en el *Arché*, fundamento del universo. Filosofía entramada con la matemática, filósofos admiradores de esta ciencia-arte-lenguaje del universo. Filosofía y sentido ¿dónde te encuentro? ¿En qué parte del universo trasciende esta maravilla del pensamiento? Más aún, ¿acaso en Latinoamérica no hay filósofos dignos de ser rememorados en la filosofía hoy, en la educación? Está documentado que Aristóteles constantemente dialogaba sobre: ¿Qué es el ser? ¿Existe Dios? ¿Qué es el ser humano? ¿Dónde está la felicidad? ¿Qué hay más allá de la muerte? (Berti, 2010).

Cuan grave error, en aquel entonces en el auge de la ciencia moderna occidental, separarse de la filosofía antigua la ciencia, separarse de la teología y rendirse ídolo de sí misma. ¡Oh ciencia desprovista de verdad, cuanto has aportado a la humanidad, y al mismo tiempo cuan equivocado han estado muchos de tus portadores de soberbia e indignidad! Te ha faltado temor de Dios, te ha faltado asidero, Arché y fundamento. Dios no ha muerto; lo denigro cada corazón



negado pensando en la no transcendencia en la que el mismo hombre podrías darle respuestas a aquellas preguntas filosóficas de origen de base y sabiduría; como el humanismo. Has abandonado a Sofía filosofía occidental moderna. Conveniencia de la colonialidad, de la dominancia.

En consonancia con todas las necesidades hoy de una filosofía plena en siente /7) epígrafes presentamos la indagación. En el *primer epígrafe*, Emanuele Severino, en su obra titulada: *Filosofía Antigua*, nos dice que el nacimiento de la filosofía nace en Grecia, en el siglo VI a. C. Siendo uno de los acontecimientos más concluyentes en la historia del hombre. Nos afirma que la filosofía griega “abre el espacio en el que se moverán y articularán no sólo las formas de la cultura occidental, sino las instituciones sociales en las que se encaman esas formas, y finalmente el comportamiento mismo de las masas” (Severino, 1986, p. 13). Comprendemos así que todo lo que se dignaba de discutirse en la esfera del conocer pasaba por el filo de la filosofía; ojala hoy en Latinoamérica nos dignáramos de hacerlo a nuestras maneras y necesidades.

Nos sigue afirmando el autor que en aquel entonces el arte, religión, matemática e investigaciones naturales, moral, educación, acción política y económica, ordenamientos jurídicos eran envueltos por la filosofía; y “el cristianismo y el lenguaje con el que la civilización occidental expresa el mundo; y los mismos grandes conflictos de la historia de Occidente: entre Estado e Iglesia, burguesía y proletariado, capitalismo y comunismo” (Severino, 1986, p. 13), pasaron por el filo de la filosofía. ¡Cuán anhelada manera de vivir hoy se necesita en la que la filosofía se encargue de discutir el entrever de posturas globalistas en contra de la naturaleza del ser humano!

En el *epígrafe dos* el filósofo Francisco Escobar en su obra: *Historia de la Filosofía Antigua Fragmentos de Heraclito de Efeso*, nos trae a colación a la esencia filosófica Heracliana a la que como autora retomo siempre en la búsqueda de beber aguas profundas concordantes. Nos número los fragmentos de Heráclito de Éfeso; nos dice que “la sabiduría se consigue con suprema dificultad, porque «la naturaleza ama el ocultarse» y «los cavadores de oro cavan mucha tierra y encuentran poco»” (Escobar, 1952, p. 96); en efecto hoy el ser humano ama lo superficial y allí se consigue un barro muy gomoso, que muchas veces no le entusiasma por seguir cavando; así sigue navegando en la arena confusa en el que cree que sabe.

Nos sigue diciendo el autor que “la experiencia sensible a poco nos conduce: «malos testigos los ojos y los oídos para los hombres que tienen almas de bárbaros»” (Escobar, 1952, p. 96); en efecto Heráclito concuerda con la Biblia en esas palabras tan sabias, donde sabemos que el alma, en los sentimientos no hay verdad; por ello en el espíritu se separa del alma para ir



a mayor profundidad. Y nosotros los cristianos vamos a unir nuestro espíritu al Espíritu Santo para beber de la sabiduría.

Sigue recobrando Francisco Escobar de los fragmentos de Heráclito de Éfeso, “la naturaleza humana no posee la verdad, la divina es quien la posee; cuan sabias palabras en que la verdad, el Arché no está en nosotros, está en Dios. Sigue afirmando, “hay muchas verdades relativas: «los asnos preferirán la paja». «La mar es el agua más pura y más impura, para los peces, potable y saludable, para los hombres, impotable y mortal. «El más bello de los monos, feo comparado con el hombre»; «el más sabio de los hombres resulta el mono de Dios»” (Escobar, 1952, p. 96).

En el *tercer epígrafe*, en los proverbios de Salomón, hijo de David, rey de Israel; en la Biblia conseguimos la sabiduría, que está destinada a unos pocos que puedan hacer con ella lo expedito de Dios; pues que haría cualquiera con la sabiduría sino desperdiciarla. Por ello nos dice nuestro amado Dios que para entender sabiduría y doctrina, para conocer razones prudentes, para recibir el consejo de prudencia, Justicia, juicio y equidad; sigamos clamando la sabiduría. ¿Para que la sabiduría? Para dar sagacidad a los simples, y a los jóvenes inteligencia y cordura. El sabio se hará más sabio: Oirá el sabio, y aumentará el saber, Y el entendido adquirirá consejo, para entender proverbio y declaración, Palabras de sabios, y sus dichos profundos. Y culmina Salomón en Proverbios 1 diciéndonos que el principio de la sabiduría es el temor de jehová; los insensatos desprecian la sabiduría y la enseñanza (Proverbios 1). Es la anhelada sabiduría que persigue la filosofía, pero que perdió su camino, y que hoy se ha quedado en las páginas amarillentas de libros que nos dicen cuanto nos falta para accionar sabiamente; ¡oh sabiduría!

En el *epígrafe cuarto*, en la obra titulada: *¿Qué es la filosofía antigua?* De Pierre Hadot nos recuerda que misión de la filosofía tuvo en su gran representante, la tarea de Sócrates, la que le fue confiada, dice la Apología, por el oráculo de Delfos, es decir, “finalmente por el dios Apolo, será pues hacer que los demás hombres tomen conciencia de su propio no saber, de su no sabiduría. Para llevar a cabo esta misión, Sócrates tomará, él mismo, la actitud de alguien que no sabe nada, es decir, la de la ingenuidad” (Hadot, 1998, p.38). Sócrates conseguía su sabiduría fuera de él, y en su constante manera de vivir dudando de todo se deleitaba, considerando que nunca había alcanzado la sabiduría lo que le permitía seguir en la dialéctica en la búsqueda. En ese ¡Yo sólo sé que no sé nada! Que hereda Platón vivimos maravillosamente en la búsqueda del saber; en la que anhelamos como Salomón la anhelada sabiduría.

En el *epígrafe quinto*, en la obra titulada *María Zambrano y su relación heterodoxa con*



la filosofía, del filósofo Damián Pachón Soto, nos recuerda una de las funciones de la filosofía, en la antigüedad la filosofía era una manera de vivir, un contiguo de prácticas, adiestramientos, prácticas, que podía contener la reproducción de innegables sentencias, el examen de conciencia, entre otras. Ese examen de conciencia sobre nuestra praxis hoy es tan importante de hacer y promover en la educación. Esto es, “la filosofía no era un discurso erudito desconectado de las preocupaciones vitales o una práctica académica: era, más bien, un conjunto de ejercicios espirituales, un arte de vivir o medicina para el alma” (Pachon-Soto, 2019, p.390). Apreciado lector: ¿Qué oficio le daría hoy a una filosofía práctica en la educación? Tenemos tantos problemas que atender en la crisis del planeta que nos quedaríamos corto en el tiempo para dedicarnos a filosofar sobre tales problemas; y el ejercicio de conciencia de lo que hacemos.

En el *sexto epígrafe*, en la obra de Enrique Dussel titulada: *Filosofía de la Liberación*, el padre de la filosofía de la liberación de las cuales la filosofía latinoamericana es una de ellas nos dice que para filosofar dignamente en lo nuestro debemos primero desprendernos de la filosofía excluyente de Grecia por las cuales se excluían los esclavos, aunque en los diálogos vemos a muchos esclavos filosofando y participando. Es que debemos ir a recobrar nuestra valía, al de todas las civilizaciones encubiertas y las maneras de filosofar sobre nuestras problemática, necesidades e ilusiones, “aún en la extrema humillación de la prisión, en el frío de la celda y el total dolor de la tortura, aun cuando su cuerpo no fuera sino una llaga viva, todavía puede clamar: - “¡Soy otro; soy hombre; tengo derechos!” (Dussel, 1996, p.57). Y tenemos derechos a visibilizar nuestros aportes y una digna filosofía llena de grandes aportes; para ello defender el derecho es lo primero.

En consonancia con la filosofía latinoamericana, en la obra titulada: *Transfilosofía Sentipensante*, en el *séptimo epígrafe*, la autora Milagros Elena Rodríguez nos responde ¿Qué es la transfilosofía sentipensante? la transfilosofía es liberadora de los saberes enclaustrados por la modernidad-postmodernidad-colonialidad; si un brazo fuerte de las ciencias, y por ende de los saberes-conocimientos. Vuelve a sus preguntas originarias de la filosofía, dignificando la sabiduría a la luz de la complejidad el planeta-tierra; de la vida en él. Atiende las necesidades hoy en el sur global, los desmitificados del planeta. La transfilosofía es intercultural, pero no por ella de excluyentes de culturas y maneras de vivir pues la esencia de la decolonialidad planetaria nos incluye a todos, no podemos cometer el mismo error de Occidente al desmificar al Sur; ahora nosotros comenzamos por lo excluido nuestro y extendemos el abrazo de las diferentes maneras de filosofar.

Por eso, la *Transfilosofía Sentipensante* no es propiedad de cultura alguna y al mismo



tiempo es de todas, no se regodea en lo conseguido de la historia pues redefine sus intenciones a la luz de las necesidades de hoy, es profundamente des-ligadora y re-ligadora a esencias de la vida (Rodríguez, 2022a). Y atiende a la manera de filosofar con toda la complejidad del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios (Rodríguez, 2022b). Nos regresa a la unión filosofía - teología, filosofía-ciencias, filosofía-disciplinas, filosofía-historia de las civilizaciones execradas.

En tal sentido, *en el proyecto decolonial planetario-complejo, como objetivo de la indagación sustentamos la tríada: filosofía-decolonialidad y complejidad para dar respuestas a la pregunta: ¿qué lugar ocupan hoy en la instituciones educativas?* Por ello, acudimos a las transmetodologías con la deconstrucción rizomática, donde rizoma, decolonialidad, complejidad concuerdan en la especialísima tarea. Veamos los detalles explicativos.

3 LA DECONSTRUCCIÓN RIZOMÁTICA COMO ANDAMIO TRANSMETÓDICO DE LA INVESTIGACIÓN

Queremos y proponemos salvaguardar la filosofía de la liberación más esencial para nuestro Sur: la filosofía latinoamericana; de la misma manera que respetamos todas las formas de filosofar de las civilizaciones encubiertas; por ello la decolonialidad es esencial. El proyecto decolonial planetario subvierte la modernidad – postmodernidad – colonialidad, donde sabemos que decolonialidad “ya no es izquierda, sino otra cosa: es desprendimiento de la episteme política moderna, articulada como derecha, centro e izquierda; es apertura hacia otra cosa, en marcha, buscándose en la diferencia” (Mignolo, 2008, p. 255). En ello, la transfilosofía que va a ser coadyuvante a los lugares que buscamos para la tríada filosofía- decolonialidad-complejidad sea expedita en la educación.

El transparadigma, más allá de los paradigmas que salvaguarda lo denigrado de los paradigmas es la complejidad “uno de los desafíos más difíciles será el de modificar nuestro pensamiento de manera que enfrente la complejidad creciente, la rapidez de los cambios y lo imprevisible que caracterizan nuestro mundo” (Morín, 1999, p. 32). Transparadigma que rescata la significancia del prefijo *trans* de Enrique Dussel; donde no siempre vale el *más allá*, pues ese “más allá (*trans*) indica el punto de arranque desde la exterioridad de la modernidad” (Dussel, 2004, p.222); si redimiendo lo que los paradigmas simplificadores viciaron como: el tejido de la vida, los sistemas, el sujeto investigador, la concordancia cualitativo-cuantitativa; entre otros.

Enrique Dussel, afirma “lo que la modernidad excluyó, negó, ignoró como insignificante, sinsentido, bárbaro, no cultural, alteridad opaca por desconocida; evaluada como



salvaje, incivilizada, subdesarrollada, inferior, mero despotismo oriental, modo de producción asiático” (Dussel, 2004, p.222). Por ello, investigamos con las transmetodologías que salvaguardan lo execrado de las metodologías; y llevamos con esencias decoloniales-complejas, es la odre nueva con fundamento que es el sustento de la mencionada *tríada: filosofía-decolonialidad-complejidad*.

Con los transmétodos decoloniales-complejos que “son creación inédita en Milagros Elena Rodríguez, aceptan y promueven la complejidad del ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios. En la conformación de nuestra naturaleza humana, en la educación, en las ciencias, en la construcción de los conocimientos-saberes se debe hacer trascender con el uso de los transmétodos, lo que desde la filosofía antigua ya se conocía” (Rodríguez, 2023b, p.10). En ello también recomendamos revisar la obra titulada: *Transmétodos decoloniales planetario-complejos como formalidad en investigación universitaria: experiencias en re-ligaje* (Rodríguez, 2024a); en lo que se evidencian los aportes de tales creaciones que aprovechamos para disfrutar de sus aportes en esta indagación.

En particular el transmétodo *la deconstrucción rizomática* (Rodríguez, 2027, 2019), que es un manera de decolonizar; así reconstruimos y deconstruimos formando rizomas, que “es orgánico - está vivo – mientras la red evoca con demasiada frecuencia la cristalización inorgánica perfectamente delineada y estática” (Ruíz, 2017, p.4); calcando los rizomas en la naturaleza testamentarios en su *filosofía rizomática* Feliz Guattari y Guilles Deleuze; hemos estudiando en la obra: *rizomas, metáfora botánica, estructuras complejas postcoloniales en interpelaciones decoloniales planetaria en re-ligaje* (Rodríguez, 2024b). La propiedad rupturante de estas estructuras nos cautiva en tanto regresamos a los provocados brotes para seguir incluyendo y sustentando *la tríada: filosofía-decolonialidad-complejidad*; lo vamos a visionar en la pesquisa.

Aclaremos que la decolonialidad planetaria, el pensamiento planetario decolonial, es universal en tanto no tiene sentido decolonizar una parte de la Tierra sin las otras regiones, dado que quedaríamos prescindiendo en dicho proyecto lo que contradice su esencia inclusiva, respetuosa de la diversidad y existencia humana en su naturaleza de creación. La decolonialidad planetaria no tiene incisiones postestructuralistas o postcoloniales; además se sabe que la postmodernidad, por ejemplo, es el cono de la modernidad cuyo proyecto es la colonialidad (Rodríguez, 2022c); tal cual pensamos la filosofía hoy llena de todas las maneras de filosofar en el planeta hoy; sin superioridades. Redimimos con ello particularidades de *las líneas de indagación* donde se ubica la exploración: Educación Decolonial Planetaria – transepistemologías complejas, decolonialidad planetaria-complejidad en re-ligajes y



Transmetodologías complejas y los transmétodos decoloniales planetarios-complejos.

Para comprender que hace la deconstrucción rizomática como manera transdidáctica de indagar se trata de evidenciar a la luz de la decolonialidad, pues deconstruir es una manera de decolonizar al mismo tiempo que se va deconstruyendo se reconstruye como procedimiento de lectura/interpretación; en ello el texto conjunciona lo evidenciado de la crisis para decolonizando y complejizando ir pensando en diversas maneras de filosofar.

En la deconstrucción rizomática seguimos evidenciando la crisis en las instituciones educativas emboscadas en la colonialidad global enrumbo por una filosofía colonial impuesta enajenada del ser, sus intenciones originarias y de la filosofía latinoamericana. Y en la reconstrucción la tríada filosofía - decolonialidad - y complejidad, ¿qué lugar ocupan hoy en la instituciones educativas? Para luego concluir de manera inacabada en el lienzo extraordinario de los brotes de los rizomas.

4 LA CRISIS EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EMBOSCADAS EN LA COLONIALIDAD GLOBAL DONDE LA FILOSOFÍA SE HA SEPARADO DE LAS CIENCIAS Y EL SENTIDO DE EDUCAR

Ya vamos observando que la crisis en las instituciones educativas emboscadas en la colonialidad global tiene en particular una no existencia de la tríada: filosofía-decolonialidad-complejidad donde la filosofía se ha separado de las ciencias y el sentido de educar; la filosofía no provee de una concientización en nuestra praxis ante la crisis hoy en todo sentido; y en general la influencia de la filosofía en sus preguntas originarias y la pertinente filosofía latinoamericana están hoy en jaque en la educación. Y aún en el mismo Occidente su anhelada filosofía modernista ha caducado; y creo estuvo condenada desde que se separa de la filosofía antigua y las ciencias la denigran para erigirse reinas. Vamos a ver los detalles.

Por otro lado, sabemos que Platón hace transcender la filosofía de Sócrates en su lema yo solo sé que no se nada; y que haría muy bien retomar en la educación dichos diálogos a la luz de la liberación de nuestros potencialidades; “bajo la influencia de la personalidad y de la enseñanza de Sócrates, Platón va a dar, en *el Banquete*, a la palabra “filósofo”, y luego también a la de “filosofía”, un nuevo sentido” (Hadot, 1998, p. 52). Pienso que la filosofía antigua ya había sido colonizada, sucumbida por la filosofía modernista, y despojo a Occidente de la filosofía y sentido más excelso de su creación; ojala al mundo se hubiera llevado tales excelencias, y bien le hubiese hecho a las ciencias dicha filosofía. Es sabido que en cuanto a Sócrates.

Es la famosa ironía socrática: la ignorancia fingida, el semblante cándido con el cual,



por ejemplo, indagó para saber si alguien era más sabio que él. Como dice un personaje de la República: “Ésta no es sino la habitual ironía de Sócrates y yo ya predije a los presentes que no estarías dispuesto a responder, y que, si alguien te preguntaba algo, harías como que no sabes, o cualquier otra cosa, antes que responder (Hadot, 1998, p.38).

Ya en la colonización, para conocer de hechos en dicha invasión invitamos a leer la obra especialísima de Enrique Dussel: *El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad* (Dussel, 1994a), se fue impregnada Latinoamérica de una filosofía modernista humanista castradora de la esencia y naturaleza del ser humana, sucumbida en la religión como opresión, y para nada educadora ni valorativa de lo nuestro; por el contrario encubridora de nuestro potencial. Ya luego de la independencia en nuestros países queda impregnada de una colonialidad en todo sentido, hasta la colonialidad global y el globalismo hoy. “En la colonialidad del poder, el sistema - mundo operó como “una poderosa máquina de subalternización del conocimiento (...), estableciendo simultáneamente un modelo epistemológico planetario” (Mignolo, 2003, p. 122).

Este modelo epistemológico planetario está íntimamente separado filosofía de educación, disciplinas entre sí, imposición del saber válido que es el occidental, de allí hemos llegado a una expedita razón de ser enajenada de nuestro sentir, pertinencia. Las luchas son inmensa por una filosofía latinoamericana, que es de la liberación y que bien valdría la pena dedicar tiempo en la educación a su transcendencia, en el ánimo de recobrar una educación patria, nuestra autentica y respetuosa de las diversas maneras de filosofar.

Profundizando, la ciencia moderna se apartó de la filosofía antigua en el siglo XVI, y la ciencia natural moderna obtuvo rostros convenientes a partir del siglo XVII. A finales del siglo XVIII, ya la ciencia natural moderna había abandonado otras formas de filosofar; entre ellos mismo la exclusión y denigración no tenía regreso, en una imposición tan sorprendente que abandono el planeta a sus únicas maneras de filosofar, que era la ciencia misma que adopto la adulación como imposición de ella misma.

Sabemos que el alemán Emmanuel Kant estableció una división entre ciencia y filosofía; en la que una no se comunicaba con la otra. La ciencia moderna se basa en el método científico, busca explicaciones verificables y rechaza la metafísica; pero otras formas de filosofar no eran ciencias, incluyendo la excelsa filosofía antigua. En sus concepciones la ciencia es “cualquier doctrina mientras sea un sistema, es decir, mientras sea un conjunto de conocimientos ordenados según principios” (Kant, 1989, p.467). Lo que para él la filosofía no cumple.

Es así como, “una nueva ciencia sólo llega a ser lo en la medida en que logra independizarse. Lo cual quiere decir tener su propia materia de investigación y sus propios conceptos forma dos a base de reflexionar sobre esa materia” (Copleston, 2021, p.175).



Divorcio que adquiere la educación pues las ciencias son llevadas tal cual a la educación y separada de la teología en la que el humanismo, pregonando la no transcendencia en la que el ser humano es comienzo y fin de sí mismo, negando su alma y espíritu.

Es así como *mythos* y *logos* son separados, Dios no tiene cabida en esa manera irracional en que el ser se separa de la filosofía antigua,

La fe cristiana se define a ella misma como voluntad de creer en algo que no se muestra en la episteme, o sea en la *sophia*, que para el apóstol Pablo son sólo «sabidurías del hombre» o «sabidurías del mundo». Y esta «sabiduría» es «estulticia ante Dios». Mientras que para el pensamiento griego el auténtico conocimiento de Dios lo realiza la *philo-sophia*, para el cristianismo Dios no es conocido «mediante la “*sophia*”, sino a través del «anuncio» de Dios a los creyentes. La fe cristiana es un regreso al mito (como luego lo será, aunque de manera profundamente diferente, la ciencia moderna), pero un mito (también la ciencia moderna) que afirma ser superior a la episteme. Cuando Pablo afirma que la *sophia* («buscada por los griegos») es «estulticia ante Dios» (y que la sabiduría de Dios es estulticia entre los hombres) se refiere a la filosofía en cuanto ella misma, proponiéndose como punto de vista supremo y supremo criterio de la verdad y del error, se niega a dejarse juzgar por la fe y más bien juzga la fe como una posición inferior (Severino, 1986, p. 209-210).

Nos interesa hoy rescatar que es eso de filosofar al estilo antiguo, y pensar luego en nuestra íntima manera de filosofar, pero que es filosofar. Luego de Sócrates “filosofar ya no es, como lo pretenden los sofistas, adquirir un saber o un saber hacer, una *sophia*, sino que es cuestionarse a sí mismo porque se tendrá el sentimiento de no ser lo que se debería ser” (Hadot, 1998, p. 42); y para nosotros rescatar eso de cuestionarnos a nosotros mismos, a nuestra praxis bien pudiera ser una función expedita de la filosofía necesaria hoy. Seguimos en el análisis, cuestionarnos a nosotros mismos, esta será la definición del filo-sofo, del ser humano anhelante de la sabiduría, como se narra en el *Banquete de Platón*, obra de Platón de urgente enseñanzas hoy. “Y este sentimiento mismo procederá del hecho de que se habrá encontrado una personalidad, Sócrates, quien, por su sola presencia, obliga a quien se acerca a él a cuestionarse. Es lo que deja entender Alcibíades al final del *Banquete*” (Hadot, 1998, p. 42).

Si revisamos la historia de la filosofía, su empapada colonialidad desde el inicio de la ciencia moderna veremos, “nos hace patentes las actitudes de la conciencia ante la realidad, las relaciones reales entre estas actitudes y el desarrollo que así surge” (Dilthey, 1951, p.13); nos hace evidente con ellos las necesidades que debemos retomar con lo que es filosofar. “De esta suerte nos ofrece la posibilidad de conocer el lugar histórico de cada una de las manifestaciones de la literatura, de la teología y de las ciencias” (Dilthey, 1951, p.13). Podemos decir que la filosofía es un espejo de lo que hacemos y llevamos en la concientización de nuestra humanidad, y que en la educación se refleja.

En particular, en las diversas luchas de la filosofía de la liberación que en Enrique Dussel



se hace evidentes, que homenajeamos en Rodríguez (2025), en las *Lecturas decoloniales con el filósofo de la liberación Enrique Dussel en hermeneusis comprensiva ecosófica y diatópica*; el padre de la filosofía de la liberación Enrique Dussel, esta pleno de una ética de la liberación se fue forjando desde el año 1973, hasta llegar a la cúspide en 1998 publicando su obra magnífica: *Ética de la liberación*, voz que sigue en sus escritos, con su ejemplo por eso la voz y pensamiento de Enrique Dussel resuenan con fuerza y continúan en la lucha por la dignidad y la liberación (Rodríguez, 2025).

La filosofía latinoamericana una corriente filosófica latinoamericana que buscaba crear un pensamiento propio para América Latina, es una filosofía de la liberación, que comenzando con Enrique Dussel reclama hoy su lugar en la colonialidad de la filosofía y la minimización de la filosofía antigua; y su responsabilidad como conciencia de existir ante el devenir del planeta, ante el ser y su transcendencia. No se trata de un reclamo de un lugar físico, Latinoamérica, del reclamo de una filosofía propia, se trata de recobrar en la praxis la negación de nuestra manera de filosofar. Les invito a revisar al obra: *¿Existe una filosofía de nuestra América?* (Salazar Bondy, 1968).

Es de saberse que en palabras de Enrique Dussel, “la historia de la filosofía es filosofía, y la historia de la filosofía latinoamericana deviene un capítulo constitutivo de la filosofía latinoamericana” (Dussel, 1994b, p.24), para poder desde lo nuestro ser inclusivos, pues de Occidente no podemos esperar la liberación de nuestras múltiples filosofías. “En este caso “latinoamericana” indica la totalidad social, la totalidad histórico-concreta dentro de la cual el filósofo filosofa; indica la “realidad” práctica que origina su discurso y al cual el discurso sirve” (Dussel, 1994b, p.24), por qué Latinoamérica representa lo que el sur global representa para el Sur; el lugar o enunciamiento de nuestras exclusiones.

Sigue afirmando Enrique Dussel que “en este caso lo de “latinoamericano” no es una denominación extrínseca o accidental, es una denominación intrínseca y esencial. Dicho discurso es imposible en otra circunstancia, en otra “realidad”, en otra totalidad social” (Dussel, 1994b, p.24); porque jamás podremos tener una filosofía latinoamericana sino partimos de nuestras filosofías desvirtuadas desvalorizamos; pues no vamos hacer una filosofía emulando la filosofías de otros lugares, por muy admiradores que seamos por ejemplo de la filosofía antigua. Es que “todo filósofo del mundo en América Latina puede producir un discurso similar, pero ningún filósofo del mundo, aun latinoamericano, puede realizar dicho discurso fuera (por “fuera” entiéndase la no-consideración) de la “realidad” latinoamericana” (Dussel, 1994b, p.24). Nuestras necesidades y problemáticas marca nuestra manera de filosofar.

Enrique Dussel en su Filosofía de la liberación, propone una filosofía latinoamericana



que se ha ido conformando a lo largo del tiempo, latente muerto en dialecticadores y aporéticos arranques de pensamiento y de acción. América Latina simbolizaría por y para Europa, sin tener en cuenta sus realidades. Asumir esta matriz y, por lo tanto, aceptar el eurocentrismo epistemocrático es entrar en un diálogo de sordos que no resolverá nada; y que debemos retomar desde lo nuestro. Es necesario emprender de un diálogo inclusivo (Soto-Molina, 2025). Sabemos que tampoco para nosotros filosofar sería obviar las preguntas originarias de la filosofía. De su origen

La tarea de la filosofía latinoamericana que intente superar la modernidad, el sujeto, deberá proponerse detectar todos los rasgos de ese sujeto dominador nordatlántico en nuestro oculto ser latinoamericano dependiente, oprimido. Desde este punto de vista, todo repetir simplemente entre nosotros lo pensado y dicho simplemente en el nordatlántico no significará ya la inocente vocación de un intelectual solo ocupado de lo académico, lo teórico (Dussel, 1994b, p.318).

La filosofía latinoamericana no goza de esa aceptación tan urgente hoy en la recuperación de los que somos y hemos aportado, ninguna, definitivamente ninguno en el ámbito académico dudara en presentar una obra de un filósofo occidental en sus aulas, pero cuando ya sugerimos a filósofos como Andrés Bello, Augusto Salazar Bondy, Leopoldo Zea, Enrique Dussel, ya el panorama va cambiando y pareciera siempre considerarlos, injustamente, con los excelsos de sus aportes de filosofías inferiores.

La sola mención de un filosofar propiamente latinoamericano genera todo rechazo en las mentes colonizadas, ahí donde el eurocentrismo ha calado hondo, se producido en las investigaciones una epistemología, del método, la naturaleza y problemáticas propias de un pensamiento en construcción en américa latina; pero se niega su transcendencia. Urge una radical pregunta sobre los fundamentos existentes del filosofar: ¿Qué es la filosofía? ¿Qué es la filosofía latinoamericana? ¿Qué preguntas debe resolver la filosofía latinoamericana para ser filosofía universal? Algunos Filósofos Venezolanos: José Rafael Nuñez Tenorio, Argelia Laya, Ludovico Silva, Andrés Bello, Rafael Villavicencio y Luis Castro Leiva tienen tanto que aportar a nuestra pertinencia.

Anclada a la filosofía latinoamericana hemos propuesto la filosofía sentipensante, que conjunciona la filosofía occidental decolonizada y la no reconocida en igual grado de importancia, en ella la filosofía latinoamericana que es una filosofía de la liberación (Rodríguez, 2023a). En este sentido, el sentipensar es el encuentro con el corazón, con las emociones; pero también con el alma y espíritu reconociendo la complejidad del ser humano con Dios; así el ser debe estar atento al colonialismo intelectual (Fals Borda, 1978). *Una transfilosofía sentipensante que devele el alto poder educativo ocultado y aportes del Sur*, así como de las



comunidades invadidas, transculturizadas y aculturizadas en el sur global; si develamos y trascendemos el avance de las civilizaciones conseguiremos esencias a complejizar con el sentipensar.

Desde luego, *transfilosofar sentipensando* con amor y fe por nuestros congéneres que son todos los del planeta; desde luego, es posible que no sea suficiente el amor Freiriano por el discentes, por ejemplo, pero si es condición necesaria para creer que ellos pueden ejercitarse de la filosofía práctica útil, pertinente, el respeto por su condición humana, que pueden hacerlo desde una metamorfosis inescrutable del ser docente, de su decolonialidad que le permee y le permita una cavilación en la liberación de la concepción de la vida a la luz de la liberación onto - epistemológica y el sentido humano en la tierra como patria (Rodríguez, 2022a).

Veamos sus aportes en la reconstrucción de la deconstrucción rizomática, regresaremos a algunos brotes que hemos dejado en los rizomas, en su esencia de ruptura a-significativa.

5 LA TRÍADA FILOSOFÍA - DECOLONIALIDAD - Y COMPLEJIDAD, ¿QUÉ LUGAR OCUPAN HOY EN LA INSTITUCIONES EDUCATIVAS?

Como hemos mostrado hasta acá, una vez la ciencia moderna se separa de la filosofía antigua, la filosofía se desliga de la complejidad del ser, de la manera compleja de filosofar y se coloniza a las ciencias y sus imposiciones occidentales. Hoy cuando buscamos que lugar urge en las instituciones educativas de la tríada: filosofía-decolonialidad-complejidad sabemos que tenemos una urgencia ante todo de conciencia, lo que debe llevar a la práctica; pues “el pensamiento necesita reflexión (conciencia) y la conciencia necesita pensamiento. Las actividades superiores del espíritu son una constelación de instancias que se producen unas a otras en un bucle recursivo” (Morín, 1998, p. 216).

Pero ello no se puede lograr desde un pensar parcelado alojado sólo en la mente; ya que sabemos que a la razón acude también el alma y el espíritu que forman parte de la manera de pensar; en la que el espíritu superior en el ser humano urge de su Raíz de creación; así no como religión, sino como relación con nuestro Dios creador, Arché del universo sabemos que “porque Jehová da la sabiduría, Y de su boca viene el conocimiento y la inteligencia. Él provee de sana sabiduría a los rectos; Es escudo a los que caminan rectamente” (Proverbios 2: 6-7). Como ya sabemos la sabiduría el ser humano la consigue en su raíz, en lo místico y metafísico de su vida, los antiguos pensadores así lo enseñaban. *Es de justa valía regresar a nuestros orígenes, al manual por excelencia para vivir: la Biblia.*

Cuando discutían cuando nuestro Señor Jesucristo muchos filósofos de la época no llegaban a comprender su grandeza aun cuando dejaban lugar a la duda. “También disputaban



con él algunos de los filósofos epicúreos y estoicos. Y algunos decían: ¿Qué quiere decir este palabrero? Y otros: Parece ser un predicador de divinidades extrañas --porque {les} predicaba a Jesús y la resurrección” (Hechos 17:18). Creemos que una manera para filosofar expeditamente en las instituciones educativas es el regreso al estudio de la Palabra de Dios.

Sabemos que urge en la educación el lugar del pensar metacognitivamente profundo, de la reflexión y la conciencia y la filosofía decolonial y compleja reclama ese lugar; ello “la acción educativa podría servirnos de ejemplo de una acción no violenta que tiende a transformar al individuo como ser consciente y social, sin someter a violencia su cuerpo” (Sánchez, 2003, p.460); filosofar que es liberación en la medida que va siendo educadora a la manera ética y moral de vivir. Siendo entonces la manera de filosofar una necesidad que “en un terreno social, la no violencia acompañaría al intento de transformación pacífica de las relaciones sociales humanas por una vía puramente espiritual, como el convencimiento, la educación en todos los órdenes, la fuerza edificante del ejemplo” (Sánchez, 2003, p.460).

Sabemos cuándo queremos dar aportes de la filosofía antigua a la filosofía latinoamericana que la filosofía antigua centralizó su exploración en la metamorfosis del individuo, mientras que la filosofía latinoamericana se ha encaminado en la identidad y las problemáticas del territorio; pero más creo que al latinoamericano le hace falta percibir quien es a la luz de su propia manera de filosofar; esa búsqueda y comprensión individual lo pueden regresar a aportar sobre su identidad regional, y viceversa.

Se buscaba la conversión del individuo, más que el pensamiento en la filosofía antigua pero esa revisión del ser en un ¡yo sólo sé que no se nada! Lo pueden llevar a la búsqueda de la identidad histórica cultural de América; y el reconocimiento de lo que somos. Por supuesto debemos ir a la redefinición de la identidad latinoamericana, no como secundaria ni de menor valor que la occidental y la del Norte, pero eso pasa por saber de la valía de todos los seres humanos; y es desde nuestra creación que tenemos igual valor sea de donde seamos en regiones.

Desde luego abordar la opresión y la injusticia social, cuestionando la visión eurocéntrica del conocimiento, implicaría que no desmitificamos los conocimientos occidentales sino los decolonizamos para conformar transepistemes, esto es conocimientos que salvaguarden con encubiertos de la modernidad-postmodernidad-colonialidad; y en ello para filosofar hace falta concientizarnos de la importancia de integrar diversas perspectivas culturales; complejizarlos en la tierra como patria.

Vean que urgimos de concordancia, si de obviar las separaciones de topi rompiendo su pensamiento abismal, si sabemos que la filosofía es manifestado racional del saber, logos que se comunica a través de las doctrinas, de las máximas de cada pensador, es una condición frente



a la vida, problematización de la realidad; es una serie de aporías que dan origen a la admiración y preocupación del ser racional (Zea, 1976); no por ello pensamos que filosofía no es *mythos* también. Diría que una filosofía compleja decolonizada no separa la concordancia *mythos-logos*. Así como no separa ciencias-filosofía, ciencias-teología, filosofía-educación.

Estoy de acuerdo con Enrique Dussel que los ejemplos excluyentes de la valía del ser humano no son los que necesitamos, para comprender la cultura del pueblo latinoamericano “es necesario partir de Jerusalén más que de Atenas. Jerusalén hablaba de la dignidad del trabajo, de la posibilidad de la revolución de los pobres; Atenas hablaba de la dignidad de los nobles griegos, de la imposibilidad de la emancipación de los esclavos” (Dussel, 1998, p. 17). Y sabemos que Occidente no es ejemplo de inclusión ni siquiera entre ellos mismos; lo vimos al llegar a nuestras regiones invadiendo con personas de color encadenadas como esclavos; tal cual nos infringieron a nosotros mismos robando nuestras riquezas, y colocándonos en la esquina de la iniquidad; con hechos tan vergonzosos hasta exhibir en museos de la Europa hoy a aborígenes, como los Wayuu como adefesios.

Más eso no quita que en la obligada decolonialidad de la filosofía como ejemplo en la filosofía latinoamericana y proponemos unida a la complejidad, la filosofía compleja Moríniana ha heredado algunas concepciones de la filosofía antigua que rescatamos en esta indagación: *Heráclito De Éfeso en la complejidad Moríniana: una filosofía que despertó sentires* (Rodríguez, 2022d). Invitamos a leer la obra a la luz de las necesidades de hoy.

Por otro lado, la misma filosofía latinoamericana debe pasar por el filo de la crítica, cuando muchos de sus portadores han hecho transcender falsas decolonialidad imbricadas en la exclusión, la pobreza, la sequía de los pueblos; y la denigración del hacer concientizado a la luz de la crítica; la filosofía latinoamericana hija de la transmodernidad debe someterse a esa crítica, y desligarse de las taras que la pululan en engañosos ejercicios. En la obra: *Filosofía de la liberación latinoamericana*, nos dicen que: “la filosofía, y con ella el filósofo, tiene un papel preponderante que cumplir: es la conciencia crítica de la realidad. ¿Quién la critica a ella?” (Cerutti, 1992, p.277). *Esa crítica debe pasar por el des-ligaje y re-ligaje constante como obligatoriedad* (Rodríguez, 2019b).

En consonancia con la tríada: filosofía-decolonialidad-complejidad buscando un poderoso emergen en las instituciones educativas hoy hemos propendido la enseñanza de la *Transfilosofía Sentipensante*, que es liberadora de la concepción compleja del ser humano, si la *Transfilosofía Sentipensante* “acepta la complejidad del ser humano e intenta conocerlo sin cortapisas o compromisos con maneras algunas de conocer; sino que abre su lente al archipiélago de certezas en el mar de incertidumbre” (Rodríguez, 2022a, p.25). Con ello el



grado de concientización se imbrica en la urgente reforma del pensamiento, de la que Edgar Morín lleva huellas en todas sus obras, y ello lleva a la reforma de la educación; pero la decolonialidad debe ser apodíctica de todos esos intentos como condición necesaria para el pensar inclusivo, y no siga enclaustrado en la postmodernidad como cono de la modernidad, de la que Enrique Dussel ha dejado enseñanzas notables.

Como escribimos desde *la tierra que ha parido notables filósofos: Venezuela, nuestro filósofo por excelencia Andrés Bello* es bueno hacer transcender aportes en el conocimiento humano, en lo cual creía que el conocimiento se obtiene mediante el análisis y la observación; por ello propuso que en la educación era fundamental el pensar correcto para el desarrollo integral de las personas. Donde concebía la memoria como un sistema complejo que se relaciona con el pensamiento y la creatividad; coincidiendo que se alojaba la razón no sólo en la mente, sino en el alma y espíritu.

Consideraba, y así lo dejó en sus obras Andrés Bello que las emociones negativas como el miedo y el temor, pueden traducirse en conflictos en el ser humano que se podían subsanar. Consideraba que los sentidos tienen su asiento en el alma, y que el alma es quien ve, oye, huele, gusta, y toca; y es lógico de pensarse ya que las Sagradas Escrituras afirman que los sentimientos se alojan en el alma y no mueren, y que los pensamientos ocurren el corazón, allí se originan. Andrés Bello en su obra: *filosofía del entendimiento*, nos dice que en “la naturaleza ha observado un plan especial en la educación del hombre. Ella ha querido desde muy temprano instruirle por la experiencia y por su razón” (Bello, 1981, p.200).

Nos afirma el filósofo venezolano, que “todo lo que el hombre ha podido aprender por medio de la experiencia, hay bastante motivo para creer que no lo ha debido a instintos especiales, y el aprendizaje de que se trata no parece más difícil que tantos otros” (Bello, 1981, p.200), así creía que todos los seres humanos podíamos aprender entre tanto en la diversidad en todo sentido que poseemos. También nos legó “que en el primer destello de la razón han sido indudablemente el fruto de la observación excitada por la necesidad y de una especie de raciocinio analógico espontáneo, de que no daba aviso la conciencia” (Bello, 1981, p.200); y que en la filosofía conseguía un especialísimo lugar. Fue un gran estudiosos Andrés Bello de la filosofía antigua.

Hablaba el filósofo venezolano de la sabiduría como elevación a conseguir fuera del ser humano.

Inteligencia Suprema, no sólo es el principio del orden, sino el tipo de la perfección del orden; y supuesto que la justicia, la veracidad, la beneficencia, constituyen la esencia misma del orden moral, cuyas leyes ha estampado el Creador en la conciencia y el corazón del hombre, es preciso que el Principio del orden sea absolutamente justo,



Andrés Bello, en la obra titulada: *de las causas del error* en su fe cristiana y el reconocimiento de Dios nos afirma que “las obras de la naturaleza no son como las humanas. Un hombre podrá comprender una de éstas a fondo” (Bello, 1981, p.541-542). Más advierte el filósofo que “y juzgar si el artífice se ha valido de los medios más sencillos y si todos los pasos de la obra se adaptan perfectamente unos a otros. Pero es una sabiduría muy superior a la del hombre la que preside al encadenamiento de los fenómenos naturales” (Bello, 1981, p.541-542). Reconcomiendo que esto planes, “sus primeros muelles, la naturaleza de los materiales que emplea, se nos revelan de un modo parcial e imperfecto, y a menudo se nos pierde de vista entre el complicado juego de acciones y reacciones que se manifiestan a nuestra vista y la confunden y abruma” (Bello, 1981, p.541-542).

Con todo ello *reconocemos en el filósofo Andrés Bello que la conciencia del ser humano impulsado por la filosofía, sabiduría que anhela el grado de concientización para ser autoevaluador de su praxis*. Y ello lo proponemos como lugar de la filosofía hoy pensando en al decolonialidad - complejidad en la educación hoy.

En cuanto a ejemplos concretos o implicaciones operativas para los currículos, las prácticas pedagógicas o las políticas educativas sin duda debemos deconstruir la filosofía occidental impuesta para volverla concordante con la filosofía latinoamericana, africana, sentipensante de las regiones oprimidas; en ello podemos comenzar desde los primeros niveles con la inclusión de la filosofía para niños, que por ejemplo en Venezuela en un tiempo tuvo serios aportes; pero que la opresión ha consumido; es de volverse resistente a filosofar viviendo y viviendo filosofando.

Los currículos de filosofía y con ello la formación docente, las prácticas de evaluación, la gestión institucional; debe decolonizarse para pensarse fuera de la elite de filosofar para unos pocos tal cual la matemática; sino que conjuncionada con la vida se va a filosofar pensando y buscando salidas a tantos problemas que nos agobian y que el sentipensar en la filosofía le puede dar un algo viraje sustantivo de la manera de vivir pensando profundo; en ello hace falta la transdisciplinariedad como manera de llevar la filosofía desde todas las disciplinas sin más razones que el humano pensar en las preguntas iniciales de la filosofía antigua a la luz de las necesidades de hoy. Preguntas sentipensantes que hacen falta para vivir con sentido de armonía con el ser complejo.

No con ello se erradica la filosofía occidental en *una manera irrisoria de pensar en quítate tú para ponerme yo*; se trata de filosofar desde las diversas posturas del respeto por la vida; y ayer como hoy Occidente, Norte, Sur, África, Oceanía son todos una misma tierra que



debemos respetar a la luz de la liberación ontoepistemológica del ser humano. Grandes filósofos latinoamericanos e incluso en África nos han enseñanza el camino. Falta voluntad y convencimiento de amor por el ser humano a la luz de las diversas posturas del pensar en los abrazos de las diversas maneras de filosofar.

Vamos a concluir sin poder jamás hacerlo, los archipiélagos de certeza son eso, *en un mar de incertidumbre* al estilo Moríniano, que abrimos caminos entramados, rizomas rupturantes hoy.

6 CONCLUSIONES SIN FINAL EN LAS LÍNEAS DE INDAGACIÓN: SEGUIMOS ENTRAMANDO EN LAS LÍNEAS DE PESQUISA

En el proyecto decolonial planetario-complejo, como objetivo de la indagación hemos sustentado la tríada: filosofía-decolonialidad y complejidad para dar respuestas a la pregunta: ¿qué lugar ocupan hoy en la instituciones educativas? Para responder a esta pregunta brevemente, un poco más de lo dicho volvamos a los brotes dejados de los rizomas. ¿Qué es el ser? Para educar es imperativo saber a quién educamos, eso que es el ser humano que no puedo educarlo en una sólo componente de la penta relacionalidad compleja: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios; en ello debo dar apertura a responder eso de que es él se humano y de cómo educarlo en toda su complejidad.

El ser humano debe regresar a su Raíz Arche, a la transcendencia de su vida, de la creación ¿Existe Dios? Es una pregunta ya respondida por la historia del planeta, pero sobre todo que ha hecho el ser humano separado de Dios: ha sido una veleta sin puerto, un barco sin timón, un árbol con raíz seca, por tanto ser humano-Dios es originaria relación en la filosofía con la metafísica en estudio; deconstruyendo las religiones; y a ello debemos buscar un espacio importante en la educación desde los primeros niveles.

¿Dónde está la felicidad? Sin duda en obedecer lo que Dios dice y tiene para cada quien ¿Qué hay más allá de la muerte? Abra muerte del cuerpo una sólo vez, un juicio y un lugar para el alma sentir y recibir por siempre, sus frutos serán tomados en cuenta. Pero la salvación sin ganársela se la ha dado Jesucristo por gracia. Con ello no hablamos de religiones ni de expeditas obligatorias de desobedecer las leyes de los gobernantes.

Debemos concientizar con una expedita filosofía hoy decolonial y compleja que la ciencia. Desprovista de verdad, cuanto has aportado a la humanidad, y al mismo tiempo cuán equivocado han estado muchos de tus portadores de soberbia e indignidad. Y que decolonizar la ciencia lleva por reconocer que el temor a Dios, de dará asidero, Arché y fundamento; ya que



la verdad no está en la ciencia sino en la Palabra de Dios. Así las cosas no buscamos verdad sino relacionalidad armonía, eticidad y vivir en constante reflexión profunda de cómo vivir hoy ante los graves problemas de la humanidad.

¡Cuán anhelada manera de vivir hoy se necesita en la que la filosofía se encargue de discutir el entrever de posturas globalistas en contra de la naturaleza del ser humano, SER CONTRA SER, inhumanidad cabalga; oh anhelada sabiduría! Si la urgencia de la tríada filosofía - decolonialidad-complejidad en la educación es de imperativo práctico ante el ser que formamos para enfrentar y saber cómo vivir en lo adelante, el ejemplo de las familias a sus hijos, de los educadores a sus educandos. Y emerger de la solidaridad como bondad de vivir gregaria.

Es la anhelada sabiduría que persigue la filosofía, pero que perdió su camino, y que hoy se ha quedado en las páginas amarillentas de libros que nos dicen cuanto nos falta para accionar sabiamente; ¡oh sabiduría! *Me haces falta y quiero comprender como filosofar desde mi diversidad transepistémica lo que no quita que no pueda en considerarme en ese ¡Yo sólo sé que no sé nada!* Que hereda Platón vivimos maravillosamente en la búsqueda del saber; en la que anhelamos como Salomón la anhelada sabiduría.

Tenemos derechos a visibilizar nuestros aportes y una digna filosofía llena de grandes aportes; para ello defender el derecho es lo primero. Pero ya no discutimos si tenemos o no el derecho, tenemos el derecho. Ahora ¿realmente lo queremos hacer, nos consideramos dignos de lograrlo? Las luchas son inmensa por una filosofía latinoamericana, que es de la liberación y que bien valdría la pena dedicar tiempo en la educación a su transcendencia, en el ánimo de recobrar una educación patria, nuestra autentica y respetuosa de las diversas maneras de filosofar.

Ofrenda y dedicatoria: *Gracias amado mío, Dios Padre personal, Arché del universo, cuida mi cuerpo y alma, alimenta mis pensamientos con la mente de Jesucristo,* pues deseo obedecerte, es mi decisión de amor debo dar ejemplo de cristiana. “Así que tengan cuidado de su manera de vivir. No vivan como necios, sino como sabios, aprovechando al máximo cada momento oportuno, porque los días son malos” (Efesios 5:15-16). Siempre es un gusto escribir para ti Dios mío, gracias a tu Santo Espíritu que me provee de tu sabiduría.

REFERENCIAS

- BELLO, Andrés. **Obras completas de Andrés Bello.** Caracas: Ministerio de Educación, 1981.
- BERTI, Enrico. **Preguntas de la filosofía antigua.** Madrid: Editorial Gredos, 2010.



- CERUTTI, Horacio. **Filosofía de la liberación latinoamericana**. México: Fondo de Cultura Económica, 1992.
- COPLESTON, Frederick. **Historia de la filosofía**. Volumen 9. Zaragoza: Editor digital Titivillus, 2021.
- DILTHEY, Wilhelm. **Historia de la filosofía**. México: Fondo de Cultura Económica, 1951.
- DUSSEL, Enrique. **Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación**. Bogotá: Nuestra América, 1994a.
- DUSSEL, Enrique. **1492. El Encubrimiento del Otro: hacia el origen del mito de la modernidad**. México: Ediciones Abya Yala, 1994b.
- DUSSEL, Enrique. **Filosofía de la Liberación**. Bogotá: Editorial Nueva América, 1996.
- DUSSEL, Enrique. En búsqueda del sentido. (Origen y desarrollo de una Filosofía de la Liberación). **Anthropos: huellas del conocimiento**, n.180, p. 13-36, 1998. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros_Sobre_ED/1998.Revista_Anthropos-Enrique_Dussel.pdf Consultado el: 9 de marzo 2025.
- DUSSEL, Enrique. Sistema-mundo y Transmodernidad. En BANERJE, Ishita; DUBE, Saurabh; MIGNOLO, Walter (eds.), **Modernidades coloniales**. Editorial El Colegio de México, México, 2004.
- ESCOBAR, Francisco. **Historia de la Filosofía Antigua**. Oviedo: Talleres tipográficos Gráficas Lux, 1952.
- FALS BORDA, Orlando. **El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis**. Bogotá: Tercer Mundo editores, 1978.
- HADOT, Pierre. **¿Qué es la filosofía antigua?** México: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- KANT, Immanuel. **Principios metafísicos de la ciencia de la naturaleza**. Madrid: Ed. Alianza, 1989.
- MIGNOLO, Walter. **Historias locales, diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo**. Madrid: Akal, 2003.
- MORÍN, Edgar. **Articular los saberes: ¿qué saberes enseñar en las escuelas?** Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador, 1998.
- MORÍN, Edgar. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: UNESCO, 1999.
- PACHÓN SOTO, Damián. María Zambrano y su relación heterodoxa con la filosofía. **Escritos**, v.27, n.59, p.386-403, 2019b. <http://dx.doi.org/10.18566/escr.v27n59.a10> Consultado el: 9 de marzo 2025.
- RODRÍGUEZ, Milagros Elena. **Fundamentos epistemológicos de la relación patrimonio cultural, identidad y ciudadanía: hacia una Educación Patrimonial Transcompleja en la ciudad**,



(tesis de doctorado), Universidad Latinoamericana y el Caribe, Venezuela, 2017.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, v. 4, n. 2, p. 1-13, 2019a. <http://dx.doi.org/10.31876/s.e.v4i1.35> Consultado el: 9 de marzo 2025.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **Orinoco Pensamiento y Praxis**, v.7, n.11, p.13-35, 2019b. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/16934>. Consultado el: 31 marzo 2025.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. **Transfilosofía Sentipensante**. Itapetininga: Edições Hipótese, 2022a.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Transepistemes de la concepción compleja de ser humano: naturaleza-cuerpo-mente-alma-espíritu-Dios. **Percursos**, v.23, n. 53, p. 157–179, 2022b. <https://doi.org/10.5965/1984724623532022157>. Consultado el: 31 marzo 2025.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Transepistemologías de los conocimientos-saberes emergentes con los transmétodos de indagación. **Diálogos sobre Educación**, n.25, p.1-14, 2022c <https://doi.org/10.32870/dse.v0i25.1136>. Consultado el: 31 marzo 2025.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Heráclito De Éfeso en la complejidad Moríniana: una filosofía que despertó sentires. **Problemata Revista Internacional de Filosofía**, v. 13. n. 3, p. 85-96, 2022d. <https://doi.org/10.15536/10.7443/problemata.v13i3.64006>. Consultado el: 31 marzo 2025.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. La Transfilosofía Sentipensante del Rizoma: Un sistema decolonial planetario-complejo. **Plurais Revista Multidisciplinar**, v. 7, n. 00, e023004, p.1-21, 2023a. DOI: <https://doi.org/10.29378/plurais.v8i00.18909>. Consultada el 1 de marzo 2025.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Epistemes de los transmétodos decoloniales planetario-complejos. **Revista Educar Mais**, v.7, p. 385- 400, 2023a. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.7.2023.3236>. Consultada el 1 de abril 2025.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Transmétodos decoloniales planetario-complejos como formalidad en investigación universitaria: experiencias en re-ligaje. **Utopía y Praxis Latinoamericana**, v. 29, n. 105, e10864486, p.1-16, 2024a. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10864486>. Consultada el 14 de marzo 2025.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Rizomas, metáfora botánica, estructuras complejas postcoloniales en interpelaciones decoloniales planetaria en re-ligaje. **Problemata Revista Internacional de Filosofía**, v.15, n.3, p.93-108, 2024b. <https://doi.org/10.7443/problemata.v15i3.70715>. Consultada el 12 de marzo 2025.

RODRÍGUEZ, Milagros Elena. Decolonial readings with the liberation philosopher Enrique Dussel in comprehensive ecosophical and diatopic hermeneusis. **Diálogos**, v. 29, n. 1, p. I-XVIII, 2025. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v29i1.76031>. Consultada el 1 de marzo 2025.

RUIZ, Eduardo. Etnográfica para la complejidad. **Gazeta de Antropología**, v. 33, n. 2, p.1-12, 2017. Consultada el 1 de marzo 2025.



SALAZAR BONDY, Augusto. **¿Existe una filosofía de nuestra América?** México: Siglo Veintiuno Editores, 1968.

SÁNCHEZ, Adolfo. **Filosofía de la praxis**. México: Siglo XXI Editores, 2003.

SEVERINO, Emanuele. **Filosofía Antigua**. Barcelona: Editorial Ariel S. A., 1986.

SOCIEDADES BÍBLICAS UNIDAS. **Santa Biblia**. Caracas: Versión Reina-Valera, 1960.

SOTO-MOLINA, Jairo. Aplicaciones de la filosofía de la liberación de Enrique Dussel en la educación de lenguas: decolonialidad de la pedagogía lingüística. **Diálogos**, v. 28, n. 3, p. 65-85, set./dez. 2024. <https://doi.org/10.4025/dialogos.v28i3.74426>. Consultada el 1 de marzo 2025.

ZEA, Leopoldo. **El pensamiento Latinoamericano**. México: Editorial Ariel, 1976.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

FORMAÇÃO DE PROFESSORES QUE ENSINAM MATEMÁTICA: DIFICULDADES E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO A APRENDIZAGEM DE DISCENTES DE PEDAGOGIA DA UEFS

TRAINING OF TEACHERS WHO TEACH MATHEMATICS: DIFFICULTIES AND EXPECTATIONS IN RELATION TO THE LEARNING OF PEDAGOGY STUDENTS AT UEFS

Geovana Nascimento Silva¹

Maria de Lourdes Haywanon Santos Araújo²

RESUMO

Este estudo investigou dificuldades e expectativas em relação ao ensino e aprendizagem da Matemática na perspectiva de estudantes de Pedagogia de uma instituição pública no interior da Bahia. A pesquisa teve como objetivo principal investigar se a experiência com a disciplina de Matemática na Educação Básica afeta a formação de futuros professores das séries iniciais e as inseguranças em relação ao ensino da Matemática pós formação. Para isso, foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os principais conceitos teóricos relacionados à formação de professores de Matemática, bem como as dificuldades e expectativas em relação ao ensino e aprendizagem da disciplina. A metodologia utilizada de natureza qualitativa e caráter exploratório consistiu na aplicação de um questionário com perguntas a respeito das dificuldades enfrentadas pelos discentes de Pedagogia da UEFS em relação à Matemática. Os principais resultados obtidos demonstram que os alunos enfrentam várias dificuldades na formação básica, tais como a falta de aprofundamento nos conteúdos matemáticos, metodologias de ensino pouco inovadoras e a falta de recursos adequados. Essas dificuldades acabam impactando negativamente na aprendizagem dos discentes, que muitas vezes se sentem desmotivados e desinteressados pela disciplina, e que isso pode ser alterado a partir da inserção de disciplinas de Matemática na formação inicial, com professores que compreendam essas dificuldades e atuem em garantir o ensino que busque minimizar as dificuldades, por meio do estudo detalhado de conceitos matemáticos e metodologias diversas.

Palavras-chave: Ensino de Matemática. Licenciatura em Pedagogia. Formação de Professores.

ABSTRACT

This study investigated difficulties and expectations regarding teaching and learning mathematics

¹ Licenciada em Pedagogia, Universidade Estadual de Feira de Santana, belibasilva@gmail.com

² Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências, Universidade Estadual de Feira de Santana, lore@uefs.br



from the perspective of pedagogy students at a public institution in the interior of Bahia. The main objective of the research was to investigate whether the experience with the subject of mathematics in Basic Education affects the training of future teachers in the initial grades and the insecurities regarding teaching mathematics after training. To this end, a bibliographical review was carried out on the main theoretical concepts related to the training of mathematics teachers, as well as the difficulties and expectations in relation to teaching and learning the subject. The qualitative and exploratory methodology used consisted of applying a questionnaire with questions regarding the difficulties faced by UEFS Pedagogy students in relation to mathematics. The main results obtained demonstrate that students face several difficulties in basic training, such as the lack of in-depth knowledge of mathematical content, teaching methodologies that are not very innovative and the lack of adequate resources. These difficulties end up having a negative impact on the learning of students, who often feel unmotivated and uninterested in the subject, and this can be changed through the inclusion of Mathematics subjects in initial training, with teachers who understand these difficulties and work to ensure the teaching that seeks to minimize difficulties, through the detailed study of mathematical concepts and various methodologies.

Keywords: Teaching Mathematics. Degree in Pedagogy. Teacher Training

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) tem se consolidado como uma das principais instituições de ensino superior no estado da Bahia. Sua variedade de cursos e excelência acadêmica a tornam uma referência na formação de profissionais em diversas áreas, entre elas, a Pedagogia.

O Licenciado em Pedagogia pela UEFS, tendo a docência como base da identidade profissional, deverá estar apto para exercer suas atividades profissionais na docência (na educação infantil e no ensino básico com ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental), na gestão educacional (na organização do trabalho pedagógico no campo do planejamento, coordenação, acompanhamento e avaliação do processo educativo em sistemas de ensino e em processos educativos não escolares), bem como na produção e difusão do conhecimento em educação (UEFS, 2018).

No entanto, é importante ressaltar que grande parte dos alunos enfrentam diversas dificuldades durante seu processo de aprendizagem, principalmente com a Matemática. Uma das principais causas dessas dificuldades está relacionada à falta de preparo e metodologia dos professores responsáveis pela disciplina durante a Educação Básica (Dante, 1998, p. 45). Considerando que a Matemática é uma disciplina que desperta sentimentos de ansiedade e medo em muitas pessoas, inclusive nos alunos dos cursos de graduação em Pedagogia (Silva, 2021, p. 45), a escolha do tema do presente trabalho justifica-se pelo interesse em compreender as dificuldades e expectativas de discentes em relação à aprendizagem da Matemática durante a formação de futuros professores que ensinarão conteúdos dessa disciplina.



Segundo Cruz (2016), é notável a dificuldade e o medo que muitos estudantes enfrentam ao tratar da sua própria aprendizagem Matemática ainda na Educação Básica o que resulta em um aumento do desinteresse e no baixo desempenho desses estudantes nessa disciplina também no Ensino Superior, isso se deve, em grande parte, à falta de aquisição de conhecimentos matemáticos durante a Educação Básica.

Tendo em vista os elementos expostos, o objetivo geral desta pesquisa é investigar se o estudo da disciplina de Matemática na Educação Básica afeta a formação de futuros professores, em especial ao cursar as disciplinas matemáticas do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS e as inseguranças em relação ao ensino da Matemática pós formação. Para tanto, os objetivos específicos consistiram em identificar as principais dificuldades relatadas pelos discentes de Pedagogia da UEFS no estudo e aprendizagem das disciplinas matemáticas e refletir sobre o ensino da Matemática na formação de pedagogos/as e o impacto dessa formação na sua atuação futura na Educação Básica.

Nesse sentido, o texto traz inicialmente as ideias e autores que fundamentam a formação de professores que ensinam Matemática na Educação Básica e seus reflexos na formação de futuros professores, o histórico e caracterização do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana e a formação matemática no curso de Pedagogia da UEFS. Na sequência apresentamos a metodologia e os instrumentos utilizados para a obtenção dos dados, os resultados e por fim, as considerações finais.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O ENSINO DE MATEMÁTICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A formação docente é um pilar fundamental na estrutura educacional de uma sociedade. Além de mediar conhecimento, os professores desempenham um papel crucial na formação de cidadãos conscientes, críticos e participativos. Seu impacto vai além das salas de aula, contribuindo para o futuro da sociedade como um todo. A disciplina de Matemática tem como objetivo desenvolver o raciocínio lógico, o pensamento crítico e as habilidades dos estudantes, sendo considerada uma das áreas mais importantes do currículo escolar de acordo aos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (Brasil, 1998).

De acordo com Fiorentini (1994), o saber docente pressupõe configurações que ultrapassam a dimensão do conhecimento do conteúdo da disciplina, atingindo um patamar de saber reflexivo, plural e complexo, contextual, afetivo e cultural. Isso significa que os professores não apenas precisam dominar o conteúdo, mas também serem instigados a refletir criticamente sobre ele, questionando suas próprias práticas e buscando constantemente aprimorar suas formas de ensino. Essa reflexão é essencial para adaptar o conteúdo à realidade dos alunos, tornando-o mais acessível e



relevante.

Dito isso, a formação de professores que ensinam Matemática é tema de importância no campo da educação, pois está diretamente relacionada à qualidade do ensino e à aprendizagem dos alunos. Shulman (1986) destaca a necessidade dos professores não apenas dominarem os conteúdos matemáticos, mas também compreenderem as melhores maneiras de ensinar esse conteúdo aos alunos. Isso inclui a capacidade de antecipar dificuldades, utilizar representações variadas e adaptar o ensino às necessidades individuais dos educandos. Para os professores de Matemática, isto significa reconhecer as muitas formas como os alunos se envolvem com a Matemática e criar um ambiente de aprendizagem inclusivo. Freire (1996), incentiva os educadores a valorizarem as experiências dos alunos e a promover uma Educação Matemática que seja relevante e acessível a todos.

A formação de professores que ensinam Matemática deve ser flexível e multifacetada, abrangendo desde o desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo até a promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo e reflexivo. Investir na formação inicial e continuada dos professores, fomentar a reflexão crítica e abordar questões como a ansiedade matemática são passos essenciais para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem da Matemática (Silva, 2019). Com as constantes transformações na sociedade e no mundo do trabalho, é necessário repensar a forma como a Matemática é ensinada nas escolas e como os educadores são formados. É preciso preparar os futuros profissionais para lidar com desafios e demandas cada vez mais complexas, promovendo uma formação Matemática que seja relevante e atualizada (Utsumi, 2016).

A habilidade de compreender e aplicar conceitos matemáticos é essencial para o sucesso acadêmico e profissional dos estudantes. Segundo Nacarato, Mengali e Passos (2014), o ensino da Matemática deve ser pautado na compreensão dos conceitos e na resolução de problemas, ao invés de apenas decorar fórmulas e procedimentos. A autora defende que os alunos devem ser estimulados a pensar de forma crítica e a relacionar a Matemática com situações cotidianas, de modo a tornar o aprendizado mais significativo e aplicável. No entanto, de acordo com o Ministério de Educação (Brasil, 2019), o ensino da Matemática na Educação Básica enfrenta diversas dificuldades, como a falta de preparo dos professores responsáveis por ministrar a disciplina nessas etapas da escolaridade. Muitos desses professores não possuem uma formação específica na área ou não estão atualizados com as novas metodologias e conteúdos da disciplina (Moraes, Pereira, 2018).

Peixoto, Barbosa e Maia (2017) afirmam que a falta de familiaridade com as metodologias de ensino da Matemática também se configura como um obstáculo para esses professores em formação. A criação de materiais didáticos específicos para a realização de suas aulas também contribui significativamente para o processo de aprendizagem. Esses materiais devem ser elaborados levando em consideração as necessidades e características dos educandos. Uma formação deficiente nessa



área, impacta negativamente nos resultados educacionais, uma vez que, eles não estarão preparados para ensinar os conteúdos de forma clara e plena (Souto, 2016). Para superar essa visão, é fundamental incentivar a reflexão crítica sobre o processo formativo em Matemática dos pedagogos.

Os professores da Educação Básica, como responsáveis por mediar o conhecimento em sala de aula, precisam ser estimulados a questionarem as práticas adotadas e a buscarem constantemente melhorias destas. A reflexão crítica permite uma análise mais profunda das dificuldades e expectativas dos alunos em relação ao processo de aprendizagem, possibilitando a identificação de pontos de melhoria e a busca por soluções mais exitosas. Segundo Barbosa et al. (2018), a ausência de conhecimento prévio dos educandos sobre os conceitos fundamentais da Matemática resulta em uma lacuna na compreensão dos conceitos básicos e dificulta a construção do conhecimento matemático dos estudantes das séries iniciais do Ensino Fundamental, perpetuando um ciclo de deficiência na formação Matemática.

Segundo Julio e Silva (2018), essa combinação de fatores leva a um ciclo de fracasso e aversão à Matemática, onde os alunos não se engajam com a disciplina porque têm dificuldades em compreendê-la, e essas dificuldades são reforçadas por experiências de insucesso. Assim, é crucial repensar e melhorar a abordagem educacional para tornar o ensino da Matemática mais acessível, relevante e motivador para os alunos. Conforme Julio e Silva explicam:

Essa deficiência pode ser atribuída a fatores como a falta de formação adequada dos professores de Matemática nas séries iniciais e a metodologia tradicional de ensino dessa disciplina, que muitas vezes não desperta o interesse e a compreensão dos alunos (Julio, Silva, 2018).

A metodologia de ensino da Matemática também pode ser uma dificuldade encontrada no processo formativo. Metodologias baseadas apenas na memorização de fórmulas e procedimentos, sem uma compreensão profunda dos conceitos matemáticos, são exemplos. Essas abordagens limitadas dificultam o desenvolvimento do pensamento crítico e criativo, bem como a capacidade de ensinar a Matemática de forma significativa e contextualizada (Santos, 2021). Os sujeitos esperam que a formação Matemática vá além da teoria, proporcionando experiências concretas e significativas relacionadas ao ensino da Matemática (Sousa, 2016).

A Educação Matemática é uma área que engloba inúmeros saberes, em que apenas o conhecimento da Matemática e a experiência de magistério não são considerados suficientes para atuação profissional (Fiorentini; Lorenzato, 2001), pois envolve o estudo dos fatores que influem, direta ou indiretamente, sobre os processos de ensino e de aprendizagem em Matemática. Superar as dificuldades enfrentadas na formação Matemática requer um esforço constante para manter-se atualizado sobre os avanços da área e na busca por novas estratégias didáticas. Por isso, é essencial que os professores se mantenham constantemente atualizados para assegurar um ensino de qualidade para seus alunos. Os professores que ensinam Matemática devem receber formação específica e



contínua que os mantenha atualizados tanto nos conteúdos quanto nas metodologias de ensino. O ensino nesta área promove o pensamento lógico, a resolução de problemas e a compreensão de conceitos matemáticos, bem como as habilidades acadêmicas e de vida profissional dos indivíduos (Da Luz, Bulaty, 2021).

Para Ciríaco, Morelatti e Da Ponte (2017), alunos que tiveram experiências negativas ou traumáticas em Matemática apresentam mais resistência e dificuldade no processo de aprendizagem da disciplina. Por outro lado, pessoas com experiências positivas e encorajadoras costumam ter mais facilidade na absorção de conteúdos e no desenvolvimento de habilidades matemáticas.

Sendo assim, os discentes de Pedagogia, que ensinarão Matemática, buscam uma formação sólida que os capacite para atuar no ensino dessa disciplina específica nos primeiros anos do Ensino Fundamental I. Espera-se adquirir conhecimentos teóricos e práticos que lhes permitam compreender o conteúdo matemático e futuramente aplicá-lo de forma adequada em sala de aula. Além disso, esperam desenvolver competências pedagógicas especiais para o ensino da Matemática, como o desenvolvimento de atividades e estratégias de ensino que estimulem o interesse e a participação ativa dos alunos (Utsumi, 2016).

É importante utilizar recursos de aprendizagem versáteis como jogos, materiais manipuláveis e técnicas de aprendizagem que permitam uma abordagem mais concreta e contextualizada dos conteúdos matemáticos. É necessário utilizar estratégias que estimulem o interesse e a participação ativa dos alunos, como resolução de problemas, investigação matemática e trabalhos em grupo. Essas metodologias ajudam a tornar o ensino da Matemática mais significativo e atrativo para os futuros pedagogos (Fernandes, 2022). Além disso, é importante que as universidades promovam espaços de reflexão e discussão sobre a preparação matemática dos pedagogos, com o objetivo de melhorar continuamente a qualidade do ensino (Rodrigues, Oliveira, 2021).

2.1 A formação em Matemática no curso de Pedagogia da UEFS

O curso de Pedagogia da UEFS está em consonância com a legislação vigente e se reestruturou a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e suas atualizações, assim como a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia (2006), Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores (2002 e 2015), dentre outras resoluções, normativas e pareceres, seja em âmbito nacional, regional ou institucional. Foi instalado em 1987, a partir de seu projeto original datado de 1983 e aprovado pela Resolução CONSU 01 de 23/03/84, a fim de atender à demanda de formação superior exigida para o sistema de ensino da região geoeducacional de Feira de Santana (UEFS, 2018). Desde sua implementação, o curso passou por



diversas transformações para atender às necessidades educacionais regionais e garantir uma formação sólida para seus alunos.

Desta maneira, o curso de Pedagogia preconiza a formação de pessoas para uma prática social humanizada, a produção da vida cultural e o exercício crítico do trabalho. A abrangência do trabalho pedagógico requer que o formando do Curso de Pedagogia atue de forma ética, crítica, cooperativa, que exerça a capacidade de liderança e de busca permanente do conhecimento (UEFS, 2018). Além disso, o egresso desse curso deverá ser um profissional que conceba o fenômeno educativo no processo histórico, dinâmico e diversificado, respondendo criticamente aos desafios que a sociedade lhe coloca (UEFS 2018).

O curso de Pedagogia da UEFS, em consonância com as resoluções, oferece aos alunos uma matriz abrangente que lhes permite adquirir os conhecimentos teóricos e práticos necessários para atuarem em várias áreas da Educação. Ao longo do curso, os alunos têm a oportunidade de aprender sobre a história e teorias da educação, psicologia educacional, sociologia da educação, currículo, gestão escolar e aprendizagem de disciplinas específicas, incluindo a Matemática (UEFS, 2018). Segundo a BNCC, o objetivo do ensino de Matemática na educação básica é ajudar os alunos a melhorar o raciocínio lógico, pensamento crítico e habilidades matemáticas (Brasil, 2017, p. 35).

O currículo em vigor do curso de Pedagogia da UEFS (2018) conta com duas disciplinas voltadas para o ensino da Matemática, ofertadas nos 4º e 5º semestres, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Disciplinas de Matemática no curso de Pedagogia da UEFS

Disciplina	Ementa
EDU 442 (60h) - Fundamentos Teórico-Práticos do Ensino de Matemática Para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Pressupostos epistemológicos do pensamento lógico-matemático. Conteúdos matemáticos da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental: aritmética, álgebra, geometria e tratamento da informação. Diretrizes Curriculares para o ensino de Matemática. Planejamento de ensino para Matemática. Avaliação da aprendizagem em Matemática.
EDU 444 - (45h) Práticas Pedagógicas em Matemática para Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	Articulação da teoria e da prática para o ensino de Matemática em torno dos eixos: aritmética, álgebra, geometria e tratamento da informação. Construção, planejamento, implementação e análise de materiais curriculares educativos (MCE) voltados para os eixos da Matemática, às diversas modalidades de ensino e à inclusão de minorias. Análise de livros didáticos. Elaboração e implementação de projetos de ensino.

Fonte: Projeto Político do curso de Licenciatura em Pedagogia da UEFS, 2018.

O Quadro 2 nos mostra que todos os professores que ministram a disciplina têm formação inicial em Licenciatura em Matemática e Pós-graduação *Stricto sensu* em Educação/Ensino, além de na sua maioria serem professores de Dedicção Exclusiva, demonstrando um perfil envolvido com as



discussões de ensino/educação e formação básica em Matemática, na modalidade de licenciatura. Importante para a pesquisa será identificar se o perfil apresentado se reflete na formação dos futuros pedagogos.

Quadro 2 - Relação de professores que ministraram as disciplinas de Matemática do curso de Licenciatura em Pedagogia no período cursado pelos respondentes.

Docente	Titulação	Vínculo/Regime	Formação Inicial
Flávia Cristina de Macedo Santana	Doutorado	Efetiva/DE	Lic. em Matemática
Jaqueline de Souza Pereira Grilo	Doutorado	Efetiva/DE	Lic. em Matemática
Liliane Pires Valverde	Mestrado	Efetiva/DE	Lic. em Matemática
Maria de Lourdes Haywanon S. Araujo	Doutorado	Efetiva/DE	Lic. em Matemática
Wedeson Oliveira Costa	Mestrado	Substituto/40h	Lic. em Matemática

Fonte: Site da UEFS (Colegiados de Pedagogia e de Matemática).

Partindo do que diz o PPC do curso de Pedagogia da UEFS e da análise das respostas dos discentes do curso, a seguir será descrita a metodologia da presente pesquisa bem como os resultados obtidos e a reflexão crítica à luz da literatura existente.

3 METODOLOGIA

A metodologia da presente pesquisa se caracteriza como qualitativa, baseada em uma abordagem interpretativa e subjetiva, o que a torna adequada para explorar questões complexas, socialmente construídas e contextualizadas. Segundo Creswell (2011, p. 49), a pesquisa qualitativa:

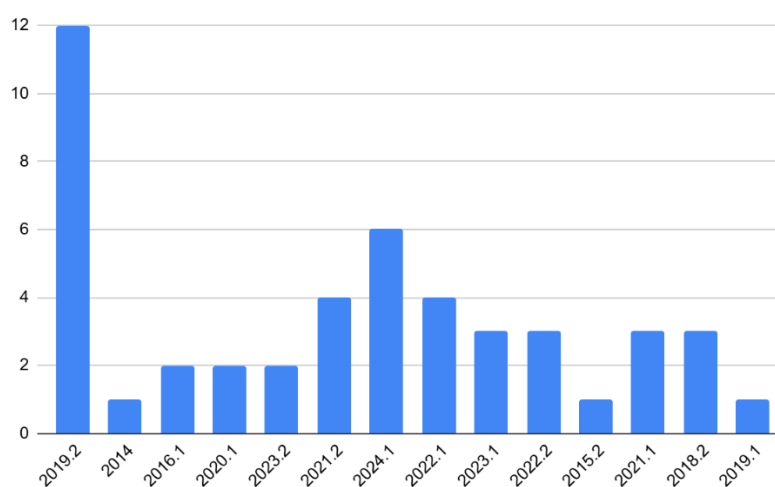
[...] começa com suposições e o uso de construções interpretativas/teóricas que informam a investigação de problemas de pesquisa, abordando os significados que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Para investigar este tópico, os investigadores qualitativos utilizam uma abordagem qualitativa à investigação, recolhendo dados em contextos naturais que são sensíveis às pessoas e locais em estudo e analisando dados que são ao mesmo tempo dedutivos e formam padrões ou temas.

Para alcance dos objetivos da pesquisa, foi elaborado um questionário destinado a estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) que traziam perguntas acerca das experiências e dificuldades no período da educação básica e em relação às disciplinas matemáticas do curso. O questionário foi desenvolvido com perguntas objetivas e perguntas abertas com respostas curtas que tinham como objetivo coletar informações sobre a opinião dos estudantes em relação à disciplina de Matemática, sua relevância para a formação como pedagogo, as



dificuldades encontradas no estudo da disciplina tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, entre outros aspectos. Para tal finalidade, faremos análises das respostas obtidas através do questionário que foi dividido em duas partes onde a primeira poderia ser respondida por todos os alunos do curso de Pedagogia e a segunda parte apenas pelos alunos que já cursaram as disciplinas específicas sendo elas, Fundamentos Teórico Práticos do Ensino de Matemática (EDU 442) e Práticas Pedagógicas em Matemática (EDU 444). O questionário foi respondido por 47 discentes do curso de Pedagogia da UEFS com ingressantes que variam desde 2016.1 e 2024.1 (Gráfico 1) sendo 32 alunos que já cursaram as disciplinas e 15 que ainda irão cursar.

Gráfico 1: Semestre de Ingresso no Curso de Pedagogia UEFS



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa

Em destaque, podemos observar que a maior parte das respostas por semestre foram dos discentes que ingressaram em 2019.2. Essa maior participação é justificada em função do semestre de 2019.2 ser também o ano de ingresso da autora principal desta pesquisa onde o questionário foi divulgado com mais insistência e foi mais correspondido pelos colegas de turma. Durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa, a coleta de dados se mostrou um desafio, uma vez que a obtenção de respostas de colegas para o questionário elaborado foi bem difícil. Estratégias foram utilizadas para maior alcance como, a abordagem direta de colegas antes e depois das aulas, explicando pessoalmente a importância da pesquisa e pedindo sua colaboração e o uso das redes sociais que também foi bastante útil para postagem do link do questionário e lembretes constantes em grupos das turmas de Pedagogia, tendo um alcance maior. Embora essa abordagem tenha gerado algumas respostas, a taxa de adesão ainda foi considerada baixa.



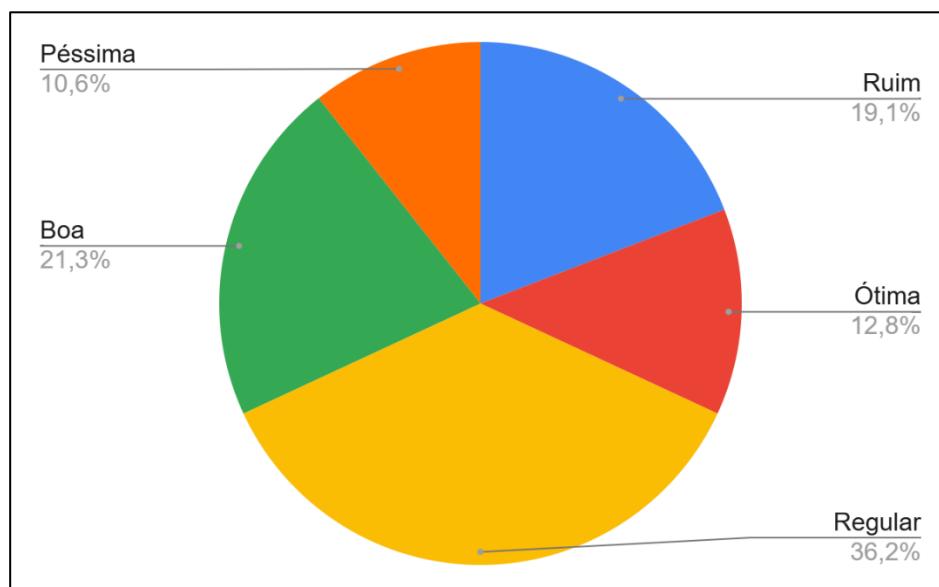
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste tópico é analisar os dados coletados junto a estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) em relação a suas experiências com a Matemática na Educação Básica, no Ensino Superior e suas expectativas enquanto futuros pedagogos que ensinarão a disciplina. Nessa perspectiva, analisaremos a partir das respostas das discentes, as dificuldades trazidas desde a Educação Básica bem como sua influência no Ensino Superior e a superação ou não dessas dificuldades. Os resultados foram analisados de forma a identificar padrões e tendências nas respostas dos estudantes. Para analisar as possíveis causas dessas dificuldades foram observadas as respostas em relação às experiências com a Matemática durante a Educação Básica, em especial as metodologias utilizadas que se caracterizam como um dos principais fatores para que essas dificuldades aconteçam. Finalmente, para refletir sobre o ensino da Matemática na formação de pedagogos/as e o impacto dessa formação no ensino superior, analisamos a visão que professores em formação têm da Matemática e se essa foi modificada a partir das experiências no Curso de Pedagogia da UEFS.

4.1 Experiências com a Matemática na Educação Básica e na formação inicial de professores

Muitos discentes têm medo ou aversão à disciplina de Matemática, resultado de experiências negativas vivenciadas ao longo de sua trajetória escolar. Essa aversão pode gerar insegurança para ensinar Matemática aos alunos no futuro (Silva e Silva, 2021). É necessário que a formação matemática desses contemple estratégias para superar essas dificuldades e desenvolver habilidades específicas para o ensino da disciplina. Ao questionar sobre como foi a experiência com a Matemática na Educação Básica (Gráfico 02), notou-se que apenas 1/3 dos respondentes avaliaram como boa ou ótima. Esses dados mostram que a maior parte dos respondentes receberam uma formação básica em Matemática considerada regular e péssima. Isso significa que possivelmente existem lacunas no processo de aprendizagem da Matemática que precisam ser identificadas e trabalhadas visando reduzir o impacto das experiências negativas de modo que não se reflita na prática docente, desses futuros professores.

Gráfico 2: Como você descreveria sua experiência com a Matemática na educação básica ?



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa

As experiências dos alunos com a Matemática na educação básica têm um impacto significativo em seu desempenho e atitudes no ensino superior. Vários fatores durante a educação básica, como métodos de ensino e a qualidade de ensino dos professores, moldam a relação dos alunos com a Matemática e influenciam sua formação acadêmica posterior.

A aprendizagem da Matemática consiste em criar estratégias que possibilitam ao aluno atribuir sentido e construir significado às ideias matemáticas de modo a tornar-se capaz de estabelecer relações, justificar, analisar, discutir e criar. Desse modo, supera o ensino baseado apenas em desenvolver habilidades, como calcular e resolver problemas ou fixar conceitos pela memorização ou listas de exercícios (Diretrizes Curriculares de Matemática, 2008, p.45).

Assim, ao questionar sobre as principais dificuldades sentidas pelos alunos em relação a aprendizagem da Matemática na Educação Básica, pudemos identificar diversas categorias que surgiram com maior frequência. Essas categorias estão relacionadas aos seguintes aspectos:

- Cálculos em geral: Muitos dos estudantes apresentaram dificuldades com os processos de cálculo matemático, como adição, subtração, multiplicação e divisão. Alguns relataram dificuldades específicas com cálculos de porcentagem, frações e números decimais.
- Compreensão e interpretação: Os discentes relataram a dificuldade na compreensão dos conceitos matemáticos bem como a lógica por trás dos problemas e fórmulas matemáticas apresentadas, o que compromete o desempenho na disciplina. A interpretação dos problemas matemáticos também foi apontada. Os estudantes relataram que têm dificuldades em compreender o enunciado dos problemas, identificar quais informações são relevantes e como aplicar os conceitos para resolvê-los.
- Didática: Alguns estudantes mencionaram que sentem falta de uma abordagem



didática mais clara e eficiente para o ensino da Matemática. Eles alegaram que, muitas vezes, os professores não utilizavam metodologias adequadas para ensinar os conteúdos matemáticos, o que acabava prejudicando a compreensão.

- Metodologia: A metodologia relaciona-se à forma como a disciplina é apresentada e ensinada. Alguns estudantes mencionaram que sentem falta de metodologias mais dinâmicas e práticas, que possibilitem a aplicação dos conceitos a serem aprendidos de forma mais clara e concreta.
- Falta de contextualização: Por fim, a falta de contextualização dos conteúdos matemáticos também foi mencionada como uma dificuldade. Os estudantes relataram que têm dificuldades em compreender as aplicações práticas da Matemática no cotidiano, o que acaba afetando seu interesse e motivação para aprender a disciplina.

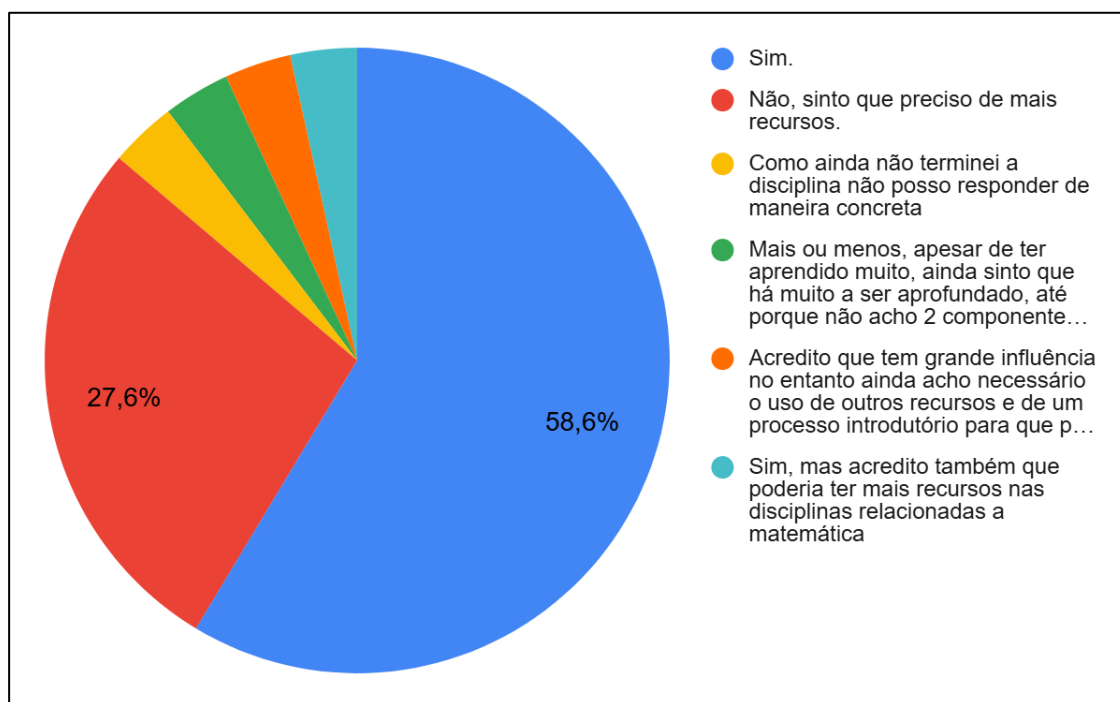
Corroborando com Barbosa e Ramirez (2021), as categorias apresentadas confirmam que os estudantes esperavam que a formação Matemática na Educação Básica proporcionasse uma compreensão sólida dos conceitos e conteúdos matemáticos, bem como o desenvolvimento de habilidades de resolução de problemas e raciocínio lógico. Ainda, eles desejam que a formação Matemática seja contextualizada e relacionada com situações do cotidiano, de forma a tornar o aprendizado mais significativo. Também é importante para os discentes que a formação Matemática seja ministrada por professores qualificados e atualizados, que sejam capazes de utilizar metodologias inovadoras e recursos tecnológicos (Barbosa, Ramirez, 2021). A formação de professores que ensinam Matemática é um campo repleto de desafios e expectativas, especialmente para aqueles que estão iniciando sua jornada na Pedagogia.

A pesquisa conduzida por Ciríaco e Zortêa (2016) aponta que professoras principiantes enfrentam diversas dificuldades no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. Entre os obstáculos mais comuns estão a falta de domínio dos conceitos matemáticos, a insegurança em lidar com o conteúdo e a dificuldade em encontrar métodos didáticos para ensinar aos alunos. Assim, ao serem questionados sobre as disciplinas/ensino da Matemática no curso de Pedagogia da UEFS fornecerem ferramentas suficientes para que os alunos respondentes se sentissem seguros para ensinar Matemática para seus futuros alunos 58,6% responderam que sim. Esses dados demonstram e corroboram com os estudos de Fiorentini, Souza Júnior e Melo (1998), sobre a formação Matemática dos futuros pedagogos que de maneira crítica tem sido objeto de estudo. Silva e Silva (2021) destacam a importância de uma formação robusta e bem estruturada. Segundo os autores, a formação matemática é essencial para que os futuros professores possam desenvolver competências e habilidades necessárias para ensinar Matemática de maneira exitosa. As respostas (Gráfico 3) demonstram como práticas de ensino contextualizadas e reais modificam a visão dos discentes em



relação à Matemática e os fazem ver que é possível superar as dificuldades.

Gráfico 3: Você acha que a/as disciplina/s de matemática forneceram ferramentas suficientes para que você se sinta seguro(a) ao ensinar matemática para seus futuros alunos?



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa

A formação de professores que ensinam Matemática não se restringe apenas à aquisição de conhecimento técnico, mas envolve também a compreensão dos processos e desafios inerentes ao ensino. Gama et al. (2020) discutem a articulação entre a formação dos professores e a educação básica, enfatizando a necessidade de integrar teoria e prática.

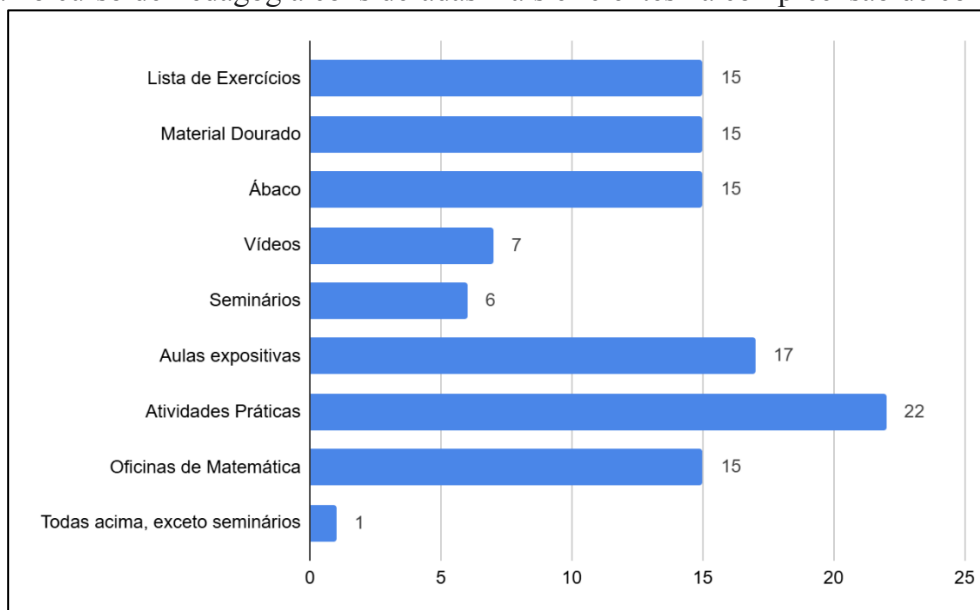
A perspectiva de complexidade, abordada por Guérios (2021), sugere que a formação deve considerar a realidade multifacetada e dinâmica das salas de aula, agregando fragmentos experienciais para enriquecer a prática pedagógica. Para superar as dificuldades encontradas na aprendizagem da Matemática durante a formação pedagógica, os discentes utilizam diversas estratégias. Alguns buscam apoio de professores e colegas, participam de grupos de estudo ou recorrem a materiais complementares. Outros procuram cursos de reforço ou tutorias específicas para sanar suas dúvidas e melhorar seu desempenho na disciplina (Ponciano, 2023).

Diante desse questionamento observamos que mais da metade dos respondentes consideram que as disciplinas Matemáticas do curso de Pedagogia da UEFS fornecem ferramentas suficientes para que futuros pedagogos se sintam seguros para ensinar a disciplina (Gráfico 4). Para que o ensino obtenha este resultado é necessário que os docentes responsáveis por ministrar essas disciplinas considerem e trabalhem as dificuldades trazidas por esses alunos de maneira que os discentes venham



superá-las.

Gráfico 4: Principais estratégias/recursos utilizados pelo(a) professor (a) das disciplinas de Matemática no curso de Pedagogia consideradas mais eficientes na compreensão de conceitos

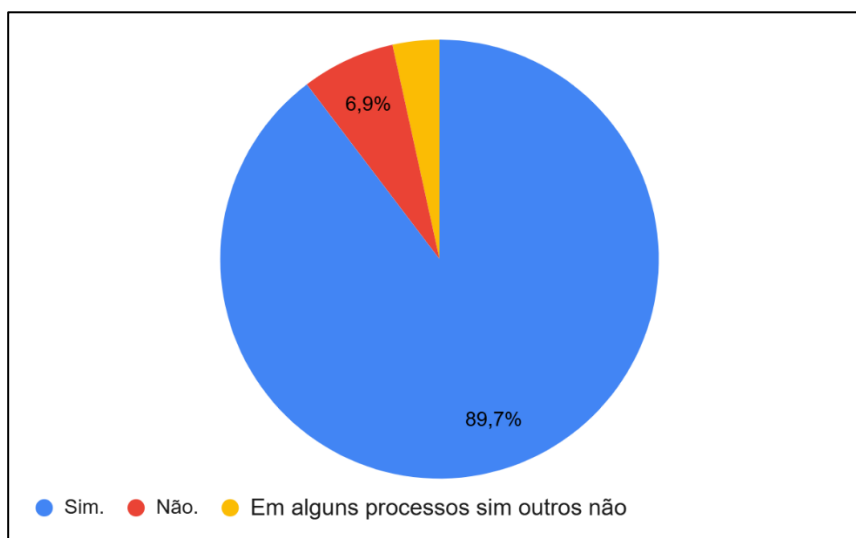


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa

Em relação às abordagens utilizadas pelos professores para ministrar as disciplinas é notório como os discentes participantes da pesquisa consideram que a didática e metodologias adotadas pelos docentes são eficientes (Gráficos 5 e 6), tanto para a superação das dificuldades quanto para a aprendizagem dos conceitos matemáticos. Podemos inferir, nesse sentido, que a instituição oferece uma matriz curricular bem estruturada e professores que auxiliam os futuros professores na superação das dificuldades.

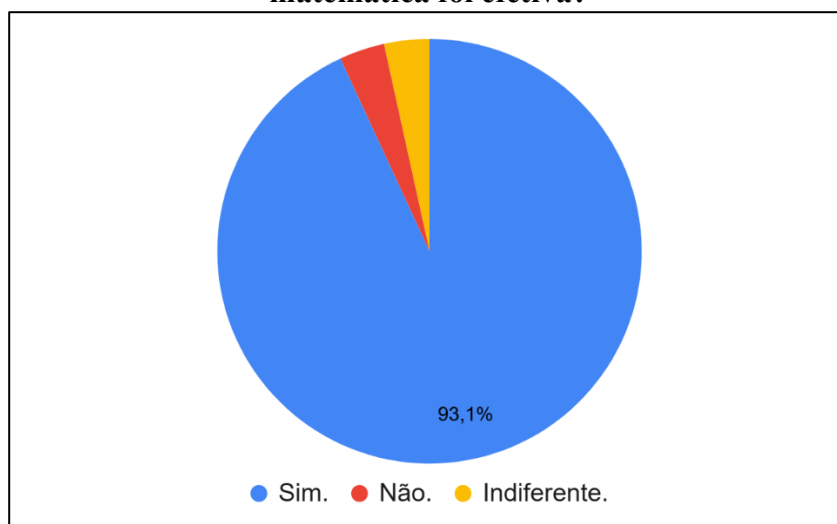
A disciplina teórica proporciona aos alunos uma base sólida de conhecimentos matemáticos, enquanto a disciplina prática permite a aplicação desses conhecimentos em situações reais de ensino. A integração entre teoria e prática no processo formativo dos futuros professores em relação à Matemática traz inúmeros benefícios, pois ao vivenciar situações reais de ensino e aprendizagem da disciplina, os discentes têm a oportunidade de compreender como os conteúdos matemáticos podem ser aplicados no contexto escolar. Além disso, essa integração permite que eles desenvolvam habilidades pedagógicas necessárias para mediar o processo de ensino-aprendizagem da Matemática de forma significativa, enquanto professores da Educação Básica (Sousa, 2016).

Gráfico 5: Contagem de Você considera que a abordagem utilizada para ministrar a disciplina teórica de matemática foi efetiva?



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa

Gráfico 6: Você considera que a abordagem utilizada para ministrar a disciplina prática de matemática foi efetiva?

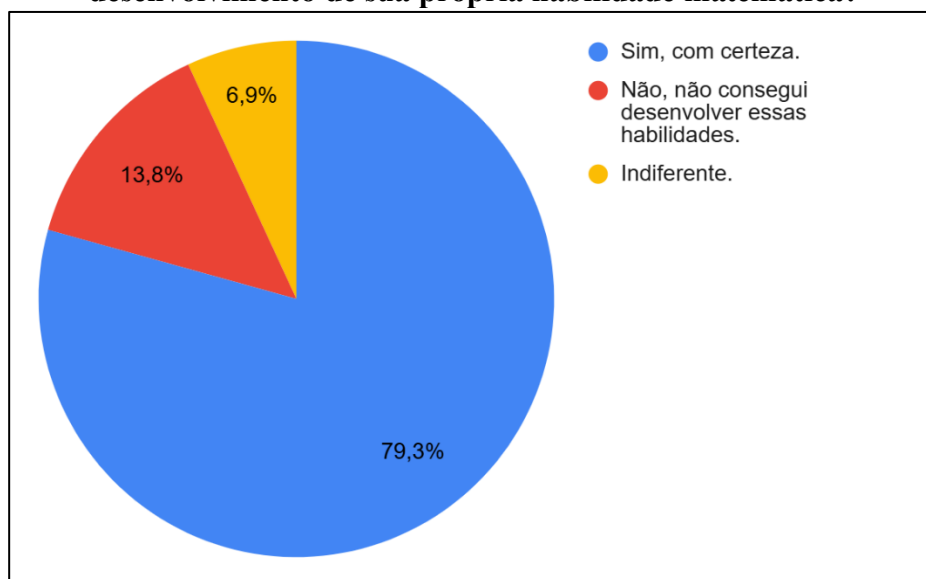


Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa

Ainda, ao analisarmos o Gráfico 6 é possível perceber como o ensino e práticas contextualizadas são capazes de modificar a relação dos alunos com a Matemática no Ensino Superior mesmo a relação com a disciplina sendo considerada ruim pela maioria durante a Educação Básica. As expectativas dos estudantes de Pedagogia em relação às disciplinas de Matemática também são um ponto de interesse. Zanetti e Julio (2020) ressaltam a importância de ouvir os alunos para compreender suas expectativas e medos em relação ao ensino de Matemática. Essa escuta ativa pode orientar a elaboração de currículos alinhados às necessidades e expectativas dos futuros professores, promovendo uma formação mais significativa e engajada.



Gráfico 7: As disciplinas de Matemática do curso de Pedagogia contribuíram para o desenvolvimento de sua própria habilidade matemática?



Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos dados da pesquisa

Ao serem questionados como pretendiam aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Matemática em sua prática como pedagogo(a), os respondentes listaram algumas práticas como:

- De forma lúdica como o apresentado na disciplina, utilizando todos os recursos que forem possíveis para a compreensão do aluno.
- Através do material dourado, ábaco. Sempre utilizando de práticas mais expositivas, que gerem significado para quem está no processo de aprendizagem.
- Através da experiência que eu tive com a disciplina. Utilização de materiais didáticos, ábacos, material dourado, ajudar às crianças a entenderem as casas decimais de forma correta para que possam resolver problemas matemáticos com mais facilidade.
- Utilizar os recursos como jogos para fazer atividades práticas, com intuito de fazer sentindo para o aluno aquela ação.
- Desmistificando a Matemática e fazendo com que meu aluno perceba que não precisa ter receio nem seguir um manual na Matemática, é muito mais sobre deixar com que ele expresse suas ideias e valorize seu processo mental.

Essas respostas refletem como as práticas e metodologias adotadas pelos professores da disciplina foram relevantes para a superação das dificuldades desses alunos, bem como a ressignificação da Matemática e como ela irá refletir nas práticas desses futuros professores. Alguns alunos ainda responderam que mesmo com as práticas e metodologias novas, eles não conseguiram aprender de forma significativa e que consideravam necessária alguma especialização complementar na área, o que nos traz a essa realidade de um ciclo de deficiências que precisa ser quebrado pois,



esses futuros professores com lacunas na aprendizagem da Matemática serão responsáveis por ministrar aulas para alunos com as mesmas lacunas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das discussões realizadas ao longo deste artigo, fica evidente que a formação de professores que ensinam Matemática é um aspecto fundamental e desafiador no contexto da Educação. Estudantes de Pedagogia da UEFS manifestaram dificuldades e expectativas em relação a essa formação, considerando que a maioria apresentava necessidades específicas em relação a aprendizagem dessa disciplina o que pedia uma maior preparação e capacitação para o ensino da Matemática que como ficou claro, é atendida pelas práticas em relação às metodologias e didática dos professores responsáveis por ministrá-las na UEFS.

Primeiramente, nota-se que muitos estudantes de Pedagogia da UEFS enfrentam dificuldades em lidar com a Matemática, seja pela falta de base sólida durante o ensino fundamental e médio, ou pelo medo e aversão pré-existentes à disciplina. Esse cenário evidencia a importância de uma formação inicial que promova a superação dessas dificuldades, por meio de estratégias pedagógicas atuais e contextualizadas. Essa formação deve contemplar tanto aspectos conceituais quanto metodológicos, visando proporcionar aos futuros docentes, ferramentas atualizadas e eficazes para o ensino da Matemática. Também é fundamental promover parcerias entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica, a fim de estabelecer um diálogo constante e enriquecedor entre teoria e prática. Incentivar a participação dos estudantes em atividades extracurriculares relacionadas à Matemática também pode contribuir para o desenvolvimento de suas habilidades nessa área.

Concluimos que, os futuros professores precisam ter a oportunidade de vivenciar a Matemática de forma prazerosa e significativa, para que possam perpetuar esse entusiasmo aos seus futuros alunos. São esperadas abordagens mais dinâmicas e interativas nas disciplinas relacionadas à Matemática, bem como uma maior ênfase na prática de resolução de problemas e no desenvolvimento do pensamento crítico.

As práticas de ensino e metodologias contextualizadas têm o potencial de transformar a visão do aluno em relação à disciplina, ajudando-os a desenvolver uma compreensão mais significativa e aplicável. Ao abordar a Matemática de maneira contextualizada, os docentes mostraram aos alunos como a matéria está presente no cotidiano, tornando-a mais relevante e interessante. Isso permitiu que os estudantes percebessem que a Matemática não é apenas um conjunto de fórmulas e procedimentos abstratos, mas uma ferramenta para resolver problemas reais e tomar decisões informadas. Além



disso, a utilização de recursos e materiais concretos, como jogos, manipulativos e tecnologias educacionais, também contribuíram para tornar a disciplina mais acessível e compreensível. Esses recursos facilitaram a visualização e a experimentação de conceitos matemáticos, promovendo a construção ativa do conhecimento pelos discentes, ajudando-os a desenvolver habilidades e competências essenciais para o exercício da profissão.

É fundamental que as instituições de ensino, em especial a UEFS, estejam atentas a essas expectativas, promovendo espaços de escuta ativa e oferecendo uma formação que esteja alinhada com as demandas e necessidades dos estudantes e da sociedade atual.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A.; RAMIREZ, P. **A Matemática nos cursos de Pedagogia: contexto formativo de futuros professores**. 2021. Orientadora: Beatriz Saleme Correa Cortela. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2021. Repositório UNESP, 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal n. 9.394/96. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF, Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 maio 2006. Seção 1, p. 11.

BRASIL. Resolução CNE/CP no 02, de 01 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Ministério da Educação, Brasília, DF, 2015.

CIRÍACO, K. T.; ZORTÊA, G. A. P. Dificuldades de professoras principiantes no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos matemáticos. **Horizontes**, v. 34, n. 2, p. 69-84, 2016.

CIRÍACO, K. T; MORELATTI, M. R M; PONTE, J. P. Constituição de um grupo colaborativo em Educação Matemática com professoras em início de carreira. **Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 7, n. 19, p. 1-16, 2017.

CRUZ, A. A G. **O pedagogo como professor de Matemática: percepções para a formação do pedagogo**. 2016. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Maria Milza, Bahia, 2016.

DANTE, L. R. **Didática da Matemática: fundamentos e metodologia**. São Paulo: Ática, 1998.

FERNANDES, M. **A disciplina conteúdo e metodologia para o ensino de Matemática na visão dos estudantes do curso de Pedagogia**. 2022. 42f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2022.



FERNANDES, M. T. JUSTO, J. C. R. Dimensões formativas para aprender a ensinar os conceitos matemáticos iniciais na visão de acadêmicos de Pedagogia. **Revista Eletrônica de Educação Matemática**, [S.l.], v. 16, n. 1, p. 1-19, 2022.

FIorentini, D. **Rumos da pesquisa brasileira em Educação Matemática: o caso da produção científica em cursos de pós-graduação**. 1994. 414f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

FIorentini, D.; SOUZA JÚNIOR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. (Org.). **Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 307-335.

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

GAMA, R. P. *et al.* **Formação de Professores que Ensinam Matemática: processos, desafios e articulações com a educação básica**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2020.

GUERIOS, E. C. Formação de professores que ensinam Matemática em uma perspectiva de complexidade: discussão agregando fragmentos experienciais. **Roteiro**, Joaçaba, v. 46, e 24347, jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v46i.24347>. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext & pid=S_2177-60592021000103002 & lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S_2177-60592021000103002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 15 jul. 2024.

JULIO, R. S.; SILVA, G. H. G da. Compreendendo a formação matemática de futuros pedagogos por meio de narrativas. **Bolema: Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro (SP), v. 32, n. 62, p. 1012-1029, dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-4415v32n62a13>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/bolema/a/mzVW5WQRj3VChHqXHh5s79N/?lang=pt>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

LUZ, S. G. T.; BULATY, A. Fragilidades no processo de ensino e aprendizagem de Matemática: repensando a formação e a prática docente dos pedagogos. **Ensino de Matemática em foco: pesquisas relatos e propostas** v. 1, n. 1, p. 87-118, 2021.

MORAES, J. C. P de; PEREIRA, A. L. Os conhecimentos necessários para a docência em Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental: compreensões de licenciandos em Pedagogia de uma instituição privada do interior de São Paulo. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 3, 2018. DOI: <https://doi.org/10.22408/reva302018166290-300>. Disponível em: <<https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/166>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

NACARATO, A. M.; MENGALI, B. L. da S.; PASSOS, C. L. B. **A Matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: tecendo fios do ensinar e do aprender**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

PONCIANO, P. A. C. **Vozes e narrativas dos egressos 2019 da Licenciatura em Pedagogia diurno da UFSM sobre a formação inicial no contexto curricular das disciplinas de Educação Matemática**, 2023. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Ensino de Física), Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria RS, 2023. Disponível em: <<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/29315>>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SANTOS, R. F. **A formação do pedagogo e o ensino da Matemática**. Dissertação (Programa Stricto



Sensu em Educação). Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2927>>. Acesso em Maio 2024.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, 1986, p. 4-14.

SILVA, S. M. da; SILVA, G. H. G. da. A formação matemática de futuros pedagogos e pedagogas de um curso a distância. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021.

SILVA, W. H. **O ensino de Matemática e o uso de recursos didáticos digitais**: uma análise sobre as impressões dos pedagogos sobre sua formação. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação, Fortaleza(CE), 2019. Disponível em: <<https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/47798>>. Acesso em Março 2024.

SOUSA, A. S. **Sobre o ensinar Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental**: desafios e possibilidades visualizadas pelos formandos de Pedagogia do CSHNB/2016. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal do Piauí. Teresina. 2016. Disponível em: <https://ufpi.br/arquivos_download/arquivos/PICOS/Not%C3%ADcias/PICOS_2022/Biblioteca/2016/Pedagogia_2016/ANDR%C3%89IA_SILVA_SOUSA.pdf>. Acesso em Maio de 2024.

SOUTO, N. M. **Percepções de futuros pedagogos acerca de sua formação matemática**: estudo com licenciandos de dois cursos de Pedagogia de Minas Gerais. Dissertação (Mestrado em Educação) - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufop.br/handle/123456789/7108>>. Acesso em Abril 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI 2011-2015)**. Feira de Santana: UEFS, 2013. 139 p. Disponível em: <http://www.uefs.br/portal/assessorias/asplan/menus/pdiuefs/PDI%20Final>.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Colegiado de Pedagogia. Feira de Santana: UEFS, 2018.

UTSUMI, L. M. S. **Um estudo sobre os saberes formativos do formador de professores de Matemática do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Tese (Educação). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo 2016. Disponível em: <<https://repositorio.metodista.br/items/40b2e007-f34e-4f55-9c12-74beff97abfa/full>>. Acesso em Junho 2024.

ZANETTI, M. JULIO, R. S. Expectativas quanto às Disciplinas de Matemática no Curso de Pedagogia: a importância de ouvir os alunos. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 26, n. 2, 2020, p. 383-399.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEFPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

MULHERES NA COMPUTAÇÃO: UMA REVISÃO BIBLIOGRÁFICA ACERCA DESTA TEMÁTICA

WOMEN IN COMPUTING: A LITERATURE REVIEW ON THIS TOPIC

Lucélia Silva Wikboldt¹

Bárbara Hees Garré²

RESUMO

O presente artigo trata de uma revisão bibliográfica, recorte de uma dissertação de Mestrado vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, na linha de pesquisa Intervenções no espaço-tempo da Educação Básica: Filosofia, Arte e Tecnologias. A pesquisa buscou investigar, a partir de uma perspectiva pós-estruturalista, as relações de gênero na ciência, mais especificamente na computação, tendo como problema de pesquisa: Como as estudantes do curso de Licenciatura em Computação do IFSul Câmpus Pelotas se constituem em relação às questões de gênero? O objetivo deste estudo foi problematizar a participação da mulher na ciência, principalmente no curso de Licenciatura em Computação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul) – Câmpus Pelotas. Na trajetória metodológica da pesquisa, um dos primeiros movimentos foi o investimento em uma revisão bibliográfica, a qual ganha ênfase neste artigo, com o objetivo de mapear trabalhos relacionados à temática pesquisada, bem como discussões acerca da participação das mulheres na ciência e/ou na computação.

Palavras-chave: educação; mulheres na computação; gênero.

ABSTRACT

This article presents a literature review drawn from a Master's dissertation developed within the Graduate Program in Education and Technology at the Federal Institute of Southern Rio Grande (IFSUL), in the research line Interventions in the Space-Time of Basic Education: Philosophy, Art, and Technologies. The study investigates, from a post-structuralist perspective, gender relations in science—specifically in the field of computing—guided by the research question: How do female students in the Licentiate in Computing program at IFSul Pelotas Campus constitute themselves in relation to gender issues? The main objective was to problematize

¹ Doutoranda em Educação e Tecnologia. Mestra em Educação e Tecnologia. Pesquisadora do GEFE (Grupo de Pesquisa Estudos Foucaultianos em Educação - IFSUL). Graduada em Pedagogia – Uninter, Licenciatura em Computação. E-mail lc.lucelia@outlook.com

² Doutora em Educação Ambiental, IFSul. Graduada em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas. Professora do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense – Pelotas. E-mail barbaragarre@gmail.com



women's participation in science, with emphasis on the Licentiate in Computing program at IFSul – Pelotas Campus. As part of the methodological path, one of the initial steps was conducting a literature review, which is highlighted in this article. The aim was to identify studies related to the research topic and discussions concerning the participation of women in science and computing.

Keywords: education; women in computing; gender.

1 INTRODUÇÃO

O artigo em questão é um recorte de uma dissertação de mestrado, a qual assumimos como objetivo de pesquisa compreender de que modo as estudantes do curso de Licenciatura em Computação se constituem em relação às questões de gênero. Destacamos que a pesquisa aproximou-se da perspectiva pós-estruturalista, utilizando como principal base teórica os estudos do filósofo francês, Michel Foucault. Neste artigo, apresentamos especificamente o estudo de revisão bibliográfica, realizado como um primeiro movimento para pensar e mapear por escritos que discutissem sobre a temática da pesquisa.

A partir desta perspectiva, nos permitimos a seguir a correnteza de criticar, duvidar, questionar, estar atentas a tudo o que está à nossa volta e problematizar os discursos que circulam como verdades absolutas. Com isso, sabemos que vamos desconstruir algumas ideias, mas não vamos conseguir fazer tal movimento o tempo todo; vamos escolher as batalhas pelas quais lutaremos. Vamos aprendendo a desconstruir velhas certezas, vamos aprendendo a ver e a entender o mundo em que estamos, abrindo espaço para novas possibilidades de existência, construindo outros caminhos para pensar e pensar se não podemos nos tornarmos outras.

Como *corpus* da pesquisa, realizamos entrevistas com alunas do curso de Licenciatura em Computação do IFSul Câmpus Pelotas, com o propósito de compreender de que modo as estudantes do curso se constituem em relação às questões de gênero na perspectiva das estudantes.

Para a construção desta pesquisa, um dos primeiros movimentos foi o investimento em uma revisão bibliográfica, a qual ganha ênfase neste artigo. Para tal estudo, realizamos uma busca por artigos na plataforma acadêmica do Portal de Periódicos da CAPES, utilizando como descritores “qualquer campo contém Michel Foucault” e “qualquer campo contém mulheres na ciência” ou “qualquer campo contém mulheres na computação”, com o objetivo de mapear trabalhos relacionados a temática em estudo, bem como discussões acerca da participação das mulheres na ciência e/ou na computação, e também trabalhos relacionados ao autor Michel Foucault. Adotamos como critério de busca a seleção de artigos publicados nos últimos cinco



anos e que fossem todos escritos em português.

Assim, a pesquisa inicial resultou em vinte e um trabalhos. Para uma seleção mais precisa, foram selecionados os trabalhos com títulos que mais se aproximavam da temática em questão, totalizando quinze artigos. Em seguida, cada artigo teve seu resumo lido e, com isso, foram excluídos aqueles que não estavam diretamente relacionados com o tema da pesquisa e também aqueles que se distanciavam da perspectiva teórica deste estudo.

Após esse processo de seleção, restaram oito artigos, que foram considerados relevantes para a realização da revisão bibliográfica proposta. Também foram escolhidos mais dois artigos, os quais foram potentes durante a produção da pesquisa de TCC da mestranda. Ao selecionar os artigos relacionados, é notável que poucos utilizam as teorizações de Michel Foucault, demarcando, então, um diferencial de ineditismo da pesquisa.

2 A TEMÁTICA DOS ARTIGOS

O movimento de estudo da revisão bibliográfica foi um passo importante para a pesquisa, pois foi um estudo em que possibilitou perceber, através da escrita e estudos de outros autores, a temática sobre as mulheres na ciência, principalmente na computação. Olhar para outras pesquisas nos permitiu entrar em contato com diferentes perspectivas e abordagens, problematizar discursos hegemônicos que naturalizam a pouca participação feminina neste campo e também evidenciar iniciativas que buscam movimentar a presença das mulheres na ciência, principalmente nas Ciências Exatas, como a tecnologia, a computação.

Dentre os objetivos específicos da pesquisa, propomos examinar como o campo científico vem contribuindo com discussões que versam sobre a participação da mulher na ciência ou na computação, sendo esse objetivo atendido com os estudos de revisão bibliográfica. Assim, apresentamos a seguir os dez artigos escolhidos para o estudo bibliográfico.

O primeiro artigo, intitulado “A “linha de abastecimento”: reflexões sobre a educação das meninas na área das Ciências Exatas e da Computação”, de Rozenilda Luz Oliveira de Matos, Ourides Santin Filho e Neide Maria Michellan Kiouranis (2019), diz respeito a um trabalho no qual a temática faz parte de um recorte de uma pesquisa de doutorado que versa sobre as mulheres na ciência da computação e a aprendizagem das meninas em tal área. Um dos objetivos específicos deste estudo foi um levantamento de dados sobre a história deste campo de saber e a participação das mulheres nele, destacando três importantes nomes femininos da área, como Ada Lovelace, Grace Hopper e Mary Kenneth, trazendo suas histórias, percursos e seus feitos na área da computação.



O próximo artigo selecionado, “Meninas digitais tchê missões: inspirando novos talentos para a ciência da computação”, escrito por Cristina Santos, Denilson Silva, Giana Ferreira e Maria Silveira (2019), trata sobre ações desenvolvidas no projeto Meninas Digitais Tchê Missões, que pretende impactar o interesse de meninas para seguirem carreira no campo de ciência e tecnologia. Na introdução, os autores discutem alguns pontos relacionados a educação básica, à inserção da tecnologia na escola e seus desafios, como o da falta de investimento e estrutura para receber tal recurso.

O estudo aborda também sobre as universidades que possuem a formação e estrutura tecnológica, porém enfrenta um esvaziamento nos cursos de Computação, principalmente do público feminino. “Faz-se uso de estratégias que permeiam diferentes abordagens incluindo ações voltadas ao público feminino no espaço da educação básica, onde as primeiras expectativas de futuro e planejamento de carreiras são construídas” (Santos, et al., 2019, p. 270).

O artigo a seguir, intitulado “Educação ou computação? Trajetórias de mulheres mestras do CEFET-MG em áreas de humanas e tecnológicas”, escrito por Camila Guimarães (2021), tem como objetivo fazer uma análise das trajetórias, acadêmicas e profissionais, de mulheres mestras em Educação Tecnológica e em Modelagem Matemática Computacional, do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-MG, no período de 2005 a 2016. Através dessas trajetórias, ouvidas por meio de entrevistas semiestruturadas, a autora analisa sobre como a condição de ser mulher influenciou as escolhas dessas mulheres, bem como os desafios enfrentados devido aos estereótipos de gênero presentes nestas áreas.

Dando seguimento, entramos no artigo “Entre Adas e Marias: as mulheres e a Tecnologia da Informação: um olhar para os cursos de graduação em Ponta Grossa (2003-2017)”, escrito por Andréa Mazurok Schactae e Leticia Hass Magnhotto (2019). O estudo pretende apresentar um olhar para a presença feminina no campo da Tecnologia da Informação ao longo do século XX. As autoras iniciam o texto com um breve histórico sobre a tecnologia e mostram que, no período do século XVIII, a mulher tinha uma maior participação; porém, com o desenvolvimento tecnológico, esses espaços foram se tornando cada vez mais masculinos.

Para Schactae e Magnhotto (2019, p. 196), “esta transformação das relações de gênero, no espaço fabril também está relacionada ao discurso científico do século XIX”, discursos estes que tornavam as mulheres inferiores, o que gerava dificuldade para elas ingressarem em campos ditos masculinos, como as áreas de física e matemática.

O artigo “Gênero na educação em computação no Brasil e o ingresso de meninas na área



– Uma revisão sistemática da literatura”, escrito por Suzy Menezes e Mario dos Santos (2021), tem como objetivo analisar os fatores relacionados à baixa presença de mulheres nos cursos de computação e quais iniciativas são utilizadas para atrair as meninas para esta área. O trabalho traz, inicialmente, algumas discussões sobre questões de gênero no que se refere à menor participação feminina na área da computação. Os estereótipos culturalmente construídos em relação a determinadas áreas do conhecimento, mostrando que, no Brasil, prevalece a maior participação das mulheres na área das Ciências Humanas, assim, o foco deste trabalho versa sobre a escolha da área da computação por meninas do Ensino Médio.

Assim, passamos ao artigo “Meninas e jovens nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação: raça-etnia, gênero e ciência em alguns artefatos”, escrito por Fabiani Figueiredo Caseira e Joanalira Corpes Magalhães (2019), que é um recorte de uma pesquisa de doutorado. Tendo como objetivo investigar projetos que foram contemplados pela chamada pública do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) 18/2013 – Meninas e jovens fazendo Ciências Exatas, engenharias e computação. Tal projeto tinha como objetivo contribuir para o desenvolvimento tecnológico e fazer com que mais meninas tenham o interesse de cursar e seguir carreira nas áreas das Ciências Exatas, engenharias e computação.

Consideramos relevante, também, o artigo “Meninas também sabem programar: relato de experiência de um projeto sobre gênero e informática no ensino médio”, escrito por Vanessa Petró (2020). O estudo trata-se de um relato de experiência de um projeto de ensino realizado da disciplina de Sociologia. O projeto foi feito com estudantes de um curso Técnico em Informática integrado ao ensino médio do Câmpus Feliz do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Teve como objetivo possibilitar discussões com a turma acerca das desigualdades de gênero no que se refere à inserção das mulheres na área da informática.

Sendo assim, passamos a discorrer acerca do artigo “Mulheres Digitais: Desafios (a serem) vencidos na academia para equidade de fato”, escrito por Aletéia Araújo e Mirella Moro (2022). Este toma por objetivo a discussão do ser mulher na Academia Científica e a busca pela equidade de gênero nas áreas da Computação e Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC). Como metodologia, as autoras utilizaram pesquisa bibliográfica e qualitativa com consultas a bancos e catálogos bibliográficos de publicações científicas, institucionais, páginas web³ de instituições governamentais, agências nacionais e internacionais.

Os dois próximos, e últimos, artigos foram selecionados em um momento anterior a

³ Uma página web é um documento digital, acessível por meio de um navegador web (Google Chrome, Firefox, Microsoft Internet Explorer, etc) com acesso à internet.



pesquisa, quando ainda realizávamos o trabalho de conclusão de curso da mestranda, o qual deu possibilidade para o estudo da dissertação. Assim, selecionamos essas escritas pelo fato de considerarmos importantes neste processo de revisão. Evidenciamos aqui que trazemos “realizávamos o trabalho de conclusão” por ter sido orientado pela mesma professora que orientou a dissertação.

Dito isso, trazemos o primeiro artigo, intitulado “A ciência e sua constituição na modernidade: possibilidades para pensar o presente”, escrito por Paula Corrêa Henning e Attico Inácio Chassot (2011), para ajudar a contextualizar historicamente a constituição de ciência durante os caminhos históricos da sociedade. Neste trabalho, os autores trazem a história das ciências, problematizando as fragilidades do fazer ciência, bem como também discorrem acerca de alguns discursos midiáticos de propagandas de televisão que mostram o discurso científico constituído como verdadeiro e legítimo.

O segundo texto trata-se do artigo “Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”, de Fabiane Ferreira da Silva e Paula Regina Costa Ribeiro (2014). Neste, as autoras mostram a trajetória das mulheres na ciência, tanto na vida acadêmica quanto profissional. Pode-se perceber, a partir deste estudo, que é notável a presença de mais mulheres em determinadas áreas do que outras, como, por exemplo, em cursos como os de Pedagogia, Nutrição, Enfermagem etc. Vem se discutindo também a questão de que as mulheres não seguem carreira na mesma proporção dos homens; para a mulher, é muito mais difícil: “elas tiveram/têm de “vencer” muitas dificuldades e barreiras na construção de suas carreiras” (Silva e Ribeiro, 2014, p. 450). Pois tem todo um discurso que foi culturalmente construído sobre o papel feminino na sociedade, sendo o da maternidade, o de cuidar da casa e ainda ter que conciliar a tudo isso a carreira científica.

Após a leitura dos dez artigos selecionados para a revisão bibliográfica, entendemos que esse movimento nos permitiu olhar para os diversos discursos naturalizados que contribuem para a baixa participação feminina em áreas como a computação, bem como conhecer projetos e iniciativas que buscam romper e desnaturalizar com tais discursos. Entendemos, a partir desse estudo, que o acesso e permanência das mulheres nestes campos, considerados culturalmente como masculinizados, precisa ser questionado e problematizado.

3 A METODOLOGIA E O CORPUS EMPÍRICO DE CADA ARTIGO

No artigo “A “linha de abastecimento”: reflexões sobre a educação das meninas na área das Ciências Exatas e da Computação”, os autores se debruçam em um apanhado histórico da participação feminina nas áreas de Ciências Exatas e da tecnologia. Apresentam estudos sobre



a educação das mulheres no Brasil e no mundo, onde mostram a desigualdade entre homens e mulheres em relação à formação superior e à ocupação de cargos em empresas de tecnologia. Por um traçado histórico, Matos, Filho e Kiouranis falam sobre a década de 1970, nos Estados Unidos, de um momento onde estava sendo discutido a participação de mulheres nas áreas exatas, em decorrência de que muitas eram impedidas de frequentar as universidades, principalmente cursos considerados para o público masculino, como, por exemplo, as engenharias.

A metodologia utilizada para esta pesquisa foi de cunho bibliográfico, objetivando refletir sobre as práticas educativas e a “linha de abastecimento”, programa que “tratou-se de uma tentativa de incentivar as meninas a atuarem no campo das Ciências Exatas” (Matos; Filho; Kiouranis, 2019, p. 20).

O artigo “Meninas digitais têm missões: inspirando novos talentos para a ciência da computação” divide-se em seções que seguem: na segunda seção os autores apresentam princípios norteadores para a realização das ações propostas, relacionando tecnologia e gênero; assim, apresentam alguns estudos em relação à participação feminina em áreas da ciência e tecnologia. Na terceira seção, descrevem os materiais e a metodologia que se deu para o desenvolvimento do projeto. O público-alvo, são meninas que cursam o ensino médio e meninas do ensino superior que cursam as áreas de Ciência da Computação ou Sistemas de Informação, sendo elas de instituições públicas e privadas da cidade de Santo Ângelo no Rio Grande do Sul.

A programação do projeto inclui atividades que têm como objetivo aproximar essas meninas da tecnologia e encorajá-las a seguir carreira nesta área. As atividades versam sobre palestras, oficinas, cursos, ateliers e competição, que visam promover discussões e reflexões sobre a importância da tecnologia e do papel da mulher neste meio. “Debates envolvendo relatos de experiências das acadêmicas e de profissionais da computação também são incentivados constantemente no grupo” (Santos, et al, 2019, p. 274).

No artigo “Educação ou computação? Trajetórias de mulheres mestras do CEFET-MG em áreas de humanas e tecnológicas”, a autora problematiza que, socialmente, é possível observar o quanto os campos de trabalho ou estudo são divididos em questão de gênero, trazendo a discussão sobre uma existência de divisão sexual do trabalho. Esses espaços domésticos se justificam pelos discursos de que a mulher é um ser que usa o coração, os sentimentos, e os espaços destinados aos homens, que, por sua vez, se utilizam da razão, são os espaços relativos ao uso da inteligência. Com isso, áreas como a do Magistério se tornaram uma das mais procuradas por mulheres, por mais que existam diversas possibilidades de escolhas sobre profissões, segundo a autora, “as mulheres contemporâneas continuam escolhendo



profissões feminilizadas, como na área da educação” (Guimarães, 2021, p. 7).

Entende-se que essas escolhas acontecem de forma a serem fabricadas culturalmente em relação ao gênero; foi sendo naturalizado que mulheres gostem de certas coisas diferentes daquilo que os homens gostam. Em seguida, a autora traz algumas falas dessas mulheres para discutir os desafios enfrentados por elas sobre suas carreiras no campo das Ciências Exatas. Alguns relatos trazem questões relacionadas ao incentivo da família, outros sobre situações constrangedoras por serem mulheres, outros pelo fato de ter que se dividir entre trabalho, casa e família.

No artigo “Entre Adas e Marias: as mulheres e a Tecnologia da Informação: um olhar para os cursos de graduação em Ponta Grossa (2003-2017)”, as autoras dizem que “o acesso maior de mulheres nos cursos superiores é resultado de ações do movimento feminista, que ganhou força em 1960 a 1970” (2019, p. 196). Logo, a participação feminina no mercado de trabalho, começa a ganhar espaço, mas os espaços de representatividade continuaram e continuam sendo masculinos. Elas trazem algumas questões como: “Quantas são as mulheres que estão inseridas no campo tecnológico no Ocidente? Qual é a porcentagem de mulheres e homens, nos cursos da área tecnológica, nas Universidades públicas de Ponta Grossa, no Estado do Paraná?” (2019, p. 197).

Como método, realizaram uma análise bibliográfica e uma análise de estudo de caso sobre o número de homens e mulheres ingressantes e concluintes dos cursos de graduação de Engenharia da Computação, Engenharia de Software e Ciência da Computação das Universidades Públicas de Ponta Grossa no início do século XXI, utilizando a categoria gênero como base teórica para a construção das análises dos dados quantitativos, problematizando os dados dos números locais e comparando com os dados das fontes bibliográficas. Para as autoras, a “relação entre o quantitativo e o qualitativo, permite identificar a inserção ou exclusão das mulheres no campo tecnológico, nas Universidades de Ponta Grossa” (2019, p. 198).

Em seguida, trazem um histórico da participação de mulheres que foram importantes para a tecnologia, como a pioneira em programação de computadores, Ada Byron, e Grace Hopper, refletindo sobre os espaços femininos nestas áreas e como suas contribuições não são consideradas historicamente. Logo, apresentam o estudo realizado na Universidade do Paraná, onde também olham para dados sobre a inserção das mulheres na área tecnológica em outros países, como Estados Unidos e Canadá.

No artigo “Gênero na educação em computação no Brasil e o ingresso de meninas na área – Uma revisão sistemática da literatura”, Menezes e Santos, realizaram uma revisão sistemática de literatura, que busca por artigos que tratem sobre a baixa participação feminina



na computação e quais movimentos estão sendo feitos para atrair as meninas para tal campo. Identificando e analisando estes trabalhos, perceberam que há alguns fatores que desmotivam alunas do Ensino Médio a seguirem profissões em áreas da computação, e alguns deles “fortemente atrelados à visão social construída sobre a área como masculina e com pouca representatividade feminina” (Menezes; Santos, 2021, p.477).

A falta de divulgação sobre a profissão da computação, também é outro fator. Segundo os autores, ao perceber esses fatos que desmotivam meninas no campo da computação, é possível refletir, então, sobre iniciativas e estratégias para atrair elas para tal área, conforme os autores encontraram em artigos analisados.

No artigo “Meninas e jovens nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação: raça-etnia, gênero e ciência em alguns artefatos”, a mobilização por essa pesquisa, segundo as autoras, vem de rastros do passado que ainda ecoam atualmente: rastros de uma ciência marcada culturalmente por homens cientistas e mulheres, as quais não tiveram seus nomes referenciados, mas foram fundamentais para a construção desta história, buscando investigar gênero e ciência. Elas, então, se propõem a analisar alguns materiais produzidos por esses projetos que participaram desta chamada e que estão disponíveis através de páginas eletrônicas.

Foram escolhidos HQ's (Histórias em Quadrinhos) e almanaques que tivessem relação com os marcadores sociais de gênero e raça-etnia, partindo de uma fundamentação teórica baseada nos Estudos Culturais e Estudos Feministas nas vertentes pós-estruturalistas. Para elas, estes materiais são importantes, pois podem ser utilizados para o debate sobre gênero e ciência em diversos espaços educativos. As autoras entendem que tanto as questões de gênero quanto a ciência são produzidas historicamente, “permeadas por valores e representações, ou seja, como construções, as quais acontecem em meio a contextos históricos, políticos e culturais, mediadas pela/na linguagem” (Caseira; Magalhães, 2019, p. 261).

Em diversos artefatos culturais que circulam, entre eles as HQ's e os almanaques, é possível perceber um aumento sobre debates de gênero e ciência, a fim de visibilizar a participação feminina na ciência. Esses artefatos, segundo as autoras, não são apenas informações, mas eles também constituem, educam e produzem sujeitos.

No artigo “Meninas também sabem programar: relato de experiência de um projeto sobre gênero e informática no ensino médio”, a autora contextualiza a temática apresentando dados sobre a participação feminina na computação. A partir desses dados, surgem, então, duas principais questões que foram trabalhadas durante o projeto, que, segundo ela, são “1) a baixa presença de meninas nos cursos, e 2) a discriminação de gênero que ocorre em relação às estudantes e profissionais da área” (Petró, 2020, P.3).



Em seguida, apresenta mais alguns dados referentes ao número de mulheres matriculadas e concluintes em cursos do campo tecnológico, para mostrar que, a partir desses dados, surgem diversos projetos que visam estimular a presença ou permanência da mulher nos cursos de computação, como, por exemplo, o Programa Meninas Digitais. A autora também traz várias discussões sobre a constituição de profissões culturalmente naturalizadas como sendo mais masculinas ou femininas que outras, a questão do tratamento da menina na escola, com estereótipos ligados ao gênero feminino.

No artigo “Mulheres Digitais: Desafios (a serem) vencidos na academia para equidade de fato”, as autoras iniciam o trabalho pelos conceitos sobre a igualdade e a equidade de gênero. Nesta correnteza, elas enfatizam que o foco do artigo é olhar para o atributo de gênero com o binarismo de homens e mulheres.

Para iniciar a discussão dos fatores de que depende a equidade de gênero, as autoras se debruçam sobre a definição de mulher ideal, da qual se trata de a mulher ser multitarefas, capaz de realizar diversas atividades em pouco tempo – mais um estereótipo do ser mulher. Além disso, também trabalham com o conceito de mulher digital, que caracterizam

por aquela que não apenas utiliza a tecnologia em suas tarefas diárias (incluindo, mas não limitado a socialização, comunicação, educação e compras online), mas também exerce sua profissão em ambientes dos diversos setores da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC) (Araújo; Moro, 2022, p. 3).

O trabalho argumenta, ainda, que a equidade profissional para mulheres digitais não pode ser alcançada enquanto persistir a expectativa de que as profissionais sejam naturalmente capazes de realizar várias tarefas simultaneamente. Esse falso estereótipo gera, nessas mulheres, cobranças sociais para executar múltiplas tarefas. O estudo se concentrou, principalmente, nas características da área acadêmica, que historicamente tem apresentado divisões importantes.

No artigo “A ciência e sua constituição na modernidade: possibilidades para pensar o presente”, os autores trazem a discussão sobre a ciência, que antes vista como a única portadora de uma verdade, legitimadora de conceitos; porém “não foi a única maneira de revelar o conhecimento produzido. Antes dela, e com ela, existiram/existem outras: os mitos, o pensamento mágico, a religião, o senso comum, os saberes populares” (Henning; Chassot, 2011, p.1).

Com a pós-modernidade, começamos a ter outros olhares e deslocamentos sobre essa ciência única e universal, permitindo questionar e aceitar outras maneiras de ver o mundo, mas colocar sob suspeita essa ideia de verdade, que desestabiliza todo um construto de pensamento já colocado socialmente. Desse modo, podemos dizer que fragilizar a ciência não significa que



ela deixe de existir, mas a deixa em um lugar não privilegiado, abrindo espaço para outras formas de ver o mundo. Para os autores, “Essa perspectiva pós-moderna de ciência despede-se das metanarrativas do Iluminismo, do sujeito transcendental, da razão onipotente, da objetividade e das essencializações e universalizações do conhecimento” (Henning; Chassot, 2011, p. 5).

O artigo “Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher” tem como método de análise a investigação narrativa, entrevistando mulheres cientistas que possuem carreira em universidades públicas, a fim de “identificar, nas trajetórias narradas: preconceitos, discriminações, conflitos, dificuldades, conquistas, relações entre trabalho e vida familiar, entre outros aspectos” (Silva; Ribeiro, 2014, p. 453).

4 SOBRE OS ARTIGOS: DISCUSSÕES E CONTRIBUIÇÕES

No artigo “A “linha de abastecimento”: reflexões sobre a educação das meninas na área das Ciências Exatas e da Computação”, segundo os autores, existe um preconceito institucional em relação à aprendizagem das meninas. Logo, entendem que essa realidade não será modificada apenas com implantação de programas de incentivo, uma vez que as jovens recebem um tratamento diferente em relação aos meninos na escola, em sala de aula, quando professores privilegiam meninos em detrimento de meninas: “até os elogios pela inteligência são direcionados aos meninos enquanto que as meninas são elogiadas por seu capricho e cuidado” (Matos; Filho; Kiouranis, 2019, p. 30).

Os autores percebem, ao final da pesquisa, as diversas tentativas de atrair mulheres para a área da computação; porém, os programas de incentivo não mudaram as práticas docentes sobre o tratamento estereotipado entre homens e mulheres. Logo, consideramos a importância deste artigo para a pesquisa, pois ele aborda as questões fundamentais relacionadas à participação das mulheres na ciência da computação e à educação das meninas nessa área específica, fazendo, assim, uma análise histórica detalhada da participação feminina nas Ciências Exatas e na tecnologia, contextualizando a desigualdade de gênero tanto no Brasil quanto no mundo e ressaltando a necessidade urgente de abordagens mais abrangentes e transformadoras para promover uma verdadeira participação das mulheres na ciência da computação e em áreas afins.

No artigo “Meninas digitais têm missões: inspirando novos talentos para a ciência da computação”, na quarta seção, os autores apresentam as ações realizadas, como encontros e depoimentos das meninas participantes, os debates realizados a partir das atividades do projeto e as atividades feitas conforme a programação do mesmo. Na última seção estão as



considerações finais, onde Santos, et al (2019) fazem um apanhado geral sobre os desdobramentos do projeto e as discussões geradas acerca da participação feminina em áreas tecnológicas, trazendo algumas falas dos depoimentos das participantes, onde as mesmas evidenciam a importância do projeto em promover a aproximação de meninas para esta área e mostrando que pode ser um campo de saber tanto para meninas quanto para meninos, para todos.

Sendo assim, percebemos uma articulação com a pesquisa em questão, pelo fato de discorrer acerca de questões relacionadas à tecnologia e ao gênero, as quais também fizeram parte de nossos estudos para a escrita da pesquisa, bem como a discussão sobre mulheres na ciência e tecnologia.

No artigo “Educação ou computação? Trajetórias de mulheres mestras do CEFET-MG em áreas de humanas e tecnológicas”, “evidenciam-se que todas sem distinção precisam superar enormes desafios para alcançarem seus espaços e lutar incansavelmente para serem reconhecidas profissionalmente” (Guimarães, 2021, p. 12). Assim, a autora finaliza compreendendo o quanto esse fator da divisão sexual do trabalho influencia na escolha acadêmica ou profissional das mulheres, juntamente com a família e a sociedade, que levam à escolha de determinadas áreas. Também destaca o quanto o público feminino tem de enfrentar diversos desafios para ocupar esses espaços ditos masculinos.

Desse modo, propõe reflexões sobre a divisão sexual do trabalho e as relações de gênero nos campos educacionais e profissionais, com o propósito de reduzir as desigualdades. Uma das principais contribuições desse artigo foi pelo fato de trazer à tona as experiências e os desafios enfrentados por essas mulheres em suas profissões, devido aos estereótipos de gênero presentes no campo das Ciências Exatas. Como também realizamos entrevistas e ouvimos estudantes mulheres da área da computação, esse artigo permitiu-nos o entendimento das dinâmicas de gênero no campo da educação e da tecnologia, ao mesmo tempo em que destaca a importância de promover a igualdade de oportunidades e combater os estereótipos de gênero que ainda permeiam em nossa sociedade.

No artigo “Entre Adas e Marias: as mulheres e a Tecnologia da Informação: um olhar para os cursos de graduação em Ponta Grossa (2003-2017)”, as autoras dizem que, tanto no Brasil quanto em outros países, é possível notar a diferença entre homens e mulheres nestas áreas. Em alguns momentos percebe-se a maioria feminina, mas, em seguida, os números mostram uma queda, o que significa que as mulheres foram abandonando o meio tecnológico com o passar do tempo e ocupando espaço em cursos como Pedagogia e Enfermagem. Schactae e Magnhotto (2019, p. 208), dizem que “há variações nos números de mulheres que ingressam e concluem os cursos na área de Informática nas Universidades Públicas de Ponta Grossa,



todavia os números locais não são muito diferentes das realidades nacionais e internacionais”.

As pesquisadoras observam, nos dados coletados das Universidades Públicas de Ponta Grossa, que a presença masculina prevalece e a participação feminina, em porcentagem, segue os padrões nacionais e internacionais. Ao finalizar, deixam algumas lacunas para próximas pesquisas, com questionamentos sobre o que incentivou os homens a seguirem na área tecnológica e por que as mulheres deixaram de escolher cursos de tecnologia entre o final do século XX e o início do século XXI. Logo, o trabalho oferece uma análise abrangente da presença feminina no campo da Tecnologia da Informação, destacando desafios históricos e contemporâneos, e apontando para a necessidade contínua de promover a igualdade de gênero neste campo.

Um destaque importante para este estudo está em sua análise histórica, que revela como a participação das mulheres no campo tecnológico foi influenciada por fatores sociais, culturais e políticos ao longo do tempo. Analisando quantitativamente os cursos de graduação em Tecnologia da Informação nas Universidades Públicas de Ponta Grossa, aliando a uma revisão bibliográfica e estudo de caso, é possível compreender sobre a inserção e a exclusão das mulheres nesta área.

No artigo “Gênero na educação em computação no Brasil e o ingresso de meninas na área – Uma revisão sistemática da literatura”, uma dessas iniciativas, trata-se de oferecer disciplinas no ensino básico, atividades que se utilizem do pensamento computacional, oficinas, palestras, oficinas sobre produção de aplicativos, para que estas meninas conheçam e interajam com a computação de modo lúdico. Finalizam reforçando que a presença de mulheres na computação e áreas de tecnologia “precisam ser constantemente motivada” (Menezes; Santos, 2021, p.479) e que a parceria entre escolas e universidades deve ser consolidada com projetos com o objetivo de tornar a computação uma área de atuação mulheres.

Como contribuição deste artigo para nossa pesquisa, destacamos a abordagem sobre as estratégias para atrair mais meninas para a área da computação e também consideramos relevante a análise dos fatores que contribuem para a menor participação das mulheres na computação, assim como os estereótipos de gênero e a falta de participação feminina como elementos desmotivadores para a aderência feminina à área. O artigo não apenas identifica os desafios enfrentados pelas mulheres na computação, mas também propõe soluções concretas e práticas para promover a diversidade de gênero nesse campo, mostrando a importância de tornar a computação uma área mais inclusiva e acessível para as mulheres.

O artigo “Meninas e jovens nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação: raça-etnia, gênero e ciência em alguns artefatos”, ao analisarem os artefatos selecionados (HQ's e



almanaques) com a ferramenta analítica de problematização, as autoras buscam questionar as verdades produzidas nesses materiais sobre gênero e ciência e alguns fatores que possibilitam a emergência dos discursos presentes nos materiais. Nas HQ's analisadas, encontraram histórias de mulheres cientistas na área da computação, entre outras cientistas; porém, percebem somente a presença de personagens de mulheres brancas, de classe média alta, e logo problematizam que esta representação não é de qualquer mulher, mas sim de uma mulher branca, de classe média alta e inteligente.

Nos almanaques, encontraram histórias de personagens que explicavam conceitos científicos de áreas específicas das Ciências Exatas, Engenharias e/ou Computação; todas as personagens eram mulheres. Porém, as autoras problematizam o fato de que, nos almanaques, nunca é uma mulher negra que explica o conceito, mas sim a que ouve a explicação. Por fim, elas percebem uma mudança no que se refere às representações de cientistas que circulam; contudo, ainda têm muitos desafios: “para promover tais debates é necessário problematizar quem são essas mulheres cientistas evidenciadas em diferentes artefatos culturais” (Caseira; Magalhães, 2019, p. 273), reforçando a importância sobre o debate de marcadores sociais de gênero, raça-etnia, entre outros, em espaços educativos, como a escola.

Esse foi um trabalho importante para nossa pesquisa, pois, além de tratar sobre gênero e ciência, ele também traz, em seus escritos, a perspectiva pós-estruturalista, na qual utilizamos em nossos estudos e na escrita da pesquisa. A análise das HQs e almanaques traz não apenas a presença de mulheres cientistas, mas também a importância de problematizar as representações dessas mulheres, especialmente em relação à raça-etnia e classe social, ao apresentar que as personagens são predominantemente mulheres brancas de classe média alta. As autoras ressaltam a necessidade de uma representação mais diversificada e inclusiva na ciência, mostrando que, mesmo as mulheres fazendo parte da ciência, ainda assim não é “qualquer” mulher que vai participar.

No artigo “Meninas também sabem programar: relato de experiência de um projeto sobre gênero e informática no ensino médio”, o projeto, então, se constituiu em quatro momentos. No primeiro, aconteceu uma discussão teórica sobre o conceito de gênero; depois, uma reflexão sobre as desigualdades de gênero, pensando no mundo do trabalho.

Em um terceiro momento, houve uma reflexão da desigualdade de gênero na informática e, por último, foi realizado o material audiovisual de entrevistas com mulheres profissionais e estudantes da área da informática para elaborar um documentário sobre os motivos para a escolha da profissão e seus desafios frente à desigualdade de gênero. Segundo a autora, “entre as situações relatadas está a dificuldade de promoção na carreira; o questionamento sobre



a capacidade técnica; a necessidade constante de ter que provar que é capaz de desenvolver algo” (Petró, 2020, P.8). Após a escuta dessas mulheres, percebe-se diversas formas de desigualdades em relação ao gênero. A autora sinaliza que, durante os estudos do projeto, a turma reconhecia com facilidade a existência das desigualdades de gênero e finaliza destacando a importância dessa temática ser discutida, de modo que mais meninas participem desta área e que, assim, se tenha uma redução da discriminação de gênero.

Assim, consideramos importante a realização de discussões sobre o conceito de gênero e sobre a presença feminina na área da tecnologia, assim como as entrevistas feitas com mulheres, profissionais e estudantes, para entender sobre os desafios das desigualdades de gênero. É interessante perceber, também, o reconhecimento, por parte dos alunos, da existência dessas desigualdades e do quando é importante discutir essa temática.

No artigo “Mulheres Digitais: Desafios (a serem) vencidos na academia para equidade de fato”, as autoras argumentaram que a análise não se limitava apenas a indicadores, mas também fatores importantes como socialização, escolhas profissionais e inserção no mercado de trabalho, na compreensão das desigualdades de gênero nas TICs.

As pesquisadoras também trazem uma sessão denominada “Chamada para a Ação”, onde enfatizam a importância de políticas públicas voltadas para a promoção de incentivos em empresas e instituições públicas e privadas, com a finalidade de assegurar que mulheres não só ingressem em áreas tecnológicas, como também consigam sucesso profissional, provocando mudanças nessa busca pela equidade de gênero.

Um ponto importante deste artigo, para o nosso trabalho, está na análise das desigualdades de gênero específicas no ambiente acadêmico, incluindo fatores como socialização, escolhas profissionais e inserção no mercado de trabalho. Além disso, examina de perto os estereótipos de gênero que afetam as mulheres, com a expectativa de que sejam multitarefas, capazes de realizar várias atividades simultaneamente. Ao discutir o conceito de mulher digital, as autoras destacam a importância de reconhecer não apenas o uso da tecnologia no cotidiano, mas também a presença das mulheres em ambientes profissionais de TICs.

No artigo “A ciência e sua constituição na modernidade: possibilidades para pensar o presente”, os pesquisadores também trazem alguns recortes de discursos midiáticos, propagandas televisivas, que mostram como o discurso da ciência como uma grande verdade ainda permeia nos dias atuais. A respeito dos recortes midiáticos, os autores apresentam, como um dos exemplos, a propaganda do sabão em pó Omo, e descrevem a propaganda como estando presente na cena um homem vestido de tapa-pó branco dentro de um laboratório, fazendo experimentos para comprovar que aquele sabão em pó realmente limpa.



Nesse entendimento, eles discorrem que “essa propaganda produz um discurso que apresenta a legitimidade necessária para que a dona-de-casa acredite e compre este sabão em pó e não outro, por que este está comprovado cientificamente que limpa” (Henning; Chassot, 2011, p. 11). Logo em seguida, mostram mais alguns recortes de outras mídias para problematizar o quanto, ainda nos dias de hoje, existe uma “ordem do discurso constituidora de saberes legítimos e ilegítimos: a Ciência” (Henning; Chassot, 2011, p. 11). Também problematizam sobre as ciências humanas, que, diferente das ciências naturais, não são vistas como um conhecimento científico, pois não são passíveis de quantificar, medir.

Um ponto importante é quando os autores problematizam a ideia de que a ciência era vista como a única fonte legítima de conhecimento. Ao discutir a transição para a pós-modernidade, os autores exploram como a ciência única e universal começou a ser questionada, abrindo espaço para múltiplas maneiras de ver o mundo e reconhecendo a validade de diferentes perspectivas. O artigo também traz uma análise provocativa sobre a constituição da ciência ao longo da história, contribuindo para um entendimento mais amplo das relações entre ciência, sociedade e cultura e apontando para novas possibilidades de pensar o presente.

No artigo “Trajetórias de mulheres na ciência: “ser cientista” e “ser mulher”, segundo as autoras, nas narrativas surgiram, então, os seguintes discursos: “da família, da maternidade, da ciência, da biologia, do feminino e do masculino” (Silva; Ribeiro, 2014, p. 453). Tais discursos, baseados na análise do discurso de Michel Foucault, constataam relações de poder que atravessam as relações sociais, emergindo os preconceitos de gênero sobre o sexo feminino. Logo, compreende-se que essas trajetórias das entrevistadas são construídas discursivamente em ambientes ditos como masculinos, dificultando a participação feminina na ciência.

Esse trabalho apresenta contribuições importantes para nossa pesquisa, como o uso da investigação narrativa, a partir de uma perspectiva foucaultiana, como método, que permite às autoras explorarem as histórias individuais das mulheres entrevistadas. Ao analisar as narrativas das mulheres cientistas à correnteza das teorizações de Michel Foucault, o artigo destaca as relações de poder e os discursos sociais que contribuem para a construção das identidades de gênero e as trajetórias profissionais das mulheres na ciência. Isso mostra a forma como as normas e expectativas de gênero, culturalmente construídas, moldam as experiências das mulheres cientistas e as tornam mais desafiadoras.

Ao olhar para estes artigos, percebemos a circulação de discursos que produzem e sustentam desigualdades de gênero na ciência e na computação. Logo, percebemos o discurso da aptidão natural masculina para as áreas de Exatas, que se manifesta sobre a competência técnica das mulheres e na histórica masculinização dos cursos de tecnologia. Esse discurso opera



produzindo a ideia de que homens “nascem” para lidar com lógica e raciocínio matemático, enquanto às mulheres ocupariam áreas consideradas mais subjetivas ou humanizadas.

Outro discurso que foi observado é o da mulher multitarefa, frequentemente utilizado para explicar as dificuldades das mulheres em permanecer ou seguir nas carreiras científicas. Nos artigos, essa noção aparece quando se trata de questões como sobrecarga emocional, responsabilidades familiares e falta de apoio como obstáculos que aparecem para as mulheres em suas carreiras, reforçando uma divisão de atribuições que não se apresenta da mesma forma para os homens.

Mais um discurso que é percebido nos artigos é o discurso da vocação feminina para o cuidado, que captura mulheres para áreas como Pedagogia ou Enfermagem, afastando-as de campos tecnológicos. Esses discursos atribuem às mulheres esse “papel natural” para funções que envolvem apoio, acolhimento, comunicação e gestão emocional. Ao identificar essa vocação como algo designado ao feminino, percebemos nos textos dos artigos o quanto esse reforço de divisões que hierarquizam funções na área tecnológica, associando “cuidado” à feminilidade e “técnica” à masculinidade, contribuem para a manutenção da computação como uma área masculinizada.

Entendemos que esses, e outros tantos discursos que circulam, produzem efeitos sobre o ingresso, a permanência e a visibilidade das mulheres na computação. Reconhecer tais ditos como construções históricas, e não como verdades universais, é fundamental para desnaturalizar os regimes que sustentam essa baixa participação da mulher em determinadas áreas e para possibilitar outras formas de pensar, dizer e praticar a presença feminina nesses campos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a trajetória de pesquisa da revisão bibliográfica percorrida, percebeu-se o quão potente e produtivo foi esse movimento. Ao analisarmos estes artigos, foi possível perceber o quanto a temática de gênero, da mulher e do espaço que ela ocupa no campo da ciência é potente, e, cada vez mais, surgem novas discussões. Assim, compreendemos que, por mais que haja todo um movimento e algumas conquistas do feminismo, essa questão do espaço da mulher na ciência continua precisando de muitas desconstruções sociais, pois, na atualidade, ainda vemos mais homens do que mulheres ocupando esses espaços ditos masculinos.

Este estudo bibliográfico foi importante para percebermos de que modo a presença feminina no campo da ciência e da tecnologia vem sendo questionada e quais movimentos são realizados para entender as condições e trajetórias que alguns campos foram se constituindo como



ditos mais masculinos que outros, como a ciência e a tecnologia. Dessa forma, percebemos a necessidade de aprofundar estudos e pesquisas que considerem as experiências e vozes das mulheres que atuam ou desejam atuar nas áreas científicas e tecnológicas.

É fundamental compreender como os discursos históricos e culturais contribuem para a manutenção de estereótipos de gênero que afastam as mulheres desses campos, ao mesmo tempo em que se reconhece a importância de iniciativas que buscam promover equidade, representatividade e pertencimento das mulheres nestes espaços. O enfrentamento das desigualdades de gênero na ciência não passa apenas pela inclusão numérica de mulheres, mas também pelo movimento das estruturas e práticas que sustentam a masculinização desses ambientes.

Nesse sentido, consideramos de grande importância a continuidade das discussões acadêmicas, políticas e sociais acerca desta temática. Além disso, destacamos que a dissertação, ao articular as discussões dos estudos de revisão bibliográfica com as discussões pós-estruturalistas sobre gênero no contexto do curso de Licenciatura em Computação, contribui com tensionamentos e problematizações ao pensar como as estudantes se constituem em relação às questões de gênero e com a promoção da ampliação de discussões sobre a constituição desse campo a partir das relações de poder e dos discursos que o atravessam e o constituem.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aletéia; MORO, Mirella. M. Mulheres digitais: Desafios (a serem) vencidos na academia para equidade de fato. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 31, n. jan/dez, p. 1–20, 2022. DOI: 10.29286/rep.v31jan/dez.13400. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/13400>. Acesso em: 3 ago. 2023.

CASEIRA, Fabiani Figueiredo; MAGALHÃES, Joanalira Corpes. (2019). Meninas e jovens nas Ciências Exatas, Engenharias e Computação: raça-etnia, gênero e ciência em alguns artefatos. **Diversidade E Educação**, 7(Especial), 259–275. <https://doi.org/10.14295/de.v7iEspecial.9526>. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/divedu/article/view/9526>. Acesso em: 3 ago. 2023.

GUIMARÃES, Camila Gonçalves. Educação ou computação? Trajetórias de mulheres mestras do cefet-mg em áreas de humanas e tecnológicas. In: **Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 10., 2021, São Luís. Anais [evento online] São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2021. p. 1 – 16. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2021/images/trabalhos/trabalho_submissaoId_648_648612e739bd5928.pdf. Acesso em: 3 ago. 2023.

HENNING, Paula Corrêa; CHASSOT, Attico Inácio. A ciência e sua constituição na modernidade: possibilidades para pensar o presente. **Percursos**, Florianópolis, p. 1-15, jun. 2011.



Disponível em: <http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1870/1751>. Acesso em: 8 set. 2023.

MATOS, Rozenilda Luz Oliveira de; FILHO, Ourides Santin; KIOURANIS, Neide Maria Michellan. A “linha de abastecimento”: reflexões sobre a educação das meninas na área das Ciências Exatas e da Computação. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 10, n. 3, p. 18–36, 2019. DOI: 10.26843/rencima.v10i3.1999. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/index.php/rencima/article/view/1999>. Acesso em: 3 ago. 2023.

MENEZES, Suzy Kamylla de Oliveira; SANTOS, Mario Diego Ferreira dos. Gênero na Educação em Computação no Brasil e o Ingresso de Meninas na Área - uma Revisão Sistemática da Literatura. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, [S. l.], v. 29, p. 456–484, 2021. DOI: 10.5753/rbie.2021.29.0.456. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/journals/index.php/rbie/article/view/2978>. Acesso em: 3 ago. de 2023.

PETRÓ, Vanessa. “Meninas também sabem programar”: relato de experiência de um projeto sobre gênero e informática no ensino médio. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 9, n. 1, 2020. DOI: 10.35819/tear.v9.n1.a3980. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/3980>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SANTOS, Cristina Paludo. SILVA, Denilson Rodrigues da. FERREIRA, Giana. SILVEIRA, Maria Gisele Flores da. (2019). Meninas digitais têm missões: inspirando novos talentos para a ciência da computação. **Vivências**. 15. 268-280. 10.31512/vivencias.v15i28.35. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333810505_MENINAS_DIGITAIS_TCHE_MISSOES_INSPIRANDO_NOVOS_TALENTOS_PARA_A_CIENTIA_DA_COMPUTACAO. Acesso em: 3 ago. 2023.

SCHACTAE, Andrea Mazurok; MAGNHOTTO, Leticia Hass. Entre Adas e Marias – As mulheres e a Tecnologia da Informação: um olhar para os cursos de graduação em Ponta Grossa (2003-2017). **Revista Tecnologia e Sociedade**, Curitiba, v. 15, n. 38, p. 195-214, out/dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rts/article/view/8519>. Acesso em: 3 ago. 2023.

SILVA, Fabiane Ferreira da; RIBEIRO, Paula Regina Costa. Trajetórias de mulheres na ciência. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 20, n. 2, p. 449-466, abr. 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1516-73132014000200012>. Acesso em: 8 set. 2023.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, GÊNERO E TRABALHO: A MULHER NEGRA E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA MOSTRA CULTURAL DO COLÉGIO OURO PRETO, EM BELO HORIZONTE

ETHNIC-RACIAL RELATIONS, GENDER AND WORK: BLACK WOMEN AND ANTIRRACIST EDUCATION AT THE CULTURAL EXHIBITION OF COLÉGIO OURO PRETO IN BELO HORIZONTE

Marnio Edson Rodrigues da Silva¹

Elenice de Souza Lodron Zuin²

RESUMO

O presente artigo apresenta os dados e resultados de um estudo realizado no Colégio Ouro Preto (COPBH), em Belo Horizonte, Minas Gerais. O objetivo foi verificar como a escola tem desenvolvido projetos interdisciplinares com base nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 e os efeitos dessas ações. A análise qualitativa incide sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com estudantes da 2ª série do Ensino Médio, no contexto da Mostra Cultural de 2024, cujo tema foi “Leis Trabalhistas e Sociedade: Mundo do Trabalho e a Mulher Negra”. A Mostra Cultural, realizada anualmente entre os meses de setembro e outubro, é precedida por um processo contínuo de planejamento e desenvolvimento que se inicia no primeiro semestre letivo, com aprofundamento das ações nos meses finais. Trata-se de um espaço privilegiado para a aprendizagem crítica e o debate sobre questões sociais relevantes, contribuindo para a formação cidadã das(os) estudantes. Destacam-se, no estudo, a concepção do projeto, os materiais produzidos, as referências utilizadas pelas(os) alunas(os) e o envolvimento da comunidade escolar. Os resultados indicam ampla participação discente e a promoção de reflexões significativas sobre relações étnico-raciais, gênero e mundo do trabalho no Brasil.

Palavras-chave: Educação antirracista. Relações étnico-raciais. Trabalho e gênero. Ensino básico. Mostra cultural.

ABSTRACT

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da PUC Minas. E-mail: marnioed@gmail.com

² Doutora em Educação Matemática pela PUC SP e Universidade de Lisboa. Mestre em Educação pela UFMG. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Minas. E-mail: elenicepucminas@gmail.com.



This paper presents a description and analysis of the pedagogical practices at Colégio Ouro Preto (COPBH) in Belo Horizonte, Minas Gerais. The aim was to verify how the school has developed interdisciplinary projects based on Laws 10.639/2003 and 11.645/2008 and the effects of such actions. A description and qualitative analysis of pedagogical practices will be presented, relating to the work developed by 2nd year High School students at the 2024 Cultural Exhibition, whose theme was “Labor Laws and Society: World of Work and Black Women”. The Cultural Exhibition, held annually between September and October, serves as a valuable space for reflection and debate on relevant social issues, aiming to contribute to student education. This paper presents the project's conception and development, the references used by students, the involvement of the school community. The results indicate that there was great student participation, enabling reflections and discussions about ethnic-racial relations, gender and work in Brazil.

Keywords: Anti-racist education. Ethnic-racial relations. Work and gender. Basic education. Cultural Exhibition.

1 INTRODUÇÃO

A educação antirracista tem se firmado como um pilar essencial na formação dos estudantes no Brasil, especialmente após a implementação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira nos currículos escolares. No entanto, a aplicação eficaz dessas diretrizes ainda enfrenta desafios estruturais, principalmente no que diz respeito à regularidade e à qualidade das práticas pedagógicas voltadas para o letramento racial. Valente e Dantas (2021, p. 3) afirmam: “como reflexo dessa estrutura social, a presença da discriminação racial no espaço escolar se dá de forma insidiosa e, muitas vezes, naturalizada e/ou invisibilizada”, o que torna necessária a adoção de estratégias educacionais que garantem um espaço de aprendizagem mais inclusivo e reflexivo. Por outro lado, mesmo que na escola não existam episódios de racismo e preconceito, a educação para as relações étnico-raciais não é apenas necessária, como também está em consonância com a legislação escolar.

Foi realizado um estudo sobre a Mostra Cultural do Colégio Ouro Preto, localizado em Belo Horizonte, ocorrida no ano de 2024. O objetivo foi verificar como a escola tem desenvolvido projetos interdisciplinares com base nas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Ao longo do ano letivo, os temas são trabalhados por meio das aulas e de atividades interdisciplinares que integram diferentes áreas do conhecimento, promovendo uma abordagem transversal sobre questões como: educação e sustentabilidade, saúde e bem-estar e letramento racial. Os projetos são organizados por segmento, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio, de forma a garantir um direcionamento adequado às diferentes faixas etárias e níveis de aprendizado.

A Mostra Cultural, ponto culminante dessas ações, representa um espaço privilegiado para a socialização dos conhecimentos adquiridos e a ampliação do debate junto à comunidade



escolar. A iniciativa é conduzida pelos professores, com o apoio da gestão e coordenação escolar, permitindo que os trabalhos desenvolvidos, ao longo do ano, sejam apresentados de maneira integrada. Embora alguns temas possam estar mais presentes em determinadas disciplinas, a proposta da Mostra incentiva a participação de diferentes áreas do conhecimento, proporcionando um entendimento mais amplo e interdisciplinar sobre os temas abordados. Dessa forma, a Mostra Cultural não apenas expõe os trabalhos desenvolvidos ao longo do ano, mas também se torna um espaço de análise crítica sobre o papel da escola na promoção de uma educação mais equitativa. Nesse contexto, segundo Bonilla-Silva, compreender o racismo estrutural “significa que os nossos problemas raciais não são uma questão de alguns indivíduos preconceituosos, mas uma manifestação coletiva e social” (Campos; Lima, 2024, p. 262). Essa consideração reforça a necessidade de práticas educativas contínuas que questionem as desigualdades raciais e assegurem a aplicação efetiva da Lei 10.639/2003. Neste sentido, ao analisar eventos escolares, como a Mostra Cultural, torna-se possível avaliar como a escola tem desempenhado um papel na reprodução ou na desconstrução das desigualdades raciais.

Nosso ponto de partida se enquadra na perspectiva do letramento racial e das práticas pedagógicas voltadas para o combate ao racismo, verificando se as atividades propostas são direcionadas para a construção de uma educação antirracista. Para isso, serão exploradas contribuições teóricas sobre racismo estrutural, letramento racial e metodologias pedagógicas, a fim de entender como esses elementos se manifestam no ambiente escolar. Como apontam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados, vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas (Brasil, 2004, p. 15).

As ações pedagógicas devem incorporar estratégias que enfrentem as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira, fortalecendo o cumprimento da Lei 10.639/2003 e proporcionando espaços de valorização da diversidade racial.

A metodologia adotada neste estudo baseia-se na análise documental do Projeto Político Pedagógico da instituição e na observação participante, com o intuito de compreender como a Mostra Cultural organiza suas atividades e se elas realmente incentivam críticas sobre questões raciais.³

³ A instituição de ensino autorizou formalmente a citação de seu nome, a publicação do presente artigo e a utilização de imagens de seu acervo, conforme e-mail recebido em 26 de março de 2025.



Coelho e Padinha (2011) anunciavam as lacunas existentes na adoção sistemática de práticas externas ao combate ao racismo nas escolas. Passados mais de vinte anos da promulgação da Lei 10639/2003, a sua execução ainda não é cumprida na maioria das escolas. Uma pesquisa realizada pelos Institutos Geledés e Alana concluiu que apenas 29% das prefeituras municipais do país, responsáveis pelos ensinos infantil e fundamental, têm aplicado a lei 10639/2003 nas suas grades curriculares de modo satisfatório; em 53% o cumprimento desta legislação fica a desejar e 18% não a implementam (Benedito; Carneiro; Portella, 2023). São identificadas, também, ações meramente pontuais e sem maiores repercussões no cenário escolar, como algumas atividades unicamente em 20 de novembro, pela celebração o Dia da Consciência Negra no país.

Diante dessas evidências, este artigo busca contribuir para o debate sobre o papel da escola na desconstrução das desigualdades históricas e na construção de uma educação genuinamente antirracista e decolonial, fortalecendo o letramento racial e promovendo práticas pedagógicas constantes e eficazes.

2 REFLEXÃO SOBRE A APLICAÇÃO DAS NORMATIVAS NO ENSINO BÁSICO E OS DESAFIOS PARA SUA EFETIVAÇÃO

A implementação das normativas que orientam a educação das relações étnico-raciais no Brasil representa um desafio significativo para a educação básica. A obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena, estabelecida pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, visa corrigir a invisibilização histórica dessas populações nos currículos escolares. No entanto, um exemplo disso é apresentado por Felício e Purificação (2024, p. 4): “essa problemática fica ainda mais evidente quando observamos o papel das instituições de ensino, que ainda não valorizam devidamente os conteúdos de origem afro-brasileira em seus currículos”.

O artigo 26-A da LDB (Lei 9.394/96) reforça essa obrigatoriedade ao exigir que os currículos escolares contemplem o ensino dessas histórias e culturas, tornando-se um instrumento essencial para a promoção da diversidade e combate ao racismo estrutural. No entanto, observa-se que a inserção da temática ainda ocorre de forma pontual, geralmente em datas comemorativas, sem integrar-se de maneira transversal e permanente ao currículo (Ferreira; Pita, 2020).

As “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, estabelecidas pelo Parecer CNE 03/2004 e pela Resolução CNE 01/2004, representam avanços normativos importantes. No



entanto, a dificuldade de aplicação dessas diretrizes evidencia, entre outros aspectos, a falta de preparação dos professores, uma vez que os cursos de formação docente nem sempre incorporam de maneira adequada as questões étnico-raciais em suas grades curriculares, como aponta Marques:

[...] a maioria dos professores que se graduaram anteriormente à implantação da lei em questão não cursaram disciplinas que possibilitassem a efetivação de práticas pedagógicas que atendam às diretrizes para a educação das relações étnico-raciais. Por outro lado, as descontinuidades das políticas de governo e a ausência, nas secretarias de educação, de equipes preparadas para garantir a formação continuada de professores são fatores que interferem negativamente na efetivação de práticas pedagógicas que possibilitem o diálogo entre os saberes e inviabiliza a construção de uma pedagogia intercultural e decolonial (Marques, 2017, p. 54).

É comum a alegação de alguns professores que a sua dificuldade na execução dessas diretrizes se deve à escassez de materiais didáticos específicos e ao despreparo docente para lidar com a diversidade racial. Os professores formados há mais tempo, realmente, não cursaram disciplinas que tratassem das temáticas exigidas na legislação. Embora existam alguns cursos complementares de formação no país, eles são insuficientes para atender à grande demanda. No entanto, verificamos que, no mercado editorial brasileiro, já existem diversos livros que auxiliam no cumprimento da educação para as relações étnico-raciais e na efetivação das leis 10639 e 11645, além disso, é possível encontrar no *YouTube* vários filmes, documentários, palestras que auxiliam os professores no entendimento e assimilação de diversos temas, bem como lhes permite fazer uma seleção de materiais para serem trabalhados com os alunos. Ainda assim, cursos de capacitação são necessários para que os docentes tenham mais subsídios para desenvolver um trabalho que cumpra a legislação de modo efetivo.

A execução dessas normativas requer não apenas alterações legislativas, mas também um engajamento político e pedagógico para transformar a prática educacional. A superação das barreiras institucionais, a reestruturação dos currículos das licenciaturas, o financiamento adequado de materiais didáticos e formação continuada são aspectos essenciais para garantir uma educação verdadeiramente antirracista.

3 MOSTRA CULTURAL NAS ESCOLAS

Numa perspectiva geral, atualmente, as mostras culturais são eventos habituais nas escolas, tendo datas fixas para a sua realização, durante o ano letivo. No Brasil, a cultura das mostras científicas, pedagógicas e/ou culturais já se encontra disseminada no setor escolar. Trata-se de um espaço de socialização acadêmica e cultural, no qual os estudantes assumem o protagonismo na disseminação de ideias, conceitos e produções artísticas. Segundo Pereira; Campos e Rocha,



As mostras culturais, os clubes de ciências, as feiras podem se configurar como espaços para o desenvolvimento de atitudes e do senso crítico com relação à ciência, na medida em que favorecem condições para os atores escolares discutirem, e refletirem, sobre aspectos científicos, éticos e morais na utilização da ciência e das tecnologias (Pereira; Campos; Rocha, 2019, p. 168).

Com um olhar para o passado, podemos perguntar: quando se iniciam as mostras científicas? A literatura sobre este tema é escassa. Contudo, estudos apontam que

A primeira Feira de Ciências data do início do século passado, quando um grupo de professores americanos incentivou seus alunos para que iniciassem projetos científicos individuais e os expusessem depois para seus colegas de turma e de estudo. Entretanto, é somente após a II Guerra Mundial que elas começam a ser disseminadas. Em 1950, na Filadélfia (EUA), foi organizada a primeira Feira Científica, que expôs trabalhos de outras feiras organizadas pelo país. A partir de então, este evento foi ganhando notoriedade e atraindo um número cada vez maior de expositores. A idéia ganhou o mundo, surgindo as primeiras Feiras Científicas Internacionais (Brasil, 2006, p. 14).

A “I Feira de Ciências de São Paulo”, tendo como inspiração as estadunidenses, foi levada à frente pelo IBECC – Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura – em 1960 (Mancuso; Leite Filho, 2006).

Mancuso (1993) destaca que, em nosso país, a primeira “Feira Nacional de Ciências” foi patrocinada pelo Governo Federal, em 1969. O objetivo era promover os ensinamentos científico e tecnológico. Neste mesmo ano, foram montadas “Feiras Escolares e Municipais por regiões, ocorrendo, pela primeira vez, quatro grandes Feiras Regionais de Ciências” (Mancuso, 1993, p. 62). O modelo destas feiras foi sendo assimilado e incorporado paulatinamente. As escolas adotaram as Feiras de Ciências e, ao longo do tempo, os professores de outras áreas, como Geografia, Português, História, foram incentivando os seus alunos a desenvolverem pesquisas ligadas às suas disciplinas para as Mostras de Ciências. A nomenclatura também foi se modificando e, hoje, temos as exposições, mostras ou feiras, intituladas como pedagógicas, culturais, do conhecimento, etc.

É preciso anunciar a Lei n. 14.560, de 26 de abril de 2023, a qual agregou o inciso IX ao artigo 70⁴ da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, para incluir, como parte das despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, os gastos com atividades curriculares complementares, tanto para escolas públicas como particulares. Tal inciso estabelece:

Realização de atividades curriculares complementares voltadas ao aprendizado dos alunos ou à formação continuada dos profissionais da educação, tais como exposições, feiras ou mostras de ciências da natureza ou humanas, matemática, língua portuguesa ou estrangeira, literatura e cultura (Brasil, 2023).

⁴ O artigo 70 trata “da manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis”. (Brasil, 1996).



Neste sentido, a lei reforça e recomenda que as escolas estabeleçam espaços para o desenvolvimento de atividades complementares que beneficiem os estudantes ou docentes. Além disso, destaca a ampliação das áreas de conhecimento nestas atividades.

A Mostra Cultural, quando bem estruturada, visa desenvolver habilidades críticas e criativas nos alunos, incentivando a pesquisa e a construção coletiva do conhecimento. Seu papel na formação dos estudantes é inegável, pois proporciona uma oportunidade única para que os discentes expressem seus aprendizados em um ambiente colaborativo e interativo.

Historicamente, muitas mostras culturais, em escolas brasileiras, têm privilegiado questões científicas, tecnológicas e ambientais. Segundo um levantamento realizado, verificamos que, esse tipo de evento, nem sempre estabelece espaços formalmente dedicados às discussões sobre relações étnico-raciais. Essa lacuna reflete desafios comuns no campo educacional, que ainda busca consolidar a implementação da Lei 10.639/2003. A ausência desses conteúdos nas mostras também evidencia uma fragilidade na formação docente, que frequentemente deixa de preparar professoras(es) para desenvolver práticas pedagógicas comprometidas com a educação antirracista. Para refletirmos sobre este aspecto, trazemos um alerta de Nilma Lino Gomes: “a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente” (Gomes, 2003, p. 181). A falta de ações institucionais nesse sentido acaba por limitar o potencial formativo das mostras, que poderiam ser espaços potentes de valorização da diversidade e enfrentamento ao racismo.

Em conversas informais com docentes de diversas escolas de Belo Horizonte, verificamos que a inserção das temáticas étnico-raciais nas práticas pedagógicas e nas atividades extraclasse vem ocorrendo paulatinamente – em algumas instituições, de forma mais ampla e, em outras, de maneira pontual. Esses registros destacam a necessidade de uma reformulação curricular que valorize a história e a cultura afro-brasileira. Como salienta Pinheiro (2023, p. 125), “é importante viver a diversidade em todas as instâncias da vida, entendendo que é só o convivendo com a pluralidade que efetivamente cresceremos com ela”.

Diante desse contexto, a inclusão das relações étnico-raciais nas mostras culturais pode representar mais uma ferramenta pedagógica para a construção de um ambiente educacional mais representativo e plural. Embora esse processo ainda ocorra gradualmente, ele evidencia a urgência de reformulações curriculares que valorizem, de maneira efetiva, os saberes a ensinar da história e da cultura afro-brasileira. O fato de os estudantes se envolverem com as temáticas, tendo um tempo maior para pesquisas e debates com os colegas e professores, serem levados a desenvolver materiais para a exposição, faz com que se apropriem dos assuntos investigados de forma mais concreta. Ao promover espaços para essas discussões em eventos escolares, as



instituições de ensino contribuem para a consolidação de práticas pedagógicas mais inclusivas e para o fortalecimento de uma educação antirracista.

4 O COLÉGIO OURO PRETO E A MOSTRA CULTURAL

O Colégio Ouro Preto (COPBH) foi fundado em junho de 1992, na capital de Minas Gerais, com o compromisso de proporcionar uma educação de qualidade que prepare as(os) estudantes para interagir de maneira crítica e reflexiva com a sociedade. Seu projeto pedagógico se sustenta em um modelo dinâmico, que busca aliar inovações tecnológicas e metodologias ativas para promover o aprendizado significativo. Atualmente, o colégio conta com uma parceria com a metodologia de ensino Bernoulli, buscando elevar o padrão de ensino por meio de materiais didáticos estruturados e alinhados com as diretrizes nacionais de educação. A instituição oferta todos os níveis do ensino básico, da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Ao longo de sua trajetória, o COPBH consolidou-se como uma instituição privada de referência, preocupada com o bem-estar social das(os) alunas(os) e com a formação de cidadãos capazes de enfrentar os desafios do mercado de trabalho com ética e competência. Esse compromisso se reflete na valorização de um ensino que equilibre conteúdo acadêmico e desenvolvimento humano.

A comunidade escolar de instituições privadas e tradicionais de ensino costuma ser heterogênea, abrangendo diferentes classes sociais e culturais, o que possibilita um ambiente de aprendizado plural. O perfil da comunidade escolar do COPBH se enquadra nesses parâmetros. O seu corpo docente, por sua vez, é formado por profissionais qualificados e engajados na formação integral do corpo discente.

4.1 Concepção e desenvolvimento do projeto no COPBH

A Mostra Cultural no COPBH representa uma iniciativa que foi além da mera exposição de trabalhos escolares, assumindo um papel essencial na construção de uma educação crítica e antirracista. Em 2024, para a turma da segunda série do Ensino Médio, foi designado o tema “Leis Trabalhistas e Sociedade: Mundo do Trabalho e a Mulher Negra”, proposto pelos professores de História e Matemática, durante a reunião pedagógica que define as diretrizes da Mostra Cultural. Essa escolha tinha como finalidade reforçar a necessidade de implementação efetiva da Lei 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura do povo africano e afro-brasileiro, valorizando suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.



Para a Mostra Cultural, a opção pela temática do trabalho se justificava duplamente, porque esse evento poderia proporcionar um espaço amplo e acessível para que as reflexões sobre desigualdade racial e de gênero alcançassem toda a comunidade escolar, promovendo um diálogo mais aberto e participativo com a comunidade externa à instituição.

Como destaca Gomes (2012),

[...] o trato da questão racial no currículo e as mudanças advindas da obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nos currículos das escolas da educação básica só poderão ser considerados como um dos passos no processo de ruptura epistemológica e cultural na educação brasileira se esses não forem confundidos com ‘novos conteúdos escolares a serem inseridos’ ou como mais uma disciplina. Trata-se, na realidade, de uma mudança estrutural, conceitual, epistemológica e política (Gomes, 2012, p. 106).

Essa advertência consolida a importância de projetos como o que foi desenvolvido no COPBH, que buscam consolidar uma abordagem contínua sobre as relações étnico-raciais no ambiente escolar. A obrigatoriedade da lei não deve ser encarada como uma imposição burocrática, mas como um passo fundamental para garantir a equidade educacional e a valorização da cultura afro-brasileira.

O projeto proposto para a mostra cultural dialoga diretamente com as discussões sobre práticas pedagógicas antirracistas, destacadas por Pinheiro (2023, p. 135): “as leis [10.639/2003 e 11.645/2008] são fundamentais como mecanismos de cobrança das instituições para que não precisemos partir do zero sempre, tendo que iniciar as discussões nas escolas e nas universidades pelo princípio do convencimento”. Como parte desse compromisso, a Mostra Cultural do COPBH incluiu, entre suas atividades, uma abordagem crítica sobre a presença da mulher negra no mundo do trabalho, tema direcionado à turma da 2ª série do Ensino Médio. Essa iniciativa visou promover o protagonismo estudantil e incentivar reflexões sobre as desigualdades raciais no mercado de trabalho.

A escolha do subtema “Mundo do Trabalho e a Mulher Negra” vai ao encontro da necessidade de aprofundar o debate sobre o impacto do racismo estrutural e da desigualdade de gênero nas trajetórias profissionais das mulheres negras no Brasil. Inseridas historicamente de forma marginalizada no mercado de trabalho, essas mulheres enfrentam condições precárias, menores salários e baixa representatividade em cargos de liderança. Como destacam Oliveira *et al.* (2024, p. 3): “a divisão sociossexual do trabalho separa as tarefas e os cargos entre homens e mulheres de maneira hierarquizada. Essa estrutura começa a impor relações sociais desiguais, que se expressam em todos os âmbitos da sociedade”.

Diante desse contexto, o trabalho desenvolvido com estudantes da 2ª série do Ensino Médio foi estruturado para aprofundar a reflexão sobre a presença da mulher negra no mercado



de trabalho e as barreiras estruturais que limitam seu acesso a oportunidades justas. Alinhada à Lei 10.639/03, a proposta buscou não apenas ampliar a compreensão sobre essa temática, mas também incentivar práticas pedagógicas que promovam a equidade racial. A partir dessas premissas, o grupo de estudantes foi estimulado a:

- Analisar a evolução das leis trabalhistas brasileiras e suas implicações para diferentes grupos sociais, especialmente mulheres negras;
- Compreender as desigualdades enfrentadas pelas mulheres negras no ambiente de trabalho e sua relação com o racismo estrutural;
- Relacionar os direitos trabalhistas com questões de gênero e racismo estrutural, promovendo um ensino que dialogue com a obrigatoriedade da Lei 10.639/2003;
- Desenvolver habilidades de pesquisa, análise crítica e exposição oral nas(os) estudantes, estimulando a compreensão do papel da legislação educacional na luta antirracista;
- Estimular a participação ativa das(os) discentes na Mostra Cultural, como um espaço de debate e aprendizagem coletiva sobre a cultura afro-brasileira e a necessidade de um ensino comprometido com a equidade racial.

Essas reflexões estão em consonância com as considerações de Pinheiro:

Por meio dos processos educacionais, nos apropriamos das objetivações humanas de múltiplas formas: o Menino Maluquinho utiliza a panela, feita para cozinhar, como um acessório para sua cabeça; pessoas se utilizam do avião, criado para encurtar as distâncias do mundo, para jogar misseis na cabeça de outras pessoas. Em suma, a educação é construída pelo mundo, mas também o constrói. Trata-se de um vetor de sentido duplo (Pinheiro, 2023, p. 21).

A citação nos faz refletir, a educação não é só um espelho da sociedade, ela também tem o poder de transformá-la, para o bem ou para o mal. Tudo depende de como usamos esse conhecimento, se o tomamos para reproduzir velhas desigualdades ou para construir algo novo e mais justo.

O projeto foi estruturado em quatro etapas principais, alinhadas a uma abordagem pedagógica ativa e crítica, garantindo a transversalidade da Lei 10.639/2003 em todas as fases do evento. Conscientes do poder transformador da educação, os professores responsáveis desenvolveram todas as etapas do projeto, buscando incentivar uma análise crítica da realidade, principalmente sobre relações raciais. As etapas consistiram em:

- Pesquisa Teórica: As(os) alunas(os) foram divididas(os) em grupos para investigar temas como direitos trabalhistas, a situação da mulher negra no mercado de trabalho e os desafios da interseccionalidade entre raça e gênero no contexto profissional. Nesta etapa do processo, sempre com a mediação dos professores envolvidos, as(os) estudantes assistiram



aos vídeos como “A mulher negra no mercado de trabalho”, de autoria de Jurema Werneck⁵, e sobre o caso Madalena Gordiano⁶, vítima de trabalho escravo na cidade de Patos de Minas, MG; além das leituras de alguns textos, como os disponibilizados no portal “nosmulheresdaperiferia.com.br”⁷.

- Desenvolvimento de materiais: A partir das pesquisas realizadas, as(os) estudantes desenvolveram painéis informativos, *slides*, infográficos e materiais interativos para a exposição na Mostra Cultural. A produção ocorreu tanto em sala de aula, especialmente nas disciplinas de Matemática e História, quanto no contraturno, permitindo que as(os) alunas(os) aprofundassem suas reflexões e explorassem diferentes formatos de apresentação. Durante esse processo, os professores acompanharam e entrevistaram quando necessário, garantindo que os conteúdos estivessem alinhados à obrigatoriedade da Lei 10.639/2003.
- Oficinas e Debates: Foram realizadas discussões guiadas sobre os temas abordados, usando os materiais já citados, com a mediação dos professores responsáveis pelo projeto.
- Mostra Cultural: No evento, as(os) alunas(os) apresentaram suas produções para a comunidade escolar e para um público externo, promovendo um espaço de diálogo sobre as desigualdades raciais e de gênero no mundo do trabalho.

O desenvolvimento do projeto teve início ainda no primeiro semestre letivo de 2024, quando os temas foram definidos em reuniões pedagógicas e apresentados à turma. As primeiras pesquisas e discussões ocorreram nesse período, de forma introdutória. Nos meses de agosto a outubro, as ações foram gradualmente ampliadas, com maior dedicação às produções e aprofundamento dos conteúdos, culminando na realização da Mostra Cultural, conforme o calendário letivo da instituição. Durante essa fase final, as(os) discentes participaram de encontros semanais, com uma média de duas aulas por semana dedicadas ao projeto. Além das atividades em sala de aula, as(os) estudantes se envolveram com pesquisas, leituras e produções em casa, o que representou, pelo menos, cerca de três a quatro horas semanais de trabalho extraclasse. Essa dedicação combinada, dentro e fora do ambiente escolar, foi essencial para o aprofundamento das reflexões e a qualidade das produções apresentadas.

4.2 Temas desenvolvidos e registros do projeto

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=8blhT9vdx-Q>

⁶ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tK01corKxlc&rco=1>

⁷ Disponível em <https://nosmulheresdaperiferia.com.br/negras-no-mercado-de-trabalho/#:~:text=Das%20trabalhadoras%20negras%20entrevistadas%20para,%2C%20contra%2028%25%20que%20fo ram.>



A Mostra Cultural do Colégio Ouro Preto, realizada no ano de 2024, destacou-se pela abordagem crítica e reflexiva sobre as relações étnico-raciais, gênero e o mundo do trabalho, tendo como eixo central a temática já informada anteriormente: “Leis Trabalhistas e Sociedade: Mundo do Trabalho e a Mulher Negra”. As apresentações da turma da 2ª série do Ensino Médio foram organizadas a partir de pesquisas teóricas, leituras orientadas, rodas de conversa e produções visuais, que contemplaram a história e a evolução das leis trabalhistas no Brasil, com ênfase na participação e nos desafios enfrentados pelas mulheres negras no mercado de trabalho. Foram abordados os temas: o impacto do racismo estrutural, a desigualdade de gênero nas oportunidades profissionais, práticas pedagógicas antirracistas e a análise das interseccionalidades entre gênero, raça e classe social no contexto do trabalho formal e informal no Brasil.

A participação das(os) estudantes foi ativa em todas as etapas do projeto. Foram produzidos painéis informativos, cartazes com dados estatísticos, infográficos temáticos e materiais visuais explicativos sobre os direitos trabalhistas e as desigualdades que afetam as mulheres negras no Brasil. Durante a Mostra, as(os) alunas(os) se revezaram na explicação dos conteúdos apresentados, atuando como interlocutores com os visitantes e contribuindo para o diálogo sobre os temas. Cada grupo ficou responsável por um eixo temático, como “divisão sexual do trabalho”, “racismo estrutural e mercado de trabalho” e “invisibilidade da mulher negra”, com a preparação de textos, para orientar as suas exposições e explicações aos visitantes, baseados nas pesquisas realizadas ao longo do projeto.

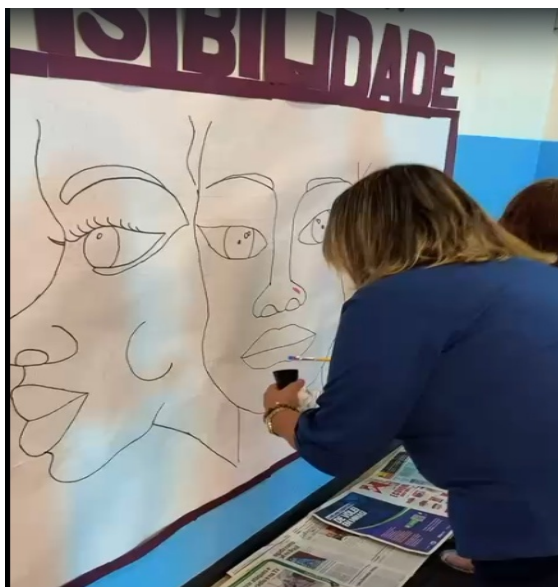
Os professores responsáveis acompanharam todo o processo e permaneceram ao lado dos grupos durante o evento, realizando mediações e complementando informações que se fizessem necessárias.

Uma das ações mais significativas foi a instalação interativa intitulada “As cores da invisibilidade”, essa ideia foi proposta pelas(os) estudantes, a partir dos debates sobre representatividade. O painel exibia desenhos de rostos femininos com fenótipo negro, mas sem coloração; os visitantes eram convidados a pintá-las com as cores disponíveis. A hipótese sugerida pelos estudantes era a de que muitas pessoas evitariam usar tons de pele preta ou marrom, o que poderia evidenciar resistências inconscientes à representação positiva da mulher negra. A observação se confirmou: a maioria das pinturas foi feita com cores como rosa, cinza, azul e amarelo, evidenciando um fenômeno de apagamento simbólico – essa seria uma primeira pressuposição. Contudo, essa constatação reforça a relevância de práticas pedagógicas que confrontem os estereótipos raciais e incentivem a valorização da diversidade étnico-racial, desde os anos escolares iniciais.



Nas figuras 1 e 2, os registros de dois momentos nos quais visitantes (adultos e crianças) estão diante do painel. O fato de as pessoas não terem utilizado as cores marrom e/ou preta pode ser analisado a partir das reflexões de Franz Fanon (2008), especialmente no que diz respeito à negação da identidade negra e à interiorização dos padrões de beleza eurocêntricos disseminados pela sociedade.

Figura 1: Mostra Cultural do COPBH 2024
Visitantes pintando o painel “As cores da invisibilidade”



Fonte: Acervo do Colégio Ouro Preto, 2024

Figura 2: Mostra Cultural do COPBH 2024
Crianças pintando o painel “As cores da invisibilidade”



Fonte: Acervo do Colégio Ouro Preto, 2024



A recusa inconsciente em representar a mulher negra, com tons de pele condizentes com sua identidade, revela o quão arraigados estão esses estigmas, mesmo em ações aparentemente simples. Assim, o painel não apenas revelou um dado empírico relevante, mas também sinalizou a urgência de uma educação antirracista que problematize tais naturalizações desde a infância.

A Mostra Cultural do COPBH, de 2024, evidenciou a relevância de projetos pedagógicos que promovam a reflexão crítica sobre as relações étnico-raciais, gênero e o mundo do trabalho. O evento foi uma oportunidade para o grupo discente, pais e toda comunidade escolar refletissem sobre essas questões, gerando um retorno positivo em relação ao engajamento e à receptividade dos participantes.

Embora não tenham sido relatados episódios explícitos de racismo na escola, os professores que propuseram o tema à 2ª série do Ensino Médio reconheceram a necessidade de trabalhar o racismo estrutural, dado que a sociedade brasileira foi construída sobre um pensamento colonial, eurocêntrico e racista. Esse entendimento surgiu da percepção dos educadores sobre a importância de problematizar as desigualdades raciais que permeiam o cotidiano, mesmo que não sejam visíveis de forma direta no ambiente escolar, além de ambos estarem propondo uma atividade em consonância com a Lei 10.639/2003.

É necessário mencionar que foi a primeira vez que o colégio contou com uma temática na perspectiva étnico-racial em uma Mostra Cultural. O evento reforçou a necessidade de uma educação antirracista ao proporcionar um espaço de discussão sobre as barreiras estruturais enfrentadas pela população negra, especialmente no mercado de trabalho. Além disso, a proposta pedagógica levou o corpo docente a refletir sobre a urgência de fortalecer ações voltadas para a inclusão e a equidade racial, não apenas nas datas comemorativas, mas de forma contínua. Essa conscientização também surgiu a partir da interação das(os) alunas(os) com os temas abordados e das discussões geradas nas oficinas e apresentações, que evidenciaram a importância de um ensino comprometido com a justiça social e a formação de cidadãos críticos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acompanhamento da Mostra Cultural do Colégio Ouro Preto, em especial do projeto do 2º ano do Ensino Médio, “Leis Trabalhistas e Sociedade: Mundo do Trabalho e a Mulher Negra”, evidencia a relevância das práticas pedagógicas na construção de uma educação antirracista, conforme preconizado pela Lei 10.639/2003. O trabalho foi idealizado com o objetivo de promover um espaço de reflexão crítica e de valorização das identidades negras no ambiente escolar. O projeto revelou-se essencial para desencadear um processo de



desconstrução das desigualdades raciais e de gênero no ambiente escolar, se constituindo em um exemplo relevante de como a educação pode abordar essas questões de maneira contínua e reflexiva. O cumprimento da Lei 10.639/2003 se torna um instrumento fundamental para garantir que essas reflexões sejam incorporadas ao currículo escolar de forma permanente. Projetos interdisciplinares, como este, são essenciais para ampliar o debate sobre as relações étnico-raciais e incentivar práticas pedagógicas transformadoras. Em consonância com essa reflexão, Valente e Dantas (2021) compreendem que:

[...] uma intervenção docente que permita que os alunos reconheçam as contradições e as diversidades (ligadas ao gênero, à classe social, às diferentes etnias) como identidades cultural e historicamente construídas possibilitaria também a desconstrução de pressupostos quando se propõe a reflexão sobre a política de poder existente nas relações sociais, assumindo-se a responsabilidade pela transformação social para si e para o coletivo (Valente; Dantas, 2021, p. 15).

No entanto, a efetivação da educação das relações étnico-raciais enfrenta desafios institucionais e estruturais. Pereira (2010, p. 312) ressalta que “o currículo escolar brasileiro é eurocêntrico, privilegiando a contribuição de um povo em detrimento de muitos outros que fizeram parte da construção deste país”. Essa constatação ressalta a necessidade de uma abordagem que inclua de maneira transversal a história e cultura afro-brasileira no ensino básico, promovendo uma ressignificação das narrativas tradicionais e garantindo o direito à diversidade.

Diante desse contexto, fica evidente que iniciativas, como o projeto desenvolvido, representam oportunidades valiosas para estimular reflexões e mudanças efetivas. Contudo, é necessário que tais ações sejam acompanhadas de políticas públicas eficazes, que garantam o suporte necessário para que a educação antirracista se torne um princípio permanente nas escolas brasileiras. Para Munanga (2005, p. 17), “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos”, sendo, portanto, um instrumento essencial para a construção de uma sociedade mais equitativa.

Foi constatado que, embora a escola tenha trabalhado temas nesta perspectiva, com mais intensidade durante o evento, as abordagens das relações étnico-raciais, gênero e trabalho não se limitam à Mostra. Contudo, esses enfoques, de certa maneira, eram tratados de forma incipiente em outras ocasiões, mas com a consciência de que precisavam ser mais aprofundados e incorporados de modo transversal nas práticas pedagógicas. Neste sentido, tais temáticas apareciam pontualmente nas aulas, mas a escola reconhece a necessidade de uma abordagem mais sistemática e contínua, em várias disciplinas e em diferentes momentos.



A partir do que foi exposto, percebe-se que o referido projeto se alinha às diretrizes apontadas por Gomes e Jesus (2013, p. 32), defendendo a implementação de práticas pedagógicas efetivas no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Também está em consonância com as reflexões de Pinheiro (2023, p. 23): “não há dúvida de que a escola, enquanto complexo que compõe uma sociedade, que é um complexo de complexos” necessita “assumir o compromisso emancipatório de educar os sujeitos tendo como plano teleológico uma sociedade justa e equânime”.

O projeto desenvolvido para a Mostra Cultural do COPBH, portanto, representou não apenas uma resposta à obrigatoriedade da Lei 10.639/2003, mas um compromisso com a formação cidadã e a construção de um ensino na pauta antirracista.

Ressaltamos que ainda existe a necessidade de um olhar mais atento às questões étnico-raciais na educação; a gestão da escola cumpre um papel relevante neste aspecto. Na ótica de Nilma Lino Gomes (2011, p. 119), “as instituições de ensino cuja gestão se desenvolve de forma mais democrática e participativa” têm mais chance de gerar “trabalhos mais dinâmicos, coletivos, articulados, enraizados e conceitualmente mais sólidos voltados para a educação das relações étnico-raciais”. A autora ainda acentua que,

[...] as formas autoritárias de gestão que, lamentavelmente, ainda existem na gestão da educação e das escolas públicas brasileiras, configuram-se em forte impedimento para a realização de práticas pedagógicas que atendam o direito à diversidade de maneira geral e a implementação da lei n. 10.639/03 (Gomes, 2011, p. 119).

Voltamos a sinalizar que um dos principais desafios para a efetivação de práticas, na perspectiva do que é determinado pela legislação, está na formação dos professores. A omissão, nas formações docentes inicial e continuadas, de temáticas sobre relações étnico-raciais, da história da África e dos afrodescendentes, da história e cultura dos povos indígenas, é um entrave comum na educação brasileira, especialmente em espaços onde as diretrizes para uma educação antirracista ainda estão em fase de desenvolvimento. Como destaca Pinheiro (2023, p. 67), “sendo a escola um espaço de reprodução dessas estruturas de opressão, precisamos pensar em mecanismos de superação dessas mazelas também, principalmente por meio do sistema educacional formal”.

REFERÊNCIAS

BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO, Suelaine; PORTELLA, Tânia. (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
Disponível em: <https://alana.org.br/wp-content/uploads/2023/04/lei-10639-pesquisa.pdf>.
Acesso em: 25 mar. 2025.



BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP nº 003/2004**. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em: 30 mar. 2025.

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

Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, ano 145, n. 48, p. 1, 11 mar. 2008.

BRASIL. Lei nº 14.560, de 26 de abril de 2023. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para inserir, como despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino, aquela realizada com atividades curriculares complementares. **Diário Oficial da União**: seção I, Brasília, DF, ano 161, n. 80, p. 1, 27 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicas raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília, DF: MEC/SEPPPIR, 2004.

BRASIL. **Programa nacional de apoio às feiras de ciências da educação básica - Fenaceb**. Brasília: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2006.

CAMPOS, Luiz Augusto; LIMA, Marcia. As transformações do racismo estrutural: entrevista com Eduardo Bonilla-Silva. **Tempo Social**, v. 36, n. 2, p. 261-271, 2024.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/5L4sp4vkN8VSFrCCFGvKJyL/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2025.

COLÉGIO OURO PRETO BELO HORIZONTE. **Projeto político pedagógico dos ensinos fundamental e médio**. Belo Horizonte, 2023.

COELHO, Wilma de Nazaré Baía; PADINHA, Maria do Socorro Ribeiro. Formação de professores e conhecimento teórico-metodológico sobre racismo, preconceito e discriminação racial no Ensino Fundamental. **Políticas Culturais em Revista**, v. 4, n. 1, p. 53-65, 2011.

Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/pculturais/article/view/5319/3847>. Acesso em: 13 fev. 2025.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FELÍCIO, Valdimar Cruz; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo. Lei nº 10.639/03 e racismo estrutural nas escolas. **Revista Educação, Psicologia e Interfaces**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2024.

Disponível em: <https://educacaoepsicologia.emnuvens.com.br/edupsi/article/view/514>. Acesso em: 13 fev. 2025.



FERREIRA, Dina Maria Martins; PITA, Juliane Rodrigues. Colonialidade do saber no ensino da educação básica: resistência ou reprodução do eurocentrismo? **Revista Escrita**, v. 26, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/46645/46645.PDF>. Acesso em: 11 fev. 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, p. 167-182, 2003. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ep/article/view/27905/29677>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **RBP AE**, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, p. 19-33, 2013. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/er/n47/n47a03.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2024.

MANCUSO, Ronaldo. **A evolução do programa de feiras de Ciências do Rio Grande do Sul: avaliação tradicional x avaliação participativa**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1993.

MANCUSO, Ronaldo; LEITE FILHO, Ivo. Feiras de Ciências no Brasil: uma trajetória de quatro décadas. In: BRASIL. **Programa Nacional de Apoio às Feiras de Ciências da educação básica - Fenaceb**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 11-43.

MARQUES, Eugênia Portela de Siqueira. A implementação da Lei nº 10.639/2003 no Estado de Mato Grosso do Sul e a formação continuada de professores: uma perspectiva emancipatória e decolonial. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 12, n. 23, p. 51-68, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20500/rce.v12i23.3248>. Acesso em: 30 mar. 2025.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Ana Cristina Oliveira de; VENTURA, Carolina Sant'Ana Duarte; OLIVEIRA, Fernanda Arruda; FERRAZ, Isabele Regina Damaceno. O trabalho doméstico feminino racializado no capitalismo dependente na perspectiva unitária. **Revista Eletrônica Anais do 10º Encontro Internacional de Política Social e do 17º Encontro Nacional de Política Social**, p. 1-13, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/einps/article/view/45895>. Acesso em: 30 mar. 2025.

PEREIRA, Paula de Abreu. Educação das relações étnico-raciais na escola. **Cadernos do Ceom**, v. 23, n. 32, p. 309-326, 2010. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/681>. Acesso em: 15 out. 2024.



PEREIRA, Rodolfo Moura; CAMPOS, Carlos Roberto Pires; ROCHA, Marcelo Borges. A Mostra Cultural “Gente e Corpo”: Divulgando a Ciência e Desenvolvendo a Alfabetização Científica na Educação Básica. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 6, n. 4, p. 138-171, 2016.

Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/182/177>. Acesso em: 11 mar. 2025.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**: para familiares e professores. São Paulo: Planeta, 2023.

VALENTE, Gabriela; DANTAS, Adriana Santiago Rosa. Práticas docentes e relações étnico-raciais: reflexos da sociedade brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e07327, 2021.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/MLCGnnTDc78bg8DBH7hyx7m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

O AUDIOVISUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO DA GEOGRAFIA: UM PROJETO DESENVOLVIDO EM UMA ESCOLA ESTADUAL DE ALAGOAS

AUDIOVISUAL AS A DIDACTIC RESOURCE IN GEOGRAPHY TEACHING: A PROJECT DEVELOPED IN A PUBLIC SCHOOL IN ALAGOAS

Vinicius Valdir dos Santos ¹

RESUMO

O artigo discute o uso do audiovisual como recurso didático no ensino de Geografia, a partir de um projeto pedagógico desenvolvido pelo PIBID na Escola Estadual Luiz Augusto Azevedo de Menezes, em Delmiro Gouveia (AL). A proposta partiu da constatação de que os jovens, nativos digitais, interagem continuamente com mídias, exigindo que a escola se adapte a novas metodologias. O projeto utilizou o documentário “Nunca me Sonharam” como ferramenta para estimular reflexões sobre desigualdades sociais e educacionais no Brasil. O trabalho foi estruturado em três fases: fundamentação teórica, exibição do documentário com mediação pedagógica e produção textual dos alunos. Os resultados mostraram que os estudantes se engajaram criticamente nas atividades, conectando o conteúdo audiovisual às suas vivências. As redações revelaram sonhos e dificuldades, especialmente relacionados ao acesso à educação superior, mostrando como a escola pode ser espaço de expressão e construção de projetos de vida. Apesar das limitações estruturais da escola, o uso de recursos simples, como projetores, demonstrou potencial para práticas inovadoras. A experiência evidenciou a importância da formação de professores capazes de mediar o uso consciente de mídias em sala de aula. Conclui-se que o audiovisual é uma ferramenta eficaz para tornar o ensino significativo, estimular o pensamento crítico e aproximar a escola da realidade dos alunos.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Aprendizagem significativa; Tecnologias educacionais.

ABSTRACT

The article discusses the use of audiovisual media as a didactic resource in Geography

¹Doutorando em Geografia pelo programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGGeoMCR da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). ORCID. E-mail: vinicius_vinix5@hotmail.com



teaching, through a pedagogical project developed by PIBID at Luiz Augusto Azevedo de Menezes State School in Delmiro Gouveia (AL), Brazil. The project emerged from the observation that today's youth are digital natives, constantly immersed in media, requiring schools to adopt new teaching methods. The documentary “*Nunca me Sonharam*” was selected to stimulate critical reflection on Brazil’s educational and social inequalities. The project was structured in three phases: theoretical foundation, documentary screening with pedagogical mediation, and student-written reflections. Results showed that students engaged critically, linking the audiovisual content to their own life experiences. Their essays revealed aspirations and struggles, especially regarding access to higher education, and emphasized the school’s role in helping students build life goals. Despite the school’s infrastructural limitations, the use of simple tools, such as projectors, proved effective for implementing innovative teaching practices. The experience highlighted the need for well-prepared teachers to mediate digital resources effectively. The project demonstrates that audiovisual media can make learning more meaningful, stimulate critical thinking, and bring educational content closer to students' realities.

Keywords: Active methodologies; Meaningful learning; Educational Technologies.

1 INTRODUÇÃO

A atuação docente com adolescentes no contexto contemporâneo, marcado pela revolução digital, constitui um dos maiores desafios pedagógicos do século XXI. Os jovens, intensamente conectados por meio de smartphones, redes sociais e múltiplas plataformas midiáticas, vivenciam um fluxo contínuo de informações que transforma suas formas de interação e aprendizagem. Como afirmam Moran (2018, p. 45) e Kenski (2015, p. 112), essa realidade impõe à escola a necessidade de repensar seu papel social, incorporando de maneira crítica e reflexiva os recursos midiáticos presentes no cotidiano dos estudantes. Tal cenário revela um descompasso crescente entre as práticas pedagógicas tradicionais e os modos de aprender dos chamados “nativos digitais”, conceito aprofundado por Prensky (2018, p. 78), ao demonstrar que os jovens desenvolvem habilidades cognitivas distintas das gerações anteriores. (Ferreira 2010; Meirelles 2004; Viacava 2013)

Nesse contexto, a literatura aponta que a escola não pode mais se constituir como um espaço isolado das dinâmicas socioculturais contemporâneas. Oliveira (2017, p. 93) e napolitano (2019, p. 56) destacam que os fenômenos culturais, sociais e tecnológicos ultrapassam os muros escolares e exigem práticas pedagógicas mais abertas, flexíveis e integradas às mídias. O audiovisual, especialmente os filmes e documentários, emerge como uma ferramenta-chave nesse processo. A integração crítica de múltiplas linguagens visual, sonora, narrativa no ensino, como reforça Santos (2020, p. 34), apresenta-se como caminho essencial para tornar o conhecimento significativo. Fantin (2018, p. 67) acrescenta que o cinema, ao conjugar dimensões estéticas e cognitivas, constitui-se como recurso eficaz para



estimular o pensamento crítico e promover aprendizagens profundas. (Santos 2016; De Almeida 2022; Freitas 2013.)

Apesar disso, persiste um problema central: a lacuna entre o potencial pedagógico das mídias e sua utilização sistemática em escolas públicas, especialmente em regiões periféricas do Brasil. Embora programas institucionais, como o PIBID, busquem aproximar universidade e escola, ainda são escassas as pesquisas que analisam de forma aplicada o uso do audiovisual no ensino de Geografia em municípios do interior nordestino. Essa lacuna justifica o desenvolvimento deste estudo, que se debruça sobre a experiência dos bolsistas do PIBID/Geografia da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) – Campus do Sertão, ao implementarem um projeto pedagógico baseado no uso do cinema em uma escola estadual. (Freitas 2013; Silva 2013; Veira 2016; De Lima 2015.)

Diante desse cenário, este artigo tem como problema de pesquisa: Como o uso do audiovisual, especialmente de documentários, pode contribuir para o ensino de Geografia e para a reflexão crítica dos estudantes sobre seu contexto social e territorial? Para respondê-lo, o estudo tem como objetivos: (a) analisar o potencial pedagógico do cinema para promover aprendizagens significativas no ensino de Geografia; (b) examinar as percepções dos estudantes diante da experiência audiovisual; (c) avaliar como o uso de mídias pode favorecer a leitura crítica do espaço vivido pelos alunos. A justificativa fundamenta-se na necessidade, apontada por Moran (2019), de incorporar tecnologias digitais no currículo escolar de forma intencional e pedagógica, e no papel transformador do PIBID na formação docente inicial, conforme defendem Pimenta e Lima (2019, p. 102).

Metodologicamente, a pesquisa adota uma abordagem qualitativa e participativa, fundamentada nos princípios da pesquisa-ação, articulando teoria, prática e reflexão. O projeto desenvolveu-se em três etapas: (1) aulas expositivo-dialogadas sobre desigualdades socioeducacionais e espaço geográfico; (2) exibição e mediação pedagógica do documentário brasileiro *Nunca Me Sonharam* (Rhoden, 2017), apoiada em Napolitano (2003); e (3) produção textual dos estudantes, inspirada em Kleiman (1995) e Fresquet (2007), como forma de consolidação analítica e expressão subjetiva.

O documentário brasileiro "*Nunca me Sonharam*" (Rhoden, 2017) foi selecionado para a atividade por seu potencial em suscitar reflexões profundas sobre a realidade educacional brasileira. Como analisa Campos (2021, p. 89): "O cinema documental contemporâneo constitui um espelho crítico dos valores e contradições sociais de nosso tempo, permitindo que os espectadores estabeleçam conexões profundas entre as narrativas fílmicas e suas próprias experiências de vida."

Por fim, a estrutura do artigo organiza-se da seguinte forma: após esta introdução,



apresenta-se o referencial teórico que fundamenta o uso das mídias na educação contemporânea; em seguida, descreve-se a metodologia adotada; posteriormente, são discutidos os resultados obtidos a partir das atividades realizadas; e, por fim, são tecidas considerações finais sobre as implicações pedagógicas do uso do audiovisual no ensino de Geografia.

2 REFERENCIAL TEORICO

2.1. O Uso de Tecnologias e Mídias na Educação Contemporânea: O Cinema como Recurso Didático Inovador no Ensino Médio

A faixa etária predominante dos alunos do ensino médio, compreendida entre 15 e 18 anos, corresponde ao período da adolescência, fase marcada por intensas transformações físicas, cognitivas e sociais. No contexto atual da sociedade digital, conforme destacam Costa; Oliveira (2021, p. 45), "é cada vez mais comum observar jovens interagindo constantemente com dispositivos eletrônicos em todos os espaços sociais, incluindo o ambiente escolar". Essa realidade tecnológica transformou radicalmente as dinâmicas de ensino-aprendizagem, exigindo novas abordagens pedagógicas.

A globalização e a expansão acelerada da internet, segundo análise de Santos et al. (2020, p. 78), criaram um cenário onde: "O acesso imediato ao 'mundo externo' tornou-se parte constitutiva do cotidiano estudantil, com smartphones, tablets e notebooks funcionando como extensões do próprio corpo dos adolescentes, mediando suas relações com o conhecimento e com o espaço social." Vivemos em uma sociedade profundamente midiaticizada, onde, como aponta Kenski (2018, p. 112), "as tecnologias digitais influenciam todas as dimensões da vida contemporânea, desde o mundo do trabalho até as formas de lazer, passando pelas relações interpessoais e, inevitavelmente, pelos processos educacionais". Essa transformação exige que a escola repense seu papel e suas estratégias pedagógicas.

Embora algumas instituições de ensino, conforme demonstra a pesquisa de Silva & Almeida (2019, p. 93), "já disponham de laboratórios de informática modernos e recursos digitais avançados", a realidade da maioria das escolas públicas brasileiras, como alerta Carvalho (2022, p. 56), ainda apresenta: "Sérias limitações estruturais, com falta de equipamentos básicos e conexão à internet de qualidade, o que representa um desafio adicional para a integração das tecnologias no processo educativo."

No entanto, é importante ressaltar, conforme defendem Pereira e Gomes (2021, p. 34),



que "mesmo instituições com infraestrutura básica podem desenvolver práticas pedagógicas inovadoras, utilizando tecnologias simples como retroprojetores para exibir vídeos e filmes educativos". Essa abordagem permite transformar a sala de aula tradicional em um espaço dinâmico e interativo de construção do conhecimento.

Nesse cenário desafiador, torna-se fundamental, como argumenta Fantin (2020, p. 67), que: "Os docentes contemporâneos desenvolvam uma consciência crítica sobre as profundas diferenças que separam os alunos atuais dos estudantes de décadas passadas, reconhecendo a necessidade de adaptar suas metodologias ao novo perfil cognitivo e cultural da geração digital." A educação do século XXI, conforme síntese proposta por Moran (2019, p. 89), precisa urgentemente: "Incorporar de forma sistemática e reflexiva as tecnologias digitais como ferramentas pedagógicas centrais, promovendo uma aprendizagem mais significativa, atrativa e alinhada com as demandas da sociedade contemporânea."

A superação dos desafios tecnológicos na educação básica demanda ações integradas entre os diversos atores do sistema educacional. Conforme analisa Brasil (2022, p. 15) em recente documento do Ministério da Educação: "A efetiva incorporação das tecnologias digitais no cotidiano escolar requer políticas públicas estruturantes que articulem formação docente, infraestrutura tecnológica e produção de conteúdos pedagógicos digitais". O estudo ressalta ainda que "investimentos em conectividade e equipamentos devem vir acompanhados de programas permanentes de formação continuada, garantindo o uso pedagógico qualificado desses recursos" (Brasil, 2022, p. 18).

2.2. A Importância das Mídias na Educação Contemporânea: O Cinema como Recurso Pedagógico Inovador

A integração crítica das mídias no ambiente escolar tem sido objeto de intenso debate acadêmico e pedagógico na última década. Como destacam recentes estudos de Oliveira e Santos (2021, p. 45): "Educar na e para a era digital requer a adoção de abordagens que integrem comunicação, tecnologia e pedagogia de forma orgânica, criando ecossistemas de aprendizagem alinhados com a realidade multimodal dos estudantes contemporâneos." Belloni e Gomes (2018, p. 78) complementam essa perspectiva ao afirmar que: "A escola do século XXI precisa superar seu tradicional isolamento em relação às culturas midiáticas, reconhecendo que o conhecimento hoje se constrói em redes distribuídas e em múltiplas plataformas digitais, o que exige uma reconfiguração radical do papel do educador."

A utilização de produções audiovisuais como ferramenta didática, embora tenha raízes históricas, ganha novos significados no contexto digital atual. (Cipolini 2009; Klammer



2006). Pesquisas recentes demonstram que: "O potencial educativo do cinema se amplifica na era digital, combinando a tradição narrativa cinematográfica com as possibilidades interativas das novas mídias" (Costa et al., 2022, p. 112). Estudos contemporâneos como os de Nascimento e Silva (2020, p. 93) revisitam as contribuições históricas: "As propostas pioneiras dos educadores da Escola Nova encontram eco nas atuais pedagogias midiáticas, embora o contexto tecnológico atual ofereça possibilidades infinitamente mais ricas e diversificadas." No cenário educacional atual, Moran e Fantin (2021, p. 56) defendem que: "As produções audiovisuais constituem ferramentas pedagógicas poderosas para abordar temas complexos do currículo, estimular o pensamento crítico e promover aprendizagens significativas, especialmente quando integradas a estratégias de mediação docente qualificada."

A mediação pedagógica qualificada surge como elemento fundamental nesse processo de integração das mídias na educação. Como destacam Almeida e Zuin (2022, p. 34), "o uso das tecnologias digitais na educação requer muito mais do que o simples acesso aos equipamentos, demandando uma formação docente que contemple as dimensões técnica, pedagógica e crítica desses recursos". Os autores complementam afirmando que "a efetiva integração das mídias no processo educativo depende da capacidade do professor em transformar esses recursos em ferramentas de construção de conhecimento, promovendo uma leitura crítica da realidade" (Almeida; Zuin, 2022, p. 37).

3 METODOLOGIA

3.1 Estrutura Metodológica

O estudo adotou uma abordagem qualitativa e participativa, estruturada em três etapas interligadas, que possibilitaram uma análise crítica da realidade educacional brasileira a partir do uso do recurso audiovisual. A metodologia buscou integrar teoria, prática e reflexão, fundamentando-se nos princípios da pesquisa-ação e da pedagogia crítica, de modo a favorecer a construção coletiva do conhecimento e a leitura problematizadora da realidade escolar. Essa organização metodológica permitiu compreender como o audiovisual pode operar como mediador cognitivo e sociocultural no processo de aprendizagem, ampliando a capacidade dos estudantes de relacionar o conteúdo fílmico às suas vivências e ao contexto educacional local. A sistematização em etapas favoreceu o acompanhamento processual das atividades e garantiu maior rigor analítico, contribuindo para a consolidação de práticas pedagógicas inovadoras voltadas ao ensino de Geografia.



Tabela 01: Esquema metodológico

ETAPA	AÇÕES DESENVOLVIDAS	REFERENCIAL TEÓRICO	OBJETIVO DA ETAPA
1. Fundamentação Teórica (Pré-exibição)	Aulas expositivo-dialogadas sobre desigualdades educacionais e espaço geográfico .	FREIRE (1987); CALLAI (1998); LÜDKE e ANDRÉ (1986).	Preparar os alunos para uma análise crítica do documentário.
2. Exibição do Documentário (Intervenção)	Exibição de " Nunca me Sonharam " (Rhoden, 2017). Rodas de conversa mediadas.	NAPOLITANO (2003) – Cinema como " janela para o real ".	Promover reflexões sobre educação, território e juventude .
3. Produção Textual (Consolidação)	Redações com o tema " Perspectivas de futuro no contexto local ".	KLEIMAN (1995) – Escrita como reflexão; FRESQUET (2007) – Cinema e experiência estética.	Articular teoria, filme e vivências pessoais dos alunos.

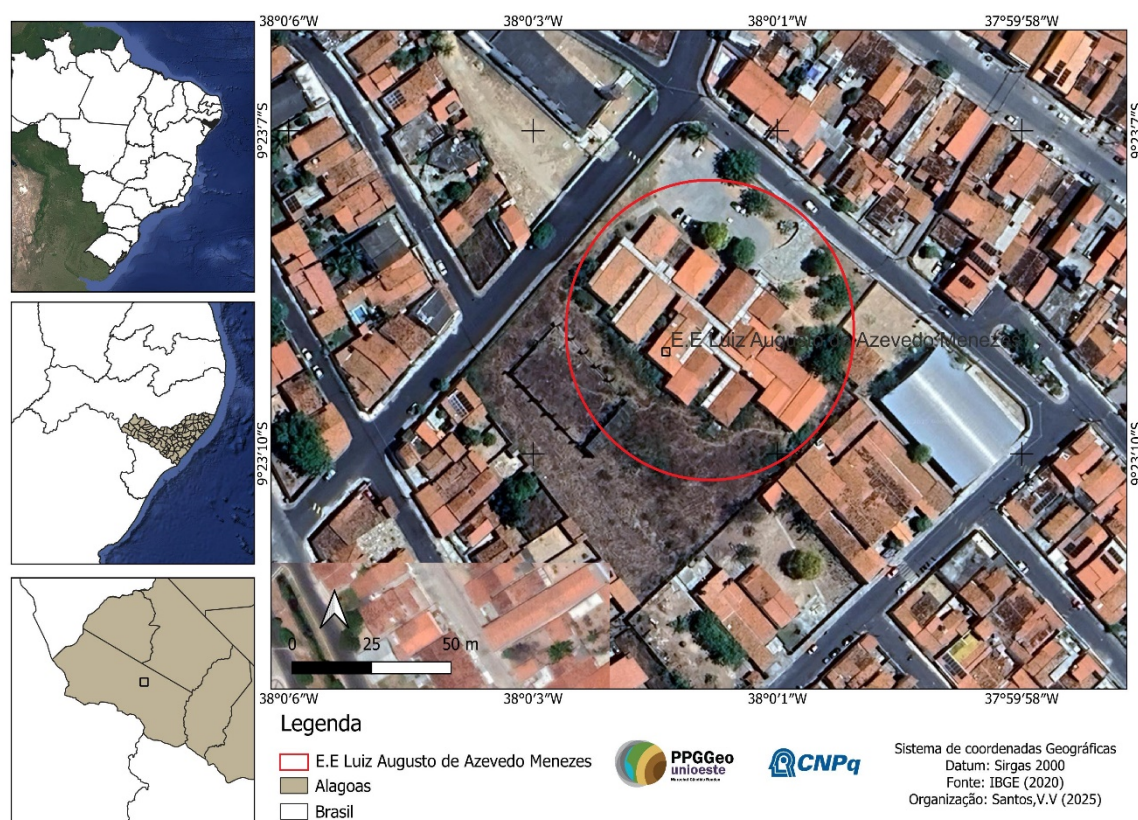
Fonte: Adaptado pelo autor, 2024.

A metodologia foi planejada para integrar teoria e prática, começando por uma base conceitual sobre desigualdades educacionais (Etapa 1), seguida pela exibição do documentário como disparador de reflexões (Etapa 2) e finalizando com a produção textual, onde os alunos relacionaram o conteúdo à sua realidade (Etapa 3). Essa estrutura permitiu não apenas a análise crítica do tema, mas também a expressão das subjetividades dos estudantes, evidenciando como o audiovisual pode ser uma ferramenta pedagógica poderosa no ensino de Geografia. A mediação dos bolsistas do PIBID foi fundamental em todas as etapas, garantindo a articulação entre os saberes acadêmicos e as vivências locais.

3.2. Caracterizações da área de estudo

Delmiro Gouveia é um município localizado no alto sertão do estado de Alagoas, tem área de 605,395 km². Segundo o último censo do IBGE em 2010 (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) a cidade tem uma população estimada de 51,763 mil pessoas e no ano de 2018 obteve o total de 1.808 matrículas no ensino médio, a cidade possui quatros escolas públicas que oferecem o ensino médio e três escolas particulares que também possuem o ensino médio.

Figura 01: Mapa de localização da área de estudo.



Fonte: Adaptado pelo autor, 2024.

A Escola Estadual Luiz Augusto Azevedo de Menezes, localizada no município de Delmiro Gouveia-AL a aproximadamente 5km da UFAL - Campus do Sertão, configura-se como uma importante instituição de ensino da rede pública estadual, reconhecida pela comunidade local como referência em qualidade educacional. A escola atende atualmente cerca de 450 alunos distribuídos entre o ensino médio regular e o programa de ensino integral, conforme dados do Censo Escolar de 2022. Sua estrutura física conta com sete salas de aula climatizadas, biblioteca com acervo de aproximadamente 1.200 volumes, laboratório de informática equipado com 15 computadores, quadra poliesportiva coberta, refeitório e sala dos professores - infraestrutura que, segundo Paro (2015) e Libâneo (2013), constitui fator essencial para a qualidade do processo educativo.

Com um corpo docente de 22 professores, sendo 85% com formação específica em suas áreas de atuação, a instituição oferece três turnos de funcionamento: matutino (7h às 11h30), vespertino (13h às 17h30) e integral (7h às 17h) para duas turmas. Seus indicadores educacionais revelam desempenho acima da média estadual, com IDEB de 5.2 em 2021 contra a média de 4.8 para o ensino médio em Alagoas, além de apresentar taxa de evasão escolar de apenas 3,5%, significativamente inferior à média regional. A escola destaca-se



por desenvolver projetos pedagógicos inovadores, como a Feira de Ciências do Sertão Alagoano - evento anual que promove a iniciação científica entre os estudantes.

3.3. Processo metodológico

O desenvolvimento do projeto seguiu uma abordagem qualitativa e participativa, organizada em três etapas inter-relacionadas que permitiram uma análise crítica da realidade educacional brasileira através do recurso audiovisual: Fundamentação Teórica (Pré-exibição). Nesta fase inicial, realizou-se um trabalho de contextualização socioeducacional baseado nos pressupostos de Freire (1987) sobre educação como prática da liberdade e Callai (1998) quanto ao ensino de Geografia como instrumento de leitura do espaço. Foram conduzidas aulas expositivo-dialogadas abordando: As desigualdades regionais na educação brasileira, O papel da escola pública na transformação social, A relação entre espaço geográfico e oportunidades educacionais. Essa preparação teórica, conforme defendem Lüdke e André (1986), foi essencial para fornecer subsídios conceituais que permitissem aos alunos uma análise mais crítica do material audiovisual.

Exibição do Documentário (Intervenção Principal). Selecionou-se o documentário "Nunca me Sonharam" (Rhoden, 2017) por sua abordagem multifacetada da educação pública no Brasil. A exibição foi precedida por uma contextualização histórica e seguida de: Rodas de conversa mediadas pelos bolsistas do PIBID. Análise comparativa entre as realidades apresentadas e a vivência local. Identificação de elementos geográficos no filme (territorialidades, desigualdades espaciais). Como ressalta napolitano (2003), o cinema documental oferece uma "janela para o real" que estimula o pensamento crítico quando mediado adequadamente.

Produção Textual (Consolidação). Na fase final, os alunos produziram redações reflexivas com o tema "Perspectivas de futuro no contexto educacional atual", permitindo: A expressão individual das percepções sobre o sistema educacional. A articulação entre teoria, filme e realidade pessoal. O desenvolvimento da escrita como instrumento de reflexão (Kleiman, 1995). Essa produção escrita serviu tanto como instrumento avaliativo quanto como registro das percepções discentes, criando um rico material para análise qualitativa.

Figura 02: Alunos assistindo o filme.



Fonte: Autor, 2024

A imagem retrata o momento em que os alunos da Escola Estadual Luiz Augusto Azevedo de Menezes assistem ao documentário “*Nunca me Sonharam*”, como parte da proposta pedagógica do PIBID. A projeção do filme ocorre em sala de aula, com os estudantes organizados e voltados para a tela. Observa-se a presença dos bolsistas do programa, que mediam a atividade e garantem a condução metodológica do recurso audiovisual. O ambiente reflete atenção e envolvimento dos discentes com o conteúdo exibido, evidenciando o potencial do audiovisual como ferramenta didática no ensino de Geografia.

Figura 03: Debate sobre o filme.



Fonte: Autor, 2014

Na segunda imagem, é possível observar o desenvolvimento do debate com os alunos após a exibição do documentário. O cenário demonstra maior interação entre os



estudantes, que participam ativamente da discussão, expressando opiniões, dúvidas e reflexões. Uma das bolsistas do PIBID aparece em pé, conduzindo o diálogo e promovendo a escuta ativa. Esse momento foi essencial para articular o conteúdo audiovisual às vivências dos alunos, permitindo uma abordagem crítica e reflexiva sobre os temas abordados, como juventude, desigualdade social e o papel da educação pública no Brasil.

Conforme analisado nas imagens acima, que registra os momentos das atividades em sala de aula, os alunos engajaram-se ativamente na terceira etapa metodológica do projeto, dedicando-se à produção textual reflexiva. A proposta, com o enunciado "com base no assunto visto em sala de aula e com o documentário assistido, quais são suas expectativas para o futuro levando em conta o contexto de sua realidade local?", visava estimular uma articulação crítica entre os conteúdos teóricos trabalhados, a narrativa fílmica e suas experiências pessoais.

Como destaca Fresquet (2007), a experiência estética proporcionada pelo cinema transcende o momento imediato da exibição, mobilizando nos espectadores processos cognitivos e emocionais que os levam a "pensar, sentir e pressentir o futuro". Essa dimensão ficou evidente nas produções textuais, onde os alunos, conforme registrado na imagem, demonstraram intensa concentração e envolvimento ao externalizar seus sonhos e objetivos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como parte das reflexões geradas pelo projeto *“As Territorialidades do Jovem no Espaço: O Lugar do Jovem no Espaço”*, foram selecionados três depoimentos escritos pelos alunos, expressando suas perspectivas e sonhos para o futuro. É importante destacar que os autores autorizaram a publicação de seus textos, mas optaram por permanecer anônimos, preservando sua identidade.

Os relatos foram mantidos em sua forma original, incluindo eventuais particularidades linguísticas (como pontuação, acentuação e estrutura frasal), de modo a respeitar a autenticidade das vozes dos estudantes. A seguir, apresentamos suas produções:

Textos a seguir:

Texto 1: Autor feminino

“Enfrentamos tempos difíceis na educação, mas, hoje um jovem tem mais oportunidade de realizar os seus sonhos do que jovens do século passado, por mais que tenhamos preconceitos, desencorajamento das pessoas mais próximas. Não podemos deixar de sonhar e correr atrás para realizá-los.



O sonho é seu, e quem vai viver com a alegria ou tristeza do que acontecer com ele, é você. Mesmo com todas as dificuldades presentes: educação as vezes com pouca qualidade, ambiente de estudo também, moradias precárias, sem segurança. Temos que ter como foco o melhor para nós e para todos, existe um ditado que os mais velhos falam, “se cada um varresse a sua porta o mundo seria mais limpo”, e essa frase faz todo sentido em qualquer área da nossa vida, devemos sempre fazer o que certo e bom, que as consequências virão.

Corra atrás do que você quer mesmo em meio as dificuldades, vale a pena todo esforço, todas as noites mal dormidas estudando para a prova, sua nota vai dizer o que você precisa melhorar. Durante esse Enem, frases como “sua nota não define quem você é”, eram compartilhadas pelas redes sociais, de certo não define “quem você é”, mas define como está o seu conhecimento e o que você precisa melhorar. O jovem da atualidade deve olhar para o passado, para todas as histórias que o Brasil vivenciou e ver todas as dificuldades de estudar em uma universidade pública ou até mesmo em uma escola e se orgulhar das pessoas que lutaram para que hoje usufríssemos dessas oportunidades.

Sempre estudei em escolas públicas em boas e outras em péssimas condições, nunca fui aluna nota 10, mas me esforço para ser e dar o meu melhor no que faço. As vezes quando me perguntam em que eu quero me formar tenho receio de dizer, porque as pessoas costumam não acreditar que eu possa conseguir ser médica por questões financeiras. Na maioria das vezes digo que não sei, mas no fundo eu tenho certeza do que quero, e vou dar o melhor para alcançar meus objetivos, enfrentando toda e qualquer dificuldade porque todos nós somos capazes.”

Texto 2: Autor masculino

“Meu nome [X], tenho 17 anos e pretendo entrar no curso de licenciatura em matemática, é uma disciplina em que eu me identifico e quero lesionar por minha vida, comecei a gostar de matemática a partir do 9º ano, quando conheci o professor Carlos, de lá pra cá venho me apaixonando cada vez mais pela matemática, daí me perguntei, porque não? É uma das minhas opções para o que fazer quando acabar o ensino médio e seguir minha carreira, porém nada é tão simples assim, um dos desafios que tenho é essa certa indecisão, de essa ser a coisa que quero fazer pro resto da minha vida, porque minha outra paixão é o futebol e às vezes fico nessa dúvida entre matemática ou futebol. O futebol sempre foi a coisa que eu mais gostava de fazer quando criança mas infelizmente quando ganhei meu computador no 9º ano, fiquei 2 anos na minha vida viciado e abandonei o futebol, voltei a jogar com um objetivo que era os jogos internos, mas acabamos perdendo e mais uma vez pensei em desistir, hoje me inspiro a cada jogo e vídeo que eu vejo, porém o que dificulta é



que eu não posso treinar à tarde por conta da escola, daí não dá pra aperfeiçoar as técnicas e tentar possíveis peneiras para clubes. Então a única opção que resta é de entrar em uma faculdade de licenciatura em matemática e ser um professor sério e competente com os alunos, podendo passar meus conhecimentos, mostrar que a matemática é uma das melhores matérias e que pode evoluir mais ainda.”

Texto 3: Autor feminino

“Todos temos algum sonho, seja ele possível ou não, um sonho poderia ser a viagem perfeita, ir a um lugar inusitado, mas vou falar sobre meu sonho, pra ser mais específica sobre o que quero para o meu futuro.

Há várias profissões que me chamam a atenção, mas a que mais me identifico é em ser delegada, poderia fazer qualquer outra coisa, mas sigo firme na decisão de me tornar uma excelente delegada, essa profissão exigirá um certo foco da minha parte, e para conseguir meu objetivo será complicado, terei que cursar direito para aí sim me especializar na área que me atrai, será um pouco ou muito, dificultoso, porém acredito que com dedicação, e muita luta chegarei nesse grande desafio que me espera.

Hoje o seu futuro depende de um vestibular, ou de dinheiro, como não tenho condições para bancar a faculdade de direito, minha melhor opção será um vestibular, ou seja dependendo de uma prova, e uma boa nota, e caso consiga uma boa pontuação, precisarei ver uma faculdade mais próxima que tenha direito, isso gerará custos que não terei como bancar como, moradia, alimentação, trabalhar não seria uma opção pois como estudaria no horário integral, teria um único horário disponível, seria muito desgastante, pois não teria muito tempo pra estudar, que é algo que exige bastante, esses são alguns dos impedimentos que me aguardam em breve.” Os melhores sonhos de todos são aqueles que nos põem a pensar e a mexer. Os únicos sonhos de que vale a pena falar são os que não nos deixam dormir”, disse Miguel Esteves Cardoso, crítico e escritor.”

Texto 4: Autor feminino

Meu nome é [x], tenho 17 anos de idade, sou natural de Paulo Afonso (Bahia), mas atualmente resido em Delmiro Gouveia. Minha vida estudantil foi a maioria em escolas públicas sendo apenas particular o meu pré (por meio de uma bolsa que ganhei do Governo presente naquele tempo), hoje sou aluna da Escola Estadual Luiz Augusto A. de Menezes.

É nesse momento que surge inúmeras dúvidas e dificuldades na vida de um jovem, o medo de não conseguir atingir seus objetivos e a indecisão de qual curso ou caminho trilhar, sempre fui uma pessoa muito crítica e cheia de argumentos, não concordo com a maioria das opiniões dos adultos atuais sobre nós jovens, a forma como nos vêem e nos sufocam como somos julgados por algumas atitudes e opiniões tendo em vista as dificuldades que



enfrentamos como a falta de oportunidade em relação às faculdades, as pessoas que têm que trabalhar e estudar, os desafios que vai desde a uma gravidez até mesmo problemas familiares que afetam a nossa vida escolar e social, mas a maioria das pessoas estão apenas preocupadas em nos julgar e dizer que estamos errados ou que tudo isso não passa de frescuras ou falta de interesse, isso também nos faz perder o foco, a vontade, a coragem de seguir em frente e de buscar realizar nossos sonhos.

Eu pretendo cursar Direito ou Licenciatura em História e pretendo voltar o meu trabalho aos jovens, as pessoas marginalizadas que muitas das vezes seguem caminhos errados pela falta de oportunidade e compreensão da sociedade. Ainda vejo muita dificuldade de realizar o meu sonho, a falta de faculdades públicas com o curso que desejo, o alto preço da mensalidade dessa área em faculdades privadas e a distância que tenho que percorrer pra ter acesso a elas.

Nos textos apresentados, percebe-se claramente como os jovens expressam, em suas próprias palavras, anseios, sonhos, frustrações e perspectivas para o futuro. Essas narrativas revelam não apenas suas ambições individuais, mas também refletem o contexto social em que estão inseridos – marcado por desafios, mas também por esperança e determinação.

Um ponto comum nos três depoimentos é o desejo pela educação superior como caminho para transformação. Mesmo diante de realidades distintas, os alunos demonstram consciência de que o ensino superior representa mais do que uma conquista pessoal: é uma oportunidade de ascensão social, realização profissional e, em alguns casos, um meio para contribuir com suas comunidades. Esse anseio pela graduação revela como a universidade permanece um símbolo de mobilidade social, especialmente para jovens de regiões com menos oportunidades.

Para além, as narrativas dos jovens evidenciam uma tensão entre o peso das limitações estruturais e a força de suas aspirações. Enquanto reconhecem as barreiras impostas por desigualdades regionais, falta de recursos ou até mesmo pela descrença de seu entorno, seus relatos destacam uma resiliência que transforma adversidades em motivação. Essa dualidade – entre o "nunca me sonharam" e o "eu me sonhei" – mostra que, mesmo quando o sistema falha em oferecer condições ideais, o desejo de aprender e transcender persiste. Assim, mais do que futuros universitários, esses jovens se revelam agentes de mudança, capazes de ressignificar seu lugar no mundo através da educação.



5 CONCLUSÃO

O projeto demonstrou que o cinema, quando utilizado de forma intencional e mediada, é uma ferramenta poderosa para o ensino da Geografia, pois conecta saberes acadêmicos às vivências dos alunos. A identificação dos jovens com as narrativas do documentário "*Nunca me Sonharam*" evidenciou como recursos audiovisuais podem promover reflexões sobre desigualdades espaciais e educacionais, temas centrais da disciplina. Além disso, as redações produzidas revelaram que, mesmo em contextos adversos, os estudantes mantêm expectativas de mobilidade social através da educação, destacando a resiliência e a clareza de seus projetos de vida.

Além disso, o projeto evidenciou que o cinema, mais do que uma ferramenta didática, é uma ponte entre o currículo formal e os afetos territoriais dos estudantes. Ao desnaturalizar desigualdades e projetar futuros possíveis, as imagens em movimento revelaram-se um espaço pedagógico de diálogo entre a Geografia que se ensina e a vida que se vive. Isso reforça que a educação transformadora não se faz apenas com recursos, mas com escuta sensível – quando a escola reconhece os saberes da comunidade e os reelabora criticamente. O maior aprendizado, talvez, tenha sido perceber que ensinar Geografia é também aprender a ler o mundo pelos olhos de quem o habita.

A experiência também ressaltou desafios estruturais, como a carência de infraestrutura tecnológica em escolas públicas, mas provou que mesmo equipamentos simples (como projetores) podem viabilizar práticas inovadoras. Por fim, o artigo reforça a necessidade de formar professores capacitados para integrar mídias ao ensino, alinhando-se às demandas dos "nativos digitais". A iniciativa do PIBID não apenas enriqueceu a formação docente, mas deixou um legado de esperança: ao dar voz aos alunos, mostrou que a educação, aliada a recursos criativos, pode ser um instrumento de transformação territorial e pessoal.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B.; ZUIN, A. A. S. **Mediação tecnológica na educação: desafios contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2022.
- BELLONI, M. L.; GOMES, N. G. **Educação e tecnologias digitais**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes para a integração tecnológica na educação básica**. Brasília: MEC, 2022.



- CAMPOS, L. M. Cinema e educação: diálogos possíveis. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 26, p. 85-102, 2021.
- CARVALHO, L. M. Desafios da infraestrutura tecnológica nas escolas públicas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 43, p. 45-62, 2022.
- CIPOLINI, Arlete; MORAES, Amaury Cesar. Não é fita, é fato: ensões entre instrumento e objeto-um estudo sobre a utilização do cinema na educação. **Educação UFSM**, v. 34, n. 02, p. 265-278, 2009.
- COSTA, R. et al. Cinema e educação na era digital. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 110-128, 2022.
- COSTA, R. S.; OLIVEIRA, T. M. **Adolescentes e tecnologias digitais**. São Paulo: Cortez, 2021.
- DE ALMEIDA, Silvana Pereira; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo. O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL–UM RELATO DE EXPERIÊNCIA. **Revista Ensino de Ciências e Humanidades-RECH**, v. 6, n. 1, jan-jun, p. 189-254, 2022.
- DE LIMA, Daniel Rodrigues. Cinema e História: O filme como recurso didático no ensino/aprendizagem da História. **Revista Historiador**, n. 7, 2015.
- FANTIN, M. **Mídia-educação no contexto escolar**. 3. ed. Campinas: Papyrus, 2020.
- FANTIN, M. **Mídia-educação no ensino de geografia**. São Paulo: Cortez, 2018.
- FERREIRA, Erica Keila; PÁTARO, CS de O. O cinema como recurso didático e pedagógico na educação dos jovens. **V Encontro de Produção Científica e Tecnológica**, 2010.
- FREITAS, Alexander de; COUTINHO, Karyne Dias. Cinema e educação: o que pode o cinema?. **Educação e Filosofia**, v. 27, n. 54, p. 477-501, 2013.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias digitais**. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2015.
- KLAMMER, Celso Rogério et al. Cinema e educação: possibilidades, limites e contradições. **simpósio nacional de história cultural**, v. 3, p. 872-882, 2006.
- MEIRELLES, William Reis. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. **História & Ensino**, v. 10, p. 77-88, 2004.
- MORAN, J. M. **Metodologias ativas com tecnologias digitais**. Porto Alegre: Penso, 2019.
- MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- MORAN, J. M.; FANTIN, M. **Educomunicação e cinema na escola**. São Paulo: Editora do Brasil, 2021.



- NAPOLITANO, M. **Como usar o cinema na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2019.
- NASCIMENTO, A. D.; SILVA, L. C. **História das mídias na educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- OLIVEIRA, M. P.; SANTOS, E. O. **Mídia-educação no século XXI**. Porto Alegre: Penso, 2021.
- OLIVEIRA, R. C. **Tecnologias digitais e práticas pedagógicas**. Curitiba: Appris, 2017.
- PEREIRA, A. R.; GOMES, C. T. Recursos tecnológicos mínimos para a educação. **Revista Brasileira de Tecnologias Educacionais**, Brasília, v. 15, n. 2, p. 30-47, 2021.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. PIBID e a formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 99-120, 2019.
- PRENSKY, M. **Educação para mudar o mundo**. Porto Alegre: AMGH, 2018.
- SANTOS, E. O. et al. **Juventude conectada: desafios para a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SANTOS, E. O. **Multiletramentos e ensino de geografia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- SANTOS, Glauber Aminthas de Souza Sena et al. O cinema como recurso didático no ensino da evolução das espécies e educação ambiental. **Ideias e Inovação-Lato Sensu**, v. 3, n. 1, p. 45-56, 2016.
- SILVA, M. J.; ALMEIDA, F. R. Infraestrutura tecnológica nas escolas brasileiras. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 57, n. 53, p. 89-107, 2019.
- SILVA, Sandilma Serafim da et al. O cinema como recurso didático e pedagógico no ensino de geografia. 2013.
- VIACAVA, Vanessa Maria Rodrigues. O CINEMA COMO RECURSO DIDÁTICO NAS AULAS DE HISTÓRIA. **Periódico eletrônico: <http://www.lapeduh.ufpr.br/revista> Quadrimestral**, p. 75. 2013.
- VIEIRA, Rogéria; VELEZ, Fátima. O contributo do cinema para a educação geográfica. Um recurso didático em Geografia das migrações. **GOT–Revista de Geografia e Ordenamento do Território**, v. 9, p. 314, 2016.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEFPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

A INSTITUIÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: DO MANIFESTO DOS PIONEIROS AOS PROJETOS DE LEI¹

THE INSTITUTION OF THE NATIONAL EDUCATION SYSTEM: FROM THE MANIFESTO OF THE PIONEERS TO THE BILLS

Roberval Angelo Furtado²

RESUMO

Este artigo analisa a trajetória da instituição do Sistema Nacional de Educação (SNE), desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova até os projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional. Examina os principais acontecimentos educacionais do período do Manifesto, destacando as propostas e desafios para a criação de um sistema articulado de educação no Brasil. Discute as tentativas de implementação do SNE no contexto da Constituição de 1946, da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e dos debates promovidos na Conferência Nacional de Educação de 2010, que influenciaram a formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Apresenta e analisa os projetos de lei que tramitaram ou ainda tramitam no Congresso Nacional, com o objetivo de regulamentar regime de colaboração entre os entes federativos na área educacional, visando assim, maior efetividade na gestão dessa área e garantia do direito à educação no país.

Palavras-chave: Sistema Nacional de Educação. Projetos de Lei. Educação.

ABSTRACT

This article analyzes the trajectory of the institution of the National Education System (SNE), from the Manifesto of the Pioneers of New Education to the bills being processed in the National Congress. Examines the main educational events of the Manifesto period, highlighting the proposals and challenges for the creation of an articulated education system in Brazil. Discusses the attempts to implement the SNE in the context of the 1946 Constitution, the drafting of the National Education Guidelines and Bases Law no. 9,394/96 and the debates promoted at the 2010 National Education Conference, which influenced the formulation of the National Education Plan

¹ Este artigo é parte da tese de doutorado em educação intitulada “Desafios e perspectivas para a instituição do Sistema Nacional de Educação”, disponível em <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/3377>

² Doutor e mestre em educação pela Universidade Católica de Brasília, especialista em gestão educacional e pedagogo (com habilitação para docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental e supervisão escolar). Servidor de carreira da Prefeitura Municipal de Campo Grande-MS. E-mail robervalfurtado@gmail.com



2014-2024. Presents and analyzes the bills that have been processed or are still being processed in the National Congress, with the objective of regulating a collaboration regime between federative entities in the educational area, thus aiming at greater effectiveness in the management of this area and guaranteeing the right to education in the country.

Keywords: National Education System. Bills. Education.

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE) tem como premissa responder a uma demanda histórica por uma educação mais justa e equitativa, refletindo os ideais dos pioneiros da educação nova da década de 1930. Esses pioneiros já defendiam uma estrutura educacional que integrasse teoria e prática, escola e sociedade. A instituição do SNE representa, portanto, não apenas o cumprimento de um imperativo constitucional, mas também a concretização de um sonho antigo de uma educação que promova a cidadania e o desenvolvimento social de forma inclusiva e democrática.

A instituição do SNE é fundamental para garantir uma abordagem unificada e coerente na implementação de programas e ações educacionais. Ao regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, o SNE pretende otimizar recursos e esforços, evitando redundâncias e lacunas na oferta de serviços educacionais. Essa estrutura colaborativa é essencial para enfrentar os desafios históricos de fragmentação e desigualdade que caracterizam o sistema educacional brasileiro, garantindo uma educação de qualidade acessível a todos os cidadãos.

A busca pela criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) no Brasil tem sido uma prioridade legislativa desde a promulgação da Constituição de 1988. Entre os diversos projetos de lei que almejam instituir o SNE, o Projeto de Lei Complementar n. 235/2019, de autoria do Senador Flávio Arns, destaca-se como a proposta que mais avançou em termos de tramitação. Após ser aprovado no Senado Federal, o projeto foi encaminhado à Câmara dos Deputados em 17 de março de 2022, onde aguarda apreciação pelos parlamentares. Esse avanço representa um passo significativo na direção de regulamentar o regime de colaboração em matéria educacional, conforme previsto no parágrafo único do artigo 23 da Constituição Federal.

Os projetos de lei que tramitaram ou ainda estão em tramitação no Congresso Nacional visam principalmente preencher a lacuna legal deixada desde 1988, quando a Constituição determinou a necessidade de uma regulamentação específica para a cooperação entre os entes federativos na área da educação. Esses projetos buscam estabelecer diretrizes claras para a cooperação entre os diferentes sistemas de ensino e definir mecanismos de coordenação e integração das políticas



educacionais. O objetivo central é melhorar a qualidade da educação em todo o país, promovendo uma gestão educacional mais eficiente e coesa.

2 O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA

Na década de 1930, renomados intelectuais e educadores se propuseram a pensar, debater, redigir e tornar-se os signatários do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, publicado e distribuído em 1932. O documento circulou pelo país tendo como objetivo “a reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo” (Azevedo *et al.*, 1984) a fim de oferecer diretrizes para uma política nacional de educação.

O Brasil vivenciava os primórdios da República e passava por grande mudança na estrutura da sociedade, com destaque para os processos de industrialização e urbanização dos centros, os quais ocorreram de forma desigual entre as regiões e acentuavam a exclusão das populações mais vulneráveis do país. Dos registros históricos que antecedem ao lançamento do Manifesto de 1932, vale destacar que, no Brasil da primeira República:

[...] surgiam pequenas propriedades no campo a partir da inserção dos imigrantes na sociedade; crescia o operariado industrial; expandia-se a classe média urbana, que ganhava visibilidade na cena política e almejava converter a República oligárquica em República liberal, para tanto, depositava esperanças na educação popular, no voto secreto e na criação da justiça eleitoral (Martins; Pinto, 2013, p. 4).

Para contextualizar esse período, destacam-se, ainda, as revoltas tenentistas, o grande movimento cultural desencadeado pela Semana de Arte Moderna de 1922, a fundação do Partido Comunista Brasileiro, a inserção do Brasil na radiodifusão, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 – marcada pelos grupos liberal e católico na sua composição – e a criação do Ministério da Educação e Saúde em 1930 (Martins; Pinto, 2013, p. 4-5). Em 1932, ocorreu a criação do Código Eleitoral Brasileiro, com importantes conquistas políticas e sociais, dentre elas o sufrágio feminino, o sistema de representação proporcional e a garantia ao voto secreto.

A ABE foi criada em 16 de outubro de 1924, sendo constituída pela sociedade civil, com acesso por meio de adesão voluntária, o que agregou educadores, profissionais de diversas áreas e cidadãos com interesse nos temas educacionais, representando, assim, um avanço para a prática existente naquele momento. A composição dos grupos que integravam a ABE refletia o pensamento da sociedade brasileira e, obviamente, essas visões permeavam o debate naquela instituição acerca da educação nacional, na qual:

[...] de um lado o grupo ligado à Igreja Católica, que via a religião como base da nacionalidade e a importância da tutela desta instituição sobre o ensino público; de outro, o grupo que se articulava em torno de Fernando de Azevedo, cuja perspectiva era de um ensino público



obrigatório e com coeducação, ou seja, ensino igual para ambos os sexos. A obrigatoriedade deveria se estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtivo, isto é, até aos 18 anos (Martins; Pinto, 2013, p. 5).

A Associação promovia ações regionais, publicações e encontros, congressos e conferências. No quadro a seguir estão apresentados os principais eventos promovidos pela ABE no período que antecede a publicação do Manifesto de 1932.

Quadro 1 – Principais eventos organizados pela Associação Brasileira de Educação que antecederam o lançamento do Manifesto de 1932

Evento	Local	Ano	Principais tema(s) abordado(s)
I Conferência Nacional de Educação	Curitiba	1927	Ensino primário e formação de professores.
II Conferência Nacional de Educação	Belo Horizonte	1928	Educação política, sanitária, agrícola, doméstica e ensino secundário.
III Conferência Nacional de Educação	São Paulo	1929	Ensino primário, ensino secundário, ensino profissional e organização universitária.
IV Conferência Nacional de Educação	Rio de Janeiro	1931	Diretrizes para a educação popular.
V Conferência Nacional de Educação	Niterói	1932-1933	Sugestões para a Assembleia Constituinte.

Fonte: Elaborado pelo autor, inspirado em Martins e Pinto (2013).

O ponto alto da atuação ABE nesse período culminou com a elaboração do Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, com a concepção de educação democrática e a modernização dos métodos pedagógicos, assim como tratou de uma sugestão de proposta de capítulo específico para educação na Carta Magna, consolidado na Constituição de 1934.

Posteriormente, a ABE organizou os seguintes eventos: VI Conferência Nacional de Educação (Fortaleza, 1934); VII Congresso Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1935); VIII Congresso Nacional de Educação (Goiânia, 1942); IX Congresso Brasileiro de Educação (Rio de Janeiro, 1945); X Conferência Nacional de Educação (Rio de Janeiro, 1950); XI Conferência Nacional de Educação (Curitiba, 1954), sendo todos esses encontros com temas relevantes à educação nacional.

Na década de 1920, ocorreram as reformas educacionais em diversos estados brasileiros, algumas delas lideradas por expoentes do Manifesto de 1932, a exemplo de São Paulo por Sampaio Dória (1920) e na Bahia por Anísio Teixeira (1925). Nessa miríade, a proposta do Manifesto tornou-se marcante pela forma em que tratou da busca por consensos visando ao enfrentamento às demandas cruciais pelas quais a sociedade sofria na área educacional, tendo como premissa a educação como direito social, pois na concepção do Movimento Escolanovista tinha como bases:

[...] a econômica, na qual se rogava a ampliação do desenvolvimento industrial, que substituiria o setor agroexportador, isto influiria numa proposição de modernidade, superando-se o conservadorismo até então presente; o aspecto político era relevante e estava incluso numa proposta pedagógica de desenvolvimento no sujeito e de escola como uma questão social, que iria enquadrar a política e a economia, por via da construção democrática, e, finalmente a questão educacional, na qual se tratava a educação como elemento formador



do cidadão e da formação de mão-de-obra adequada para o mercado em construção (Lima, 2012, p. 196).

Não menos importante, o Manifesto tratou do futuro da política pública educacional no contexto social, já que propunha uma educação para “servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social” (Azevedo *et al.*, 1932), considerando a ausência de planejamento sistêmico e orgânico, principalmente para a superação das condições históricas que colocavam o Brasil em posição desfavorável na falta de acesso às escolas para todos, perpetuando a oferta de vagas às elites instituídas. Destacamos que o documento intitulado Manifesto dos Educadores (1959) “de certa maneira, dá sequência ao Manifesto de 1932, o complementa e atualiza, com uma visão histórica mais de vinte anos depois” (Sanfelice, 2007, p. 545).

Assim, o Manifesto aspirava uma nova educação para o país, inspirada nas ideias do filósofo e educador norte-americano John Dewey, que defendia, em linhas gerais, a relação intrínseca entre a teoria e a prática, promovendo uma relação entre a escola, o trabalho e a vida, contribuindo, no nosso caso, para a reconstrução nacional. Para dar consecução a essa proposição, o documento defendia a educação essencialmente pública, única e comum, sem privilégios econômicos para uma classe, na qual todos os professores devem ter formação universitária e com a oferta do ensino laico, gratuito e obrigatório.

Nesse contexto, tendo como princípios fundantes, “o Manifesto passa a tratar da ‘função educacional’, cujas características, se traduzem em três princípios organizacionais com importantes consequências para a formulação da política educacional. São eles: a unidade, a autonomia e a descentralização” (Saviani, 2014, p. 20-21), que o autor assim apresenta:

Pelo princípio da ‘unidade da função educacional’, afirma-se que, se a educação propõe desenvolver ao máximo a capacidade vital humana, sua função será una, o que fará com que os diferentes graus de ensino correspondam às diferentes fases de crescimento do educando, [...]. Em suma, sobre a base do princípio da “unidade da função educacional”, delineia-se um novo programa de política educacional, destinado a modificar profundamente a estrutura e organização do sistema de educação. Pelo princípio da ‘autonomia da função educacional’, a educação deve ser subtraída aos interesses políticos transitórios, protegida de intervenções estranhas. Decorre daí que a autonomia deve ser ampla, abrangendo os aspectos técnico, administrativo e econômico [...]. Passando para o princípio da ‘descentralização da função educacional’, [...] é exatamente aí que o Manifesto explicita o caráter nacional do sistema educacional. Com efeito, ao afirmar que a unidade não implica uniformidade, mas pressupõe multiplicidade, o texto indica que, em lugar da centralização, é na doutrina federativa e descentralizadora que se baseará a organização de um sistema coordenado em toda a República, obedecendo a um plano comum, plenamente eficiente intensiva e extensivamente [...] (Saviani, 2014, p. 21-22).

Os intelectuais do Manifesto destacaram que “na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação” (Azevedo *et al.*, 1932) e “após justificar conceitualmente e historicamente esse enunciado, passa-se a expor os fundamentos



filosóficos e sociais da educação, sobre cuja base, irá cuidar da organização e administração do sistema educacional” (Saviani, 2014, p. 20). Essa base se assenta nos seguintes princípios fundantes: função pública da educação, escola única, laica e gratuita e obrigatória e coeducação, analisados a seguir por Saviani (2014):

O primeiro princípio diz que na sociedade moderna a educação se torna uma função essencialmente e primordialmente estatal, já que ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com a cooperação das demais instâncias sociais. O segundo princípio, a escola comum e única, decorre da consideração de que o direito do indivíduo à educação se funda na biologia, o que deve conduzir o Estado a organizar um mesmo tipo de escola e torná-la acessível, em todos os seus graus, a todos os cidadãos, independentemente de suas condições econômicas e sociais, materializadas na escola oficial. [...]. Nela, pelo princípio da laicidade, se evitará que o ambiente escolar seja perturbado por crenças e disputas religiosas. Pela gratuidade, se garantirá o acesso de todos às escolas oficiais e obrigatoriamente, será evitado que, pelas contingências econômicas e pela ignorância dos pais ou responsáveis, as crianças e os jovens sejam prejudicados em seu direito de acesso à educação pública. Finalmente, pela coeducação, o ensino será ministrado conjuntamente aos meninos e meninas [...] (Saviani, 2014, p. 20).

Dessa forma, quando se iluminam esses princípios visando à garantia do direito social à educação, identifica-se que o Manifesto de 1932 buscava naquele tempo tratar de temas inovadores, como a educação integral dos indivíduos, como obrigação do poder público, além do acesso a níveis de escolaridade independente da classe social para homens e mulheres e o financiamento, tão debatido até os dias atuais, sendo pauta recorrente entre os gestores e pesquisadores no campo educacional.

3 TENTATIVAS PARA A INSTITUIÇÃO DO SNE

As contribuições e a importância do Manifesto para o contexto educacional brasileiro reverberaram décadas depois, inclusive ao elencarmos em diversos dispositivos do texto da CF/1988 o espírito inovador e social na área educacional sonhado pelos intelectuais e educadores de 1932. Tão importante ainda o caráter de descentralização da educação enunciado no Manifesto conduz aos princípios de SNE que se almeja construir na atualidade, visando suprir as lacunas existentes na educação brasileira e a busca pela consagração dos ideais e princípios defendidos e propalados pelos pioneiros da educação nova.

Pela organização da educação nacional, todos os entes federativos são incumbidos da repartição de competências educacionais junto aos seus respectivos sistemas de ensino, pois a legislação estabelece as áreas de atuação consideradas prioritárias de cada um. Assim, os municípios têm a obrigação pela oferta da educação infantil, os estados pelo ensino médio, ficando o ensino fundamental sob a responsabilidade compartilhada entre esses. Nessa seara, a União é a responsável pelo sistema federal de ensino, assim como por coordenar a política nacional de educação por meio



de assistência técnica e financeira (função supletiva e redistributiva), assim como promover a função normativa, o planejamento e a avaliação em todo o território brasileiro em regime de colaboração.

O instituto do regime de colaboração expresso na Carta Magna de 1988 tem a concepção de estabelecer as responsabilidades educacionais expressas por meio das competências comuns e compartilhadas da União, estados, Distrito Federal e municípios, sendo uma estratégia a ser institucionalizada para dar consecução às políticas educacionais, devidamente planejadas e pactuadas entre os entes federativos, evitando que não ocorra sobreposição na oferta dos serviços educacionais ou até mesmo a ausência e, assim, os cidadãos possam usufruir o direito social à educação.

Nesse contexto, dentre os desafios impostos para a educação nacional, estão a ausência de espaços institucionalizados de pactuação das políticas educacionais e, conseqüentemente, o aperfeiçoamento da assistência da União aos entes federativos, principalmente, àqueles com dificuldades técnicas e financeiras para promover a melhoria contínua da educação local e regional.

Assim, convém retomar as proposições legislativas que tramitam no Congresso Nacional e que versam sobre a instituição do SNE. Essas propostas reverberam na atualidade um pleito que os Pioneiros da Educação Nova na década de 1930 já debatiam e buscavam consenso para a implantação naquele momento histórico e fazer constar na Constituição Federal, ou seja, a exigência de se elaborar um plano nacional de educação e as diretrizes para a educação nacional que, no entanto, não prosperaram devido à instalação do Estado Novo (Saviani, 2010, p. 775-776).

Por ocasião da elaboração da Constituição de 1946 (Brasil, 1946), foi reforçada a incumbência de se estabelecer diretrizes e bases para a educação nacional e a ideia inicial foi incorporar no texto a organização SNE, no entanto, tal iniciativa foi sucumbida. Sob essa vertente Saviani afirma que:

Já no projeto original, a questão da organização do Sistema Nacional de Educação não foi assegurada à vista da assimilação, feita pelos próprios renovadores, do sistema nacional à tese da centralização do ensino. Prevalecendo visão descentralizadora, o eixo do projeto de LDB foi posto nos sistemas estaduais, admitindo-se o sistema federal em caráter supletivo. Na sequência, os interesses das escolas particulares, capitaneados pela Igreja Católica e guiando-se pelo temor do suposto monopólio estatal do ensino, concorreram para afastar a preocupação com o Sistema Nacional de Educação (Saviani, 2010, p. 776).

Na década de 1990, mais precisamente nos debates para a elaboração da LDB que está em vigência, esse tema voltou à pauta, sendo que a então nova lei contaria com o “Sistema Nacional de Educação” em seu texto. Entretanto, o governo federal interviu na situação para que não ocorresse a implantação do SNE, uma vez que a política educacional do governo federal tinha como foco a descentralização e a avaliação da qualidade do ensino nos diversos níveis e modalidades (Saviani, 2010, p. 776).



Naquela conjuntura, o SNE “não foi a opção do legislador, ainda que muitos intelectuais, educadores e associações educacionais houvessem querido incluí-lo na legislação” (Brasil, 2000, p. 11), sendo mais uma tentativa frustrada de regulamentar o regime de colaboração no país, pois:

[...] À época, o Sistema Nacional de Educação teria como instância máxima de deliberação o Fórum Nacional de Educação, com ampla representação dos setores sociais envolvidos com a educação, responsável pela política nacional de educação e, principalmente, pela definição de diretrizes e prioridades dos planos nacionais de educação e a execução orçamentária para a área. Nesse contexto, o Conselho Nacional de Educação (CNE), órgão normativo e de coordenação do Sistema, também composto por ampla representação social, disporia de autonomia administrativa e financeira e se articulava com os poderes Legislativo e Executivo, com a comunidade educacional e com a sociedade civil organizada (Brasil, 2010, p. 27).

A Conferência Nacional de Educação do ano de 2010 pautou como tema o SNE, cujo debate ganhou força nas conferências preparatórias realizadas em todo o território nacional, culminando nas discussões e nos encaminhamentos a necessidade de se instituir o Sistema Nacional de Educação a partir do estabelecimento das regras de cooperação que darão sustentação para o regime de colaboração entre os entes federativos em matéria educacional, inclusive tornou-se pauta recorrente no Ministério da Educação.

Como resultado da Conae/2010, o PNE (2014-2024) contém dispositivo que determinava àquela ocasião a instituição do SNE em até dois anos após sua sanção, no entanto, o prazo foi esgotado em junho de 2016, mesmo com o projeto de lei complementar, PLP 413/2014, de autoria do então Deputado Ságuas Moraes (PT/MT), tramitando na Câmara dos Deputados.

Assim, além do não atendimento ao disposto na legislação, tornou-se evidente que a instituição do SNE ainda tem novos desdobramentos, com a apresentação de novos projetos de lei de complementar tanto no Congresso Nacional, e na Câmara dos Deputados quanto no Senado Federal, os quais serão abordados em detalhes na seção a seguir.

4 A INSTITUIÇÃO DO SNE NA PAUTA DO CONGRESSO NACIONAL

A partir do marco legal que demanda a instituição do Sistema Nacional de Educação, o Congresso Nacional passou a receber proposições legislativas para a efetivação desse instituto, motivadas em grande parte pelos debates e estudos decorrentes da realização da Conae/2010 e, posteriormente, pela aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024), que foi resultado de mais de três anos de tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, envolvendo audiências públicas, reuniões de trabalho e sessões regimentais.

Nessa perspectiva, vale retomar e contextualizar que a proposta de instituir o SNE tem como princípio o estabelecimento de normas de cooperação federativa, regulamentando o regime de



colaboração entre os entes federativos na área educacional, conforme preconiza especificamente o parágrafo único do art. 23 da CF/1988, por meio de lei complementar.

As leis complementares “são leis integrativas de normas constitucionais de eficácia limitada, contendo princípio institutivo ou de criação de órgãos, e sujeitas à aprovação pela maioria absoluta dos membros das duas Casas do Congresso Nacional” (Silva, 2006, p. 314). Esse tipo de legislação tem como objetivo complementar explicar, e até mesmo adicionar conteúdo, visando à regulamentação de matérias específicas da CF/1988, dentre as quais podemos citar, dentre outros, os seguintes exemplos:

- a) art. 7º, I: lei complementar destinada a regular a relação de emprego;
- b) art. 23, parágrafo único: leis complementares destinadas a fixar normas para a cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios;
- c) art. 45, § 1º: lei complementar destinada a estabelecer o número de deputados por estado e Distrito Federal;
- d) art. 202: lei complementar sobre previdência privada complementar.

Em se tratando da matéria referente à regulamentação do regime de colaboração em matéria educacional, por meio de lei complementar que dará materialidade ao SNE, cabe destacar que essa atribuição pertence ao Congresso Nacional, que é a sede do poder legislativo brasileiro. Trata-se de um órgão bicameral constituído pela Câmara dos Deputados, composto por 513 deputados federais e pelo Senado Federal.

No quadro a seguir apresentamos as proposições legislativas que tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional visando à instituição do Sistema Nacional de Educação, considerando como marco legal o art. 23 da CF/1988 (Brasil, 1988) e a Emenda Constitucional n. 59/2009 (BRASIL, 2009), que instituiu o Plano Nacional de Educação como articulador do SNE, assim como a Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o PNE (214-2024).

Quadro 3 – Proposições legislativas para a instituição do Sistema Nacional de Educação no Congresso Nacional (2011-2019)

Proposição	Autor / Ano	Ementa	Situação em maio/2022
Projeto de Lei Complementar PLP n. 15/2011	Deputado Felipe Bornier (PHS/RJ) / 2011	Estabelece normas para cooperação entre a União e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, com relação à responsabilidade na gestão pública da educação escolar brasileira.	Arquivado
Projeto de Lei PL n. 5.519/2013	Deputado Paulo Rubem Santiago (PDT-PE) / 2013	Institui o Sistema Nacional de Educação	Apensado ao PL 7.420/2006 ³

³ O Projeto de Lei n. 7.420/2006, de 09/08/2006, de autoria da então deputada federal Professora Raquel Teixeira (PSDB/GO), “Dispõe sobre a qualidade da educação básica e a responsabilidade dos gestores públicos na sua promoção”. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=332457>



Projeto de Lei Complementar PLP n. 413/2014	Deputado Ságuas Moraes (PT/MT) / 2014	O presente Projeto de Lei Complementar visa responder especificamente às disposições do artigo 23 da Constituição Federal, acelerada, agora, pela recente sanção da Lei n. 13.005/2014 que estabelece o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.	Arquivado
Projeto de Lei Complementar PLP n. 448/2017	Deputado Giuseppe Vecchi (PSDB/GO) / 2018	Regulamenta a cooperação federativa na área da educação, com base no parágrafo único do art. 23 da Constituição Federal, instituindo o Sistema Nacional de Educação - SNE, em regime de cooperação e colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, por meio dos seus Sistemas de Ensino, com fundamento nos artigos 211 e 214 da Constituição Federal, considerando ainda os princípios da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, do Plano Nacional de Educação.	Apensado ao PLP 413/2014
Projeto de Lei Complementar PLP n. 25/2019a	Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM/TO) / 2019	Institui o Sistema Nacional de Educação (SNE), fixando normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nas políticas, programas e ações educacionais, em regime de colaboração, nos termos do inciso V do caput e do parágrafo único do art. 23, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal.	Apensado ao PLP 235/2019 do Senado Federal
Projeto de Lei Complementar PLP n. 235/2019b	Senador Flávio Arns (REDE-PR) / 2019	Institui o Sistema Nacional de Educação, nos termos do art. 23, parágrafo único, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal.	Aguardando votação no Plenário

Fonte: Elaborado pelo autor (Brasil, 2011b; Brasil, 2013; Brasil, 2014b; Brasil, 2017; Brasil, 2019b; Brasil, 2019c)

Evidencia-se no quadro anterior que nenhuma das proposições apresentadas é de autoria do Poder Executivo, ou seja, não ocorreu nesse espaço de tempo uma proposta do governo federal objetivando a regulamentação das regras de cooperação federativa e o regime de colaboração entre os entes federativos na área educacional, mesmo considerando que, nesse mesmo período, o país esteve sob o comando de três presidentes de diferentes partidos e posições políticas, sendo eles: Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (2011-2016), Michel Temer, do Movimento Democrático Brasileiro (2016-2018) e Jair Bolsonaro, do Partido Liberal (2019-2022).

Entretanto, há que se considerar o esforço empreendido pela equipe da Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino do Ministério da Educação que, no período de 2011 a 2016, atuou numa agenda instituinte do SNE envolvendo as demais secretarias e autarquias do MEC, assim como outras instituições e instâncias afetas à área educacional. Para os anos de 2015 (segundo semestre) e 2016, foi estabelecido um trabalho mais intenso, até mesmo foi divulgado um texto denominado “Instituir um Sistema Nacional de Educação: agenda obrigatória para o país”, cujos autores destacaram que:

Sistema Nacional de Educação entendido aqui como um aperfeiçoamento na organização da educação nacional, sustentada por um pacto federativo construído de forma democrática e inscrito em um conjunto de leis nacionais, capazes de orientar cada sistema ou rede de ensino para que o direito constitucional inalienável seja garantido, com equidade, a cada cidadão



O MEC instituiu o Grupo de Trabalho Temporário (GTT) sobre o SNE em outubro de 2015 para discutir e subsidiar as formulações sobre esse tema. Dentre essas ações, um dos resultados foi o anteprojeto de lei complementar⁴ que “Regulamenta o parágrafo único do art. 23 da Constituição, institui o Sistema Nacional de Educação e fixa normas da cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, entre os estados e os seus municípios e entre os municípios”, elaborado pelo Fórum Nacional de Educação (FNE), em articulação com a SASE/MEC. O documento foi amplamente discutido pelas instituições que compõem o FNE, percorreu as instâncias do MEC e deu entrada na Casa Civil da Presidência da República.

No entanto, não houve tempo hábil para prosseguir com as demais tratativas junto ao Congresso Nacional, visando à tramitação dessa proposta como projeto de lei complementar, pois em maio de 2016 o Poder Executivo estava submerso numa crise institucional, com dificuldade em avançar em propostas que envolvessem o Congresso Nacional e sob a iminência do processo de *impeachment* da presidente Dilma Rousseff (2011-2016) e o novo governo instituído no país em decorrência desse procedimento.

Nesse sentido, mais uma vez a tentativa de instituir o SNE foi postergada, pois não foi considerada como uma das prioridades pela nova gestão do MEC, com a atuação limitada da SASE para fomentar o debate, as proposições e prosseguimento das ações internas junto às instituições e instâncias externas que contribuíam com o acumulado de conhecimento da temática. A partir desse período, essa secretaria não atuou como outrora, seja no planejamento da agenda instituinte do SNE ou como articuladora das instituições educacionais para a implementação dessa e de outras pautas estruturantes para a política educacional, conforme preconizado nas suas atribuições e como já havia realizado com muita propriedade, a exemplo da orientação para a elaboração dos planos estaduais, distrital e municipais de educação à luz do PNE e na valorização dos profissionais da educação por meio dos planos de cargos e carreira.

O Projeto de Lei Complementar PLP 25/2019 iniciou na Câmara dos Deputados em 13 de fevereiro de 2019, onde foi apresentado no Plenário da Casa. Posteriormente, a Mesa Diretora encaminhou esse PLP em regime de urgência para tramitação para as Comissões de Educação, Finanças e Tributação e Constituição e Justiça e Cidadania. No período de 8 a 24 de março de 2021 foram apensados à proposição os projetos de lei com matérias correlatas, sendo eles os PLP47/2019⁵,

⁴ Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/Noticias/PLP_Artigo_23.pdf. Acesso em: 4 mai. 2022.

⁵ O Projeto de Lei Complementar PLP 47/2019, de autoria do Deputado Pedro Cunha Lima (PSDB/PB), que “Dispõe sobre instrumento de cooperação federativa para transferência à União de competências educacionais de Estados, Distrito Federal e Municípios”, foi apresentado em 26 de fevereiro de 2019. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2193198>. Acesso em: 5 mai. 2022.



PLP 216/2019⁶ e PLP 267/2020⁷, além da apresentação de requerimentos por parte dos parlamentares que solicitavam a realização de audiências públicas ou seminários para o debate sobre o SNE e a regulamentação da cooperação federativa.

Em síntese, a realização dessas audiências públicas forneceu um cenário de opiniões e perspectivas relacionadas ao SNE, tendo debates sobre a centralização versus a autonomia, a participação dos diferentes atores educacionais, a regulamentação e a colaboração entre entes federados. As discussões apresentaram desafios e possibilidades para o desenvolvimento de um sistema nacional de educação no país visando à qualidade, igualdade e eficiência na área educacional. Em 18 de março de 2022 essa matéria foi apensada ao PLP 235/2019.

Ainda em 2019, o PLP 235/2019, teve a leitura da matéria na sessão do Senado Federal em 10 de outubro, sendo encaminhado para a Comissão de Educação, Cultura e Esporte, sob a relatoria do Senador Dário Berger (MDB/SC). Nessa Comissão, além dos trabalhos protocolares, foram apresentados os relatórios nos dias 2 de setembro de 2020 e 25 de novembro de 2020, sendo o último reformulado. Ao ser encaminhado para o Plenário do Senado Federal, a matéria recebeu a solicitação de realização de debates temáticos para tratar do SNE.

Evidencia-se que o Projeto de Lei Complementar n. 235/2019 foi a proposta para instituir o SNE que mais avançou em termos de tramitação. Após a sua aprovação no Senado Federal, foi encaminhada para a Câmara dos Deputados em 17/03/2022, para apreciação dos parlamentares daquela Casa de Leis.

Nessa seara, considera-se que os projetos de lei, que tramitaram ou tramitam no Congresso Nacional visando à instituição do SNE, têm como objetivos preencher a lacuna legal deixada desde 1988 e cumprir o dispositivo constitucional que trata da regulamentação do regime de colaboração em matéria educacional. Esses projetos buscam estabelecer diretrizes para a cooperação entre os sistemas de ensino e definir mecanismos de coordenação e integração das políticas educacionais, visando à melhoria da qualidade da educação em todo o país.

⁶ O Projeto de Lei Complementar PLP 216/2019, que “Regulamenta o parágrafo único do art. 23 da Constituição, institui o Sistema Nacional de Educação e fixa normas da cooperação federativa entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, entre os estados e os seus municípios, para garantir a educação como direito social, e para cumprir o disposto no Plano Nacional de Educação - PNE e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB”, foi proposto pela Deputada Professora Rosa Neide (PT/MT) e iniciou a tramitação em 11 de setembro de 2019. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2219972>. Acesso em: 5 mai.2022.

⁷ O PLP 267/2020, de autoria da Deputada Rose Modesto (PSDB/MS), “Fixa normas para a cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nas políticas educacionais, em regime de colaboração, e institui o Sistema Nacional de Educação (SNE), nos termos do inciso V do caput do parágrafo único do art. 23, do art. 211 e do art. 214 da Constituição Federal”, iniciou tramitação em 18 de novembro de 2020. Disponível em <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2265284>. Acesso em: 5 mai.2022.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 representou um marco significativo na história da educação brasileira. Naquele período, o Brasil estava passando por profundas transformações sociais e econômicas, com a industrialização e urbanização moldando novas dinâmicas e acentuando desigualdades regionais. Nesse contexto, o Manifesto surgiu como uma resposta às urgentes demandas educacionais de uma sociedade em transição, propondo diretrizes inovadoras para uma política nacional de educação que visava à inclusão e à equidade.

Os signatários do Manifesto enfatizavam a educação como um direito social fundamental, necessário para o desenvolvimento integral do indivíduo e a construção de uma sociedade mais justa. Eles defendiam uma educação pública, laica, gratuita e obrigatória, acessível a todos, independente de classe social. Além disso, propunham uma formação universitária para todos os professores, integrando a teoria e a prática, e vinculação da escola ao meio social, refletindo um avanço considerável para a época.

Entretanto, apesar das propostas visionárias do Manifesto, a efetivação dessas ideias enfrentou inúmeros desafios, muitos dos quais persistem até hoje. Passados mais de noventa anos, os princípios defendidos pelos pioneiros ainda reverberam na atualidade, destacando a necessidade contínua de uma educação de qualidade e equitativa para todos os cidadãos brasileiros. Embora tenha havido progresso significativo no marco legal e na expansão da oferta educacional, a qualidade e a equidade dessa expansão permanecem questões prementes.

A análise contemporânea do Manifesto revela que a educação no Brasil ainda carece de um sistema nacional bem estabelecido, que possa atender de forma eficiente às especificidades locais e regionais, com autonomia administrativa e financeira.

Assim, podemos afirmar que o SNE é uma estrutura proposta para coordenar e integrar os diferentes sistemas de ensino existentes no Brasil. Sua instituição tem raízes históricas que remontam ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento elaborado em 1932 por educadores e intelectuais brasileiros que buscavam reformar o sistema educacional do país. O Manifesto defendia uma educação mais moderna, laica e voltada para o desenvolvimento integral dos cidadãos.

Com a promulgação da CF/1988, o embrião do SNE começou a ganhar forma legal. A Carta Magna de 1988 estabeleceu as bases para a organização da educação no país e previu a cooperação entre os diferentes entes federativos, buscando garantir a equidade e a qualidade da educação em todo o território nacional. A CF/1988 determinou, ainda, que uma lei complementar deveria ser criada para regulamentar a colaboração entre os diferentes sistemas de ensino. No entanto, essa



legislação não se efetivou, o que deixou uma lacuna na regulamentação do regime de colaboração entre os entes federativos na área educacional.

Por fim, as propostas legislativas que tramitam no Congresso Nacional para a instituição do SNE refletem uma continuidade do debate iniciado pelos Pioneiros da Educação Nova. A busca por um sistema educacional que atenda às necessidades de todos os cidadãos, com qualidade e equidade, permanece um objetivo central. A instituição do SNE, conforme preconizado pelas discussões atuais, representa um passo crucial para a realização do direito social à educação no Brasil. Portanto, a trajetória iniciada em 1932 pelos pioneiros da educação continua a orientar e inspirar as políticas educacionais contemporâneas, reafirmando a educação como uma política pública fundamental para o desenvolvimento nacional.

6 REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, F. *et al.* O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 65, n. 150, p. 407-425, mai./ ago. 1984.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro. 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm . Acesso em 3 abr. 2023.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Rio de Janeiro. 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm . Acesso em 3 abr. 2023.
- BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**, de 10 de novembro de 1946. Rio de Janeiro. 1946.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União (DOU)**, Seção I, p. 1, 5 de outubro de 1988. Brasília, DF. 1988.
- BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 1996. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 fev. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n. 30/2000**. Brasília, DF, 12 de set. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb030_00.pdf . Acesso em: 30 mar. 2023.
- BRASIL Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação. Documento Final**. 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acesso em 10 abr. 2022.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Complementar n. 15/2011**. Brasília, DF.



2011b. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=492957>. Acesso em 17 de fev. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 5519/2013**. Institui o Sistema Nacional de Educação. Brasília, DF. 2013. Disponível em

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=575890>. Acesso em 05 de jul. 2022.

BRASIL. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014a. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 4 mai. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei Complementar n. 413/2014b**. Brasília, DF. 2014b. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=620859>. Acesso em 05 de jul. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Instituir um Sistema Nacional de Educação**: agenda obrigatória para o país. Brasília, DF, jun. 2015.

Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/SNE_junho_2015.pdf. Brasília/DF: Acesso em 10 jan. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Complementar n. 448/2017**. Brasília, DF. 2017. Disponível em:

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2163123>. Acesso em 05 de jul. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Complementar n. 25/2019**. Brasília, DF.

2019b. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2191844>. Acesso em 05 de jul. 2022.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei Complementar n. 235**. Brasília, DF. 2019c.

Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2318217>. Brasília/DF. Acesso em 05 de jul. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar. Divulgação dos Resultados**. Brasília, DF. 2021. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2021/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em 05 de jul. 2022.

CAVALCANTI, C. R. Relações intergovernamentais na assistência técnica e financeira da União para a educação básica: tensões entre regulação federal e a autonomia dos governos subnacionais.

Revista Textura. v. 19, n. 40. Canoas/RS: ULBRA, 2017. Disponível em:

<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/3013/2234>. Acesso 31 mar. 2023.

LIMA, A. B. de. Manifesto dos pioneiros de 1932: leituras de seus 80 anos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 47, p. 185–204, 2012. DOI: 10.20396/rho.v12i47.8640047.

Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640047>. Acesso em: 9 abr. 2022.

MARTINS, P.S., PINTO, J.M.R. Como seria o financiamento de um Sistema Nacional de



Educação na perspectiva do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Jornal de Políticas Educacionais**. Nº 14. Julho-Dezembro de 2013. p. 03-16. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/38221/23324>. Acesso em 12 mar. 2022.

RANIERI, N. B. S. **Direito à Educação** - Aspectos Constitucionais. 1. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo - EDUSP, 2009. 288p.

RANIERI, N. B. S. **Educação obrigatória e gratuita no Brasil**: um longo caminho, avanços e perspectivas. Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar / organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves. – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. 520 p. Disponível em <https://www.livrosabertos.sibi.usp.br/portaldelivrosUSP/catalog/view/462/416/1623>. Acesso em 28 set. 2023.

SANFELICE, J. L. **O Manifesto dos Educadores (1959) à luz da história**. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 99, p. 542-557, maio/ago. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/3SfzvwNkdRCpTj33PskBdng/?format=pdf>. Acesso em 12 dez. 2023.

SANTOS, I. S. F.; VALE, Dr Antonio Marques Do; PRESTES, R. I. Brasil, 1930-1961: Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4901/art10_22.pdf. Acesso em 07 jul. 2022.

SAVIANI, D. Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/J56mswq8VnMPzwWwPJSKvJG/?lang=pt>. Acesso em: 1 mar 2022.

SAVIANI, D. Sistema nacional de educação articulado ao plano nacional de educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, Rio de Janeiro/RJ, maio/ago. 2010a. pp. 380-412. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

SAVIANI, D. **Organização da educação nacional: sistema e conselho nacional de educação, plano e fórum nacional de educação**. Educ. Soc. [online]. 2010, vol.31, n.112, pp.769-787. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300007>. Acesso em: 4 jan. 2022.

SAVIANI, D. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Autores Associados, Campinas. 2014.

SILVA, J. A. **Processo Constitucional de formação das leis**. 2. ed. São Paulo: Malheiros, 2006.

SILVA, M. J. A. **Regulação Educativa**: o uso dos resultados de proficiência das Avaliações do PROEB por Diretores Escolares em Minas Gerais, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8M3P5S>. Acesso em 11 set. 2023.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INTRODUÇÃO À ESTATÍSTICA: HISTÓRIA, FINALIDADE E PROCESSO DE AMOSTRAGEM

INTRODUCTION TO STATISTICS: HISTORY, PURPOSE AND SAMPLING PROCES

Antonio Sales¹

Alessandra Pucci Mantelli Galhardo²

Leda Márcia de Araújo Bento³

RESUMO

Este trabalho tem finalidade didática e nele destacamos o papel da estatística e a sua relevância nas pesquisas quantitativas. Apresentamos um resumo histórico, a sua relevância atual e a contribuição dos softwares. O trabalho apresenta um mapa conceitual das variáveis, a diferença entre as pesquisas qualitativa e quantitativa, do ponto de vista da utilização da Estatística. Ele foi pensado para uma aula para pesquisadores iniciantes da área da saúde, mas os princípios expostos servem indistintamente para qualquer área, inclusive Educação e Sociologia. Indicamos procedimentos para o cálculo da amostra, distinguimos amostra probabilística de amostra por conveniência e apontamos formas de obter estimadores para o cálculo da amostra.

Palavras-chave: Estimadores Estatísticos. Softwares Estatísticos. Variáveis Estatísticas

ABSTRACT

This work has didactic purposes and in it we highlight the role of statistics and its relevance in quantitative research. We present a historical summary, its current relevance and the contribution of software. Presents a conceptual map of variables, the difference between qualitative and quantitative research, from the point of view of the use of Statistics. It was designed for a class for health researchers, but the principles exposed are applicable to any area, including Education and Sociology. We indicate procedures for sample calculation, distinguish probability samples from convenience

¹ Licenciado em Matemática, Bacharel em Filosofia, Mestre e Doutor em Educação. Docente do Curso de Medicina e do Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Anhanguera-Uniderp. profesales@hotmail.com

² Formada em Odontologia, Doutora em Ciências Odontológicas, Pós-Doutora e Pesquisadora Voluntária da USP. Professora Adjunta da Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. alessandra.galhardo@ufms.br

³ Bióloga, Mestre e Doutora em Farmacologia. Docente do Curso de Medicina da Universidade Anhanguera-Uniderp. leda.bento@cogna.com.br



samples and point out ways to obtain estimators for sample calculation.

Keywords: Statistical Estimators. Statistical Software. Statistical Variables.

1 INTRODUÇÃO

Sentindo falta de um material didático, escrito em linguagem acessível, que trate da importância da Estatística, para as pesquisas, nos propusemos em elaborar este material que esclarece os processos de amostragem e indica o papel dos softwares e da planilha do Excel no tratamento estatístico. Os exemplos dados são da área da saúde, mas as orientações apresentadas se aplicam a pesquisas em todas as áreas. Destacamos que toda pesquisa envolvendo seres humanos e animais devem ser submetidas a um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos ou a uma Comissão de Ética sobre Uso de Animais. Esses Comitês ou Comissões são compostos por pesquisadores experientes e por representantes da comunidade, todos com atuação voluntária. Costumam ser rigorosos, sempre visando o bem do participante e a segurança jurídica do pesquisador.

O Comitê deve ser consultado tanto por pesquisadores da área da saúde quanto da educação ou sociologia. Pesquisas qualitativas ou quantitativas, necessitam, igualmente, da apreciação de um Comitê. Para ter acesso a esses comitês ou submeter um projeto para apreciação o pesquisador precisa ter o Currículo Lattes e ser inscrito na Plataforma Brasil⁴. Atualmente a maioria das revistas exigem que os artigos submetidos tenham a aprovação de um Comitê de Ética.

Na área de educação há pouca produção de pesquisa quantitativa o que não significa que ela não tenha contribuição para essa área.

Recentemente avaliamos um trabalho muito interessante, envolvendo o resultado de um trabalho com estudantes da Educação Básica, submetido a uma revista. Lamentavelmente tivemos que devolver ao autor porque não fizera indicação de que fora aprovado por um Comitê de Ética e alguns princípios estatísticos não foram bem manipulados. São experiências como essa que impulsionam a produção de um trabalho nessa perspectiva.

Para a elaboração deste trabalho procedeu-se uma revisão bibliográfica, preferencialmente, em materiais produzidos com finalidade didática. Recorreu-se a livros-texto de Estatística Aplicada para as áreas de formação acadêmica nas quais a pesquisa quantitativa é a propulsora da produção de conhecimentos. Alguns artigos também foram consultados, especialmente os que explicitam a metodologia utilizada e justificam o procedimento adotado.

Sabe-se que um pesquisador procura prever ou avaliar o resultado da aplicação de determinado método de trabalho sobre a população e da implementação de certo insumo agrícola na produção.

⁴ Links de acesso: <https://lattes.cnpq.br/> ; <https://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>



Busca saber o que produz o aparecimento ou desaparecimento, de certos fenômenos sociais e prever as consequências. Um pesquisador em saúde, por exemplo, tem interesse em prever o comportamento de certas patologias, seus efeitos sociais e a sua influência na qualidade de vida das pessoas. Mas, ele não se detém somente no estudo das patologias. Pode estudar também as condições de saúde, e de vida, em geral, de uma pessoa. Ele também faz previsões construtivas sobre a realidade de saúde de uma comunidade, de uma cidade ou de um povo (Levin; Fox, 2004).

Nesse processo de investigação, analisa variáveis, isto é, a frequência de certa patologia, impactos de uma pandemia sobre a população, comportamento humano resultante de certas doenças, características físicas ou sociais de uma faixa etária e, assim por diante. Avalia o nível de compreensão de um determinado problema de saúde, nível de comprometimento pessoal para o seu próprio bem-estar, fatores contributivos para que determinada patologia, ou mesmo epidemia possa se instalar em um corpo ou em uma comunidade. Estuda condições de vida em certas comunidades.

Na Sociologia também são estudadas as condições de vida de comunidades, envolvendo questões econômicas, escolaridade, parentesco, produtividade, satisfação com a vida, vitimização, incidência de certa opinião na comunidade, o uso de determinadas palavras, entre outros temas (Collares, 2013; Gonçalves; Santos 2023). Um educador pode ter o interesse em avaliar o efeito de uma sequência didática sobre o aprendizado da sua disciplina escolar.

Entretanto, deve também levar em conta que "Nem todas as características humanas variam. É um fato da vida, por exemplo, que o sexo de uma pessoa, que gera outra, é feminino. Portanto, o grupo de indivíduos que tem o sexo da mãe é a constante feminino" (Levin; Fox, 2004, p.2).

É possível que em alguma ciência (biologia, por exemplo) ou contexto, se interrogue como é possível que a fêmea gere outro ser de sexo igual ou diferente do seu. Apesar deste fato ser considerado como um caso resolvido (dado que não varia), por vezes ele pode ser investigado sob outro ponto de vista, como por exemplo, o que esse potencial gerativo de vida significa para a fêmea de dada espécie. A variável, nesse caso, pode ser o significado da maternidade. Ou, talvez, como uma mulher se torna mãe. Melhor dizendo: em que difere o apego de uma mãe biológica do apego de uma mãe afetiva?

Ao considerarmos como um caso resolvido o fato de a mãe ser sempre do sexo feminino, essa informação não pode ser usada para explicar um aborto espontâneo ou uma má formação congênita. Para um estudo como esse é necessário levar em conta outros fatores, isto é, outras variáveis (Levin; Fox, 2004).

Talvez possa se conjecturar que a idade da mãe ou o seu estado emocional durante a gravidez, ou ainda sua condição social com a presença de determinada patologia, nesse período, seja o fator desencadeante do aborto ou da má formação. Essas conjecturas são as hipóteses de trabalho do



pesquisador. A etnia, por exemplo, ou a genética da pessoa pode ser um fator desencadeante de uma patologia. Sabe-se de certas patologias que são mais comuns em algumas etnias. Na educação escolar pode-se perguntar, por exemplo, por que estudantes ficam mais tensos em véspera de prova de determinada disciplina.

Por vezes o pesquisador adota uma unidade de observação para sua pesquisa. Nesse caso cada pessoa entrevistada é a sua unidade. Entretanto, ele pode também focalizar a sua pesquisa em agregados, caso queira saber como as medidas variam entre as pessoas de um grupo ou de uma aldeia. Por exemplo, a relação entre idade média de um grupo de mães e o índice de má formação de seus bebês. Ou, ainda, o número médio de tempo de atividade física semanal e o rendimento acadêmico de estudantes. Desse modo, seja centrando a sua atenção em indivíduos ou grupos, a ideia que o pesquisador faz da natureza do problema exerce influência sobre a tomada de decisão, a escolha da variável e a sua hipótese (Levin; Fox, 2004).

Há pesquisas experimentais e não experimentais. Uma pesquisa experimental difere de uma pesquisa de levantamento ou observacional pelo grau de controle que o pesquisador pode ter sobre a situação de pesquisa. Quando se trata de seres humanos, porém, as pesquisas experimentais costumam ter mais limites do que quando realizadas com animais ou plantas. Mesmo que se crie o grupo controle ou grupo experimental, quando o participante é um ser humano, não se pode garantir que ele use o medicamento com a regularidade correta ou na quantidade estipulada, por exemplo.

Há ainda as pesquisas do tipo Survey (formulários) que são consideradas retrospectiva porque os registros são feitos após os fatos ocorridos. Elas apresentam a vantagem de não sofrer os efeitos da manipulação por parte do pesquisador, porém, por serem retrospectivas, dependem da memória. O pesquisador precisa levar em conta que aquilo que foi assinalado não são os únicos fatos que ocorreram, mas os que mais marcaram o participante (Levin; Fox, 2004).

Quanto à forma de abordar ou analisar o material nas pesquisas, pode-se dizer que há duas maneiras de fazê-lo: a forma qualitativa e a forma quantitativa. Não se pode confundir abordagem com variáveis. As variáveis também podem ser qualitativas ou quantitativas, contudo, tanto uma como a outra pode ser tratada qualitativa ou quantitativamente.

Para diferenciar uma abordagem da outra concentremos a nossa atenção, primeiramente, na perspectiva qualitativa. Ela leva em conta a subjetividade do participante uma vez que, conforme Esteban (2010), nessa perspectiva, o significado não resulta da interação sujeito-objeto, mas de uma imposição do primeiro. Procura saber qual o sentido que essa pessoa dá a determinado fenômeno. Por exemplo: o que significa, para uma mulher, ter um aborto espontâneo? O que significa, para um casal, a constatação de que um dos dois é estéril?

A abordagem quantitativa sobre esses mesmos fenômenos, por sua vez, leva em conta número



de abortos espontâneos ocorridos em determinada população, em determinado intervalo de tempo. O número de casais que se divorciam porque um dos dois é estéril, e assim por diante. Ela quantifica a presença do fenômeno. A abordagem quantitativa fundamenta-se na estatística, enquanto a abordagem qualitativa não tem na estatística a sua ferramenta principal (Dalfovo; Lana; Silveira, 2008).

Segundo Gabriel (2014, p. 352) os que defendem a abordagem qualitativa são os que se opõem “ao chamado positivismo e defendem a superioridade do construtivismo, idealismo, relativismo, humanismo, hermenêutica e, em alguns casos, pós-modernismo”. Admitem realidades múltiplas. Para esse mesmo autor, as pesquisas quantitativas podem ser enquadradas nas categorias: experimental e não experimental. Por sua vez, as pesquisas quantitativas são classificadas nas categorias: a interativas e as não interativas.

Callegari-Jacques (2003, p.13) inicia o seu trabalho afirmando que a Estatística não é mais uma complicação matemática porque ela vem se mostrando "um instrumento útil na organização e interpretação dos dados". Ressalta ainda que "essa ciência propicia uma avaliação adequada da variabilidade observada nos processos biológicos". A mesma autora vai além e afirma que: "é sabido que existem diferenças entre indivíduos e que eles reagem de forma diferente a estímulos idênticos; por outro lado, o mesmo indivíduo apresenta variações de um momento para outro". Tendo isso em mente o pesquisador deseja saber "qual o grau de confiabilidade dos resultados". A estatística é a ferramenta que permite a aferição dos dados trabalhados.

A estatística, “ciência que estuda o comportamento dos fenômenos chamados coletivos” (Batanero, 2013, p. 1), está dividida em duas grandes áreas, a saber: estatística descritiva, que envolve o resumo e a apresentação dos dados (gráfico, tabelas, porcentagens), e a estatística inferencial que permite concluir sobre conjuntos maiores de dados, ou seja, sobre populações, quando apenas uma parte desses conjuntos (amostra) foi estudado. As hipóteses são verificadas pela estatística inferencial. É com ela que se procedem testes de hipóteses científicas que influenciam na tomada de decisões sobre populações.

Procurou-se, neste trabalho, justificar a razão da sua produção destacando a carência de material que seja, ao mesmo tempo, simples na linguagem, completo em relação ao fim a que se destina, contextualizado e detalhado. A motivação que norteou a sua produção se resume na forma como esse conteúdo aparece disperso em capítulos de livros destinados a um público específico: o professor que ministra a disciplina em cursos de graduação nas áreas biológicas, da saúde, da terra e exatas. Também aparecem, resumidamente, em roteiros de aula de pós-graduação das áreas mencionadas. Textos estes que, embora tenham finalidade didática, não têm redação acessível.

O contato com professores, que orientam Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Licenciatura (e até dissertação de mestrado), revelou que é frequente vê-los abonar trabalhos com



pequenos números chamando-os de “trabalhos estatísticos”⁵ descaracterizando uma ciência respeitada no meio acadêmico.

Tendo em vista o exposto, a carência de um material voltado para os que pretendem se inserir na arte da pesquisa, o objetivo deste artigo é apresentar, em linguagem didática, noções fundamentais de estatística descritiva e inferencial, com ênfase em variáveis, tipos de amostragem e estimadores para cálculo amostral.

O leitor encontrará informações sobre a importância da Estatística, diferença entre pesquisa qualitativa e quantitativa, pesquisa experimental e não experimental, na introdução. A história da Estatística, o processo de amostragem, fórmulas de cálculo e a distinção entre diversas variáveis, conhecimentos estes fundamentais para qualquer pesquisador, se encontram ao longo do texto a seguir.

2 A ORIGEM E ATUALIDADE DA ESTATÍSTICA

Fontelles (2012) informa que a palavra Estatística deriva da mesma palavra latina que deu origem à palavra estado, porque nos primórdios eram os estados que se ocupavam de “observar e descrever os aspectos inerentes a uma dada população”, e que:

hoje, essa ciência tem por objetivo a observação, a coleta, a classificação, o resumo, a organização, a análise e a interpretação de dados, bem como a análise de fenômenos coletivos ou de massa, e, também, a indução das leis que tais fenômenos obedecem, tornando-se, portanto, uma poderosa ferramenta a fornecer um conjunto de técnicas de análise de dados e auxiliar na tomada de decisões científicas (Fontelles, 2012, p. 16).

Atualmente ela está presente em todos os centros de pesquisa que envolve a saúde e a economia, enfim que se ocupam de pesquisar dados relativos a populações. Dispomos de softwares especializados que popularizaram a Estatística nos meios acadêmicos trazendo agilidade e facilidade na sua aplicação. Esses softwares são fundamentados em fórmulas matemáticas o que nos informa que a Estatística tem na Matemática o seu fundamento.

A aplicação dos métodos estatísticos à saúde recebeu o nome de Bioestatística e, falando dela, Fontelles (2012, p. 18) afirma que não se limita a questões matemáticas como cálculo de médias, desvio-padrão ou ao uso de gráficos e tabelas porque ela ajuda o profissional de saúde a “avaliar o método utilizado e os resultados apresentados em artigos científicos publicados por literatura especializada”. Convém, não obstante, observar que nem sempre estão reunidos num mesma pessoa um pesquisador e um estatístico. Os softwares agilizam o cálculo, mas nem sempre indicam o procedimento inicial recomendado ou fornecem ajuda suficiente para a interpretação dos

⁵ A propósito, está prevista a submissão de um artigo didático que discute, entre outras coisas, a pertinência ou não de gráficos e tratamentos percentuais com pequenos números.



resultados.

Não cabe aqui discutir qual o software mais recomendado ou mais eficiente porque todos se fundamentam nos mesmos princípios matemáticos. O que os diferencia é a quantidade e a espécie de serviços que disponibilizam. A maioria deles importa dados diretamente do Excel. Dessa forma, a escolha do usuário recai na espécie de serviço que se precisa, naquele momento e a familiaridade com a interface do software.

Memória (2004) destaca que o simples uso de dados numéricos não se constitui em um tratamento estatístico. Os registros de batismo, casamentos e óbitos pela Igreja Católica Romana, não são, necessariamente, informações estatísticas. Da mesma forma, o levantamento populacional por um governante pode não ser uma atividade estatística. Atividade estatística é o tratamento sistematizado dessas informações. É a tentativa de tirar conclusões, estabelecer relações quantitativas dos dados entre si e entre os dados e a realidade vivida, na época em que foram produzidos ou na atualidade.

Conforme exposto em parágrafos precedentes, este é texto didático. O seu público-alvo é composto por estudantes de pós-graduação de programas que se alinham, preferencialmente, com a pesquisa quantitativa ou pesquisadores, que trabalham com pesquisas qualitativas e são desafiados a orientar Iniciação Científica com dados quantitativos. Os parágrafos seguintes entram em detalhes desse processo.

3 AMOSTRAGEM UM IMPORTANTE PROCESSO ESTATÍSTICO

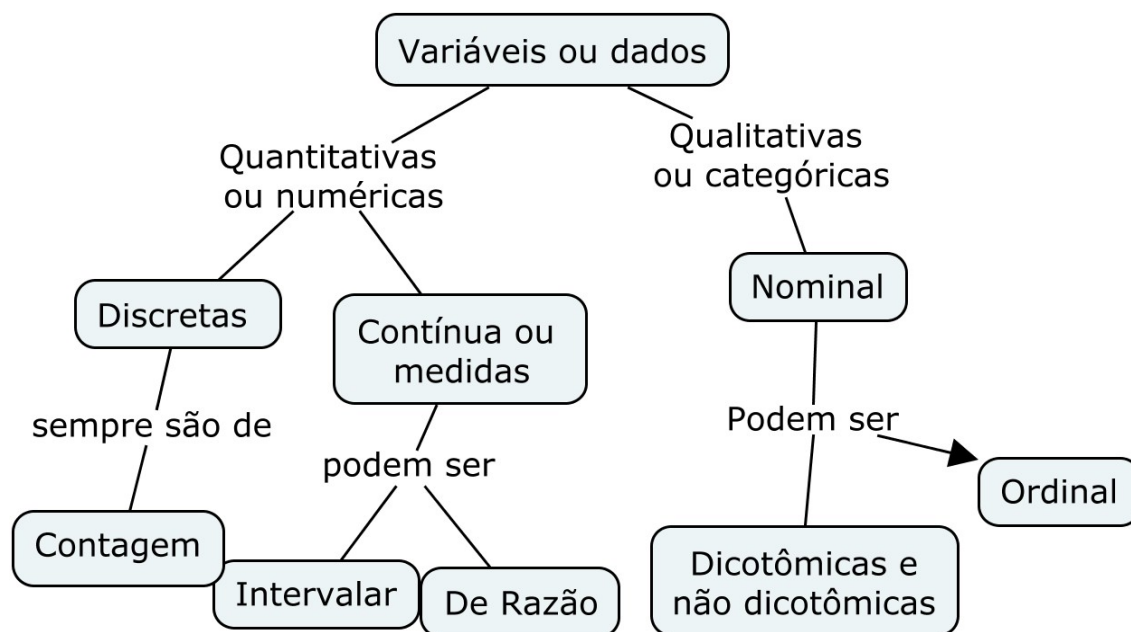
Marotti *et al.* (2008, p.187) afirmam que “Na realização de qualquer estudo, é praticamente impossível examinar todos os elementos da população de interesse”. Segundo esses autores usa-se a inferência para generalizar os dados da amostra e concluem que “o cálculo do tamanho da amostra deve fazer parte de qualquer projeto de pesquisa clínica. A principal meta é estabelecer, objetivamente, qual o número de indivíduos que necessitam ser estudados” (Marotti *et al.*, 2008, p. 187). Os autores citados estão se referindo a amostras que representam a população. Entretanto, há amostras que não representam a população. Vem, desse fato, a importância de um cálculo para a determinação da amostra e um tratamento tal que a torne probabilística, isto é, aleatória.

Trataremos da determinação da amostra. Vale lembrar que quando se fala em tratamento estatístico, faz-se referência à amostra, uma vez que a observação ou coleta de dados de toda uma população recebe o nome de censo. Conforme já foi dito, a amostra tem a ver com a quantidade de pessoas, animais ou casos que serão observados ou analisados. A variável é o fenômeno que será observado. É o que está acontecendo e que despertou a atenção do pesquisador. Gianini (2008, p.

1) define variável como “um atributo mensurável que tipicamente varia entre indivíduos”

A figura (fig. 1) a seguir sintetiza os tipos de variáveis possíveis de serem encontradas.

Figura1- Mapa conceitual das variáveis



Fonte: Resumido de vários autores, dentre eles, Crespo (2002).

Exemplos de variáveis de acordo com a categoria:

3.1 Variável intervalar (zero relativo)

Temperatura, Conhecimento e Qualidade de Vida.

3.2 Variável de Razão (zero absoluto)

Massa Corporal, Estatura, Número de Itens no Estoque, Pressão Arterial, Batimentos Cardíacos, Dimensão da Parte Lesionada em um acidente, Idade. É tudo o que pode ser medido ou contado.

3.3 Nominal (categórica) ordinal

Nível Salarial, Faixa Etária, Nível de Atividade Física, Nível de Escolaridade, Nível de Colesterol (Baixo, Normal, Alto). A taxa de colesterol é variável de razão.



3.4 Nominal não ordinal

Sexo, Tipo Sanguíneo, Estado Civil, Cor da Embalagem, Cor dos Olhos, Etnia. Dependendo da pergunta formulada algumas variáveis nominais podem se tornar dicotômicas. Por exemplo, se perguntarmos pelo cor dos olhos de alguém temos quatro opções de respostas: verde, azul, castanho ou preto. Porém, se a pergunta for direcionada para uma cor, a resposta será sim ou não, logo dicotômica.

4 TIPOS DE AMOSTRAS

Seção destinada a discutir o processo de amostragem.

4.1 Amostra aleatória e amostra não aleatória

Dada uma população, uma amostra aleatória (randomizada) é uma amostra em que qualquer elemento da população *tem alguma probabilidade* de ser selecionado para participar. Se é uma amostra que tem por base um rigoroso cálculo amostral e os participantes são escolhidos aleatoriamente então é uma amostra probabilística. Numa amostra não aleatória, alguns elementos da população podem ficar propositadamente sem ser selecionados para participar (Fontelles, 2012).

Considerando que se vai fazer inferência sobre a população a partir da mostra, esta deve ser representativa. Um processo para determinar o tamanho da amostra é fazer um estimador (Martins, 2006). Existem fórmulas para o cálculo da amostra. Mas, de onde saem os valores para as fórmulas?

Quando a variável principal é um número, uma quantidades (idade, altura, massa corpórea, pressão arterial, taxa glicêmica), usa-se um tipo de estimador: a variância ou desvio-padrão. Calcula-se a variância de uma pequena amostra e com ela se determina o tamanho da amostra. Pode-se usar também o desvio- padrão aproximado (Fontelles, 2012, Triola, 1999).

Quando a variável é qualitativa, usa-se outro tipo de estimador: a proporção. Um **estimador** é um dado importante para estimar ou tamanho da amostra. Essa regra é baseada em dados observados. Seja a presença de uma patologia, um hábito, etnia ou presença da gravidez.

Pode-se falar em **estimador centrado** que é aquele em que o seu valor médio coincide com o parâmetro a estimar (Martins, 2006). Quanto maior o tamanho da amostra menor o enviesamento. Para variáveis quantitativas ele é determinado pela variância populacional σ^2 ou pelo desvio-padrão aproximado. Para variáveis qualitativas ele é determinado pela proporção da presença (prevalência) do fenômeno na população.

Onde encontrar esses estimadores?

a) Na literatura. Alguma pesquisa já revelou essa proporção ou o desvio-padrão em algum



outro lugar.

b) Projeto piloto. Numa amostra aleatória (de $n > 30$) busca-se encontrar a proporção presente na população.

Fazem-se pequenas amostras ($n > 30$) para conseguir o estimador (Triola, 1999; Martins, 2006). Luchesa e Chaves Neto justificam essa opção afirmando que:

Ou então, poderemos usar o desvio padrão amostral, s , desde que seja tomada uma amostra igual ou maior do que 31 elementos; desde que $n \geq 31$. O Teorema do Limite Central garante que amostras maiores do que 30 são normais, independentemente do formato da distribuição de probabilidade da população da qual está sendo retirada a amostra (Luchesa; Chaves Neto, 2011, p.11).

Escolhe-se uma variável importante e estima a proporção (em percentual) dela ou o desvio-padrão. Este estimador depende muito da variabilidade da população subjacente.

Exemplo: Supondo que a variável mais importante seja o uso rotineiro de água mineral gaseificada. Deseja-se saber se ela tem a ver com o aparecimento de certo desconforto estomacal na população. Nesse caso, pode-se usar como estimador a proporção (p). Onde p^6 é um percentual que se expresse por número decimal.

Em outros casos usa-se o desvio-padrão aproximado que se determina “dividindo a amplitude total por quatro” (Triola, 1999, p. 149): $\sigma = \frac{\text{amplitude total}}{4}$

Exemplos de desvios-padrão aproximados.

Idade numa classe de jovens, 19 a 25 anos, varia muito pouco e a amostra pode ser pequena. Desvio-padrão aproximado, dessa turma, segundo Triola, é $(\frac{25-19}{4})=1,5$.

Para a idade numa classe noturna, que varia de 20 a 70 anos, deve-se ter uma amostra grande. Nesse caso, o desvio- padrão aproximado é $(\frac{70-20}{4})=12,5$

4.2 Há entretanto, que calcular a dimensão de uma amostra

Há expressões matemáticas usadas para o cálculo das amostras e os softwares fazem isso com muita agilidade. Essas fórmulas são apresentadas aqui para que sejam conhecidas, ainda que de passagem, pelo pesquisador. Supomos que ele queira ter alguma informação sobre o que entra em jogo na determinação de uma amostra. Poderá necessitar discutir isso com os pares ou com o editor de um periódico científico. O software utilizado vai lhe pedir alguns dados que são apresentados a seguir.

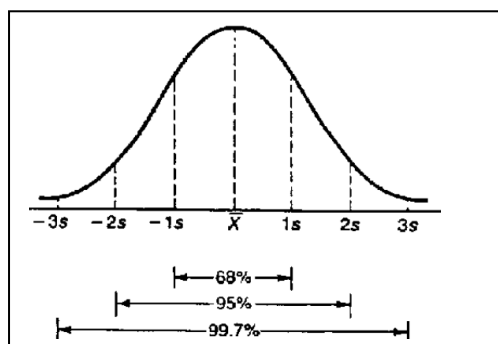
Nessas expressões matemáticas usam-se os seguintes valores:

⁶Estamos usando p para indicar a proporção, ou índice de prevalência, usada como estimador ($0 \leq p \leq 1$).

a) Para um nível de confiança de 95%, tem-se $z=1,96$ (valor fixo); b) A margem de erro (e) é escolha do pesquisador e normalmente varia de 2% (0,02) a 5% (0,05); c) o sigma σ representa o desvio-padrão populacional e pode ser aproximado; d) N, por sua vez, representa quantidade de elementos da população; e) n representa o número amostral; f) p é a proporção, em decimal sabendo que $1=100\%$

Para a determinação dos valores de z os estudiosos levaram em conta a curva normal (ver figura), ou curva de Gauss, onde se define que a média $\pm \sigma$ ($\mu-\sigma$; $\mu+\sigma$) contempla 68,2% dos dados, média $\pm 1,96\sigma$ ($\mu-1,96\sigma$; $\mu+1,96\sigma$) contempla 95% dos dados e média $\pm 2,58\sigma$ ($\mu-2,58\sigma$; $\mu+2,58\sigma$) contempla 99% dos dados (fig. 2).

Figura 2- Curva normal com valores aproximados



Fonte: Bertolo (2012)

Segundo Fonseca e Martins (1996), para populações finitas e variável quantitativa intervalar usa-se a expressão matemática (fig. 3):

Figura 3- Determinação da amostra para populações finitas com variável quantitativa

$$n = \frac{z^2 \cdot \sigma^2 \cdot N}{e^2 \cdot (N-1) + z^2 \cdot \sigma^2}$$

E, se a variável for qualitativa, aplica-se a seguinte fórmula (fig 4):



Figura 4- Determinação da amostra para populações finitas com variável qualitativa

$$n = \frac{N \cdot p \cdot (1 - p) \cdot z^2}{p \cdot (1 - p) \cdot z^2 + (N - 1) \cdot e^2}$$

Exemplos:

a) Supondo que se queira determinar a massa corporal (peso) média de uma turma de 200 estudantes em que o projeto piloto (pequena amostra de 31 pessoas) revelou que essa massa corpórea varia de 50kg a 100kg. Nesse caso, o desvio-padrão aproximado será de $(100-50)/4=50/4= 12,5$. Admitindo um erro de 0,05 e aceitando um nível de confiança de 95% ($z=1,96$) tem-se $n=((1,96)^2 \times (12,5)^2 \times 200) / [(0,05)^2 \times 199 + (1,96)^2 \times (12,5)^2] = 120.050 / (0,4975 + 600,25) = 120,050/600,7475 = 199,8$, o que mostra que para populações pequenas e variabilidade grande a amostra pode coincidir com a população.

b) Supondo que se queira determinar a incidência de obesos nessa população e que o projeto piloto (pequena amostra de 31 pessoas) indicou que essa proporção é de 25%. Nesse caso a amostra será de $(200 \times 0,25 \times 0,75 \times 1,96^2) / (0,25 \times 0,75 \times 1,96^2 + 199 \times 0,05^2) = 144,6/1,22 = 118$.

c) No caso de dificuldade para se obter uma pequena amostra opta-se por fazer $p=50\%=0,5$. Isso significa que se supõe que 50% da população apresenta a característica em análise⁷.

Enfatizamos que o objetivo aqui não é ensinar a calcular uma amostra, mas mostrar a origem dos dados que serão necessários para que um software ou um estatístico calcule-a corretamente.

Quando se tem uma população muito grande, ou de difícil precisão do número exato, pode-se considerá-la população infinita e, nesse caso, Agranomik e Hirata (2011) indicam o uso da seguinte fórmula, para variáveis qualitativas (fig. 5):

Figura 5- Para população muito grande e variável qualitativa

$$n = \frac{z^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{e^2}$$

⁷ $p=0,5$ é uma prevalência presumida para os casos em que se desconhece a prevalência real (Medronho, 2009). Considerando que no cálculo usa-se o produto $p(1-p)$ e que $0 \leq p \leq 1$, fazendo $p=0,5$ obtém-se maior amostra.



E a fórmula para variáveis quantitativas, apresentada por eles, é (fig. 6):

Figura 6- Para população muito grande e variável quantitativa

$$n = \left(z \cdot \frac{\sigma}{e} \right)^2$$

Segundo Martins (2006) uma população é considerada muito grande, ou infinita, quando o número estimado da população for, pelo menos, igual a 20 vezes o tamanho da amostra ($N \geq 20 \times n$).

4.3 Amostra de Conveniência

Por último, pode-se falar em amostra de conveniência. Ela não possui o poder preditivo da amostra probabilística, mas pode ser usada como um indicador. Segundo Motta e Wagner:

trata-se de um procedimento não-probabilístico, mas isso não significa que não seja útil e até válido. Em pesquisas clínicas, muitas vezes, é inviável realizar um sorteio entre todos os componentes da população-alvo. Nesses casos, a amostra de conveniência pode representar uma solução razoável, sendo mais rápida e de menor custo. A inclusão sequencial (consecutiva) é preferível porque tende a menores distorções. O julgamento sobre o fato de uma amostra de conveniência ser ou não ser representativa da população-alvo de interesse é totalmente subjetivo (Motta; Wagner, 2003, p. 27).

Conveniência, neste caso, não deve ser tomada com o sentido de permitir que se enviesasse, escolhendo os sujeitos conforme convier ao pesquisador, ou que se escolham aqueles cujos resultados são previstos. Conveniência no sentido de que não se fixa previamente o tamanho da amostra, mas prefixa-se o tempo de coleta de dados, por exemplo. Pode ter também o sentido de não se desconsiderar os dados porque o total da amostra não foi atingido por fatores alheios à vontade do pesquisador. Pode ser conveniente estipular, como amostra, os sujeitos que comparecem em determinado local em determinado dia ou época do ano.

As pesquisas qualitativas trabalham com amostras de conveniência e têm a sua importância reconhecida no mundo acadêmico. Elas atendem demandas que a pesquisa quantitativa não consegue contemplar. Pesquisas qualitativas e quantitativas são complementares entre si e não oposições.

5 PALAVRAS FINAIS



A Estatística é uma ciência que, quando bem utilizada, é ferramenta fundamental para tratar dados, comparar resultados de experimentos, avaliar trabalhos acadêmicos, fazer inferências e concluir sobre populações a partir de amostras.

Com a disponibilidade de softwares, tornou-se obsoleto o trabalho manual de calcular amostras, correlações, e testes diversos. Tudo isso hoje é feito com a ajuda da informática, cada vez mais aparelhada. Desse modo, as fórmulas aqui apresentadas são apenas para informação de quem tem a curiosidade de saber como funciona ou o que se oculta sob a tela do computador quando um software estatístico está sendo utilizado.

6 REFERÊNCIAS

AGRANOMIK, M.; HIRATA, V. N. Cálculo de tamanho de amostra: proporções. **Revista HCPA**, v.31, n.3, p.382- 388, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/hcpa/article/view/23574> Acesso em: 12 nov. 2024.

BATANERO, C. Sentido estadístico: componentes y desarrollo. **I Jornadas Virtuales de Didáctica de la Estadística, la Probabilidad y la Combinatoria**. Granada, 2013. Disponível em: <https://www.ugr.es/~batanero/pages/ARTICULOS/Sentidoestad%C3%ADstico.pdf> Acesso em: 14 dez. 2024.

BERTOLO, L.A. **Estatística Descritiva**: aula 3. Publicada em 2012. Disponível em: <https://www.bertolo.pro.br/FinEst/Estatistica/EstatisticaNosNegocios/13.html> Acesso em: 22 Fev. 2024.

CALLEGARI-JACQUES, S. M. **Estatística**: princípios e aplicações. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CRESPO, Antônio Arnot. **Estatística Fácil** 18.ed. São Paulo: Saraiva: 2002.

COLLARES, A. C. M. Uma Questão de Método: desafios da pesquisa quantitativa na sociologia. **Idéias**, Edição especial, p. 109-135, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/download/8649415/15970> Acesso em: 15 nov. 2024.

DALFOVO, M. S.; LANA, R. A.; SILVEIRA, A. Métodos Quantitativos e Qualitativos: Um Resgate Teórico. **Revista Interdisciplinar Científica Aplicada**, Blumenau, v.2, n.4, p.01- 13, Sem II. 2008. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17591> Acesso em: 15 fev. 2024.

ESTEBAN, M.P.S. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010

FONSECA, J. S.; MARTINS, G. A. **Curso de Estatística**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1996.

FONTELLES, M. J. **Bioestatística aplicada à pesquisa experimental**: volume 1. São Paulo: Livraria da Física, 2012.



GABRIEL, M. L. D. Métodos Quantitativos em Ciências Sociais: Sugestões para Elaboração do Relatório de Pesquisa. **Desenvolvimento em Questão**, v.12, n. 28, p. 348-369, 2014.

GIANINI, R. J. Critérios de Avaliação da Qualidade de Resultados de Pesquisas em Saúde: a escolha do teste estatístico. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, v. 10, n. 3, p. 1- 4, 2008. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=o+poder+de+um+teste+estat%C3%ADstico&btnG= Acesso em: 18 nov. 2024.

GONÇALVES, A. P. V.; SANTOS, R. S. P. A Pesquisa Quantitativa em Sociologia: recursos e dilemas da realização de *surveys* online com trabalhadores durante a Pandemia de Covid-19. **Sociologia e Antropologia**, v. 13, n.02p. 1-21, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sant/a/dW3qwyVNdfFcwnCKHSNMYBq/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 nov. 2023.

LEVIN, J.; FOX, J. A. **Estatística para Ciências Humanas**. 9.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

LUCHESA, C. J.; CHAVES NETO, A. **Cálculo do tamanho da amostra nas pesquisas em Administração**. Curitiba: Edição do autor, 2011(Unicuritiba). Ebook disponível em: https://silo.tips/download/calculo-do-tamanho-da-amostra-nas-pesquisas-em-administraao#google_vignette Acesso em: 16 fev. 2024.

MAROTTI, J.; GALHARDO, A. P. M.; FURUYAMA, R. J. PIGOZZO, M. N.; CAMPOS, T. N.; LAGANÁ, D. C. Amostragem em Pesquisa Clínica: tamanho da amostra. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**. v. 20, n.2, p. 186-194, 2008.

MARTINS, M. E. G. **Introdução à Inferência Estatística**. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, 2006. Disponível em: <http://homepage.ufp.pt/cmanso/ALEA/introInfEstat.pdf> Acesso em: 17 fev. 2024.

MEMÓRIA, J. M. P. **Breve história da estatística**. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2004.

MEDRONHO, R.A.; BLOCH, K.V.; LUIZ, R. R.; WERNECK, G.L.(org.). **Epidemiologia**. 2.ed. São Paulo: Atheneu, 2009.

MOTTA, V. T.; WAGNER, M. B. **Bioestatística**. Caxias do Sul: Educ; São Paulo: Robe Editorial, 2003.

TRIOLA, M. F. **Introdução à Estatística**. 7.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.



Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

**Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores**

A ECOCRÍTICA EM MORTE E VIDA SEVERINA: CONTRIBUTOS INTER E TRANSDISCIPLINARES AO ENSINO DE CIÊNCIAS

ECOCRITICISM IN MORTE E VIDA SEVERINA: INTER AND TRANSDISCIPLINARY CONTRIBUTIONS TO SCIENCE TEACHING

ECOCRITICISMO EN MORTE E VIDA SEVERINA: APORTES INTER Y TRANSDISCIPLINARIOS A LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS

Elisângela Campos Damasceno ¹
Geraldo Jorge Barbosa de Moura ²

RESUMO

A obra *Morte e Vida Severina*, escrita por João Cabral de Melo Neto, enquadra-se no Pós-modernismo ou na Geração de 45 e inova a linguagem literária num tom árido e conciso. Nesse contexto, o presente manuscrito tem como objetivo analisar a perspectiva ecocrítica, mediada pelo poema em tela, como substrato a um ensino inter e transdisciplinar de ciências. Dessa forma, adotou-se, para esta pesquisa, o método da análise do discurso de linha francesa, segundo Michel Pêcheux (2006). Ademais, utilizou-se a abordagem ecocrítica (Garrard, 2006) como um mecanismo complementar de investigação. Sob esse viés, ressalta-se que os principais resultados sinalizam que a Ecocrítica caracteriza-se como uma profícua ferramenta à adoção de um ensino inter e transdisciplinar de ciências na Educação Superior a partir da solidariedade epistemológica entre os cursos de Licenciatura em Letras, Geografia, História e Ciências Sociais. Por conseguinte, essa vertente acadêmico-científica pode desencadear uma formação docente transversal e uma inovadora prática pedagógica, assentadas no compartilhamento epistêmico e na profundidade da inter-relação temática entre as áreas do saber, impulsionando, assim, um ensino sistêmico e integrado de ciências.

¹ Pós-Doutora em Ensino - RENOEN/UFRPE. Doutora em Ecologia Humana e Gestão Socioambiental pelo PPGEcoH - UNEB - Campus Juazeiro; mestra em Formação de Professores e Práticas Interdisciplinares - PPGFPPI - UPE; especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa - UPE; licenciada em Letras - UPE; líder do GELCE - Grupo de Pesquisa em Estudos de Linguagem, Cultura e Educação do Instituto Federal do Piauí. E-mail elisceno@ifpi.edu.br

² Pós-Doutorado em Comportamento pelo Centro de Investigação em Biodiversidade e Recursos Genéticos da Universidade do Porto/Portugal. Doutorado em Ciências Biológicas pela UFPB-UFRN/Brasil e UBA/Argentina. Mestrado em Paleontologia pela UFPE/Brasil e UBA/Argentina. Especialização em Anatomia e Morfologia Humana pela UFPE/Brasil, Especialização em Zoologia pela UFRPE/Brasil, Aperfeiçoamento em Bioquímica pela UFPE/Brasil, Aperfeiçoamento em Gestão Ambiental pela UFF/Brasil, Graduação em Ciências Biológicas pela UFPE/Brasil e Formação em Psicanálise pela International Psychoanalytical Associatio (IPA-Inglaterre/Londres)/Federação Brasileira de Psicanálise (FEBRAPSI-Brasil)/Sociedade Psicanalítica do Recife (SPR-PE). Diretor de Monitoramento Ambiental e Inovação da Agência Estadual de Meio Ambiente-CPRH/Governo do Estado de Pernambuco. Professor e Pesquisador da UFRPE. E-mail geraldo.jbmoura@ufrpe.br



Palavras-chave: Literatura. Interdisciplinaridade. Educação.

ABSTRACT

The work *Morte e Vida Severina*, written by João Cabral de Melo Neto, falls within Postmodernism or Geração de 45 and innovates literary language in an arid and concise tone. In this context, the present manuscript aims to analyze the ecocritical perspective, mediated by the poem on screen, as a substrate for inter and transdisciplinary science teaching. Therefore, the French discourse analysis method was adopted for this research, according to Michel Pêcheux (2006). Furthermore, the ecocritical approach (Garrard, 2006) was used as a complementary research mechanism. Under this bias, it is noteworthy that the main results indicate that Ecocriticism is characterized as a fruitful tool for the adoption of an inter and transdisciplinary teaching of sciences in Higher Education based on epistemological solidarity between the Degree courses in Literature, Geography, History and Social Sciences. Therefore, this academic-scientific aspect can trigger transversal teacher training and innovative pedagogical practice, based on epistemic sharing and the depth of thematic interrelationship between areas of knowledge, thus promoting systemic and integrated science teaching.

Keywords: Literature. Interdisciplinarity. Education.

RESUMEN

La obra *Morte e Vida Severina*, escrita por João Cabral de Melo Neto, se enmarca dentro del posmodernismo o Geração de 45 e innova el lenguaje literario en un tono árido y conciso. En este contexto, el presente manuscrito tiene como objetivo analizar la perspectiva ecocrítica, mediada por el poema en pantalla, como sustrato para la enseñanza inter y transdisciplinaria de las ciencias. Por lo tanto, para esta investigación se adoptó el método francés de análisis del discurso, según Michel Pêcheux (2006). Además, se utilizó el enfoque ecocrítico (Garrard, 2006) como mecanismo de investigación complementario. Bajo este sesgo, cabe destacar que los principales resultados indican que la Ecocrítica se caracteriza como una herramienta fructífera para la adopción de una enseñanza inter y transdisciplinaria de las ciencias en la Educación Superior basada en la solidaridad epistemológica entre las Licenciaturas en Literatura, Geografía, Historia y Ciencias Sociales. Ciencias. Por lo tanto, este aspecto académico-científico puede desencadenar una formación docente transversal y una práctica pedagógica innovadora, basada en el intercambio epistémico y la profundidad de la interrelación temática entre áreas de conocimiento, promoviendo así la enseñanza de las ciencias sistémica e integrada.

Palabras clave: Literatura. Interdisciplinarietà. Educación.

1. INTRODUÇÃO

A princípio, pontua-se que, conforme Cheryll Glotfelty (1996), a Ecocrítica ganhou impulso na década de 1990, sendo uma ação reacionária dos estudos literários à crise ambiental. Outrossim, a Ecocrítica se assenta como um ramo da Ecologia Humana, que busca analisar as relações entre o ser humano e o ambiente (sociocultural e simbólico), suscitando, assim, um caráter inter e transdisciplinar que pode impulsionar um ensino sistêmico e integrado de ciências.



Concomitantemente, o pesquisador estadunidense Greg Garrard (2006) defende que a Ecocrítica configura-se como uma área inter e transdisciplinar. Sob essa ótica, tal vertente sinaliza a não compartimentação de saberes, enfatizando uma análise menos reducionista dos conhecimentos, uma vez que favorece a abrangência de perspectivas na investigação das relações ser humano-ambiente. Sendo assim, essa corrente científica (articulação Literatura-Ambiente) pode favorecer a adoção de um ensino inter e transdisciplinar de ciências.

Em vista disso, nesta pesquisa, desponta-se, como meio de investigação, a obra *Morte e Vida Severina*, do escritor pernambucano João Cabral de Melo Neto. A esse respeito, cabe destacar que, na obra em tela, emergem-se contextos históricos, geográficos, socioeconômicos, filosóficos, culturais e simbólicos que se relacionam diretamente ao processo de colonização brasileira e às sucessivas neocolonizações que vêm ocorrendo ao longo dos anos.

Nesse caminho, sublinha-se que Aníbal Quijano (2014), sociólogo peruano, conceituou o termo colonialidade como um processo de permanência do ideal de opressão a que os povos colonizados foram submetidos historicamente na América Latina. Desse modo, as relações de subjugação continuam latentes na sociedade contemporânea, sendo perceptíveis nas novas formas de colonialidade do poder e do ser, com vistas a permitir um corpo social cada vez mais injusto e, assim, consolidar a hegemonia da classe dominante.

Assinala-se, também, que, em se tratando do aspecto geográfico da obra em exame, existem diversos ambientes, tais como: o sertão da Paraíba, de onde parte o retirante; além do agreste e zona da mata de Pernambuco e, por fim, o protagonista chega à capital, Recife. Durante esse trajeto, Severino realiza uma viagem em busca de melhores condições de vida. Entretanto, em todos esses espaços, mesmo com características geográficas distintas, o retirante enfrenta a dureza da vida: a miséria e a morte.

A partir desse cenário, depreende-se que o ambiente físico, apresentado na obra em estudo, caracteriza-se como adverso, surgindo, assim, o conceito de “topofobia” (Tuan, 2005, p. 32) para discutir a relação entre o ser humano e as intempéries, como, por exemplo, os longos períodos de estiagem. Dessarte, a Ecocrítica se projeta como uma área aberta a possíveis interlocuções com inúmeros campos epistêmicos, podendo, assim, desencadear um ensino inter e transdisciplinar de ciências.

No que concerne ao poema narrativo-dramático *Morte e Vida Severina*, destaca-se que a linguagem é árida e árdua assim como a trajetória do retirante, protagonista do enredo, visto que, segundo o crítico literário Antonio Candido (2009), é difícil assimilar a sintaxe cabralina e, mais ainda, transcendê-la. Daí a necessidade de um olhar bastante acurado para compreender as nuances dessa obra-prima da Literatura brasileira.



Nesse sentido, para Candido (2009), a poesia intrínseca à narrativa possibilita a imersão do leitor numa polissemia interpretativa, percorrendo imagens intangíveis que despertam a apreensão da realidade concreta, como, por exemplo, a saga do retirante que percorre ambientes de penúria e morte em meio ao abismo social e à concentração fundiária que agravam a sua situação de miséria.

Por conseguinte, a obra cabralina continua latente na contemporaneidade e questiona a sociedade neocolonial que ainda oprime e explora as classes menos prestigiadas economicamente. Nessa linha de raciocínio, sublinha-se que, conforme afirmou o sociólogo Gilberto Freyre (2004), há, pelo menos, dois nordestes: o agrário e o pastoril: o litorâneo da cana-de-açúcar e o sertanejo das fazendas de gado. Analogamente, segundo Tavares (2007), na poesia de Cabral, há o seco e o úmido; o da pedra e o da lama; o que é mumificado vivo pelo sol e o que é apodrecido pelo mar.

No tocante ao autor, João Cabral de Melo Neto, é válido relatar que, segundo José de Nicola (1998), o escritor tem origem tradicional, centrada nos grandes proprietários de terra do Nordeste. Desse modo, salienta-se que Cabral passou sua infância entre os engenhos da família nas cidades de São Loureço da Mata e Moreno no Estado de Pernambuco. Ademais, pondera-se que, embora fosse abastado, soube problematizar a miséria do retirante e, de modo geral, dos trabalhadores rurais que lutavam pela subsistência naquela região.

Retomando o caráter aberto e polissêmico de *Morte e Vida Severina*, faz-se imperiosa uma abordagem inter e transdisciplinar, com vistas a uma análise complexa das relações epistêmicas que circundam a obra. Nessa perspectiva, segundo Olga Pombo (2005), não existe uma explicação exata para o que seja interdisciplinaridade, mas a autora faz uso de expressões que se remetem ao termo: sensibilidade à complexidade; atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é relacionável. Dessa maneira, a interdisciplinaridade capta fenômenos epistemológicos multidimensionais.

Simultaneamente, a transdisciplinaridade, consoante a pesquisadora Maria Nelida Gómez (2005), configura-se como um núcleo aberto que busca uma atitude dialogal perante o saber e o modo de ser. Dessarte, a realidade hodierna é complexa e apela para a necessidade fundamental de procurar estabelecer pontes entre as mais diversas disciplinas, temáticas e ciências, além de empreender vínculos entre a pluralidade de conhecimentos, saberes e seres, refutando, por essa via, o fenômeno avassalador da especialização e dos processos redutores de racionalização seletiva.

Diante da contextualização supracitada, este artigo tem por objetivo analisar a perspectiva Ecocrítica, a partir da obra *Morte e Vida Severina*, como uma possibilidade inter e



transdisciplinar ao ensino de ciências. Ressalta-se, ainda, que o presente manuscrito parte da hipótese de que a Ecocrítica é uma ferramenta aberta e, por isso, sugere várias relações epistêmicas, que podem favorecer a adoção de um ensino inter e transdisciplinar de ciências na Educação Superior, por exemplo. Outrossim, sob essa corrente científica, é possível congregarmos temáticas de cursos de Licenciatura (Letras, Geografia, História e Ciências Sociais), sinalizando, portanto, uma formação docente com solidariedade epistemológica.

2. MATERIAL E MÉTODOS

A princípio, reitera-se que esta pesquisa salienta, como meio de investigação, o poema narrativo-dramático *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto. Sendo assim, para análise dos fragmentos literários, utilizou-se como método a Análise do Discurso de Linha Francesa que, segundo Michel Pêcheux (2006), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. Isso posto, o indivíduo é questionado em sujeito pela ideologia e é, assim, que a língua faz sentido.

Corroborando Pêcheux (2006), Eni Orlandi (2012) reforça que a Análise do Discurso de Linha Francesa considera as condições de produção em que a obra foi escrita e o contexto histórico-social do país, destacando essas características como muito relevantes para a análise deste estudo, visto que é através de tais ferramentas que será realizada a análise do discurso na obra em questão.

Ademais, na Análise do Discurso de Linha Francesa, há de se levar em conta os fatores histórico-sociais que envolveram a produção do discurso e também os sentidos implícitos e explícitos do texto. Vale apontar, ainda, que, na análise do discurso consoante Orlandi (2012), procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico na relação do ser humano com a sua história e com as construções sociais, norteadas pela capacidade de significar e significar-se, validando, assim, tais sentidos no discurso do autor através das considerações de suas condições de produção, as quais compreendem, principalmente, o sujeito e a situação (contexto imediato e contexto amplo).

Nesse sentido, ressalta-se que, para compreender as condições de produção no que tange ao sujeito que enuncia – João Cabral de Melo Neto – e a situação, foi realizada pesquisa bibliográfica relacionada ao autor e ao período histórico em que se insere a obra *Morte e Vida Severina*, além de ter sido considerada a ideologia intrínseca ao discurso produzido pelo sujeito que fala no texto consoante os estudos de Pêcheux (2006).



Para Orlandi (2012), as condições de produção das obras se caracterizam como formações imaginárias que se integram às relações de forças (os lugares sociais dos interlocutores e sua posição relativa no discurso), às relações de sentido (o coro de vozes ou a intertextualidade, ou seja, a articulação que existe entre um discurso e outros) e a antecipação (a maneira como o locutor assimila as representações do seu interlocutor e vice-versa). Desse modo, o presente artigo considera essas ponderações da autora, a fim de que sejam desvelados os sentidos que permeiam os discursos da obra em exame.

Vale acrescentar, ainda, que, como uma perspectiva complementar, adotou-se a abordagem ecocrítica que, para Elisângela Sarmiento e Geraldo Moura (2024), caracteriza-se como uma profícua corrente de investigação inter e transdisciplinar das relações entre o ser humano e o ambiente (sociocultural e simbólico), podendo, assim, despontar análises profundas e abrangentes acerca de tais imbricações.

Diante do exposto, para construir o marco teórico deste manuscrito, foram acessadas 29 (vinte e nove) publicações, como artigos científicos, localizados em periódicos online e em anais de eventos, disponibilizados eletronicamente, que remontam às primeiras décadas dos anos 2000, além de e-books e livros de críticos literários brasileiros.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Literatura suscita funções múltiplas, dentre elas a de denúncia social, podendo evidenciar problemas que afligem uma época num dado lugar. Partindo desse pressuposto, o crítico literário Alfredo Bosi (2006) afirma que o Pós-modernismo (1930-1945) ou Geração de 45, no qual João Cabral de Melo Neto se insere, trouxe um regionalismo universal, guiado por uma construção árida da linguagem. Sob esse viés, pode-se afirmar que a poesia, emanada por Cabral, incita a reflexão de inúmeros temas, sejam eles socioculturais ou simbólicos.

Ainda segundo Bosi (2006), o poema *Morte e Vida Severina*, de João Cabral de Melo Neto, contextualiza a miséria do retirante, em consequência do abandono do Estado, conforme se identifica no trecho abaixo:

— O meu nome é Severino, / não tenho outro de pia... Somos muitos Severinos / iguais em tudo na vida: na mesma cabeça grande / que a custo é que se equilibra, / no mesmo ventre crescido / sobre as mesmas pernas finas / e iguais também porque o sangue, / que usamos tem pouca tinta (Melo Neto, 2010, p. 2).

Além disso, cabe destacar que a generalidade (“somos muitos Severinos”) suscita a invisibilização das identidades desses nordestinos. Dessarte, o (s) retirante (s) é (são) visto (s)



de forma padronizada, para que se evidencie a sua desvalorização social. Sendo assim, na obra em exame, há uma homogeneidade na referência ao sertanejo, com vistas a descaracterizá-lo enquanto individualidade e pessoa humana e, portanto, um sujeito de direitos.

Nessa linha de raciocínio, conforme Juracy Marques (2017), abordagens simplistas e homogêneas tornam invisíveis as individualidades dos seres, que requerem um olhar plural e ontológico para a apreensão de suas múltiplas relações (ambientais, sociais, culturais, psicológicas e transcendentais). Sendo assim, cada indivíduo é único no universo e apresenta peculiaridades que o distinguem entre si, embora com algumas características comuns.

Partindo dessa premissa, torna-se imperativa a discussão em torno do direito à dignidade do sertanejo. Sob uma esteira internacional, vale mencionar que, desde 1948, os Direitos Humanos estão delineados na Declaração Universal, promulgada pela Organização das Nações Unidas. Nessa ótica, na obra em questão, Cabral denuncia violações a esse documento, como, por exemplo a falta de acesso à alimentação e à saúde.

Isso pode ser reverberado, quando, no poema em apreço, ficam explícitos os problemas sociais, como a desnutrição e a anemia que assolam a vida miserável do sertanejo: “... na mesma cabeça grande / que a custo é que se equilibra, / no mesmo ventre crescido / sobre as mesmas pernas finas / e iguais também porque o sangue, / que usamos tem pouca tinta” (Melo Neto, 2010, p. 2).

Ademais, vale pontuar que, devido à inércia do Estado em cumprir com o papel de assegurar os direitos básicos do sertanejo, este se sente obrigado a abandonar a terra natal em busca de melhores condições de vida: “passo a ser o Severino / que em vossa presença emigra” (Melo Neto, 2010, p. 3). Essa negligência estatal agrava o fluxo migratório de sertanejos, principalmente durante os longos períodos de estiagem, como se pode identificar no excerto a seguir: “— Onde a Caatinga é mais seca, / onde uma terra que não dá / nem planta brava” (Melo Neto, 2010, p. 3-4).

Diante desse cenário adverso, cabe ressaltar as contribuições do geógrafo chinês Yi-Fu Tuan (2005) quanto à relação entre fenômenos naturais atroz e a subjetividade do ser humano na articulação com o lugar habitado. Nesse contexto, Tuan (2005) lança mão do conceito de topofobia – aversão, medo ou pavor na imbricação com o caos do espaço retratado. Sendo assim, pode-se afirmar que, em *Morte e Vida Severina*, o personagem principal descreve as suas origens como um local imerso em intempéries (fenômeno da seca), despertando, assim, sentimentos topofóbicos, conforme se pode atestar nos fragmentos: “... na mesma serra / magra e ossuda em que eu vivia” (Melo Neto, 2010, p. 2); “— Pois fui sempre lavrador, / lavrador de terra má” (Melo Neto, 2010, p. 9).



Levando em conta essa descrição toponômica, a falta de políticas públicas para a convivência com o semiárido, segundo o professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Roberto Silva (2003), gerou no sertão, ao longo de sucessivas décadas, uma conjuntura de miséria, que foi explicitada com engenho e arte no poema em estudo, como coadunam os trechos a seguir: “... levas somente / coisas de não: / fome, sede, privação / ...” (Melo Neto, 2010, p. 7); “morre gente que nem vivia” (Melo Neto, 2010, p. 19).

Esse estado de penúria, devido a longos períodos de estiagem, faz despertar no sertanejo as “pulsões de morte” (Freud 1915, p. 35) que representam a necessidade de resistência do retirante, concedendo-lhe força e coragem para superar as adversidades e sobreviver: “não há espécie de terra / que eu não possa cultivar” (Melo Neto, 2010, p. 9); “essa gente do Sertão / que desce para o litoral / fica vivendo no meio da lama, / comendo os siris que apanha” (Melo Neto, 2010, p. 19).

Observando esse quadro deletério em que o retirante se depara na migração de sua terra natal (sertão) para outros espaços em busca de subsistência, verifica-se uma tragédia que não o abandona. Quanto a isso, o filósofo Friedrich Nietzsche (1999) pondera que há, no ser humano, uma força dionisíaca que o permite encarar a realidade cruel em que se encontra. Com isso, adquire ânimo, para que vença as dificuldades e continue o seu caminho na luta pela vida: “— Severino, retirante, / o meu amigo é bem moço; / sei que a miséria é mar largo, / não é como qualquer poço: / mas sei que para cruzá-la / vale bem qualquer esforço” (Melo Neto, 2010, p. 21).

Acerca dessa realidade atroz, vale destacar, ainda, os seguintes trechos da obra:

— Desde que estou retirando / só a morte vejo ativa, / só a morte deparei / só a morte tenho encontrado / quem pensava encontrar vida, / e o pouco que não foi morte / foi de vida severina / aquela vida que é menos / vivida que defendida, / e é ainda mais severina / para o homem que retira (Melo Neto, 2010, p. 7-8).

Considerando a discussão ora exposta, pode-se afirmar que a Ecocrítica (correlação Literatura-Ambiente) vem possibilitando, no corpo deste manuscrito, interfaces com diversos conhecimentos, a saber:

- . Direito (referência à falta de garantia dos direitos humanos do sertanejo – DUDH, 1948);
- . Geografia Humanista (menção ao êxodo rural e à “topofobia” – Tuan, 2005);
- . Psicanálise (alusão às “pulsões de morte” – Freud, 1915);
- . Filosofia (atinação à “força dionisíaca” – Nietzsche, 1999).



Sendo assim, para Sarmiento e Moura (2024), a Ecocrítica configura-se como uma área aberta e passível de integrações várias, podendo contribuir para um ensino inter e transdisciplinar de ciências, além de favorecer uma formação docente integrada, podendo ser adotada na Educação Superior, visando a uma ruptura com os isolamentos inférteis, que produzem a redução do conhecimento e uma aprendizagem menos significativa e fragmentada.

Retomando a obra em exame, ressalta-se que, para o retirante e todos os Severinos, há, apenas, uma vida “severina”, aquela que é marcada pela miséria e opressão, seja no sertão, agreste, zona da mata ou no litoral, conforme se verifica no excerto: “E se somos Severinos / iguais em tudo na vida, / morremos de morte igual, / mesma morte Severina: / que é a morte de que se morre / de velhice antes dos trinta, / de emboscada antes dos vinte / de fome um pouco por dia...” (Melo Neto, 2010, p. 2-3).

Esse contexto de extrema pobreza decorre, primordialmente, do passado colonial com suas estruturas de herança medieval, uma vez que é significativa a caracterização do coronel: “por causa de um coronel / que se chamou Zacarias / e que foi o mais antigo / senhor desta sesmaria” (Melo Neto, 2010, p. 2). Nessa perspectiva, esse fragmento faz referência às origens dos problemas agrários nacionais que estão atrelados à lei lusitana das sesmarias, que foi adotada no Brasil-Colônia e, ainda hoje, respinga nas relações fundiárias e sociais.

Sob esse viés e de acordo com a pesquisadora Márcia Motta (2009), as sesmarias representavam quinhões de terra que a Coroa portuguesa concedia aos nobres que aqui começaram a habitar, com o intuito de desenvolver a agricultura. Com essa política, deu-se início à concentração de terra que ainda hoje vigora no país, como reverbera o fragmento: “— Essa cova em que estás... / é a parte que te cabe / neste latifúndio. / — Não é cova grande, / é cova medida, / é a terra que querias / ver dividida (Melo Neto, 2010, p. 12-13).

Outrossim, os latifúndios agravam a situação de miséria em que se encontram os “Severinos”, uma vez que, conforme Girolomo Treccani (2001), não foi fomentada, na gênese da distribuição fundiária, a propriedade familiar (que poderia ter sido destinada aos trabalhadores da terra). Assim, geram-se conflitos pela posse das glebas, visto que há muitos hectares devolutos (sem produtividade) e, por outro lado, existem muitos lavradores que almejam o acesso à própria terra para cultivá-la e produzir a agricultura familiar.

Com isso, foi possível consolidar a hegemonia dos grandes proprietários de terra, bem como a opressão junto aos lavradores, que cuidavam da terra e produziam, mas recebiam uma ínfima remuneração, quando isso ocorria. Levando em conta essa conjuntura desigual e injusta que persiste na contemporaneidade, proporcionou-se o aumento do abismo social, permanecendo, assim, a classe dominante (latifundiários) e a dominada (operários rurais).



Relativamente às questões de conflito de terra, vale destacar as seguintes passagens: “_ A quem estais carregando, / irmãos das almas, / embrulhado nessa rede? / _ A um defunto de nada...; “Sabeis como ele se chama / ou se chamava? / _ Severino Lavrador, / mas já não lavra” (Melo Neto, 2010, p. 3);

— E quem foi que o emboscou, / irmãos das almas, / quem contra ele soltou / essa ave-bala? — Ali é difícil dizer, / irmão das almas, / sempre há uma bala voando / desocupada. / — E o que havia ele feito, / irmãos das almas, / e o que havia ele feito / contra a tal pássara? / — Ter um hectare de terra, / irmão das almas, / de pedra e areia lavada / que cultivava / — E era grande sua lavoura, / irmãos das almas, / lavoura de muitas covas, / tão cobiçada? / — Tinha somente dez quadras, / irmão das almas, / todas nos ombros da serra, / nenhuma várzea (Melo Neto, 2010, p. 4-5).

Com base nesses trechos, pode-se corroborar que Cabral denuncia a opressão aos lavradores que detêm alguns hectares de terra. Nessa seara, muitos deles são vítimas de criminosos que buscam se apossar do ínfimo pedaço de chão do qual possuem. Nesse cenário, para Edgar Morin (2001), o horror da morte é a emoção e a consciência da perda de sua individualidade. De modo análogo, João Cabral capta, poeticamente, esse sentimento de invisibilização dos “Severinos Lavradores”, que são tantos no Nordeste brasileiro.

Sob tal panorama, é imperioso destacar, ainda, que a obra em apreço dialoga, também, com o conceito de colonialidade. Acerca desse termo, Quijano (2014) coloca que o objetivo de dominação, iniciado no período colonial, ainda persiste na atualidade. A esse respeito, cabe assinalar os fragmentos: “— Esse chão te é bem conhecido / (bebeu teu suor vendido)”; “— Dentro da rede coisa pouca, / tua vida que deu sem soca” (Melo Neto, 2010, p. 14).

Levando em conta essa perspectiva, o sociólogo Karl Marx (2013) pondera que a força de trabalho, na economia capitalista, configura-se como uma mercadoria pela qual tem ínfimo valor pecuniário e social, posto que a elite obtém a mais-valia ou lucros exorbitantes, enquanto que o trabalhador não recebe um preço justo pelo ofício desempenhado. Nesse contexto, conforme denuncia a obra em estudo, consolidam-se, nas relações sociais, as colonialidades do poder e do ser. Em outras palavras, a classe dominante oprime a dominada, inferiorizando-a, com vistas a manter-se com os seus privilégios, sejam eles econômicos, sociais ou políticos.

A partir dessa conjuntura de opressão forjada ao “Severino”, realça-se que a massiva colonialidade (dominação) não lhe permite a emancipação: “— Mas então por que o mataram, / irmãos das almas, / mas então por que o mataram / com espingarda? / — Queria mais espalhar-se, / irmão das almas, / queria voar mais livre” (Melo Neto, 2010, p. 5). Daí a necessidade de uma educação transformadora (Freire, 2002), capaz de lhe propiciar o direito de sonhar e de “ser mais”.



Sob esse prisma, é fulcral um ensino inter e transdisciplinar de ciências, mediado pela Ecocrítica, a fim de que os processos formativos sejam cada vez mais sistêmicos e integrados, tendo em vista a superação do paradigma clássico, que compartimenta os saberes e produz, muitas vezes, uma qualificação lacônica e ineficaz. Sendo assim, é oportuno o presente diálogo epistemológico, tal como reiterado abaixo:

- . História (referência à lei das sesmarias – Motta, 2009 - e à origem dos problemas agrários nacionais -Treccani, 2001);
- . Geografia (menção à estrutura fundiária do país -Treccani, 2001);
- . Sociologia (alusão às desigualdades fundiárias, conflitos de terra; atinência à colonialidade do poder e do ser – Quijano, 2014; Marx, 2013).

Dessarte, para Alba Feldman (2015), a Ecocrítica caracteriza-se como uma abordagem transversal e, por isso, suscita uma rede de conhecimentos diversos. De modo análogo, afirma-se que essa perspectiva, que une a Literatura ao Ambiente, pode ser um substancial contributo ao ensino inter e transdisciplinar de ciências, além de permitir um processo formativo docente integrador, com o intuito de romper com as disjunções infrutíferas, que desencadeiam a redução do conhecimento e propiciam uma aprendizagem lacônica.

Sob esse viés, de acordo com Ivani Fazenda (2011), a prática pedagógica inter e transdisciplinar no Ensino Superior, mais notadamente nos cursos de Licenciatura, tem um impacto gigantesco na formação de professores para a Educação Básica. E isso se torna fundamental para a mudança da práxis docente, tendo como referencial a promoção de um ensino sistêmico e integrado de ciências.

Revisitando a obra *Morte e Vida Severina*, reitera-se que o que resta aos Severinos é uma trajetória de morte e penúria: “— Deseja mesmo saber / o que eu fazia por lá? / comer quando havia o quê / e, havendo ou não, trabalhar” (Melo Neto, 2010, p. 10); “— É a gente retirante / que vem do Sertão / E que então, ao chegar, / não tem mais o que esperar. / Não tem onde trabalhar / e muito menos onde morar. / E da maneira em que está / não vai ter onde se enterrar” (Melo Neto, 2010, p. 18-19).

Nessa linha de raciocínio, segundo Paula Alves (2014), a identidade do retirante é marcada pelo sofrimento, miséria e morte. Sendo assim, por mais que “Severino” buscasse se afastar da morte, esta o perseguia: “— E esse povo de lá de riba / de Pernambuco, da Paraíba, / que vem buscar no Recife / poder morrer de velhice, / encontra só, aqui chegando, / cemitério esperando” (Melo Neto, 2010, p. 19); “— Não é viagem o que fazem / vindo por essas caatingas, vargens; / aí está o seu erro: / vêm é seguindo seu próprio enterro” (Melo Neto, 2010, p. 19).



Isso posto, a vida famélica do retirante e a existência / resistência de toda a classe oprimida suscitam uma morte em vida (“... da morte em vida, / vida em morte, Severina” - Melo Neto, 2010, p. 12), em face da negação de direitos fundamentais, como alimentação, moradia, saúde e educação. Desse modo, a vida em morte dos Severinos torna-se repleta de privações. Acerca disso, vale ressaltar o seguinte trecho:

— Nunca esperei muita coisa, / digo a Vossas Senhorias. / O que me fez retirar / não foi a grande cobiça; / o que apenas busquei / foi defender minha vida / de tal velhice que chega / antes de se inteirar trinta; / se na serra vivi vinte, / se alcancei lá tal medida, / o que pensei, retirando, / foi estendê-la um pouco ainda (Melo Neto, 2010, p. 15).

Entretanto, em todos os lugares pelos quais passou, Severino se deparou apenas com a morte, fome e miséria, seja de onde partiu: do sertão, seja no Agreste, Zona da Mata ou no litoral (Recife - destino): “Mas não senti diferença / entre o Agreste e a Caatinga, / e entre a Caatinga e aqui a Mata”; “a vida arde sempre com / a mesma chama mortífera”; “a diferença é a mais mínima. / Está apenas em que a terra / é por aqui mais macia” (Melo Neto, 2010, p. 15); “E chegando, aprendo que, / nessa viagem que eu fazia, / sem saber desde o Sertão, / meu próprio enterro eu seguia” (Melo Neto, 2010, p. 20).

A partir desses fragmentos, verifica-se que a colonialidade do poder está impregnada em todos os espaços e ambientes. Desse modo, esse legado de opressão se estende aos tempos atuais, promovendo, assim, a violação da dignidade dos “Severinos”, que são os integrantes da classe desfavorecida economicamente. Nessa direção e de acordo com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2007), o processo de colonialidade está presente nas relações modernas ocidentais, existindo, pois, “este lado da linha” (a dominação) e “o outro lado da linha” (os dominados).

Partindo dessa premissa, Santos (2007) alfineta que essas linhas abissais consistem num sistema de visibilidade (a elite) e invisibilidade (povos oprimidos que, por analogia, referem-se aos Severinos), sendo que os invisíveis consolidam os visíveis. Nessa linha de pensamento, “o outro lado da linha” (onde se fixam os subjugados) desaparece enquanto realidade, o que significa não existir sob qualquer forma de ser relevante, compreensível ou legítimo.

Em contrapartida, o povo sofrido e invisibilizado socialmente, embora se encontrando numa “morte e vida Severina”, tem expectativa de dias melhores. E é essa crença que o mantém ativo na luta incessante pela sobrevivência. Sobre isso, o psicanalista Freud (1915) relata que elementos, como, por exemplo, a fé e a esperança, representam as “pulsões de vida” que não permitem que o ser humano desista de sonhar, de acreditar no futuro e na própria vida.



Analogamente, do ponto de vista filosófico segundo Nietzsche (1999), há, no ser humano, uma força apolínea, que o faz pensar em dias melhores, revigorando as suas energias e lançando-o a novos desafios. Nesse ínterim, na obra em exame, pode-se destacar o nascimento de uma criança como um evento de grande alegria e novo vigor à existência de todos que a cercam:

É tão belo como um sim / numa sala negativa / — Belo porque é uma porta / abrindo-se em mais saídas / — Belo porque tem do novo / a surpresa e a alegria. / — Belo como a coisa nova / na prateleira até então vazia / — E belo porque o novo / todo o velho contagia (Melo Neto, 2010, p. 27).

Esse recém-nascido, mesmo Severino, integra-se às “pulsões de vida”, advogadas por Freud (1915), e à “força apolínea”, exposta por Nietzsche (1999), como se pode identificar no excerto abaixo:

— Severino, retirante, / deixe agora que lhe diga: / eu não sei bem a resposta / da pergunta que fazia, / se não vale mais saltar / fora da ponte e da vida; /nem conheço essa resposta, / se quer mesmo que lhe diga / é difícil defender, / só com palavras, a vida, / ainda mais quando ela é / esta que vê, severina / mas se responder não pude / à pergunta que fazia, / ela, a vida, a respondeu / com sua presença viva. / E não há melhor resposta / que o espetáculo da vida: / vê-la desfiar seu fio, / que também se chama vida, / vê-la brotar como há pouco / em nova vida explodida; / mesmo quando é assim pequena / a explosão, como a ocorrida; / como a de há pouco, franzina; / mesmo quando é a explosão / de uma vida severina (Melo Neto, 2010, p. 28).

Acerca desse episódio, Alfredo Bosi (2006) sublinha o aspecto religioso desse poema cabralino ao afirmar a correlação entre o nascimento do filho de “S. José Mestre Carpina”, descrito acima, e o do Menino Deus (Jesus Cristo), simbolizando, assim, a estrela da esperança. Dessa imbricação, explica-se o fato de esta obra também receber a denominação *Auto de Natal Pernambucano*, estabelecendo pontes entre as questões religiosas e profanas.

Essas interfaces, conforme Sarmiento e Moura (2024), abrem caminho a uma análise mais profunda das imbricações entre o ser humano, o ambiente, a sociedade, a cultura e a própria espiritualidade, visto que o ser humano, conforme Morin (2000) é, ao mesmo tempo, racional e emocional, objetivo e subjetivo. Desse modo, unindo aquilo que é inconciliável aparentemente, amplia-se o conhecimento e, em consequência disso, expandem-se, também, as suas múltiplas relações.

Ademais, buscando explicitar outros elementos da obra, cabe salientar as figuras dos vizinhos (“— Minha pobreza tal é / que minha oferta não é rica: / trago daquela bolacha d'água / que só em Paudalho se fabrica” – Melo Neto, 2010, p. 24) que levam presentes ao recém-nascido numa alusão religiosa aos reis magos (“— Todo o céu e a terra / lhe cantam louvor” - Melo Neto, 2010, p. 23).



No entanto, também aparecem, na cena, ciganas que fazem previsões severinas para mais um “Severino”: “é um menino magro, / de muito peso não é, / é uma criança pálida, / é uma criança franzina” (Melo Neto, 2010, p. 26), que se integrará à morte em vida e a vida em morte:

— Atenção peço, senhores, / para esta breve leitura: / somos ciganas do Egito, / lemos a sorte futura. / Vou dizer todas as coisas / que desde já posso ver / na vida desse menino / acabado de nascer: / Cedo aprenderá a caçar: / primeiro, com as galinhas, / que é catando pelo chão / tudo o que cheira a comida; / depois, aprenderá com / outras espécies de bichos: / com os porcos nos monturos, / com os cachorros no lixo. (Melo Neto, 2010, p. 25); — Atenção peço, senhores, / também para minha leitura: / também venho dos Egitos, / vou completar a figura. / Não o vejo dentro dos mangues, / vejo-o dentro de uma fábrica: / se está negro não é lama, / é graxa de sua máquina (Melo Neto, 2010, p. 25-26).

A esse respeito, cabe mencionar que o sistema capitalista, conforme Marx (2013), é tão opressor que elimina a dignidade humana da classe trabalhadora e a impede de alcançar a emancipação, com vistas à transformação social, para que, assim, abandone a sua condição de miséria. Nessa linha de pensamento, o educador Paulo Freire (2002) pondera que é imperativo oportunizar aos indivíduos menos prestigiados economicamente o direito de “ser mais” a partir do acesso a uma educação libertadora que gere vida e mobilidade social.

Entretanto, a omissão governamental impediu, ao longo de sucessivas décadas, o empoderamento da classe trabalhadora, a fim de que a miséria representasse o poder da elite política e econômica do país, uma vez que, segundo o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2008), é na discrepância social que se consolida a dominação, sendo replicada de forma avassaladora.

Ademais, considerando a amplitude de inter-relações que a Ecocrítica possibilita, tendo em vista um ensino inter e transdisciplinar de ciências, é oportuno sublinhar que os diálogos epistêmicos aqui propostos apresentam significativas contribuições, principalmente dirigidas à Educação Superior, visto que há, na presente discussão, contínuas interfaces entre Literatura, Geografia, História, Sociologia e Filosofia, suscitando uma solidariedade científica, o que pode subsidiar o processo formativo docente nas Licenciaturas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir desta pesquisa, pode-se afirmar que a Ecocrítica representa, no meio acadêmico-científico, uma necessária rede epistêmica. Desse modo, essa característica sinaliza a possibilidade de que, na Educação Superior, haja o fomento a uma prática pedagógica integradora, que privilegie um ensino inter e transdisciplinar de ciências nos cursos de



Licenciatura (Letras, Geografia, História, Ciências Sociais, entre outros). Sendo assim, essa perspectiva configura-se como uma alternativa à superação do paradigma clássico-positivista, que compartimenta as áreas do saber e os componentes curriculares, promovendo uma formação isolada, solitária e pouco produtiva.

Partindo dessa premissa, cabe reiterar que, através do viés inter e transdisciplinar, que é peculiar à Ecocrítica, é possível estabelecer interlocuções com diversas ciências, suscitando, assim, um ensino integrado e complexo, capaz de gerar mais solidez e profundidade às análises das relações do ser humano com o ambiente, além de promover imbricações com inúmeras epistemologias em prol de uma aprendizagem significativa e abrangente, desencadeadora de respostas para elucidar os problemas históricos e emergentes que circundam os indivíduos na articulação com a sociedade e a cultura.

Portanto, o presente manuscrito cumpriu com o objetivo proposto de analisar a abordagem Ecocrítica, a partir da obra *Morte e Vida Severina*, como uma possibilidade inter e transdisciplinar ao ensino de ciências na Educação Superior, contribuindo, assim, para uma formação docente sistêmica e integrada. Nesse sentido, o viés ecocrítico é um substrato científico-pedagógico transversal e complexo, que pode ser adotado pelos docentes do Ensino Superior e por outros profissionais que ousem experimentar esse horizonte formativo.

5. REFERÊNCIAS

- ALVES, P. de S. **O sentido da morte no poema “Morte e Vida Severina”**. 2014. Disponível em: <https://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/4864/1/PDF%20-%20Paula%20de%20Sousa%20Alves.pdf>. Acesso em: 28 Abr. 2023.
- BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.
- CANDIDO, A. **A Personagem de Ficção**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS**. 1948. Disponível em: <https://www.unidosparaosdireitoshumanos.com.pt/what-are-human-rights/universal-declaration-of-human-rights/articles-01-10.html>. Acesso em: 23 Abr. 2023.
- FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, I. C. A. (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 13-18.
- FELDMAN, A. K. T. Animais na poética indígena norte-americana – duas perspectivas. In: BRAGA, E. F.; LIBANORI, E. V.; DIOGO, R. de C. M. (Orgs.). **Representação animal na literatura**. Rio de Janeiro: Oficina da Leitura, 2015, p. 32-48.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, S.A, 2002.



FREYRE, G. **Nordeste**. São Paulo: Global Editora, 2004.

FREUD, S. **O Inconsciente**. In: FREUD, S. **Obras Completas**. Buenos Aires: Amorrortu, 1915, p. 28-50.

GARRARD, G. **Ecocrítica**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2006.

GLOTFELTY, C. Introduction-literary studies in an age of environmental crisis. In: GLOTFELTY, C.; FROMM, H. (eds.). **The ecocriticism reader: landmarks in literary ecology**. Athens / London: The Univ. of Georgia Press, 1996. p. XV-XXXVII.

GÓMEZ, M. N. G. de A vinculação dos conhecimentos: entre a razão mediada e a razão leve. **Liinc em Revista**, Rio de Janeiro: Laboratório Interdisciplinar em Informação e Conhecimento, v. 1, n. 1, p. 16-37, 2005.

GROSFOGUEL, R. “Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global”. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 115-147, mar., 2008.

MARQUES, J. **A Ecologia de Freud: Os Ecossistemas da Natureza Humana**, Petrolina: SABEH, 2017.

MARX, K. **O Capital**. Livro I. Boitempo Editorial, Tradução de Rubens Enderle, 2013.

MELO NETO, J. C. de. **Morte e Vida Severina**. Belém: Universidade da Amazônia – Núcleo de Educação a Distância, 2010. Disponível em: <https://colegiocngparanagua.com.br/wp-content/uploads/2020/07/MORTE-E-VIDA-SEVERINA.pdf>. Acesso em: 13 Abr. 2023.

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

MORIN, E. **O Homem e a Morte**. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

MOTTA, M. **Direito à terra no Brasil: a gestação do conflito, 1795-1824**. São Paulo: Alameda, 2009.

NICOLA, J. de. **Literatura Brasileira: das origens aos nossos dias**. São Paulo: Editora Scipione, 1998.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Editora Pontes, 2012.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Campinas: Editora Pontes, 2006.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração de saberes. **Liinc em revista**, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2005.



QUIJANO, A. **Colonialidad del poder y clasificación social en cuestiones y horizontes: de la dependência histórico-estructural a la colonialidad / descolonialidad del poder.** Buenos Aires: Clacso, 2014.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, v. 78, p. 3-46, 2007.

SARMENTO, E. C. D.; MOURA, G. J. B. de. Ecocrítica e ensino de ciências: possibilidades inter e transdisciplinares. **Revista Interação Interdisciplinar**, v. 6, p. 75-90, 2024.

TRECCANI, G. **Violência e grilagem:** instrumentos de aquisição da propriedade da terra no Pará. Belém: UFPA, ITERPA, 2001.

TUAN, Y. **Paisagens do medo.** Tradução Livia de Oliveira. São Paulo: Editora UNESP, 2005.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

VISÕES E AÇÕES DOS PROFESSORES: O QUE REVELAM AS PESQUISAS SOBRE OS CURSOS DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA ONLINE E HÍBRIDO

TEACHERS' VIEWS AND ACTIONS: WHAT RESEARCH REVEALS ABOUT ONLINE AND HYBRID BACHELOR'S DEGREE COURSES IN PEDAGOGY

Ronaldo Leonel¹

RESUMO

Este estudo examina as ideias e práticas educacionais de dois programas de Pedagogia oferecidos na modalidade a distância e híbrida, com a finalidade de entender os modelos formativos, enfatizando os fundamentos curriculares, as abordagens pedagógicas aplicadas e a implementação das propostas de avaliação da aprendizagem. A pesquisa se apoia em discussões teóricas acerca do currículo na formação docente. Os dados coletados para esta investigação qualitativa consistem em produções publicadas sobre os cursos, incluindo artigos, capítulos de livros e dissertações de mestrado, acessíveis em repositórios digitais online. Durante a análise, foi possível identificar e compreender os modelos formativos em prática, evidenciando como as particularidades dos currículos apoiaram a aprendizagem dos alunos. Os achados destacam que a associação entre teoria e prática ocorreu de maneira efetiva (currículo real) através de uma estratégia de formação centrada em análises e reflexões sobre as vivências dos estudantes em seus ambientes de ensino, promovendo assim os processos de aprendizagem.

Palavras-chave: Pedagogia a distância e Híbrida. Projeto pedagógico. Teoria e prática.

ABSTRACT

This study examines the educational ideas and practices of two Pedagogy programs offered in distance and hybrid modalities, with the aim of understanding the training models, emphasizing the curricular foundations, the pedagogical approaches applied and the implementation of the

¹ Doutorando em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM - UFPR). Mestre em Educação e Ensino de Ciências na Amazônia (PPGEECA - UEPA). Graduado em - UVA. Graduado em Educação do Campo com Habilitação Específica em Ciências da Natureza e Matemática - IFPA/ CAMPUS ALTAMIRA. Professor Efetivo da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino em Altamira -Pará. E-mail ronaldo.dsleonel@aluno.uepa.br



learning assessment proposals. The research is based on theoretical discussions about the curriculum in teacher training. The data collected for this qualitative investigation consist of published works on the courses, including articles, book chapters and master's dissertations, accessible in online digital repositories. During the analysis, it was possible to identify and understand the training models in practice, evidencing how the particularities of the curricula supported student learning. The findings highlight that the association between theory and practice occurred effectively (real curriculum) through a training strategy centered on analyses and reflections on the experiences of students in their teaching environments, thus promoting learning processes.

Keywords: Distance and Hybrid Pedagogy. Pedagogical project. Theory and practice.

1 INTRODUÇÃO

Conforme o censo da Educação Superior elaborado pelo MEC/INEP em 2017, os dados estatísticos fornecidos pelo Ministério da Educação revelam que o curso de Pedagogia se sobressai ao registrar o maior volume de matrículas em comparação com outras licenciaturas. As informações também indicam que esse curso acolhe um número significativo de profissionais já inseridos na educação básica, evidenciando sua função de combinar aspectos de formação inicial e contínua.

Assim, além dos dados numéricos que mostram o crescimento das matrículas e a diplomação de docentes em cursos de Pedagogia na modalidade de educação a distância (EaD), é fundamental levar em conta as próprias trajetórias formativas em relação à qualidade. Ademais, é preciso destacar o potencial dessas experiências para promover mudanças na educação, que se originem da vivência durante a formação e que se concretizem em práticas inovadoras, conectadas à realidade dos estudantes da educação básica.

As oportunidades de aprimoramento e inovação nos processos de educação a distância estão relacionadas à mudança de modelos que se baseiam em abordagens presenciais tradicionais para aqueles que são desenvolvidos e fortalecidos por meio da interação entre teoria e prática, pesquisa, integração dos elementos curriculares e nas conexões em rede facilitadas por recursos pedagógicos abertos, sustentados pelas tecnologias digitais. Nesse contexto de análise de práticas pedagógicas diversas, este trabalho concentra-se na avaliação de dois cursos que possuem características específicas em sua organização curricular. Esses cursos chamaram a atenção de pesquisadores, resultando em um número significativo de investigações e publicações acadêmicas a seu respeito.

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que aborda o tema “Educação a Distância e Híbrida e a formação inicial de educadores para a Educação Básica”. O intuito foi



explorar as concepções e as abordagens pedagógicas dos cursos de Pedagogia a distância disponibilizados por diferentes instituições de ensino superior, além de compará-los ao curso oferecido pelo Centro Universitário do Distrito Federal - UNIPLAN/Polo Altamira, possibilitando uma análise dos modelos de formação em prática. Foram enfatizados os princípios curriculares, as metodologias pedagógicas implementadas e a concretização das propostas de avaliação da aprendizagem pela instituição.

A seguir, discutimos as diferentes abordagens de currículo na formação de docentes e fazemos uma breve descrição da estrutura curricular do curso analisado. Na próxima seção, detalhamos o método de pesquisa, as categorias de estudo e os critérios que guiaram a análise e o tratamento dos dados. Nos resultados, examinamos as trajetórias e as conexões entre as categorias. Na primeira análise, focamos nas semelhanças, destacando as diversas associações entre as categorias; já na segunda análise, exploramos as relações de implicação nos processos de aprendizagem dos alunos nos cursos estudados. Para concluir, apresentamos algumas reflexões sobre os achados e as possibilidades de continuidade da pesquisa.

2 PERSPECTIVAS ACERCA DO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE

As conversas relacionadas à formação de educadores abordam, como um de seus focos principais, a questão do currículo e suas implicações teóricas, epistemológicas e práticas. Dentro desse cenário, emergem avaliações de certas experiências pedagógicas que podem se alinhar a uma visão crítica e libertadora sob a ótica do currículo.

É relevante considerar, nas investigações, a organização proposta por Silva (2010) sobre os distintos campos teóricos que permeiam a discussão do currículo. De um lado, o autor salienta a abordagem tradicional do currículo, onde os fatores envolvidos estão ligados à percepção de que a educação deve ser essencialmente técnica, transmitindo aos indivíduos o saber necessário para sua integração no mercado de trabalho, com ênfase na eficiência. Por outro lado, em sua análise das correntes teóricas, o autor introduz as teorias críticas e pós-críticas como alternativas à concepção de uma educação puramente técnica. As teorias destacam que o currículo não é independente de um contexto histórico, social, político e econômico, ao contrário da visão técnica, que, sob uma abordagem crítica e pós-crítica, contribui para a perpetuação das desigualdades nas interações entre os indivíduos. As pesquisas sobre o currículo na formação de educadores, fundamentadas no referencial teórico mencionado, promovem uma discussão que diferencia dois tipos: por um lado, um currículo rígido/estruturado, destinado ao alcance de objetivos e metas; por outro, um currículo



dinâmico/aberto, que se organiza conforme o processo de construção realizado pelos indivíduos envolvidos no ambiente educacional, perspectiva essa que aparece nas obras de Sacristán (2000) e Mckernan (2009).

No contexto das discussões atuais, emerge a temática da importância de integrar os elementos teóricos e práticos na formação de educadores. Libâneo (2015) sublinha a relevância de uma reflexão que conecte os aspectos conceituais aos elementos práticos e concretos da atividade docente. Segundo Libâneo:

[...] a didática é assumida como uma disciplina pedagógica indispensável ao exercício profissional, constituindo-se referência para a formação de professores à medida que investiga os marcos teóricos e conceituais que fundamentam, a partir das práticas reais de ensino-aprendizagem, os saberes profissionais a serem mobilizados na ação docente, de modo a articular na formação profissional a teoria e a prática [...] (LIBÂNEO, 2015, p. 633)

Nóvoa (2017) defende a importância de conceber a formação de educadores integrando dimensões teóricas e práticas. O autor enfatiza que o currículo deve contemplar a construção da identidade profissional do docente, indo além da mera assimilação de conteúdos. Nesse contexto, a formação requer a efetiva conexão entre a universidade e a escola, estabelecendo um espaço de intercâmbio. Dessa maneira, Nóvoa ressalta:

Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre a universidade e as escolas, preen-chendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores. [...] é neste lugar que se produz a profissão de professor, não só no plano da formação, mas também no plano da sua afirmação e reconhecimento público (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Os dois autores enfatizam, assim, a relevância de criar um ambiente que favoreça a interação entre teoria e prática na formação inicial e na consolidação da carreira docente. A chance de conectar diversos componentes dentro de uma visão de currículo flexível se manifesta, igualmente, nas debates acerca do web currículo.

Segundo Almeida e Silva (2011), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) desempenham um papel significativo em diversos aspectos da vida das pessoas na contemporaneidade e, por isso, devem ser incorporadas ao currículo escolar. As autoras argumentam que essa integração ocorre por meio da utilização das ferramentas digitais para a produção de diferentes tipos de conteúdo (textos, áudio, imagens), visando à expressão de ideias. Além disso, ressalta-se a importância da colaboração entre os indivíduos, que se conectam através das TDIC, na interpretação dos fenômenos em análise.

Com base na noção de que o currículo é moldado pela ação das pessoas envolvidas no processo, Almeida e Silva (2011, p. 9) destacam que o “currículo real” se manifesta por meio dos “[...] registros e produções realizadas pelos participantes do ato educativo [...]”. Dessa forma, a educação a distância não apenas permite o acesso a experiências educacionais que



acontecem ao mesmo tempo em diferentes locais por meio da tecnologia digital, mas também promove a criação de ambientes interativos e currículos abertos e adaptáveis. Além disso, facilita a apropriação e a reinvenção das tecnologias utilizadas.

Dentro do contexto de debate acerca de uma visão curricular em constante evolução, da conexão entre teoria e prática, bem como da assimilação das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no currículo, a investigação das publicações referentes aos cursos de licenciatura em pedagogia a distância das instituições pesquisadas revela a relevância das questões ressaltadas em suas propostas curriculares.

Assim, este estudo não tem a intenção de analisar os cursos de Pedagogia de maneira abrangente ou de generalizar os seus resultados, mas sim de concentrar-se na análise de dois cursos que apresentam particularidades em sua estrutura curricular, buscando investigar suas repercussões. Essas particularidades serão exploradas na sequência, na descrição dos cursos.

3 DESENHO CURRICULAR DO CURSO ANALISADO

Os cursos de Pedagogia a distância e híbrido da UNIPLAN foram elaborados levando em conta a viabilidade prática da implementação do currículo, enfocando discussões, atividades e interações que emergem da atuação dos participantes no ambiente escolar. Nesse cenário, o PEAD, que teve sua primeira edição destinada a 100 educadores em formação inicial matriculados no polo de apoio presencial em Altamira Pará, incentivou uma análise teórica dos processos que os próprios alunos desenvolvem em sua prática docente.

Essa análise visou tanto entender as abordagens já em uso quanto explorar o ambiente da sala de aula como um meio para investigar e experimentar novas maneiras de facilitar a aprendizagem das crianças. Nesse contexto, as estruturas pedagógicas e as tecnologias digitais são ressaltadas como fundamentos importantes que surgem a partir dessas discussões.

O programa foi estruturado ao longo de oito semestres, totalizando 3.225 horas, e foi organizado em eixos e disciplinas interdisciplinares. Para isso, consideraram-se três princípios fundamentais: (i) a autonomia relativa na concepção curricular, levando em conta as particularidades e vivências dos alunos; (ii) a interligação entre os componentes curriculares em diferentes fases do curso; (iii) a conexão entre práticas pedagógicas e pesquisa, atuando como um elemento integrador ao longo da formação docente (UNIPLAN, 2022).

Com base nesses princípios, o Programa de Educação a Distância (PEAD) foi desenvolvido como um curso-pesquisa, focando na análise do próprio modelo pedagógico em prática, que se caracteriza por: (i) um currículo interdisciplinar desenvolvido através de



seminários integradores; (ii) a utilização de metodologias interativas e problematizadoras; (iii) a produção e o uso intensivo de recursos interativos na internet; (iv) atividades que promovem a articulação entre ação e reflexão; (v) uma avaliação formativa da aprendizagem, que leva em conta a trajetória das alunas professoras nas disciplinas interdisciplinares, além da avaliação integrada feita por meio da apresentação e discussão de uma síntese reflexiva em grupos que incluem professores, tutores e colegas (UNIPLAN, 2022).

O curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância e Híbrido (CLPD) foi oferecido a aproximadamente 400 alunos no polo de apoio presencial de Altamira Pará, através de cinco edições ao longo de cinco anos (2019-2024). O projeto também enfatiza a formação integrada de seus aspectos teóricos e práticos, de modo que nem todos os participantes eram docentes. Assim, foi proposta uma parceria com uma escola pública local, como parte do currículo, visando desenvolver uma investigação sobre os elementos que integram a docência e a escola.

O currículo do CLPD foi estruturado ao longo de oito semestres, totalizando 226 créditos e 3.842 horas de aula. A organização do curso se fundamentou na criação de microprojetos temáticos a cada semestre, abordando as principais questões centrais do programa. Com base nessa estrutura, sugerimos diversas atividades de pesquisa com o objetivo de integrar o conhecimento sobre os tópicos abordados, aproximando a realidade escolar da teoria discutida, resultando em novas sínteses de conhecimento elaboradas pelos alunos.

A adoção das práticas e das estruturas conceituais estabelecidas gerou a necessidade de colaboração com as escolas para o desenvolvimento do currículo do curso. Assim, o projeto do CLPD abrange diversas abordagens, práticas e participantes, dado que a pesquisa realizada nas instituições de ensino é parte integrante desse processo formativo. A possibilidade de uma formação integrada, que abranja ambos os cursos, é mencionada nos projetos como uma atualização das realidades que os sujeitos vivenciam. Em outras palavras, embora tenham organizado os componentes curriculares como base para as discussões com os alunos, o percurso seguido por cada um foi influenciado pelos movimentos de pesquisa e reflexão que emergiram dos contextos em que estavam localizados.

Além disso, os programas de formação enfatizam a aprendizagem em grupo e o papel ativo dos educadores como formas de "diminuir as distâncias", reduzir a sensação de solidão durante a educação a distância e promover a colaboração. Nesse contexto, as obras relacionadas ao PEAD e ao CLPD expõem a dinâmica presente nas abordagens de formação de ambos os cursos analisados, incluindo o curso da UNIPLAN, que será abordado a seguir com base na análise dos dados obtidos para a pesquisa, funcionando como um componente metodológico e estruturador.



4 MÉTODO DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa foi realizada através de um modelo qualitativo que, segundo Flick (2009), visa compreender de que maneira os indivíduos percebem e organizam o mundo ao seu redor. As interações e os documentos são vistos como maneiras de formar processos e artefatos sociais. Assim, a investigação qualitativa emprega o texto como fonte empírica. Fundamenta-se na ideia de que as realidades são construídas socialmente, com foco nas visões dos participantes em suas experiências e saberes. No âmbito deste estudo, buscou-se, por meio de categorias elaboradas para a sistematização, reconhecer os conteúdos pertinentes às atividades, aos processos e aos indivíduos formados durante a realização dos cursos.

Assim, as publicações referentes ao PEAD e ao CLPD foram fundamentais como fundamento empírico para essa análise. Para o processamento das informações e dos conteúdos abordados nas produções, empregamos dois softwares direcionados à análise qualitativa. Com o Nvivo, estruturamos os artigos como fontes de dados empíricos para leitura, catalogação (informações gerais para identificação dos artigos) e seleção dos trechos de acordo com as categorias definidas para análise, o que possibilitou uma busca e sistematização dos conteúdos obtidos de maneira mais ágil e eficaz.

O segundo programa empregado foi o CHIC4, que facilitou a análise das interações estruturais entre as categorias estabelecidas para esta pesquisa, com base em um conjunto de regras de associação. Foram conduzidas análises de similaridade e implicação entre as categorias, resultando em grafos que ilustram essas relações e mostram os índices de qualidade (relevância estatística).

4.1 Coleta e organização das informações.

As informações deste estudo referem-se às produções escritas que foram publicadas como artigos em revistas acadêmicas, capítulos de livros e dissertações de mestrado. O universo empírico abrange a totalidade das publicações sobre os cursos disponíveis em repositórios digitais de acesso online. Para coletar os artigos e dissertações, foram utilizadas as seguintes bases de dados: SciELO, Google Acadêmico e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A pesquisa foi conduzida em duas etapas: inicialmente, o objetivo foi identificar as produções, visando mapear sua quantidade.



Em uma fase seguinte, as produções foram organizadas usando o Nvivo. A leitura e a codificação/categorização das publicações foram distribuídas entre os pesquisadores através de sorteio. Cada publicação passou por uma análise realizada por dois pesquisadores, a fim de reduzir distorções geradas por interpretações diferentes; em casos de divergências, um terceiro pesquisador foi designado para atuar como mediador. Inicialmente, levando em conta o grande volume de dados da pesquisa, foram feitas leituras e análises de 58 artigos publicados entre 2019 e 2024. Posteriormente, foram analisadas 15 dissertações publicadas entre 2019 e 2024.

4.2 Categorias para avaliação

A avaliação das informações foi efetuada levando em conta nove categorias que, em conjunto, podem oferecer respostas à pergunta da investigação. As categorias foram estabelecidas, conforme exibido no (Quadro 1).

Quadro 1 - Classes do estudo e termos para a avaliação dos artigos sobre os cursos.

CATEGORIA	COD.	DESCRIÇÕES
Atuação e relação: (papéis, interações, afetividade) dos professores, tutores e alunos.	ATR	Estudos sobre o comportamento dos indivíduos nos cursos e a forma como se organizam as interações e relacionamentos entre educadores, tutores e estudantes
Avaliação da aprendizagem: avaliação diagnóstica e formativa. Avaliação do curso	AVA	Exame de relatos ou reflexões sobre a supervisão das jornadas de aprendizagem de estudantes, orientadores e educadores. Reflexões acerca das estruturas dos cursos e suas consequências
Curriculo (organização interdisciplinar e aberta)	CUR	Exame da maneira como os cursos estruturam e interligam os diversos elementos do currículo, abordagens temáticas, conteúdos e atividades que são compartilhados entre várias disciplinas e áreas de estudo.
Estratégias pedagógicas (arquiteturas pedagógicas, intervenção).	ARP	Exame do procedimento de elaboração, implementação e assimilação de estratégias educacionais e pedagógicas que utilizam recursos tecnológicos, em consonância com as abordagens metodológicas dos cursos.
Recursos pedagógicos (materiais didáticos e tecnologia digitais)	REP	Exame dos recursos didáticos de variadas categorias empregados por educadores, orientadores e estudantes, incluindo relatos e referências sobre a utilização dos diversos meios, tanto digitais quanto não digitais.
Práticas em sala de aula das alunas-professoras: orientadas e reconstruídas.	PRA	Exploração das abordagens educacionais adotadas pelas estudantes em seus ambientes de ensino, incluindo as reproduções e transformações na estrutura das atividades, nas variadas propostas e na aplicação de novas práticas baseadas nas orientações do curso.
Compreensões sobre o curso (tomadas de consciência do modelo do curso).	CSC	Exame dos procedimentos de conscientização acerca do modelo educacional do curso, a percepção que promove a reflexão e a ação, ou a prática e a compreensão, e motiva a investigação no ambiente escolar.
Processos de aprendizagem.	PDA	Exame das referências e relatos que abordam as experiências no processo de aprendizado como estudante no programa. A função do curso em promover o pensamento crítico (reflexão e análise) e



		transformações conceituais ligadas aos conteúdos curriculares que evidenciem uma apropriação teórica e metodológica.
--	--	--

Fonte: Elaborado pelo autor, (2025).

Com base nas categorias definidas, as fontes foram estruturadas e examinadas com o objetivo de mapear e entender os modelos de formação "em ação" que apoiaram as aprendizagens teórico-metodológicas nos cursos.

Essa conexão revela que a integração entre teoria e prática, vista como um elemento fundamental na elaboração curricular dos cursos, se concretizou na compreensão da atuação docente, considerando a relação entre a ação (nível prático) e a teoria (nível conceitual). Em um segundo aspecto, o grafo apresenta um alto índice de similaridade (0.855904) entre as categorias "Avaliação da Aprendizagem" (AVA) e "Organização Curricular" (CUR), sugerindo que a avaliação desempenha um papel crucial que atravessa a estrutura curricular dos cursos, não sendo colocada em segundo plano, conforme já destacado por Mckernan (2009) na análise do currículo como um processo.

A proximidade entre as duas categorias indica a realização das propostas formativas de avaliação da aprendizagem nos cursos, fundamentadas na observação da trajetória dos professores-alunos e nos processos metarreflexivos que sustentam a elaboração de portfólios e documentos de reflexão que acompanham todas as fases dos cursos. Em um terceiro nível, destaca-se uma relação de similaridade significativa entre as categorias "Arquiteturas Pedagógicas (ARP)" e "Compreensões sobre o Curso (CSC)", com um índice de 0.84273. As Arquiteturas Pedagógicas se mostram como ferramentas mediadoras essenciais, especialmente no curso PEAD/UNIPLAN, conforme as publicações examinadas. Nesse contexto, a construção realizada pelos alunos, por meio das diversas estratégias pedagógicas proporcionadas pelas arquiteturas, os envolvia em uma contínua reflexão sobre o curso.

Essa conexão de semelhança indica: (1) que as metas estabelecidas no projeto pedagógico foram efetivamente implementadas na formação e (2) que as estratégias educativas desempenharam um papel significativo no aumento progressivo do envolvimento, da autonomia e da colaboração, evidenciando a conquista do objetivo de estabelecer redes de aprendizagem e de apoiar a revisão das práticas pedagógicas a serem utilizadas nas instituições de ensino.

Em um quarto nível, surge um novo tipo de similaridade, que envolve a conexão entre duas categorias e uma terceira – a categoria inicial (ATP e PRA) com os Processos de Aprendizagem (PDA), apresentando um índice de 0,623132. Os Cursos de Pedagogia a Distância e Híbrido da UNIPLAN, UFRGS e UFPEL, conforme a análise dos trabalhos, enfatizaram a prática educativa dos alunos. No caso da UNIPLAN e UFRGS, isso se dá pelo



fato de os alunos já serem professores, enquanto na UFPEL, os estudantes mantiveram parcerias com escolas públicas ao longo de sua formação. Essa dinâmica indicou que os cursos promoveram continuamente a interação entre teoria e prática, juntamente com as ações dos alunos nas instituições escolares, sendo essa conexão essencial para o processo de aprendizagem.

4.3 Exame das consequências

O tratamento estatístico implicativo, conforme descrito por Almouloud (2008), revela uma rede de relações causais entre diferentes categorias, possibilitando a identificação de caminhos interpretativos, que aqui chamaremos de trajetórias de aprendizagem. Essas trajetórias serão avaliadas, levando em conta as ramificações destacadas no grafo implicativo, com foco nos valores de confiança de 0,90; 0,85; 0,80 e 0,70. De acordo com Almouloud (2008), um valor de confiança considerado adequado para as análises deve ser igual ou superior a 0,50.

4.4 Trajetória 1: Da estruturação do currículo à definição de funções e ao desenvolvimento de habilidades.

A trajetória 1 tem como base a estrutura curricular dos cursos (CUR) e se desdobra em três ramificações. A ramificação 1A estabelece uma conexão entre a estrutura curricular e as diferentes formas de atuação, os papéis ocupados e as interações entre os indivíduos (estudantes, educadores e tutores) que se formam durante os cursos. Por outro lado, as ramificações 1B e 1C dizem respeito às interações da estrutura curricular com outras categorias que integram os percursos vivenciados pelos alunos na elaboração de suas aprendizagens. Começamos apresentando algumas reflexões sobre a ramificação/percurso 1A, (**Quadro 2**).

Quadro 2 - ramificação/percurso 1^a

RAMIFICAÇÃO- 1A: CUR→AVA→ATR
Nesta seção, identificamos uma conexão relevante (índice de confiabilidade de 0,85) entre a estrutura curricular dos cursos e as práticas de avaliação diagnóstica e formativa. Essa relação nos indica que a disposição curricular dos cursos, se mantida de forma consistente, estabelece uma perspectiva de avaliação formativa (mesmo que os cursos tenham sugerido diferentes maneiras de implementá-las), em que a avaliação se integra ao processo de aprendizado. Como resultado dessa abordagem, os participantes do processo são encorajados a estabelecer interações mais horizontais e colaborativas, além de buscar uma reavaliação de seus papéis para promover um protagonismo maior dos alunos. Essa consequência se revela com um alto nível de relevância (0,90).
RAMIFICAÇÃO - 1B: CUR→AVA→ARP→CSC→PDA
A ramificação 1B baseia-se nas mesmas implicações da ramificação anterior, mas se distingue do caminho 1A ao conectar as ideias e práticas de avaliação formativa (AVA) ao emprego de arquiteturas e estratégias pedagógicas (ARP), apresentando um nível de confiança de 0,70. O percurso 1B demonstra que a implementação



de arquiteturas e estratégias (ARP) resulta em uma compreensão mais aprofundada sobre a dinâmica e as propostas do curso, com um nível de confiança de 0,90, além de estimular novas reflexões e a construção de conceitos (PDA) pelos estudantes. No PEAD, a avaliação ocorre por meio de uma metodologia denominada “workshop de avaliação”, onde os alunos desenvolvem um portfólio reflexivo e realizam sínteses integradoras das aprendizagens de cada semestre. Por outro lado, no CLPD, a cada semestre, as equipes de professores apresentam estratégias pedagógicas interligadas, utilizando tecnologias digitais, que permitem aos alunos elaborar sínteses reflexivas, as quais compõem suas trajetórias de formação, por meio da reestruturação contínua e progressiva de seus conhecimentos.

RAMIFICAÇÃO- 1C: CUR→ATP→ARP→CSC→PDA

A ramificação 1C revela uma relação de implicação importante (com confiança de 0,70) entre a estrutura curricular dos cursos (CUR) e a integração entre teoria e prática (ATP). Esse vínculo indica que as melhorias na compreensão da interação entre práticas e fundamentos teóricos proporcionaram novas reflexões sobre o modelo de formação em ação (com confiança de 0,90). Isso ocorre tanto através das experiências em arquiteturas pedagógicas durante a formação quanto pelas estratégias educacionais/pedagógicas (ARP) aplicadas nos cursos. Um maior entendimento ou conscientização sobre as concepções e pressupostos dos cursos (CSC), com confiança de 0,80, mostrou-se benéfico para o desenvolvimento do pensamento crítico (reflexão e análise) e para as aprendizagens teórico-metodológicas (PDA).

Fonte: Elaborado pelo autor, (2025).

4.5 Trajetória 2: Da reestruturação das abordagens educacionais aos métodos de aprendizagem, ou da ação à compreensão.

A continuidade da trajetória 2 indica que as estruturas e abordagens educacionais impulsionaram progressos na compreensão (integração entre teoria e prática) e possibilitaram novas considerações sobre o modelo de formação implementado pelos cursos (nível de confiança 0,85). Veja (**Quadro 3**)

Quadro 3 – Trajetoria 2

TRAJETÓRIA 2: PRA → ATP → ARP → CSC → PDA

Este percurso revela que as aprendizagens e o avanço do pensamento crítico (PDA) resultaram das atividades implementadas nas instituições de ensino. Essas ações, realizadas principalmente em ambientes de formação de professores (especialmente em escolas de educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental), ajudaram os alunos a se tornarem mais conscientes sobre as conexões relevantes entre teoria e prática, apresentando um nível de confiança de 0,90. A relação estabelecida (da prática para a teoria) reforça a relevância das experiências práticas na formação de educadores, conforme evidenciado nos projetos dos cursos. Teóricos como Piaget (1978) sustentam essa perspectiva ao enfatizar que, para compreender um processo, o indivíduo começa pelo “saber fazer”, avançando aos poucos para níveis mais profundos de entendimento. Isso permite que a pessoa articule suas ações e as reformule até que a compreensão conceitual guie sua prática.

Fonte: Elaborado pelo autor, (2025).

Em resumo da trajetória 2, é possível indicar que os processos de aprendizagem (PDA) dos estudantes, no contexto analisado, foram sustentados pelas metodologias de ensino aplicadas nas salas de aula, o que favoreceu a conexão entre teoria e prática, resultando em novas reflexões e na conscientização sobre o modelo de formação (CSC), assim como no processo de aprendizado e na evolução do pensamento crítico.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresentamos um resumo dos resultados que emergiram da avaliação hierárquica das semelhanças e implicações dos dados, com foco no objetivo do artigo. Este objetivo consiste em investigar as concepções e práticas pedagógicas dos cursos de Pedagogia a distância e híbrido, em especial o do Centro universitário do Distrito Federal - UNIPLAN/Altamira-Pará, permitindo uma compreensão dos modelos de formação "em ação". Assim, buscamos destacar os fundamentos curriculares, as abordagens pedagógicas adotadas e a implementação das propostas de avaliação da aprendizagem.

O principal ponto em destaque, fruto das análises, está na efetivação da integração entre as práticas pedagógicas nas instituições de ensino e os estudos teóricos desenvolvidos pelos discentes. Essa conexão revela que o conceito de inter-relação entre teoria e prática, salientado nos projetos pedagógicos dos cursos, foi concretizado ("currículo real"), resultando em uma formação que se baseou nas vivências dos alunos como professores e transformou essas práticas em foco de análise e reflexão, contribuindo assim para os processos de aprendizado.

Podemos destacar a elaboração de portfólios e sínteses reflexivas no PEAD, bem como os estudos integradores realizados no CLPD. Nesse sentido, ao abordar os aspectos fundamentais para aprimorar a qualidade da formação, Nóvoa (2017) e Libâneo (2015) enfatizam a importância de uma conexão mais estreita entre a teoria e a prática, promovendo uma reflexão contínua sobre as ações, já desde a formação inicial.

Um outro ponto que merece destaque é a relação entre os princípios curriculares dos cursos e a implementação das estratégias de avaliação da aprendizagem. A adoção de métodos de avaliação formativa, que refletem os caminhos percorridos na construção do conhecimento, impulsionou a participação ativa dos estudantes e suas interações com os professores, promovendo assim relações mais horizontais.

Os achados também revelam que as arquiteturas pedagógicas (PEAD) e as estratégias de ensino (CLPD) tiveram um papel fundamental na formação do professor reflexivo, pois motivaram os alunos a se tornarem participantes ativos e a manter uma postura colaborativa, características essenciais da aprendizagem em rede. Os métodos empregados demonstraram que a aplicação de arquiteturas pedagógicas abertas permitiu que os estudantes criassem novos significados para as experiências formativas e para suas práticas docentes nas instituições de ensino. Isso aconteceu devido ao aumento da consciência sobre o próprio processo de aprendizado e ao aprimoramento do pensamento crítico e criativo.



Um outro ponto a ser destacado é a criação de novas conexões entre a universidade e as escolas de educação básica, que se concretizaram tanto por meio da formação de professores em exercício (inicial e contínua) nas redes públicas quanto pela formação de colaborações com escolas para a execução de atividades práticas e pesquisas. Em síntese, apesar das trajetórias de aprendizado das alunas-professoras apresentarem variações em relação ao ponto de partida, impulsionadas pelas abordagens pedagógicas dos cursos ou por suas experiências em sala de aula, as análises mostraram que houve convergências.

Isso nos possibilita evidenciar a conexão entre teoria e prática, a reformulação de papéis na relação pedagógica e a compreensão do processo formativo e avaliativo como fatores cruciais para o progresso das aprendizagens. As interações geradas apoiaram a aprendizagem ativa, utilizando estratégias pedagógicas suporta das por tecnologias e promovendo uma maior sinergia entre a universidade e a escola, uma vez que as alunas-professoras refletiram sobre suas práticas ao longo do período de formação.

Como uma visão para o futuro, enfatizamos a condução de análises que procurem esclarecer e entender, a partir das perspectivas dos diversos envolvidos que publicaram estudos sobre os cursos, as repercussões das particularidades dos contextos das duas formações, além dos obstáculos enfrentados na execução desses projetos. Isso inclui as resistências iniciais ao emprego das tecnologias e a adaptação gradual de alunos, tutores e professores ao trabalho na modalidade de ensino a distância.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. **Inclusão digital do professor: formação e prática pedagógica**. São Paulo: Editora Articulação, 2004.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Maria da Graça Moreira. Currículo, Tecnologia e Cultura Digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 7, p. 1-19, 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em: 21 março. 2025.

ALMOULOU, Saddo Ag. Análise e mapeamento de fenômenos didáticos com CHIC. In: OKADA, Alexandra (org.). **Cartografia cognitiva – Mapas do conhecimento para pesquisa, aprendizagem e formação docente**. Cuiabá: KCM Editora, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02, 01 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>.



BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da educação superior 2022**: notas estatísticas. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2018/censo_da_educacao_superior_2017-notas_estatisticas2.pdf. Acesso em: 23 março. 2025.

BORDAS, Mérion; NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane. Formação de Professores: pressupostos pedagógicos do curso de Licenciatura em Pedagogia/EA. **Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 143-167, 2005.

CARVALHO, Marie Jane Soares; NEVADO, Rosane Aragón; MENEZES, Crediné Silva de. Arquiteturas pedagógicas para educação a distância. In: NEVADO, Rosane Aragón; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva (org.). **Aprendizagem em rede na educação a distância**: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007.

CENTRO UNIVERSITÁRIO DO DISTRITO FEDERAL. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância e Híbrida da UNIPLAN**, Altamira- Pará, 2024.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. BRASÍLIA: UNESCO, 2011.

GRÁS, Régis. L'analyses des donnés: une méthodologie de traitement de questions de didactique. **Recherches en Didactiques Mathématiques**, v. 12-1, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-623646132>. Acesso em: 21 março. 2025.

MCKERNAN, James. **Currículo e imaginação**: teoria do processo, pedagogia e pesquisa--ação. Porto Alegre: Artmed, 2009.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

PIAGET, Jean. **Fazer e compreender**. Tradução Cristina L. de Paula Leite. São Paulo: Melhoramentos/EDUSP, 1978.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidades**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

DANÇAS URBANAS, CORPO E VOZ DA PERIFERIA: UMA ANÁLISE EM PERIÓDICOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA (1979-2024)

URBAN DANCES, BODY AND VOICE OF THE PERIPHERY: AN ANALYSIS IN PHYSICAL EDUCATION JOURNALS (1979-2024)

Amanda Luiza Silvestre Netto¹

Neil Franco²

RESUMO

Este trabalho analisou a produção sobre danças urbanas e Hip-Hop em 14 periódicos da Educação Física entre 1979 e 2024, a partir de uma revisão sistemática. Trata-se de uma investigação de abordagem quanti-qualitativa estruturada na correlação de fontes bibliográficas e documentais. Identificou-se 11 artigos, indicando que o tema é pouco explorado, especialmente no contexto educacional. A pesquisa também revelou uma concentração regional das publicações nas regiões Sudeste e Sul, refletindo desigualdades estruturais no acesso a recursos para pesquisa e a polarização da chegada do *Hip-Hop* no Brasil. A predominância de autores da área de Educação Física destaca um interesse crescente em resgatar a dança como tema da cultura corporal. Conclui-se que ainda há muitos caminhos para consolidar uma Educação Física que reconheça as danças urbanas como práticas legítimas e essenciais, valorizando suas expressões como formas de resistência, identidade e transformação social.

Palavras-chave: Danças urbanas. Hip-Hop. Educação Física. Cultura corporal.

ABSTRACT

This study analyzed the literature on urban dance and hip-hop in 14 Physical Education journals between 1979 and 2024, based on a systematic review. This is a quantitative and qualitative investigation structured around the correlation of bibliographic and documentary sources. Eleven articles were identified, indicating that the topic is underexplored, especially in the educational context. The research also revealed a regional concentration of publications in the Southeast and South regions, reflecting structural inequalities in access to research resources and the polarization of Hip-hop's arrival in Brazil. The predominance of authors from the field of Physical Education highlights a growing interest in reclaiming dance as a theme of body culture. It concludes that there is still much to be done to consolidate a Physical Education that recognizes urban dance as legitimate and essential practices, valuing its expressions as forms of resistance, identity, and social transformation.

¹ Bacharel em Educação Física. Universidade Federal de Juiz de Fora. amandasilvestre.0406@gmail.com

² Doutor em Educação. Universidade Federal de Juiz de Fora. neilfranco010@hotmail.com.



Keywords: Urban dance. Hip-hop. Physical Education. Body culture.

1 DANÇAS URBANAS: UMA DISCUSSÃO POSSÍVEL

No final da década de 1960, um novo fenômeno cultural surgiu nos Estados Unidos da América (EUA), particularmente no distrito do Bronx, em Nova York, impulsionado pelos Disc-Jockeys (DJs) jamaicanos Herc e Afrika Bambaataa, que são reconhecidos como pioneiros do movimento *Hip-Hop*. Uma técnica inovadora envolvendo a mistura de discos de vinil catalisou uma transformação da vida noturna naquela época, convertendo as esquinas da paisagem urbana em espaços de encontros comunitários para pessoas envolvidas com essas composições musicais (Barrios, 2016).

Vários participantes dessas reuniões se esforçaram para criar letras e rimas espontâneas que complementassem a saída auditiva dos *DJs*, gerando composições musicais que foram contemporaneamente denominadas de ritmo e poesia (*Rhythm And Poetry*), ou, mais sucintamente, *Rap*. No início, os *Rappers* criavam suas músicas usando palavras simples e repetitivas, mas isso evoluiu com o tempo na busca de um novo som. Criaram letras intrincadas cheias de frases que abordavam questões sociais na sociedade americana, transformando suas letras em discursos ricos em informações, mantendo a mesma melodia subjacente que estava enraizada no ritmo da música. As letras defendiam a vizinhança, os direitos de negros e de pobres como membros da sociedade, juntamente com vários outros desafios sociais que a nação estava enfrentando (Ronsini, 2007).

Além dos *Rappers*, a cultura do *Rap* abrangeu o papel dos mestres de cerimônias (*MCs*), encarregados de orquestrar essas festas de bairro reunindo a população em geral e os criadores culturais para participarem da ocasião. Ademais, outro componente vital e proeminente dessas celebrações foram as expressões artísticas do *graffiti*, que, em conjunto com os *DJs* e *MCs*, destacam e criticam as questões sociais enfrentadas pela nação durante aquele período, com a intenção de imortalizar, por meio de tons vibrantes, ilustrações e inscrições nas paredes do Bronx (Barrios, 2016).

Além disso, pode-se afirmar que essas celebrações também significaram o início das danças de rua, pois facilitaram encontros entre vários dançarinos que, por meio de movimentos coordenados e alinhados ao ritmo da música, geraram concursos ou, mais precisamente, confrontos para verificar quem exibia habilidades de danças superiores, promovendo uma expressão cultural em oposição à violência generalizada vivenciado pela nação. Esses artistas eram chamados de praticantes de *Break* ou, alternativamente, de *B-Boys*, e se distinguiam, desde o início, por executarem movimentos rápidos e manobras acrobáticas no chão sincronizados e em harmonia com a música, dando origem ao gênero que anunciou o advento da dança de rua, conhecido como *Break* (Barrios, 2016).



Assim, os componentes do *Rap* (incluindo *DJ* e *MC*), da dança (especificamente o *Break*) e artes plásticas (notavelmente o *Graffiti*) culminaram no que é reconhecido como o movimento *Hip-Hop*, que em tradução significa o “ato de mover os quadris” (para o *Hip*) e “pular” (para o *Hop*). Essa forma particular de expressão cultural urbana se distingue por sua representação das classes economicamente desfavorecidas e serviu/serve como uma resposta cultural às questões raciais, de discriminação, de violência e aos desafios econômicos enfrentados pelos EUA naquele período, assim como atualmente (Barrios, 2016). Assim, as manifestações que deram origem a cultura do *Hip Hop* são o *Rap*, a adaptação do canto falado da África Ocidental à música feita pelos jamaicanos na década de 1950; o *Break*, a dança dos guetos americanos no período pós-guerra do Vietnã; e, finalmente, o *Graffiti* (Ronsini, 2007).

Posteriormente, partindo do contexto americano, o *Hip-Hop* entrou no Brasil durante a década de 1980, coincidindo com um período marcado por uma significativa transformação social e pela iminente conclusão da Ditadura Militar (1964-1985). Consequentemente, o movimento *Hip-Hop* desempenhou um papel fundamental na defesa de perspectivas mais pluralistas, democráticas, participativas e centradas na cidadania, com suas demandas e queixas articuladas por manifestações como o *Graffiti*, o *Rap* (*DJ* e *MC*) e a dança (*Break*) (Barrios, 2016). Fundamentalmente, semelhante às suas origens nos EUA, o surgimento do *Hip-Hop* no Brasil se manifestou como um meio de protesto, predominantemente entre as classes socioeconômicas mais baixas que foram afetadas adversamente pelos inúmeros desafios históricos, sociais e culturais que nossa nação enfrenta (Ronsini, 2007).

Para entender como o *Break* se transformou em *Street Dance*, é importante olhar para o contexto histórico em que isso aconteceu. O *Hip-Hop* surgiu nos EUA nos anos de 1970 como uma expressão cultural da população negra e pobre, em meio a conflitos raciais. No começo, este movimento era restrito às periferias e servia como forma de resistência social. Com o tempo, o *Hip-Hop* ganhou visibilidade na mídia, principalmente por meio de artistas negros famosos como Michael Jackson e George Clinton, além de filmes³ que mostravam o cotidiano das comunidades suburbanas de forma mais comercial. Isso ajudou o movimento *Hip-Hop* a se espalhar pelo país. No entanto, o *Break* – que fazia parte do *Hip-Hop* – era uma dança muito intensa e agressiva, o que dificultava sua aceitação pelas classes mais altas e pelo mercado de entretenimento. Para tornar o *Break* mais atrativo e vendável, alguns coreógrafos começaram a misturar passos do *Break* com técnicas de danças mais clássicas, como o balé e o jazz. Um exemplo é Salim Slam, coreógrafo da cantora Madonna, que foi

³ O *Break* ganhou força com o movimento *Hip-Hop* por volta da década de 1980, através de filmes como *Beat Street* (1984) de Stan Lathan que mostra a cultura *Hip-Hop* de Nova York ligada à dança nos anos de 1984 e também com o filme *Breakdance* (1984), de Joel Silberg, que marcaram as danças de rua no país, conforme explica em entrevista o coreógrafo e referência na cultura *Hip-Hop* no Brasil, Frank Ejara (Barrios, 2016).



um dos responsáveis por essa fusão. Foi assim que surgiu o *Street Dance*: uma dança com base nas danças urbanas, mas com influências de estilos mais formais. No Brasil, o termo *Street Dance* costuma ser usado para se referir a essa mistura entre o *Break* e outras danças como o balé e o jazz (Costa, 2003).

Street Dance, também conhecida como “dança de rua” ou “danças urbanas”, é o termo utilizado para descrever este estilo de dança intimamente ligado à cultura *Hip-Hop*. A expressão “danças urbanas” se conecta diretamente à cultura urbana, que remete ao que é característico da vida nas cidades, especialmente às manifestações artísticas originadas em bairros, ruas e outros espaços públicos. Essa relação é destacada em documentários como *História do Hip-Hop no Brasil* (2011), *Cultura Hip-Hop* (2012), *Hip-Hop – a voz da periferia* (2013), e no documentário americano *Hip-Hop History Documentary* (2009) (Barrios, 2016).

A dança de rua, também conhecida como dança *Hip-Hop* ou danças urbanas, teve sua origem com o estilo *Break*. Com o passar do tempo, porém, novos estilos como *Locking*, *Popping*, *Waacking* e *House Dance* foram sendo incorporados, enriquecendo a trajetória das danças urbanas. Essa diversidade de estilos permite que o *Street Dance* seja dividido em duas principais vertentes dentro da cultura *Hip-Hop*: a Velha Escola ou *Old School*, que está associada às raízes do movimento *Hip-Hop* e à influência da *Funk Music*; e a Nova Escola ou *New School*, que reflete estilos mais contemporâneos, marcados pela integração de tecnologias modernas e por movimentos inovadores, que se distanciam dos padrões tradicionais da Velha Escola (Rocha, 2001).

Locking, anteriormente conhecido como *Campbellocking*, surgiu na década de 1970 e se destaca como um estilo de dança voltado para a performance que envolve ativamente o público por meio de interações entre dançarino e público (Scalamato, 2016). *Popping*, um termo que denota um movimento repentino de explosão, originou-se em Fresno, Califórnia, em 1970, e é baseado na técnica de contrair e relaxar músculos rapidamente para gerar um efeito de impulso no corpo do dançarino, comumente descrito como *pop* ou *beat*, e é amplamente reconhecido como uma forma de dança que simula movimentos robóticos. O *Waacking* estreou em 1971 nas cenas de clubes de Nova York, embora sua cultura de dança fosse cultivada predominantemente em Los Angeles. Esse estilo é caracterizado por movimentos verticais e intrincados gestos com as mãos que definem a essência da dança de rua. A *House Dance*, que se traduz em dança social, foi desenvolvida em ambientes de clubes, com origens em Chicago e Nova York, e é marcada por movimentos dinâmicos das pernas e ações sutis de calcanhar que surgiram de encontros festivos (Scalamato, 2016).

A dança *Hip-Hop* incorpora as vozes de jovens marginalizados, particularmente nas periferias urbanas, promovendo a identidade cultural e o envolvimento da comunidade (Ambrósio *et al.*, 2021). Ele atua como um meio de auto expressão e crítica política, refletindo as realidades sociopolíticas da



juventude em vários contextos, como o Zimbábue (Kellerer, 2014). O *Hip-Hop* representa uma ferramenta de visibilidade social, abordando questões de exclusão e invisibilidade enfrentadas pela juventude periférica (Arruda, 2017).

Partindo desse contexto histórico, o título “Danças Urbanas, corpo e voz da periferia: uma análise em periódicos da Educação Física” reflete a intenção de explorar não apenas os elementos físicos e coreográficos do *Hip-Hop*, mas também seus aspectos sociais e discursivos. Neste contexto, corpo e voz são entendidos como componentes intrínsecos e interconectados que não apenas refletem, mas também influenciam a realidade periférica. A escolha de realizar a pesquisa em periódicos especializados em Educação Física (EF) é uma decisão fundamentada em diversos motivos cruciais para o desenvolvimento de um estudo acadêmico sólido. Explorar o *Hip-Hop* neste contexto permite um diálogo direto com as últimas contribuições acadêmicas, proporcionando uma visão atualizada das discussões e pesquisas na área da EF. Buscamos compreender como tais manifestações culturais são incorporadas e discutidas nos periódicos da EF, reconhecendo a importância dessas práticas nos contextos formais e não formais da Educação considerando-as como agentes de empoderamento e construção de identidade.

Diante dessa contextualização sobre as danças urbanas, entendidas como “corpo e voz da periferia”, torna-se pertinente investigar de que maneira essa temática vem sendo abordada no contexto acadêmico, exaltando seus sentidos, impactos e possibilidades de inserção no campo da EF. Partindo desse questionamento e considerando o teor multifacetado da prática e experiência desta dança no contexto sociocultural, estabeleceu-se como questão central do estudo: quais interfaces são estabelecidas entre danças urbanas e a produção científica em periódicos brasileiros da EF?

Diante da complexidade que permeia a interação entre as danças urbanas, o corpo e a voz das periferias urbanas, esta investigação visa contribuir para uma compreensão mais aprofundada dessas práticas culturais e suas implicações para o campo da EF. Ao conduzir essa pesquisa tendo como locus periódicos especializados, buscamos não apenas agregar ao conhecimento existente, mas também enriquecer o diálogo acadêmico sobre o papel do *Hip-Hop* na formação integral do indivíduo e na EF, promovendo uma visão crítica e reflexiva sobre seu impacto na sociedade.

A escolha por investigar as danças urbanas no contexto da EF se justifica pela necessidade de ampliar a visibilidade acadêmica e pedagógica dessas práticas culturais que emergem das periferias urbanas. O *Hip-Hop* e suas danças, como o *Break* e o *Street Dance*, representam não apenas expressões estéticas, mas também formas de resistência, identidade e mobilização social, especialmente entre jovens marginalizados. Apesar de sua potência como ferramenta educativa e social, observa-se uma carência de pesquisas que explorem essas manifestações sob a perspectiva da EF, tanto em contextos formais de ensino quanto em espaços não formais. Ao analisar o tratamento



dado às danças urbanas nos periódicos da área, este trabalho busca contribuir para o reconhecimento de seu valor pedagógico, cultural e político, fortalecendo o debate sobre a inclusão de práticas corporais diversas e representativas na formação crítica e cidadã dos indivíduos.

Além desses aspectos introdutórios, o texto se divide em 04 seções que exaltam a metodologia do estudo; descrição, análise e discussões; considerações finais e referências.

2 PROCESSO METODOLOGICO

Este estudo consiste em pesquisa indireta, descritiva, de caráter bibliográfico e em abordagem quanti-qualitativa, uma vez que analisou os significados atribuídos pela produção de conhecimento sobre EF em relação às discussões referentes às danças urbanas. Fundamenta-se na busca de estudos realizados e publicados por autores que se dedicam às referidas temáticas em periódicos da EF (Mattos; Rosetto Júnior; Rabinovich, 2008), logo, trata-se de uma revisão sistemática de literatura, por apresentar uma questão específica, fontes e estratégias de busca de dados explícitas, estabelecendo a relação entre abordagens quantitativas e qualitativas (Rother, 2007).

Identificar dados numéricos referentes às danças urbanas nos periódicos da EF, assim como verificar que dimensões dessa temática são mais evidenciadas neles, aproxima-nos de uma abordagem quantitativa. Por outro lado, apresentar a descrição dos estudos levantados, entender o trajeto da inserção das danças urbanas como categorias investigativas na construção de conhecimento em EF e buscar relações com outros marcadores históricos, sociais, culturais e legais situam em uma abordagem qualitativa (Gomes; Araújo, 2005; Mattos; Rosetto Júnior; Rabinovich, 2008).

O estudo se define metodologicamente em três etapas:

1ª) Coleta de dados – selecionaram-se 14 periódicos brasileiros da área de EF, com ênfase nas dimensões escolar e não escolar, que disponibilizam suas edições em formato eletrônico. O fácil acesso a essas fontes e a visibilidade desses periódicos no contexto nacional no que tange à divulgação de estudos que envolvem os temas da cultura corporal (Coletivo de Autores, 1992) justificaram sua escolha como locus de pesquisa. Analisaram-se os periódicos desde suas primeiras edições, buscando estudos que priorizam a temática sobre as danças urbanas. Assim, o recorte temporal foi delimitado entre 1979 – em razão da criação da Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) – e 2024 – período de encerramento da coleta. O ano de 2009 demarca o período mínimo para criação dos periódicos investigados, uma vez que configura mais de 10 anos de sua existência, período satisfatório para sua consolidação como espaço de divulgação de conhecimento, o que é outro aspecto que abona a opção por essas revistas e não outras. Da mesma forma, como critério de seleção, buscou-se por



periódicos sediados nas 5 regiões do país, com o intuito de ampliar o espectro investigativo, entretanto esses não foram encontrados na região Norte do país⁴.

O processo de busca do material consistiu-se em dois momentos. Primeiro, o levantamento das publicações via leitura dos sumários de cada edição das revistas. Tal procedimento se justifica pelo fato de algumas revistas, em especial aquelas criadas na década de 1980, apresentarem suas primeiras edições em arquivos *Portable Document Format* (PDF) único, impossibilitando o acesso aos dados por descritores. Nas buscas nos 14 periódicos, todas as formas de publicação foram validadas (artigos originais, ensaios teóricos, editoriais, resenhas, relatos curtos, entrevistas, independentemente do idioma da produção).

Cabe destacar que os dados que originaram este estudo compõem uma pesquisa mais ampla intitulada “Educação Física e temas dissidentes: a produção do conhecimento em ginástica, dança e deficiência”, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa Corpo, Culturas e Diferença (GPCD), cadastrado em 2017 na Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e com projeção de conclusão em 2027. Desse modo, em 2017, um grupo de 07 discentes da graduação e egressos da UFJF se debruçaram neste levantamento inicial. Esses dados foram atualizados a partir da inserção de outros discentes ao GPCD, o que resultou em consecutivos retornos aos periódicos, sendo a última atualização dos dados realizada em 2024.

Sendo assim, em 2024, no que se refere ao tema dança, 297 publicações foram identificadas, envolvendo os contextos formais e não formais da educação, categorizadas por especificidades dos gêneros de dança que emergiam das publicações (balé, jazz, dança moderna e contemporânea, danças folclóricas, danças indígenas, danças urbanas 3/ou de rua etc.). No que tange ao recorte do tema pare este estudo, as danças urbanas, foram encontradas 11 publicações, como descrito no quadro 01.

Quadro 1. Artigos selecionados a partir dos critérios da pesquisa

Periódicos	Autorias	Total
Motriz	Alves e Silva (2004) e Alves (2007)	02
Movimento	Reckziegel e Stigger (2005) e Carvalho <i>et al.</i> (2020)	02
CEFE	Queiroz, Ucci e Silva (2003)	01
CFRCBE	Grando e Honorato (2008) e Correia, Silva e Ferreira (2017)	02
Corpoconsciência	Antunes e Silva (2021) e Zanotto e Barbosa (2019)	02
RBEFE	Cardoso <i>et al.</i> (2011)	01
RBCE	Borges, Rocha e Machado (2022)	01
Total	-	11

Fonte: As autorias (2025)

⁴ Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE), Motrivivência - Revista de EF, Esporte e Lazer, Revista de EF, Movimento Revista de EF, Motriz - Revista de EF, Corpoconsciência, Pensar a Prática, Conexões, Caderno de EF e Esporte, Revista Mackenzie de EF e Esporte, Revista Brasileira de EFe Esporte, Arquivos em Movimento, Cadernos de Formação RBCE e Revista Brasileira de Ciência e Movimento.



2ª) Categorização e elaboração da descrição dos estudos – procedeu-se à leitura cuidadosa e ao fichamento do material, filtrando informações como instituição de origem dos pesquisadores, palavras-chave, objetivo do artigo, metodologia da pesquisa, discussão dos dados e conclusões. Em seguida, realizou-se o levantamento quantitativo do material, na tentativa de elencar o movimento epistemológico de constituição desse campo, destacando: 1) os anos em que as publicações passaram a integrar o panorama investigativo dos periódicos e a relação com outros possíveis demarcadores (legais, por exemplo); 2) sobre quais contextos (escolar e/ou não escolar) versavam essas investigações; 3) identificação de em que vertentes a temática “danças urbanas e *Hip-Hop*” era evidenciada e, com isso, levantamento de possíveis lacunas investigativas; 4) destaque dos tipos de abordagens investigativas (empíricas e/ou bibliográficas); 5) as bases de formação dos autores.

3ª) Análise qualitativa dos dados – a partir dos dados quantitativos levantados nas 1ª e 2ª etapas, os 11 artigos que integram a amostra foram categorizados, descritos e contextualizados à luz de referenciais teóricos e documentos legais específicos das áreas da EF e danças urbanas.

3 DANÇAS URBANAS EM PERIÓDICOS DA EF: O PANORAMA GERAL

As danças urbanas têm conquistado crescente espaço no cenário artístico e cultural, mas sua presença na literatura acadêmica, especialmente em periódicos da área de EF, ainda é limitada. Em consonância com essa afirmativa, no levantamento realizado nos 14 periódicos por nós investigados foram identificados 297 artigos relacionados à dança de modo geral, mas apenas 11 tratam especificamente sobre a temática danças urbanas.

Quadro 02: Contexto das publicações		
Não Educacional	Educacional	
-	Formal	Não formal
06	03	02
06	05	
11 publicações		

Fonte: As autorias (2025)

Como descrito no quadro 02, das 11 publicações encontradas, 05 enfatizam o contexto educacional sendo 03 refletindo sobre o contexto formal, evidenciando, possivelmente, uma lacuna significativa na abordagem dessas manifestações culturais dentro do ambiente educacional – aspecto este que se torna apenas uma proposição que carece de novas investigações (quadro 03).

3.1. Danças urbanas e EF: o contexto não educacional

De acordo com os dados do quadro 02 evidencia-se que, dentre as 11 publicações descritas, a maioria (06) insere as danças urbanas em contextos não educacionais (Alves; Dias, 2004; Reckziegel;



Stigger, 2005; Alves, 2007; Cardoso *et al.*, 2011; Correia; Silva; Ferreira 2017; Antunes; Silva, 2021). Esses aspectos podem ser visualizados na descrição dos estudos, a seguir.

Alves e Dias (2004) investigam a dança *Break* como expressão artística e criativa em contextos de urbanização e exclusão social, em Campinas - SP, tendo como base teórica o materialismo dialético. A metodologia envolveu contato direto com grupos de dançarinos e análise teórica. Foram construídos os temas “estranhamento” e “movimento” para refletir sobre o corpo sensível. Concluíram que o *Break* forja espaços de expressão e resistência no cenário urbano.

Com o objetivo de compreender o sentido atribuído à dança de rua por jovens da periferia, Reckziegel e Stigger (2005) utilizaram de uma pesquisa etnográfica como metodologia realizada no *Restinga Crew*, do bairro Restinga, em Porto Alegre, no ano de 2005. Concluíram que a dança, junto à cultura *Hip-Hop*, atua como um movimento estético-político de engajamento social e transformação de vidas.

Alves (2007) investigou a partir de fontes bibliográficas e empíricas as danças do *Hip-Hop* (*Breaking*, *Popping* e *Locking*) com base nos quatro fatores do movimento de Laban: peso, espaço, tempo e fluência. Portanto, a teoria labaniana foi a metodologia para interpretar a estética e expressividade corporal. Segundo o autor, a abordagem permite combinar análise objetiva e subjetiva da performance. Conclui-se que essa leitura amplia a compreensão da linguagem poética do corpo no *Hip-Hop*.

O estudo de Cardoso *et al.* (2011) compara a corporeidade e a sexualidade entre dançarinos de *Hip-Hop*, Axé e não-dançarinos. A pesquisa é de abordagem quantitativa realizada por meio da aplicação de um questionário anônimo a pessoas de grupos distintos. A pesquisa foi realizada em dois momentos diferentes, a primeira no “*Meeting*” de *Hip-Hop* da cidade de Indaiatuba-SP e, a segunda, em uma academia na grande Florianópolis. Os resultados indicam maior satisfação sexual e conexão afetiva entre dançarinos de Axé, enquanto em ambos os estilos os dançarinos homens davam maior ênfase à genitália e a libido em relação aos aspectos da afetividade.

Em seu ensaio teórico, Correia, Silva e Ferreira (2017) investigam como as danças de rua originadas no *Hip-Hop* se ressignificam ao migrarem das ruas para espaços formais de dança. A metodologia é teórico-conceitual e com base nos autores Michel de Certeau, Gilles Deleuze e Félix Guattari. Discutem a mudança de contexto e sentidos dessa prática na cultura urbana e concluem que há uma transformação estratégica na apropriação desses espaços.

O estudo de Antunes e Silva (2021), trata-se de um levantamento bibliográfico sobre o Movimento *Hip Hop* e as danças urbanas no período de 2005 a 2019. Os autores analisaram 11 obras, entre artigos, dissertações e teses, com foco nas manifestações culturais no campo do lazer e da educação. Embora o estudo traga contribuições importantes sobre a função social e educativa dessas



manifestações, interpretamos seu recorte temporal como restrito e identificamos a ausência de categorização institucional e regional, assim como a não identificação sistemática dos tipos de pesquisa. Esses aspectos revelam lacunas que nosso estudo busca preencher. Assim, ao propor uma análise ampliada e crítica da produção científica recente, evidenciando aspectos como região, instituição, periódico, abordagem e enfoque, nosso trabalho se justifica por atualizar e aprofundar o debate sobre as danças urbanas como expressões políticas, educacionais e identitárias nos espaços acadêmicos da EF.

A partir da descrição dos 06 estudos entendemos que tratam das danças como práticas culturais desenvolvidas de forma autônoma, em espaços públicos, coletivos e comunitários – como praças, centros culturais, batalhas de dança, projetos sociais ou coletivos periféricos. Essas manifestações reforçam o caráter popular, contra hegemônico e de resistência das danças urbanas, sobretudo nas periferias das grandes cidades, estando profundamente enraizadas nos contextos culturais, promovendo um sentimento de pertença e identidade entre os participantes. (Antunes; Silva, 2021)

No contexto geral da pesquisa, a maior incidência de produções voltadas ao contexto não educacional revela indícios de que as danças urbanas ainda são mais reconhecidas e valorizadas na sua origem e essência – como práticas culturais ligadas às juventudes negras e periféricas – do que no interior das instituições de ensino. Nesse sentido, elas funcionam como instrumentos de denúncia social, valorização da identidade, pertencimento étnico-racial e construção de subjetividades que desafiam padrões estéticos e normativos impostos historicamente à EF e à escola (Arruda, 2017).

3.2. Danças urbanas e EF: o contexto educacional

Das 05 publicações que abordam as danças urbanas no contexto educacional, 03 vinculam-se ao contexto formal (Grando; Honorato, 2008; Zanotto; Barbosa, 2019; Borges; Rocha; Machado, 2022). Já o contexto não formal, representado por Queirós, Ucci e Silva (2003) e Carvalho *et al.* (2020) que destacam perspectivas educacionais desenvolvidas em universidades. Isso demonstra que há esforços pontuais em legitimar essas práticas como conteúdos pedagógicos da EF, ainda que de forma tímida. Sobre esses estudos temos:

Grando e Honorato (2008) investigam práticas pedagógicas para o ensino da dança na EF escolar, focando nas danças folclóricas e de danças de rua. O estudo se utiliza de metodologia de abordagem qualitativa a partir de uma pesquisa-ação desenvolvida em uma escola estadual do município de Boa Ventura de São Roque - PR, com alunos das 4ª e 6ª séries do ensino fundamental. Conclui que metodologias que valorizam a realidade, a criatividade e a espontaneidade dos alunos são mais eficazes no ensino da dança.

Realizar e analisar uma proposta didático-pedagógica interdisciplinar para o ensino do *Hip-*



Hop na EF escolar é o objetivo de Zanotto e Barbosa (2019). Utilizaram da pesquisa-ação, portanto, de abordagem qualitativa, em uma escola paulista, com professores de EF e Sociologia. A pesquisa concentrou-se na análise dos diários de campo e mostrou que o planejamento interdisciplinar aprofundou o ensino do *Hip-Hop*, assim como entenderam que essa abordagem deve ser implementada para propostas pedagógicas mais integrais.

Relatar uma intervenção pedagógica durante o estágio em EF na Educação Infantil é o foco do estudo de Borges, Rocha e Machado (2022), realizado com crianças de uma escola pública em Vitória - ES. A metodologia envolveu atividades baseadas na cultura *Hip-Hop* (*grafitti, DJ, Rap, MC e Break*) e a escolha do tema considerou o contexto social das crianças. Concluíram que a experiência foi enriquecedora para alunos e estagiários.

Queirós, Ucci e Silva (2003) analisam a experiência do projeto de extensão “Venha Dançar com a Gente!!!” realizado nos anos 2000 a 2002, vinculado curso de EF da UNIOESTE - campus de Marechal Cândido Rondon, focado na dança de rua como conteúdo cultural e lazer universitário. A metodologia envolveu laboratório com estudos, aulas e apresentações. Os resultados apontam maior interesse pela dança e desenvolvimento dos acadêmicos. Conclui-se que a dança de rua é ferramenta pedagógica e de socialização.

Carvalho *et al.* (2020) pesquisaram o ensino de *Hip-Hop* como meio de expressão e inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo, oriundos das comunidades da Grande Vitória - ES, matriculados no projeto de extensão “Prática pedagógica de educação física adaptada para pessoas com deficiência”, no ano de 2017. Utilizam de metodologia qualitativa com pesquisa-ação existencial e análise categorial. Mostram que a mediação pela cultura *Hip-Hop* estimula a linguagem, o protagonismo e o reconhecimento social. Concluíram que a prática contribuiu para a inclusão e interação social dos alunos.

No tocante aos 05 trabalhos enfocando as danças urbanas e considerando seus possíveis impactos nos processos educativos, essa realidade reflete o que autores como Silva (2006) denunciam: a persistência de um currículo eurocentrado, esportivizado e conservador nas aulas de EF, que marginaliza expressões culturais negras e urbanas. Como já enfatizado linhas atrás, o restrito quantitativo de estudos sobre essa temática no levantamento geral da pesquisa revela essa afirmativa.

Nesse contexto, apesar das diretrizes curriculares, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), elaborados no final da década de 1990, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 para o ensino fundamental e 2018 para o ensino médio, indicarem a importância de incluir conteúdos que valorizem a diversidade da cultura corporal, na prática ainda se observa uma resistência significativa em acolher manifestações como o *Break*, o *Popping*, o *Locking* e o *Hip-Hop Freestyle* como saberes legítimos dentro das instituições de ensino (Brasil, 1997, 2017, 2018).



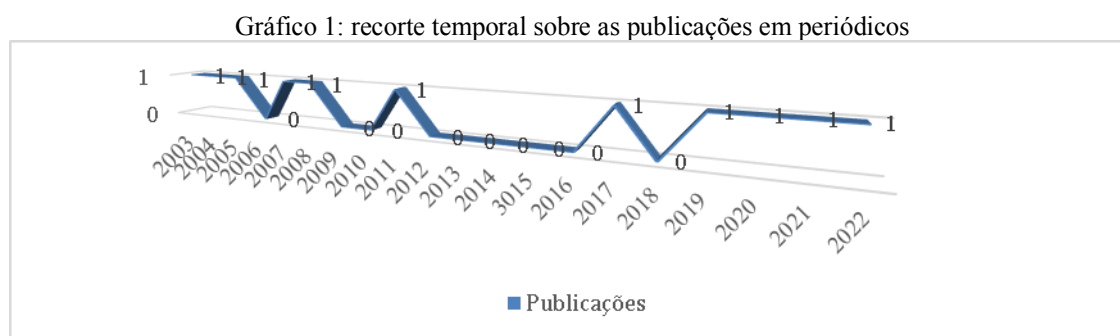
Os PCNs já propunham a inclusão de temas transversais, como a pluralidade cultural, propondo reflexões sobre a ética e o reconhecimento da identidade, incentivando uma abordagem mais crítica e abrangente da EF, enquanto a BNCC reforça o reconhecimento das diferentes manifestações culturais e estabelece a cultura corporal de movimento como um dos eixos centrais do componente curricular. Ambos os documentos dialogam com a necessidade de uma educação que valorize a diversidade étnico-racial, especialmente a partir da promulgação da Lei 10.639/03, que torna obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo escolar. (Brasil, 1997, 2003, 2017, 2018)

Portanto, a análise do quadro 02 aponta para a urgência de ampliar as discussões sobre as danças urbanas na formação docente e nos currículos escolares, reconhecendo-as como formas de conhecimento legítimas, potentes e críticas, capazes de romper com lógicas colonialistas e oferecer caminhos para uma EF mais inclusiva, plural e conectada às realidades dos estudantes (Neves *et al.*, 2020).

Dessa forma, torna-se fundamental aprofundar as discussões e ampliar os estudos que abordem as manifestações culturais urbanas e suas relações com a EF. Isso inclui refletir sobre o lugar dessas práticas no currículo escolar, bem como seu impacto social e cultural, valorizando saberes populares, periféricos e juvenis que historicamente foram marginalizados (Neira, 2007).

4 DANÇAS URBANAS EM PERIÓDICOS DA EF: AMPLIANDO AS ANÁLISES

O gráfico 1 ilustra a distribuição temporal das 11 publicações analisadas, indicando o ano de publicação de cada trabalho selecionado.



Fonte: As autorias (2025)

Considerando nosso recorte temporal entre 1979 e 2024, apenas em 2003 evidencia-se nos periódicos da EF a primeira publicação sobre danças urbanas. A partir deste período, observa-se uma regularidade mínima na produção sobre o tema até 2011 que, ainda que de forma tímida, pode ser interpretada como reflexo da maior visibilidade e valorização das manifestações culturais periféricas, sobretudo do movimento *Hip-Hop* e suas expressões corporais, no cenário brasileiro a partir da década



de 1990 (Ventura, 2009).

Dentro do campo da EF esse movimento pode estar também associado a um conjunto de transformações sociais, educacionais e acadêmicas. Em primeiro lugar, destaca-se o Movimento Renovador da EF (MREF) que emergiu nas décadas de 1980 e 1990 e propôs uma ruptura com os modelos tradicionais, biologicistas e esportivizados que até então dominavam a área. Esse movimento passou a defender uma abordagem crítica e cultural, valorizando a pluralidade das manifestações da cultura corporal de movimento, entre elas, as danças afro-brasileiras, populares e urbanas (Ghidetti; Rodrigues, 2020). A partir dessa perspectiva, o corpo passou a ser compreendido como expressão de identidades, histórias e resistências, abrindo espaço para o reconhecimento das danças urbanas como objeto legítimo de estudo.

Outro fator fundamental para a ampliação das pesquisas sobre danças urbanas no campo da EF é a influência da metodologia do ensino proposta pelo Coletivo de Autores (1992), conhecida como abordagem crítico-superadora. Essa perspectiva teórico-metodológica contribuiu para deslocar a EF de um modelo tradicional e tecnicista, voltado apenas à repetição de gestos motores ou à lógica do rendimento esportivo, para uma proposta comprometida com a formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes de sua inserção social e cultural. Ao compreender a cultura corporal como uma construção histórica, social e diversa, essa abordagem passou a reconhecer manifestações como as danças urbanas — até então marginalizadas — como expressões legítimas do movimento humano. Assim, a perspectiva da abordagem crítico-superadora foi essencial para o reconhecimento da dança como tema da cultura corporal, abrangendo práticas educativas e culturais potentes, estimulando novas investigações que abordam seus significados, usos pedagógicos e implicações sociais no contexto da escola e fora dela (Coletivo de Autores, 1992). Essa obra, assim como outros investigadores adeptos ao MREF contribuíram para a criação de documentos oficiais que passaram também a indicar os conteúdos a serem focados nas aulas de EF, como é o caso dos PCN.

Entre 2012 e 2016, a produção é interrompida, reaparecendo entre 2017 e 2022, com a mesma frequência dos anos iniciais, refletindo uma ampliação das discussões sobre diversidade, juventude, relações étnico-raciais e cultura corporal no campo da EF.

Para o contexto não educacional acreditamos que o surgimento de publicações sobre as danças urbanas possa se relacionar às questões que envolvem as diretrizes propostas pelo MREF, como já dito. Por outro lado, para o contexto educacional, chama-nos a atenção o ano de publicação dos estudos (2003, 2008, 2019 e 2022). Ainda que não anunciados nos estudos, parece-nos que o diálogo sobre as danças urbanas no ambiente escolar foi impulsionado por importantes documentos legais e pedagógicos que orientam a educação brasileira.

A Lei 10.639/03, ao tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos



currículos escolares, abriu caminho para o reconhecimento das expressões culturais de origem negra, como o *Hip-Hop* e suas danças, como conteúdos válidos e necessários para uma educação antirracista. Os PCN já apontavam, desde os anos 1990, a importância de se trabalhar com a diversidade cultural e de valorizar diferentes manifestações corporais dentro da EF, rompendo com a hegemonia dos esportes tradicionais. Mais recentemente, a BNCC reforçou esse movimento ao incluir a cultura corporal de movimento como um dos eixos estruturantes da área, enfatizando a necessidade de considerar o contexto sociocultural dos estudantes e de promover práticas corporais que dialoguem com suas realidades (Brasil, 1997, 2003, 2017, 2018).

Por fim, não se pode ignorar o impacto das políticas de inclusão no ensino superior, especialmente a Lei de Cotas (Lei 12.711/2012) e ações afirmativas anteriores, que ampliaram o acesso de estudantes negros, indígenas e de baixa renda às universidades públicas. Esse movimento teve um efeito direto na produção do conhecimento, pois permitiu que sujeitos historicamente excluídos das IES trouxessem suas vivências, saberes e práticas culturais para o espaço científico. Considerando que as danças urbanas são fortemente vinculadas à cultura das periferias e da juventude negra, o ingresso desses estudantes pode ter influenciado o surgimento de pesquisas que tratam o tema com sensibilidade, profundidade e legitimidade, considerando, como descrito no gráfico 01, uma segunda onda de recorrência sobre produções sobre danças urbanas na EF entre 2017 e 2022.

Lembrando que nosso estudo trata de um recorte de 45 anos (1979 – 2024), demonstrando uma baixa produção sobre o tema investigado, cabe ressaltar que a criação de normativas legais levam certo período para que possa influenciar na reflexão teórica sobre determinado fenômeno social e cultural, o que podemos deduzir a partir da primeira (2003 a 2011) e segunda (2017 a 2022) contingência de publicações sobre danças urbanas nos periódicos da EF.

Quadro 03: Fontes investigativas dos estudos

Fonte/Contexto	Não Educacional	Educacional	Total
Bibliográfica	01	-	01
Bibliográfica e empírica	05	04	09
Bibliográfica, documental e empírica	-	01	01
Total	06	05	11

Fonte: As autorias (2025)

Os dados apresentados no quadro 03 demonstram que, em ambos os contextos — educacional e não educacional —, os estudos sobre danças urbanas analisados seguem predominantemente uma abordagem qualitativa, com destaque para a combinação entre fontes bibliográficas e empíricas, presente em 09 dos 11 trabalhos. Esse predomínio reforça o esforço dos pesquisadores em articular teoria com prática, buscando compreender as danças urbanas por meio de vivências concretas e escuta dos sujeitos envolvidos, sobretudo no contexto não educacional, onde essa combinação aparece em 06 estudos. Os jovens não apenas participam da cultura *Hip-Hop* como espectadores, mas atuam como



agentes produtores de cultura e conhecimento, mobilizando criatividade e saberes construídos nas vivências coletivas (Fleury, 2007).

Isso demonstra não apenas a busca por legitimar essas práticas no espaço institucional, mas também evidencia que os grupos juvenis onde as danças urbanas se desenvolvem funcionam como espaços privilegiados de experimentação, descoberta e expressão de autonomia. Como afirma Dayrell (2005, p. 112), esses coletivos se constituem como “[...] momento próprio de experimentações, de descoberta e teste das próprias potencialidades, de demandas de autonomia que efetivam no exercício de escolhas.” Essa característica reforça a importância da abordagem empírica como caminho metodológico potente para revelar a densidade simbólica e social dessas práticas.

Outra variável que pode influenciar o número de publicações encontradas é a instituição de origem dos pesquisadores e as regiões do país em que essas instituições estão localizadas. Neste levantamento foram identificadas produções oriundas de apenas três das cinco regiões brasileiras, como demonstrado no quadro 04:

Quadro 04: relação entre regiões e instituições

Região	Sul	Sudeste	Centro -Oeste	Nordeste	Norte	Internacional	Total
Total	11	18	-	-	-	01	30

Fonte: As autorias 2025

O quadro 05 mostra uma concentração significativa nas regiões Sudeste (18 instituições) e Sul (11 instituições), evidenciando o protagonismo dessas áreas na produção científica sobre o tema. As regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte não apresentaram nenhuma publicação vinculada. Sobre essa questão levantamos duas desconfiças.

Como primeira desconfiça, essa desigualdade na distribuição regional da produção científica é algo já apontado por diversos autores. Segundo Albuquerque *et al.* (2005), Diniz e Gonçalves (2005) e Chiarini *et al.* (2014), essa desigualdade está diretamente ligada às diferenças no acesso aos recursos científicos e tecnológicos entre as regiões do país. O Sudeste e o Sul, por exemplo, são favorecidos historicamente por concentrarem as principais universidades e centros de pesquisa (Suzigan; Albuquerque, 2011), além de contarem com maior número de profissionais qualificados (Albuquerque *et al.*, 2002). Diante disso, recebem mais recursos financeiros por meio de agências de fomento como a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – que é responsável por fomentar a pesquisa científica, a tecnologia e a inovação no Brasil –, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Financiadora de Estudos e Projetos (FINEP) (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2011)

Como segunda desconfiça, podemos citar a chegada da cultura *Hip-Hop* ao Brasil, no início dos anos 1980, que ocorreu inicialmente por meio da dança ocupando ruas e estações de metrô em



São Paulo (Azevedo; Silva, 1999). Essa prática manteve coerência com suas raízes nos bairros periféricos de Nova York, onde surgiu como uma alternativa simbólica à violência entre gangues (Rocha; Domenich; Casseano, 2001; Silva, 1999). No Sul do país, a cena teve início em Porto Alegre por volta de 1983, com rodas de *b-boys* no centro da cidade, destacando-se o bairro Restinga como um polo irradiador (Gorczewski, 2000; Laitano, 2001). Essa origem territorial ajuda a compreender a concentração das produções acadêmicas nas regiões Sudeste e Sul, apontada neste estudo. Além de fatores históricos, essas regiões se destacam pela oferta de eventos culturais de grande porte, como o Rio H2K – *Rio Hip-Hop Kemp*, o primeiro festival internacional de danças urbanas da América Latina, realizado a partir 2011 até o ano de 2020. Com forte visibilidade na mídia e parcerias com marcas como *Red Bull*, *Metrô Rio*, *AfroReggae* e o Consulado Geral dos EUA, o evento trouxe *Workshops*, batalhas e *Showcases* com coreógrafos renomados do cenário mundial. Sua segunda edição, em 2012, consolidou ainda mais o festival como referência nacional (Fundação cidade das artes, 2020). A presença desse tipo de iniciativa nas regiões analisadas reforça a hipótese de que os eventos culturais e as oportunidades de visibilidade também influenciam na distribuição regional da produção científica sobre danças urbanas no Brasil.

Dessa forma, essas informações nos levam a desconfiar sobre o motivo de os estudos sobre a dança de rua, especialmente os vinculados à cultura *Hip-Hop*, ainda serem mais presentes nessas regiões cujos recursos científicos, tecnológicos e financeiros são mais evidentes. Essa concentração aponta para a necessidade de ampliar o apoio à pesquisa em outras regiões do país, garantindo maior diversidade geográfica e valorizando contextos culturais distintos. Por fim, saber as áreas que têm mostrado interesse pela temática também é importante. O quadro 05 demonstra as áreas de formação dos autores dos artigos:

Quadro 05: Áreas de formação das autorias

Áreas	Não Educacional	Educacional	Referências ⁵
Ed. Física	17	05	Alves e Silva (2004), Reckziegel e Stigger (2005), Alves (2007), Grando e Honorato (2008), Queirós , Ucci e Silva (2003), Cardoso , Silveira , Sacomori , Sperandio e Beltrame (2011), Correia , Silva e Ferreira (2017), Zanotto e Barbosa (2019), Carvalho , Klein , Pessoa , Chicon e Sá (2020), Antunes e Silva (2021) e Borges , Rocha e Machado (2022)
Fisioterapia	02	-	Cardoso , Silveira , Sacomori , Sperandio e Beltrame (2011)
Artes cênicas	01	-	Reckziegel e Stigger (2005)
Filosofia	01	-	Alves e Silva (2004)
Ed. Especial	01	-	Cardoso , Silveira , Sacomori , Sperandio e Beltrame (2011)
Pedagogia	01	-	Correia , Silva e Ferreira (2017) e Alves e Silva (2004)

Fonte: As autorias 2025

⁵ Considerando que há autores de diferentes áreas nos estudos, optamos por destacar em negrito aqueles autores referentes à área indicada no quadro.



O quadro evidencia que a maioria dos estudos sobre dança de rua foi realizada por pesquisadores com formação em EF, totalizando 22 autores. As demais áreas aparecem de forma menos expressiva, com apenas 01 ou 02 indicações em cada uma: Artes Cênicas, Fisioterapia, Filosofia, Educação Especial, Pedagogia e Dança.

Esses dados sugerem que a área da EF concentra a maior parte dos interesses acadêmicos voltados para as danças urbanas, o que pode estar relacionado à sua aproximação com os estudos do corpo, do movimento e das manifestações culturais, em especial a dança (Coletivo de Autores, 1992). Ao mesmo tempo, a presença de autores de diferentes formações reforça o caráter interdisciplinar da dança, evidenciando sua capacidade de dialogar com diversos contextos e objetivos, como destacam Rossi e Munster (2013, p. 185).

Da mesma forma, não podemos esquecer que nosso estudo foi realizado em periódicos da EF, o que demarca um território de especificidade, ainda que partilhado por autorias de outras áreas. Isso nos instiga a verificar em estudos posteriores como as danças de rua se manifestam com interesse investigativos em periódicos específicos de outras áreas, em especial, da área de Artes e Dança, considerando que são às áreas que compartilham com a EF da dança como conteúdo tanto na perspectiva educacional (PCN, BNCC) como não educacional.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar o que tem sido publicado sobre danças urbanas e *Hip-Hop* em 14 periódicos da área da EF, no período de 1979 a 2024. Encontramos 11 artigos, revelando um número reduzido de produções científicas voltadas a essa temática, o que evidencia a incipiência do campo, sobretudo quando se considera a relevância sociocultural, política e educativa dessas manifestações.

Ainda que o *Hip-Hop* represente uma importante expressão da juventude periférica, marcada por resistência, identidade e pertencimento, ele ainda ocupa uma posição marginal na produção acadêmica da EF, especialmente no que diz respeito à sua inserção no contexto educacional. Dos 11 artigos levantados, 05 tematizam sobre perspectivas educacionais no contexto formal e não formal. A maioria dos estudos encontrados (06 artigos) concentra-se na abordagem cultural ou artística, com raras iniciativas que dialoguem com os conteúdos curriculares ou que proponham metodologias aplicáveis à prática pedagógica. Além disso, a análise mostrou que há uma concentração regional nas publicações, sobretudo nas regiões Sudeste e Sul, o que reflete desigualdades estruturais no acesso à pesquisa, como já apontado por Albuquerque *et al.* (2005) e Suzigan e Albuquerque (2011). Essa concentração pode ser atribuída à distribuição desigual de recursos financeiros, humanos e



institucionais entre as regiões do país (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2011) e sua chegada polarizada ao Brasil, no início dos anos 1980, ocupando as ruas e estações de metrô em São Paulo (Azevedo; Silva, 1999).

Outro ponto observado foi a prevalência de autorias vinculadas à área da EF, o que, por um lado, mostra um interesse em resgatar e reconhecer a dança como tema da cultura corporal, historicamente negligenciado (Coletivo de Autores, 1992). Por outro lado, a presença de autores de áreas diversas reforça a potência interdisciplinar da dança, capaz de transitar por diferentes campos do conhecimento e contribuir para a formação crítica e plural dos sujeitos (Rossi; Munster, 2013).

Assim, conclui-se que ainda há muitos caminhos a serem percorridos na construção de uma EF que reconheça as danças urbanas como práticas legítimas, potentes e necessárias dentro e fora do ambiente escolar. Reforçamos a importância de ampliar os estudos que dialoguem com a realidade das juventudes periféricas, valorizando suas expressões corporais como formas de conhecimento, resistência e transformação social, sobretudo lançando o olhar sobre outras áreas de conhecimento que partilham do universo das Artes e da dança.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Eduardo *et al.* A distribuição espacial da produção científica e tecnológica brasileira: uma descrição de estatísticas de produção local de patentes e artigos científicos. **Revista Brasileira de Inovação**, Campinas, v. 1, n. 2, p. 225-254, 2002. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rbi/article/view/8648860/15396>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- ALBUQUERQUE, Eduardo et al. Produção científica e tecnológica das regiões metropolitanas brasileiras. **Revista de Economia Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 615-642, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rec/a/8H8RgNJnZP7TbJNHP8ycjcn/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.
- ALVES, Flavio, S.; DIAS, Romualdo.; A dança Break: corpos e sentidos em movimento no Hip-Hop. **Motriz**. Rio Claro, v.10, n.1, p.01-07, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/937/874>. Acesso em: 21 jul. 2024.
- ALVES, Flavio, S. A Dança Break: uma análise dos fatores componentes do esforço no duplo movimento de ver e sentir. **Motriz**, Rio Claro, v.13, n.1, p.24-32, jan./mar. 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/577/739>. Acesso em: 21 jul 2024.
- AMBROSIO, Leticia; ANDRADE, Alice Fernandes de; PRADO, Carla Cristina Pianca do; BRITO, Karolina Teixeira de; SILVA, Carla Regina. FEST 8: a ocupação cultural de juventudes negra e periférica em espaço público. **Áskesis**, São Carlos, SP, v. 9, n. 1, p. 176-191, jan./jun. 2020. ISSN 2238-3069. Disponível em: <https://doi.org/10.46269/9120.553>. Acesso em: 31 jul. 2025.



- ANTUNES, Dariadison; SILVA, Cinthia Lopes. Movimento hip hop e danças urbanas: produção acadêmica de 2005 a 2019. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 25, n. 1, p. 203-217, jan./abr., 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/11909> Acesso em: 12 jun. 2025.
- ARAÚJO, Richard Medeiros de; GOMES, Fabrício Pereira. **Pesquisa quanti-qualitativa em administração**: uma visão holística do objeto em estudo. 2005. Disponível em: <https://sistema.simead.com.br/8simead/resultado/trabalhosPDF/152.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025
- AZEVEDO, Amailton Magno Grillu; SILVA, Salloma Salomão Jovino. Os sons que vêm das ruas. In: ANDRADE, Elaine N. de (org.). **Rap e educação, rapé educação**. São Paulo: Summus, 1999. p. 65-81.
- BARRIOS, Jessica Loss. **Danças urbanas**: um estilo documentado. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Comunicação Social – Jornalismo) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/13252/Barrios_Jessica_Loss.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 31 jul. 2025.
- BORGES, Karina T; ROCHA, Maria C.; MACHADO, Thiago S. Educação Física na Educação Infantil: Uma Experiência com o Hip Hop. **Cadernos De Formação RCBE**, Espírito Santo, v. 13, n. 1, p. 60-70, mar. 2022. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/2427/1494>. Acesso em: 7 jun. 2024.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 30 ago. 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997. v. 1.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85121-bncc-ensino-medio/file>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- CARDOSO, Fernando Luiz; SILVEIRA, Rozana Aparecida; SACOMORI, Cinara; SPERANDIO, Fabiana Flores; BELTRAME, Thais Silva. Corporeidade e sexualidade em dançarinos de rua: axé e hip hop. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 663–672, 2011. Disponível em: <https://revistas.usp.br/rbefe/article/view/16859>. Acesso em: 30 jul. 2025.
- CARVALHO, Ingrid, R. *et al.* A linguagem como instrumento de inclusão social: uma experiência de ensino do hip-hop para jovens e adultos com deficiência intelectual e autismo. **Movimento**, Porto Alegre, v. 26, p.1-13, jan/dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91403>. Acesso em: 21 jul 2024.



COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORREIA, Adriana Martins; SILVA, Carlos Alberto Figueiredo da; FERREIRA, Nilda Teves. Do racha na rua à batalha no palco: cenas das danças urbanas. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 50, p. 213–231, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2017v29n50p213>. Acesso em: 30 jul. 2025.

COSTA, Maurício Priess da. **A dança do movimento Hip-Hop e o movimento da dança "Hip-Hop"**. 2003. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal do Paraná, Departamento de Educação Física, Setor de Ciências Biológicas, Curitiba, 2003. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/60852/MAURICIO%20PRIESS%20DA%20COSTA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DAYRELL, Juarez. O rap e o funk na socialização da juventude. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 115–135, jun. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022002000100009>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DINIZ, C. C.; GONÇALVES, E. Economia do conhecimento e desenvolvimento regional no Brasil. In: DINIZ, C. C.; LEMOS, M. B. (org.). **Economia e território**. Belo Horizonte: UFMG, 2005. p. 131–168. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2318-08892016002800002>. Acesso em: 30 jul. 2025.

DOMENICH, Mirella; CASSEANO, Patrícia; ROCHA, Janaina. **Hip-Hop: a periferia grita**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2001. 160 p. Disponível em: https://fpabramo.org.br/editora/wp-content/uploads/sites/17/2017/05/hip_hop_0.pdf. Acesso em: 31 jul. 2025.

FLEURY, Márcia Mathias Netto. Dança de rua: jovens entre projetos de lazer e trabalho. **Última Década**, v. 15, n. 27, p. 27–48, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.cl/pdf/udecada/v15n27/art03.pdf>. Acesso em: 02 jul. 2025.

FUNDAÇÃO CIDADE DAS ARTES – CIDADE DAS ARTES BIBI FERREIRA. Sobre a Cidade das Artes. Rio de Janeiro: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, c2020. Disponível em: <http://cidadedasartes.rio.rj.gov.br/sobre-a-cidade-das-artes/>. Acesso em: 31 jul. 2025.

FUNDAÇÃO DE AMPARO À PESQUISA DO ESTADO DE SÃO PAULO (FAPESP). Análise da produção científica a partir de publicações em periódicos especializados. In: **FAPESP. Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo 2010**. São Paulo: Fapesp, 2011. v. 1. Disponível em: <https://bv.fapesp.br/linha-do-tempo/2139/nova-edicao-dos-indicadores/>. Acesso em: 30 jul. 2025.

GHIDETTI, Filipe Ferreira; RODRIGUES, Renata Marques. Cultura corporal de movimento em pauta: uma análise sobre o objeto de ensino da Educação Física como vetor dos processos de subjetivação com o corpo. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 32, n. 61, p. 01–23, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2020e62668>. Acesso em: 22 jul. 2025.

GORCZEWSKI, Deisimer. **O hip-hop e a (in)visibilidade no cenário midiático**. 2002. Dissertação (Mestrado em Ciências da Comunicação) – Centro de Ciências da Comunicação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2002.



GRANDO, Daiane. HONORATO, Ilma, C.R. O Ensino do Conteúdo Dança na 5ª e 6ª Série do Ensino Fundamental a Partir da Dança Folclórica e da Dança de Rua. **Motrivivência**, Paraná, n. 31, p.99-114, dez. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p99/12958>. Acesso em: 8 jun. 2024.

KELLERER, Katja. Chant down tha system 'till Babylon falls: the political dimensions of Urban Grooves and underground Hip Hop in Zimbabwe. **Journal of Hip Hop Studies**, v. 1, n. 2, art. 8, 2014. Disponível em: <https://scholarscompass.vcu.edu/jhhs/vol1/iss2/8>. Acesso em: 30 jul. 2025.

LAITANO, Gisele Santos. **Os territórios, os lugares e a subjetividade**: construindo a geograficidade pela escrita do movimento hip-hop, no bairro Restinga, em Porto Alegre, RS. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/7846>. Acesso em: 14 dez. 2025.

LE LAY, Marian. **Cypher to classroom: an ethnography and choreographic reading on teaching and learning and embodied hip hop pedagogies otherwise**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – University of California, Riverside. Disponível em: <https://escholarship.org/uc/item/7vb6c3f9>. Acesso em: 30 jul. 2025.

MATTOS, M. G. ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; RABINOVICH, S. B. **Metodologia da pesquisa em educação física: construindo sua monografia, artigos e projetos**. 4. ed. Porto Alegre: Phorte, 2008.

NEIRA, Marcos Garcia. Valorização das identidades: a cultura corporal popular como conteúdo do currículo da Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 13, n. 3, p. 174–180, jul./set. 2007. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/820/885>. Acesso em: 31 jul. 2025

NEVES, L.; MORAES, P. M. DE; ARRUDA, A. B. DE; NUNES, S. DO N.; MELLO, F. H. DE. Danças urbanas na UNEMAT em Cáceres-MT: articulação entre dança, cultura e arte. **Expressa Extensão**, v. 25, n. 3, p. 224-233, 30 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.15210/ee.v25i3.1878>. Acesso em: 12 julho 2025.

QUEIRÓS, Ilse, L. B. G.; UCCI, Sarah, C.; SILVA, Mônica, B. G. Dança de rua conhecimento e vivência de lazer na UNIOESTE. **Caderno de educação física e esportes**, Marechal Cândido Rondon, v. 5, n. 10, p. 201–204, 2003. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/1370>. Acesso em: 24 jul. 2025.

RECKZIEGEL, Ana Cecília de Carvalho; STIGGER, Marco Paulo. Dança de rua: opção pela dignidade e compromisso social. **Movimento**, Porto Alegre, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 59–73, 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2868>. Acesso em: 30 jul. 2025

RONSINI Veneza V. Mayora. Mercadores de Sentido: consumo de mídia e identidades juvenis. Porto Alegre: Sulina, 2007.

ROSSI, P.; MUNSTER, M. D. Dança e deficiência: uma revisão bibliográfica em teses e dissertações nacionais. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 181–205, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.39132>. Acesso em: 30 jul. 2025.



ROTHER, Edna T. Revisão sistemática x revisão narrativa. **Acta Paulista Enfermagem**, n. 20, v. 2, p. 1-2, jun. 2027. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ape/a/z7zZ4Z4GwYV6FR7S9FHTByr/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 14 dez. 2025

SCALAMATO, Carlise Duarte. **Tradutibilidades do digital para a cultura da dança**: espetáculos contemporâneos. 2016. 147 f. Tese de Doutorado (Pós-Graduação em Comunicação e Informação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/135536/000989170.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SILVA, José Carlos da. Arte e educação: a experiência do movimento Hip-Hop paulistano. In: ANDRADE, Elaine Nunes de (org.). **Rap e educação, rap é educação**. São Paulo: Selo Negro, 1999. p. 23-38.

SILVA, Petronilha B. G. Educação para as relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 32, p. 55–78, 2006. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/587028/4/Educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20as%20Rela%C3%A7%C3%B5es%20%C3%89tnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2025.

SOUZA, Beatriz Gomes; FRANCO, Neil. Dança e pessoas com deficiência em periódicos brasileiros da Educação Física (1979-2019). **Linhas Crí-ticas**, [S. l.], v. 28, p. e40833, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40833>. Acesso em: 30 jul. 2025.

SUZIGAN, Wilson; ALBUQUERQUE, Eduardo. The underestimated role of universities for the Brazilian system of innovation. **Brazilian Journal of Political Economy**, v. 31, n. 1, p. 3-30, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-31572011000100001>. Acesso em: 31 jul. 2025.

VENTURA, Paulo Roberto Veloso. **A educação física e sua constituição histórica**: desvelando ocultamentos. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/bitstream/tede/675/1/PAULO%20ROBERTO%20VELOSO%20VENTURA.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2025.

ZANOTTO, Luana; BARBOSA, Luis Felipe. O hip hop na educação física: um contexto de planejamento interdisciplinar. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 23, n. 2, p. 37–48, 2019. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/8426>. Acesso em: 23 jun. 2025.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPIFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

SIGNIFICADOS E SENTIDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA

MEANINGS AND SENSES IN TEACHER TRAINING: THE CONTRIBUTION OF PIBID IN THE PEDAGOGY COURSE

Milton Valençuela¹
Celia Beatriz Piatti²

RESUMO

Este artigo tem como objetivo geral investigar os significados e sentidos atribuídos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) na formação inicial de futuras professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Mais especificamente, busca-se: identificar as contribuições do programa na constituição da identidade docente; compreender como se dá a articulação entre teoria e prática nas vivências do Pibid; e analisar as experiências formativas a partir da perspectiva das alunas bolsistas. O referencial teórico está fundamentado na teoria histórico-cultural de Vigotski (2001, 2007, 2021), Leontiev (2021), Kozulin (1998, 2013) e González Rey (2005, 2007). A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo segundo Bardin (2016) e Franco (2005), bem como na análise documental qualitativa de Kripka, Scheller e Bonotto (2015). Os dados foram produzidos a partir de Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas das alunas bolsistas do Pibid, sendo analisados com o suporte do *software* QSR NVivo 12, que permitiu a codificação das palavras mais frequentes e a determinação das categorias de análise. Os resultados evidenciam cinco categorias centrais: “Professora”, “Criança”, “Supervisoras”, “Pibid” e “Experiência”. Essas categorias refletem a complexidade da formação docente e revelam a relevância do Pibid como espaço de articulação entre teoria e prática, assim como o desenvolvimento de sentidos subjetivos e identidade profissional. Conclui-se que o Pibid contribui significativamente para a formação de professoras da educação infantil e dos anos iniciais de modo reflexivo, crítico e engajado com os desafios da educação pública. O programa se destaca como uma política pública de formação inicial que possibilita experiências pedagógicas significativas e promove a humanização e a ressignificação da docência em contextos reais de ensino.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Significados e sentidos. Pibid.

¹Pós-Doutorando em Educação e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – PPGEdU/UFMS. Professor Nível VI da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, Brasil. E-mail: milton.v@uol.com.br

²Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação de Professores (GEPIFORP). Docente da UFMS, lotada na Faculdade de Educação (FAED) atua como docente no curso de Licenciatura em Educação do Campo, Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Brasil. E-mail: celiabpiatti@gmail.com



ABSTRACT

The general aim of this article is to investigate the meanings and senses attributed to the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) in the initial training of future early childhood and elementary school teachers. Specifically, it seeks to: identify the program's contributions to the constitution of teacher identity; understand how the articulation between theory and practice takes place in PIBID experiences; and analyze the training experiences from the perspective of the scholarship students. The general aim of this article is to investigate the meanings and senses attributed to the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) in the initial training of future early childhood and elementary school teachers. Specifically, the aim is to: identify the program's contributions to the constitution of teacher identity; understand how theory and practice are linked in PIBID experiences; and analyze the training experiences from the perspective of the scholarship students. The theoretical framework is based on the cultural-historical theory of Vygotsky (2001, 2007, 2021), Leontiev (2021), Kozulin (1998, 2013) and González Rey (2005, 2007). The research adopts a qualitative approach, with an emphasis on content analysis according to Bardin (2016) and Franco (2005), as well as qualitative documentary analysis according to Kripka, Scheller and Bonotto (2015). The data was produced from the Learning Diaries, Final Reports and Interviews of the Pibid scholarship students, and was analyzed with the support of QSR NVivo 12 software, which allowed the coding of the most frequent words and the determination of analysis categories. The results show five central categories: “Teacher”, “Child”, “Supervisors”, “Pibid” and “Experience”. These categories reflect the complexity of teacher training and reveal the importance of Pibid as a space for linking theory and practice, as well as the development of subjective meanings and professional identity. The conclusion is that Pibid contributes significantly to the training of early childhood and primary school teachers in a reflective, critical and engaged way with the challenges of public education. The programme stands out as a public policy for initial training that enables meaningful pedagogical experiences and promotes the humanization and re-signification of teaching in real teaching contexts.

Keywords: Initial teacher training. Meanings and senses. Pibid.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores no Brasil enfrenta debates intensos, sobre tudo diante das demandas contemporâneas que incidem sobre a prática docente e os desafios enfrentados pela escola pública. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) configura-se como uma política pública estratégica para a formação de professores, ao proporcionar às bolsistas do curso de Pedagogia experiências formativas que articulam o saber acadêmico às realidades das escolas públicas, promovendo, a ressignificação dos sentidos atribuídos à profissão docente.

Este estudo tem como objetivo geral investigar os significados e sentidos atribuídos ao Pibid na formação de futuras professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Para isso, foram definidos três objetivos específicos: identificar as contribuições do programa na constituição da identidade docente; compreender como se dá a articulação entre teoria e prática nas vivências do Pibid; e analisar as experiências formativas a partir da perspectiva das alunas bolsistas.

A pesquisa fundamenta-se na teoria histórico-cultural, especialmente nos aportes teóricos de



Vigotski (2001; 2007; 2021), Leontiev (2021), Kozulin (1998; 2013) e González Rey (2007), que compreendem o desenvolvimento humano como um processo mediado por instrumentos culturais e simbólicos. A metodologia adotada é de abordagem qualitativa, baseada em González Rey (2005) com ênfase na análise de conteúdo de Bardin (2016) e Franco (2005), além da análise documental, segundo a perspectiva qualitativa de Kripka, Scheller e Bonotto (2015). Para a produção e análise dos dados, tratados com o auxílio do *software* QSR NVivo12, foram utilizados os Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas para a definição das categorias de análise.

Os resultados indicam para a centralidade das categorias “Professora”, “Criança”, “Supervisora”, “Pibid” e “Experiência”, evidenciando o protagonismo da prática pedagógica mediada criticamente pela teoria.

Considera-se que o Pibid favorece a constituição de uma identidade profissional reflexiva, engajada e sensível às complexidades da educação básica, contribuindo significativamente para a formação de professoras comprometidas com a transformação do ensino e da aprendizagem.

2 REFLEXÕES SOBRE A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O estudo de Flauzino e Sade (2024) oferece uma visão histórica dos pilares da teoria histórico-cultural de Vigotski, que incluem: a mediação simbólica, a interação sociocultural, a conexão entre pensamento e linguagem e, a síntese dialética de Marx, conforme apresentada por Vigotski. O texto ressalta o contexto intelectual da Rússia pós-revolução e o surgimento de uma nova psicologia, que critica tanto o reducionismo da psicologia experimental quanto o subjetivismo da psicologia mentalista. Essa abordagem teórica fundamenta-se nas ideias e nos avanços do psicólogo Lev Semionovitch Vigotski e de seus colaboradores, como Alexander Romanovich Lúria e Aleksei Nikolaevich Leontiev. Seu surgimento ocorreu na Rússia no início do século XX.

Nesse contexto, segundo Flauzino e Sade (2024), Vigotski introduziu uma nova proposta teórica que integra o biológico e o social, assim como o individual e o coletivo, fundamentada no materialismo histórico-dialético. A mediação simbólica é apresentada como um fator essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, sendo a linguagem o principal meio que possibilita a internalização dos conhecimentos culturais.

Sob essa ótica, entende-se que a formação de professores não ocorre de forma linear ou mecânica, mas sim como resultado de experiências situadas socialmente, na quais os indivíduos desenvolvem significados e constroem sentidos a partir das interações e práticas vividas em contextos sócio-histórico-culturais.

A gênese da teoria histórico-cultural de Vigotski, apresentada por Costa (2024), remonta a um momento crucial de desenvolvimento teórico ocorrido entre 1925 e 1926, durante a internação



de Vigotski no hospital de Zakharino. O estudo de Costa (2024) baseia-se na análise de manuscritos inéditos desse período, considerados parte da “pré-história” da psicologia histórico-cultural, nos quais Vigotski, ainda numa fase inicial, elaborava hipóteses sobre a origem social da consciência, a mediação simbólica e a especificidade do comportamento social do ser humano, como pode ser observado na afirmação a seguir:

Essas anotações demarcam um período de transição entre a tentativa de conciliar os métodos psicológicos e reflexológicos (Vigotski, 2004) e o abandono dessa tentativa rumo a criação de situações experimentais para o estudo das funções psicológicas superiores baseadas na mediação dos signos culturais. (Costa, 2024, p. 3).

O autor argumenta que essas anotações representam uma ruptura com as correntes predominantes da época, como a reflexologia e a reactologia, marcando os primeiros passos de uma psicologia baseada na cultura. Como bem afirma Costa (2024, p. 4) sobre os estudos de Vigotski: “Sua análise crítica não poupou seus compatriotas, Pavlov e Kornilov, representantes das principais orientações psicológicas daquele período na União Soviética, a reflexologia e a reactologia, respectivamente.”.

A origem das funções psicológicas superiores estudada por Vigotski (2021) está diretamente relacionada ao caráter social e histórico do desenvolvimento humano. O autor afirma que as funções mentais superiores, como a memória lógica, a atenção voluntária, o pensamento conceitual e a fala interna, não surgem de forma natural, nem decorrem unicamente da biologia, mas resultam de processos mediados por símbolos no contexto da vida social. Desse modo, observa-se em Vigotski (2021, p. 185) a seguinte afirmação:

É suficiente dizer que a abordagem dos tópicos mais importantes pela psicologia infantil (memória, atenção e pensamento) está começando a sair do beco sem saída e a reconhecer o processo de desenvolvimento mental em toda a sua complexidade. Mas, na maioria dos casos, os estudos científicos mantêm, de modo subjacente, a visão que explica o desenvolvimento infantil como um fenômeno puramente quantitativo.

Essas funções emergem da internalização de relações sociais e da utilização de ferramentas culturais, com destaque para a linguagem. Vigotski (2021) propõe que essas funções não devem ser analisadas de forma isolada, mas sim como parte de um conjunto dinâmico e sistêmico, no qual o indivíduo, ao se apropriar das ferramentas culturais, modifica sua estrutura cognitiva

Esses pontos são evidenciados na afirmação de Vigotski (2021, p. 187):

[...] a história do desenvolvimento cultural consiste em grande parte nessas mudanças cruciais e espasmódicas que ocorrem no desenvolvimento infantil. A essência do desenvolvimento cultural consiste no confronto entre as formas culturais desenvolvidas de comportamento que desafiam a criança e as formas primitivas que caracterizam seu próprio comportamento.



Vigotski (2021) argumenta que a gênese das funções psicológicas superiores está sempre mediada pela cultura e pelas práticas sociais nas quais o sujeito está inserido. A linguagem, como ferramenta simbólica por excelência, permite ao indivíduo regular seu comportamento, planejar ações futuras e refletir sobre suas experiências. Essa concepção rompe com as explicações naturalistas e associa o desenvolvimento psicológico ao processo de humanização.

A internalização, na perspectiva da teoria histórico-cultural, é mais do que um mecanismo de aprendizagem: constitui o pilar da formação da consciência. Esse modo de pensar rompe com explicações unicamente biológicas, oferecendo uma concepção dinâmica, histórica e cultural da mente. Nesse sentido, Kozulin (2013, p. 118) afirma que:

As dimensões cultural-histórica da teoria de Vigotski visavam a análise das transformações históricas das funções psicológicas humanas sob a influência de ferramentas psicológicas mutantes. Supôs-se que a transição das funções naturais para as culturais ocorre não somente na ontogênese, mas também na história humana.

Ao admitir que o ser humano se constitui a partir de suas relações sociais e da mediação simbólica, essa teoria também apoia uma ação transformadora, que valoriza a interação, a linguagem, a atividade compartilhada e a construção coletiva do conhecimento como meios de aprimorar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Conceitos como a Zona de Desenvolvimento Proximal são fundamentais nesse contexto.

A Zona de Desenvolvimento Proximal, também conhecida pela sigla ZDP, na teoria histórico-cultural estudada por Vigotski (2007), corresponde ao espaço entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, revelando um campo dinâmico de possibilidades para o crescimento cognitivo. Como se verifica na afirmação de Vigotski (2007, p. 97), o autor define a Zona de Desenvolvimento Proximal da seguinte forma:

Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através de solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A ZDP oferece, portanto, um referencial mais sensível e dialético para a análise do progresso do aluno, considerando a plasticidade e o caráter interativo do processo formativo. Além de seu valor teórico, o conceito de ZDP apresenta implicações pedagógicas profundas.

Na ótica de Kozulin (1998, p. 69), a zona do desenvolvimento proximal pode ser interpretada da seguinte forma:

[...] qualitativa e quantitativamente. Qualitativamente, ela aponta para aquelas funções cognitivas que estão ausentes no desempenho sem ajuda da criança, mas se revelam quando a criança é auxiliada por adultos. Quantitativamente, a ZDP é uma medida da diferença entre o desempenho sem ajuda e com ajuda. ZDP também pode ser interpretada como refletindo a



capacidade da criança de se beneficiar da assistência de adultos e do aprendizado cooperativo. Por essa razão, o estabelecimento da ZDP na criança é uma tarefa importante para a educação.

Kozulin (1998) também destaca que o processo de internalização envolve não apenas a repetição de modelos culturais, mas sua reconstrução subjetiva, sendo o sujeito um agente ativo na produção de sentidos.

A relação entre pensamento e linguagem é um dos pontos culminantes da teoria histórico-cultural. Pensamento e palavra não são funções que se desenvolvem de forma paralela e independentemente, mas sim que se interpenetram em um processo dinâmico. Para Vigotski (2001, p. 425):

Para estudar essas relações da linguagem interior com o pensamento, por um lado, e com a palavra por outro, é necessário, antes de tudo, descobrir as diferenças específicas que distinguem a linguagem interior tanto do pensamento quanto da palavra e elucidar a sua função absolutamente específica. A linguagem interior é uma linguagem para si. A linguagem exterior é uma linguagem para os outros.

A linguagem, inicialmente voltada para o exterior como fala social, gradualmente se transforma em fala interna, assumindo um papel organizador do pensamento. Nesse sentido, Kozulin (2013, p. 123) corrobora ao afirmar que:

Vigotski retornou o problema do discurso interior num estudo de generalização *versus* contextualização do significado da palavra. Ele fazia uma distinção entre o significado (*znachenie*), que reflete um conceito generalizado, o sentido (*smysl*), que depende do contexto da fala.

Essa transformação é essencial para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, pois permite ao sujeito planejar, refletir, controlar e regular sua conduta de forma consciente. O domínio da linguagem como ferramenta psicológica viabiliza o pensamento conceitual, a resolução de problemas bem como a autorregulação emocional e cognitiva.

Vigotski (2001) explora de maneira aprofundada as noções de significado e sentido, reconhecendo-as como fundamentais para entender o funcionamento do pensamento verbal e sua relação com a consciência. Segundo o autor, o significado de uma palavra é uma generalização estável e socialmente aceita que se forma dentro da linguagem. Trata-se de um conteúdo objetivo, fixado historicamente, que permite a interação entre os sujeitos.

Por outro lado, o sentido de uma palavra reflete sua carga subjetiva, pessoal e contextual. Esse sentido é mutável e vinculado à experiência imediata do falante, funcionando como a expressão singular da consciência individual. Assim, enquanto o significado é estático e coletivo, o sentido é dinâmico, fluido e profundamente enraizado na vivência subjetiva.

Desse modo, Vigotski (2001, p. 398) considera que o significado de palavra é:



[...] uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-lo como um fenômeno de discurso.

Vigotski (2001) propõe que, no processo de formação do pensamento verbal, o sentido antecede o significado. Durante a fala interna, a palavra ainda não está articulada nas formas convencionais da linguagem social, mas já está carregada de sentidos que refletem a perspectiva do sujeito sobre o objeto ou a situação. Assim, Vigotski (2001, p. 465) afirma sobre a categoria sentido: “[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada.”

As categorias significado e sentido têm um papel importante na formação da consciência e na estrutura da atividade humana. Segundo Leontiev (2021, p. 160): “Os significados são os mais importantes ‘formadores’ da consciência humana”. O significado é entendido como parte do sistema semântico objetivo da linguagem, que permite a comunicação entre as pessoas e a mediação da realidade por meio de símbolos. Ele representa uma generalização culturalmente construída e compartilhada em sociedade, organizada como forma estável dos objetos e das características do mundo.

O significado, segundo Vigotski (2001), está ligado à linguagem e apresenta uma estrutura semântica objetiva e compartilhada. O sentido, como explicado por Leontiev (2021), é uma ideia motivacional e contextual que une o conteúdo da atividade com a vivência do indivíduo. No entanto, para González Rey (2007), argumenta que, além da motivação e das estruturas semânticas é essencial considerar a subjetividade e, as dimensões simbólico-emocionais que compõem a experiência singular de cada sujeito.

O sentido subjetivo, nessa perspectiva, é compreendido como uma unidade indivisível entre símbolo e emoção, que serve para ordenar e mostrar a vivência única do sujeito em sua relação com o mundo social. Ele não deriva diretamente do significado, mas aparece como uma atividade criativa do sujeito em contextos históricos e sociais reais. Essa categoria permite superar a dicotomia entre o objetivo e o subjetivo, unindo os aspectos afetivo, simbólico e histórico da consciência. González Rey (2007) faz as seguintes considerações sobre o sentido subjetivo:

[...] permitiu-me compreender a personalidade com a forma de organização da subjetividade individual, mas no percurso de meu trabalho, não reduzi o conceito de subjetividade social como aquelas produções sociais carregadas de sentido subjetivo que estão configuradas por processos emocionais e simbólicos produzidos nas mais diferentes esferas da sociedade.



O sentido subjetivo não se limita a uma visão pessoal, mas também estrutura as maneiras de agir, pensar e sentir, formando a essência da singularidade subjetiva. Assim, González Rey (2007) propõe uma interpretação abrangente da subjetividade, a qual requer abordagens que estejam receptivas ao elemento imprevisível e à diversidade das formas de produção de sentido.

Desse modo, o papel do professor deve ser o de criar condições para que os alunos não apenas compreendam os significados conceituais, mas também possam construir sentidos que dialoguem com suas vivências. Essa perspectiva revela a aprendizagem como um processo de apropriação ativa e humanizadora do saber, no qual os sentidos subjetivos desempenham um papel central na formação da consciência.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa configura-se como uma alternativa consistente para investigações em educação comprometida com a complexidade e a singularidade dos contextos sociais. Para González Rey (2005), a teoria tem uma função central e dinâmica na pesquisa qualitativa, integrando o processo de construção do conhecimento. Contrariamente às abordagens tradicionais que concebem a teoria como um conjunto fechado de categorias a serem aplicadas, o autor defende que a teoria deve emergir de um diálogo contínuo com a realidade estudada.

A subjetividade, nessa concepção, não constitui um impedimento à objetividade, mas um elemento que compõe o processo de investigação. O pesquisador não apenas registra fatos; ele participa ativamente da criação da informação, compreendendo os significados e sentidos produzidos no local de pesquisa.

Bardin (2016) destaca que a análise de conteúdo é composta por três partes principais: a pré-análise, que envolve a organização do material; a exploração do material, fase em que são definidas categorias e unidades de análise e o tratamento dos resultados, etapa que inclui a interpretação e a inferência dos dados. Essa abordagem permite ao pesquisador ultrapassar a superfície dos discursos, revelando dimensões simbólicas e estruturais presentes nas comunicações humanas, aspecto fundamental em pesquisas nos campos da educação, psicologia, sociologia e comunicação.

Na etapa inicial de organização da pesquisa, conhecida como pré-análise, Bardin (2016) menciona dois procedimentos fundamentais: a leitura flutuante e a escolha dos documentos. Nesse contexto, Bardin (2016, p. 126) se refere a:

Leitura “flutuante” – a primeira atividade consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações. [...] Escolha dos documentos – o universo de documentos de análise pode ser determinado a priori [...] convém escolher o universo de documento suscetíveis de fornecer informações sobre o problema levantado. [...] com o universo demarcado [...] é muitas vezes necessário proceder-



se à constituição de um corpus. O corpus é o conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos.

Segundo Franco (2005), a análise de conteúdo é uma metodologia de caráter qualitativo que busca compreender os significados presentes nas falas, textos e outros meios de comunicação. Nesse sentido, a autora afirma que:

Toda comunicação é composta por cinco elementos básicos: uma fonte ou emissão; um processo codificador que resulta em uma mensagem e se utiliza de um canal de transmissão; um receptor, ou detector da mensagem, e seu respectivo processo decodificador. (Franco, 2005, p. 20).

Esse método fundamenta-se na necessidade de ultrapassar a aparência dos dados, explorando as contradições, os valores e os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas produções simbólicas.

Segundo Kripka, Scheller e Bonotto (2015), a pesquisa documental é constitui uma ferramenta importante na pesquisa qualitativa, caracterizando-se pela análise sistemática de documentos com o objetivo de compreender fenômenos sociais, históricos e educacionais.

Os autores destacam que, na perspectiva qualitativa, a análise documental não se resume à coleta de dados prontos, mas envolve um processo interpretativo e subjetivo, que considera o papel do pesquisador na interpretação dos significados presentes no material coletado para análise.

3.1 Procedimento de produção dos dados

Nesta etapa da investigação, apresentam-se os dados obtidos a partir do registro contínuo das impressões vivenciadas pelas alunas bolsistas do Pibid durante suas atividades nas escolas do ensino fundamental. A amostragem selecionada constituiu-se de cinco Diários de Aprendizagem, dez Relatórios Finais anexados na Plataforma Freire da Capes e seis Entrevistas, realizadas entre 24 de setembro e 13 de outubro de 2024, nos quais as alunas bolsistas relataram suas impressões, experiências práticas, interações com os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e os desafios enfrentados no cotidiano da sala de aula.

Para organização e análise dos dados, utilizou-se o *software* QSR NVivo 12, que possibilitou identificar as 50 palavras mais frequentes nos Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas, a partir de palavras derivadas, recurso disponibilizado pelo programa. Este recurso visual evidencia as palavras com maior recorrência textual, o que permitiu a elaboração das categorias que apontam para a construção de significados e sentidos na constituição da identidade docente no contexto da formação de professores proporcionada pelo Pibid.



4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A Tabela 1, apresenta a comparação entre as categorias codificadas nos três instrumentos de produção dos dados da pesquisa: Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais das Bolsistas e Entrevistas com alunas bolsistas, com base na cobertura percentual de cada termo.

Tabela 1 – Resumo dos dados produzidos

Categorias	Diários de Aprendizagem	Relatórios Finais	Entrevistas
Professoras	0,39%	0,46%	1,00%
Alunos	0,32%		
Aulas	0,32%		
Crianças	0,31%	0,31%	0,45%
Projetos	0,31%		0,25%
Atividades	0,30%	0,30%	0,32%
Supervisoras	0,24%	0,20%	
Aprendizagem	0,19%		
Diversidades	0,11%		
Pibid	0,08%		0,24%
Escola		0,41%	0,25%
Ensino		0,27%	0,19%
Experiência		0,21%	0,35%
Prática		0,09%	0,16%
Indígenas		0,15%	
Pedagogia			0,14%

Fonte: Elaborado por Valençuela e Piatti (2025).

A análise da Tabela 1 evidencia a comparação entre as categorias codificadas, realizada com o suporte do *software* QSR NVivo 12, nos três instrumentos de produção de dados: Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas com alunas bolsistas. Essa análise fundamentou-se na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2016).

Essa abordagem possibilita a identificação sistemática de núcleos de sentido recorrentes, no conjunto de dados, contribuindo para o desenvolvimento de inferências relevantes sobre a formação docente inicial no contexto do Pibid.

A partir da frequência relativa das palavras mais recorrentes em cada instrumento, observam-se aspectos centrais da constituição da identidade docente e dos sentidos atribuídos à prática pedagógica no cotidiano das alunas bolsistas participantes do Pibid.

Em todos os instrumentos analisados, a categoria “Professoras” foi a mais recorrente, apresentando percentuais de 0,39% nos Diários de Aprendizagem, 0,46% nos Relatórios Finais e 1,00% nas Entrevistas. Nessas últimas, essa categoria atingiu seu maior índice, revelando a forte presença subjetiva da docência na percepção das alunas bolsistas. Esse dado indica que, além do exercício de observação e prática, o Pibid também estimula reflexões significativas sobre as dimensões social, pedagógica e simbólica da profissão docente.

A categoria “Crianças” apresenta valores semelhantes nos Diários de Aprendizagem (0,31%)



e nos Relatórios Finais (0,31%), mostrando-se ainda mais expressiva nas Entrevistas (0,45%). A ênfase atribuídas às crianças durante as entrevistas indicam que, em uma fala mais espontânea e subjetiva, as alunas bolsistas reconhecem o valor das interações com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental como um elemento essencial para seu desenvolvimento profissional.

As categorias “Projetos” presente nos Diários de Aprendizagem (0,31%) e nas Entrevistas (0,25%), assim como “Atividades”, que aparecem nos Diários de Aprendizagem (0,30%), que se repetem nos Relatórios Finais e nas Entrevistas (0,32%), evidenciam a participação ativa das alunas bolsistas nas ações desenvolvidas pelo Pibid. A recorrência da categoria “Atividades” em todos os instrumentos demonstra a valorização do planejamento pedagógico, da intencionalidade didática e da estruturação da prática. Já os “Projetos” desempenham um papel relevante na dimensão operacional do programa, permitindo às bolsistas vivenciar a integração entre teoria e prática por meio de experiências contextualizadas no cotidiano escolar.

A categoria “Supervisoras” se destaca nos Diários de Aprendizagem (0,24%) e Relatórios Finais (0,20%), mas está ausente nas Entrevistas, o que pode sugerir que essa função mediadora é mais evidenciada nos documentos institucionais do que mencionada espontaneamente pelas alunas bolsistas. Contudo, sua ocorrência acentua o papel das supervisoras como agentes fundamentais na mediação entre a universidade e a escola.

A categoria “Pibid” apresenta uma presença discreta nos Diários de Aprendizagem (0,08%), mas aumenta nas Entrevistas (0,24%). Isso sugere que, ao serem convidadas para expressar verbalmente suas experiências, as bolsistas reconhecem a contribuição positiva do programa em sua trajetória formativa.

Outras categorias de destaque, como “Escola” (0,41%) presente nos Relatórios Finais e (0,25%) nas Entrevistas, “Ensino” (0,27%) nos Relatórios Finais e (0,19%) nas Entrevistas, “Experiência” (0,21%) nos Relatórios Finais e (0,35%) nas Entrevistas, e “Prática” (0,09%) nos Relatórios Finais e (0,16%) nas Entrevistas, compõe uma tríade fundamental da formação inicial: o espaço da escola, os processos de ensino e a experiência prática.

Categorias, como “Alunos”, “Aulas”, “Aprendizagem” e “Diversidades”, embora figurem entre as dez mais recorrentes em um dos instrumentos de produção de dados, aparecem apenas uma vez no gráfico referente aos Diários de Aprendizagem e estão completamente ausentes entre as categorias de maior ocorrência nos gráficos Relatórios Finais e Entrevistas.

Situação semelhante ocorre com a categoria “Indígenas”, representada apenas uma vez nos dados coletados, conforme demonstrado na Tabela 1. Da mesma forma, a categoria “Pedagogia” aparece exclusivamente nas Entrevistas, não sendo identificada nos Diários de Aprendizagem ou nos Relatórios Finais. Em razão disso, essas categorias não foram selecionadas para a análise qualitativa



da pesquisa.

As categorias presente em dois ou três instrumentos de produção de dados foram estabelecidas e se articulam como núcleos centrais de sentido. São elas: “Professora”, “Criança”, “Supervisoras”, “Pibid”, e “Experiência” e “Prática”. Essas categorias evidenciam que a formação promovida pelo Pibid acerca da profissão docente, comprometida como um processo dinâmico e significativo, é vivenciada de forma concreta, prática e contextualizada pelas alunas bolsistas. Essas questões serão abordadas, dedicadas à análise das categorias.

4.1. Categorias de análise

Nesta seção visando compreender os significados e sentidos produzidos pelas alunas bolsistas do Pibid do curso de licenciatura em Pedagogia, os dados foram produzidos por meio de registros em Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas.

Após a produção dos dados provenientes desses instrumentos, o próximo passo constitui em organizá-los para as análises interpretativas. Para isso, empregou-se novamente o *software* australiano QSR NVivo 12, com a finalidade de estruturar todo o conteúdo dos instrumentos de coletas mencionados, refletindo as significações produzidas pelas participantes do programa.

Nessa fase de análise, o *software* possibilitou a identificação das frequências de palavras, dispostas em ordem decrescente, bem como a seleção das categorias de análise, a partir da exploração dos arquivos importados do QSR NVivo 12, com ênfase nas palavras selecionadas para a pesquisa de texto contextualizado nos arquivos em PDF dos instrumentos de produção de dados. Concluída essa fase de organização, procedeu-se à análise contextual, que resultou na definição das cinco categorias: “Professoras”, “Crianças”, “Supervisoras”, “Pibid”, e “Experiência”, as quais serão examinadas a seguir.

4.1.1 Professoras

A categoria “Professoras” revela-se fundamental na formação das futuras docentes e bolsistas do Pibid, manifestando-se de diversas maneiras nos materiais analisados. Nos Diários de Aprendizagem, aparece como mediadora do processo pedagógico; nos Relatórios Finais, é retratada tanto como fonte de inspiração quanto alvo de críticas; e, nas Entrevistas, surgem relatos de resistência de algumas professoras. Essa diversidade de sentidos evidencia a complexidade das relações no processo formativo, no qual a figura da professora serve como referência, modelo, fonte de tensão e elemento essencial na construção da identidade docente. A entrevista analisada ocorreu em 24 de



setembro de 2024. Dentre os relatos, é possível destacar:

A professora nos explica que um plano de aula se inicia com a sondagem, ao identificar os pré-conceitos, logo depois parte para as explicações da problematização, contextualização, busca de dados de forma diversificada, aprendizagem significativa e evolução, sistematização de conhecimentos e aplicações do conhecimento em situações novas. E com isso, damos início ao um modelo de plano de aula e como é realizado. (Dados do Diário de Aprendizagem, grifos nossos).

O Pibid me proporcionou conhecer diferentes metodologias de ensino que cada professora utiliza, algumas eu me inspirei e outras serviram como um exemplo que eu não quero seguir. Eu pude conhecer diferentes realidades, pensar em formas que eu poderia proporcionar conhecimento para os alunos, caso eu estivesse no lugar da professora. O Pibid nos mostra que há diferentes modos de ensinar e que cada pessoa pode determinar a sua metodologia, pois as pessoas podem ter feito a mesma universidade, mas cada uma terá seu próprio modo de ensinar. (Dados dos Relatórios Finais, grifos nossos).

Porque tinha algumas professoras na escola ‘que não gostava, não queria bolsistas nas salas delas’. Tipo, meio que uma rixa, não sei. Uma coisa relacionada as professoras do Pibid da escola. Uma aceitação maior das bolsistas na escola por parte de alguns professores. (Dados das Entrevistas, grifos nossos).

De acordo com González Rey (2007), os sentidos subjetivos constituem uma construção singular da realidade, na qual o sujeito ressignifica a experiência ao estabelecer uma relação afetiva com ela. Assim, os relatos revelam tensões, admiração, resistência e inspiração, formando um campo simbólico de significativa complexidade afetivo-cognitiva, essencial para a constituição da identidade do professor.

4.1.2 Crianças

A categoria “Crianças” destaca a importância da infância no processo de formação de professores vivenciado pelas bolsistas do Pibid.

Os registros mostram que as crianças não são apenas alvo da ação pedagógica, mas protagonistas de um papel fundamental em experiências formativas significativas para as futuras professoras.

Nos Diários de Aprendizagem, a presença das crianças é narrada com emoção e entusiasmo, revelando os primeiros encontros pedagógicos e a afetividade gerada a partir das interações.

Nos Relatórios Finais, por sua vez, as licenciandas manifestam inquietações críticas sobre práticas escolares que infringem os direitos das crianças, revelando um olhar ético e atento ao respeito pela autonomia e pelo desenvolvimento infantil.

Nas Entrevistas, destaca-se o valor da escuta e da observação das dificuldades de aprendizagem das crianças, especialmente no período pós-pandemia, reconhecendo-as como sujeitos ativos, complexos e desafiadores do processo educativo, como se pode verificar nas narrativas a



referentes à entrevista realizada em 13 de outubro de 2024:

Nós estávamos muito *ansiosas, com medo de dar errado*, de repente eles foram chegando e o friozinho na barriga foi aumentando, mas passou tão rápido e *foi totalmente diferente do que ensaiamos*, mas perfeito, *as crianças gostaram e responderam às nossas expectativas*, conseguimos fazer com que *elas interagissem com a gente*. Estou muito feliz com o resultado. (Dados do Diário de Aprendizagem, grifos nossos)

Na escola, *em busca de uma obediência disfarçada de respeito*, muitas vezes as crianças são submetidas a situações que comprometem o desenvolvimento e a autonomia de forma integral. Por exemplo, *deixar as crianças sem recreio, quem não terminar a atividade em tempo hábil estipulado pela professora, recebe uma punição e fica sem o tempo de intervalo* depois do lanche. O recreio deveria ser um direito garantido da criança, pois o tempo e o espaço do recreio são necessários para o processo de socialização e desenvolvimento afetivo, pessoal e cognitivo da criança, como bem nos ensina Piaget, Vigotski e Wallon (Dados dos Relatórios Finais, grifos nossos)

[...] eu acho que *foi muito importante essa vivência, essa troca com as crianças*, conversar com elas, *saber as dificuldades, tanto o pós-pandemia*, as dificuldades *com leitura e escrita* que as crianças possuem. (Dados das Entrevistas, grifos nossos).

A análise dessa categoria “Crianças” revela os significados e sentidos construídos na interação direta com os alunos da educação básica. De acordo com Vigotski (2001), o significado refere-se ao conteúdo estável das palavras que é socialmente compartilhado, enquanto o sentido diz respeito à experiência subjetiva que se relaciona ao uso dessas palavras em contextos concretos.

Leontiev (2021) associa o sentido à motivação e à atividade do sujeito em contextos reais. Nos Diários de Aprendizagem a categoria “Crianças” aparece como sujeitos que despertam entusiasmo e envolvimento afetivo, gerando sentidos marcados pela emoção, pela interação e pelo sucesso pedagógico. Nos Relatórios Finais o significado da criança vincula-se críticas éticas e sociais evidenciando preocupações com práticas escolares restritivas ao seu desenvolvimento integral. Nas Entrevistas, o sentido da criança se amplia por meio da escuta e do reconhecimento das dificuldades enfrentadas no pós-pandemia, ressaltando uma postura crítica e humanizada das futuras professoras.

4.1.3 Supervisoras

A categoria “Supervisoras”, presente nos Diários de Aprendizagem e nos Relatórios Finais, destaca-se como um elemento central no processo formativo das alunas bolsistas do Pibid, refletindo aspectos organizacionais e pedagógicos da vivência escolar.

Nos Diários de aprendizagem, a “Supervisoras” surge como figura orientadora e corresponsável pelo planejamento das atividades, demonstrando sensibilidade às exigências impostas pela pandemia. Sua atuação evidencia uma abordagem dialógica, ao oferecer um *feedback* construtivo e sugerir adaptações metodológicas que visavam proteger as crianças e assegurar a continuidade do



ensino remoto.

Já nos Relatórios Finais, a supervisora é representada como uma agente formadora ativa do aprendizado, promovendo experiências por meio de práticas pedagógicas concretas, como a contação de histórias.

Dessa forma, a figura da supervisora torna-se uma mediadora essencial na articulação entre os saberes acadêmicos e as práticas do cotidiano escolar, como pode ser verificado nas afirmações a seguir:

[...] conversamos com a supervisora sobre o projeto, a mesma fez a devolutiva indicando os pontos a serem modificados ou não. Ressaltou a importância em adaptarmos o projeto, de maneira que possa ser aplicado na forma remota, devido ao isolamento social decorrente do Coronavírus. Assim, as atividades ficaram restritas a vídeos e conteúdos impressos, pensando na preservação da saúde das crianças e seus familiares. (Dados do Diário de Aprendizagem, grifos nossos)

[...] tivemos contação de história na Livraria Canto das Letras, ministrado pela professora supervisora. Assistimos e aprendemos sobre a contação de história e contamos a história do livro de literatura infantil em que iríamos trabalhar na aplicação do projeto de ensino. Cada grupo apresentou o seu livro. Foi muito dinâmico e cheio de aprendizados. (Dados dos Relatórios Finais, grifos nossos)

A análise mostra que a categoria “Supervisoras” é um elemento significativo no desenvolvimento das bolsistas do Pibid, exercendo funções de orientação, mediação e coautoria das práticas pedagógicas. De acordo com Vigotski (2001), o significado dessa categoria está associado à sua função tanto institucional quanto pedagógica, configurando-se como uma referência de conhecimento e direção do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, segundo Leontiev (2021), o sentido dessa relação emerge da vivência concreta das licenciandas com a supervisora, sendo constituído pela motivação e pelo envolvimento subjetivo das bolsistas

Nos Diários de Aprendizagem, a categoria “Supervisoras” é apresentada como uma figura colaborativa e sensível ao contexto da pandemia da COVID-19, orientando a adaptação das atividades à realidade do ensino remoto, o que confere um significado ético e formativo a essa interação. Nos Relatórios Finais, sua atuação se torna mais formativa e inspiradora ao conduzir oficinas e práticas de contação de histórias, destacando a mediação ativa entre teoria e prática.

4.1.4 Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

A categoria “Pibid”, registrada nos Diários de Aprendizagem e nas Entrevistas, destaca-se como um componente fundamental na formação inicial das licenciandas em Pedagogia, ao evidenciar a relevância do programa como espaço privilegiado de articulação entre teoria e prática. Nos Diários



de Aprendizagem, o Pibid é apresentado como uma oportunidade formativa que não apenas permite a observação de práticas docentes, mas também contribui para o desenvolvimento de capacidades acadêmicas e pessoais, como a retórica e a autoconfiança.

Nas Entrevistas, o Pibid é enunciado como experiência essencial e transformadora para a constituição da identidade docente, conforme registrado na entrevista realizada em 13 de outubro de 2024. A vivência direta na escola é narrada como uma oportunidade singular de ressignificação do espaço escolar, agora visto com o olhar de futura professora, além de proporcionar uma oportunidade de reflexão sobre o próprio percurso profissional. Dessa forma, o Pibid se configura como prática fundamental na formação docente, conforme apresentado nas afirmações abaixo:

[...] entendo o Pibid como uma maneira de aprender ao mesmo tempo em que se transmite conhecimento, do mesmo modo que aprendo com as disciplinas na faculdade, aprendo vendo os professores dando aula, e acredito que apesar de estar no 1º ano e a pouco tempo no Pibid já aprendi e evolui muito desde que entrei, o que tem me ajudado inclusive na minha retórica na hora de apresentar e desenvolver trabalhos na faculdade. O Pibid é uma experiência incrível e agradeço imensamente ao professor por me dar a oportunidade de participar, gostaria de ter mais tempo. (Dados do Diário de Aprendizagem, grifos nossos).

O Pibid, além de ser um programa de iniciação à docência, para mim foi uma experiência única. Acho que todo mundo deveria viver isso. Se você escolhe a Pedagogia, você precisa viver isso. E, se possível, desde os primeiros anos. Não deixar para fazer só no último. E o Pibid, assim, é uma oportunidade única de você conhecer o chão da escola com outro olhar. Porque eu vim da escola, passei 13 anos em uma escola. Só que quando você está lá como professora, como estagiária, como bolsista, é outra visão que você tem. Então, para mim, o Pibid é uma coisa, é algo, assim, muito importante para o acadêmico viver isso, para saber se é realmente o que você pretende seguir. E você conhecer a realidade mesmo. (Dados das Entrevistas, grifos nossos).

A análise da categoria “Pibid”, com base nos Diários de Aprendizagem e nas Entrevistas revela a construção de significados e sentidos que demonstram a relevância do programa na formação da identidade docente das alunas bolsistas. De acordo com Vigotski (2001), o significado é o conteúdo socialmente compartilhado relacionado ao termo “Pibid”, compreendido como um programa de iniciação à docência.

Já o sentido, conforme Vigotski (2001) e Leontiev (2021), manifesta-se nas vivências concretas e na motivação subjetiva das bolsistas durante suas atividades, sendo construído no contexto prático e no envolvimento ativo. Nos Diários de Aprendizagem, o sentido atribuído ao Pibid aparece associado ao desenvolvimento acadêmico, à autoconfiança e ao aprendizado colaborativo.

Nas Entrevistas, o Pibid assume um significado mais ampliado: um espaço formativo essencial, no qual a vivência no “chão da escola” é ressignificada pela experiência inicial de docência. Assim, o Pibid transcende a dimensão de um componente curricular para as alunas bolsistas, representando uma prática mediadora e decisiva no processo de escolha e na consolidação da carreira



docente.

4.1.5 Experiência

A “Experiência”, mencionada nos Relatórios Finais e nas Entrevistas, os dados indicam que a vivência prática nas escolas constitui um ponto crucial na trajetória de iniciação à carreira docente, proporcionando experiências que ultrapassam expectativas iniciais das alunas bolsistas e redefinem suas concepções sobre ser professora.

Nos Relatórios Finais, a experiência é retratada como transformadora e singular, gerando reflexões significativas sobre a profissão e os desafios da prática pedagógica. Nas Entrevistas, ela é valorizada como oportunidade inicial de contato com o ambiente escolar, enfatizando a importância das interações afetivas com as crianças e do reconhecimento simbólico das bolsistas como futuras professoras. Esses dados indicam que o Pibid, ao proporcionar essas experiências, desempenha um papel decisivo na construção de significados e sentidos sobre a docência no fortalecimento do projeto profissional das alunas, conforme entrevista realizada em 24 de outubro de 2024.

Pude ter minha primeira experiência em sala de aula como pedagoga em formação, foi completamente diferente de tudo o que eu esperava. Foi uma experiência única e marcante, que me fez repensar completamente o que significa ser professora. (Dados dos Relatórios Finais, grifos nossos)

O Pibid é uma coisa muito boa na vida do estudante. Um estudante que vai para sala de aula. É uma experiência que você tem. Porque no meu caso, nunca tinha pisado numa sala de aula, dos anos iniciais do ensino fundamental. E é aquele contato que você tem. Na escola você descobre se é o que realmente você quer, pela oportunidade que se você tem. De estar auxiliando as crianças. Tipo, sendo a professora das crianças. De ver o carinho que eles têm (pelas bolsistas). É muito interessante. (Dados das Entrevistas, grifos nossos).

A análise dessa categoria fundamentada nos Relatórios Finais e nas Entrevistas, revela a construção de significados e sentidos subjetivos no processo formativo das bolsistas. Para Vigotski (2001), o significado da “Experiência” está associado à compreensão socialmente compartilhada do ato de ensinar e de vivenciar o cotidiano escolar. Já o sentido, segundo Leontiev (2021), emerge da relação dinâmica e motivada estabelecida com essa prática, manifestando-se nas emoções e nas reflexões sobre a construção da identidade docente.

Os relatos revelam sentidos relacionados à exploração, ao reconhecimento das capacidades pessoais e à reavaliação das expectativas iniciais. De acordo com González Rey (2007), os sentidos subjetivos dessas experiências ultrapassam das ações realizadas, refletindo a maneira como as bolsistas reconfiguram simbolicamente sua relação com a profissão e com sua própria identidade.



5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral investigar os significados e sentidos atribuídos ao Pibid na formação de futuras professoras da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. Com base nos três objetivos específicos estabelecidos, buscou-se identificar as contribuições do programa na constituição da identidade docente, bem como compreender como se dá a articulação entre teoria e prática nas vivências do Pibid, e analisar as experiências formativas a partir da perspectiva das alunas bolsistas. A revisão de literatura foi fundamentada na teoria histórico-cultural.

Mediante uma investigação de abordagem qualitativa, com ênfase na análise de conteúdo dos Diários de Aprendizagem, Relatórios Finais e Entrevistas, utilizando o *software* QSR NVivo12, constatou-se que categorias como “Professoras”, “Crianças”, “Supervisoras”, “Pibid” e “Experiência” evidenciam o caráter formativo do programa. As vivências no Pibid possibilitaram às alunas bolsistas uma imersão crítica na realidade escolar, articulando os saberes teóricos e prática pedagógica, o que favoreceu o desenvolvimento de uma identidade docente mais consciente, comprometida e reflexiva.

Conclui-se que o Pibid se configura como uma política pública relevante para a formação docente relevante, promovendo o protagonismo das bolsistas em sua trajetória formativa. Ao possibilitar experiências significativas no contexto da educação básica, o programa contribui para a formação de professoras capazes de atuar de forma crítica e ética no exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto. São Paulo: Edições 70, 2016.

COSTA, Eduardo Moura da. A gênese da teoria histórico-cultural nos manuscritos de Vigotski de 1926. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 28, p. 1-11, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-35392024-257323>. ISSN: 2175-3539. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/pee/a/PzgzTvmJYGxmFPwcnwZjSFv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 maio 2025.

FLAUZINO, Vitoria Eduarda; SADE, Rossana Maria Seabra. Teoria Histórico-Cultural: Breve análise histórica dos pilares da Teoria. **Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas e Sociais**, São Paulo, v. 5, p. 1-12, jan./jun. 2024.

DOI: <https://doi.org/10.33872/revcontrad.v5n1>. ISSN 2675-7109. Disponível em: <https://revista.unifatecie.edu.br/index.php/revcontrad/article/view/153/223>. Acesso em: 5 maio



2025.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise do Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

KOZULIN, Alex. **Psychological Tools: A sociocultural approach to education**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1998.

KOZULIN, Alex. O conceito de atividade na psicologia soviética: Vygotsky, seus discípulos, seus críticos. In: (org.). HARRY, Daniels. **Uma introdução a Vygotsky**. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de Lara. Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. **Revista de Investigações UNAD**, Bogotá, v. 14, n. 2, p. 55-73, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.22490/issn.2539-1887>. ISSN 0124 793X. Disponível em: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/revista-de-investigaciones-unad/article/view/1455/1771>. Acesso em: 5 maio 2025.

LEONTIEV, Aleksei Nikoláievitch. **Atividade Consciência Personalidade**. Tradução de Priscila Marques. 1. ed. Bauru: Mireveja, 2021.

REY, Fernando González. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação**. Tradução de Marcel Aristide Ferrada Silva. São Paulo: Thomson, 2005.

REY, Fernando González. As categorias de sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 24, p. 155-179, 1º. sem. de 2007. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/psicoeduca/article/view/43267/28757>. Acesso em: 5 maio 2025.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche e José Cipolla Neto. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOSTKI, Lev Semionovitch. **História do desenvolvimento das funções mentais superiores**. Tradução de Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2021.



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

CIDADANIA DIGITAL: A ÉTICA E A RESPONSABILIDADE DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS NA ERA DIGITAL

DIGITAL CITIZENSHIP: THE ETHICS AND RESPONSIBILITY OF UNIVERSITY STUDENTS IN THE DIGITAL ERA

Isabele Cristina Franca de Souza¹

Marcello Vinicius Doria Calvosa²

RESUMO

Este trabalho foi realizado como uma resenha acadêmica e crítica, a partir de um artigo científico recente e de relevância para a comunidade científica, presente na ScienceDirect, plataforma científica pertencente à base de dados Elsevier. A obra original chama-se: *The digital age students: Exploring leadership, freedom, and ethical on-line behavior: A quantitative study*, publicada no destacado periódico Social Sciences & Humanities Open, somente em língua inglesa. O artigo original trata-se de um estudo quantitativo, com 1.226 estudantes universitários, que tem como ponto central a exploração das práticas de liderança desenvolvidas pelos alunos em relação ao comportamento ético esperado por docentes e agentes de educação em ambientes digitais. Para fundamentar a pesquisa, os autores analisam conceitos tais como: Habilidades de Liderança, Responsabilidade Digital e Cidadania Digital. A resenha aborda como a liderança estudantil pode impactar na formação de comportamentos positivos on-line no contexto digital atual. Por isso, ela é recomendável para educadores e gestores acadêmicos que buscam meios e estratégias para inserir o estudo e a atuação da cidadania digital responsável entre estudantes universitários.

Palavras-chave: Habilidades de Liderança. Responsabilidade Digital. Cidadania Digital.

ABSTRACT

This work was carried out as an academic and critical review, based on a recent scientific article of relevance to the scientific community present on ScienceDirect a scientific platform belonging

¹ Graduada em Administração (UFRRJ). Orientanda do Grupo de Pesquisas GeCaPEP (CNPq). isabele.cfs@gmail.com

² Doutor em Administração (FEA-USP). Professor Associado IV (UFRRJ, CEDERJ). Líder do Grupo de Pesquisas GeCaPEP (CNPq). mvcalvosa@yahoo.com.br



to the Elsevier database. An original work is called The digital age students: Exploring leadership, freedom, and ethical on-line behavior: A quantitative study, published in the leading journal Social Sciences & Humanities Open, only in English. The original article deals with a quantitative study, with 1,226 university students, which has as a central point the exploration of leadership practices developed by students in relation to the ethical behavior expected by teachers and education agents in digital environments. To support the research, the authors analyze concepts such as: Leadership Skills, Digital Responsibility and Digital Citizenship. The review addresses how student leadership can impact the formation of positive on-line behaviors in the current digital context. Therefore, it is recommended for educators and academic managers who are looking for methods and strategies to insert the study and implement responsible digital citizenship among university students.

Keywords: Leadership Skills. Digital Responsibility. Digital Citizenship

1. INTRODUÇÃO

Resenha da Obra:

MEKHEIMER, M.; ABDELHALIM, W. M. The digital age students: Exploring leadership, freedom, and ethical on-line behavior: A quantitative study. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 11, n. 101325, 2025. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101325>

Keywords: Leadership skills. Digital responsibility. Personal freedom. University students.

A iniciativa de elaborar essa resenha acadêmica e crítica teve como base a relevância de um tema, presente na obra original, que dialoga com questões prementes do mundo acadêmico e profissional (Martins *et al.*, 2024; Batista *et al.*, 2022). Especialmente, ao que diz respeito à preparação de docentes e educadores para os desafios apresentados em relação (i) ao comportamento de estudantes universitários na Era Digital e (ii) como gerar comprometimento discente e sucesso acadêmico (Predes Junior *et al.*, 2025; Sampaio Martins *et al.*, 2022).

O primeiro autor do trabalho original, Mohamed Mekheimer, é um pesquisador no campo da Educação com doutorado em Currículo e Instrução. E atua como professor e pesquisador da *TESOL - Teaching English to Speakers of Other Languages* (Egito). Reconhecido por sua ampla experiência e contribuições para ensino em ética digital. Atualmente, ocupa a posição de editor-chefe do *Beni Suef University Journal of Pedagogy and Curriculum* (Egito). Walid Mohamed Abdelhalim, o segundo autor, é pesquisador de temas como educação superior e cidadania digital, atuando como professor da área de Fundamentos da Educação. Ele é doutor em Educação, com ênfase em Planejamento Educacional. Também, atua como vice-presidente do Conselho Nacional da Juventude do Egito. Ambos são associados à *Faculty of Education, Beni Suef University* (Egito).

O artigo original foi escrito em língua inglesa, em um periódico de relevância na Grande Área de Ciências Sociais, com Índice h5: 68; e Mediana h5: 100, métricas que estão, no ano



corrente, acima do dobro das métricas do periódico melhor classificado em Ciências Sociais, publicado em língua portuguesa. O Social Sciences & Humanities Open está classificado como CAPES: MB, SJR: Q1 (nota máxima) para o Quadriênio 2025-2028, segundo as novas normas de avaliação de periódico a serem computadas nos Programas de Pós-graduação nacionais. Por isso, um periódico que merece ser considerado nas pesquisas científicas pessoais e em grupos de pesquisa. E essa foi uma contribuição teórica do trabalho.

2. AVALIAÇÃO ACADÊMICA E CRÍTICA DO TRABALHO ORIGINAL

O artigo original abordou um estudo quantitativo complexo, no qual destacou a exploração das práticas de liderança desenvolvidas por alunos universitários para investigar a presença ou a ausência de comportamento ético em ambientes digitais. Para fundamentar a pesquisa, os autores apresentam as dimensões analisadas de **Habilidades de Liderança** (visão estratégica, comunicação, liderança em equipe, tomada de decisão e motivação) que são competências que corroboram para a influência positiva no mundo virtual. Esse conjunto de qualidades torna possível um líder ser capaz de influenciar positivamente, motivar e orientar outras pessoas de forma eficaz. E Lima e colaboradores (2022; 2020) pontuam que a liderança contemporânea envolve a exploração de temas como a relação entre competências digitais, TICs, ambiente digital e a gestão de pessoas. Combinação capaz de ressaltar habilidades de liderança e permitir estimular o potencial de liderança daqueles que se propõem a exercer influência em uma situação e compartilhar uma visão de futuro (Nogueira *et al.*, 2024; Boas *et al.*, 2023; Souza Neto, 2006).

No contexto atual, liderar também exige compreender e aplicar práticas responsáveis para utilizar as mídias digitais. Em circunstância, o conceito de responsabilidade digital é apontado no texto de forma multifacetada, o que diz respeito à norma de conduta adequada e responsável do uso de tecnologias digitais (Nunes; Lehfeld, 2019), permitindo boa comunicação, consumo ético e segurança das informações. Nesse sentido, o termo **Responsabilidade Digital** (RD) pode ser compreendido como um composto de hábitos e comportamentos que, em princípio, mostram-se importantes para a construção de uma sociedade digital mais sustentável, inclusiva, justa e orientada por valores éticos (Wade, 2020; Trier, 2023).

A obra original divide-se em seis seções. A seção Introdução do trabalho discute sobre como o crescimento da tecnologia e a ascensão da inteligência artificial podem trazer oportunidades e desafios para a educação (Ribeiro *et al.*, 2025; Oliveira *et al.*, 2024), além de abordar a liderança estudantil na diligência da cidadania digital ética. Na seção de Revisão de



Literatura pode ser observado como principais pontos teóricos, um conceito de RD, abrangendo perspectivas éticas e sociais, bem como a percepção de que a liderança digital pode ser promovida por estudantes com autonomia pessoal. Essa forma de liderança mostra-se relevante para a promoção do comportamento on-line responsável. A Metodologia de Pesquisa utilizada buscou examinar, por meio de questionários estruturados aplicados a 1.226 estudantes da *Beni Suef University* (Egito), as relações entre habilidades de liderança, liberdade pessoal e responsabilidade digital como questão central do estudo. O estudo foi de natureza quantitativa.

A seção Resultados demonstrou que as variáveis ‘habilidades de liderança’ e ‘liberdade pessoal’ são fortemente associadas à responsabilidade digital. No entanto, o efeito mediador da liderança sobre a relação entre liberdade pessoal e responsabilidade digital apresenta fragilidades, indicando a necessidade de mais pesquisas. Entre as principais discussões do trabalho, na seção Discussão, destaca-se o foco na liderança estudantil, a relevância da liderança on-line ser moldada por valores éticos e cívicos e a liberdade pessoal percebida como potencialidade ética. Sob esse prisma, a liberdade pública, enquanto aspecto de autonomia e liberdade de expressão mostrou-se como forte preditor para um engajamento digital mais ético.

De forma complementar, autores como Demo (2011) e Tôrres (2013) destacam que a construção da autonomia crítica é condição necessária para o exercício da cidadania, o que se articula com o impacto positivo da liberdade defendido no artigo. Interessante na seção Conclusão que os autores apontaram como principal contribuição do trabalho a importância da atuação dos educadores na formação e capacitação dos estudantes para o desenvolvimento da cidadania digital responsável. Ponto esse que merece reflexão e discussão nos corredores da Academia. O quanto nós, educadores e profissionais da educação, estamos envolvidos nos avanços e dilemas contemporâneos digitais para engajar discentes nas instituições de ensino superior? Quais são as tecnologias digitais, as ferramentas, os treinamentos, as ofertas de extensão, as avaliações, as vivências e os métodos ativos de ensino-aprendizagem que incorporamos, facilitamos e difundimos, em sala de aula, para que estejamos aptos para inserir e difundir a responsabilidade digital e a cidadania digital em nossos alunos? (Fortunato *et al.*, 2025a; Leal *et al.*, 2025).

As Tabelas 1 e 2, intituladas ‘Confiabilidade dos Instrumentos’ e ‘Dados do Perfil do Entrevistado’, respectivamente, expõe a validade dos métodos utilizados e ilustra como a amostra do estudo foi coletada de forma diversificada. A análise central do estudo é contemplada na Tabela 3, com o título ‘Correlações Bivariadas entre Componentes de Habilidades de Liderança e Dimensões de Responsabilidade Digital (N = 1.226)’, pois reforça o argumento dos autores de que há uma correlação positiva entre habilidades de liderança e responsabilidade digital. Tal correlação implica que os alunos que demonstram níveis mais elevados em competências de



liderança tendem a apresentar níveis altos de padrões éticos e conscientes no ambiente digital. A Tabela 4, chamada ‘Regressão Múltipla prevendo Responsabilidade Digital a partir de Habilidades de Liderança (N = 1.226)’, por sua vez, nos ajuda a entender a significância das habilidades específicas de liderança analisadas para o aumento da responsabilidade digital. Neste campo, constatou-se que a tomada de decisão, no contexto estudantil, foi a variável que apresentou menor influência sobre o desenvolvimento do comportamento ético on-line.

A partir da Tabela 5, chamada ‘Correlações Bivariadas entre Habilidades de Liderança e Dimensões de Liberdade Pessoal (N = 1.226)’, é possível perceber uma relação positiva entre os construtos, especialmente, em como a liderança pode influir na autonomia e empoderamento (Elias, 2025). Por outro lado, a Tabela 6, ‘Análise de Regressão Múltipla prevendo Liberdade Pessoal a partir de Habilidades de Liderança (N = 1.226)’, indica uma associação com efeito moderado, o que nos leva a entender que outras variáveis podem influenciar a liberdade pessoal. A Tabela 7, ‘Correlações Bivariadas entre Dimensões de Liberdade Pessoal e Dimensões de RD (N = 1.226)’ e a Tabela 8, ‘Análise de Regressão Múltipla Prevendo Responsabilidade Digital a partir da Liberdade Pessoal (N = 1.226)’, evidenciam a liberdade pública como um preditor significativo, possivelmente relevante, para promover um comportamento digital responsável. Por fim, a Tabela 9, com o título ‘Índices de Ajuste para o Modelo de Equação Estrutural’, explica de forma transparente para o leitor que a liderança apresentou um ajuste inadequado que impossibilitou a conclusão de mediação para as variáveis liberdade e responsabilidade digital. Portanto, essa constatação destaca a natureza complexa entre as nuances observadas e indica que outras variáveis devem ser exploradas para compreender essa relação (Mekheimer; Abdelhalim, 2025).

Segundo Lopes (2006), tabelas e figuras são meios de expor os resultados para facilitar a compreensão e interpretação dos dados. Com isso, a fim de validar as análises estatísticas, os autores trazem a Figura 1, chamada ‘Gráfico de Probabilidade Normal de Resíduos Padronizados de Regressão para Responsabilidade Digital’ e a Figura 2, ‘Gráfico de Probabilidade Normal de Resíduos Padronizados de Regressão para Liberdade Pessoal’, para comprovar que os resíduos da regressão aproximam-se da normalidade perfeita (linha diagonal). Da mesma forma, a Figura 3, com o título ‘Gráfico de Probabilidade Normal de Resíduos Padronizados de Regressão para Responsabilidade Digital (TDR)’, apresenta desvios (erros) em relação à distribuição normal, porém é um fato comum já que raramente os pontos caem sobre a reta de regressão, indicando que não há falha no modelo. A Figura 4, chamada ‘Modelo de Equação Estrutural da Relação entre Liberdade Pessoal, Habilidades de Liderança e Responsabilidade Digital’, ilustra um modelo hipotético utilizado para explorar a correlação entres as variáveis analisadas no artigo e



sua interdependência. As figuras agregaram valor à pesquisa ao contribuírem para melhor observação e interpretação dos dados. Isto é, a representação visual possibilitou maior clareza das análises, o que dificilmente seria alcançado apenas pelo texto.

Em um mundo cada vez mais conectado, dinâmico e desafiador, as empresas buscam por profissionais mais capacitados e bem preparados para lidar com as complexidades do mercado de trabalho (Predes Junior *et al.*, 2025; Santos *et al.*, 2025). Além disso, com os avanços tecnológicos, a forte pressão da digitalização, inteligência e informação aumentou o estudo e a discussão sobre dilemas éticos e sociais envolvendo o mundo digital (Flores *et al.*, 2024; Quaresma *et al.*, 2022). Com base nisso, o artigo de Mekheimer e Abdelhalim (2025) apresenta uma contribuição significativa para a compreensão das competências necessárias à formação cidadã e profissional de jovens universitários na Era Digital. Ponto em comum com pesquisas nacionais que destacam a importância de competências e capacitações digitais para maior aderência e competitividade em organizações virtuais e gestão de tecnologias de informação e de comunicação (Macedo *et al.*, 2024; Ferreira *et al.*, 2024; 2021; Santos Lopes *et al.*, 2022). Ao abordar a relação entre liderança, autonomia e responsabilidade digital, o texto salienta sobre a importância de formar indivíduos autônomos, éticos e proativos para enfrentar os desafios corporativos e empreendedores do século XXI (Morin, 2016; Freitas, 2008). Dessa forma, o estudo pode ser aplicado ao ambiente profissional uma vez que oferece uma base para a formação de líderes autônomos, responsáveis e engajados para atuar no mercado competitivo presente em nossos dias (Elias, 2025; Azevedo *et al.*, 2025).

Entre os desafios da Era Digital pode-se citar o aumento da desinformação, incluindo *fake news*, *cyberbullying*, roubo de identidade e violação de privacidade, o que exige o desenvolvimento de formação crítica e protagonista para atuar numa sociedade digital, diversa e cada vez mais excludente (Nhancale *et al.*, 2023; Santos, 2023). Ao transportar esse dilema para a vivência acadêmica, o que nós, educadores, poderemos ponderar e agir para tanto instruir, como analisar e fiscalizar, a ética digital no interior das instituições de ensino superior? (Calvosa, 2022). Quanto mais há o avanço digital e a popularização das tecnologias, também, aumentam as possibilidades de desafios antiéticos, que possam denegrir ou deteriorar a formação de uma cidadania digital discente saudável, como por exemplo, a multiplicação de instrumentos de plágio, as “colas” virtuais, a visão crescente que os mecanismos de busca e as inteligências virtuais substituem totalmente o papel do educador, entre outros.

Wardle e Derakhshan (2017) mostram que o combate à desinformação exige, principalmente, educação crítica, padrões éticos fortes e engajamento cidadão consciente. Sob essa perspectiva, para o contexto acadêmico, o artigo reforça a importância da atuação da agência



estudantil na capacitação dos estudantes universitários, a fim de estimular a ética nas interações e no uso responsável das tecnologias digitais. Ou seja, a maior autonomia dada aos estudantes, permitindo as suas expressões e representatividade, pode despertar iniciativas e seu protagonismo pedagógico, determinar as suas escolhas profissionais, estimular o seu pensamento crítico e definir o uso de tecnologias e dispositivos que melhor reflitam os seus interesses de aprendizagem. Esse conjunto de princípios poderá motivar e orientar o comportamento dos alunos, moldando valores. O que entendemos como ética.

Os autores argumentam que incorporar considerações éticas no currículo pode preparar os alunos para liderar com responsabilidade no cenário digital. Seria essa uma alternativa viável para o nosso cenário? Ao passo que novas tecnologias de informação e de comunicação avançam, que são difundidos aparatos e instrumentos de digitalização do ensino, que a virtualização estabeleça uma sala de aula digital, na outra ponta, as instituições de ensino superior deveriam multiplicar oportunidades de cursos extras e inserir na matriz curricular disciplinas e discussões sobre a ética acadêmica, digital e social? O estudo original reforça a importância de práticas pedagógicas e projetos de extensão que incentivem o exercício da liderança entre pares e autonomia digital (Mekheimer; Abdelhalim, 2025), o que é reforçada a relevância por pesquisas recentes na área acadêmica (Fortunato *et al.*, 2025b; 2024).

Para Pederzini (2024), as instituições de ensino têm papel fundamental na formação de cidadãos eticamente conscientes, o que salienta a relevância de incluir o ensino da cidadania digital ao currículo, a fim de concretizar a visão do comportamento ético e responsável on-line. Cidadania digital, em nossa percepção, pode ser compreendida como um uso tanto ético como responsável das informações e veiculações digitais, das tecnologias digitais, dos dispositivos eletrônicos ou digitais que desempenham funções específicas de acesso (*gadgets*, sites, aplicativos, celulares *etc.*) e da Internet, apresentando deveres, prerrogativas, permissões e liberdades em um ambiente on-line que deva ser seguro, saudável e autêntico. Evitando e combatendo formas inseguras, maliciosas e oportunistas que podem ser manifestadas por meio da privacidade e do anonimato.

Mekheimer e Abdelhalim (2025) argumentam sobre as possibilidades do ensino da cidadania digital desde a educação básica até o ensino superior. Para isso, estratégias pedagógicas como atividades e discussões sobre segurança on-line, comunicação respeitosa, avaliação crítica de fontes, privacidade de dados e liderança digital são eficazes para estimular a reflexão sobre questões éticas no uso responsável da tecnologia (Nhancale *et al.*, 2023).

O desenvolvimento da liderança e da cidadania, entre os discentes, pode ser percebido como eixo central para a promoção do uso consciente e responsável no ambiente on-line. Essa



abordagem é particularmente significativa, considerando que os estudantes e protagonistas da sociedade atual são, em grande parte, os chamados nativos digitais - aqueles que já nascem imersos no ambiente tecnológico (Mueller; Goldmeyer, 2018). Justamente, por essa familiaridade precoce, torna-se importante incentivar o desenvolvimento de pensamento crítico e alfabetização midiática. Dessa forma, podem-se preparar os jovens para avaliar as informações encontradas na Internet de forma consciente e analítica (Santos, 2023). Por isso, inserir temas como autonomia e responsabilidade digital nas salas de aula faz-se necessário para mitigar as consequências indesejáveis da cultura digital.

Um dos principais destaques do artigo é o elevado rigor metodológico, em que apresenta uma amostra robusta de 1.226 estudantes, instrumentos validados e solidez estatística. Para mais, o estudo apresenta originalidade à abordagem da liderança, visto que focaliza o protagonismo do aluno na promoção da ética digital. Não obstante, o estudo aponta algumas limitações por ser restrito a um contexto cultural específico (Egito), o que pode afetar na generalização dos resultados para a realidade de outros países (Ossola *et al.*, 2024). Sendo assim, embora o Brasil seja um dos maiores mercados do mundo em relação ao consumo de tecnologia e de Internet (Guimarães; Silva, 2019), aspectos sociais culturais e institucionais devem ser considerados para a aplicação do estudo no país.

Pesquisas futuras devem investir em populações mais diversas com a finalidade de propor um modelo mais abrangente de cidadania digital responsável. Nesse prisma, por uma perspectiva crítica, futuros pesquisadores podem inserir métodos qualitativos ao estudo com o objetivo ampliar a compreensão dos achados estatísticos, e investigar as motivações intrínsecas dos comportamentos observados. A inclusão de entrevistas, roteiros de observação ou grupos focais possibilitaria um aprofundamento interpretativo sobre as correlações entre liderança, liberdade pessoal e responsabilidade digital. Incluindo pesquisas futuras sobre como o surgimento e o aumento da liderança e da cidadania digital podem impactar na formação de comportamentos positivos on-line no contexto digital atual.

A leitura do trabalho original é potencialmente recomendável para educadores e gestores acadêmicos que buscam meios e estratégias para inserir o estudo e a atuação da cidadania digital responsável entre estudantes universitários. O conteúdo é relevante para a formação acadêmica plena de estudantes de graduação e de pós-graduação (Alvarenga *et al.*, 2024; Calvosa *et al.*, 2011) pelo fato de mostrar como a prática da liderança pode influenciar no protagonismo on-line e o uso ético e responsável das tecnologias. Ainda assim, incorporar temas como esses ao seu *hall* de estudos é um avanço na formação crítica, uma vez que permite compreender a relevância da capacitação em cidadania digital para reconhecer e mitigar as ameaças na Era Digital



(Nhancale *et al.*, 2023) e servir de base para a construção de carreira e a interação em um ambiente complexo e repleto de desafios, na transição do modal analógico para o digital (Alves *et al.*, 2025; Melo Franco *et al.*, 2023; Mendonça de Souza *et al.*, 2023).

Ao Programa de Extensão DEGECAR – Núcleo de Desenvolvimento e Gestão de Carreira (<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25144.42248>) e ao Grupo de Pesquisa GeCaPEP (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/372470>) pelo apoio na concepção, desenvolvimento e publicação desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, C. *et al.* A Adoção da Pedagogia Empreendedora na Perspectiva de um Mundo VUCA. **South American Development Society Journal**, v. 10, n. 28, 2024.
<http://dx.doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v10i28r2>

ALVES, J. *et al.* How can Human Resource Management motivate managers in times of crisis? **REVES - Revista Relações Sociais**, [S. l.], v. 8, n. 1, p. 21294, 2025.
<http://dx.doi.org/10.18540/revesv18iss1pp21294>

AZEVEDO, M. *et al.* Aconselhamento de carreira como estratégia para o aumento de desempenho e de produtividade laborais. **REVES**, v. 8, n. 1, 2025.
<https://doi.org/10.18540/revesv18iss1pp21638>

BATISTA, M. *et al.* Uma iniciativa de educação profissional para a construção de carreira dos alunos de Administração. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, 2022.

BOAS, A. *et al.* The Potential of Leadership: differences between mental models of leadership in the 20th and 21st centuries. **Human Resource Management**, v. 20, n. 1, 2023.
<https://doi.org/10.5772/intechopen.1002385>

CALVOSA, M. Como o bem-estar ocupacional docente é afetado por cenários inesperados e imprecisos? **Revista UFG**, Goiânia, v. 22, n. 8, 2022.

CALVOSA, M. *et al.* Avaliação de Resultados da Capacitação Docente: o pós-doutorado na Universidade Federal Fluminense sob a ótica da produção científica e bibliográfica. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 16, p. 99-122, 2011.
<https://doi.org/10.1590/S1414-40772011000100006>

DEMO, P. Olhar do educador e novas tecnologias. **Boletim Técnico do Senac**, v. 37, n. 2, p. 15–26, 2011.

ELIAS, M. **O Papel do Líder no Engajamento e Empoderamento da Equipe: Muito Além da Motivação Pontual**. Universidade da Mudança, 2025. Disponível em:
<https://universidademudanca.com/o-papel-do-lider-no-engajamento-e-empoderamento-da-equipe-muito-alem-da-motivacao-pontual/>. Acesso em: 29 maio 2025.



FERREIRA, M. *et al.* **Futuro do Trabalho no Setor Público: impactos das TICs nas relações entre organizações e colaboradores.** In: 35º ENANGRAD - Encontro Nacional dos Cursos de Graduação em Administração, On-line, 2024.

FERREIRA, M. *et al.* **Competências Digitais do Século 21 e Habilidades em TICs-Uma Análise Bibliométrica.** In: XLV EnANPAD - Encontro da ANPAD, Curitiba, 2021.

FLORES, L. *et al.* The Applications and Opportunities of the Digital Metaverse in Academic and Professional Environments. **REVES** v. 7, n. 2, 2024.
<https://doi.org/10.18540/revesv17iss2pp20566>

FORTUNATO, W. *et al.* Deu Match: Tecnologias e Desenvolvimento Acadêmico na Percepção de Estudantes de Administração da Modalidade EaD em um Projeto de Extensão. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 15, n. 1, p. e2492, 2025. <https://doi.org/10.18264/eadf.v15i1.2492>

FORTUNATO, W. *et al.* Como atrair e motivar estudantes da modalidade EaD em projetos de extensão? **EmRede - Revista de Educação a Distância**, v. 11, 2025.
<http://doi.org/10.53628/emrede.v11i.1101>

FORTUNATO, W. *et al.* Escreva o Futuro Acadêmico: Relato de Experiência de Estudantes de Administração da UFRRJ/CEDERJ em um Projeto de Extensão. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 14, n. 2, p. e2255, 2024. <https://doi.org/10.18264/eadf.v14i2.2255>

FREITAS, J. Angel Investor: empreendedorismo fomentado através de uma nova modalidade de investidor. **Revista da Administração**, v. 11, n. 2, p. 1-18, 2008.

GUIMARÃES, G.; SILVA, M. C. Fake news à luz da responsabilidade civil digital: O surgimento de um novo dano social. **Revista Jurídica Da FA7**, v. 16, n. 2, p. 99-114, 2019.
<https://doi.org/10.24067/rjfa7;16.2:940>

LEAL, R. *et al.* Sistemas Integrados e Tecnologias Inovadoras: vantagens competitivas para a formação em Ciências Sociais Aplicadas. **South American Development Society Journal**, v. 11, n. 32, 2025. <https://doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v11i32p55-67>

LIMA, M. *et al.* O Constructo Liderança Contemporânea a Partir das Mídias Sociais Virtuais. **Revista de Administração Unimep**, v. 19, n. 10, p. 83-108, 2022.

LIMA, M. *et al.* **Liderança e as Mídias Sociais Virtuais.** In: XXIII Semead-Seminários em Administração FEA-USP, São Paulo, 2020.

LOPES, J. **O Fazer do Trabalho Científico em Ciências Sociais Aplicadas.** Recife: Editora Universitária UFPE, 2006. 291 p.

MACEDO, J. *et al.* Um ensaio sobre inovação gerencial e TICs em organizações competitivas. **International Journal of Scientific Management and Tourism**, v. 10, n. 3, p. e963, 2024.
<https://doi.org/10.55905/ijsmtv10n3-041>

MARTINS, A. *et al.* Learning Analytics Aplicada às Áreas Pedagógica e Educacional: verificação do aumento da motivação e do desempenho acadêmico em alunos do nível superior. **South American Development Society Journal**, v. 10, n. 28, 2024.
<https://doi.org/10.24325/issn.2446-5763.v10i28r1>



- MEKHEIMER, M.; ABDELHALIM, W. M. The digital age students: Exploring leadership, freedom, and ethical on-line behavior: A quantitative study. **Social Sciences & Humanities Open**, v. 11, n. 101325, 2025. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101325>
- MELO FRANCO, I. *et al.* What are the Expectations of Business Administration Students for Building a Career? **Journal of Business and Management - IOSR-JBM**, v. 25, n. 9, 2023. <https://doi.org/10.9790/487X-2509051124>
- MENDONÇA de SOUZA, F. *et al.* Gestão Estratégica de Pessoas e de Instituições no Ambiente VUCA. **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão em Gestão**, v. 7, n. 1, 2024. www.researchgate.net/publication/383423006
- MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- MUELLER, A.; GOLDMEYER, C. M. Liderança estudantil: o que temos a aprender sobre a vivência da autonomia na escola? **Revista Acadêmica Licenciaturas, Ivoti**, v. 6, n. 1, p. 113-119, 2018.
- NOGUEIRA, C. *et al.* Lições de Liderança dos CEO's da Apple Inc.: Steve Jobs e Tim Cook. **Revista de Ensino, Pesquisa e Extensão em Gestão**, v. 7, n. 1, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/revenspesextgestao/article/view/36963>. Acesso em: 30 set. 2025.
- NHANCALE, C. A. *et al.* Educação para a cidadania digital: o papel do professor universitário no contexto atual. **Revista Multidisciplinar do Nordeste Mineiro**, v. 7, 2023.
- NUNES, D. H.; LEHFELD, L. S. Cidadania Digital: direitos, deveres, lides cibernéticas e responsabilidade civil no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista de Estudos Jurídicos da UNESP**, Franca, v. 22, n. 35, 2019. <https://doi.org/10.22171/rej.v22i35.2542>
- OLIVEIRA, R. L. *et al.* The transformation of education in the era of artificial intelligence: Impacts and Perspectives. **Revistaft**, v. 28, n. 134, 2024.
- OSSOLA, L. *et al.* **Cultura e Agilidade Organizacional**: Apresentação de um modelo de gestão aplicado a ambientes dinâmicos. In: XVII SEGET - Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia, 2020.
- PEDERZINI, E. N. Mídias digitais e práticas pedagógicas: explorando os desafios e benefícios da educação tecnológica. **Revista Brasileira de Educação e Inovação da Univel - REBEIS**, v. 1, n. 6, 2024.
- PREDES JUNIOR, A. *et al.* Desafios entre Estudantes de Graduação: adaptabilidade profissional e busca pela autoestima. **Revista UFG**, Goiânia, v. 24, n. 30, 2025. Disponível em: www.researchgate.net/publication/388007302. Acesso em: 10 ago. 2025.
- QUARESMA, R. *et al.* Ética e as normas sociais na Era Digital. **Repositório Universitário de Évora**, 2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10174/33938>. Acesso em: 10 jun. 2025.
- RIBEIRO, L. *et al.* Academic Success: tutoring and machine learning programs used to generate personal and professional development in university students. **The Journal of**



Engineering and Exact Sciences, v. 11, n. 1, 2025.

<https://doi.org/10.18540/jcecvl11iss1pp21443>

SAMPAIO MARTINS, A. *et al.* Autoeficácia vs. Estresse: como gerar alunos mais comprometidos, com maior qualidade de vida e com sentimento de sucesso escolar? **Revista UFG**, v. 22, n. 28, 2022. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/366594144>. Acesso: 14 maio 2025.

SANTOS, W. *et al.* Strategic management in a world of digital economy and VUCA Context. **REVES**, v. 8, n. 1, 2025. <https://doi.org/10.18540/revesv18iss1pp22096>

SANTOS LOPES, C. *et al.* **Pesquisa sobre TICs, Competências Gerenciais e Empresas Digitais**. In: XIX CONVIBRA - Congresso Virtual de Administração, On-line, 2022.

SANTOS, L. M. **A curadoria digital como recurso contra a desinformação**: um protótipo de ensino para a formação do leitor crítico de textos multiletrados no ambiente virtual. Universidade do Estado da Bahia – UNEB; Santo Antônio de Jesus, 2023.

SOUZA NETO, S. *et al.* As competências de Liderança: atributos e práticas do líder do século XXI, uma pesquisa quantitativa. **Revista de Administração da UNIMEP**, v. 4, n. 1, 2006.

TÔRRES, F. C. O direito fundamental à liberdade de expressão e sua extensão. **Revista de Informação Legislativa**, v. 50, n. 200, 2013. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/50/200/ril_v50_n200_p61. Acesso em: 9 jun. 2025.

TRIER, M. *et al.* Digital Responsibility. **Business & Information Systems Engineering**, v. 65, p. 463–474, 2023. <https://doi.org/10.1007/s12599-023-00822-x>

WADE, M. Corporate responsibility in the digital era. **MIT Sloan Management Review**, 2020. Disponível em: <https://sloanreview.mit.edu/article/corporate-responsibility-in-the-digital-era/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

WARDLE, C.; DERA KHSHAN, H. **Information disorder**: toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Strasbourg. Council of Europe, 2017.