

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE**

REITOR

Laércio Alves de Carvalho

VICE-REITORA

Luciana Ferreira da Silva

PRÓ-REITORIA DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO

Robsom Marques de Amorim

PRÓ-REITORIA DE ENSINO

Walter Guedes da Silva

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO

Amanda Cristina Danaga

PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO, CULTURA E ASSUNTOS COMUNITÁRIOS

Érika Kaneta Ferri

GERENTE DA UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

Jaqueline Moreira da Silva Jurado

**COORDENADORIA DO CENTRO DE PESQUISA, ENSINO E EXTENSÃO EM
EDUCAÇÃO, LINGUAGEM, MEMÓRIA E IDENTIDADE/CELMI**

Léia Teixeira Lacerda

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO**

Carla Villamaina Centeno

Frederico Fonseca Fernandes

REVISTA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, CULTURA E LINGUAGEM – RBECL

EDITORAS

Estela Mara de Andrade
Léia Teixeira Lacerda

CÂMARA EDITORIAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil

ORGANIZAÇÃO DO VOLUME

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS, Brasil

REVISÃO TEXTUAL

Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil

DIVULGAÇÃO, CAPA E POLÍTICA DE ANTI-PLÁGIO

Higor de Siqueira Marques

QUADRO DA CAPA DA EDIÇÃO

José Genésio Fernandes

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. André Rezende Benatti, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Beleni Saléte Grando, UFMT, Brasil
Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil,
Prof. Dr. Daniel Stockmann, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, SED-UEMS, Brasil
Prof. Dr. Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil,

Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil
Prof. Dr. Giovani José da Silva, Unifap - Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil
Prof. Dr. Guilherme Val de Prado Toledo, Unicamp, Brasil
Prof. Dr. João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal
Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil,
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, UEMS, Brasil
Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil,
Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil,
Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil
Profa. Dra. Marie Christine Josso, Université de Genève, Suíça, Switzerland
Profa. Dra. Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil
Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil,
Profa. Dra. Onilda Sanches Nincao, UFMS, Brasil
Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil
Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil
Prof. Dr. Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil
Prof. Dr. Yves Joel de La Taille, Universidade de São Paulo, Brasil

PARECERISTA – (2021-2025)

Prof. Dr. Alan Silus, ISTED-UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Ana Lúcia Batista, SED/UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Antônio Hilário Aguilera Urquiza, UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Andrew Vinícius Cristaldo da Silva, SEMED, Brasil.
Prof. Dr. Arthur Breno Stürmer, Instituto Federal de Alagoas, Brasil.
Profa. Dra. Camila Gonçalves da Costa, SED, MS
Prof. Dr. Cleir Silva Bernardes, UFRJ, Brasil.
Prof. Dr. Cleiton Dalastra, UNESP, Brasil.
Prof. Dr. Djanires Lageano Neto de Jesus, UEMS, Brasil.
Prof. Dr. Douglas Wendell Sorgatto, SED/UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Edelir Salomão Garcia, UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Everton Bedin, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Prof. Dr. Fábio Dobashi Furuzato, UEMS, Brasil.
Prof. Dr. Fábio Lopes Alves, Unoeste, Brasil.
Profa. Dra. Fabián Martínez Hernández – Escuela Normal de Ecatepec, México.
Profa. Dra. Fabiola Hernández Aguirre - Escuela Normal de Ecatepec y Universidad Nacional Autónoma de México, México.
Prof. Dr. Gilberto Luiz Alves, Universidade Anhanguera-Uniderp, Brasil.
Prof. Dr. Giovani Ferreira Bezerra, (UFMS/UFGD), Brasil.
Prof. Dr. Gustavo Tanus, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.
Prof. Dr. Handherson L Costa Damasceno, Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Brasil.
Prof. Dr. Herbertz Ferreira, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Imelda Álvarez García - Escuela Normal de Ecatepec, México.

- Prof. Dr. Jadson Justi, Universidade Federal do Amazonas, UFAM, Brasil.
Prof. Dr. Jesus Lara Vargas - Facultad de Estudios Superiores Iztacala UNAM, México.
Prof. Dr. João Wanderlei Geraldi, Universidade da Alemanha e Portugal.
Profa. Dra. Leonor Eloina Pastrana Flores - Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México - División Ecatepec, México.
Prof. Dr. Rafael Rossi, UFMS, Brasil.
Prof. Dr. Rafael Presotto Vicente Cruz, UNIGRAN, Brasil.
Prof. Dr. Ronaldo Rodrigues Moises, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Susana Benítez Giles - Escuela Normal de Ecatepec, México.
Prof. Dr. Walter Guedes da Silva, UEMS, Brasil.
Prof. Dr. Zacarias Santos, Universidade do Estado da Bahia, UNEB, Brasil.
Prof. Me. Daniel da Rocha Silva, Universidade Federal de Sergipe, Brasil.
Profa. Doutoranda Cristiane Pereira Lima, SEMED, Brasil.
Profa. Doutoranda Marlúcia Francisca de Oliveira Cavalcieri Martins, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Adriana de Carvalho Alves, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Brasil.
Profa. Dra. Bartolina Ramalho Catanante, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Bernadete de Lourdes Streisky Strang, Universidade Norte do Paraná, Brasil.
Profa. Dra. Camila de Araujo Cabral, UFMS, Brasil.
Profa. Dra. Carla Busato Zandavalli, UFMS, Brasil.
Profa. Dra. Carla Villamaina Centeno, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Celi Corrêa Neres, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Daniele dos Santos Rosa, Instituto Federal de Brasília, Brasil.
Profa. Dra. Danielle da Silva Pinheiro Wellichan, UNESP - Campus de Marília, Brasil.
Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz, UEL, Brasil.
Profa. Dra. Estela Mara de Andrade, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Fernanda Surubi Fernandes, UEGoiás, Brasil.
Profa. Dra. Geisielen Santana Valsechi, Colégio de Aplicação/UFSC, Brasil.
Profa. Dra. Iara Augusta da Silva, (UEMS), Brasil.
Profa. Dra. Kátia Cristina Nascimento Figueira, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Kátia Morosov Alonso, UFMT, Brasil.
Profa. Dra. Léia Teixeira Lacerda, (UEMS), Brasil.
Profa. Dra. Maria Aparecida Lino Pauliukonis, UFRJ, Brasil.
Profa. Dra. Maria Cecília Christiano Cortez de Souza, USP, Brasil.
Profa. Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, UFRN, Brasil.
Profa. Dra. Maria de Lourdes Silva, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Maria Leda Pinto, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Marie Christine Josso, Université de Genève, Suiça, Switzerland
Profa. Dra. Marinete Zacharias Rodrigues, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Marisa Bittar, Universidade de São Carlos, Brasil.
Profa. Dra. Marta Regina Brostolin, UCDB, Brasil.
Profa. Dra. Rosângela Gavioli Prieto, USP, Brasil.
Profa. Dra. Samira Saad Pulchério Lancillotti, UEMS, Brasil.
Profa. Dra. Silvana Vilodre Goellner, UFRGS, Brasil.
Profa. Dra. Vera Lucia Guerra, UEMS, Brasil.



Avaliação Qualis-Capes, 2017-2021 – B1

E-mail: rbecl.uems@br

Siga-nos nas redes sociais

<https://instagram.com/rbecl.uems?utm_medium=copy_link>

Léia Teixeira Lacerda¹
Estela Mara de Andrade²

Caríssimos(as) leitores e leitoras,

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) apresenta, com alegria e compromisso social, a primeira edição de 2026 da Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem (RBECL). Este volume inicia o ano com destaque à importância da ciência e da pesquisa como pilares fundamentais para a transformação social, reafirmando o compromisso da instituição com a produção de conhecimento rigoroso, crítico e socialmente referenciado. Ao abrir o novo ciclo editorial, a RBECL reafirma seu papel como espaço de diálogo entre diferentes saberes e práticas, contribuindo para o fortalecimento da educação, da cultura e das linguagens como campos indissociáveis da formação humana e da cidadania.

O primeiro artigo desta edição: “Teoria da Autodeterminação: a motivação em aprender na educação básica”, de autoria de Cíntia Moralles Camillo, investiga como atividades didáticas planejadas por professores podem motivar alunos da Educação Básica a aprender de forma ativa e significativa, com base na Teoria da Autodeterminação. A pesquisa é uma revisão sistemática da literatura, analisando 14 trabalhos, principalmente do Ensino Médio e da disciplina de Química. Os resultados demonstram que atividades que promovem autonomia, competência e relacionamento geram maior motivação intrínseca nos alunos. Metodologias ativas, como ensino por investigação, cultura maker e jogos cooperativos, destacam-se como eficazes. O uso de tecnologias digitais nem sempre garante motivação, dependendo do contexto e da autonomia proporcionada. O planejamento didático é fundamental para o sucesso das atividades. Há

¹ Doutora em Educação pela USP. Docente do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado e Doutorado Profissional em Educação da UEMS, Brasil. Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Cultura e Diversidade. Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI-UEMS. Bolsista PQ Fundect-CNPq. Orcid iD: <<http://orcid.org/0000-0003-3752-0790>>. E-mail: leia@uems.br.

² Doutora em Educação pela UCDB. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade (GPEIN). Pesquisadora Associada do Centro de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação, Linguagem, Memória e Identidade – CELMI-UEMS. Orcid iD: <<http://orcid.org/000-003-0548-3091>>. E-mail: estela.andrade@uems.br

carência de estudos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Conclui-se que o diferencial está no professor, que deve inovar e adaptar estratégias para promover aprendizagem significativa.

O artigo “Estudos Culturais (EC) em questão: percursos teórico-metodológicos, modos de pensar e de fazer, escrito por Kelvin Oliveira do Prado e Maria de Fátima de Andrade Ferreira, discute a trajetória dos Estudos Culturais (EC) desde seu surgimento em Birmingham, destacando sua natureza plural, dinâmica e interdisciplinar. Os autores analisam como os EC se desenvolveram a partir de influências do marxismo, estruturalismo, pós-estruturalismo e psicanálise, enfatizando a centralidade da cultura nas relações sociais, políticas e econômicas. O texto ressalta a ausência de um método único nos EC, valorizando abordagens flexíveis e contextuais para analisar cultura, poder e identidade. Destaca-se a importância do contexto histórico e social, bem como a necessidade de uma postura política e prática na análise cultural.

Os autores também abordam a expansão dos EC para América Latina e Brasil, se aproximando do pós-estruturalismo e incorporando novas questões como a internet, as identidades e a globalização. Os Novos Estudos Culturais (New Cultural Studies) são apresentados como uma reinvenção do campo, dialogando com teorias contemporâneas e ampliando fronteiras. Por fim, os autores afirmam que os EC são uma prática intelectual em movimento, fundamental que possibilita identificar as transformações culturais e sociais da contemporaneidade, exigindo do pesquisador uma tomada de posição teórico-política ao analisar objetos culturais em diferentes contextos.

O terceiro artigo “Explorando narrativas cinematográficas: uma análise cultural baseada nos conceitos da teoria crítica” de autoria de Elizangela Mattozo, Daiane Priscila Hartwig e Guilherme de Almeida Lima, analisam as narrativas dos filmes “Os Delírios de Consumo de Becky Bloom” (2009), “O Carteiro e o Poeta” (1994) e “Toc Toc” (2017) sob a ótica da teoria crítica, especialmente a partir dos conceitos de Theodor W. Adorno e da Escola de Frankfurt. O estudo investiga como a indústria cultural influencia a formação de subjetividades, promovendo a padronização cultural, a alienação e o fetichismo das mercadorias. Em “Os Delírios de Consumo de Becky Bloom”, destaca-se a crítica ao consumismo e à busca de identidade por meio do consumo, mas o filme acaba

reforçando a lógica do mercado ao propor apenas um consumo mais moderado, sem questionar o sistema capitalista. "O Carteiro e o Poeta" também foi analisado na perspectiva emancipatória, tendo em vista que a poesia e a amizade promovem transformação pessoal e consciência crítica, mostrando o potencial da arte como resistência e formação política.

Já "Toc Toc" evidencia as limitações da racionalidade instrumental ao retratar personagens com TOC que, ao interagirem, transcendem a abordagem clínica e funcionalista, valorizando a empatia e a alteridade. O artigo conclui que, embora o cinema possa promover reflexões críticas, a lógica da indústria cultural frequentemente limita o potencial transformador dessas obras, reafirmando a crítica de Adorno sobre a padronização e alienação promovidas pelo entretenimento de massa.

Na sequência, Marco Aurélio da Silva, propõe em seu artigo "Colonialidade do saber e colonialismo digital: pedagogias decoloniais para a democracia cognitivo-digital na educação contemporânea", uma análise teórico crítica sobre as relações entre tecnologia, educação e produção do conhecimento no contexto do capitalismo digital, a partir de perspectivas decoloniais. O autor demonstra como o colonialismo digital, articulado à colonialidade do poder, do saber e do ser, reconfigura práticas educativas e regimes de legitimação do conhecimento, questionando a suposta neutralidade das tecnologias digitais e das plataformas educacionais.

O autor argumenta que discursos de inovação e inclusão digital frequentemente reforçam desigualdades epistêmicas, raciais, culturais e ambientais, atualizando formas contemporâneas de colonialismo digital. O autor salienta que a educação, especialmente a de jovens e adultos, é um campo estratégico para enfrentar a colonialidade do saber, pois historicamente sofre marginalização social e epistêmica. O capitalismo digital, centrado em dados e plataformas, aprofunda lógicas de exploração e hierarquização, reproduzindo antigas assimetrias coloniais sob novas bases tecnológicas.

Também considera que o entrelaçamento das pedagogias críticas: a decolonial, a das encruzilhadas e a hacker, oferecem caminhos para uma democracia cognitivo-digital baseada na justiça cognitiva, social e ambiental. Por fim, sustenta que a luta por uma democracia cognitivo-digital é inseparável da defesa da vida em sua diversidade e da construção de projetos educativos comprometidos com a justiça social, ambiental e cognitiva.

O quinto artigo intitulado “Vivências com a gestão no processo de adoecimento e readaptação profissional: um estudo de caso” de Camila Aparecida de Oliveira Lima, Maria Luiza Gava Schmidt, Bárbara Ribeiro de Carvalho, aborda o processo de readaptação profissional de professores após adoecimento ou acidente, analisando como diferentes estilos de gestão escolar influenciam esse processo. As autoras elegem como estudo de caso a trajetória de "Minerva", professora da rede estadual paulista, que enfrentou ansiedade, depressão e esclerose, resultando em afastamento e posterior readaptação.

Essa professora vivenciou uma gestão escolar individualista, marcada por falta de acolhimento, comunicação precária e autoritarismo, o que intensificou seu sofrimento e sentimento de isolamento. Posteriormente, com a mudança para uma gestão coletivista, baseada em reconhecimento, respeito e participação, Minerva encontrou suporte para ressignificar sua relação com o trabalho, sentindo-se mais acolhida e valorizada. Nesta perspectiva, as autoras fundamentam a análise nas contribuições de psicodinâmica do trabalho de Delours, demonstrando que o apoio da gestão é relevante para o bem-estar psicológico e para a readaptação. Os resultados desvelam que a formação dos gestores é fundamental para práticas mais humanizadas, capazes de promover inclusão e reconstrução da identidade profissional dos professores readaptados.

O próximo artigo “Há evidências de produções científicas da psicologia na BDTD sobre sofrimento e adoecimento psíquico docente?”, de autoria de Aldenor Batista da Silva Junior, traz um levantamento e análise das produções científicas dos programas de pós-graduação em Psicologia sobre sofrimento e adoecimento psíquico docente, indexadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre 2008 e 2017. O estudo destaca que a maior parte das pesquisas sobre o tema está nos programas de Educação (35 trabalhos), seguidos por Psicologia (15) e Saúde Coletiva (5).

Entre os temas abordados estão o estresse, a Síndrome de Burnout e o mal-estar docente, frequentemente investigados por meio de entrevistas, escalas e testes para quantificar sintomas e consequências do sofrimento psíquico. No entanto, o artigo aponta que há poucos estudos preocupados em compreender os processos históricos e sociais que produzem e mantêm esse

sofrimento. A Psicologia Histórico-Cultural é sugerida como abordagem relevante para aprofundar a análise, considerando a influência das condições objetivas de trabalho na subjetividade docente. O levantamento mostra crescimento recente das pesquisas, especialmente nos últimos três anos do período analisado, e evidencia a necessidade de superar análises meramente quantitativas, buscando compreender a gênese e as contradições do fenômeno. O artigo conclui que a formação docente sólida e a reflexão crítica sobre a realidade escolar são fundamentais para enfrentar o contexto adoecedor e promover a saúde mental dos professores.

O artigo “A história do livro didático como objeto de pesquisa na Academia Brasileira (1940–2023)” escrito por Aline Loretto Garcia e Adriana Almeida Sales de Melo, traça um panorama histórico das pesquisas sobre o livro didático no Brasil, entre 1940 e 2023. Utilizando buscas no Google Scholar e no Banco de Teses e Dissertações da Capes, as autoras identificam três fases principais desse campo de estudo. A primeira fase (1940-1978) é marcada por estudos iniciais, dispersos e sem articulação teórica, mas que já problematizavam o papel do livro didático. A segunda fase (1978-1993) destaca a influência da teoria histórico-crítica, com ênfase na análise ideológica dos conteúdos e na função do livro como instrumento de reprodução social.

Na terceira fase (1993-2023) as autoras registram que ampliam o escopo teórico e metodológico, incorporando abordagens da História Cultural e analisando aspectos materiais, editoriais e sociais do livro didático, além de estudos meta-analíticos. Os resultados evidenciam que, ao longo do tempo, o livro didático deixou de ser um objeto marginal para se tornar central nas pesquisas educacionais brasileiras, refletindo mudanças sociais, políticas e acadêmicas. As autoras ressaltam a importância da interdisciplinaridade e do rigor metodológico para compreender a complexidade desse objeto, que envolve desde políticas públicas até questões de identidade e cultura escolar.

O oitavo artigo “Diálogos sobre a docência para a(as) diversidade (s): discursos produzidos em Língua Portuguesa e História” de autoria de Regina Godinho de Alcântara, Miriã Lúcia Luiz, Luan Eudair Bridi, analisa como a diversidade é abordada nos documentos curriculares oficiais brasileiros, especialmente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), com foco nos componentes de Língua Portuguesa e História.

Utilizando pesquisa documental e fundamentação teórica em Bakhtin, Rüsen e Ginzburg, os autores investigam as noções de alteridade, preconceito, discriminação e diversidade presentes nesses documentos.

O estudo revela que tanto a BNCC quanto os PCN apresentam um tratamento superficial das temáticas da diversidade, sendo os PCN um pouco mais abertos ao diálogo devido à inclusão dos Temas Transversais. A BNCC, por sua vez, dilui as questões de diversidade e carece de orientações metodológicas claras para o trabalho docente, dificultando uma abordagem reflexiva e ética das desigualdades. O artigo destaca a importância de reconhecer o outro como co-construtor da realidade social e aponta a necessidade de uma docência mais comprometida com a valorização das diferenças, indo além do discurso e promovendo práticas efetivas de inclusão e respeito. Conclui que, apesar de avanços legais, ainda há lacunas significativas na formação docente para lidar com as diversidades de forma crítica e transformadora, sendo fundamental fortalecer a dimensão ética e alteritária no ensino de Língua Portuguesa e História.

“As marcas da colonialidade na América Latina: contribuições do pensamento decolonial” de autoria de Henrique Rezende Untem e Ruth Pavan discute como a colonialidade permanece como estrutura constitutiva das sociedades latino-americanas, mesmo após o fim formal do colonialismo. Baseando-se nas contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, os autores analisam as relações entre colonialismo, modernidade e dominação, destacando que a colonização não se restringiu à ocupação territorial e exploração econômica, mas também promoveu epistemicídio, racialização, hierarquização social e negação das epistemologias dos povos originários e africanos escravizados. O texto enfatiza que a ideia de raça e gênero foi utilizada como mecanismo de classificação e subalternização, legitimando padrões hegemônicos.

Ressalta-se a importância da resistência dos povos tradicionais e movimentos sociais, que desafiam as lógicas coloniais e reivindicam não só direitos sociais, mas também formas de existir e resistir. O artigo defende a necessidade de uma perspectiva decolonial na educação, capaz de questionar padrões eurocêntricos, valorizar epistemologias do Sul e promover práticas educativas interculturais, críticas e emancipatórias. Por fim, os autores argumentam que a colonialidade opera nas dimensões do poder, do saber e do ser, e que a superação dessas marcas

exige uma ruptura com paradigmas históricos e a construção de práticas pedagógicas mais democráticas e plurais.

O artigo “Pedagogas(os) e a alfabetização científica nos Institutos Federais da Região Sudeste: o que sinalizam os projetos pedagógicos dos cursos”?, autoria de Sueli Ferreira dos Santos e Enio Freire apresenta os resultados de uma pesquisa teórica desenvolvida em um Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Com a finalidade de mapear, descrever e analisar como a Alfabetização Científica é abordada nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia da Região Sudeste do Brasil. Para a pesquisa os autores utilizaram a Plataforma Nilo Peçanha para identificar os cursos e analisar os PPC disponíveis nos sites institucionais.

O estudo revela que há um número reduzido de disciplinas voltadas ao Ensino de Ciências nos cursos analisados e, em muitos casos, um "silenciamento temático" sobre a Alfabetização Científica, ou seja, a ausência de menções ou abordagens específicas sobre o tema nos documentos oficiais. As disciplinas identificadas apresentam potencial para discutir a Alfabetização Científica, mas geralmente se concentram em aspectos básicos do conhecimento científico, com poucas abordagens sobre os fatores éticos, políticos e as relações entre ciência, tecnologia, sociedade e meio ambiente.

O penúltimo texto é uma resenha: “A educação secundária em Campo Grande-MS: Retratos em fontes da historiografia regionais e memorialística (1920-1960)”, de autoria de Cristin Lopes Gomes, aborda a obra de Adriana Espindola Britez, que analisa a educação secundária em Campo Grande, MS, entre 1920 e 1960, a partir de fontes historiográficas e memorialísticas. O livro, resultado de dissertação defendida em 2014, foi ampliado com análises empíricas e publicado como e-book pela Editora UFMS em 2023.

Segundo Gomes a autora utiliza o referencial teórico de Pierre Bourdieu, dialogando com as contribuições de Chartier, Halbwachs e Magalhães. O estudo destaca o caráter dualista do ensino secundário brasileiro no século XX, com escolas voltadas tanto para as elites quanto para trabalhadores. Também analisa o impacto da modernização regional, a chegada de imigrantes e a criação de instituições públicas e privadas em Campo Grande. Por meio de autobiografias e

biografias de ex-alunos e professores, como Luiz Alexandre de Oliveira, Oliva Enciso, Gilka Martins e Pierre Adri, a autora revela como o ensino secundário foi espaço de distinção social, ascensão e desafios, especialmente para mulheres e pessoas de classes populares. O livro evidencia a importância das fontes memorialísticas para a compreensão da história da educação regional e sugere novas possibilidades de pesquisa sobre o papel da educação secundária na trajetória de diferentes grupos sociais. Recomenda-se a obra a pesquisadores e professores interessados na história da educação e no uso de fontes de memória.

A última resenha “Inteligência Artificial na Sala de Aula: como a tecnologia está revolucionando a educação”, produção de Denise de Sousa Severo, Valdoir Pedro Wathier, Geraldo Caliman, analisa o livro de Allan Carlos Pscheidt, que aborda o impacto da Inteligência Artificial (IA) na educação. Segundo a autora Pscheidt apresenta a IA como uma ferramenta transformadora, capaz de personalizar o ensino, automatizar tarefas administrativas e estimular o pensamento crítico dos estudantes, sem substituir a presença e a mediação do professor, explorando as metodologias ativas, como Cultura Maker, Design Thinking e Gamificação, mostrando como a IA pode tornar as aulas mais dinâmicas e inclusivas. Severo registra que o autor discute desafios técnicos, de infraestrutura e de equidade, ressaltando a necessidade de políticas públicas para garantir acesso igualitário à tecnologia. A obra oferece exemplos práticos, roteiros e prompts para aplicação da IA em diferentes níveis de ensino. Por fim, enfatiza que a integração da IA exige formação adequada dos professores e reflexão ética, sendo um convite à construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras e críticas.

Desse modo esta edição da RBECL não é apenas uma coletânea de artigos, mas é um mapa de debates urgentes, um instrumento de formação crítica e um testemunho da função social da UEMS na produção de conhecimento científico. Convidamos os pesquisadores, professores, estudantes e interessados a mergulhar nestas páginas e a se juntar a nós na contínua tarefa de pensar e reinventar a educação.

Agradecemos aos autores pelas contribuições valiosas apresentadas nos artigos e nas resenhas e aos pareceristas *Ad hoc* pelo trabalho dedicado de leitura que desenvolvem em parceria com o Conselho Editorial da RBECL que nos possibilita divulgar e promover essa rica

TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO: a motivação em aprender na educação básica

SELF-DETERMINATION THEORY: motivation to learn in basic education

TEORÍA DE LA AUTODETERMINACIÓN: motivación para aprender en la educación básica

Cíntia Moralles Camillo¹

RESUMO:

Este estudo objetivou investigar como as atividades didáticas elaboradas pelo professor podem incentivar e motivar o aluno a aprender, de forma ativa e significativa. A pesquisa é qualitativa e do tipo exploratória, por ser uma Revisão Sistemática da Literatura, abrangendo o período de 2010 a 2025. Selecionou-se a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, adotando critérios de inclusão e exclusão e termos de busca. Analisaram-se 14 trabalhos, a maioria desenvolvida no Ensino Médio na disciplina de Química. A maior parte dos trabalhos apresentou motivação intrínseca, e estava aliada a mais de uma metodologia de ensino e aprendizagem. Conclui-se que um planejamento didático alicerçado em atividades motivadoras, que descreva os caminhos e preveja possíveis mudanças de estratégias ao aplicar uma ação, pode auxiliar o aluno a aprender de forma efetiva e significativa.

Palavras-chave: Extrínseco. Intrínseco. Metodologias.

ABSTRACT:

This study aims to investigate how teacher-designed teaching activities can encourage and motivate students to learn actively and meaningfully. This is a qualitative and exploratory study, a Systematic Literature Review covering the period 2010 to 2025. The Digital Library of Theses and Dissertations was selected, adopting inclusion and exclusion criteria and search terms. Fourteen papers were analyzed, most developed in high school chemistry. Most of the papers demonstrated intrinsic motivation and were combined with more than one teaching and learning methodology. The conclusion is that teaching planning based on motivating activities, describing pathways

¹Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM; professora tutora AGEAD/UFMS; ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2876-9156>; Lattes <http://lattes.cnpq.br/0169085366614773>; E-mail cintiacamillo@gmail.com

and anticipating possible changes in strategies when implementing an action, can help students learn effectively and meaningfully.

Keywords: Extrinsic. Intrinsic. Methodologies.

RESUMEN

Este estudio tuvo como objetivo investigar cómo las actividades de enseñanza diseñadas por el profesorado pueden motivar y estimular a los estudiantes a aprender de forma activa y significativa. Se trata de un estudio cualitativo y exploratorio, una revisión sistemática de la literatura que abarca el período 2010-2025. Se seleccionó la Biblioteca Digital de Tesis y Disertaciones, adoptando criterios de inclusión y exclusión, así como términos de búsqueda. Se analizaron catorce artículos, la mayoría desarrollados en química de secundaria. La mayoría de los artículos demostraron motivación intrínseca y se combinaron con más de una metodología de enseñanza y aprendizaje. La conclusión es que la planificación de la enseñanza basada en actividades motivadoras, la descripción de itinerarios y la anticipación de posibles cambios en las estrategias al implementar una acción, puede ayudar a los estudiantes a aprender de forma efectiva y significativa.

Palabras clave: Extrínseco. Intrínseco. Metodologías.

INTRODUÇÃO

A motivação é um sentimento e, também, um processo que envolve diversos fatores, como a autonomia, as competências e os relacionamentos. Vernon (1973, p. 11) diz que a “motivação é encarada como uma espécie de força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações mais importantes”.

Com base no exposto, ao ponderar sobre as palavras de Vernon, reflete-se sobre a relevância da motivação na Educação Básica, considerada essencial na busca por um ensino e aprendizado eficazes e significativos. Ao mesmo tempo, conhecer as ações didáticas, baseadas em métodos e metodologias, que incentivem e motivem o aluno a se desenvolver intelectual e cognitivamente, torna-se necessário observações em busca de novas estratégias, extraindo significados, propiciando o desenvolvimento docente.

Ao refletir sobre a palavra motivação, é preciso discorrer sobre o desejo e a vontade, dois sentimentos peculiares do ser humano. Ambos convergem para a mesma direção, porém são diferentes. O desejo é o primeiro ato e a vontade é a ação, com base

na razão e no discernimento. Assim, para o aluno ter motivação para aprender, primeiramente ele precisa ativar o desejo, que aguça a curiosidade e a imaginação.

Camillo e Medeiros (2018) consideram que a aprendizagem não ocorre sem motivação, pontuam que o aluno precisa forçar o hábito, ter ímpeto para alcançar determinado potencial de reação, a fim de resultar na motivação. Ainda, segundo as autoras, em relação à concepção cognitivista, a motivação é um elemento primordial no processo de aprendizagem. Logo, forçar o hábito é criar mecanismos e estratégias de uma rotina persistente, constante e engajada.

Para Santos (2020), na escola, a motivação pode ocorrer em diferentes espaços, como na sala de aula, no momento da recreação, nas bibliotecas e nos laboratórios, espaços esses que promovem interações tanto entre os alunos, quanto de alunos e professores. A qualidade do ensino e da aprendizagem, pode ter relação direta com a motivação do aluno em aprender, exigindo do professor estímulos significativos, por meio de estratégias didáticas que levem o aluno a sentir-se motivado.

Perante o exposto, torna-se fundamental que o professor conheça os sentimentos e as perspectivas do aluno, a fim de promover tomada de decisões e mudanças na conduta do planejamento de uma atividade didática. À vista disso, apresenta-se uma revisão sistemática de literatura dos últimos 15 anos, que busca contribuir para a ampliação do entendimento da Teoria da Autodeterminação relacionada com o ensino e a aprendizagem na Educação Básica. Logo, este estudo investiga como as atividades didáticas elaboradas pelo professor podem incentivar e motivar o aluno a aprender, de forma ativa e significativa.

TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO E A MOTIVAÇÃO EM APRENDER

Compreender a realidade após observações e reflexões sobre a motivação levou os pesquisadores Deci e Ryan em 1985 a criar a Teoria da Autodeterminação (TDA). Para construir a TDA, os autores consideraram três necessidades psicológicas básicas que influenciam a motivação do indivíduo, a saber: a autonomia, a competência e o relacionamento.

Ainda, Deci e Ryan (2008), pontuam acerca da autonomia, em que os indivíduos sentem a necessidade de ter o controle do seu eu, da sua capacidade, do seu conhecimento e do seu comportamento. Bem como, os indivíduos desenvolvem competências, principalmente para terem o domínio sobre o que há de mais importante para os seus conhecimentos; os autores, ainda afirmam, que a conexão (relacionamento) desenvolve o senso de pertencimento, importante para manter o indivíduo motivado (Deci e Ryan, 2008).

A TDA, no âmbito da Educação Básica, transforma-se em um recurso significativo que disponibiliza aos professores informações pertinentes acerca dos elementos que impactam a motivação dos alunos. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ter autonomia, desenvolver competências e criar relacionamentos são condições psicológicas e importantes que precisam ser alcançadas na Educação Básica.

Desta forma, a autonomia é uma das competências gerais da Educação Básica presentes na BNCC, como imprescindível, “articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores” (Brasil, 2018, p. 9). Assim, segundo Brasil (2018, p. 9), tem-se que “agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. Logo, a BNCC salienta que o aluno tem que ser formado para tomar decisões, ser proativo, agir e identificar problemas e estar pronto para resolvê-los.

Em relação a competências, a BNCC pontua que o aluno necessita, além da autonomia, desenvolver a competência para lidar com os desafios diários, como, por exemplo, as informações que estão cada vez mais acessíveis; bem como ter discernimento e responsabilidade em contextos sociais e digitais. Em vista da discussão anterior, o papel do professor exige que ele esteja cada vez mais preparado para inserir o aluno no contexto social. Um aluno que aprenda a lidar com situações diversas e desafios constantes e, que principalmente, possa ativamente resolver e propor soluções.

A BNCC, Brasil (2018, p. 362), retrata o relacionamento ou pertencimento do aluno na Educação Básica como *“o sujeito e o seu lugar no mundo”*, a sua importância na noção de pertencimento e identidade. Ainda, segundo Brasil (2018, p. 362):

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, busca-se ampliar as experiências com o espaço e o tempo vivenciadas pelas crianças em jogos e brincadeiras na Educação Infantil, por meio do aprofundamento de seu conhecimento sobre si mesmas e de sua comunidade, valorizando-se os contextos mais próximos da vida cotidiana. Espera-se que as crianças percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais. Ao tratar do conceito de espaço, estimula-se o desenvolvimento das relações espaciais topológicas, projetivas e euclidianas, além do raciocínio geográfico, importantes para o processo de alfabetização cartográfica e a aprendizagem com as várias linguagens (formas de representação e pensamento espacial).

Assim, para a BNCC, o relacionamento é como uma necessidade psicológica importante a ser desenvolvida pelo professor, a fim de que o aluno se sinta pertencente a um grupo, a um território, comunidade, culturas e ao local ao qual está inserido. Além de estimular no aluno o sentimento de alteridade, valorizando a memória e construindo a sua identidade.

Desta forma, ao atingir essas três condições psicológicas, segundo a TDA, o aluno tem interesse em aprender inerentemente; na busca pelo seu adiantamento intelectual e cognitivo, gerando maior qualidade de aprendizagem, configurando a motivação intrínseca. A motivação, ainda, pode estar relacionada a motivos externos, chamada de motivação extrínseca, dividida em quatro regulação: externa, introjetada, identificada e integrada (Figura 1); assumindo diferentes formas, dependendo do grau de internalização de valores e condutas (Deci et al. 1991).

Figura 1: Regulação da Motivação Extrínseca



Fonte: Elaborado pela autora

Ademais, torna-se inevitável, ao se discutir sobre a motivação, refletir sobre a desmotivação, sentimento que vai contra as três condições psicológicas da TDA. Esse fato ocorre quando o aluno não vê nenhuma razão para o envolvimento com atividades didáticas propostas pelo professor, assim, considera-se uma forma não determinada de motivação.

A desmotivação na Educação Básica é complexa, exige tomada de decisões por parte da escola, do professor e o envolvimento familiar do aluno. Os desafios são diversos e os motivos são muitos, como a popularização das tecnologias e a falta de estímulos do contexto ao qual o aluno está inserido. Existem pesquisas que evidenciam que atividades didáticas envolvendo metodologias ativas, em que o aluno constrói o seu aprendizado perante métodos mediados pelos professores podem ser uma alternativa para motivar o aluno, tornando-o ativo e, conseqüentemente, o aprendizado passa a ter significado para o aluno. Contudo, será que é o suficiente?

No que concerne à TDA, Filho, Peixoto e Moura (2021, p. 2) pontuam que ela “enfoca, em particular, como internalizamos ideias, valores, objetivos e intenções sob a influência de contextos sociais incorporados, como a interação do indivíduo com o ambiente e o contexto”. Em vista disso, entende-se que cada indivíduo possui uma

forma de agir, compreender, aprender, comunicar-se em seu tempo e, diferente de outrem; e, a escola, a família e a sociedade precisam encontrar maneiras de entender esses comportamentos e individualizações do ser.

PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa é qualitativa e do tipo exploratória, por ser uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL), a qual visa analisar e aprimorar ideias e discussões, a fim de levantar decisões baseadas em evidências científicas. Segundo Camillo e Graffunder (2022, p. 5), a RSL é uma metodologia de cunho prático e útil, sintetizando vários estudos.

Para a RSL usaram-se elementos de seleção, como: plataformas de busca, critérios de inclusão e exclusão, periodicidade e conjunto de palavras na busca avançada. Para a realização e atualização da RSL, realizou-se: formulação da pergunta; localização e seleção dos estudos; avaliação crítica dos estudos; coleta de dados; análise e apresentação dos dados; interpretação dos dados; e aprimoramento.

Para cumprir com todos os requisitos de uma RSL, formulou-se a questão norteadora: “As atividades didáticas planejadas, pelos professores da Educação Básica, proporcionam/despertam a motivação nos alunos?”.

Para tal, escolheu-se a plataforma da Biblioteca Digital de Dissertações e Teses (BDTD), com período de buscas de 2010 a 2025, adotando como critérios de inclusão: relatos de experiências, práticas pedagógicas, Educação Básica, qualquer área do saber, trabalhos realizados no Brasil; critérios de exclusão: revisão de literatura, Ensino Superior, Educação não formal, trabalhos realizados fora do Brasil. Os termos de busca foram: Teoria da Autodeterminação, atividade didática, Educação Básica, motivação.

Seguindo a proposta de Camillo, Graffunder e Sepel (2022), realizou-se a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave para a seleção dos trabalhos. Após, efetuou-se uma segunda leitura, mais refinada, para analisar as atividades didáticas realizadas pelos professores e a sua relação com a motivação dos alunos em aprender, considerando a TDA. Consideraram-se os seguintes conjuntos de informação a respeito dos trabalhos

investigados: atividade didática; código do trabalho; disciplina no qual a atividade didática foi aplicada; etapa da escolarização; níveis de motivação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como resultado, inicialmente encontraram-se 199 trabalhos na plataforma da BDTD ao utilizar-se as palavras-chave. Após leitura dos títulos e resumo, selecionaram-se 14 trabalhos, dos quais 11 são dissertações e três teses, conforme os critérios de inclusão e exclusão. No Quadro 1, são apresentados os dados dos trabalhos, como: autor e ano, tipo de documento e o título.

Quadro 1: Apresentação dos trabalhos selecionados para compor a RSL

Código	Autor/ano	Tipo de Documento	Título
T1	Clement (2013)	Tese	Autodeterminação e ensino por investigação: construindo elementos para promoção da autonomia em aulas de física
T2	Cernev (2015)	Tese	Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem
T3	Resende (2015)	Dissertação	A produção de vídeos por estudantes do ensino médio: um estudo motivacional da aprendizagem em Química
T4	Oliveira (2017)	Dissertação	A motivação de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte para aprender Ciências na perspectiva de uma sequência de ensino investigativo
T5	Silva (2017)	Dissertação	Motivação para aprender música: um estudo com alunos do ensino médio
T6	Zerlottini (2017)	Dissertação	Ensino de Ciências por investigação e produção de textos: um diálogo possível para a construção da autonomia de alunos das séries iniciais
T7	Batista (2018)	Dissertação	Aprendizagem, motivação e jogos: uma análise a partir da teoria da autodeterminação
T8	Parra (2018)	Tese	Contribuição de palestras de divulgação científica da química para a motivação para o aprendizado em estudantes do primeiro ano do Ensino Médio: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação
T9	Faitanini (2018)	Dissertação	A motivação de alunos na preparação e demonstração de experimentos para a divulgação de química: um olhar a partir da teoria da autodeterminação
T10	Resende (2019)	Dissertação	Álbum de fotografia autoral em aulas de botânica como agente da motivação de estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte
T11	Oliveira (2019)	Dissertação	Ensinando hidrólise salina por meio de blog na perspectiva do ensino híbrido
T12	Callegari (2021)	Dissertação	<i>Kahoot!</i> nas Aulas de Química: um estudo sobre a influência motivadora do jogo na perspectiva da Teoria da Autodeterminação

T13	Silva (2023)	Dissertação	Cultura <i>Maker</i> e educação sustentável nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo da motivação em interface com BNCC e ODS
T14	Félix (2025)	Dissertação	Os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de educação física de acordo com a teoria da autodeterminação

Fonte: Elaborado pela autora

Com a finalidade de determinar um panorama dos trabalhos desenvolvidos nos últimos 15 anos, analisou-se que houve um número mais elevado de estudos nos anos de 2017 (três dissertações), 2018 (duas dissertações e uma tese) e 2019 (duas dissertações). Verificaram-se diversas lacunas de trabalhos relacionados à temática investigada durante, principalmente, os anos de 2010 a 2012 e, depois, nos anos de 2022 e 2024.

Torna-se muito difícil pontuar sobre a interrupção de pesquisas de uma determinada área de investigação científica, existe a possibilidade de nos anos 2020 e 2022 e, até mesmo, a diminuição de trabalhos em 2021 e 2023, por ocorrência da pandemia do covid-19 que assolou o mundo. A seguir, no Quadro 2, são apresentados os dados levantados, a partir dos trabalhos selecionados para esta RSL. A maioria dos trabalhos esteve relacionado ao Ensino Médio (nove), depois pelo Ensino Fundamental (quatro) e, por último, Ensino Infantil (um trabalho).

Quadro 2: Dados levantados acerca dos trabalhos selecionados na base de dados BNTD, para a RSL, referente ao período dos últimos 15 anos

*Usou-se as siglas EF (Ensino Fundamental), EM (Ensino Médio), EI (Educação Infantil)

Atividade Didática	Código/Disciplina/Etapa	Nível de Motivação e Regulação
Aulas Práticas de Música	(2) Arte/EF	Intrínseca
	(5) Arte/EM	Extrínseca Introjetada
Cultura <i>Maker</i>	(13) Ciências/EF	Intrínseca
Ensino por Investigação	(4) Ciências/EF	Intrínseca
	(6) Ciências/EF	Extrínseca Integrada
	(1) Física/EM	Intrínseca
	(11) Química/EM	Intrínseca
Jogos Educativos Digitais	(7) Alfabetização/EI	Extrínseca Externa
	(12) Química/EM	Extrínseca Externa e Integrada
Jogos Cooperativos	(14) Educação Física/EM	Intrínseca
Produção de Vídeos	(3) Química/EM	Extrínseca Identificada
Palestras Interativas	(8) Química/EM	Intrínseca
Projetos com Experimentações	(9) Química/EM	Intrínseca
Projetos Fotográficos	(10) Biologia/EM	Intrínseca

Fonte: Elaborado pela autora

A falta de trabalhos, evidenciada na Educação Infantil (EI) e o número razoável de trabalhos no Ensino Fundamental (EF), desperta certa preocupação com as pesquisas voltadas para o entendimento da temática pesquisada, nesta etapa escolar. Entende-se que conhecer os sentimentos e as necessidades psicológicas básicas que geram e influenciam na motivação, nessas etapas, facilita a tomada de decisões para reparar ou evitar possíveis problemáticas em relação ao ensino e aprendizagem.

Em concordância, a BNCC pontua a importância do professor e da escola desenvolverem a educação socioemocional, a motivação e os sentimentos como habilidades que integram o desenvolvimento do aluno (Brasil, 2018). Desta forma, estratégias, métodos e metodologias devem e podem ser aplicadas para ocorrer o envolvimento cognitivo e social do aluno, a fim de motivá-lo para uma aprendizagem significativa e ativa.

No que se refere às disciplinas, a Química está presente em cinco trabalhos (T3, T8, T9, T11, T12) com uma diversidade maior de atividades didáticas para desenvolver suas ações: ensino por investigação, jogos educativos digitais, produção de vídeos e projetos com experimentações. Ainda, apresentou maior número de atividades que motivaram intrinsecamente os alunos, aliando diversos tipos de metodologias de ensino e aprendizagem.

Após, o ensino de Ciências com três trabalhos (T13, T4, T6) desenvolvendo atividades com o uso de metodologias ativas como a cultura *maker* e o ensino por investigação; a Arte presente em dois trabalhos (T2, T5) com atividades práticas musicais. Os trabalhos direcionados para as disciplinas de Alfabetização (T7), Biologia (T10), Educação Física (T14) e Física (T1) apresentaram um único trabalho, que corresponde respectivamente a jogos educativos digitais, projetos fotográficos, jogos cooperativos e ensino por investigação.

Camillo e Sepel (2022) defendem que disciplinas de natureza de investigação científica, com atividades práticas e experimentais, que utilizam metodologias ativas, enriquecem conceitos, proporcionando ao aluno o despertar pela ciência. Desta forma,

percebe-se que disciplinas presentes nas áreas de Ciências da Natureza, como a Biologia, a Ciência, a Física e a Química, se destacam na utilização de atividades com o uso de metodologias ativas.

Ao analisar a relação entre as atividades didáticas desenvolvidas nos trabalhos analisados, as disciplinas e a Teoria da Autodeterminação, nove resultaram em suas conclusões que os alunos se sentiram motivados intrinsecamente, relacionados às disciplinas: Arte (EF), Biologia (EM), Ciência (EF), Educação Física (EM), Física (EM), Química (EM). A motivação extrínseca apareceu em cinco trabalhos relacionados às disciplinas de Alfabetização (EI), Arte (EM), Ciência (EF) e Química (EM).

No conjunto de informações do Quadro 2, dois trabalhos utilizaram aulas práticas de música, T2 no EF que gerou motivação intrínseca e T5 no EM gerando motivação extrínseca introjetada. No trabalho T2, ocorreu a colaboração e interação entre os alunos; o uso livre de aplicativos digitais para criação de melodias e letras musicais proporcionou ao aluno aprender de forma ativa e significativa. O trabalho T5, também, aliou o uso de aplicativos digitais para a aprendizagem colaborativa, mas não atingiu excelência, por não proporcionar a autonomia para o aluno; foi relatado que o professor conduziu o aluno para a realização da atividade, o qual perdeu a improvisação, criação e a imaginação.

As aulas práticas de música desenvolvem o potencial criativo no aluno, desencadeando a motivação e despertando o sentimento de relacionamento, competência e autonomia (Cernev, 2015; Silva, 2017). Assim, a música potencializa a motivação do aluno quando estimulado a criar e recriar de forma autônoma, promovendo o desenvolvimento cognitivo.

O trabalho T3, por meio da abordagem da prática experimental com o uso da metodologia ativa cultura *maker*, obteve uma motivação intrínseca. O professor, ao proporcionar a criação livre para a construção de cenários com a utilização de materiais recicláveis, ativou a imaginação e autonomia do aluno. Também gerou a competência, pois o aluno sentiu-se feliz com a sua criação e, por fim, ocorreu a interação e colaboração, indicando que houve a conexão.

Conhecida como mão na massa, a cultura *maker* se solidifica quando o aluno explora, experimenta, cria e recria por meio da manipulação de objetos que fazem parte do seu contexto, na grande maioria das vezes materiais reciclados (Silva, 2023). A cultura *maker* motiva alunos de diversas faixas etárias ao ativar a imaginação e a criação, seja por meio de projetos ou sequências didáticas, a fim de aprender conceitos; desenvolvendo habilidades e o cognitivo do aluno, além de promover a autonomia.

Destaca-se que os trabalhos T1, T4, T6 e T11 desenvolveram o ensino por investigação com motivação intrínseca e somente o T6 apresentou motivação extrínseca com regulação integrada. No trabalho T4 foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios, após a atividade de investigação que gerou interação entre os pares, motivação por realizar uma atividade de forma autônoma, resultando no sentimento de competência; o uso das tecnologias digitais ocorreu somente para a organização dos resultados.

Para o planejamento da atividade, no trabalho T6, que uniu as práticas experimentais e o ensino por investigação, foi considerado os conhecimentos prévios dos alunos; houve o reconhecimento e a valorização da ação mesmo o aluno encontrando dificuldade de desenvolver a autonomia, a dificuldade aparece quando solicitado a apresentação dos resultados por meio da escrita e verbalização. No trabalho T1, também foi realizado o levantamento dos conhecimentos prévios, a atividade estimulou o interesse, a motivação e a autonomia, ao favorecer o aluno a liberdade de escolha e adequação no desenvolvimento da ação; debater e refletir ideias perante a proposta de investigação e a interação entre os pares.

Já o trabalho T11 aliou a metodologia ativa ao ensino híbrido, em que as atividades ocorridas em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (AVEA) aumentaram o interesse do aluno em aprender nas aulas presenciais. Assim como, a cooperação e colaboração entre os pares, desenvolvendo a autonomia e a compreensão de conceitos químicos relacionados com o seu cotidiano; a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos foi considerada com proponente principal para o êxito da atividade.

Clemente (2017), Oliveira (2017), Zerlottini (2017) e Oliveira (2019) enfatizam que o ensino por investigação, por ser uma metodologia ativa, promove a motivação, a aprendizagem ativa e significativa. Por sua vez, constrói a interação e cooperação entre os alunos, desenvolvendo a autonomia, o relacionamento e a competência. Logo, as metodologias ativas mediadas pelas tecnologias digitais permitem a construção do saber de forma coletiva e colaborativa, desenvolvendo a aprendizagem embasadas nas três necessidades psicológicas básicas que influenciam a motivação.

Os trabalhos T7 e T12 desenvolveram suas atividades com o uso de jogos educativos digitais, ambos geraram motivação extrínseca com regulamentação externa e integrada, na sequência. A ação do trabalho T7 considerou os conhecimentos prévios sendo mediada pelas tecnologias digitais, os alunos tiveram diversas dificuldades em relação ao manter-se motivado e para prestar atenção, foi necessário adotar recompensas como *feedbacks* das atividades, oportunizando uma maior segurança e autoestima. O trabalho T12 gerou no aluno a expectativa de uma recompensa, mesmo o aluno entendendo o valor e a importância da proposta para a sua aprendizagem.

Os jogos educativos digitais, ao serem utilizados em ambientes escolares, proporcionam aulas dinâmicas, motivantes, colaborativas e interativas. Segundo Batista (2018) e Oliveira (2019), os jogos despertam no aluno a reflexão, o protagonismo do processo de aprendizagem e, essa participação ativa gera o interesse, a autonomia, a postura crítica e criativa, critérios para que o aluno se motive a aprender.

Planejar uma atividade com jogos cooperativos, trabalho T14, despertou a motivação intrínseca permitindo a redução do foco em recompensas externas e a competitividade exacerbada, promovendo o prazer e a satisfação intrínseca nas atividades; além de, resgatar o interesse e a participação dos alunos, os quais estavam afastados das aulas devido ao medo de julgamento e/ou por falta de identificação com práticas competitivas tradicionais. Os jogos cooperativos surgiram com o intuito de libertação do foco de competição na Educação Física, e, com efeito, oferecer a participação ativa do aluno, sem recompensas, promovendo a interação e a colaboração.

No trabalho T3, o aluno reconheceu a importância da ação e houve a aprendizagem dos conceitos químicos envolvidos na ação; contudo, o aluno não mostrou interesse na produção dos vídeos, estimulando a motivação extrínseca identificada. Os vídeos geralmente causam motivação, interesse por envolver a criação e autonomia, além da interação entre os colegas; a geração atual vive a era da tecnologia e lidar com elas na sala de aula coloca o aluno frente aos pilares que sustentam a motivação.

Foi desenvolvido no trabalho T8 atividades com palestras interativas as quais provocaram no aluno a motivação intrínseca, a atividade contou com quatro encontros sendo pautada na divulgação científica, ocorreu a aprendizagem conceitual; bem como, os alunos demonstraram interesse, interação e engajamento despertando o envolvimento cognitivo. A metodologia busca, por meio de atividades dinâmicas, que vão além do modelo tradicional, engajar o aluno ativamente, em debates, reflexões e exposições de conteúdos; a atividade é interativa e provoca o pensar de forma crítica, levantando questões e soluções (Parra, 2018).

Os projetos com práticas experimentais aplicados no trabalho T9, intensificaram a relação entre os alunos e do professor com os alunos, para a realização do projeto os alunos tiveram total autonomia para escolher e conduzir o experimento selecionado; assim como, prepararam a apresentação e comunicaram os resultados obtidos nas experimentações, sentiram-se satisfeitos e seguros com a ação provocando uma motivação intrínseca. A experimentação proporciona ao aluno colocar a teoria em prática, essencial no ensino de Química. Além de contribuir na formação de cidadãos criativos, críticos e capazes de tomar decisões perante a sociedade, embasados na Ciência. Para Pozo e Crespo (2009) atividades experimentais desenvolvem atitudes e valores, construção da imagem da Ciência, habilidades cognitivas e o raciocínio científico.

No trabalho T3 a motivação é intrínseca ao ser proposta uma atividade de projetos fotográficos que aproximou os conteúdos de Botânica ao cotidiano do aluno, do real e do digital com o uso das redes sociais. A ação favoreceu ao aluno a postura

autônoma, por construir um álbum autoral, na prática, e por vivenciar a experiência; assim, a atividade despertou o interesse do aluno em aprender, criar, produzir, além de estreitar relações com a escola, a comunidade e os colegas.

Resende (2019, p.34) a respeito das fotografias afirma que *“Além de exercitar a habilidade de observar, característica essencial ao ensino de Ciências, a fotografia pode se constituir num recurso didático poderoso para a aprendizagem dos conceitos ensinados em Botânica”*. Desta forma, a fotografia, aliada às tecnologias, se mostra uma ferramenta motivacional, além do que o aluno vive na era tecnológica e das redes sociais, e atividades voltadas para esses dois vieses formam um elo motivacional.

FERRAMENTAS, MÉTODOS E PROCEDIMENTOS UTILIZADOS PELOS TRABALHOS ANALISADOS PARA DESENVOLVER A ATIVIDADE DIDÁTICA PRINCIPAL

Nesta análise, constatou-se o uso da investigação do professor sobre os conhecimentos prévios do aluno, como um procedimento essencial para a elaboração do planejamento da atividade didática; a metodologia ativa Ensino Híbrido; práticas experimentais na mesma atividade didática que o ensino por investigação; e uso de ferramentas e tecnologias digitais por meio aplicativos, Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem (AVEA), computadores, produção de vídeos, redes sociais, slides, smartphone (Quadro 3).

Quadro 3: Descrição das ferramentas, métodos e procedimentos utilizados pelos trabalhos analisados na RSL

Ferramentas, Métodos e Procedimentos	Códigos	Motivação Intrínseca	Motivação Extrínseca
Conhecimentos Prévios	T1, T4, T6, T7, T11	T1, T4, T11	T6, T7
Ensino Híbrido	T11	T11	x
Práticas Experimentais	T6, T9, T13	T9, T13	T6
Ferramentas e tecnologias digitais (aplicativos, Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem, computadores, redes sociais, slides, smartphone, vídeos)	T2, T3, T4, T5, T7, T10, T12	T2, T4, T10	T3, T5, T7, T12

Fonte: Elaborado pela autora

Dos cinco trabalhos, T1, T4, T6, T7 e T8, que consideraram os conhecimentos prévios como procedimento importante para um bom planejamento didático para três

apresentaram a motivação intrínseca (T1, T4, T11), consolidando as necessidades básicas psicológicas que embasam a TDA, os quais são: a autonomia, a competência e o relacionamento. No trabalho T6, a motivação extrínseca integrada é a mais autônoma delas, orientada por valores nos quais o aluno reconhece o valor da ação e sente prazer em realizá-la. No T7, a regulamentação foi externa, próxima da desmotivação, em que o aluno apresenta pouco engajamento, realizando a atividade para evitar punição.

Desta forma, afirma-se que os conhecimentos prévios são um procedimento importante e essencial para que o planejamento da ação seja moldado conforme os conceitos, informações e saberes que o aluno traz alicerçado no seu subsunçor. Logo, o professor, de posse dos conhecimentos prévios do aluno, consegue estabelecer os caminhos que melhor chegam ao aprendizado, efetivo e significativo.

O ensino híbrido e o ensino por investigação, duas metodologias ativas, mostraram que juntas promovem a motivação intrínseca. Mesmo com somente um único trabalho selecionado com essa temática (T11), mostrou que possui potencial para ser aplicado na Educação Básica.

As práticas experimentais foram abordadas nos trabalhos T6, T9 e T13, em dois deles (T9, T13) a motivação foi intrínseca e no trabalho T6 a motivação extrínseca com regulamentação integrada; reafirmando a importância das práticas experimentais para um ensino e aprendizagem autônomo, interativo, colaborativo e que fomenta no aluno a motivação em aprender. Assim, metodologias ativas como o ensino por investigação e a cultura *maker*, aliada às práticas experimentais, tanto no EF como no EM, despertam nos alunos habilidades e competências, motivando-os a aprender pela descoberta e como atores principais da sua aprendizagem.

Dos sete trabalhos, T2, T3, T4, T5, T7, T10 e T12, que desenvolveram suas atividades com o uso das ferramentas e tecnologias digitais, em quatro (T3, T5, T7, T12) a motivação foi extrínseca com regulação identificada, introjetada, externa e, externa e integrada. Neste ponto, torna-se necessário refletir sobre os trabalhos T3 e T5 e, T7 e T12.

Os trabalhos T3 e T5 ambos já foram analisados anteriormente, contudo, registra-se e complementa-se que a atividade de práticas musicais com o uso de aplicativos livres visa que o aluno desenvolva habilidades, faça composição e arranjos musicais, essas eram as propostas dos dois trabalhos. Porém, no trabalho T5, os alunos não tiveram autonomia completa pelo feito do professor de conduzir a ação.

Por conseguinte, constata-se a importância de o professor planejar suas atividades didáticas para atingir as necessidades psicológicas básicas, para a aprendizagem ter sentido, desenvolvendo o cognitivo do aluno (Juliasz e De Souza, 2020). Fomentar a capacidade intelectual e cognitiva do aluno, na Educação Básica, é estimular o pensamento independente, cidadãos prontos para exercer seus direitos e deveres, bem como contribuir para a construção de uma sociedade justa e igualitária.

Ainda, em relação à mesma temática, os jogos educativos digitais, ao serem aplicados tanto na Alfabetização na Educação Infantil (T7) como na Química EM (T12), a motivação foi extrínseca com regulação externa e regulação externa e integrada, respectivamente. Como resultado da aplicação da atividade, percebe-se que foi a mais próxima da desmotivação. A regulamentação externa é quando o aluno não tem escolha e, logo, é obrigado a fazer a atividade proposta pelo professor. No trabalho T7, o autor relata que existiu dificuldade de execução da ação, pelo desinteresse, e a solução seria considerar o cotidiano do aluno. No T12, o aluno requereu uma recompensa mesmo entendendo a importância da ação; a solução, segundo o autor, é que o planejamento precisa prever outras ações e o professor tenha domínio da atividade.

Para Camillo, Graffunder e Sepel (2024, p.4) o planejamento *“de um professor é um processo contínuo de tomada de decisões que visa prever possibilidades e maneiras de como planejar uma atividade didática, pautada em um ensino e aprendizagem que atenda às necessidades do indivíduo”*, contribuindo com as conclusões dos autores dos trabalhos T7 e T12. Desta forma, perante os resultados, fica evidente a necessidade de o professor repensar suas práticas, mudar suas estratégias, a fim de construir suas próprias concepções.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No empenho para responder à questão que norteou a RSL “Como as atividades didáticas planejadas pelos professores da Educação Básica proporcionam/despertam a motivação nos alunos? Para tal, selecionaram-se 14 trabalhos pertencentes à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, obedecendo aos critérios de inclusão e o período de busca.

Os trabalhos na maioria foram desenvolvidos no Ensino Médio e na disciplina de Química, seguido do ensino de Ciências. Destaca-se a escassez de trabalhos desenvolvidos na Educação Infantil, etapa tão importante do desenvolvimento intelectual e cognitivo.

Em relação às atividades didáticas desenvolvidas nos trabalhos, a maioria apresentou motivação intrínseca, alcançando as três necessidades psicológicas básicas que influenciam a motivação. A motivação extrínseca nem sempre está relacionada com a menor qualidade motivacional, na investigação verificou-se que alguns trabalhos a regulamentação identificada e integrada foram relatados garantindo que as atividades didáticas foram bem executadas e, principalmente, o aluno da Educação Básica sentiu-se motivado para aprender de forma ativa e significativa.

Ademais, em combinação com as atividades didáticas principais, os autores consideraram como essenciais os conhecimentos prévios para a elaboração dos seus planejamentos didáticos. Acentua-se ainda que aliar mais de uma metodologia ativa e, ainda, aliar as práticas experimentais na mesma atividade didática promove a motivação intrínseca, com resultados satisfatórios como a autonomia, a interação, a colaboração e a compreensão de conceitos. Entretanto, os jogos educativos digitais foram os mais rejeitados pelos alunos, seguido da produção de vídeos.

Referente ao exposto, chega-se à conclusão de que o problema não é o aluno e sim, por vezes, a falta de preparo do professor ao utilizar as ferramentas e tecnologias digitais; bem como escolas sem estruturas e acesso limitado dos dispositivos com internet. Um bom planejamento é a chave, descrever os caminhos e prever mudanças nas ações podem ajudar. A reflexão também se faz necessária, medir e meditar a

respeito das ações; nem sempre uma atividade que engloba as ferramentas e tecnologias digitais são propostas atrativas para o aluno que já vive imerso nessa realidade, diariamente. Propostas inovadoras e simples, embasadas na criatividade, considerando o cotidiano e o contexto do aluno, a cada dia são mais necessárias.

Daí se nota que, seja qual for a atividade, ação, jogo, ferramenta, metodologia ativa, pode não estimular o aluno a aprender. O diferencial está no professor que planeja as atividades didáticas, na escola que precisa oferecer espaços para a construção do saber, na família que precisa acompanhar a aprendizagem do filho, nas políticas públicas que precisam ser formuladas e aprovadas para o professor ser valorizado. Logo, são muitas as reflexões e as mudanças que precisam ocorrer.

A busca de conhecimento sobre a motivação dos alunos da Educação Básica é uma importante medida de sua efetividade, responsabilidade e profissionalismo. Este estudo revela resultados importantes e sugere pesquisas futuras que busquem aprofundar as percepções e análises, identificando causas a fim de permitir que ações sejam tomadas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, K.; SILVIO, H. F. **Aprendizagem, motivação e jogos**: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, 2018.

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

CALLEGARI, M. A. **Kahoot! nas Aulas de Química**: um estudo sobre a influência motivadora do jogo na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. Dissertação (mestrado), Universidade Estadual Paulista (Unesp) - Química em Rede Nacional - IQ, Araraquara, 2021.

CAMILLO, C. M.; MEDEIROS, L. M. **Teorias da educação**. 1. ed. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, UAB, 2018. Disponível em: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/18360>

CAMILLO, C. M.; GRAFFUNDER, K. G. Contribuições do Peer Instruction para o ensino de Ciências: uma revisão sistemática da literatura. **Pesquisa E Debate Em Educação**, n. 12, v. 2, 1–20, e34042, 2022. doi: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2022.v12.34042>

CAMILLO, C. M.; SEPEL, L. N. Potencialidades da metodologia ativa revisão por pares na formação inicial docente. **Amazônia: Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, Belém, v. 18, n. 41, p. 97-111, dez. 2022. ISSN 2317-5125. doi:<http://dx.doi.org/10.18542/amazrecm.v18i41.13550>.

CAMILLO, C. M.; GRAFFUNDER, K. G.; SEPEL, L. M. N. Desafios do planejamento didático na formação inicial de professores de Ciências da Natureza. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 21, n. 39, 2024.

CAMILLO, C. M.; GRAFFUNDER, K.G.; SEPEL, L. M. N. Mapeamento sobre a metodologia revisão por pares na formação inicial de professores da área de Ciências da Natureza. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 18, n. 39, p. 1–32, 2022. doi: 10.21713/rbpg.v18i39.1986

CERNEV, F. K. **Aprendizagem musical colaborativa mediada pelas tecnologias digitais: motivação dos alunos e estratégias de aprendizagem**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-Graduação em Música, 2015.

CLEMENT, L. **Autodeterminação e ensino por investigação: construindo elementos para promoção da autonomia em aulas de física**. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2013.

DECI E.L.; VALLERAND R.J.; PELLETIER L.G.; RYAN, R.M. Motivation and education: the self-determination perspective. **Educ Psychol.**26(3-4):325-46, 1991.

DECI, E.L.; RYAN, R.M. Teoria da Autodeterminação: Uma macroteoria da motivação, desenvolvimento e saúde humana. **Psicologia Canadense/Psychologie Canadienne**, 49, 182-185, 2008. doi: [/10.1037/a0012801](https://doi.org/10.1037/a0012801)

FAITANINI, B. D. **A motivação de alunos na preparação e demonstração de experimentos para a divulgação de química: um olhar a partir da teoria da autodeterminação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018.

FÉLIX, C. S. **Os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de educação física de acordo com a teoria da autodeterminação**. 96 f. Dissertação (Mestrado profissional em Educação Física) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2025.

FILHO, A. de. A.; PEIXOTO, J. M.; MOURA, E. P. Motivação acadêmica de estudantes de Medicina: uma análise na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Rev. bras. educ. med.** 45, n. 02, 2021. doi:10.1590/1981-5271v45.2-20200129

JULIASZ, P. C. S.; DE SOUZA, J. G. A atividade de estudo na formação de professores de Geografia: a expressividade prático-teórica. **Revista Brasileira De Educação, Cultura E Linguagem**, [S. l.], v. 3, n. 6, 2020.

OLIVEIRA, C. O. de. **Ensinando hidrólise salina por meio de blog na perspectiva do ensino híbrido**. 2019. 119f. Dissertação (Mestrado em Química) - Programa de Mestrado Profissional em Química em Rede Nacional, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2019.

OLIVEIRA, S. G. de. **A motivação de alunos do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte para aprender Ciências na perspectiva de uma sequência de ensino investigativo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

PARRA, K. N. **Contribuição de palestras de divulgação científica da química para a motivação para o aprendizado em estudantes do primeiro ano do Ensino Médio: uma perspectiva da Teoria da Autodeterminação**. Tese de Doutorado - Instituto de Química de São Carlos, São Carlos, SP, 2018.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

RESENDE, M. L. R. **A produção de vídeos por estudantes do ensino médio: um estudo motivacional da aprendizagem em Química**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 145 f., 2015.

RESENDE, A. T. **Álbum de fotografia autoral em aulas de botânica como agente da motivação de estudantes do ensino médio de uma escola pública da cidade de Belo Horizonte**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, 188 f., 2019.

RODRIGUES, G. P. P.; PALHANO, M.; VIECELI, G. O uso da cultura maker no ambiente escolar. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 33, 31 de agosto de 2021.

SANTOS, V. dos. Por uma política de iniciação científica na escola pública: o uso de uma teoria e a motivação para a leitura por prazer e não por obrigação. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 28, 28 de julho de 2020.

SILVA, R. A. dos S. **Cultura Maker e educação sustentável nos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo da motivação em interface com BNCC e ODS**. 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências Ambientais) - Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2023. doi:10.11606/D.18.2023.tde-28082023-090022.

SILVA, S. T. **Motivação para aprender música:** um estudo com alunos do ensino médio. 196 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Ciências da Arte, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

VERNON, M. D. (1973). **Motivação humana.** Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1973.

ZERLOTTINI, K. **Ensino de Ciências por investigação e produção de textos:** um diálogo possível para a construção da autonomia de alunos das séries iniciais. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

Data da submissão: 26/02/2026

Data do aceite: 27/05/2026

ESTUDOS CULTURAIS (EC) EM QUESTÃO: percursos teórico-metodológicos,
modos de pensar e de fazer

CULTURAL STUDIES (CS) IN QUESTION: theoretical and methodological
approaches, ways of thinking and doing

ESTUDIOS CULTURALES (EC) EN CUESTIÓN: trayectorias teórico-metodológicas,
formas de pensar y de hacer

Kelvin Oliveira do Prado¹

Maria de Fátima de Andrade Ferreira²

RESUMO:

Este trabalho, como resultado dos estudos de doutoramento, objetiva avançar em uma reflexão acerca dos estudos culturais (EC) em sua dimensão pluralística e em movimento, desde o seu surgimento em Birmingham. Busca-se promover meios de visualizar sua aplicabilidade teórico-metodológica de modo a facilitar a compreensão dos interessados em tais estudos nos modos de fazer e aplicar a perspectiva dos EC, seja no campo educacional ou midiático-comunicacional, envolvendo as práticas socioculturais, que são o principal direcionamento dessa vertente. Para isso, mobiliza-se a literatura clássica dos EC britânicos em diálogo com as perspectivas norte americana e latino-americana, aliada aos *New Cultural Studies*. Conclui-se que essa dimensão dos EC permite visualizar a sua aplicabilidade teórico-metodológica, facilitando a interlocução com campos diversos, como o pós-estruturalismo. Essa abertura possibilita abarcar questões novas na contemporaneidade, ampliando e delimitando fronteiras no campo, dado seu escopo político e prático, não apenas teórico, na percepção da(s) cultura(s). Especialmente diante do advento da internet, das novas identidades (ou identificações), da dinâmica produção de informações etc. Portanto, cabe ao leitor notar que ao utilizar os EC, assumirá uma posição ao enxergar o mundo e ao descrevê-lo em

¹ Doutorando em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. Mestre em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6649-7502>. E-mail: kelvinprado17@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Plena da Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), docente do curso de Pedagogia e do Programa de Mestrado em Ensino (PPGEN/UESB), Programa de Mestrado em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC/UESB) e Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino da Rede Nordeste de Ensino (RENOEN/UESB). Coordenadora do Núcleo de Pesquisa e Extensão Gestão em Educação e Estudos Transdisciplinares (NUGEET) e Rede de Pesquisa Representações, Discursos e Violência na Escola (UESB). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4094-6741>. E-mail: mfatimauesb@hotmail.com.

suas relações e práticas. Para tanto, é imprescindível uma tomada de posição política e prática na análise de quaisquer objetos em distintos contextos e épocas.

Palavras-chave: Estudos Culturais Britânicos; Estudos Culturais Brasileiros; Novos Estudos Culturais; Metodologias.

ABSTRACT:

This paper, as a result of doctoral studies, aims to advance a reflection on cultural studies (CS) in its pluralistic and dynamic dimension since their emergence in Birmingham. It seeks to promote ways of visualising its theoretical and methodological applicability in order to facilitate the understanding of those interested in such studies in the ways of application and operation the perspective of CS, whether in the field of education or media and communication, involving sociocultural practices, which are the main focus of this study aspect. To this end, it draws on the classic literature of British CS in dialogue with North American and Latin American perspectives, combined with New Cultural Studies. It is concluded that this dimension of EC allows us to visualise its theoretical and methodological applicability, facilitating dialogue with various fields, such as post-structuralism. This openness makes it possible to address new issues in contemporary times, expanding and delimiting boundaries in the field, given its political and practical scope, not just theoretical, in the perception of culture(s). This is especially true in light of the advent of the internet, new identities (or identifications), the dynamic production of information etc. Therefore, it is up to the reader to note that when using EC, they will take a position when viewing the world and describing it in its relationships and practices. To this end, it is essential to take a political and practical stance in the analysis of any objects in different contexts and eras.

Keywords: British Cultural Studies; Brazilian Cultural Studies; New Cultural Studies; Methodologies.

RESUMEN

Este trabajo, como resultado de los estudios de doctorado, tiene como objetivo avanzar en una reflexión sobre los estudios culturales (EC) en su dimensión pluralista y en movimiento, desde su aparición en Birmingham. Se busca promover medios para visualizar su aplicabilidad teórico-metodológica con el fin de facilitar la comprensión de los interesados en dichos estudios sobre las formas de hacer y aplicar la perspectiva de los EC, ya sea en el campo educativo o mediático-comunicativo, involucrando las prácticas socioculturales, que son la principal orientación de esta vertiente. Para ello, se moviliza la literatura clásica de los EC británicos en diálogo con las perspectivas norteamericana y latinoamericana, aliadas a los Nuevos Estudios Culturales. Se concluye que esta dimensión de los EC permite visualizar su aplicabilidad teórico-metodológica, facilitando el diálogo con diversos campos, como el posestructuralismo. Esta apertura permite abarcar nuevas cuestiones en la contemporaneidad, ampliando y delimitando fronteras en el campo, dado su alcance político y práctico, no solo teórico, en la

percepción de la(s) cultura(s). Especialmente ante la llegada de Internet, las nuevas identidades (o identificaciones), la dinámica producción de información, etc. Por lo tanto, cabe al lector señalar que al utilizar los EC, asumirá una posición al ver el mundo y describirlo en sus relaciones y prácticas. Para ello, es imprescindible adoptar una posición política y práctica en el análisis de cualquier objeto en distintos contextos y épocas.

Palabras clave: Estudios culturales británicos; Estudios culturales brasileños; Nuevos estudios culturales; Metodologías.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista o objetivo de promover uma reflexão acerca dos estudos culturais (EC), ou *Cultural Studies*, em sua dimensão pluralística e em movimento, desde o seu surgimento na Inglaterra (o que não implica uma historiografia dos EC, apenas uma introdução), busca-se promover um meio de visualizar a sua aplicabilidade teórico-metodológica de modo a facilitar a compreensão dos interessados em tais estudos, mormente nos modos de fazer e de aplicar a perspectiva dos EC, como no campo educacional e midiático-comunicacional, envolvendo as práticas sociais e culturais que são os principais direcionamentos dos EC.

Para isso, mobiliza-se a literatura clássica dos EC britânicos em diálogo com a perspectiva latino-americana, tendo um foco no que se diz e faz hoje no campo, sobretudo no denominado *New Cultural Studies*. Não obstante, ao falar dos estudos culturais (EC), utiliza-se o termo EC ao longo do texto em referência aos estudos culturais, além de que esta não é uma tarefa simples. Sabe-se que as palavras têm história, junto a elas estão os conceitos, portanto, adotar ou mobilizar um conceito também significa aderir a uma história, ou melhor, filiar-se aos aspectos genealógicos desse conceito, isto é, aos seus elementos históricos e políticos, trata-se de tomar posições no mundo assumindo pontos de vista.

Desse modo, é preciso conhecer a trajetória das ideias para melhor precisão conceitual, algo que só pode ser feito via imersão em seu trajeto até o presente,

averiguando os seus usos e desusos ao longo do tempo por diferentes sujeitos e grupos. Pode-se pensar sobretudo em conceitos mais recentes e/ou que ganharam cada vez mais espaço, mesmo fora da academia e em temas sociais, a saber: a interseccionalidade e a (de)colonialidade, soma-se o pós-colonialismo (enquanto campo acadêmico-científico), ou mesmo os conceitos mais célebres e “estáveis” no presente, mas ainda em disputa, como as noções de cultura, discurso (e narrativa), gênero, sexualidade e raça. É assim que adotar determinados conceitos é postular formas de enxergar e interpretar a realidade, o que ocorre com os EC, também em disputa e com seus principais termos, como são delineados ao longo deste texto.

Vê-se que as palavras têm história, então é importante entender que há “uma” perspectiva teórico-metodológica que refletiu as demandas de um tempo-espaço específico, tratando-se, nesse caso, da dimensão inglesa; mas que se espalhou para outros contextos e que conseguiu atender a demandas, de formas complexas, em distintas conjunturas. Esse é o caso pertinente nos EC, em que há discussões iniciais que contam com profícuas interlocuções, as quais vão dialogar de formas semelhantes, mas também de formas distintas, às vezes com mais dissensos do que consensos. Porém, podem ser agenciados de maneira que seja possível compreender a realidade social e cultural de formas mais amplas em suas próprias contradições.

Nos EC não há um “método”, no sentido tradicional do termo, dada a própria pluralidade e a não disciplinaridade rígida dos EC, em que há uma variedade de abordagens e metodologias que se combinam para analisar as relações entre a cultura, o poder e a identidade, mas que avançaram e continuam avançando em torno da linguagem, sobretudo com as contribuições de Stuart Hall. O foco está na crítica materialista das categorias social e culturalmente construídas, inicialmente sobretudo nas ideias de classe e de nação, mas que hoje são combinadas ao âmbito do gênero e da raça, buscando entender como essas categorias moldam as experiências humanas e as relações sociais.

ESTUDOS CULTURAIS: GENEALOGIA, AMBIVALÊNCIAS E CONCEITOS

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI: <https://doi.org/10.61389/1njzdd15>

Os EC têm múltiplos discursos, é o que pontua Stuart Hall (1991, p. 278), isto é, eles têm várias histórias diferentes, são um conjunto completo de formações; têm suas próprias conjunturas e momentos diferentes no passado. Incluíram, portanto, diferentes tipos de trabalho. Sempre foram um conjunto de formações instáveis. Muitas pessoas tinham e têm trajetórias diferentes através deles; foram construídas por várias metodologias e posições teóricas diferentes, todas elas em disputa. E, como alerta Shome (2024), os EC não são uma área de pesquisa ou uma “disciplina”, mas uma forma de trabalhar e de se envolver em análises críticas que podem informar todas as disciplinas/áreas de pesquisa. E não se trata do estudo da cultura em si; trata-se do que é praticado ou compreendido como “cultura” em relação ao que ‘não é’ cultura.

Dentro desse escopo dos EC há um aspecto importante, trata-se da base contextual, em que os estudiosos abordam essa noção relacionado ao âmbito contextual de maneiras diferentes; alguns podem nem usar conscientemente o termo em suas abordagens, mas os seus trabalhos evidenciam um compromisso com o chamado “contextualismo”. Para alguns, como Grossberg (2006), um “*radical contextualism*” ou “contextualismo radical”, ou mesmo um “conjunturalismo”, essa compreensão contextualista e/ou conjunturalista do projeto dos EC sugere que eles surgiram em formas específicas como resposta a uma conjuntura específica. Ao passo que, para Hall (1991), e os que seguem seu caminho (como Grossberg), um contexto é melhor compreendido como uma conjuntura, noção que ele retoma e reformula a partir de Gramsci.

As CS scholars, when we examine a context, that context is merely the starting point in the analysis of a wider articulation of social relations, including the anterior conditions that have produced the context. In other words, it is about opening up the context to see how larger relations are making it up while it is also shaping those relations (including their future directions)³ (Shome, 2024, p. 495).

³ “Como estudiosos dos EC, quando examinamos um contexto, esse contexto é apenas o ponto de partida para a análise de uma articulação mais ampla das relações sociais, incluindo as condições anteriores que produziram o contexto. Em outras palavras, trata-se de abrir o contexto para ver como relações mais

Assim, o contexto é a análise de uma articulação ampla das relações sociais, incluindo as condições de sua produção e as possibilidades futuras do contexto. O contexto é o início e também o “fim” das investigações. Coletam-se os dados que puder e, em seguida, é feita a junção, do mesmo modo que peças de um quebra-cabeça, para que se possa visualizar o modo como as relações estão estruturando um contexto específico com suas estruturas de poder, relações diversas e formações discursivas específicas, as quais estão articuladas a essas estruturas. Esse é o “método!” O contextualismo radical não é apenas uma prática intelectual; é sobretudo um mecanismo importante para construir a solidariedade transnacional entre estudiosos. Dessa maneira, “historicizando” e provincializando contextos vistos *a priori* como ‘universais’. Hall (1991) evidencia, aos que leriam o nascimento dos EC como um projeto intelectual, que, na verdade, os EC nasceram como um projeto político, uma forma de analisar a cultura capitalista avançada do pós-guerra. Não é tão surpreendente que esse surgimento esteja ligado ao nascimento da Nova Esquerda (*New Left*) como um grupo político distinto e, por um tempo, os dois movimentos permaneceram ligados. Essa Nova Esquerda, em sua primeira encarnação (a primeira Nova Esquerda é datada de 1956, não de 1968), afirma Hall (1990), estava comprometida com o projeto de uma análise da natureza da sociedade, tendo reconhecido (ao contrário da esquerda tradicional, incluindo a marxista) que muitas ferramentas teóricas e analíticas disponíveis que haviam herdado não eram muito eficazes para a tarefa, pois reconheceram a importância da mudança cultural no período.

Foi Richard Hoggart quem deu ao projeto dos EC uma forma institucional. Hall (1990, p. 12-13) alerta que a tentativa de fundar o Centro de Estudos Culturais foi originalmente um projeto de Hoggart (particularmente com a obra “*The Uses of*

amplas o compõem, ao mesmo tempo em que ele também molda essas relações (incluindo suas direções futuras)” (tradução nossa).

Literacy"⁴), no qual ele gostaria de continuar seu trabalho iniciado na referida obra, em que escreveu acerca da sua própria origem na classe trabalhadora e também sobre a forma como a cultura dessa classe estava a ser transformada pelas novas forças da cultura de massas. Hall pensa a linguagem e a representação na cultura, ele é visto com desconfiança pelos marxistas, mesmo que também seja marxista, visto que o marxismo marca essas primeiras gerações de fundadores dos EC. Dar-se-á ainda a interlocução que Hall estabelece com diversos autores estruturalistas e pós-estruturalistas, marcando desconfianças inclusive em sua perspectiva representacional partindo da linguagem, em uma ambivalência que o põe, na visão de alguns críticos, como "pós-moderno".

Hall (1997; 2003; 2016) entende que nem o marxismo ou mesmo o pós-estruturalismo (detido ao campo linguístico) entenderiam questões atinentes a outros contextos fora da Europa, seja América, África ou Ásia, tendo em mente as questões raciais, mesmo com a crítica europeia pós-moderna à própria modernidade europeia. Portanto, vincula-se a sua crítica ao eurocentrismo e a tensão perante a discussões acerca da questão colonial, o que estabelece diálogos profícuos com as perspectivas de gerações pós-estruturalistas, como as gerações de pós-colonialistas. Então insurge uma problematização acerca dos "limites" vigentes nos EC então mobilizados, no qual, por conseguinte, uma amplitude maior é dada a outras dimensões da vida social e cultural. Dado o exposto, vê-se que a movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra da segunda metade do século XX, provocou reviravoltas na teoria cultural, tornando-se o que seria conhecido como EC Britânicos, que não é um conjunto articulado de pensamento estável (Costa; Silveira; Sommer, 2003). Contudo, há aí a preocupação com a(s) cultura(s) em um processo que abarca discursos múltiplos.

Nesse contexto, as problematizações da cultura passam a ser entendidas em um espectro amplo, isto é, indo além da cultura de elite ou de uma dicotomia entre cultura

⁴ Em português: "*As utilizações da cultura – vol. 1, aspectos da vida cultural da classe trabalhadora*". O livro de Hoggart toma como referência o "debate literário" em torno da "sociedade de massa", na tradição do trabalho identificado com o trabalho do crítico literário Frank Raymond Leavis, na revista literária "*Scrutiny*", periódico em que era editor e que foi fundado em 1932.

de elite e de massas (vigente na Sociologia), no qual as prerrogativas da Antropologia passariam a ser presentes na ideia de “cultura”, com isso, o sentido de cultura nos EC é de viés antropológico. Não entrarei nos debates acerca do conceito de cultura, visto que abrangem uma complexa cadeia de tensões em mais de um âmbito “disciplinar” e que fogem ao escopo do artigo. Por outro lado, vê-se com Raymond Williams (1985) que a palavra “cultura” é uma das mais complicadas da língua inglesa (mas isso não é diferente na língua portuguesa).

De modo prático, como aponta Barker (2005, p. 11), como parte dos conceitos-chave que constituem a formação discursiva dos EC, há o impacto unânime do conceito de cultura. Não se trata somente da noção de cultura *per se*, porque ela abarca uma gama de fenômenos que a constitui como tal, isto é, como cultura. Desse modo, surgem conceitos como: poder; representação; subjetividade; identidade; linguagem; discurso e texto, por exemplo, como alguns dos termos mobilizados em seus usos e desusos. Entretanto, há ainda conceitos como: materialismo cultural; ideologia (herança marxiana e do marxismo); hegemonia (herdeira de Gramsci); economia política, cultura popular; formação social e anti-essencialismo.

É notório o fato de que os estudiosos da cultura diferirão acerca de como tais conceitos serão mobilizados. Esse conjunto conceitual é parte de uma gênese que remonta a uma multiplicidade de paradigmas teórico-metodológicos, visto que rememoram associações com as influências do marxismo, do estruturalismo, do pós-estruturalismo e da psicanálise. Dentro dos EC, as leituras mais “deterministas” originadas por leituras embasadas no marxismo não ganharam nem ganham tanto espaço, dado que a agência ou a *práxis* do sujeito dentro da cultura é importante. Sendo assim, com as influências do estruturalismo, isto é, em seu entendimento estruturalista da cultura no que diz respeito ao “sistema de relações” subjacente à estrutura (a linguagem) e à gramática, que faz com que os significados sejam possíveis, esses campos ganham fôlego, sobretudo com o pós-estruturalismo (com a desconstrução e a diferença) e a instabilidade do significado.

Quando a noção de ‘crítica’ é levantada, importa ter em mente pontos que alguns estudiosos dos EC, como Raka Shome (2024), chamam a atenção, como a constatação de que muitos dos estudos que se tem classificado como no “campo dos EC”, ou que advogam isso, muitas vezes são críticas culturais. Além de que há o que se tem denominado de “*critical cultural studies*”, isto é, “estudos culturais críticos”. Mas, questiona ela, o que são “estudos culturais críticos”? Existe algum tipo de EC que não seja crítico? Ao invocar os “estudos culturais críticos”, revela-se uma falta de compreensão do projeto dos EC. São fatores importantes aos que investem nos EC como uma forma de pensar, agir e aplicar metodologicamente e teoricamente suas análises.

Logo, abordar os EC não é falar de uma disciplina. Os EC são um empreendimento controverso de relações entre cultura, comunicação de massa e cultura popular nas categorias de “texto”, sendo os elementos lidos como textos (Escosteguy; Schulman; Johnson, 2004); isto posto, são hoje um movimento com cursos próprios em universidades, com influência nos Estudos Literários, Ciências Sociais, Comunicação, Linguística e História.

No contexto britânico os EC nascem, em meados dos anos de 1950, nas reelaborações teóricas que se processam. Essa formação inicial supre necessidades intelectuais de uma nova configuração sócio-histórica (Cevasco, 2003). Nesse sentido, Raymond Williams⁵, Edward Thompson⁶ e Richard Hoggart⁷ deram impulso ao que seriam os EC Britânicos; tempos depois Stuart Hall obteve reconhecimento ao contribuir com o campo levando em consideração as perspectivas étnicas e diaspóricas. Nessa ótica de experiências vividas, na sua salutar contribuição, ele examina como a experiência molda a pesquisa e a intelectualidade tendo em vista a posição de ser um sujeito colonial em que sua voz ecoa em uma obra póstuma, a saber: “*Familiar Stranger: A Life Between Two Islands*”, organizada por Bill Schwarz (Hall; Schwarz, 2017), no qual Hall entende que não há separação entre a experiência vivida e a vida ou produção

⁵ “*Cultura e Sociedade: de Coleridge a Orwell*”, de 1958; “*Palavras-chave*”, de 1976.

⁶ “*A Formação da Classe Operária Inglesa*”, de 1963.

⁷ “*As Utilizações da Cultura*”, de 1957.

intelectual. Afinal, suas experiências pessoais em uma família jamaicana, ainda em uma colônia britânica nos anos 1930, moldaram seu trabalho intelectual, político e teórico.

Essas informações devem ser consideradas na construção do conhecimento. À vista disso, fundamenta-se a importância de pensar uma esfera que envolve relações e experiências subjetivas, somadas a observâncias sócio-históricas, linguísticas, políticas, econômicas e culturais que aglomeram poderes que permeiam realidades semelhantes e distintas de sujeitos. As contribuições dos EC podem permear elementos e objetos em que tudo pode ser analisado como prática ‘na’ e ‘da’ cultura e do social, permeando as práticas em diferentes aspectos, sejam elas de diferentes instituições, isto é, religiosa, militar, escolar etc., bem como na relação dos sujeitos dentro dessas instituições, nas dinâmicas entre a cultura e o poder. O que pode advir da experiência do pesquisador.

Sob tais circunstâncias, os trabalhos dos EC, mesmo não sendo homogêneos em suas perspectivas, unem-se em uma abordagem que enfatiza a urgência de analisar a produção cultural da sociedade para o entendimento do meio, identificando possíveis padrões, práticas e textos, isto é, discursos, como tudo aquilo que produz significados.

AMÉRICA LATINA E AMÉRICA DO NORTE NOS IMBRÓGLIOS DOS ESTUDOS CULTURAIS

Espraiando-se para fora do contexto inglês e tendo vulto ao atender demandas diversas pelo planeta, os EC chegaram aos contextos americanos, inclusive ao Brasil. Os EC estabeleceram um montante de prestígio e êxito como forma de ler e interpretar o mundo e as práticas culturais fornecendo teoria e prática como possibilidades em “um só” eixo intelectual. Na América Latina tiveram expansão chegando a criar polêmicas. Essas polêmicas têm início pela circunscrição do que “pertenceria” ou não aos EC, já por si só “um campo” caracterizado como teórica e metodologicamente instável. E, de forma paradoxal, os nomes mais associados aos EC na América Latina (Néstor García Canclini, Jesús Martín-Barbero e Beatriz Sarlo) não se reconhecem alinhados aos EC de maneira incontestável. No entanto, os EC capitalizaram e renomearam estudos de “análise cultural”

que se faziam na América Latina anteriormente, influenciando o seu desenvolvimento (Costa; Silveira; Sommer, p. 43, 2003).

No Brasil, por exemplo, pesquisas recentes como a de Rodrigues e Gomes (2023) mostram que, na formação do cânon dos EC brasileiros, ainda nos anos 1990, constituíram-se um corpus de referência para a área nascente com atenção às questões educacionais, havendo traduções de autores mediando as representações do que seriam os EC no cenário nacional. Com isso, há uma proposta oriunda da região sul em relação aos EC e que se afasta das origens britânicas, ligando-se aos pós-estruturalismos a partir de estratégias de tradução, interpretação e divulgação de teorias que se configuram como mediação cultural.

Sob tais efeitos, no Brasil, os EC contam com uma aproximação marcante com o pós-estruturalismo e já está em voga a defesa de uma renovação dos EC dados os novos fenômenos e artefatos 'da' e 'na' cultura. Porém, muitas questões de vulto hoje já existiam no contexto inglês, mas outras merecem novos tratamentos, talvez sobrepostas ao que já existe enquanto teoria e método(s). À época, questões étnico-raciais, de gênero e de sexualidade, bem como de classe, eram os âmbitos em que as relações e práticas culturais eram estabelecidas. Todavia, hoje há querelas acerca da internet e das problemáticas adjacentes, como as questões ambientais etc., mobilizando novas formas de práticas socioculturais, mesmo com a globalização e a influência de mecanismos de poder, da linguagem, das identidades e da representação.

Nos Estados Unidos da América, mas não só lá, Hall (1991) traçava a sua preocupação com o fato de que autores "adeptos" a posições como a dos EC estivessem esquecendo da genealogia do campo. Ele alerta que é preciso preservar a natureza essencial da reflexão crítica e as percepções quanto ao que a teoria pode trazer para a prática política. Com isso, entende-se o problema da institucionalização dessas construções: os EC britânicos e os EC americanos. Então, não reivindicando autoridade ou autenticidade, mas de forma posicional e política, ele diz como o campo deve ser definido. Com isso, passa a pensar na rápida institucionalização ocorrida nos EUA, em

que a explosão dos EC, diz ele, lembra-o de como na Grã-Bretanha estavam cientes da institucionalização como um perigo. Há ainda a dúvida de que a textualização (desconstrução) avassaladora dos discursos dos EC constitui o poder e a política como questões exclusivamente relacionadas à linguagem e à textualidade em si.

O que não quer dizer que Hall não acredite que questões de poder e de política estejam alojadas nas representações, que sejam questões discursivas. No entanto, há maneiras de constituir o poder como um significante fácil, que deixa as conexões entre poder e cultura vazios de significado. É esse, entende o autor, o perigo na institucionalização dos EC no mundo financiado na academia americana.

NEW CULTURAL STUDIES: O NOVO EM SUAS RELAÇÕES E DIMENSÕES TEÓRICAS

Em “*New cultural studies: Adventures in theory*” (2006) Clare Birchall e Gary Hall organizam artigos que discutem questões recentes dos EC, ou dos “Novos Estudos Culturais”. Importa salientar que vários desses autores “pós-estruturalistas”, como o caso de Judith Butler após 1990, mas inclusive os franceses no auge de maio de 68 (Derrida, Deleuze etc.), ou enquadrados nesse “modelo” de pensamento, são intelectuais postos no centro do que se tem denominado de *New Cultural Studies*, enquanto territórios marginalizados nos EC convencionais. Para tanto, intenta-se realizar uma aproximação teórico-política de questões centrais dos EC britânicos no cerne das proposições de Hall, com elementos da desconstrução como um dos exemplos.

Looking at instances where there is already a recognised relation between cultural studies and certain theorists – Deleuze, Haraway, Laclau and Mouffe, Žižek and so on – New Cultural Studies also examines the work of a number of thinkers who are relatively new even to the arena of theory, and whose work has to date been somewhat underappreciated and underutilised within the English-speaking academy (and certainly within cultural studies). Agamben, Badiou, Kittler and Luhmann could all perhaps be included in this latter category⁸ (Hall; Birchall, 2006, p. 18).

⁸ “Analisando casos em que já existe uma relação reconhecida entre os EC e certos teóricos – Deleuze, Haraway, Laclau e Mouffe, Žižek, etc. –, os Novos Estudos Culturais também examinam o trabalho de vários pensadores relativamente novos, mesmo no campo da teoria, cujo trabalho tem sido subestimado e subutilizado na academia de língua inglesa (e certamente nos EC). Agamben, Badiou, Kittler e Luhmann

Gary Hall e Birchall lembram que não se pode negar o impacto do estruturalismo, marxismo, pós-marxismo, desconstrução, psicanálise, teoria feminista francesa, teoria pós-colonial e assim por diante nos EC desde 1970, quando Hall lecionou um curso de teoria cultural no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CECC) em Birmingham.

New Cultural Studies is gesturing towards the forging of its own – a cultural studies which (at least in the case of the contributors to this book) is conceived and thought through the work of Gilles Deleuze, Henri Bergson, Jacques Derrida, Slavoj Žižek, Michael Hardt and Antonio Negri, Giorgio Agamben, Friedrich Kittler, Donna Haraway, Alain Badiou, Emmanuel Levinas, and/or Georges Bataille et al. as well as that of Richard Hoggart, Raymond Williams, Stuart Hall, Lawrence Grossberg, Kuan-Hsing Chen, Tony Bennett, bell hooks, Angela McRobbie, Meaghan Morris, Tricia Rose, Henry Giroux, Paul Gilroy or the Birmingham School. Indeed, diverse though they maybe, a feature we would suggest most of the contributors to this book can perhaps be said to share or have in common in one way or another is precisely a willingness to rethink and reinvent cultural studies – to question what the possibilities of doing cultural research can be and to explore and experiment with thinking them differently and otherwise, and thus, by remaining open to the irruption of otherness or alterity, to imagine a new cultural studies – and to draw on theory in some shape or form for help in doing so⁹ (Hall; Birchall, 2006, p. 21-22).

Logo, os *New Cultural Studies* estão tentando inventar um estudo cultural que venha depois de Hall e de Birmingham, um “depois” ou “novo” não só como continuação ou “reação a”, mas seguindo os passos já dados pela tradição. Isto é, um estudo cultural que não abandona nem só afirma a tradição, mas que repete a diferença e a inventividade com sua força disruptiva e efeito performático, a fim de experimentar possibilidades de fazer EC, também após a teoria. Conclui-se que esse *New* pressupõe

poderiam talvez ser incluídos nesta última categoria, embora em graus e extensões variados” (tradução nossa).

⁹ “Os novos estudos culturais estão caminhando para a formação de seus próprios estudos culturais, que (pelo menos no caso dos colaboradores deste livro) são concebidos e pensados através da obra de Gilles Deleuze, Henri Bergson, Jacques Derrida, Slavoj Žižek, Michael Hardt e Antonio Negri, Giorgio Agamben, Friedrich Kittler, Donna Haraway, Alain Badiou, Emmanuel Levinas e/ou Georges Bataille et al., bem como de Richard Hoggart, Raymond Williams, Stuart Hall, Lawrence Grossberg, Kuan-Hsing Chen, Tony Bennett, bell hooks, Angela McRobbie, Meaghan Morris, Tricia Rose, Henry Giroux, Paul Gilroy ou a Escola de Birmingham. De fato, por mais diversos que sejam, uma característica que sugerimos que a maioria dos colaboradores deste livro talvez compartilhe ou tenha em comum é a disposição de repensar e reinventar os EC – questionar quais são as possibilidades de se fazer pesquisa cultural e explorar e experimentar formas diferentes e alternativas de pensar sobre elas e, assim, permanecendo abertos à irrupção da alteridade, imaginar novos EC – e recorrer à teoria de alguma forma para ajudar a fazê-lo” (tradução nossa).

uma interlocução entre os EC e a filosofia, especialmente na relação entre os eventos recentes na cultura em rápidas mutações.

Elementos questionados por Shome (2024, p. 492) abordam que a contribuição e linguagem pós-colonialista permitem riqueza aos EC, pois as tradições dos EC dos EUA e do Reino Unido são provincializadas, historicizadas, geopolitizadas e localizadas. Ou seja, os EC podem buscar formas de tensionar a própria lente dos EC, justamente pela possibilidade de abertura e flexibilização dos EC, sem perder de vista suas ‘fronteiras’. Para Kellner (2001), a melhor forma de realizar os EC é no contexto da teoria crítica da sociedade, que fornece perspectivas úteis sobre a sociedade contemporânea e é útil criticamente aos EC.

Nesse âmbito das teorias críticas, desde a Escola Frankfurt, mas agora no contexto contemporâneo da teoria crítica de gênero e de raça, pode-se introduzir as discussões da interseccionalidade como ponto de partida analítico das relações sociais e culturais, termo que surge com Kimberlé Crenshaw por volta de 1989, mas ampliado sobretudo por autoras como Patrícia Hill Collins (2024). Collins apresenta a interseccionalidade como pensamento crítico e avalia o que existe de crítico na teoria crítica, abordando o conhecimento como poder e destacando a ação social como forma de conhecimento, pensando experiência e comunidade; além disso, ela resgata o caráter relacional presente na discussão sobre a interseccionalidade. Dada a intersecção de marcadores sociais da diferença entre os grupos e os sujeitos, destaca-se o elemento relacional desta posição como um pertinente elemento na análise dos EC em suas atuais configurações e deslizes.

Ademais, há a pertinência das inovações pós-estruturalistas (para alguns, teorias “pós-modernas”¹⁰, mas reitero suas distinções ou necessárias fronteiras, sem perder de

¹⁰ Uso as aspas indo ao encontro da noção de Linda Hutcheon, em *“The Politics of Postmodernism”* (1989), ao pontuar que, quase sempre, falar em “pós-modernismo” é dizer algo e, ao mesmo tempo, colocar aspas ao redor do que está sendo dito, pois pode ser “tudo”, ou mesmo “nada”.

vista as semelhanças epistêmicas¹¹) os quais permitem analisar de forma abrangente os aspectos da atualidade nas novas modalidades de subjetivação e subjetividade. Ou seja, a combinação dos melhores recursos propiciados pelas teorias modernas com algumas perspectivas pós-modernas, o que constitui o instrumental útil para a teoria social e cultural, bem como a crítica cultural, o que atualiza os próprios EC, visto que, em seus melhores trabalhos, os proponentes dos EC sempre contextualizaram as suas investigações frente aos acontecimentos que lhes eram contemporâneos.

Nessas conjunções entre teorias emergem as reflexões de McRobbie em *"Postmodernism and Popular Culture"* (1994) e *"The uses of cultural studies"* (2005), em que Judith Butler é uma das frentes de mobilização no âmbito dos EC, ela é centralizada, ao lado de Hall, como figura "pioneira" em uma política dos EC pós-feministas¹², abarcando-se a escrita de Butler acerca do gênero e o campo descrito como "estudos culturais feministas", no qual o pós-estruturalismo da autora (para alguns, pós-modernismo) a impulsiona em direção a fenômenos discursivos que a põe na vanguarda de uma "virada cultural". Não é possível prescindir dela, é necessário (re)afirmar isso porque houve pouca tentativa sustentada de traçar envolvimento com essa escrita em relação aos estudos de cultura. Os EC foram, desde o início, "pós-marxistas", estando (no gerúndio) com ele em sentidos diversos, em consensos e dissensos, sem um "encaixe", dado os próprios objetos e objetivos dos EC.

It is not just textuality, difference, identity politics, and Derrida's insistence on the relational and unfixed nature of meaning (the 'floating signifier'), nor is it the 'interruptions' of feminism and race which have wrought the crisis of Marxism in cultural studies. Stuart Hall is quite right to remind us that from the start cultural studies emerged as a form of radical inquiry which went against reductionism and economism, which went against the base and superstructure metaphor, and which resisted the notion of false consciousness. However, no matter how far removed cultural theory became from political economy, it did retain a sense of political urgency¹³ (McRobbie, 1994, p. 44).

¹¹ Como mostra Chris Barker, em *"Cultural studies: theory and practice"* (2005, p. 19), ao pontuar que não há equação simples entre pós-estruturalismo e pós-modernismo, em que o prefixo pode levar a confusões, mas eles compartilham uma aproximação comum epistemologicamente, como a rejeição a verdades como um objeto fixo e eterno.

¹² *"Politics of Post-feminist Cultural Studies"*.

¹³ "Não é apenas a textualidade, a diferença, a política de identidade e a insistência de Derrida na natureza relacional e não fixa do significado (o "significante flutuante"), nem as "interrupções" do feminismo e da

Vê-se que os EC já “lutavam” contra certos reducionismos e traços economicistas, engendrando contradições no próprio campo, isso não advém necessariamente dos “pós-modernos” ou dos seus fantasmas. É preciso aceitar o fato de que os EC foram transformados à medida que os debates sobre pós-modernismo e pós-modernidade substituíram debates familiares sobre a ideologia e os “neoconceitos” de hegemonia. Afinal, as críticas às metanarrativas coincidem com o surgimento crítico no pós-colonialismo, no qual o sujeito subalterno não conseguia encontrar um espaço confortável de identidade dentro da análise marxista da história baseada em classes. São aspectos que se aglutinam no montante de conceitos com suas imbricações e “perturbações” de definições, de análise coerente e coesa, objetos interessantes nos próprios EC, são os novos tempos ‘dos’ e ‘nos’ EC.

Entende-se que uma gama de mobilizações teórico-políticas e práticas estão em movimento com aspectos que nem sempre foram postos no que se entende, inicialmente, por EC, em seu sentido britânico. Afinal, dadas as novas formulações do tempo-presente, novos fenômenos fazem com que as teorias naveguem e sejam conectadas na medida em que possam “responder” a demandas do próprio tempo em que se encontram. Hall (1991, p. 282), em *“Cultural studies and its theoretical legacies”*, já advertia que houve duas interrupções no trabalho dos EC britânicos: a primeira em torno do feminismo e a segunda em torno de questões raciais, sobretudo na abertura do “pessoal como político” e as suas consequências para a mudança do objeto de estudo nos EC. Dada a abertura de questões em torno da “área perigosa” do subjetivo e do sujeito, que colocou essas questões no centro dos EC como prática teórica, na “reabertura” da fronteira fechada entre a teoria social e a teoria do inconsciente: a psicanálise. Um dos aspectos é dirigido aos que refletiram acerca do “sujeito pós-

raça que provocaram a crise do marxismo nos EC. Stuart Hall está certo ao nos lembrar que, desde o início, os EC surgiram como uma forma de investigação radical que ia contra o reducionismo e o economicismo, que ia contra a metáfora da base e da superestrutura, que resistia à noção de falsa consciência. No entanto, por mais que a teoria cultural se afastasse da economia política, ela manteve um senso de urgência política” (tradução nossa).

moderno”, isto é, um sujeito ou “homem” descentrado na “superficialidade” da cultura de massa; mas, para Hall, é esse descentramento da consciência que lhe permite, como sujeito diaspórico, emergir, o que também ocorre com outros grupos.

Esses diversos “pós” (pós-modernismo; pós-estruturalismo; pós-colonialismo e afins) são atacados por serem supostamente contra a razão e a verdade, ou ao Iluminismo. Entretanto, esses pressupostos convidam os sujeitos a considerarem os questionamentos acerca do fato de que as linguagens e as formas de formulação dos pensamentos talvez não façam jus ao que se propõem em determinados pontos de vista (fundamentar uma suposta verdade ou metanarrativa); ou seja, a questionarem se não há lacunas, engodos, enclausuramentos etc. Por isso, quaisquer pessoas interessadas em questões de razão ou de verdade estariam dispostas a considerarem tais problematizações, sem considerá-las simples jargões ou exageros linguísticos e acadêmicos, ampliando perspectivas.

A PLURALIZAÇÃO CONTEXTUAL E TEMPORAL NOS ESTUDOS CULTURAIS: NOVAS PRÁTICAS E PRODUTOS CULTURAIS, SEUS USOS, DESUSOS E RÁPIDAS MUTAÇÕES

Santos; Karnopp e Wortmann (2022) organizam uma obra em que diversos artigos de estudiosos dos EC, de diversos países, articulam reflexões acerca desse campo. São artigos da *International Journal of Cultural Studies*, em uma edição de 2020 intitulada: *What is Cultural Studies?*¹⁴. O que são e onde estão os EC hoje? Em que está sendo transformado? O que deveria ou poderia ser? O que significa?¹⁵. São algumas questões feitas, à época, pela revista. Nick Couldry (2022) questiona se os EC

¹⁴ *What is Cultural Studies?*. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/page/ics/cultural-studies/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

¹⁵ “*What and where is Cultural Studies today? What is it becoming? What should or could it become? What is its meaning? What is at stake as we assess the ongoing development and maturation of Cultural Studies as field? Over several years, International Journal of Cultural Studies solicited provocative answers to these and related questions, from a range of scholars internationally*”. Essa é a introdução original com diversas perguntas e que está presente na edição de 2020 da *International Journal of Cultural Studies*. Link na nota de rodapé anterior.

“incubados” nos anos 1950 e 1960 encontram condições para seu desenvolvimento. Afinal, hoje as condições são outras e as novas ecologias têm se mostrado hostis aos seus objetivos, somando-se os novos fenômenos e dinâmicas socioculturais. Ien Ang (2022) remonta a este persistente sinal de insegurança em torno do esforço de esclarecer o que seria possível chamar de “estudos culturais”.

Contudo, os saberes dos EC podem percorrer a contemporaneidade com foco em qualquer questão considerada relevante. Nesse aspecto, a falta de fronteiras fixas de tópicos torna os EC uma prática ágil de investigação capaz de se envolver com novos fenômenos, o que pode causar problemas. Afinal, enfrentam-se novos desafios e parte desse trabalho não é visto como EC, pois tendem a ser categorizados sob rótulos mais novos como “estudos de ciência e tecnologia”, talvez por ultrapassarem preocupações teóricas predominantes nos EC no aspecto da identidade e da representação.

O que é explicitamente reconhecido como trabalho em estudos culturais está sendo esvaziado pelo florescimento de uma série desorganizada de especialidades discretas, mas sobrepostas, como – para citar apenas alguns – estudos queer, estudos de trauma, estudos de deficiência, estudos de alimentos, bem como, é claro, estudos de mídia e comunicações, estudos de ciência e tecnologia e estudos sinófonos etc. (Ang, 2022, p. 41).

Dessa forma, Couldry (2022) reflete se podemos reinventar os EC ou o que estaria faltando no campo interdisciplinar do qual os EC são apenas uma parte (incluindo os estudos raciais críticos, os estudos *queer* e a sociologia da cultura) que, somados, constituem uma resposta a essas crises que se cruzam. Há defesas, as quais concordo, de encarar os EC como uma prática intelectual e acadêmica em movimento, não como uma “escola” com cânones de teorias e metodologias. E, como é o caso de Fornäs (2022), faz-se um alerta de que é necessária a abertura de fronteiras precisas de demarcações para tornar identificáveis agentes ou arenas, pois a capacidade inerente de cruzar fronteiras acadêmicas não implica total falta de distinção, para que não venha a ser um significante vazio. Afinal, os EC abrigam uma dialética de fronteiras e transgressões, mas o cruzamento de fronteiras não teria sentido e seria impossível se algumas distinções não fossem feitas.

Sob tais aspectos, ao investigar as distinções feitas em periódicos no campo dos EC, Fornäs (2022) constata que palavras como “diversidade, contextualização e crítica¹⁶” são três facetas do projeto dos EC, em que as questões de significado, identidade e poder são identificadas como tópicos centrais, os quais foram associados à sua tradição britânica, mas não têm uma raiz definidora; seja na teoria ou na prática, as metodologias de travessia de fronteiras merecem atenção. Por isso, é preciso focar texto e contexto, pois é essa dupla inter-relação com os sujeitos que precisa estar no centro dos EC, com um compromisso renovado com o conceito de cultura e com a interpretação, por serem esses os traços que distinguem a pesquisa cultural da pesquisa social, indica o autor.

Assim sendo, vê-se que há um paradoxo que é o de delimitar “fronteiras” e, ao mesmo tempo, expandir e não traçar de formas objetivas essas fronteiras teórico-metodológicas. Trata-se de estabelecer os seus objetivos centrais de pesquisa definindo propósitos que reiteram a necessidade de pensar no conceito antropológico de cultura em uma prática (teórica e metodológica) que acolha diversidade e crítica para a interpretação de artefatos e práticas culturais nas instituições diversas e em elementos e produções culturais, como na cultura de massa, inclusive com o “aval” da internet. O duplo foco está nas relações de poder e na construção de significado em simbiose na produção da cultura.

Conclui-se que nos EC não há um “método” no sentido tradicional e que há uma variedade de abordagens, técnicas e metodologias combinadas, tendo em mente novos fenômenos nas novas relações sociais, para que se possa analisar as relações entre cultura, poder e identidade, aliadas à linguagem, na crítica das categorias construídas social e culturalmente, em torno de marcadores de classe, raça e gênero, buscando entender como essas categorias moldam as experiências humanas e as relações socioculturais. Dito isso, trata-se sobretudo de pesquisas qualitativas, em que a

¹⁶ Fornäs (2022) reflete acerca desses conceitos na diversidade de teorias e metodologias; na contextualização e na crítica ao investigar e questionar normas dominantes e estruturas de poder na cultura, na sociedade e na produção do conhecimento.

semiótica e a hermenêutica aparecem com frequência na análise e/ou na interpretação de dados.

TECENDO CONSIDERAÇÕES

Viu-se a dimensão pluralística e em movimento dos EC, desde o seu surgimento até chegarmos aos parâmetros de discussões mais recentes, promovendo meios de visualizar a sua aplicabilidade teórico-metodológica de modo a facilitar a compreensão dos interessados nas práticas sociais e culturais, sobretudo nos modos de fazer e de aplicar a perspectiva dos EC. Para isso, mobilizou-se a visão clássica dentro dos EC Britânicos, de viés marxista, em diálogo com as perspectivas americanas frente aos novos temas insurgentes nos EC, como o relacionado ao escopo dos *New Cultural Studies*.

Portanto, caso o leitor queira mobilizar os EC em suas pesquisas, pode-se fazer isso tendo em mente uma visão teórica com a centralidade da cultura como marcadora das relações e das dinâmicas sociais, econômicas e políticas, engendrada na noção de classe, em uma forma de pensar advinda dos EC na discussão das práticas socioculturais. Observando, assim, como pioneiros no “campo” impulsionaram seus focos de pesquisa, desde Williams, Hoggart e Thompson, em estudos concernentes à classe trabalhadora, ao conceito de cultura e às práticas socioculturais daquele contexto; bem como dos estudos de Hall com a dimensão étnico-racial e da linguagem na representação. Tudo isso permite a observação de dinâmicas mais plurais pelo viés da cultura, tecendo as próprias experiências da experiência vivida com a vida acadêmica.

Assim como das mutações e transformações dos EC nas dinâmicas intelectuais americanas, as quais admitiram interlocuções diversas com as contribuições pós-estruturalistas, aliadas aos Novos Estudos Culturais que, ao abarcarem dimensões novas na contemporaneidade, permitem irromper ainda mais com esses diálogos e deslizes

conceituais, ampliando e, ao mesmo tempo, buscando delimitar fronteiras, dado o seu escopo político e prático, não apenas teórico, nas maneiras de perceber a(s) cultura(s).

Por fim, tendo em mente esses novos fenômenos postos pela cultura, sobretudo com a internet, as novas identidades ou identificações, o terreno escorregadio da produção de informações etc., despontam-se novas maneiras de ver e de pensar as manifestações das práticas socioculturais afetadas pelos novos agenciamentos e relações entre os sujeitos; assim, a aplicabilidade dos EC mobiliza, no pesquisador, formas de ver o mundo e de mobilizar a pesquisa com certos conceitos e perspectivas das dinâmicas das práticas socioculturais. Portanto, cabe ao leitor notar que ao utilizar os EC, assumirá uma posição ao enxergar o mundo e ao descrevê-lo, sobretudo um olhar que é teórico-político em suas relações e práticas; logo, é-me preciso conceber uma tomada de posição teórico-político-acadêmica e prática na análise de quaisquer objetos circundantes, em distintos contextos e épocas.

REFERÊNCIAS

ANG, Ien. Sobre os estudos culturais, novamente. In: SANTOS Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

BARKER, Chris. **Cultural studies: theory and practice**. London: Sage Publications, 2005.

BIRCHALL, Clare; HALL, Gary (Ed.). **New cultural studies: adventures in theory**. George Square, Edinburgh: University of Georgia Press, 2006.

CEVASCO, Maria Elisa Burgos Pereira da Silva. **Dez lições sobre estudos culturais**. Editora Boitempo, 2003.

COLLINS, Patricia Hill. **Bem mais que ideias: a interseccionalidade como teoria social crítica**. Tradução: Bruna Barros, Jess Oliveira; orelha: Elaini Cristina Gonzaga da Silva. – 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2022.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista brasileira de educação**, p. 36-61, 2003.

COULDRY, Nick. Estudos culturais – podemos/devemos reinventá-los? In: SANTOS Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina; SCHULMAN, Norma; JOHNSON, Richard. **O que é, afinal, estudos culturais.** Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2020.

FORNÄS, Johan. Estudos culturais: atravessando fronteiras, defendendo distinções. In: SANTOS Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

GROSSBERG, Lawrence. Does Cultural Studies Have Futures? Should It? (Or What's The Matter With New York?) Cultural studies, contexts and conjunctures. **Cultural studies**, v. 20, n. 1, p. 1-32, 2006.

HALL, Stuart. The emergence of cultural studies and the crisis of the humanities. **The Humanities as Social Technology**, October, v. 53, p. 11-23, 1990.

HALL, Stuart. Cultural studies and its theoretical legacies. In: GROSSBERG; Lawrence; NELSON, Cary; TREICHLER, Paula (eds). **Cultural Studies**. London: Routledge, 1991. p. 277-294.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & realidade**, v. 22, n. 2, 1997.

HALL, Stuart. **Da diáspora:** Identidades e mediações culturais. Organização: Liv Sovik; Tradução: Adelaine La Guardia Resende ... et al. – Belo Horizonte: Editora: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HALL, Stuart. **Cultura e representação.** Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituassu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HALL, Stuart; SCHWARZ, Bill. **Familiar stranger:** a life between two islands. Durham, NC: Duke University Press, 2017.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia - estudos culturais:** identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Tradução de Ivone Castilho Benedetti. - Bauru, SP: EDUSC, 2001.

MCROBBIE, Angela. **Postmodernism and popular culture**. London: Routledge, 1994.

MCROBBIE, Angela. **The uses of cultural studies**: a textbook. London: SAGE Publications Ltd, 2005.

RODRIGUES, Aguinaldo GOMES et al. Um Cânon para os Estudos Culturais no Brasil: autores, interpretações e apropriações na área de educação. **Fênix-Revista de História e Estudos Culturais**, v. 20, n. 1, p. 209-229, 2023.

SANTOS Luís Henrique Sacchi dos; KARNOPP, Lodenir Becker; WORTMANN, Maria Lúcia Castagna. **O que são estudos culturais hoje?** Diferentes praticantes retomam a pergunta do International Journal of Cultural Studies. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

SHOME, Raka. Cultural studies, what is it (and is not): once more with feeling. **Critical Studies in Media Communication**, v. 41, n. 5, p. 490-499, 2024.

WILLIAMS, Raymond. **Keywords**: A vocabulary of culture and society. Oxford university press, 1985.

Data da submissão: 07/02/2026.

Data do aceite: 28/05/2026.

EXPLORANDO NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS: uma análise cultural
baseada nos conceitos da teoria crítica

EXPLORING CINEMATOGRAPHIC NARRATIVES: a cultural analysis based on the
concepts of critical theory

EXPLORANDO NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS: un análisis cultural basado
en los conceptos de la teoría crítica

Elizangela Mattozo¹

Daiana Priscila Hartwig²

Guilherme Almeida de Lima³

RESUMO:

Este estudo explora narrativas cinematográficas, a partir dos conceitos elaborados pelo sociólogo Theodor W. Adorno, no interior da Escola de Frankfurt, para examinar três filmes: *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* (2009), *O Carteiro e o Poeta* (1994) e *Toc Toc* (2017). A análise foca na influência da indústria cultural, nas representações da alienação e no fetichismo das mercadorias, evidenciando como essas obras refletem a padronização cultural e as limitações na promoção de uma reflexão crítica. O objetivo é investigar se as narrativas desses filmes podem, além de entreter, promover uma reflexão crítica sobre problemas sociais e individuais ou se, ao contrário, reforçam estereótipos e simplificam temas complexos para o consumo de massa. O estudo realiza uma análise crítica dos filmes mencionados, a partir da crítica de Adorno à indústria cultural para interpretar como cada filme aborda a complexidade dos personagens e suas circunstâncias sociais, especialmente a partir de aspectos como o consumismo, a emancipação e a racionalidade instrumental. Sobre a

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0007-2037-974X> E-mail: elizangelamattozo@gmail.com

² Discente do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Grupo de Pesquisa de Sociedade, Formação, Cultura e Tecnologia. Bolsista da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, FAADCT/PR, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-6793-8649> Email: priscilahartwig21@gmail.com

³ Discente do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Grupo de Investigación sobre Teoría Crítica y Escuela de Frankfurt, do Institute of Creativity and Educational Innovations (IUCIE) da Universitat de València (Espanha). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6114-4652> Email: guialmeidadelima@gmail.com

metodologia, a análise de filmes se apresenta como uma estratégia dentro da pesquisa qualitativa, se configurando como um tipo de investigação voltada para compreender aspectos sociais e subjetivos, como ideias, comportamentos e ideologias. A análise conclui que, enquanto *O Carteiro e o Poeta* traz uma mensagem de emancipação e crítica social, *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* e *Toc Toc* ainda denunciam a presença dos padrões da indústria cultural na formação de subjetividades, oferecendo reflexões limitadas que, em última instância, reforçam a lógica de consumo e a racionalidade instrumental.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Indústria Cultural. Racionalidade Instrumental. Emancipação.

ABSTRACT:

This study explores cinematic narratives based on concepts developed by the sociologist Theodor W. Adorno within the Frankfurt School in order to examine three films: *Confessions of a Shopaholic* (2009), *Il Postino: The Postman* (1994), and *Toc Toc* (2017). The analysis focuses on the influence of the culture industry, representations of alienation, and commodity fetishism, highlighting how these works reflect cultural standardization and the limitations in fostering critical reflection. The objective is to investigate whether the narratives of these films can, beyond entertaining, promote critical reflection on social and individual problems or whether, on the contrary, they reinforce stereotypes and simplify complex themes for mass consumption. The study conducts a critical analysis of the selected films, drawing on Adorno's critique of the culture industry to interpret how each film addresses the complexity of characters and their social circumstances, especially with regard to aspects such as consumerism, emancipation, and instrumental rationality. Regarding methodology, film analysis is presented as a strategy within qualitative research, configuring itself as a type of inquiry aimed at understanding social and subjective aspects, such as ideas, behaviors, and ideologies. The analysis concludes that, whereas *Il Postino: The Postman* conveys a message of emancipation and social critique, *Confessions of a Shopaholic* and *Toc Toc* still reveal the presence of culture industry patterns in the formation of subjectivities, offering limited reflections that ultimately reinforce the logic of consumption and instrumental rationality.

Keywords: Critical Theory. Culture Industry. Instrumental Rationality. Emancipation.

RESUMEN

Este estudio explora narrativas cinematográficas a partir de los conceptos elaborados por el sociólogo Theodor W. Adorno, en el seno de la Escuela

de Frankfurt, con el fin de examinar tres películas: *Loca por las Compras* (2009), *El Cartero y Pablo Neruda* (1994) y *Toc Toc* (2017). El análisis se centra en la influencia de la industria cultural, en las representaciones de la alienación y en el fetichismo de la mercancía, evidenciando cómo estas obras reflejan la estandarización cultural y las limitaciones para promover una reflexión crítica. El objetivo es investigar si las narrativas de estas películas pueden, además de entretener, fomentar una reflexión crítica sobre problemas sociales e individuales o si, por el contrario, refuerzan estereotipos y simplifican temas complejos para el consumo de masas. El estudio realiza un análisis crítico de las películas seleccionadas, a partir de la crítica de Adorno a la industria cultural, para interpretar cómo cada filme aborda la complejidad de los personajes y sus circunstancias sociales, especialmente en relación con aspectos como el consumismo, la emancipación y la racionalidad instrumental. En cuanto a la metodología, el análisis fílmico se presenta como una estrategia dentro de la investigación cualitativa, configurándose como un tipo de indagación orientada a comprender aspectos sociales y subjetivos, tales como ideas, comportamientos e ideologías. El análisis concluye que, mientras *El Cartero y Pablo Neruda* transmite un mensaje de emancipación y crítica social, *Loca por las Compras* y *Toc Toc* aún evidencian la presencia de patrones de la industria cultural en la formación de subjetividades, ofreciendo reflexiones limitadas que, en última instancia, refuerzan la lógica del consumo y la racionalidad instrumental.

Palabras clave: Teoría Crítica. Industria Cultural. Racionalidad Instrumental. Emancipación.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar as narrativas cinematográficas *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* (2009), *O Carteiro e o Poeta* (1994) e *Toc Toc* (2017) a partir dos conceitos teóricos elaborados pela tradição de pensamento da Teoria Crítica, desenvolvida no interior da Escola de Frankfurt, cuja crítica à sociedade contemporânea se fundamenta na análise da indústria cultural na formação de subjetividades.

O conceito de indústria cultural, desenvolvido pelos sociólogos alemães Theodor W. Adorno e Max Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985) surge como uma crítica à produção massificada de bens culturais no contexto do capitalismo

tardio e das indústrias de entretenimento na modernidade. Este conceito denuncia a padronização e mercantilização dos produtos culturais, destacando-os como elementos pensados para garantir o entretenimento e a alienação das massas, em detrimento de uma emancipação social e individual.

As obras cinematográficas dentro da lógica da indústria cultural se configuram por um princípio mercantil, ou seja, são pensadas para atrair o grande público em termos de lucro. Este fenômeno reduz a complexidade de certos temas sociais, os quais são representados de maneira apressada e superficial, reduzidas a dramatizações exageradas, uma vez que o principal objetivo é atrair audiência, gerar lucro e promover o espetáculo da narrativa. Para refletir sobre o impacto dessas representações, portanto, é importante observar como as narrativas são construídas: quais aspectos ganham destaque, o que é deixado de lado, e como essas escolhas influenciam a forma como o público enxerga a realidade. O cinema, nesse sentido, participa na formação de ideias, valores e ideologias sobre o que é considerado aceitável, estranho ou indesejado.

O presente artigo busca examinar a partir das narrativas cinematográficas mencionadas, como é possível identificar os aspectos de racionalidade instrumental e alienação, investigando, além disso, se essas obras apontam para uma reflexão crítica acerca dos sintomas sociais contemporâneos ou reforçam clichês que tornam os fenômenos como dados meramente consumíveis para o espectador. Além disso, será explorada a experiência coletiva vivida pelos personagens, levantando a possibilidade de que o filme apresente uma reflexão (ainda que limitada) sobre o reconhecimento do outro e a emancipação através de uma experiência comum.

A análise de filmes se apresenta como a abordagem metodológica dentro da pesquisa qualitativa, cuja estratégia é adotada neste estudo. Esta abordagem fenomenológica permite compreender os aspectos subjetivos e sociais, entendendo o modo de construção de ideias e comportamentos, os quais são representados nas produções audiovisuais. Essa metodologia permite explorar as camadas simbólicas dos

filmes, desvendando como os elementos cinematográficos – enredo, personagens, estética e diálogos – refletem ou contestam valores culturais, sociais e ideológicos.

Estruturado em três partes, além de uma breve introdução, apresentação dos conceitos fundamentais para a análise e considerações finais, o artigo busca primeiramente, analisar *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom*, investigando como esta narrativa reflete e reforça as críticas de Adorno e Horkheimer (2014) à indústria cultural, em que a cultura de massa, dominada pela lógica do mercado e da produção em série, converte bens culturais em mercadorias, servindo à perpetuação do capitalismo e à alienação dos indivíduos.

Em seguida, discute-se sobre o ato emancipatório em *O Carteiro e o Poeta* (1994), que traduz um conjunto de elementos para se pensar questões como a educação política, a exploração do trabalho e a busca por emancipação por meio da reflexão crítica. No filme, essa relação transcende o campo da poesia, ampliando-se para discussões sobre a condição humana, a desigualdade social e o papel transformador da consciência crítica.

Na terceira parte, discute-se como as críticas de Adorno sobre racionalidade instrumental, podem dialogar com as temáticas do filme *Toc Toc* (2017), especialmente na forma como os personagens, que sofrem de Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), são inicialmente tratados dentro de uma perspectiva de controle e eficiência, o que acaba ignorando suas particularidades e contextos psicossociais.

ÂNCORAS CONCEITUAIS: CATEGORIAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE CINEMATOGRÁFICA

A crítica da modernidade elaborada por Theodor Adorno e Max Horkheimer se insere na tradição de pensamento da Teoria Crítica, no interior da Escola de Frankfurt. A Teoria Crítica constitui um dos esforços de compreensão das formas estruturais de dominação social dentro da contemporaneidade. No centro dessa reflexão, destacam-se dois conceitos fundamentais que orientam a análise da modernidade e que servem de base para esta pesquisa: o conceito de indústria cultural, desenvolvido por Adorno

e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985), e o conceito de racionalidade instrumental, aprofundado por Horkheimer em *Eclipse da Razão* (2015).

Para Adorno e Horkheimer (1985), a cultura se apresenta na contemporaneidade a partir de um processo de mercantilização das manifestações culturais através das indústrias de entretenimento (produções audiovisuais, rádio, novelas, etc.), ao qual, por sua vez, produz artificialmente necessidades e desejos e que configura uma alienação subjetiva ao consumo de massa. Trata-se de um sistema organizado de produção cultural que opera segundo os princípios da indústria material: padronização, categorização e administração das necessidades em termos de valor e lucro.

Os produtos culturais passam a ser concebidos em função do princípio lucrativo, o que resulta na homogeneização das formas, dos conteúdos e das experiências estéticas e sensoriais. As obras produzidas culturalmente encobrem uma repetição mecânica que limita as possibilidades do pensamento crítico-reflexivo. A indústria cultural, portanto, oferece ao público uma experiência de fruição imediata, confortável e pouco exigente do ponto de vista cognitivo e reflexivo, reforçando modos de percepção já estabilizados culturalmente e impedindo o movimento de transformação social, uma vez que os problemas sociais são encobertos pela sensação de conformidade à realidade social.

A racionalidade instrumental se constituiu como um efeito da lógica mercantilista que opera na indústria cultural, correspondendo à apropriação da razão pelo modelo técnico-científico que “tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 39), ou seja, uma razão orientada pela eficácia, cálculo e controle, na qual os meios se autonomizam em relação aos fins e passam a constituir, eles próprios, o critério último de validade das ações. A razão, originalmente associada à promessa de emancipação humana, converte-se em instrumento de dominação, tanto da natureza quanto dos próprios indivíduos.

Dentro do paradigma do capitalismo tardio, a racionalidade instrumental produz um modelo de cultura, influenciando todas as esferas da subjetividade, das relações sociais e do modo de organização coletiva. Os indivíduos, dentro desse contexto, são progressivamente conduzidos a perceber a si mesmos e aos outros como objetos funcionais, avaliados segundo parâmetros de desempenho, utilidade e adaptação. Essa lógica contribui para o enfraquecimento da experiência ética e estética, reduzindo o pensamento à lógica instrumental: “É como se o próprio pensamento tivesse sido reduzido ao nível dos processos industriais, sujeito a uma programação estrita - em suma, transformado em parte e parcela da produção” (Horkheimer, 2015, p. 29-30).

É a partir desse horizonte teórico que se insere a análise das narrativas cinematográficas propostas neste artigo. Os conceitos de indústria cultural e racionalidade instrumental fornecem as categorias centrais para examinar como os filmes selecionados representam o consumismo, a alienação, a experiência do sofrimento psíquico e as (im)possibilidades de emancipação. Mais do que verificar a presença de conteúdos críticos isolados, interessa compreender em que medida as próprias estruturas narrativas e estéticas das obras tensionam ou, ao contrário, reiteram os mecanismos de padronização e administração da experiência característicos da cultura de massa.

OS DELÍRIOS DE CONSUMO DE BECKY BLOOM E A INDÚSTRIA CULTURAL

O filme *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* (2009) apresenta a trajetória de Rebecca Bloomwood, uma jovem cuja relação com o consumo ultrapassa a esfera do desejo pontual e passa a configurar uma dependência emocional e simbólica. A protagonista constrói sua identidade e busca satisfação pessoal por meio da aquisição constante de bens, mesmo diante do acúmulo de dívidas e do colapso de sua vida afetiva.

Embora marcada por um tom leve, a narrativa possibilita uma reflexão crítica sobre os mecanismos de sedução do mercado e sobre a forma como a publicidade e a

lógica mercadológica capturam os sujeitos, orientando-os a padrões de comportamento naturalizados. De acordo com Zuin (2001, p.12), tal processo se sustenta na naturalização do consumo como eixo organizador da vida social. Nesse sentido, “a ideologia encontra-se tão colada à realidade que qualquer comportamento que não se atrele ao atendimento das necessidades do consumo é rotulado como desviante” (Zuin, 2001, p. 12). Ao mesmo tempo em que se produz a ilusão de singularidade, já que “parece que vivenciamos uma identidade única” (Zuin, 2001, p.12), sustentada simbolicamente pelas marcas e grifes, as quais operam uma padronização encoberta dos modos de ser (Zuin, 2001, p. 12).

É precisamente essa contradição, entre promessa de individualidade e homogeneização subjetiva, que se materializa na figura de Becky, a qual evidencia como o consumo é alçado à condição de linguagem afetiva e de pertencimento, oferecendo não apenas objetos, mas promessas de felicidade, aceitação, sucesso e identidade. Esse fenômeno dialoga diretamente com as análises de Theodor Adorno e Max Horkheimer (2014) acerca da indústria cultural, a qual atua como forma de manipulação dos desejos e da consciência (Adorno e Horkheimer, 2014, p.132).

Em um mundo onde o valor de uso é constantemente substituído pelo valor de troca e pelo apelo imagético, os produtos deixam de atender a necessidades concretas para se tornarem veículos de status, prestígio e ilusões subjetivas. A figura de Becky, nesse sentido, não é uma exceção, mas o retrato de uma sensibilidade moldada por um sistema que estimula o endividamento e a alienação, mascarando a precariedade existencial com o brilho efêmero das vitrines.

Dentro dessa lógica, o enredo apresenta o consumismo como valor social e desejo normativo. A protagonista, Becky Bloomwood, tem sua identidade marcada por sua relação com o ato de consumir, sua figura ilustra com nitidez o tipo ideal de consumidor fabricado pela indústria cultural: um sujeito que encontra no consumo não apenas prazer momentâneo, mas também sentido existencial, reconhecimento social e promessa de pertencimento (Adorno e Horkheimer, 2014, p.100).

O filme revela uma faceta inquietante da vida contemporânea: a transformação do desejo humano em engrenagem da lógica mercantil. A trajetória de Becky, funciona como alegoria do sujeito moderno capturado pelo fetichismo da mercadoria, não como exceção, mas como expressão recorrente da forma de vida imposta pela racionalidade capitalista. A narrativa, ao mesmo tempo em que tematiza os efeitos destrutivos do consumo desenfreado, o endividamento, a perda de vínculos afetivos, o esvaziamento do eu, recorre ao humor e à estética publicitária para suavizar os conflitos que apresenta. Essa estratégia narrativa, longe de ser inocente, opera justamente no modo como Adorno e Horkheimer (2014) descrevem o funcionamento da indústria cultural: um sistema que molda sensibilidades, orienta comportamentos e naturaliza formas de dominação. Como afirmam os autores, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (Adorno e Horkheimer, 2014, p. 103), onde nada escapa à lógica da reprodução e da adaptação.

É nesse contexto que a figura de Becky adquire densidade simbólica. Ela não apenas consome, ela acredita que é no ato de consumir que reside sua possibilidade de ser vista, reconhecida, valorizada. Cada peça de roupa, cada acessório, torna-se uma tentativa de afirmação de si diante de um mundo que mede valor por aparência. A famosa “echarpe verde”, símbolo de seu desejo por uma nova imagem e um novo lugar social, não é apenas um objeto de moda: é investida de sentido mágico, quase transcendental.

A echarpe não cobre o corpo, mas tenta cobrir a falta, o vazio que a protagonista, como tantos outros sujeitos contemporâneos, busca preencher por meio daquilo que pode adquirir. Segundo Adorno (1982, p. 288), “o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer; ele não é sujeito dessa indústria, mas seu objeto”. Ao desejar a echarpe, Becky não escolhe de forma autônoma; ela responde a comandos que lhe foram previamente estabelecidos.

Esse é o ponto em que a crítica adorniana encontra sua ressonância mais aguda: não se trata apenas da mercantilização dos produtos culturais, mas da colonização da própria subjetividade. “Inevitavelmente, cada manifestação da



indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (Adorno e Horkheimer, 2014, p. 104). A subjetividade é educada para desejar aquilo que o sistema oferece, e para aceitar como natural a frustração que se segue. A cultura de massa, nesse sentido, não aliena apenas por omissão, mas por excesso, excesso de estímulos, de promessas, de imagens que reduzem a experiência humana à lógica da repetição e da obediência.

Até mesmo “o conceito do estilo autêntico torna-se transparente na indústria cultural como um equivalente estético da dominação” (Adorno e Horkheimer, 2014, p. 106). Nesse sentido, o estilo antes expressão de singularidade, torna-se uma máscara que atende as exigências sociais.

Becky Bloomwood, portanto, não é uma caricatura. Ela é, como nós, produto e produtora de um tempo em que os vínculos afetivos se tornam frágeis, as identidades são construídas pela via do consumo e a existência se mede pela capacidade de adquirir, contentando-se com “a reprodução do que é sempre o mesmo” (Adorno; Horkheimer, 2014, p110). Ao atribuir à echarpe, e a tantos outros objetos a promessa de uma vida mais feliz, a personagem encarna o que Adorno e Horkheimer (2014, p. 114) descrevem como a lógica do logro: “a indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer”. O sistema se sustenta sobre a renovação constante do desejo, sobre a repetição de uma falta que jamais se resolve, mas que mantém o sujeito em permanente movimento não rumo à emancipação, mas à perpetuação de sua alienação.

Nesse horizonte, a leve crítica ao endividamento e à impulsividade da personagem não rompe com a estrutura narrativa, apenas a complementa com um verniz moral, como se o problema estivesse na desmedida individual, e não no sistema que a promove. A cultura de massa, como denunciam Adorno e Horkheimer (2014), é eficaz justamente porque opera sob a aparência do inofensivo: diverte, emociona, seduz, enquanto ensina a obedecer.

Esse ciclo, desejar, consumir, decepcionar-se e desejar novamente, constitui o cerne da lógica da reprodução no capitalismo tardio. A cultura de consumo mantém o

sujeito em um estado permanente de insatisfação, no qual o prazer é sempre adiado e a gratificação, eternamente deslocada para o próximo produto. Como expressam Adorno e Horkheimer (2014, p. 136), “eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimesis compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem”. Ou seja, mesmo cientes da superficialidade da promessa, os sujeitos seguem desejando, repetindo gestos de consumo como se neles houvesse alguma salvação possível.

No desfecho do filme *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* (2009), a trajetória de Becky parece culminar em uma espécie de redenção, mas é importante analisar essa "transformação" à luz das críticas da indústria cultural de Adorno e Horkheimer (2014). Após enfrentar as consequências de seu comportamento consumista, como o acúmulo de dívidas, a perda de credibilidade e o impacto negativo em suas relações pessoais – Becky passa por um processo de reflexão. Ela decide vender todos os itens de seu guarda-roupa, incluindo a simbólica echarpe verde, como uma forma de reverter sua compulsão por compras e resolver seus problemas financeiros. Essa ação de "desapego" representa um rompimento com o ciclo de consumismo que a aprisionava. No entanto, a conclusão do filme não promove uma verdadeira crítica ao sistema capitalista e à indústria cultural.

A mudança de Becky não implica em uma rejeição total da lógica do consumo, mas sim em um ajuste para consumir de forma "moderada" e mais responsável. A mensagem transmitida é a de que o problema não é o consumismo em si, mas o excesso e a falta de controle. Becky não questiona as estruturas sociais e econômicas que alimentam seu comportamento, mas apenas ajusta sua relação com elas. O final do filme apresenta uma solução paliativa que, na superfície, parece libertadora, mas na verdade não desafia a ideologia do consumo.

Assim, *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* nos convida, ainda que involuntariamente, a refletir sobre o preço subjetivo de uma vida submetida ao consumo. E talvez resida aí sua maior potência crítica: não naquilo que diz

explicitamente, mas naquilo que, ao reiterar a lógica da mercadoria, deixa transparecer o vazio que ela tenta encobrir.

O ATO EMANCIPATÓRIO EM *O CARTEIRO E O POETA* (1994)

Dirigido pelo cineasta britânico Michael Radford, *O Carteiro e o Poeta* retrata a construção gradual de uma amizade entre o poeta Pablo Neruda e o humilde carteiro Mario Ruoppolo. A obra mobiliza elementos centrais para a problematização da educação política, da exploração do trabalho e da busca por emancipação mediante a reflexão crítica. No filme, essa relação ultrapassa o campo estrito da poesia, estendendo-se a discussões sobre condição humana, desigualdade social e o potencial transformador da consciência crítica. Neruda, um dos poetas mais influentes do século XX, destacou-se por uma produção lírica, romântica e política, tendo adotado seu pseudônimo em referência ao escritor tcheco Jan Neruda, após nascer como Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basoalto, em Parral, Chile.

O Carteiro e o Poeta (1994) retrata um simples vilarejo em uma ilha da Itália, representando o exílio político de Pablo Neruda e as circunstâncias cotidianas que conduziram Neruda a fortalecer um laço de amizade com o carteiro do vilarejo, Mario Ruopulo. A obra ilustra a transformação gradativa do personagem do carteiro, que inicialmente apenas cumpre sua função de forma pragmática e utilitarista, e que passa a entrar em contato com a sensibilidade da poesia, o despertando para as lutas populares por direitos sociais e democráticos.

É possível observar que, a partir do contato com Pablo Neruda, Mario adentra um universo poético que o conduz a problematizar sua realidade social e a reconhecer as injustiças que a atravessam. A educação política, nesse contexto, configura-se como aprendizado informal, no qual, ao assimilar os ensinamentos do poeta, o carteiro passa a tomar consciência de seu lugar enquanto sujeito em um cenário de opressão e desigualdade. Nessa direção, a poesia assume estatuto de instrumento de contestação e resistência social e cultural, traduzindo o poder da arte na mobilização coletiva e na

transformação da consciência, bem como o papel central da educação crítica no processo de emancipação individual e coletiva.

Neste encontro entre Mario e Pablo, se traduz a potência criativa, artística e crítica do enlace de um sujeito que, antes desconhecido de seu papel de protagonista e agente transformador do meio social, passa a reivindicar os direitos de emancipação social e coletiva, a partir do desenvolvimento de seu senso crítico, que se deu a partir do encontro com a educação emancipatória.

O filme, além disso, mostra um tempo do cotidiano que se constitui pela gradativa construção das palavras, mostrando a contradição leve e sutil, mas que carrega em seu contraste oposto uma força densa e material. A poesia, nesse sentido, é o fio nuclear da relação entre Mario e Neruda, sendo considerada uma das formas de expressões da linguagem artística, encontrada ao lado da pintura, do gesto ou da fotografia, por exemplo.

Dias (2008) coloca que a poesia está no cotidiano não imediato e sendo considerada uma forma de conexão com a experiência, ou seja, na compreensão daquilo que se dissolve no olhar desatento do cotidiano, e que é necessário um tempo outro para captar. É necessário, portanto, ter um olhar atento e um tempo que não o do capital para conseguir desvendar a potencialidade que a arte oferece para refletir e criar a experiência do encontro com a arte. Essa manifestação artística é, portanto, a “abertura da sensibilidade para lá do horizonte natural dos dados sensíveis, de fixação num dizer de sensações do indizível das coisas mais simples” (Dias, 2008, p.29).

Nesse sentido, a poesia permite desenvolver, criar e recriar uma visão sobre o mundo, considerando as emoções que as traçam diante uma subjetividade particular de cada sujeito com sua própria realidade, em seu tempo e com suas condições (Tozo & Martins, 2020, p. 02).

Ao resgatarmos as posições de Adorno em relação função da arte, observamos que, nessa perspectiva, pode ser adotada como uma dimensão social que possibilita a abertura de novos caminhos estéticos, ou seja, sensoriais e perceptivos, para a perpetuação de um horizonte sociocultural que não seja identificado inteiramente com os objetos da realidade já postos pelo discurso vigente: “A priori, antes de suas

obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos” (Adorno, 2001, p. 13). A função da arte, portanto, deve possibilitar o desdobramento dos sentidos e inaugurar uma nova forma de fruição da experiência estética.

A função da arte seria então não forçar uma alternativa, mas apresentar possibilidades de resistência ao mundo controlado. Tornar as decisões o critério de valoração da arte engajada é tornar substituíveis as próprias decisões. O raciocínio é simples: a arte é polissêmica (Bylaardt, 2013, p. 88).

Adorno (1973) problematiza a possibilidade da poesia em um contexto marcado pela barbárie e pela degradação humana, fenômenos que se intensificam no interior da indústria cultural, sobretudo após o sequestro dos elementos reflexivos da arte e sua substituição por objetos fetichizados convertidos em mercadoria. Nesse horizonte, o autor questiona se a regressão social não implica, igualmente, uma regressão artística, estética e da própria dimensão da linguagem.

O filósofo aponta que a literatura, enquanto artefato artístico, deve resistir para não se render ao cinismo. Nesse sentido, Adorno (1973) coloca que o sofrimento não deve tolerar o esquecimento, sendo que a memória deve tornar-se, nessa perspectiva, um monumento, sempre a ser recordado e revisitado. Desse modo, o sofrimento humano encontra a força de expressão de sua voz na arte, fazendo eco aos destinos de sua resistência enquanto limites da barbárie humana.

A educação emancipatória emerge, dentro do filme, intimamente enlaçada com o potencial artístico dos elementos poéticos apresentados na produção de *Michael Radford*, expondo de modo metafórico uma educação que vai de encontro ao que Adorno diz sobre a educação enquanto um sentido que deve ter “unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121-122).

Outro elemento relevante articulado ao ato emancipatório de uma educação crítica, reside na construção das poesias a partir de memórias subjetivas, nas quais a história singular dos personagens se entrelaça à narrativa, potencializando a transmissão da experiência como dimensão formativa. Nesse horizonte, conforme Walter Benjamin (2011), a modernidade promove um esvaziamento do caráter

narrativo da experiência, decorrente da dificuldade crescente de os sujeitos comunicarem acontecimentos memoráveis e afetivos, em meio ao avanço de uma sociedade tecnológica e industrializada.

Essas características de um suposto projeto nacional de progresso – a evolução tecnológica – suprime a possibilidade de perpetuação da memória, minimizando a experiência coletiva. De acordo com Benjamin, “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (Benjamin, 2011, p. 107). O filme nos ilustra que ao ser comunicado determinados elementos subjetivos da história dos personagens e traduzidos nas poesias apresentadas no filme, o sentido da experiência se substancializa com os efeitos históricos do tempo vivido por cada personagem, já que é no outro – entendido como aquele para quem se narra a experiência – que a narrativa se endereça.

Desse modo, “o vivido se ressignifica à medida que é 'narrado', uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (Pereira, 2012, p. 44), atribuindo, assim, novos formatos a realidade e modificações existenciais a partir do fenômeno narrativo.

Assim, o filme *O Carteiro e o Poeta* (1994) simboliza a relevância da linguagem, pois ao apresentar o carteiro como um mensageiro da poesia de Neruda, ele próprio e transforma pelo poder das palavras. A palavra, mais do que um meio de comunicação, tem a capacidade de moldar o olhar do sujeito sobre a realidade e, ao ser compartilhada, permite a construção de novas compreensões sobre si mesmo e o mundo ao redor.

No contato com a poesia, Mario vivencia uma educação emancipatória, expandindo sua visão de mundo e compreendendo, como aponta Vygotsky, em *Pensamento e Linguagem* (1934/2008), que o desenvolvimento do repertório de linguagem e do pensamento é indissociável. Cada palavra apreendida é também um passo em direção a uma consciência crítica, ampliando a capacidade do indivíduo de interpretar e transformar a realidade. O filme explora de maneira profunda, o

encontro entre vida e arte, trazendo à tona as implicações éticas e estéticas que a poesia pode ter em cenários de resistência social e coletiva. Ao longo da narrativa é possível perceber que a arte ocupa um lugar indispensável na polissemia existencial, ou seja, na reabertura de novos caminhos dentro da realidade dos personagens.

A relação entre Mario e Neruda evidencia o impacto da educação enquanto ato emancipatório, que, mediada pela arte e pela poesia, leva à formação de uma consciência crítica e ao despertar de Mario como agente de resistência. Através da palavra, ele encontra seu lugar no mundo, e a criação poética revela-se como um ato político, reafirmando o poder transformador da arte.

TOC TOC (2017) E A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

O filme *Toc Toc (2017)*, dirigido por Vicente Villanueva, explora as interações entre seis personagens que, em um consultório psiquiátrico, aguardam o atendimento de um renomado profissional. Cada um desses personagens é acometido por um tipo específico de Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), e, ao longo da narrativa, a comédia se desenvolve a partir das situações inesperadas e conflitantes geradas por suas compulsões.

Para Silva e Pettengill (2023, p. 87) “o filme é hábil ao demonstrar como as preocupações, intrusões e rituais persistem em níveis desadaptativos e destaca o impacto negativo significativo que o transtorno pode ter na vida cotidiana das pessoas afetadas”. Além disso, o filme oferece uma perspectiva cômica e, ao mesmo tempo, reflexiva sobre as particularidades desses transtornos.

Trata-se de uma comédia espanhola que gira em torno de personagens com Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC). Cada personagem apresenta uma manifestação distinta do transtorno. O primeiro personagem a desencadear a cena é Federico e a síndrome de Tourette, está andando na rua e dizendo várias palavras obscenas para as pessoas que encontra. Em seguida surge Ana Maria, que devido cumprir inúmeros rituais que ela criou, que vão desde conferir objetos até rituais religiosos, sempre está atrasada para compromissos.



Surge então aos olhos do espectador, Emílio, taxista que faz cálculos de tudo a sua volta, condição também chamada de aritmomania. É para o consultório do renomada Dr. Palomero que todos se dirigem no mesmo horário. Já no consultório o espectador conhece Blanca e, a mania incessante por limpeza, além Otto e a obsessão por simetria e Lili e a repetição incessante de palavras. Esses personagens, lidam de um jeito único e engraçado com os sintomas.

Conforme os personagens vão chegando ao consultório, a secretária explica que, por um erro no sistema de marcação de consultas, os pacientes foram agendados para o mesmo dia e horário, o que acabou gerando o encontro surpreendente entre eles. Quando todos estão reunidos na sala de espera, são comunicados de que o voo do Dr. Palomino, vindo de Londres, está atrasado, não havendo a previsão do seu horário de chegada ao consultório. A secretária, então, sugere que os pacientes se apresentem e falem um pouco de suas vidas uns aos outros enquanto aguardam (Silva et al., 2021, p. 800).

Os personagens acima descritos – Federico, Ana Maria, Emilio, Blanca, Otto e Lili – chegam ao consultório da psiquiatra buscando "cura" para seus comportamentos compulsivos e obsessivos. Contudo, a abordagem médica típica que visa ajustar essas pessoas para que se enquadrem em padrões de "normalidade" ou "produtividade" reflete a racionalidade instrumental criticada por Adorno.

A crítica de Adorno e Horkheimer (1985) à racionalidade instrumental, envolve a ideia de que essa forma de racionalidade reduz a complexidade humana a uma lógica de eficiência e controle, tratando os seres humanos mais como objetos a serem administrados do que como indivíduos a serem compreendidos em suas singularidades. A própria estrutura de atendimento – uma fila de pacientes esperando pontualmente por uma consulta que "consertará" seus problemas – reforça a ideia de que suas vidas podem ser gerenciadas e normalizadas a partir de uma lógica funcionalista e utilitarista, que negligencia o sentido mais profundo de suas existências e experiências pessoais.

[...] nesta sociedade, as ações humanas adquirem certa previsibilidade e as instituições sociais, marcadas pela racionalidade instrumental, ganham vida própria, funcionam sob uma lógica que, de certa forma, se descola da atividade reflexiva dos sujeitos que as perpetuam. Além disso, encarnada nas pessoas, a razão instrumental se converte no modo pelo qual os sujeitos



irão efetivamente se socializar na sociedade capitalista, em uma lógica adaptativa em relação à configuração das relações sociais tais como elas se apresentam (Rocha, 2018, p. 152).

No decorrer do filme, a situação muda quando os personagens, devido ao atraso do médico, começam a interagir entre si. Esses encontros permitem que eles compartilhem suas vivências e se compreendam em um nível mais humano e empático, fora do olhar clínico e da racionalidade instrumental. Essa interação entre os personagens proporciona a cada um deles um rompimento que transcende a lógica instrumental do tratamento médico, mostrando o valor das relações humanas e do acolhimento subjetivo. Nesse contexto, a própria lógica da eficiência e da padronização do comportamento se mostra limitada e insuficiente para promover uma cura genuína ou uma compreensão mais ampla dos transtornos.

o valor das coisas costuma ser julgado estritamente por critérios de utilidade. O “útil” relaciona-se à razão instrumental, de autoconservação, orientada pela busca dos mais eficientes meios disponíveis para assegurar a sobrevivência humana. O “inútil”, por outro lado, resplandece além da esfera da mera necessidade, e inclui os elementos da vida cultural cuja única justificativa é que eles justificam tudo o mais, pertencendo a uma esfera da vida na qual o uso não possui nenhuma força normativa ou lógica (Rocha, 2018, p. 160).

Em síntese, *Toc Toc (2017)* evidencia que o foco exclusivo na eficiência e no controle pode levar a uma compreensão superficial e opressora dos problemas humanos, alinhando-se com a crítica de Adorno e Horkheimer de que a racionalidade instrumental reduz as pessoas a “peças” de um sistema. Ao permitir que os personagens compartilhem e validem suas experiências, o filme sugere que uma abordagem que acolha as diferenças e compreenda as pessoas em toda a sua complexidade – longe de uma lógica meramente funcional – é mais eficaz e humana. Essa interação oferece uma alternativa à racionalidade instrumental, apontando para a necessidade de uma razão mais dialógica e integradora, que reconheça o valor dos indivíduos para além de sua produtividade ou funcionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas aponta para uma compreensão mais profunda das limitações e potenciais dessas produções cinematográficas em promover reflexões críticas sobre a sociedade. À luz das contribuições de Theodor W. Adorno, especialmente no que se refere à crítica à padronização cultural, à alienação e à indústria cultural e racionalidade instrumental.

Os Delírios de Consumo de Becky Bloom evidencia a influência do consumismo sobre a identidade e felicidade individuais, promovendo uma mensagem superficial sobre a importância de consumir de maneira responsável, mas sem questionar as bases estruturais da sociedade capitalista. Essa abordagem reflete um padrão típico da indústria cultural: a crítica ao consumismo é diluída em humor e situações cômicas, de forma que o público se identifica com a protagonista, mas sem alcançar uma verdadeira reflexão crítica. Assim, o filme reafirma a aceitação passiva do consumismo como parte inerente da vida moderna, mantendo os indivíduos em um ciclo de desejo e insatisfação.

Em contraste, *O Carteiro e o Poeta*, oferece uma visão emancipatória, onde a poesia e a amizade entre os personagens transcendem a mera relação utilitária e promovem uma transformação pessoal e política. A obra destaca o poder da arte como ferramenta de resistência e de formação da consciência crítica, reforçando a importância da educação política e da sensibilidade estética como meios para o desenvolvimento humano e social. Ao enfatizar o valor da experiência compartilhada e da educação emancipatória, o filme vai além dos limites da indústria cultural, propondo uma alternativa ao conformismo e incentivando o espectador a valorizar o papel transformador das relações humanas.

Por fim, *Toc Toc* ilustra as limitações da racionalidade instrumental ao retratar pacientes com Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) que, por meio do encontro e da interação mútua, transcendem a perspectiva puramente funcionalista e clínica de suas condições. A narrativa questiona a abordagem que reduz as pessoas a diagnósticos e padrões de produtividade, promovendo uma reflexão sobre a necessidade de uma compreensão mais humana e complexa dos indivíduos. A

interação entre os personagens permite um acolhimento que vai além da lógica da eficiência, propondo a alteridade e a empatia como alternativas à racionalidade instrumental.

Esses filmes, assim, refletem tanto a força da indústria cultural em moldar narrativas para consumo em massa quanto os potenciais e limites da arte cinematográfica em questionar o status quo. Essa análise reafirma a visão de Adorno de que, embora a indústria cultural possua um potencial transformador, sua lógica de mercado limita a profundidade das reflexões que ela poderia instigar no público.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Observações sobre o pensamento filosófico. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas: Unimep, 2001. p. 11-18.
- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BYLAARDT, C. O. Arte engajada e arte autônoma no pensamento de Theodor Adorno. *Pandaemonium*, v. 16, n. 22, p. 84-100, 2013.
- DIAS, S. *O que é poesia?* Coimbra: Pé de Página Editores, 2008.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2015 [1947].

O carteiro e o poeta. Direção: Michael Radford. Itália, 1994. 109 min., son., P&B. Disponível em: <<https://youtu.be/8G2XBVeURVE>>. Acesso em: 31 out. 2024.

Os delírios de consumo de Becky Bloom. Direção: P. J. Hogan. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2009. 104 min.

ROCHA, A. C. Capitalismo e racionalidade instrumental: reflexões acerca do tempo livre em Theodor Adorno. *Idéias*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 149-170, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/download/8652473/18047/39186>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SILVA, A. M.; PETTENGILL, E. C. F. C. Uma análise psicopatológica do transtorno obsessivo compulsivo a partir da obra cinematográfica Toc Toc. *Intergran*, v. 2, n. 1, p. 85-100, 2023. Disponível em:

<https://sgicg.unigran.br/arquivos/Direx/Revista/artigos/2023/vol2/num1/14.pdf>.

Acesso em: 7 nov. 2024.

SILVA, C. C.; SOUTO, W. K. S. C.; BORGE, F. T. Toc Toc: uma reflexão sobre o papel da alteridade no acabamento estético de si. In: *Avanca | Cinema 2021*. Capítulo II.

Disponível em:

<https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/issue/view/avancacinema2021>.

Acesso em: 7 nov. 2024.

Toc Toc. Direção: Vicente Villanueva. Espanha: Netflix, 2017. 96 min.

TOZO, T. L.; MARTINS, D. M. O carteiro e o poeta: um diálogo com a psicanálise. In: *XXVIII Seminário de Iniciação Científica*. Unijuí, 2020.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZUIN, Antônio Alvares Soares. Sobre a atualidade do Conceito de Indústria Cultural.

Cadernos Cedes, ano XXI, p. 09-18, nº 54, agosto/2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 fev. 2026.

Data da submissão: 26/02/2026.

Data do aceite: 18/06/2026.

COLONIALIDADE DO SABER E COLONIALISMO DIGITAL: pedagogias decoloniais para a democracia cognitivo-digital na educação contemporânea

COLONIALITY OF KNOWLEDGE AND DIGITAL COLONIALISM: decolonial pedagogies for cognitive-digital democracy in contemporary education

COLONIALIDAD DEL SABER Y COLONIALISMO DIGITAL: pedagogías decoloniales para la democracia cognitivo-digital en la educación contemporánea

Marco Aurélio da Silva¹

RESUMO

Este artigo desenvolve uma reflexão teórico-crítica sobre as relações entre tecnologia, educação e produção do conhecimento no contexto do capitalismo digital contemporâneo, a partir de perspectivas decoloniais e epistemologias críticas. Parte do seguinte problema de pesquisa: como o colonialismo digital, articulado à colonialidade do poder, do saber e do ser, reconfigura as práticas educativas e os regimes de legitimação do conhecimento? O objetivo geral é analisar criticamente essas reconfigurações e suas implicações para a educação, problematizando a suposta neutralidade das tecnologias digitais, das plataformas educacionais e dos sistemas de inteligência artificial. Argumenta-se que os discursos de inovação e inclusão digital tendem a atualizar desigualdades epistêmicas, raciais, culturais e ambientais, configurando formas contemporâneas de colonialismo digital. Como horizonte propositivo, o artigo defende o entrelaçamento da pedagogia decolonial, da pedagogia das encruzilhadas e da pedagogia hacker como caminhos para a construção de uma democracia cognitivo-digital orientada pela justiça cognitiva, social e ambiental.

Palavras-chave: Colonialidade. Capitalismo digital. Educação. Pedagogias decoloniais. Democracia cognitivo-digital.

¹Doutorando em Extensão Rural -UFSM; Mestre em Ciências Sociais – UFSM Mestre em Educação – UNISC; Esp. em Gestão Educacional – UFSM marcoaurelio22000@yahoo.com.br <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814> e <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>

ABSTRACT

This article develops a theoretical-critical reflection on the relationships between technology, education, and knowledge production within contemporary digital capitalism, drawing on decolonial perspectives and critical epistemologies. It addresses the following research problem: how does digital colonialism, articulated with the colonality of power, knowledge, and being, reshape educational practices and regimes of knowledge validation? The main objective is to critically analyze these transformations and their implications for education, questioning the presumed neutrality of digital technologies, educational platforms, and artificial intelligence systems. The article argues that discourses of innovation and digital inclusion often reinforce epistemic, racial, cultural, and environmental inequalities, configuring contemporary forms of digital colonialism. As an alternative, it proposes the articulation of decolonial pedagogy, crossroads pedagogy, and hacker pedagogy as pathways toward a cognitive-digital democracy grounded in cognitive, social, and environmental justice.

Keywords: Coloniality. Digital capitalism. Education. Decolonial pedagogies. Cognitive-digital democracy.

RESUMEN

Este artículo desarrolla una reflexión teórico-crítica sobre las relaciones entre tecnología, educación y producción del conocimiento en el contexto del capitalismo digital contemporáneo, desde perspectivas decoloniales y epistemologías críticas. Parte del siguiente problema de investigación: ¿cómo el colonialismo digital, articulado con la colonialidad del poder, del saber y del ser, reconfigura las prácticas educativas y los regímenes de legitimación del conocimiento? El objetivo general es analizar críticamente dichas transformaciones y sus implicaciones para la educación, cuestionando la supuesta neutralidad de las tecnologías digitales, las plataformas educativas y los sistemas de inteligencia artificial. Se sostiene que los discursos de innovación e inclusión digital tienden a profundizar desigualdades epistémicas, raciales, culturales y ambientales, configurando formas contemporáneas de colonialismo digital. Como horizonte propositivo, el artículo plantea la articulación de la pedagogía decolonial, la pedagogía de las encrucijadas y la pedagogía hacker como caminos para la construcción de una democracia cognitivo-digital orientada por la justicia cognitiva, social y ambiental.

Palabras clave: colonialidad; tecnología digital; educación; pedagogías decoloniales; democracia cognitiva.

INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolve uma análise teórico-crítica orientada por perspectivas decoloniais, com o objetivo de examinar as contribuições dessas matrizes epistemológicas para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), particularmente quando articulada ao letramento digital como dimensão estruturante da formação cidadã. Parte-se do pressuposto de que a EJA, historicamente atravessada por processos de marginalização social, epistemológica e institucional, constitui um campo estratégico para o enfrentamento da colonialidade do saber, especialmente no contexto de intensificação do capitalismo digital.

O estudo orienta-se pelo seguinte problema de pesquisa: compreender como o colonialismo digital, em articulação com a colonialidade do saber, reconfigura as práticas educativas e os regimes contemporâneos de legitimação do conhecimento no interior do capitalismo digital. Neste estudo, compreende-se por capitalismo digital a configuração contemporânea do capitalismo informacional caracterizada pela centralidade dos dados, das plataformas digitais, dos algoritmos e das infraestruturas tecnológicas como principais vetores de acumulação de capital. Trata-se de um regime econômico e sociotécnico no qual a captura, o processamento e a mercantilização de dados se convertem em eixo estruturante da produção de valor, reconfigurando relações de trabalho, formas de sociabilidade e regimes de conhecimento. Longe de representar ruptura com a modernidade-colonial, o capitalismo digital aprofunda suas lógicas históricas de exploração, racialização e hierarquização epistêmica, atualizando-as por meio de dispositivos algorítmicos e plataformas globais.

Tem como objetivo geral analisar criticamente essa reconfiguração e suas implicações para o campo educacional. Como objetivos específicos, busca: (a) conceituar e articular as categorias de colonialidade do saber, colonialismo digital e grafocentrismo

digital²; (b) problematizar os discursos de inovação e inclusão digital enquanto dispositivos de atualização da colonialidade; e (c) propor o entrelaçamento das pedagogias decolonial, das encruzilhadas e hacker como horizonte praxiológico para a construção de uma democracia cognitivo-digital.

De que modo o colonialismo digital, articulado à colonialidade do saber no contexto do capitalismo digital, reconfigura as práticas educativas e os regimes de legitimação do conhecimento, e em que medida o entrelaçamento de pedagogias decolonial, das encruzilhadas e hacker pode contribuir para a construção de uma democracia cognitivo-digital orientada pela justiça epistêmica, social, ambiental e tecnológica? Nesse horizonte, o letramento digital é compreendido não apenas como aquisição instrumental de competências técnicas, mas como prática política, cultural e cognitiva indispensável à participação democrática, ao ativismo social, à resistência às formas contemporâneas de dominação e ao acesso crítico à produção científica e cultural do Sul Global, favorecendo, assim, a construção de diálogos interculturais em chave transmoderna (Joaquim, 2023). Do mesmo modo que o colonialismo histórico e a colonialidade instituíram um projeto civilizatório ancorado na expansão do capitalismo racializado — isto é, na articulação entre exploração econômica e hierarquização racial da humanidade —, no racismo estrutural — entendido como sistema histórico de produção de desigualdades inscrito nas instituições, nas políticas e nas práticas sociais — e na cisheteronormatividade — regime que naturaliza a heterossexualidade e a identidade de gênero cisgênera como padrões universais e legítimos —, a atual consolidação da cultura digital reatualiza essas mesmas matrizes de poder sob novas formas tecnológicas. Tal processo ocorre sob o discurso de uma suposta revolução tecnológica na educação, conduzida majoritariamente por grandes corporações transnacionais de perfil extrativista. Narrativas centradas em noções como inovação, disrupção e inclusão digital vêm sendo mobilizadas, de forma recorrente, para obscurecer o subfinanciamento crônico da educação pública, bem como para legitimar políticas de

²A definição deve acompanhar a primeira menção ao termo (p. 17), deslocando a fundamentação em Gnerre (1994) para esse ponto do texto. Essa estratégia favorece a progressão argumentativa e evita lacuna conceitual inicial, fortalecendo a coerência interna da exposição.



privatização, plataformização e intensificação do controle pedagógico, frequentemente em detrimento da autonomia docente e das especificidades dos contextos educativos populares.

Nesse sentido, o discurso tecnológico aplicado à educação tem operado como mecanismo de legitimação das estruturas de opressão que sustentam a colonialidade do poder, do ser e do saber, conforme amplamente discutido pela tradição decolonial (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2016). A incorporação compulsória de plataformas digitais de aprendizagem em políticas educacionais estaduais, como observado recentemente nos estados do Paraná e de São Paulo, ilustra de modo emblemático essa dinâmica. Sob o argumento da melhoria de resultados e da modernização da gestão educacional, tais políticas impõem o uso de tecnologias digitais sem diálogo efetivo com a comunidade escolar, desencadeando resistências por parte de professores, sindicatos e pesquisadores. Em maio de 2024, por exemplo, docentes da rede estadual paulista protagonizaram a chamada “greve dos aplicativos”, recusando-se a utilizar plataformas digitais impostas pelo governo, em protesto contra a precarização do trabalho docente e a intensificação do controle algorítmico sobre os processos pedagógicos (Basílio, 2024).

A categoria de colonialidade, bem como suas derivações analíticas, ocupa lugar central na produção intelectual do Grupo Modernidade/Colonialidade (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; Waldh, 2009; Dussel, 2005). Ainda que o colonialismo tenha sido formalmente superado enquanto regime político-administrativo, a colonialidade persiste como matriz estruturante das formas contemporâneas de dominação, manifestando-se nos currículos, nos materiais didáticos, nos critérios de validação acadêmica, nas políticas educacionais, no senso comum e nas autoimagens dos sujeitos e coletividades subalternizadas (Maldonado-Torres, 2007).

A colonialidade persiste como matriz estruturante das formas contemporâneas de dominação, manifestando-se nos currículos, nos materiais didáticos, nos critérios de validação acadêmica, nas políticas educacionais, no senso comum e nas autoimagens dos sujeitos e coletividades subalternizadas (Maldonado-Torres, 2007). É precisamente a partir do aprofundamento dessas análises que os estudos decoloniais passaram a tensionar de modo mais direto o campo educacional, possibilitando a formulação das pedagogias



decoloniais, as quais propõem um olhar crítico sobre os fundamentos moderno-coloniais da educação e defendem a reconfiguração dos processos formativos a partir da justiça epistêmica, da interculturalidade crítica e da valorização de saberes historicamente subalternizados (Walsh, 2009; 2019). Trata-se de um regime epistêmico que naturaliza uma única visão de mundo e legitima múltiplas formas de violência simbólica e material, incluindo o racismo, a xenofobia e o que autoras decoloniais têm denominado de cisheteropatriarcado — entendido como a articulação histórica entre colonialidade, patriarcado e imposição da heterossexualidade e da identidade cisgênera como norma universal (Lugones, 2008; Segato, 2012).

Nesse horizonte, a LGBTfobia não se configura como fenômeno isolado, mas como expressão contemporânea da colonialidade do ser, que regula corpos, sexualidades e identidades segundo parâmetros modernos, eurocentrados e cristianizados. Seus impactos sobre a educação são profundos, afetando desde a formulação de políticas públicas até as práticas pedagógicas cotidianas e as experiências de silenciamento vivenciadas por sujeitos historicamente colonizados. Contudo, observa-se uma reconfiguração do projeto moderno-colonial sob os efeitos da expansão das tecnologias digitais e da consolidação da cultura algorítmica. Faustino e Lippold (2023) analisam criticamente o funcionamento do colonialismo digital, demonstrando como este aprofunda e atualiza as dinâmicas de exploração, desigualdade e dominação em escala global. O colonialismo digital opera por meio do controle infraestrutural, da captura massiva de dados, da racialização algorítmica e da intensificação da divisão internacional do trabalho, reforçando a hegemonia de grandes corporações transnacionais sediadas no Norte Global. Nesse contexto, o Sul Global permanece majoritariamente como fornecedor de dados, força de trabalho precarizada e mercados consumidores, reproduzindo assim antigas assimetrias coloniais em novas bases tecnológicas.

O argumento central sustentado neste estudo é o de que o colonialismo digital não apenas reforça, mas reconfigura a colonialidade, ao produzir um discurso tecnológico supostamente universal, assentado em noções como inclusão digital, inovação permanente e grafocentrismo digital. Tal discurso incide de forma particularmente perversa sobre o



campo educacional, impregnando as políticas públicas de um vocabulário tecnocrático que se apresenta como neutro, inclusivo e democrático, mas que, na prática, intensifica processos de exclusão, vigilância e padronização. A educação, nesse cenário, torna-se um dos principais territórios de expansão da colonialidade associada ao capitalismo de plataforma, configurando uma atualização das históricas práticas de dominação do saber e de subalternização dos conhecimentos produzidos fora do eixo euro-norte-americano.

Diante desse quadro, torna-se imperativo repensar a educação a partir de pedagogias contra-hegemônicas, sustentadas por epistemologias outras, capazes de enfrentar simultaneamente a colonialidade do saber e o colonialismo digital (Menezes, 2018). Nessa direção, propõe-se o entrelaçamento de diferentes matrizes pedagógicas críticas, com destaque para a pedagogia decolonial (Walsh, 2019), a pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2018) e a pedagogia hacker (Menezes, 2018). Neste trabalho, propõe-se a noção de democracia cognitivo-digital como categoria teórico-política forjada na articulação entre os estudos decoloniais e a crítica ao colonialismo digital. Trata-se de um conceito construído no interior desta reflexão, com o objetivo de nomear um horizonte ético e epistemológico orientado à redistribuição do poder cognitivo, à pluralização dos regimes de saber e à apropriação crítica das tecnologias digitais. Ao invés de recuperar um sentido previamente estabelecido, busca-se aqui elaborar uma chave interpretativa capaz de tensionar a hegemonia tecnocolonial e afirmar a centralidade da justiça epistêmica no contexto da cultura digital. Argumenta-se que a articulação dessas propostas — todas orientadas por princípios de insurgência epistêmica, justiça cognitiva e autonomia coletiva — pode abrir fissuras no modelo educacional hegemônico, viabilizando práticas formativas comprometidas com a pluralidade epistemológica, o diálogo intercultural transmoderno e a construção de uma democracia cognitivo-digital (Dussel, 2005). Trata-se, portanto, de reivindicar a educação como espaço estratégico de resistência, criação e reexistência frente ao império contemporâneo da colonialidade.

Colonialidade do saber e colonialismo digital: geopolíticas do conhecimento no capitalismo de plataforma

A concepção de colonialidade e de democracia cognitivo-digital mobilizada neste estudo emerge da articulação entre dois eixos teóricos fundamentais das abordagens críticas contemporâneas: de um lado, o constructo da colonialidade — em especial sua expressão como colonialidade do saber — desenvolvido no âmbito do pensamento decolonial latino-americano; de outro, a noção de colonialismo digital, formulada recentemente para dar conta das reconfigurações das relações de dominação no contexto do capitalismo de plataforma. A intersecção entre esses referenciais permite compreender como a colonialidade do saber, fundada na ficção da universalidade do pensamento euro-nortecêntrico, encontra, na atualidade, novos meios de atualização e aprofundamento por intermédio das tecnologias digitais, das infraestruturas algorítmicas e dos regimes de dados que estruturam o mundo contemporâneo.

A colonialidade do saber constitui-se como um dos pilares centrais do projeto moderno-colonial, operando por meio da hierarquização epistêmica que atribui legitimidade exclusiva às formas de conhecimento produzidas nos centros hegemônicos do Norte Global. Tal dinâmica manifesta-se de maneira particularmente evidente na organização das universidades ocidentalizadas, que historicamente se consolidaram como instituições voltadas à reprodução dos cânones europeus modernos. Na América Latina, com raras exceções, as universidades públicas e privadas foram concebidas como extensões simbólicas e institucionais do modelo universitário europeu, caracterizando-se por forte elitização social, racialização estrutural e compromisso quase exclusivo com a validação do conhecimento eurocêntrico (Carvalho; Flórez, 2014).

Ao assumirem o papel de instâncias privilegiadas de formação docente, produção científica e assessoramento das políticas educacionais, essas instituições operam como vetores centrais de difusão da colonialidade do saber, permitindo que sua lógica se capilarize por todo o tecido social, especialmente por meio do sistema escolar. Trata-se de uma geopolítica do conhecimento que reafirma a centralidade do pensamento moderno-ocidental enquanto parâmetro universal de verdade, ao mesmo tempo em que invisibiliza, subalterniza ou deslegitima outras matrizes epistemológicas, saberes situados e racionalidades não hegemônicas (Oliveira, 2018).

Esse processo engendra uma assimetria estrutural entre regimes de saber, instituindo relações duráveis de privilégio epistêmico e inferiorização cognitiva. O conhecimento produzido a partir do Norte Global assume a posição de autoridade normativa, enquanto epistemologias outras são relegadas ao estatuto de saberes locais, tradicionais ou não científicos. Tal monopólio da verdade não apenas sustenta a injustiça cognitiva, mas também legitima projetos imperiais, coloniais e cisheteropatriarcais, que se reproduzem por meio das instituições educacionais, científicas e tecnológicas. Grosfoguel (2016) denuncia de forma contundente o fato de que um número extremamente reduzido de pensadores oriundos de poucos países ocidentais tenha definido, ao longo dos últimos séculos, os cânones do pensamento social e filosófico, naturalizando sua universalização e silenciando sistematicamente outras vozes.

A consolidação desse privilégio epistêmico foi historicamente viabilizada por meio de processos violentos que Grosfoguel (2016) conceitua como genocídios-epistemicídios, ocorridos a partir do longo século XVI. Esses processos incluem a expulsão e aniquilação de muçulmanos e judeus na Península Ibérica, o extermínio dos povos originários das Américas, a escravização de populações africanas e a perseguição sistemática de mulheres europeias acusadas de bruxaria. Tais eventos, indissociáveis da expansão do capitalismo nascente, instituíram as bases raciais, sexistas e cisheteropatriarcais que estruturam o mundo moderno e que, na contemporaneidade, encontram novas formas de atualização por meio do colonialismo digital.

Com a transição da hegemonia ibérica para o eixo germano-franco-britânico e, posteriormente, para o domínio estadunidense, os cânones acadêmicos foram reconfigurados, mas não desestabilizados em sua lógica colonial. As universidades permaneceram rigidamente ancoradas em referenciais euro-nortecêntricos, reproduzindo estruturas de exclusão epistêmica que afetam não apenas o ensino superior, mas todo o sistema educacional. A colonialidade do saber, sustentada pelo racismo e pelo sexismo epistêmicos, incide diretamente sobre os currículos escolares, as práticas pedagógicas e os critérios de legitimação do conhecimento, estabelecendo fronteiras rígidas entre saberes

considerados escolares e aqueles desqualificados como não científicos ou irrelevantes para os projetos educacionais hegemônicos.

O giro decolonial proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade emerge, nesse contexto, como uma inflexão crítica frente ao projeto epistêmico dominante. A decolonialidade refere-se às possibilidades de produção de um pensamento crítico insurgente, elaborado a partir das experiências históricas dos sujeitos e coletividades subalternizadas pela modernidade capitalista. Trata-se de um projeto teórico-político transdisciplinar que busca desestabilizar as bases epistemológicas do conhecimento hegemônico, ao mesmo tempo em que se afirma como força política de enfrentamento às tendências dominantes de produção e validação do saber histórico e social (Oliveira, 2018).

Entretanto, a decolonialidade não se restringe a um giro epistemológico abstrato. Ela pressupõe, igualmente, práticas concretas — praxiologias decoloniais — orientadas à contestação e ao desmantelamento das estruturas de poder, das hierarquias sociais e dos regimes de verdade instituídos pelo colonialismo e pela modernidade ocidental. Essas práticas assumem múltiplas formas, mas compartilham um horizonte comum: o enfrentamento articulado da colonialidade, do capitalismo e do cisheteropatriarcado, compreendidos como dimensões indissociáveis de um mesmo sistema de dominação.

Nas últimas décadas, contudo, observa-se um recrudescimento dessas estruturas sob o impacto da expansão acelerada da cultura digital e da consolidação do capitalismo informacional. Nesse cenário, torna-se inviável a formulação de uma agenda decolonial que desconsidere o enfrentamento do colonialismo digital. Tal conceito permite articular as contradições inerentes ao uso das linguagens hipermidiáticas às dinâmicas geopolíticas do poder global, evidenciando como as tecnologias digitais não apenas refletem, mas produzem e intensificam opressões de caráter racial, econômico, cultural e cognitivo.

Faustino (2021) contribui de modo decisivo para essa análise ao desenvolver o conceito de racialização digital, que permite compreender as novas formas de controle, exploração e hierarquização engendradas pelas tecnologias contemporâneas.

Fundamentado em aportes marxianos e fanonianos, o autor demonstra que o desenvolvimento histórico do capitalismo sempre esteve profundamente imbricado ao racismo, e que as transformações tecnológicas atuais não rompem com essa lógica, mas a sofisticam. Assim, o colonialismo digital configura-se como uma etapa avançada da colonialidade, na qual algoritmos, plataformas e infraestruturas digitais passam a desempenhar papel central na reprodução das desigualdades globais, exigindo, portanto, respostas críticas igualmente complexas e articuladas no campo da educação.

As transformações recentes associadas às tecnologias digitais têm desempenhado papel decisivo na intensificação da divisão internacional do trabalho, aprofundando processos históricos de desumanização dos sujeitos coloniais no interior do capitalismo global. Embora essa dinâmica tenha suas raízes na constituição do sistema-mundo moderno a partir do século XVI, observa-se, na contemporaneidade, uma reconfiguração radical de seus mecanismos, agora mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Tais tecnologias operam como infraestruturas estratégicas de reorganização produtiva, reforçando assimetrias estruturais na produção, circulação e controle do conhecimento, da informação e da inovação tecnológica entre o Norte e o Sul Global.

No atual estágio do capitalismo informacional, a disputa pelo domínio dos fluxos de dados e informações atingiu níveis inéditos. Por um lado, as TDIC possibilitaram a compressão espaço-temporal dos processos produtivos e da circulação de capitais, potencializando a velocidade das transações econômicas e a mobilidade global das mercadorias. Por outro, viabilizaram formas sofisticadas de maximização dos lucros por meio da captura, do processamento e da mercantilização massiva de dados privados e coletivos, produzidos cotidianamente a partir das interações sociais digitalizadas. Trata-se de uma nova modalidade de colonização que, ao reificar subjetividades e experiências, reinscreve antigas clivagens de raça, classe e gênero que historicamente estruturaram o desenvolvimento do capitalismo (Faustino, 2021).

O colonialismo digital pode ser compreendido a partir de uma dupla dimensão analítica: uma dimensão simbólico-metafórica e outra material-concreta. No primeiro

sentido, refere-se à colonização progressiva das esferas da vida social pelas tecnologias digitais, que passam a mediar relações humanas sob a lógica da mercadoria, da visibilidade e da performatividade algorítmica. A economia dos likes, a centralidade das redes sociais digitais e a monetização da atenção intensificam processos de fetichização e alienação, afetando profundamente a constituição das subjetividades contemporâneas. Nesse cenário, as relações sociais são crescentemente reduzidas a métricas de engajamento, visibilidade e valor de troca simbólico.

No segundo sentido, o colonialismo digital expressa-se de maneira material enquanto configuração objetiva da atual composição orgânica do capital. Ele se manifesta por meio da dominação econômica, política, social e racial de territórios, grupos e países específicos, operada a partir do controle das infraestruturas digitais, dos sistemas de informação e das cadeias globais de valor tecnológico (Faustino; Lippold, 2023). Essa materialidade revela que o colonialismo digital não constitui mera metáfora analítica, mas um regime concreto de poder, profundamente enraizado nas estruturas globais de acumulação capitalista.

Dois elementos centrais estruturam o colonialismo digital: a nova partilha territorial do trabalho e o colonialismo de dados. As grandes corporações transnacionais de tecnologia — frequentemente designadas como Big Techs — representam a expressão mais acabada dessa nova divisão internacional do trabalho, na medida em que monopolizam a indústria da informação, os fluxos de dados e as infraestruturas digitais. A exemplo das antigas metrópoles coloniais, essas corporações relegam o Sul Global à condição de território extrativista, responsável por fornecer matérias-primas minerais, força de trabalho precarizada e, sobretudo, dados em larga escala para sustentar a indústria do hardware, os mercados digitais e os sistemas algorítmicos.

Empresas como Google, Apple, Meta, Amazon e Microsoft exercem controle hegemônico sobre a produção de aplicativos, plataformas, serviços e infraestruturas tecnológicas, ao mesmo tempo em que intensificam de maneira inédita a apropriação do

tempo de trabalho e da vida social para fins de acumulação de capital (Faustino; Lippold, 2023). Essa apropriação extrapola os limites tradicionais da jornada laboral, estendendo-se ao tempo livre, ao lazer, à criatividade e às interações cotidianas, dissolvendo as fronteiras entre trabalho produtivo e vida privada.

O colonialismo digital é inseparável dos processos de racialização digital, que reforçam e atualizam as hierarquias raciais no interior da cultura digital. À medida que se amplia o uso das tecnologias digitais, intensifica-se o abismo entre a zona do ser e a zona do não-ser, conforme formulado por Fanon (2008). Essa racialização manifesta-se na distribuição desigual de prestígio e visibilidade nas redes, na sub-representação de sujeitos racializados em posições técnicas e decisórias no setor tecnológico, bem como na reprodução de estéticas, narrativas e algoritmos que reforçam estigmas racistas e excludentes. Assim, torna-se epistemologicamente inconsistente analisar o colonialismo digital sem enfrentar, de forma articulada, o racismo estrutural que o sustenta.

No contexto em que as distâncias e os tempos são reorganizados pela circulação quase instantânea de dados em escala planetária, o racismo e a xenofobia assumem centralidade ainda maior como dispositivos biopolíticos de diferenciação. Eles operam como critérios de classificação entre aqueles que são reconhecidos como cidadãos e aqueles que permanecem à margem, entre os que têm acesso e controle sobre os meios informacionais e aqueles cuja existência é permanentemente vigiada, explorada e precarizada (Faustino, 2021).

O colonialismo de dados constitui uma dimensão específica e particularmente violenta desse processo. Trata-se de um conjunto articulado de técnicas, políticas e dispositivos por meio dos quais as plataformas digitais extraem valor econômico da experiência cotidiana digitalizada de seus usuários. Na sociedade em rede (Castells, 2019), os dados — coletados frequentemente sem consentimento informado — tornaram-se uma mercadoria estratégica, disputada por corporações globais com o apoio explícito ou tácito dos Estados nacionais. Faustino e Lippold (2023) caracterizam esse processo como uma

forma contemporânea de “acumulação primitiva de dados”, em analogia crítica à categoria marxiana. Essa expropriação extrativista aprofunda as relações de exploração capitalista ao capturar dimensões da vida que, até então, escapavam à lógica direta da valorização do capital. Ócio, lazer, cognição, afetos e criatividade convertem-se em matéria-prima para sistemas de mineração de dados, transformando likes, compartilhamentos e padrões de comportamento em ativos econômicos de alto valor. Trata-se de um saque informacional sistemático, perpetrado por corporações transnacionais que armazenam, processam e monetizam dados em escala global (Faustino; Lippold, 2023).

No campo da produção do conhecimento, o colonialismo digital não apenas reforça, mas reconfigura a colonialidade do saber, ao difundir um discurso tecnológico supostamente universal, ancorado nas retóricas da inovação, da inclusão digital e do grafocentrismo digital. Esse discurso sustenta um otimismo acrítico no campo educacional, ao pressupor neutralidade e universalismo das TDIC, invisibilizando as contradições sociais, políticas e econômicas que atravessam sua implementação. Já nas décadas anteriores, Álvaro Vieira Pinto (2005) advertia para o encantamento fetichizado diante da chamada “explosão tecnológica”, destacando que seus benefícios sempre se concentraram nos grupos sociais dominantes.

Nesse ambiente de entusiasmo tecnológico, proliferam teorias da aprendizagem mediada por redes digitais que atribuem à simples exposição às tecnologias a capacidade de produzir aprendizagem significativa. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tal pressuposto revela-se particularmente problemático, uma vez que desconsidera as trajetórias marcadas por interrupções escolares, desigualdades socioeconômicas e acesso precário às tecnologias. Ao presumir familiaridade prévia com dispositivos, linguagens digitais e práticas hipermediáticas, essas abordagens tendem a reforçar exclusões, responsabilizando individualmente o estudante por dificuldades que são, na verdade, estruturais. Assim, em vez de promover inclusão, a adoção acrítica de plataformas digitais pode intensificar processos de silenciamento cognitivo, ampliando a distância entre as

promessas de inovação e as condições reais de aprendizagem vivenciadas pelo público da EJA.

Tal concepção expressa uma visão determinista da tecnologia, na qual os artefatos técnicos são concebidos como agentes autônomos de transformação social (Peixoto; Araújo, 2012). Persistem, assim, narrativas de neutralidade tecnológica já criticadas por Paulo Freire (1984) e Vieira Pinto (2005), que acabam por legitimar novas formas de colonialidade do saber. Peixoto (2015; 2020) aprofunda essa crítica ao identificar um pensamento de matriz teológica na apropriação educacional das TDIC, sustentado pela crença na “magia” da aprendizagem mediada por plataformas digitais. Tal discurso ignora as condições materiais de produção da educação e naturaliza a ideia de que métodos, dispositivos ou tecnologias, isoladamente, seriam capazes de promover inovação pedagógica. Na prática, essas narrativas servem à consolidação da inovação como projeto da colonialidade, alinhado às demandas do mercado e à lógica neoliberal, enquanto ocultam as desigualdades estruturais que atravessam os sistemas educacionais.

Desse modo, a colonialidade do saber articula-se ao colonialismo digital para se intensificar, convertendo a educação — especialmente a educação escolar — em mais um instrumento de legitimação e capilarização do projeto colonial contemporâneo. Três lógicas centrais sustentam esse processo: a lógica da inovação, a lógica da inclusão digital e a lógica do grafocentrismo digital. Articuladas, elas operam como dispositivos ideológicos que viabilizam a reprodução da hegemonia colonial no campo educacional, ao mesmo tempo em que impulsionam um mercado global de plataformas, serviços e produtos tecnológicos que movimenta bilhões de dólares anualmente (Szkurnik, 2021).

Dinâmica semelhante manifesta-se no discurso que fundamenta a noção de inclusão digital. Nesse campo, observa-se com frequência uma abordagem marcada pela superficialidade analítica ou mesmo por um certo ingênuo voluntarismo político-pedagógico, o que favorece a invisibilização dos mecanismos por meio dos quais a inclusão digital opera como dispositivo de legitimação e aprofundamento tanto da colonialidade do saber quanto do colonialismo digital. A retórica inclusiva, quando desprovida de uma

análise crítica de suas condições históricas e geopolíticas de produção, tende a converter-se em instrumento de reprodução das hierarquias epistêmicas e das assimetrias estruturais que pretende, paradoxalmente, combater.

Nesse sentido, Buzato (2008) observa que grande parte das análises sociais que mobilizam o conceito de inclusão partem do ponto de vista daqueles que já se encontram incluídos, isto é, do lugar epistemológico de quem define o que deve ser considerado universal, legítimo ou desejável. Sob essa ótica, incluir significa, fundamentalmente, submeter à norma. Quando apropriada por forças centralizadoras e inscrita na racionalidade moderno-colonial, a inclusão digital adquire contornos hegemônicos, operando como mecanismo de imposição de valores, práticas e modos de vida definidos por grupos que se posicionam como superiores no interior da geopolítica do conhecimento.

Essa concepção sustenta uma leitura evolucionista da cultura digital, segundo a qual o acesso às tecnologias seria sinônimo de progresso técnico, social e econômico. Persiste, assim, a crença de que a simples disponibilização de dispositivos digitais a grupos socialmente marginalizados ou a países periféricos seria suficiente para desencadear processos automáticos de desenvolvimento. Tal pressuposto ignora deliberadamente as relações de poder que estruturam a produção, a circulação e o controle das tecnologias digitais, além de desconsiderar as condições materiais, históricas e culturais que moldam os processos de apropriação tecnológica.

Na ausência de uma compreensão crítica do colonialismo digital, corre-se o risco de naturalizar uma concepção de progresso que toma a cultura digital como expressão máxima do desenvolvimento humano e como modelo universal de organização social. Essa leitura reforça um imaginário tecnocrático que apresenta a digitalização como horizonte civilizatório inevitável, ocultando suas implicações coloniais. Nesse contexto, observa-se a atualização de uma lógica grafocêntrica, já amplamente questionada pelos estudos do letramento, para uma forma renovada de grafocentrismo digital.

Os estudos clássicos sobre letramento já haviam denunciado o grafocentrismo como um princípio hierarquizante que atribui à escrita um estatuto de superioridade em relação a outras formas de produção de sentido, saber e cultura (Gnerre, 1994). No entanto, no contexto da cultura digital, esse princípio é reconfigurado. Favacho e Mill (2007) demonstram que as concepções hegemônicas de letramento e inclusão digital frequentemente se apoiam em uma visão entusiasta da cibercultura, estruturada a partir da ideia de uma linearidade evolutiva que partiria da oralidade, avançaria para a escrita e culminaria na cultura digital como ápice do desenvolvimento humano.

Essa narrativa evolucionista sustenta a constituição de uma sociedade grafocêntrica digital, na qual práticas sociais, produções culturais e formas de participação política passam a ser cada vez mais valorizadas na medida em que se alinham às linguagens, plataformas e protocolos da hipermídia digital. Nesse cenário, não apenas a oralidade e a escrita são subordinadas, mas também saberes, epistemologias e modos de vida que não se conformam ao ethos tecnodigital dominante. A centralidade atribuída às competências hipermidiáticas e à performatividade algorítmica converte-se, assim, em novo critério de legitimação cognitiva e social.

Diante desse quadro, reivindica-se a noção de democracia cognitivo-digital como horizonte ético-político e epistemológico. Tal noção fundamenta-se na compreensão de que a colonialidade opera por meio da legitimação seletiva dos saberes, produzindo epistemicídios e privilégios epistêmicos, enquanto o colonialismo digital atua como força de atualização e intensificação da modernidade-colonialidade, ao difundir um discurso tecnológico supostamente universal, ancorado nas retóricas da inovação, da inclusão digital e do grafocentrismo digital.

Nesse contexto, cabe a educadores, educadoras, pesquisadores e pesquisadoras comprometidos com uma perspectiva humanista e decolonial assumir a responsabilidade de intervir criticamente na construção da democracia cognitivo-digital. Tal compromisso implica enfrentar, de maneira articulada, tanto o colonialismo digital quanto a colonialidade

do saber, buscando fissuras e brechas capazes de tensionar sua hegemonia. Trata-se de um esforço político-epistêmico orientado à criação de políticas públicas articuladas que priorizem a pluralização dos regimes de saber, o reconhecimento de epistemologias subalternizadas e a reinvenção das práticas educativas. Assim, impõe-se a necessidade de repensar a educação a partir de pedagogias outras, organizadas por epistemologias igualmente outras, capazes não apenas de tensionar os fundamentos moderno-coloniais do conhecimento, mas também de elaborar formas alternativas, críticas e situadas de relação com as tecnologias digitais.

Essas pedagogias devem ser capazes de articular crítica, criação e resistência, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva, a autonomia coletiva e a transformação social no interior do capitalismo digital contemporâneo “[...] Muito além de lidar com saberes técnicos ou competências instrumentais, a ética hacker expressa uma postura ética, política e existencial diante do mundo, orientada pela curiosidade, pela experimentação, pela colaboração e pela recusa à obediência cega às estruturas de controle” (Menezes; Pretto, 2019, p.29). Nessa perspectiva, a pedagogia hacker não se limita à aprendizagem de programação ou ao uso crítico de dispositivos tecnológicos, mas propõe uma reconfiguração profunda das relações entre conhecimento, poder e tecnologia.

Ao ser pensada como proposta pedagógica, a ética hacker tensiona diretamente o colonialismo digital, pois se opõe à lógica proprietária, à mercantilização do conhecimento e à centralização dos meios de produção tecnológica nas mãos das Big Techs. Trata-se de uma pedagogia que incentiva a desmontagem, a apropriação crítica, o reuso, a modificação e a reinvenção dos artefatos tecnológicos, subvertendo a condição de consumidor passivo que caracteriza o sujeito colonizado digitalmente. Nesse sentido, a pedagogia hacker atua como prática de desobediência epistêmica, ao deslocar o estudante da posição de usuário para a de produtor de sentidos, códigos e soluções.

A força de sua dimensão decolonial reside precisamente na recusa à naturalização das tecnologias digitais como objetos neutros ou inevitáveis. Ao contrário, a pedagogia hacker evidencia que toda tecnologia é atravessada por disputas políticas, interesses econômicos e escolhas éticas. Assim, ao promover o acesso aberto ao conhecimento, o compartilhamento de saberes e a colaboração horizontal, essa pedagogia confronta o regime colonial de produção e controle da informação, abrindo fissuras no modelo hegemônico de inovação tecnológica.

Quando entrelaçada à pedagogia decolonial e à pedagogia das encruzilhadas, a pedagogia hacker amplia seu alcance político-pedagógico. Se a pedagogia decolonial, conforme Walsh (2009; 2019), denuncia e enfrenta a colonialidade do poder, do saber e do ser, e se a pedagogia das encruzilhadas, conforme Rufino (2018), propõe estratégias de invenção, desvio e transgressão a partir das epistemologias afro-diaspóricas, a pedagogia hacker introduz uma dimensão tecnopolítica indispensável para o enfrentamento do colonialismo digital contemporâneo.

O entrelaçamento dessas três propostas não visa à construção de um modelo pedagógico fechado ou prescritivo. Trata-se, antes, de um arranjo aberto, rizomático e experimental, capaz de sustentar práticas educativas situadas, críticas e insurgentes. A pedagogia decolonial oferece a crítica estrutural à modernidade-colonial; a pedagogia das encruzilhadas aporta uma ética da invenção, da ginga e do atravessamento; e a pedagogia hacker fornece ferramentas concretas para a apropriação crítica das tecnologias digitais. Juntas, elas configuram um campo de possibilidades para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva e com a democratização radical do conhecimento. Esse entrelaçamento permite compreender a educação como espaço privilegiado de disputa simbólica, epistemológica e política. Ao invés de operar como instância de reprodução da colonialidade e do colonialismo digital, a educação pode se tornar território de experimentação, resistência e criação de mundos outros. Trata-se de afirmar a escola, a universidade e os espaços educativos não formais como encruzilhadas pedagógicas, onde diferentes saberes, linguagens e racionalidades se encontram, se tensionam e se reinventam.

Nesse horizonte, a democracia cognitivo-digital não é concebida como mero acesso a dispositivos ou plataformas, mas como processo coletivo de redistribuição do poder epistêmico. Envolve o reconhecimento da pluralidade de modos de conhecer, a valorização de epistemologias subalternizadas e a construção de práticas educativas que desafiem as hierarquias impostas pela modernidade-colonial. Tal democracia exige, portanto, não apenas políticas públicas de acesso, mas também uma profunda reorientação ética e política das práticas pedagógicas.

Assim, enfrentar o colonialismo digital implica assumir a educação como campo estratégico de luta. Implica recusar o discurso tecnocrático que promete soluções rápidas e universais e, em seu lugar, afirmar pedagogias comprometidas com a dignidade humana, com a memória dos povos historicamente oprimidos e com a invenção de futuros outros. O entrelaçamento das pedagogias decolonial, das encruzilhadas e hacker configura, nesse sentido, uma aposta política e epistemológica na potência transgressora da educação, entendida como prática de liberdade, criação e reinvenção coletiva.

Pedagogias decoloniais em encruzilhada: práxis insurgentes para a democracia cognitivo-digital

A articulação entre colonialismo digital e discurso tecnológico no campo educacional revela, em nossa interpretação, o aprofundamento de uma arquitetura histórica de dominação sustentada pela convergência entre colonialidade, capitalismo e cisheteropatriarcado. O desenvolvimento técnico-científico contemporâneo, longe de operar como vetor neutro de progresso, tem funcionado como catalisador de antigas assimetrias, permitindo que a colonialidade se atualize, se reconfigure e se intensifique sob novas roupagens. As narrativas que exaltam a universalidade da razão moderno-ocidental e da cultura digital — estruturadas pelas lógicas da inovação, da inclusão digital e do grafocentrismo digital — sustentam a falsa premissa de neutralidade tecnológica e reforçam a imbricação profunda entre colonialidade do saber e colonialismo digital.



No âmbito educacional, essa fusão manifesta-se de forma cotidiana e persistente, orientando políticas públicas, práticas pedagógicas, currículos e processos formativos. Diante desse cenário, impõe-se uma questão central: onde residem as fissuras capazes de tensionar e confrontar tal estrutura de dominação? Embora as contribuições epistemológicas do grupo Modernidade/Colonialidade ofereçam instrumentos analíticos fundamentais para a crítica da modernidade, elas se mostram insuficientes quando não acompanhadas de uma dimensão praxiológica enraizada nas experiências históricas de resistência dos povos subalternizados. Um exemplo disso pode ser observado nas práticas educativas desenvolvidas por comunidades indígenas e quilombolas, que articulam tecnologias digitais à preservação de línguas originárias, à produção de memória coletiva e à denúncia de violações territoriais. Nessas experiências, a tecnologia deixa de operar como vetor de assimilação cultural e passa a ser apropriada como instrumento de fortalecimento identitário e de autodeterminação, evidenciando que a crítica teórica só se realiza plenamente quando encarnada em práticas situadas de resistência e criação. Torna-se, assim, imperativo avançar para a construção de um fazer decolonial, ancorado nas lutas, saberes e práticas produzidas ao longo da história educacional do Sul Global.

Nesse horizonte que se justifica o entrelaçamento das três pedagogias mobilizadas neste estudo. Inspirados pela formulação de Rufino (2018), situamos a pedagogia decolonial em uma encruzilhada, da qual emerge um cruzamento epistemopolítico potencialmente transgressor. A invocação simbólica de Exu opera como princípio articulador desse diálogo, não como garantia de resultados, mas como afirmação da abertura, da imprevisibilidade e da potência criadora. Nesse arranjo, a pedagogia decolonial de Walsh (2009; 2019), a pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2018) e a pedagogia hacker de Menezes (2019) convergem para a construção de um campo pedagógico orientado pela luta antirracista, anticolonial e anticapitalista.

Importa destacar que, assentada na ontologia de Exu, a noção de caminho aqui reivindicada não se confunde com linearidade ou teleologia. Trata-se de compreender a prática educativa como processo aberto, marcado por disputas, desvios e reinvenções

contínuas. O entrelaçamento dessas pedagogias não pretende oferecer modelos acabados ou receitas metodológicas, mas afirmar possibilidades ético-políticas de enfrentamento à colonialidade do saber e ao colonialismo digital. É nesse sentido que reivindicamos a construção de uma democracia cognitivo-digital, concebida como alternativa ao regime hegemônico que produz e reproduz diferenças abissais, hierarquias epistemológicas e universalismos abstratos. Essa disputa não se limita ao plano do conhecimento. Conforme alertado por Ailton Krenak (2019), a modernidade engendrou uma obsessão pela ideia de progresso que tem resultado em processos sistemáticos de devastação ambiental. A exploração predatória dos recursos naturais e o agravamento da crise ecológica estão profundamente vinculados ao modelo capitalista de produção, hoje intensamente entrelaçado à indústria da informação e às lógicas do colonialismo digital. Nesse contexto, a luta por democracia cognitivo-digital articula-se indissociavelmente à defesa da vida em sua dimensão socioambiental.

construção de uma democracia cognitivo-digital orientada pela justiça epistêmica, pela autonomia coletiva e pelo compartilhamento do conhecimento. Tal projeto não se organiza como um modelo fechado ou universal, mas como possibilidade aberta, situada e relacional, inspirada na lógica do cruzo, da encruzilhada e do devir.

Por fim, sustenta-se que enfrentar o colonialismo digital implica reconhecer sua imbricação com outras formas de dominação, como o racismo, o patriarcado e a devastação ambiental. A luta por uma democracia cognitivo-digital, portanto, é inseparável da defesa da vida em sua diversidade e da construção de projetos educativos comprometidos com a justiça social, ambiental, cognitiva e Do mesmo modo que o desenvolvimento histórico do capitalismo se estruturou a partir do racismo e do patriarcado, ele também se alimenta da degradação ambiental e do esgotamento dos bens comuns. Não por acaso, são os sujeitos historicamente marginalizados — povos indígenas, populações negras, comunidades periféricas e grupos vulnerabilizados pela modernidade-colonial — os primeiros a sofrer os efeitos do colapso ecológico. Assim, enfrentar o

colonialismo digital implica reconhecer a interdependência entre justiça cognitiva, justiça social, justiça ambiental e justiça digital.

Assumimos, portanto, um compromisso ético-político com a defesa da vida em sua pluralidade, recusando projetos educativos que naturalizam a desigualdade, a exploração e a destruição. O entrelaçamento das pedagogias decolonial, das encruzilhadas e hacker constitui uma aposta na potência transgressora da educação como prática de resistência, criação e reexistência. Trata-se de afirmar a educação como espaço de luta e de invenção de mundos outros, orientados pela dignidade, pela diversidade e pela possibilidade de futuros não coloniais.

CONSIDERAÇÕES

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que as tecnologias digitais, longe de constituírem instrumentos neutros ou meramente técnicos, operam como dispositivos centrais na atualização da colonialidade no interior do capitalismo contemporâneo. O colonialismo digital manifesta-se, sobretudo, por meio de discursos que naturalizam a inovação, a inclusão digital e o progresso tecnológico como bens universais, ocultando as relações históricas de dominação, hierarquização epistêmica e desumanização que sustentam tais processos.

No campo educacional, essas dinâmicas assumem contornos particularmente complexos, uma vez que plataformas digitais, sistemas algorítmicos e tecnologias de inteligência artificial passam a organizar currículos, práticas pedagógicas e formas de avaliação, frequentemente reforçando lógicas grafocêntricas, tecnicistas e eurocentradas. Tal cenário contribui para o aprofundamento de desigualdades cognitivas e para a marginalização de saberes outros, produzidos fora do cânone moderno-ocidental.

Diante desse quadro, o artigo defendeu que as epistemologias decoloniais, embora fundamentais, tornam-se insuficientes quando não articuladas a praxiologias concretas de



resistência e criação. É nesse sentido que o entrelaçamento da pedagogia decolonial, da pedagogia das encruzilhadas e da pedagogia hacker se apresenta como uma estratégia política e pedagógica potente, capaz de operar nas brechas da colonialidade e de produzir alternativas educativas insurgentes. Ao articular interculturalidade crítica, transgressão epistemológica e ética hacker, esse entrelaçamento pedagógico aponta para a digital, em oposição às universalidades abstratas produzidas pela modernidade-colonial.

REFERÊNCIAS

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Inclusão digital como invenção do cotidiano.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 325–342, maio/ago. 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; IOCCA, Lilian. **Tecnologias digitais e práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação.** *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 273–302, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Colonialismo digital e racialização.** São Paulo: Boitempo, 2021.

FAUSTINO, Deivison Mendes; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica marxista da tecnologia.** São Paulo: Boitempo, 2023.

FAVACHO, André; MILL, Daniel. **Letramento digital e cibercultura.** *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1145–1166, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LUGONES, María. **Colonialidad y género**. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73–101, jul./dez. 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **On the coloniality of being**. Cultural Studies, v. 21, n. 2-3, p. 240–270, 2007.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127–167.
- MENEZES, Karina. **Pedagogia hacker e educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- MENEZES, Karina; PRETTO, Nelson De Luca. **Ética hacker e educação**. Educação & Sociedade, v. 40, e020769, 2019.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. **Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge**. *Teachers College Record*, New York, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação, colonialidade e pedagogia decolonial**. Rio de Janeiro: Quartet, 2018.
- PEIXOTO, Joana. **Tecnologias e educação: crítica ao determinismo tecnológico**. Educação & Sociedade, v. 36, n. 133, p. 363–380, 2015.
- PEIXOTO, Joana. **Inovação pedagógica e neoliberalismo**. Revista Educação em Questão, v. 58, n. 55, p. 1–26, 2020.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Ana. **Determinismo tecnológico e educação.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 253–269, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 107–130.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial.** *E-cadernos CES*, Coimbra, n. 18, p. 106–131, 2012.

SZKURNIK, Rafael. **Educação, plataformas digitais e mercado.** São Paulo: Autêntica, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.** Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2019.

Data da submissão: 01/01/2026.

Data do aceite: 23/02/2026.

**VIVÊNCIAS COM A GESTÃO NO PROCESSO DE ADOECIMENTO E
READAPTAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo de caso****EXPERIENCES WITH MANAGEMENT IN THE PROCESS OF ILLNESS AND
PROFESSIONAL READAPTATION: a case study****EXPERIENCIAS DE GESTIÓN EN EL PROCESO DE ENFERMEDAD Y
READAPTACIÓN PROFESIONAL: un estudio de caso**Camila Aparecida de Oliveira Lima¹Maria Luiza Gava Schmidt²Bárbara Ribeiro de Carvalho³**RESUMO:**

A readaptação profissional é um processo complexo decorrente do retorno do trabalhador/ra após adoecimento ou acidente. As restrições laborais envolvem relações subjetivas com o trabalho, aspectos sociais e interpessoais do trabalho, tendo o apoio, sobretudo de superiores hierárquicos, ocupando um lugar central nos debates teóricos e se configura como uma questão bastante importante para a eficácia ou insucesso desse processo. Esse caso aborda a história de adoecimento, afastamento do trabalho e readaptação profissional de uma professora atuante numa escola estadual. A construção deste caso foi extraída de uma pesquisa mais ampla, onde objetivou-se responder a pergunta de pesquisa: como os diferentes estilos de gestão escolar participam do processo de adoecimento e readaptação profissional de professores? A pesquisa foi realizada em escolas estaduais de 14 municípios do interior paulista, como critérios de inclusão professores/ras que foram afastados por adoecimento ou acidente

¹ Mestranda em Psicologia e Sociedade, FCL/UNESP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Brasil; Programa de Pós Graduação “Psicologia e Sociedade”; Processos Psicológicos e Contextos de Desenvolvimento Humano. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-7229-0357>. E-mail: cao.lima@unesp.br

² Pós Doutora em Saúde Pública pela FSP/USP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Brasil; Programa de Pós Graduação “Psicologia e Sociedade”; Processos Psicológicos e Contextos de Desenvolvimento Humano. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3296-7238>. E-mail: maria.lg.schmidt@unesp.br.

³ Mestranda em Psicologia e Sociedade, FCL/UNESP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Brasil; Programa de Pós Graduação “Psicologia e Sociedade”; Processos Psicológicos e Contextos de Desenvolvimento Humano. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-7076-2231>. E-mail: br.carvalho@unesp.br.

e readaptados há pelo menos um ano, excluindo aqueles não readaptados. Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista individual semiestruturada. A análise foi embasada no referencial teórico da Psicodinâmica do Trabalho de Christophe Dejours articulada à proposta de estilos de gestão de Facas (2021). Ao final desse texto, concluímos que os modos de gestão adotados pela direção da escola interferem no bem-estar psicológico da professora, a vivência com a gestão marcada por traços individualistas intensificou o sentimento de isolamento. Em contrapartida, a atuação de outra diretora com estilo de gestão coletivista, com características de reconhecimento e respeito pela situação vivenciada pela professora, favoreceu a ressignificação dela com o trabalho, bem como forneceu suporte para o enfrentamento das situações laborais cotidianas.

Palavras-chave: Readaptação profissional. Professores. Estilo de gestão.

ABSTRACT:

Professional readaptation is a complex process resulting from a worker's return after illness or accident. Work restrictions involve subjective relationships with work, social and interpersonal aspects of work, and the support, especially from hierarchical superiors, occupies a central place in theoretical debates and is a very important issue for the effectiveness or failure of this process. This case study addresses the history of illness, leave of absence, and professional readaptation of a teacher working in a state school. The construction of this case was extracted from a broader research project, which aimed to answer the research question: how do different styles of school management participate in the process of illness and professional readaptation of teachers? The research was conducted in state schools in 14 municipalities in the interior of São Paulo state, with inclusion criteria being teachers who had been absent due to illness or accident and readapted at least one year prior, excluding those who had not been readapted. Empirical data were collected through semi-structured individual interviews. The analysis was based on the theoretical framework of Christophe Dejours' Psychodynamics of Work, articulated with Facas' (2021) proposal on management styles. In conclusion, the management methods adopted by the school's administration interfere with the teacher's psychological well-being; the experience with management marked by individualistic traits intensified the feeling of isolation. Conversely, the actions of another director with a collectivist management style, characterized by recognition and respect for the teacher's situation, favored her re-signification of her work and provided support for coping with everyday work situations.

Keywords: Professional retraining. Teachers. Management style.

RESUMEN

La readaptación profesional es un proceso complejo que resulta del retorno de un trabajador tras una enfermedad o accidente. Las restricciones laborales implican relaciones subjetivas con el trabajo, aspectos sociales e interpersonales del mismo, y el apoyo, especialmente de los superiores jerárquicos, ocupa un lugar central en los debates teóricos y es un tema muy importante para la eficacia o el fracaso de este proceso. Este estudio de caso aborda la historia de enfermedad, licencia y readaptación profesional de un docente que trabaja en una escuela pública. La construcción de este caso se extrajo de un proyecto de investigación más amplio, que tuvo como objetivo responder a la pregunta de investigación: ¿cómo participan los diferentes estilos de gestión escolar en el proceso de enfermedad y readaptación profesional de los docentes? La investigación se llevó a cabo en escuelas públicas de 14 municipios del interior del estado de São Paulo, siendo los criterios de inclusión los docentes que habían estado ausentes por enfermedad o accidente y se habían readaptado al menos un año antes, excluyendo a aquellos que no se habían readaptado. Los datos empíricos se recopilaban mediante entrevistas individuales semiestructuradas. El análisis se basó en el marco teórico de la Psicodinámica del Trabajo de Christophe Dejours, articulado con la propuesta de Facas (2021) sobre estilos de gestión. En conclusión, los métodos de gestión adoptados por la administración escolar interfieren en el bienestar psicológico de la docente; la experiencia con una gestión marcada por rasgos individualistas intensificó la sensación de aislamiento. Por el contrario, las acciones de otra directora con un estilo de gestión colectivista, caracterizado por el reconocimiento y el respeto por la situación de la docente, favorecieron la resignificación de su trabajo y le brindaron apoyo para afrontar las situaciones laborales cotidianas.

Palabras clave: Readaptación profesional. Profesores. Estilo de gestión.

INTRODUÇÃO

A readaptação profissional ou funcional é um dispositivo do poder público destinado a trabalhadores/ras que por motivos de adoecimento ou acidente tem perda parcial da capacidade laborativa com limitações que os impedem de retornar ao trabalho nas mesmas funções, sendo então readaptados/das (Amaral e Mendes, 2017); (Schmidt e Rotoli, 2021). No Brasil, o processo de readaptação profissional de trabalhadores em regime autárquico segue a Lei Federal nº 8.112, de dezembro de 1990.

De acordo com Schmidt et al. (2020), em contextos nos quais a limitação da capacidade de trabalho é reconhecida como parcial, ocorre a possibilidade de reintegração laboral, seja na mesma posição ocupacional ou em tarefas distintas, surgindo uma nova dinâmica operacional, demandando adequações às novas responsabilidades, além dos desafios habituais inerentes ao ambiente de trabalho.

A readaptação exige, por fim, a “reorganização do trabalho requerida pela prescrição médica para ajustá-lo, ao mesmo tempo, às exigências e às restrições das outras esferas de atividades, bem como aos desejos e aspirações do sujeito” (Lhuillier, 2017, p. 306). “Neste sentido, retornar ao trabalho em readaptação funcional encerra em si sua finalidade, ou seja, não tem a intenção de fazer com que o professor retorne à atividade principal ou de prevenir novos afastamentos” (Macaia e Fischer, 2015, p. 848).

Por professor readaptado compreende aquele que, por razões de saúde, não se encontra mais no desempenho de suas funções comuns de ensino, ou seja, na sala de aula, demandando ressignificação de sua identidade profissional de professor (Amaral e Mendes, 2017; Facci, Urt e Barros, 2018).

Desse modo, a readaptação profissional de professores demanda ressignificação profissional, além da necessidade destes professores e professoras lidarem com o estigma negativo presente, que denotam preconceito, desvalorização e desconfiança por parte de colegas de trabalho e de gestores (Amaral e Mendes, 2017).

Oliveira e Schmidt (2023), identificaram nas vivências do afastamento, readaptação e retorno ao trabalho de professores/ras o sofrimento nestas fases que emergem do sentimento de inutilidade, perda da identidade com o trabalho e discriminação. Identificaram também que o apoio social das relações socioprofissionais mostrou ser um aspecto importante para amenizar o sofrimento e contribuir para a ressignificação com o trabalho mediante a readaptação profissional.

Barbosa e Schmidt (2014) descrevem o engajamento com a chefia promissor para a eficácia do processo de readaptação profissional. Segundo os autores, a satisfação com a chefia envolve o contentamento do readaptando com a organização e

capacidade profissional do chefe, com seu interesse pelo trabalho que ele executa bem como entendimento entre eles, sobretudo em relação ao respeito e limitações, embasado na justiça e adequação dos parâmetros e indicadores de avaliação do desempenho profissional (Barbosa e Schmidt, 2014, p. 222).

Arcos (2014), reitera que:

É de suma importância que a chefia imediata consiga identificar os problemas e necessidades individuais do grupo naquele contexto de trabalho, bem como tenha percepção das oportunidades que podem ser oferecidas para melhor desempenho dos servidores readaptados com restrições laborativas e potencialidades (Arcos, 2014, p. 148).

De acordo com Chanlat (2000), todo modo de gestão é influenciado por fatores internos e externos; por internos seriam as questões que fazem parte da vivência dentro da organização, as estratégias organizacionais, os recursos e pessoas envolvidas, a cultura, as tradições, a tecnologia e a personalidade de quem a dirige; já por externos compreende-se tudo o que liga o contexto econômico, o político, o cultural e social, ambos fatores repercutem no estilo de gestão e por sua vez na Saúde e Segurança no Trabalho (SST), de um modo geral.

O papel da gestão da escola é visto como fator de grande relevância para a efetividade na readaptação de forma positiva, o professor vê sentido em seu papel profissional quando há o reconhecimento de suas habilidades. Isso é expresso quando existe abertura e negociação pactuadas junto a equipe gestora, que considera competências e limitações desses trabalhadores/ras. Quando há proximidade da equipe gestora com esse trabalhador maior a possibilidade de tais negociações (Macaia e Fischer, 2015).

Oliveira e Schmidt (2023), apresentam narrativas de professores/ras que passaram pelo processo de readaptação, percebendo os diretores atuantes em posição de gestão, como meros cumpridores da lei, visto que são obrigados a aceitar a condição de readaptado, entretanto sem apresentar empatia pela situação.

Em pesquisa sobre o nível de estresse em trabalhadores/ras readaptados em universidade estadual pública, foi verificado pelos autores ser essencial que os gestores implementassem medidas preventivas para reduzir o estresse entre os servidores,

especialmente aqueles que foram readaptados, havendo certa preocupação com a sobrecarga de trabalho, melhorias na infraestrutura do ambiente de trabalho, mudanças no estilo de vida, proporcionando condições favoráveis no trabalho (Cacciari, Haddad e Dalmas, 2016). Vale ressaltar que “Nas gestões centralizadoras, o poder decisório constrange as relações de cooperação que se estruturariam em torno dos desafios do ofício” (Rumin; Guedes; Schmidt, 2021, p. 5).

Os autores atentam ainda que:

A característica despótica da ambiguidade da gestão reside na oscilação das interdições e na aplicação desigual dos recursos disciplinares entre os membros da organização de trabalho. A ambiguidade fragmentaria os recursos defensivos contra as punições, pois, quando não existem regras claras sobre o funcionamento organizacional, é prejudicado o ajustamento por meio de rotinas laborais. Mesmo que se enfatize os aspectos deletérios da serialidade, as rotinas são, por outro lado, suficientes para reduzir o temor de ser aniquilado por orientar os afazeres cotidianos (Rumin; Guedes; Schmidt, 2021, p. 4).

Neste sentido, a participação da gestão de forma ativa e preocupada já é vista como componente importante no processo de readaptação. Dada a relevância que líderes e gestores assumem na compreensão de diversos fenômenos do contexto das organizações, a relação entre seus comportamentos e o bem-estar do trabalhador figura entre questões que precisam ser exploradas na literatura organizacional (Sant’anna; Paschoal; Goseno, 2012, p. 479).

Frente a este cenário, o estudo buscou identificar as vivências de professores e professoras com a gestão no processo de adoecimento e readaptação profissional, analisando à luz da Psicodinâmica do Trabalho, onde objetivou-se responder a pergunta de pesquisa: como os diferentes estilos de gestão escolar participam do processo de adoecimento e readaptação profissional de professores?

Trata-se, de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, que foi extraído de uma pesquisa mais ampla submetida a Comitê de ética e aprovado pelo CAAE nº 76611423.6.0000.5401. A pesquisa foi realizada em escolas estaduais de 14 municípios do interior paulista, como critérios de inclusão professores/ras que foram afastados por adoecimento ou acidente e readaptados há pelo menos um ano, excluindo aqueles não



readaptados. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada e questionário sociodemográfico.

Para aprofundamento analítico, foram selecionados sete casos com maior densidade narrativa acerca da relação com a gestão escolar. A análise dos dados foi fundamentada na Psicodinâmica do Trabalho, articulada à proposta de estilos de gestão de Facas (2021), buscando compreender as vivências de prazer, sofrimento e estratégias de enfrentamento no processo de adoecimento e retorno ao trabalho.

Desse modo, apresentamos a trajetória de vida profissional de uma professora, que denominamos de Minerva, a fim de preservar seu anonimato.

A análise deste caso foi fundamentada na abordagem da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours, sendo ela uma abordagem teórica que considera as interações entre o trabalhador, o fenômeno do trabalho e a organização, buscando compreender as manifestações que influenciam a saúde dos trabalhadores e as estratégias usadas por eles nestes contextos.

A Psicodinâmica do Trabalho também considera as interações entre trabalho e subjetividade, destacando a influência dos relacionamentos. Dejours (2015), compreende que “Entendemos por “relação do trabalho” todos os laços humanos criados pela organização do trabalho: relações com a hierarquia, com as chefias, com a supervisão, com os outros trabalhadores [...]” (p. 96).

DESENVOLVIMENTO

O Caso de Minerva

Articulando os dados objetivos, subjetivos e fatos clínicos, apresentamos as vivências de Minerva em seu adoecimento, retorno ao trabalho e readaptação, analisando como diferentes estilos de gestão (coletivista e individualista) se relacionam com o suporte e o enfrentamento das situações cotidianas de trabalho.

Minerva, 48 anos, professora da rede estadual, com longa trajetória na docência, relatou: “Tinha amor pelas crianças, me via na profissão, hoje não sei fazer outra coisa.

Até me reencontrar demorou.” Sentia-se reconhecida em suas atribuições até adoecer.

O ADOECIMENTO E AFASTAMENTO DO TRABALHO

Relatou que no período de seu adoecimento, quando atuava em outro município, foi diagnosticada com ansiedade generalizada. Além do impacto sobre sua saúde e desempenho, enfrentou ainda a perda de sua mãe, o que agravou sua situação: “Perdi minha mãe, eu chorava na aula, não me concentrava no conteúdo, brigava com alunos (...). Eu via que eu não estava bem, que precisava de ajuda.”

Sobre a depressão relatou sentir-se solitária. Na época acreditava que se tirasse o trabalho se afundaria mais ainda em depressão: “Depressão, sabe a Idade média que tinha a época das trevas? Tudo era difícil, solitário. A família não conseguia me ajudar, foi difícil eu tinha uma menina pequena.”

A ansiedade generalizada foi seu diagnóstico inicial, seguido pela esclerose, doença que começou a manifestar-se há cerca de cinco anos, pouco após contrair Covid-19, com episódios de paralisia que foi gradualmente progredindo, segundo descreveu.

O PROCESSO DE READAPTAÇÃO

Minerva voltou readaptada à escola onde já lecionava, inicialmente em uma biblioteca precária, comparando-a a um “ninho de ratos”, que ela mesma organizou. Após um incidente de trajeto, solicitou transferência para outra escola, por aprovação da Diretoria de Ensino.

Atualmente não tem atribuição específica e sobre isso relata que se sente com liberdade, pois cria atividades próprias para preencher o cotidiano de trabalho. “Até que isso não me incomoda, me sinto livre. Aqui me respeitam muito. Se quero ir ao pátio, no laboratório, na sala dos professores, vou. Eles não ficam me pressionando.”

A liberdade que Minerva descreve não pode ser dada de maneira irrefutável como uma experiência de autonomia.

Autonomia está intimamente relacionada à participação, participar da definição dos rumos que interferem em nossas vidas. A questão problemática a ser levantada, entretanto, é se esta participação constitui-se de fato como

tal ou seria apenas uma pseudoparticipação, não modificando efetivamente as estruturas de poder da organização (Siqueira, 2013, p. 63).

Segundo ela, hoje vive uma boa gestão, sendo flexível, a denominando como “uma família.” Já sobre a gestão anterior, da época de seu adoecimento e início de readaptação, era insegura, deu apoio mediano, era “casca grossa”, disse que se sentia “um nada”: “Se ficasse com aquela gestão iria piorar, já estava piorando. Não tinha comunicação nem acolhimento, me senti perdida com ela, e acredito que a diretora comigo também.”

Relatou que percebia uma ambiguidade na gestão, se sentia insegura a seu lado: “Ela não criava possibilidades, era fechada, não sei dizer, me perco com ela.” Mencionou que a compreensão era ocasional, dependendo da situação. Exemplificou que, em momentos em que procurou médicos, exames ou tomou medicamentos fortes que provocavam sedação, havia uma maior tolerância quanto aos atrasos, mas essa postura oscilava. Define a comunicação dessa gestão como razoável.

A inclusão no ambiente era razoável, em alguns momentos incluía e outros não, define a gestão como “bipolar”: “Em alguns momentos perguntava, conversava, e em outros excluía e ficava com a cara estranha. Mal-humorada.” A gestão em sua percepção era autoritária, apenas ela quem tomava as decisões. Já sobre a gestão atual, destacou comunicação democrática e integrada a equipe: “O gestor atual é seguro, participativo, colaborativo, atencioso, preocupado, dedicado e inteirado. Ele pergunta se estou bem, a todo momento vê o que estou fazendo, ele observa, tem câmera de apoio, não é pra fiscalizar não...”

Entre os principais desafios no retorno ao trabalho, destacou a aceitação da perda da saúde e os sentimentos de isolamento e abandono vividos no início da readaptação, embora não tenha percebido preconceito por parte dos colegas. Sente falta de lecionar, mas permanece afastada por recomendação médica, apesar de considerar-se recuperada, mesmo após 8 anos readaptada ainda sofre com a distância dos alunos.

Sobre o processo de readaptação: “Não é assim, quero readaptar e acabou. É

uma luta que temos que travar, você tem que provar que está doente, se não todo mundo quer”. Após ser readaptada e, desde então, nunca houve a suspensão dessa condição. Contudo, a readaptação não foi formalizada como definitiva. Relatou sua insatisfação com a perícia, na qual precisa comprovar, a cada dois anos, sua condição de saúde em diferentes regionais, mesmo apresentando laudos da esclerose:

Se o professor está readaptado deveria ser definitivo, porque ele já passou por uma bancada de médicos para chegar a um laudo. É desgastante, gera nervoso, têm emocional envolvido. No meu caso, quatro regionais aprovaram. Desgasta emocionalmente, porque você tem que ir atrás.

Atualmente, Minerva expressa satisfação com a escola onde está inserida. Houve apenas o desconforto que teve ao precisar recorrer à diretoria para obter aprovação de sua transferência. Brincou que o dirigente viu que não teria o que ser feito e aceitou, se autointitulou como “carniça”.

Apesar das dificuldades físicas de locomoção, cita que a maneira como o readaptado lida com sua condição é uma escolha individual, variando de pessoa para pessoa. “Vai do perfil do readaptado de viver como um coitado na sua condição, ou decidir levantar e andar. Você cai, se limpa, levanta-se e anda. Acho que dei conta. Tenho a expectativa de viver um novo ciclo, continuar na universidade.”

A fala de Minerva, se aqui desloca-se a análise das condições organizacionais para uma esfera individual, onde o indivíduo passa a ser responsável pelo desfecho da readaptação, podendo reproduzir uma lógica de culpabilização deste sujeito. Em a banalização da injustiça social, Dejours (2007), as injustiças tornam-se naturalizadas, onde os sujeitos internalizam a lógica da organização e sofrimentos são banalizados.

Minerva disse que vê todo esse processo como um ciclo, quando o sujeito adoece ele cai e depois se restabelece: “São fases, ciclos. Quando fecha um ciclo tem que abrir outro. Você cresce dando aula, depois vem o declínio, se recupera e cresce de novo. Isso se chama vida.”

DISCUSSÃO DO CASO

As discussões sobre os modos de gestão presentes na trajetória de Minerva fundamenta-se sobretudo nas proposições de Facas (2021), que traz as configurações dos estilos individualistas e coletivistas que consideram fatores como cooperação, comunicação, autonomia, reconhecimento do trabalhador e outros.

Inicialmente Minerva, narrou sobre os desafios que enfrentou em relação à sua saúde, onde houve também prejuízo ao seu desempenho profissional, impactando inclusive na forma como se dava o contato com os seus alunos. Seu adoecimento, junto a este conjunto de fatores, somado a perda de sua mãe, intensificou ainda mais a dificuldade frente a situação.

Minerva relatou que, no início, houve agravamento de seu nível de sofrimento, o que sugere que não houve naquele momento elaboração e consequente conversão para o sofrimento criativo, que é quando o sujeito encontra formas para ressignificar suas vivências negativas, quando isso não ocorre, o sofrimento transforma-se em adoecimento psíquico. O sofrimento não é necessariamente patogênico; pode atuar como propulsor para mudanças. Quando se depara com um problema, o sujeito experimenta o fracasso e busca uma solução, na tentativa de aliviar o sofrimento. Esse investimento subjetivo, guiado pela inteligência prática, tem como meta a subversão do sofrimento em prazer. Por essa via, o sofrimento se torna criativo (Moraes, 2013, p. 418).

Dejours (2015), aponta que o trabalho possui significados que podem influenciar tanto a vida externa do trabalhador, quanto interna a partir das dinâmicas da empresa, neste ambiente a alocação em determinados postos reflete relações de poder, disciplina e conflitos, enquanto fora da empresa, as condições de trabalho podem afetar a vida afetiva e social deste sujeito.

O afastamento da sala de aula demonstrou uma ruptura na identidade profissional de Minerva que sentia prazer no contato com os alunos, onde foi necessário ressignificar essa perda. Minerva relata sobre sentir falta do contato com os alunos e com a sala de aula, mesmo agora, após anos readaptada. Esta narrativa vai de encontro com pesquisa com professores/ras readaptados feita por Amaral (2020), onde



professoras readaptadas também relataram sobre o agravamento do sofrimento pela sensação de impotência ao enfrentar suas limitações decorrentes da doença e com o afastamento da sala de aula e do contato com os alunos, o que está intimamente ligado a perda da identidade profissional.

Mendes (2007), aponta sobre o reconhecimento ser eixo fundamental para a manutenção da saúde mental, e isso acontece quando o trabalhador percebe que sua contribuição está sendo vista por seus pares, pela gestão e por aqueles que recebem o serviço.

O reconhecimento é a forma de retribuição simbólica advinda da contribuição dada pelo sujeito, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência no trabalho. Esta retribuição se apresenta em duas dimensões: contribuição individual à organização do trabalho, e o reconhecimento no sentido de gratidão pela contribuição dos trabalhadores/ras dada à organização do trabalho (Lima, 2013, p. 351). Segundo Dejours (2015), para que haja sentido no trabalho para o indivíduo, é preciso considerar as capacidades e potencialidades do sujeito adquiridas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, os fatores que levam à realização e o valor que a atividade tem para a organização. O trabalho tem um significado que impacta fortemente na forma como o trabalhador se percebe, que abrange três aspectos: se a tarefa é desafiadora, ela pode motivar ou frustrar, dependendo da competência do trabalhador em realizá-la, se a tarefa contribui para seu crescimento e de sua carreira e o valor social que representa sua posição no trabalho.

Minerva não integra um coletivo de trabalho em si, ela transita pela escola de forma livre e autônoma, definindo por si mesma suas atribuições e buscando, dar sentido ao que realiza. No entanto, não há um retorno expressivo por parte da equipe ou da gestão em reconhecimento ao seu trabalho. Conforme afirma Dejours (2022, p.114), “A retribuição simbólica concedida pelo reconhecimento procede da produção do sentido que ela confere ao vivenciado do trabalho.”

Desta maneira, o sentido do trabalho não decorre apenas de uma perspectiva individual, mas depende da validação do externo. Nessa direção, “o coletivo se constitui

como um espaço para o debate sobre as diferentes formas de trabalhar, das vantagens de mantê-las ou não, e de integrá-las como regras de ofício” (Lima, 2013, p. 352). Se não há esse espaço estruturado, a mobilização subjetiva fica prejudicada, pois demanda, reconhecimento que sustente a identidade profissional.

Atualmente Minerva encontra-se em novo lugar, readaptada, suas narrativas apontam que, de certa maneira, houve elaboração subjetiva ao lidar com as adversidades após seu adoecimento e readaptação, provindas da falta de apoio em seu ambiente laboral, a isso, Dejours denomina como sofrimento criativo, onde o sujeito é capaz, não de transformar em prazer, mas de elaborar soluções que, favorecem sua saúde mental.

Minerva transita nos corredores da escola, escreve frases e produz desenhos nos murais existentes, mantém contato corriqueiro com os alunos. A valorização de sua liberdade, conforme citado por Minerva na função readaptada e a aceitação de suas limitações, pode ser vista como uma estratégia de defesa. Para Minerva, ela ainda encontra sentido no trabalho, apesar do distanciamento da sala de aula.

Ainda assim é importante considerar a liberdade percebida por Minerva, pois mesmo existindo, impede a criação de um coletivo de trabalho, o que pode enfraquecer a troca simbólica.

Minerva não possui definição formal de suas atribuições, ou seja, não há prescrição em suas tarefas, Minerva reconstrói um “trabalho real”, ou seja, possível a partir da escrita de frases motivacionais e no contato ainda que informal com os alunos. Há uma tentativa em manter sentido na prática do dia a dia. A ausência de atribuições definidas e de feedback, são apresentadas por Minerva como liberdade e autonomia.

Ainda que Minerva expresse sentir liberdade em sua condição, é preciso refletir se por trás desta autonomia, não há na verdade uma espécie de abandono. “A autonomia seria a independência da vontade que viabiliza o processo de constituir-se sujeito a construir a sua própria história de vida, apesar de todos os condicionamentos e registros psíquicos e sociais” (Siqueira, 2013, p. 64).

Na Psicodinâmica do Trabalho, a autonomia só se sustenta quando

acompanhada de reconhecimento e validação simbólica (Dejours, 2022). Quando o sujeito organiza sozinho sua atividade, a liberdade pode transformar-se em invisibilidade do trabalho realizado.

Medeiros (2010), aponta sobre a indefinição de atribuições, que é característica dessa função, onde os professores ficam “aguardando” até que sejam acionados para uma atividade.

Amaral (2020), sinaliza para a subutilização das capacidades, que foi queixa frequente do grupo de entrevistados, relatando ainda prejuízo à identidade profissional do sujeito. O sofrimento que é gerado pela falta de sentido do trabalho ou dos desalinhamentos entre as expectativas do trabalhador e o real do trabalho insere-se no arquivo simbólico, podendo ser influenciado pelo imaginário (Peyon, 2018, p. 189).

Ferreira (2016), aponta que assim como o excesso de prescrições, o trabalho prescrito não estabelecido também colabora para inviabilizar a realização do trabalho. Quando as normatizações também não estão minimamente estabelecidas, há redução da capacidade de ação das pessoas. O trabalho torna-se morto, pois prejudica a competência inventiva do sujeito, por vivências de silenciamento e de solidão.

O trabalhador percebe a distância entre o prescrito e o real, por meio do fracasso. “O real se revela ao sujeito pela sua resistência aos procedimentos, ao saber-fazer, à técnica, ao conhecimento, isto é, pelo fracasso da mestria” (Dejours, 2004, p. 28). No caso de Minerva, não há prescrições, há espaço para criatividade e invenção do que fazer e dos modos de fazer, mas essa liberdade também pode se tornar fonte de sofrimento quando não há reconhecimento ou suporte coletivo. Minerva precisou criar suas próprias referências, recaindo inteiramente sobre ela esta responsabilidade.

Estudos de Amaral (2020), apresentou que, após adoecimento, algumas professoras readaptadas foram inseridas em funções sem prescrição de tarefas, o que gerou na ocasião desvios de função, má utilização de suas capacidades e até mesmo sensação de inutilidade. A indefinição de tarefas ou a existência de atividades fragmentadas e sem sentido favorece o isolamento, fortalece a existência de estigmas e contribui para a mortificação do trabalho.



Apesar de Minerva não relatar estes sentimentos, é importante considerar a realidade em que está inserida, sem prescrição de atividades e nem sequer um local físico, ainda que acredite que suas acomodações poderiam ser melhoradas.

Minerva vivenciou o processo de afastamento e readaptação profissional, experienciando dois estilos de gestão distintos e opostos. A experiência de Minerva com a gestão que esteve presente em sua vivência de adoecimento e início de readaptação, indicou traços de uma gestão individualista, que conforme Facas mostra que, “suas características dificultam a ressignificação do sofrimento, cabendo assim o destino patogênico deste” (Facas, 2021, p. 95).

A gestão inicial ambígua e autoritária, demonstrou inexperiência ao lidar com suas adversidades em termos de comunicação e acolhimento. Já o segundo estilo sendo o coletivista, que se caracteriza por relações de troca bem estabelecidas entre seus membros, valorização da criatividade e inovação. Favorece a interação profissional e a promoção de um maior bem-estar das pessoas. Prioriza a busca de promoção, tem flexibilidade em relação aos níveis hierárquicos e valoriza o reconhecimento e o compromisso com o trabalho (Facas, 2021, p. 87).

A segunda gestão foi fundamental para que Minerva pudesse reorganizar sua relação com o trabalho, sem grandes pressões em termos de desempenho e expectativas. A gestão, que apresenta características do estilo coletivista, como envolvimento dos professores/ras na participação das decisões, postura democrática, que indica a valorização do coletivo. “O trabalho coletivo é valorizado pelos gestores” (Facas, 2021, p. 87).

Minerva indica em suas falas preocupação por parte da gestão, em relação a seu estado, demonstrando escuta ativa. Minerva percebe preocupação genuína com seu bem-estar, característica de uma gestão coletivista, onde “os gestores se preocupam com o bem-estar dos trabalhadores” (Facas, 2021, p. 87).

Não há a presença de cobrança hierárquica ou produtiva, havendo espaço para autonomia. Minerva relata não se sentir pressionada, mas sim livre e tranquila. O espaço para a autonomia do trabalhador é típico de gestão coletivista.

Após readaptada, mesmo sem função específica, Minerva reconheceu a gestão, como importante mediadora na reconstrução de sua identidade profissional e consequentemente preservação de sua saúde mental. No entanto, Minerva relata não haver cobranças em relação ao seu desempenho, consequentemente, também não tem recebido feedbacks.

A gestão, apesar de apontar para traços coletivistas, acaba por se caracterizar também como uma gestão apenas tolerante, e não efetivamente integradora, ou seja, há a ausência do emprego da habilidade de gestão, de estímulo ao crescimento deste sujeito a partir de práticas adequadas. É importante refletir sobre a existência de uma gestão “flexível”, para que não haja confusão com permissividade ou empatia disfarçada.

A percepção de Minerva acerca dos modos de gestão, demonstra como influenciaram em seu bem-estar psicológico, a gestão inicial com traços individualistas intensificou o sentimento de isolamento, sendo expresso pela mesma, já a presença da gestão coletivista favoreceu seu processo de ressignificar.

Minerva, logo no início da readaptação, sentia-se isolada, mas posteriormente, com a nova gestão, passou a experienciar um espaço de reconstrução simbólica do prazer. Uma das formas do prazer no trabalho emergir é através da mobilização subjetiva.

Partindo do que traz Mendes e Duarte (2013), a mobilização subjetiva acontece quando há engajamento e espaço para reconhecimento simbólico. O trabalhador resgata o sentido do trabalho e transforma seu sofrimento.

Quando Minerva relata acreditar que a forma como o readaptado lida com este processo é distinta, sendo uma escolha, converge com pesquisa de Facci, Urt e Bastos (2018) que corrobora citando que a experiência da readaptação é percebida de forma distinta entre os trabalhadores/ras, a depender também do ambiente inserido. Dentre os entrevistados alguns citaram sobre o processo ter sido tranquilo e outros relataram sentir preconceito e discriminação, vistos por alguns como “aqueles que não trabalham”.

É importante considerar que a forma como a readaptação é experienciada, transpassa a subjetividade de cada trabalhador, e aqui é importante também mencionar a forma como os gestores atuam frente às situações de adoecimento e retorno dos professores/ras readaptados e como pode facilitar ou dificultar os processos de ressignificação e reintegração no trabalho, inclusive no que diz respeito a retomada da identidade e do senso de pertencimento desses trabalhadores/ras.

Com o processo de readaptação instaurado, novos comportamentos e sintomatologias vão sendo reconhecidos por parte dos professores/ras e não raro, acabam por desencantar da sua identidade profissional, que é reconhecidamente um dos elementos no processo da consolidação da qualidade da educação. Pensar na reconstrução desta classe profissional torna-se ainda mais complexo devido ao impasse em torno da questão de “ser profissional” ou “fazer o que ama”. Logo, é relevante compreender essa problemática do ponto de vista dos professores, aqui em especial daqueles que adoecem e se readaptam a uma nova função, pois somente assim teremos subsídios para compreender as possíveis falhas no sistema educacional de ensino (Ferreira e Abdala, 2017, p. 25).

É importante refletir sobre a formação dos gestores para lidarem com a readaptação, reconhecendo que seu estilo de gestão pode favorecer a inclusão ou a exclusão, sem atribuir culpa individual, mas considerando seu papel de mediação. Assim, seu estilo de gestão pode reproduzir uma lógica de ressignificação ou exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados demonstraram que a gestão atua como mediadora entre sofrimento e prazer no trabalho, podendo intensificar o isolamento ou favorecer a reconstrução de sentido.

As falas relacionadas à gestão coletivista mostraram experiências de sentido no trabalho e prazer, ligadas à cooperação e reconhecimento, demonstrando que a gestão pode favorecer a eficácia do processo de readaptação profissional ou intensificar o sofrimento, a depender da forma como se estabelecerá.

Estes resultados revelam a importância do impacto do estilo de gestão no afastamento e retorno ao trabalho, contribuindo para o bem ou mal-estar na relação com o trabalho, bem como com a sustentabilidade do processo de readaptação.

Este caso, evidencia a importância do preparo e formação dos gestores para práticas mais próximas e humanizadas nas questões de adoecimento, afastamento e retorno ao trabalho.

REFERÊNCIAS

AMARAL, G. A. **Sofrimento no “trabalho” de professoras readaptadas: da docência ao trabalho morto da readaptação.** *Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, v. 7, n. 18, p. 164-227, 2020.

AMARAL, G. A.; MENDES, A. M. B. **Readaptação profissional de professores como uma promessa que não se cumpre: uma análise da produção científica brasileira.** *Educação em Revista*, Marília, v. 18, n. 2, p. 105-120, 2017.

ARCOS, V. L. **Readaptação funcional do servidor público.** In: SCHMIDT, M. L. G.; DEL-MASSO, M. C. S. (orgs.). *Readaptação profissional: da teoria à prática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 145-163.

BARBOSA, W. F.; SCHMIDT, M. L. G. **Reflexão sobre a eficácia do processo de readaptação profissional através de um olhar tridimensional.** In: SCHMIDT, M. L. G.; DEL-MASSO, M. C. S. (orgs.). *Readaptação profissional: da teoria à prática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 217-225.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>.

CACCIARI, P.; HADDAD, M. C. L.; DALMAS, J. C. **Nível de estresse em trabalhadores readequados e readaptados em universidade estadual pública.** *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 25, n. 2, p. 1-7, 2016.

CHANLAT, J. F. **Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho.** In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. M. (orgs.). *Recursos humanos e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 118-128.

DEJOURS, C. **Subjetividade, trabalho e ação.** *Revista Produção*, São Paulo, v. 14, n. 3, p.

27-34, 2004.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 2015.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo: trabalho e emancipação**. São Paulo: Blucher, 2022.

FACAS, E. P. **Protocolo de avaliação dos riscos psicossociais no trabalho: riscos psicossociais relacionados ao trabalho (PROART)**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

FACCI, M. G. D.; URT, S. da C.; BARROS, A. T. F. **Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 2, p. 281-290, 2018.

FERREIRA, G. N.; ABDALA, R. D. **Identidade profissional e o estigma social do professor readaptado**. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano*, v. 10, n. extra, p. 24-33, 2017.

FERREIRA, J. B. **Quantos anos de solidão? Violência, assédio moral e paralisia das formas de vida no trabalho**. In: FARAH, B. (org.). *Assédio moral e organizacional: novas modulações do sofrimento psíquico nas empresas contemporâneas*. São Paulo: LTr, 2016. p. 127-135.

LHUILIER, D. **O agir em psicossociologia do trabalho**. *Psicologia em Revista*, 23(1), 295-311, 2017.

LIMA, S. C. C. **Reconhecimento no trabalho**. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (orgs.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013. p. 351-355.

MACAIA, A. A. S.; FISCHER, F. M. **Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais**. *Saúde e Sociedade*, v. 24, n.3, p. 841-852, 2015.

MEDEIROS, R. C. F. **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MENDES, A. M. **Novas formas de organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias sociais**. In: MENDES, A. M. (org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 31-39.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. **Mobilização subjetiva.** In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (orgs.) **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho.** Curitiba: Juruá, 2013. p. 259-262.

MORAES, R. D. (org.). **O sujeito no trabalho: entre a saúde e a patologia.** Curitiba: Juruá, 2013.

OLIVEIRA, H. C. L. de; SCHMIDT, M. L. G. **Vivência do afastamento, readaptação profissional e retorno ao trabalho entre professores estaduais.** Educação, v. 48, n. 1, p. e13/1–31, 2023.

PEYON, E. R. **Sobre o trabalhar contemporâneo: diálogos entre a psicanálise e a psicodinâmica do trabalho.** São Paulo: Blucher, 2018.

RUMIN, C. R.; GUEDES, J.; SCHMIDT, M. L. G. **Saúde mental e trabalho: a reabilitação profissional e as contribuições da psicologia.** Psicologia: Ciência e Profissão, v. 41, e224989, 2021.

SANT'ANNA, L. L.; PASCHOAL, T.; GOSENDO, E. E. M. **Bem-estar no trabalho: relações com estilos de liderança e suporte para ascensão, promoção e salários.** Revista de Administração Contemporânea, v. 16, n. 5, p. 744-764, 2012.

SCHMIDT, M. L. G., ROTOLI, L. U. M. **Percepções de trabalhadores readaptados sobre o contexto de trabalho e riscos psicossociais organizacionais.** Psicologia Revista, 30(1), 168–192, 2021.

SCHMIDT, M. L.; FREITAS, L.; QUERUBIN, C.; TONON, V.; MENEZES, T. **Clínica do trabalho com professores readaptados na abordagem da psicodinâmica do trabalho.** Psicologia, Saúde e Doenças, v. 21, n.1, p. 22-28, 2020.

SIQUEIRA, M. V. S. Autonomia. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Juruá, 2013. p. 61-64.

Data da submissão: 20/10/2025.

Data do aceite: 26/02/2026.

**HÁ EVIDÊNCIAS DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA PSICOLOGIA NA BDTD
SOBRE SOFRIMENTO E ADOECIMENTO PSÍQUICO DOCENTE?****IS THERE EVIDENCE OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS IN THE FIELD OF
PSYCHOLOGY IN THE BDTD ABOUT TEACHER MENTAL SUFFERING AND
ILLNESS?****¿EXISTE EVIDENCIA DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS EN EL CAMPO DE LA
PSICOLOGÍA EN LA BDTD SOBRE EL SUFRIMIENTO Y LA ENFERMEDAD
MENTAL DEL PROFESORADO?**

Aldenor Batista da Silva Junior¹

RESUMO:

O levantamento e inventário das produções científicas é de relevância para que se possa conhecer como determinada realidade concreta se manifesta, é analisada por diferentes olhares e permite continuidades no processo de produção do conhecimento. Este trabalho objetiva evidenciar e analisar a produção científica dos programas de pós-graduação em Psicologia em nível de mestrado e doutorado a respeito da temática do sofrimento e do adoecimento psíquico docente na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD em um período que compreende os anos 2008 a 2017. No que diz respeito aos programas dos cursos pesquisados, o levantamento apontou que os programas de pós-graduação em Educação ganham destaque, com 35 pesquisas relacionadas ao tema, seguidos dos programas de Psicologia, com 15, e de Saúde Coletiva, com 05 trabalhos. Os dados revelados neste levantamento apontam que muitas pesquisas têm sido empreendidas numa tentativa de revelar a presença ou o nível de mal-estar docente, como o estresse ou a Síndrome de *Burnout*, por exemplo, com o uso de instrumentos, como entrevistas, aplicação de escalas e testes, na busca de quantificar ou descrever o sofrimento psíquico por meio da revelação dos sintomas e suas consequências. Porém, há poucos estudos preocupados em buscar compreensões e/ou explicações referentes aos processos envolvidos na totalidade de sua produção e manutenção.

¹Pesquisador pela Universidade de Salamanca (USAL). Doutor em Psicologia (UCDB) e Doutorando em Educação (USAL).

Palavras-chave: Trabalho docente. Sofrimento e adoecimento psíquico. Saúde do Professor. Produção científica.

ABSTRACT:

The survey and inventory of scientific productions is relevant for understanding how a given concrete reality manifests itself, is analyzed from different perspectives, and allows for continuity in the knowledge production process. This work aims to highlight and analyze the scientific production of postgraduate programs in Psychology at the master's and doctoral levels regarding the theme of suffering and mental illness among teachers in the Brazilian Library of Theses and Dissertations – BDTD, during the period from 2008 to 2017. Regarding the programs of the courses surveyed, the survey indicated that postgraduate programs in Education stand out, with 35 research projects related to the topic, followed by Psychology programs, with 15, and Public Health, with 5 works. The data revealed in this survey indicate that many studies have been undertaken in an attempt to reveal the presence or level of teacher distress, such as stress or Burnout Syndrome, for example, using instruments such as interviews, scales, and tests, in an effort to quantify or describe psychological suffering by revealing symptoms and their consequences. However, few studies are concerned with seeking understandings and/or explanations regarding the processes involved in the totality of its production and maintenance.

Keywords: Teaching work. Mental suffering and illness. Teacher health. Scientific production.

RESUMEN

La encuesta e inventario de producciones científicas es relevante para comprender cómo se manifiesta una realidad concreta, se analiza desde diferentes perspectivas y permite la continuidad en el proceso de producción de conocimiento. Este trabajo tiene como objetivo destacar y analizar la producción científica de los programas de posgrado en Psicología a nivel de maestría y doctorado sobre el tema del sufrimiento y la enfermedad mental entre docentes en la Biblioteca Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), durante el período de 2008 a 2017. En cuanto a los programas de los cursos encuestados, la encuesta indicó que los programas de posgrado en Educación sobresalen, con 35 proyectos de investigación relacionados con el tema, seguidos por los programas de Psicología, con 15, y Salud Pública, con 5 trabajos. Los datos revelados en esta encuesta indican que se han realizado muchos estudios para intentar revelar la presencia o el nivel de angustia docente, como el estrés o el síndrome de burnout, por ejemplo, utilizando instrumentos como entrevistas, escalas y pruebas, en un esfuerzo por

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI: <https://doi.org/10.61389/esnqxy86>

cuantificar o descrebir el sufrimiento psicológico al revelar los síntomas y sus consecuencias. Sin embargo, pocos estudios se preocupan por buscar comprensión y/o explicaciones sobre los procesos involucrados en la totalidad de su producción y mantenimiento.

Palabras clave: La labor docente. El sufrimiento y la enfermedad mental. La salud del profesorado. La producción científica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva evidenciar e analisar a produção científica dos programas de pós-graduação em Psicologia em nível de mestrado e doutorado a respeito da temática do sofrimento e do adoecimento psíquico docente. Buscou-se apresentar de forma panorâmica e breve as produções indexadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, sobre a referida temática, no período que compreende os anos 2008 a 2017.

Urt (2017), clarifica que por meio da produção científica é possível “conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade.” (p.17). Nesse sentido, o levantamento da produção científica é relevante para que se possa conhecer como determinado fenômeno se manifesta e é analisado por diferentes olhares. Também possibilita conhecer os avanços da área.

O sofrimento e o adoecimento psíquico docente, explicitados muitas vezes como um mal-estar na educação, têm sido temas em diversas pesquisas, como se observará nos resultados encontrados neste levantamento, o que suscita um olhar mais atento a esses fenômenos, considerando que muitos professores têm sofrido e adoecido no cotidiano de sua prática.

Segundo os estudos de Vasconcelos e Faria (2008), o aumento de registros de doenças relacionadas ao trabalho instiga os pesquisadores a investigarem a relação entre o surgimento de doenças (físicas, mentais ou psicossomáticas) e a organização do trabalho. A profissão docente não fica fora destas investigações. Para Aquino et al. (2016), por exemplo, pesquisas relacionadas ao sofrimento e ao adoecimento psíquico

em professores têm crescido vertiginosamente nos últimos anos, principalmente a partir da primeira década deste século.

Santos (2014) evidenciou em seu estudo como as pesquisas sobre os fenômenos do sofrimento e do adoecimento psíquico docente, realizadas entre os anos de 2004 e 2010, foram abordadas. O referido autor destaca que o crescimento da produção científica, sobretudo a partir da metade da década passada, sinaliza que o fenômeno do adoecimento psíquico passou a chamar a atenção da academia em virtude de sua maior presença e frequência na realidade dos professores, pois, segundo seus levantamentos, a maioria das pesquisas referentes (cerca de 65%) foi realizada em campo, com dados colhidos *in loco*.

Compreende-se que ao estudar qualquer fenômeno é preciso levar em consideração a construção de seu processo histórico, para que haja compreensão de suas particularidades. A história de um indivíduo ou de um fenômeno só pode ser entendida no estudo do processo de construção da história social, em sua relação com o outro, no processo de trabalho, no uso de instrumentos e na utilização da linguagem.

A partir desta visão, que tem como base a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky e sua escola, compreende-se que no contato com a realidade o ser humano pode transformá-la e ao mesmo tempo ser transformado por ela, num processo dialético. Entende-se que os processos históricos e culturais têm determinação inegável na constituição psicológica do sujeito, sendo este predominantemente social, constituído nas e pelas relações que estabelece no ambiente em que vive.

Dessa forma, sendo a escola um espaço propício para o desenvolvimento humano, e considerando que a transmissão e a apropriação dos conhecimentos produzidos pelos homens no processo histórico da humanidade é sua função fundamental, a atividade docente é imprescindível. O olhar volta-se então para este professor e suas amplas atribuições no espaço escolar e para as relações que permeiam este espaço, visto que há íntima relação entre o processo de sofrimento psíquico e o modo de organização de seu trabalho, como evidenciam inúmeras pesquisas.

Método

Mediante a problemática mencionada, o presente estudo tem por objetivo esboçar de forma abrangente a produção científica do período que compreende os anos de 2008 a 2017, no que se refere à temática do sofrimento e do adoecimento psíquico docente, especificamente em produções científicas dos programas de pós-graduação em Psicologia em nível *stricto sensu*.

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, realizada entre setembro e novembro de 2017. Utilizou-se como descritores as palavras adoecimento, sofrimento, sofrimento psíquico, *Burnout*, mal-estar, docente e professor, combinadas entre si. Identificou-se um total de 90 produções acadêmicas na BDTD, sendo 22 teses e 68 dissertações, que foram categorizadas e analisadas.

Para este trabalho se fez necessário realizar um recorte específico, logo não foram citadas as 90 produções levantadas, mas objetivou-se analisar especificamente as produções científicas dos programas de pós-graduação em Psicologia neste mesmo período, totalizando 15 relatórios (02 teses e 13 dissertações).

As Produções Científicas dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia: Resultados e Discussão

No que diz respeito aos programas dos cursos pesquisados, o levantamento apontou que os programas de pós-graduação em Educação ganham destaque, com 35 pesquisas relacionadas ao tema, seguidos dos programas de Psicologia, com 15, e de Saúde Coletiva, com 05 trabalhos. Os outros programas não foram mencionados aqui devido à limitação e aos objetivos do presente trabalho.

Observa-se que a Psicologia, ainda que de forma pequena, tem se preocupado em discutir o tema. Na observação específica desses programas temos os seguintes dados:

Quadro 1: Produção Científica dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia

	Título	Autor	Ano	Programa	Instituição	Nível
01	Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva.	Rebeca Eugênia Fernandes de Castro	2008	Programa: Psicologia Clínica	Universidade de São Paulo	Dissertação
02	Contribuições da Psicanálise a uma leitura do mal-estar docente na Rede Municipal de Ensino em Olinda	Cristina Emerenciano Alcoforado Fonsêca	2009	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
03	Relações entre o trabalho e a saúde das professoras de escolas públicas do município de João Pessoa-PB	Francecirly Alexandre dos Santos	2011	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
04	“Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali”: clínica de psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado	Karine Vanessa Perez	2012	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
05	O estresse e a síndrome de Burnout em professores do ensino privado do Rio Grande do Sul	Patrícia Dalagasperina	2012	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação

06	Relações de Trabalho e Burnout: Vozes e Vivência de Professoras de Programa Stricto Sensu	Keila Ribeiro	2013	Programa: Psicologia	Pontifícia Universidade de Católica de Goiás	Dissertação
07	Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências	Luciane Diehl	2014	Programa: Mestrado em Psicologia	Pontifícia Universidade de Católica do Rio Grande do Sul	Dissertação
08	O fenômeno da precarização laboral: uma investigação sobre as professoras da rede pública de ensino do município de Fortaleza	Karlinne de Oliveira Souza	2015	Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE)	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
09	Fatores de risco e proteção na saúde mental de professores de escolas públicas em Fortaleza (CE) e Porto (PT)	Maria das Graças Rodrigues	2015	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura	Universidade de Brasília	Tese
10	O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética	Luciete Valota Fernandes	2015	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade de São Paulo	Tese
11	Assédio moral e sofrimento no trabalho de professores	Keila Silva	2016	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade Federal do Amazonas	Dissertação

	universitários em Manaus					
12	Efeito de uma intervenção para prevenção da Síndrome de Burnout em professores	Larissa Dalcin	2016	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Dissertação
13	A condição de trabalho do professor temporário da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE	Gledson de Souza Ferreira	2016	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade de Fortaleza	Dissertação
14	Síndrome de Burnout, percepção de autoeficácia e repercussões familiares em docentes universitários	Eleide Rosane Borba Lira	2017	Programa: Mestrado em Psicologia Clínica	Universidade Católica de Pernambuco	Dissertação
15	Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora-MG: depressão e Burnout	Márcia Bastos Miranda	2017	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação

Fonte: organizado pelo autor.

Segundo dados do quadro acima, o levantamento apresenta 15 trabalhos (02 teses e 13 dissertações), sendo que 08 destes foram defendidos nos três últimos anos, o que evidencia o crescimento de pesquisas a respeito da referida temática. Os trabalhos de Perez (2012), Ribeiro (2013), Silva (2016) e Lira (2017) abrangeram professores universitários como sujeitos de pesquisa, as demais abordaram a temática em professores que atuam no ensino fundamental e/ou médio.

A temática que mais se destaca é a Síndrome de *Burnout*, com 06 trabalhos (Dalagasperina, 2012; Dalcin, 2016; Lira, 2017; Diehl, 2014; Ribeiro, 2013; Miranda, 2017), que serão detalhados na sequência.

Miranda (2017) avaliou a correlação entre a Síndrome de *Burnout* e a depressão entre professores do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Juiz de Fora-MG. A pesquisadora realizou um estudo transversal, de caráter exploratório-descriptivo, quantitativo e qualitativo. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram o *MBI-ED (Survey)* e *BDI (Beck Depression Inventory)*, uma entrevista semiestruturada e um questionário sociodemográfico. Como resultado, constatou-se que os professores participantes da pesquisa apresentaram sintomas depressivos relacionados à *Burnout*, o que evidencia que há elevados indícios de estresse vivenciados por eles.

A dissertação de Ribeiro (2013) teve como objetivos identificar, descrever e analisar fatores processuais que podem levar professoras do ensino de pós-graduação a desenvolverem a *Burnout* e verificar as estratégias de *coping* realizado por estas professoras, e também desvelar as estratégias de enfrentamento mais usadas por estas professoras.

Gimenes (1997) apud Ribeiro (2013, p. 49) explica que “o *coping* é utilizado na língua inglesa e pode ser traduzido como qualquer expressão, ação ou comportamento que o indivíduo use para lidar com situações ameaçadoras e estressantes”.

A pesquisadora cita dois momentos de seu estudo de campo. Em um deles foram utilizadas, com um grupo de 33 professoras, duas escalas (*CBB e CPR*) e o Inventário de Depressão de Beck. Os resultados indicaram que as participantes não estão em processo de *Burnout*, nem de depressão. Como resultado, estes “indicaram que as participantes não estão em processo de *burnout*, nem de depressão. Conclui-se que as estratégias de enfrentamentos adaptativas, assim como as características de personalidades proativas, têm sido protetoras para a Síndrome de *burnout*” (p.55).

Em segundo momento realizou entrevista semiestruturada com 31 professoras e concluiu-se que “as participantes não estavam em processo de *burnout* e utilizaram,

predominantemente, estratégias de enfrentamento orientadas para a resolução de problemas” (Ribeiro, 2013, p. 79).

Já a pesquisa de Diehl (2014) pretendeu explorar o conhecimento de professores sobre a *Burnout* e compreender os elementos utilizados para interpretar esse processo. Para isso, realizou um estudo de caso e entrevista semiestruturada com seis professoras de ensino fundamental. Os resultados apontaram que há “a necessidade de esclarecimento sobre os sintomas e sinais da SB ao trabalhador, assim como aos profissionais de saúde, para seu correto diagnóstico” (p.8).

Lira (2017) buscou identificar como a percepção de autoeficácia e as relações familiares podem influenciar no surgimento da *Burnout* entre professores universitários. A pesquisadora define autoeficácia como as crenças que o docente possui em suas capacidades, habilidades e competências e que influenciam no êxito dos alunos, sendo assim esse constructo deve ser estimulado por meio do incentivo à qualificação na aquisição de novas habilidades e competências, para que possa desenvolver sua prática de forma reflexiva.

Para alcançar o objetivo proposto, Lira (2017) aplicou um questionário socio-ocupacional, o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), e a Escala de Percepção de Autoeficácia em 154 professores dos cursos de saúde e humanas, em três instituições privadas de ensino superior de Recife-PE. Com base nos escores maiores e menores do MBI, 20 docentes foram selecionados para a entrevista semiestruturada. Observou-se que “os relacionamentos dos docentes (com a instituição, com os alunos e entre seus pares) e a baixa percepção de Autoeficácia podem facilitar o aparecimento da Síndrome de *Burnout*” (p.52).

Dalagasperina (2012) realizou dois estudos empíricos com professores do ensino privado do Rio Grande do Sul. Um deles investigou, por meio de entrevista, os fatores de estresse ocupacional em professores universitários, e o outro analisou fatores preditores das dimensões de *Burnout* em professores do ensino privado do Rio Grande do Sul, por meio do Questionário para Avaliação da Síndrome de *Burnout* e o Questionário de Fatores Sociodemográficos, Psicossociais e de Estresse Laboral.



Diferentemente dos outros trabalhos, Dalcin (2016) propôs a análise de uma intervenção preventiva para a *Burnout* em professores. A intervenção teve a participação de 20 professoras que atuam em uma escola pública municipal de ensino fundamental da região metropolitana de Porto Alegre-RS, num período de seis sessões, com seis meses de duração. Neste trabalho não foi possível o acesso ao artigo que relatava a intervenção, pois não estava anexo no final da dissertação, também não foi possível localizar o artigo nas mídias digitais.

Ribeiro (2013) clarifica que:

As pesquisas têm ratificado que a Síndrome de Burnout decorre de inúmeros fatores, desde aspectos organizacionais até os ambientais e pessoais. As características individuais costumam atuar como moderadores, ou não, das reações de trabalho e dos fatores ambientais, uma vez que as reações adversas do indivíduo podem potencializar ou até mesmo provocar o processo de Burnout. (p. 63)

De forma geral, os trabalhos relacionados à *Burnout* buscaram, de forma descritiva, evidenciar a prevalência de sintomas, causas e possíveis consequências na vida pessoal e profissional de professores. Para alcançarem os objetivos propostos, os instrumentos utilizados nestes levantamentos foram entrevistas, escalas, inventários e questionários.

Cardoso e Nunes (2016) expõem que “os instrumentos de avaliação psicológica são uma das diversas estratégias que se pode adotar para gerar informações sobre o sofrimento psíquico dos professores” (p. 240), mas pensamos também que é preciso ultrapassar a mera constatação da presença do sofrimento e do adoecimento. Faz-se necessário refletir sobre o contexto histórico e cultural em que se vive, pois este é determinante na constituição da subjetividade docente e, por sua vez, refletir possibilidades de superação, no que diz respeito à sua produção e manutenção.

A Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky e interlocutores, tendo sua base filosófica e epistemológica pautada no materialismo histórico-dialético, destaca que a pesquisa deve buscar a compreensão do fenômeno em sua relação com a história e a cultura, na relação com o social. Sobre essa questão, Freitas (2002) assinala que:

Vygotsky (1991) propõe, assim, que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto em seu aspecto histórico. Está, nesse sentido, mostrando que a preocupação do

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI: <https://doi.org/10.61389/esnqxy86>

pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal, é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. (p.27)

Compreendemos que os estudos de natureza quantitativa são importantes, mas é necessário também superar as aparências de um dado fenômeno. É necessário buscar sua essência, observar as multideterminações que o produzem e mantêm, bem como as contradições existentes.

Tendo por pressuposto teórico esta mesma base, Fernandes (2015), com a tese intitulada “O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética”, objetivou investigar se e como o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação na relação com o trabalho docente. A pesquisadora elencou como sujeitos de sua pesquisa professores da rede estadual paulista, e constatou que o processo grupal permite a reflexão de aspectos da alienação do trabalho pedagógico e também pode criar condições para a percepção da dimensão positiva do trabalho docente.

Silva (2016) buscou a compreensão da configuração do assédio moral e suas implicações no trabalho de professores de uma instituição pública de ensino superior. O sofrimento e o adoecimento foram demarcados como consequência da violência cotidiana dirigida a eles.

Em sua tese, Rodrigues (2015) teve como objetivo identificar os fatores de risco e de proteção de professores nas escolas públicas do ensino fundamental e médio de Fortaleza-CE (BR) e do Porto (PT) e suas implicações na saúde mental. A pesquisa foi identificada como descritiva e lançou mão de um questionário sociodemográfico e o Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA). Os resultados indicaram presença de esgotamento psíquico e estado crítico de realização profissional e reconhecimento social.

Santos (2011) analisou as relações entre o trabalho docente e a saúde das professoras da primeira fase do ensino fundamental da rede pública do município de João Pessoa-PB. Como metodologia de pesquisa, realizou observações do próprio

trabalho docente e organizou encontros buscando compreender a relação trabalho docente e saúde. Percebeu que o sofrimento e o adoecimento estão ligados às formas de organização e às condições de trabalho, e que o prazer obtido advém do reconhecimento dos alunos e dos colegas de trabalho, o que contribui para a saúde destas profissionais.

Os trabalhos de Souza (2015) e Souza (2016) aproximam-se na medida em que evidenciam as condições e precarizações do trabalho docente. Souza (2015) se propôs a analisar o processo de precarização laboral vivenciado pelas professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, e, por meio de observação e entrevistas realizadas, foi possível identificar o processo de precarização por meio do viés da intensificação laboral e de suas consequências, como o sofrimento e o risco permanente de adoecimento.

Souza (2016) buscou investigar as condições de trabalho dos professores temporários da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. A pesquisa evidenciou que as condições trabalho num modelo terceirizado, precarizado e mal remunerado são fatores para o sofrimento e o adoecimento.

Sobre as especificidades das condições de trabalho, Codo e Menezes (1999) ressaltam que muitas destas condições anulam o sujeito, de forma que ele se sinta mais debilitado a cada dia, o que acarreta um aumento das patologias corporais e mentais da atualidade, incluindo, entre tantas, a Síndrome de *Burnout*.

Perez (2012) pesquisou as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores universitários de instituições privadas e evidenciou, por meio de entrevistas, uma extensiva jornada de trabalho e sobrecarga de atividades que se constituem como comprometedoras da saúde física e psíquica dos professores.

Fonseca (2009) investigou a presença do mal-estar na educação e fatores que participam de sua produção em professores que atuam no ensino fundamental. Identificou, também por meio de entrevistas, alguns sintomas deste mal-estar, como o sentimento de desajustamento e insatisfação, angústia, estresse e sintomas físicos. Como fatores geradores de mal-estar, a autora cita “recursos materiais, condições de

trabalho, acumulação de exigências sobre o professor, modificação no papel do professor, modificação do apoio do contexto social ao professor e modificações na imagem do professor” (p.129).

Castro (2008) buscou analisar relatos de professores que trabalham com crianças agressivas e investigar o papel da agressividade infantil como fator que promove sofrimento psíquico em tais professores. Por meio de entrevistas constatou que sentimentos de ingratidão e rancor podem ser nutridos e agravados com o tempo, o que evidencia a importância de uma intervenção que ajude a elaborar esses aspectos.

Sobre a temática da violência presenciada nas escolas, que afeta diretamente o trabalho docente, Krugmann (2015) expõe que

O Processo Ensino-Aprendizagem é prejudicado, pois é sabido que o ato educacional requer a existência de um ambiente saudável para a efetivação do aprendizado; porém, no contexto atual, o ensinar e o aprender disputam espaço com a bagunça, a desordem, a falta de limites, o desrespeito, a gritaria, o absentismo, a incivilidade, os insultos graves e as agressões morais e físicas, comportamentos esses que deveriam ser inadmissíveis e inexistentes no ambiente educacional. Casos graves de violência no cenário escolar tornam-se acontecimentos midiáticos cada vez mais frequentes e a escola precisa lidar com uma nova realidade, que compreende atos repetidos de indisciplina, delinquência e violência por parte de seus discentes. Dessa forma, a escola passa a viver sob o domínio da impotência frente as novas demandas sociais. (p.70)

Como se observa, as pesquisas mencionadas revelaram que as condições objetivas do trabalho docente e as relações estabelecidas no espaço escolar são determinantes da subjetividade e da identidade docente, marcadas por processos de *Burnout*, mal-estar, sofrimento e adoecimento psíquico. Frente aos desafios diários da ação docente e de suas condições de trabalho precarizadas, suscitam, por parte do professor, estratégias pessoais de adequação, ou mesmo enfrentamento, no que tange ao processo de sofrimento e adoecimento psíquico.

Cardoso e Nunes (2016) evidenciam que os professores

Não se sentem ouvidos ou acolhidos em seus desafios cotidianos. Muitas vezes se sentem silenciados e impotentes ... ‘Assim, os processos de subjetivação ficam comprometidos e o sujeito já não consegue se movimentar criativamente nem encontrar em outro a possibilidade de ser escutado, considerado’. (p. 233)

Compreendemos que os saberes da Psicologia podem contribuir para uma discussão que evidencie e reflita este fenômeno que tem atingido diversos docentes. Pensar a constituição da subjetividade e da identidade docente se faz emergente e imprescindível ao considerar que a escola é um espaço de constituição de conhecimentos no qual o professor tem um papel que é fundamental.

Considerações Finais

O presente trabalho procurou evidenciar de forma breve e panorâmica o que e como a temática do sofrimento e do adoecimento psíquico tem sido tratada por pesquisadores dos programas de pós-graduação em Psicologia.

Os dados revelados neste levantamento apontam que muitas pesquisas têm sido empreendidas numa tentativa de revelar a presença ou o nível de mal-estar docente, como o estresse ou a Síndrome de *Burnout*, por exemplo, com o uso de instrumentos, como entrevistas, aplicação de escalas e testes, na busca de quantificar ou descrever o sofrimento psíquico por meio da revelação dos sintomas e suas consequências. Porém, há poucos estudos preocupados em buscar compreensões e/ou explicações referentes aos processos envolvidos na totalidade de sua produção e manutenção.

A partir da literatura da Psicologia Histórico-Cultural compreende-se que as condições objetivas que permeiam o trabalho docente, demarcadas social e historicamente, constituem sua subjetividade, exteriorizada muitas vezes na forma de sofrimento psíquico, ou seja, frente a tais condições o professor pode desenvolver outros sentidos para suas ações pedagógicas, que não o de ensinar, na intenção de socializar os conhecimentos científicos, o que contribui para uma subjetividade marcada pelo sofrimento.

Além disso, entende-se que a qualidade da formação docente, de forma a expressar uma base sólida, que eleve o conhecimento do professor no que se refere à ampliação da consciência para uma leitura crítica da realidade, é um dos pontos importantes para superar o contexto educacional adoecedor.

REFERÊNCIAS

Aquino, A. E. C., Terra, B. M., Santos, D. A., Maia, G. L., Stefanuto, J. R. R., Eidt, M. N. (2016). Formação Continuada de Professores: **Reflexão acerca da relação entre trabalho docente e sofrimento/ adoecimento psíquico**. In: Facci, M. G. D., Meira, M. E. M. (Org.). *Estágios em Psicologia Escolar: Proposições Teórico-Práticas*. Maringá: Eduem.

Castro, R. E. F. **Eles cuidam de crianças**. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

Cardoso, L. M; & Nunes, A. I. B. L. A escuta do sofrimento psíquico em professores: desafios para a avaliação e intervenção no campo da psicologia da educação. In: M. C. R Silva & M. I.S. Castanho (Orgs.) **Subjetividade e aprendizagem: contribuições da psicanálise e da psicologia histórico-cultural** (pp 229-247). São Paulo: Hogrefe CETEPP. 2016.

Codo, W., & Vasques-Menezes, V. I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes. 1999.

Dalagasperina, P. **O estresse e a síndrome de Burnout em professores do ensino privado do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. 2012.

Dalcin, L. **Efeito de uma intervenção para prevenção da Síndrome de Burnout em professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2016.

Diehl, L. **Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2014.

Facci, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados. 2004.

Farias Júnior, R. S.. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Pará. 2014.

Fernandes, L. V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

Fonsêca, C. E. A. **Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2009.

Freitas, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, 21-39. 2002.

Gasparine, S. M., Barreto, S. M., Assunção, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199. 2005.

Lira, E. R. B. **Síndrome de Burnout, percepção de autoeficácia e repercussões familiares em docentes universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco. 2017

Miranda, M. B. **Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora – MG: Depressão e Burnout**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2017

Oliveira, E. S. G. O. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, v. 7, n. 1, p. 27-41. 2006.

Ribeiro, K. **Relações de Trabalho e Burnout: Vozes e Vivência de Professoras de Programa Stricto Sensu**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás. 2013.

Rodrigues, M. G. **Fatores de risco e proteção na saúde mental de professores de escolas públicas em Fortaleza (CE) e Porto (PT)**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2015.

Santos, D. A. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, PR. 2014.

Santos, F. A. **Relações entre o trabalho e a saúde das professoras de escolas públicas do município de João Pessoa- PB**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. 2011.

Santos, F. A. "Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali": clínica de psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI: <https://doi.org/10.61389/esnqxy86>

privado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2011.

Silva, K. **Assédio moral e sofrimento no trabalho de professores universitários em Manaus**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2016.

Souza, F. G. **A condição de trabalho do professor temporário da rede municipal de ensino de Fortaleza - CE**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, Ceará. 2016.

Souza, K. O. **O fenômeno da precarização laboral: uma investigação sobre as professoras da rede pública de ensino do município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Ceará. 2015.

Urt, S. C. Um sonho possível – a produção científica e a constituição de grupos de pesquisa em Educação e Psicologia na Universidade. In: Urt, S. C. (Org.). *Retratos do Pesquisar em MS: Educação e Psicologia*. Campo Grande: Oeste. 2017.

Vasconcelos, A., Faria, J. H. Saúde mental no trabalho: contradições e limites. *Revista Psicologia & Sociedade*, v. 6, n. 3, p. 453-464. 2009.

Data da submissão: 04/05/2026.

Data do aceite: 02/06/2026.

**A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA
ACADÊMICA BRASILEIRA (1940–2023)****THE HISTORY OF THE TEXTBOOK AS A OBJECT OF BRAZILIAN ACADEMIC
RESEARCH (1940–2023)****HISTORIA DEL LIVRO DE TEXTO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN
ACADÉMICA BRASILEÑA (1940–2023)**

Aline Loretto Garcia¹
Adriana Almeida Sales de Melo²

RESUMO

Este estudo traça um histórico do livro didático como objeto de pesquisa no Brasil entre 1940 e 2023, com buscas realizadas no *Google Scholar* e no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A primeira plataforma forneceu artigos entre 1940 e 2023; a segunda, dissertações e teses de 1987 a 2016. Em ambas, utilizou-se o termo “livro didático” como descritor. A metodologia adotada combinou abordagens quantitativas e qualitativas: além da quantificação dos trabalhos encontrados na base da Capes, analisou-se o conteúdo dos estudos disponíveis nas duas plataformas, com o objetivo de identificar os principais temas investigados e as correntes teóricas e metodológicas que orientam a produção acadêmica sobre o tema. Os resultados permitem identificar três fases na pesquisa sobre o livro didático no Brasil. A primeira, de 1940 a 1978, é composta por estudos iniciais, ainda incipientes e dispersos, sem articulação entre si nem

¹ Doutoranda em Educação, Universidade de Brasília (UnB); Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Mundialização da Educação (GEP-Mundi – CNPq/UnB); Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0000-7197-4820>. E-mail: alinelorettodf@gmail.com.

² Doutora em Educação (Política Educacional), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de Brasília – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Mundialização da Educação (GEP-Mundi – CNPq/UnB); Investigadora Colaboradora da Universidade Lusófona (CeIED/ULHT); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6749-4725>. E-mail: adrianasalesdemelo@gmail.com.

ancoragem teórica clara, mas que lançam as primeiras problematizações sobre o papel e o uso do livro didático. A segunda, de 1978 a 1993, é marcada pela influência da teoria histórico-crítica, com ênfase na análise ideológica dos conteúdos e na função do livro como instrumento de mediação no processo de reprodução social. A terceira, de 1993 a 2023, apresenta uma ampliação do escopo teórico e metodológico, incorporando abordagens diversas, com destaque para a influência da História Cultural. Nessa fase, os estudos passam a considerar não apenas os conteúdos, mas também aspectos materiais, editoriais e os usos sociais do livro didático, além de incluir análises meta-analíticas.

Palavras-chave: Livro didático. História da educação. Mapeamento de pesquisas.

ABSTRACT

This study traces the history of the textbook as a research object in Brazil between 1940 and 2023, based on searches conducted in Google Scholar and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD/CAPES). The first platform provided access to articles from 1940 to 2023; the second included dissertations and theses defended between 1987 and 2016. In both databases, the term “*livro didático*” (textbook) was used as a keyword. The adopted methodology combined quantitative and qualitative approaches: in addition to quantifying the works found in the CAPES database, the content of studies available in both platforms was analyzed to identify the main research themes and the theoretical and methodological frameworks guiding academic production in this field. The results reveal three distinct phases in textbook research in Brazil. The first, from 1940 to 1978, consists of initial, still incipient and dispersed studies, lacking theoretical grounding or articulation, but which raised early questions about the role and use of textbooks. The second phase, from 1978 to 1993, is marked by the influence of historical-critical theory, with an emphasis on the ideological analysis of content and the textbook’s role as a mediating tool in the process of social reproduction. The third phase, from 1993 to 2023, shows a broadening of theoretical and methodological perspectives, incorporating diverse approaches, with a notable influence from Cultural History. In this phase, studies began to address not only content, but also material, editorial, and social aspects of textbook use, in addition to including meta-analytical studies.

Keywords: Textbook. History of education. Research mapping.

RESUMEN

Este estudio traza una historia del libro de texto como objeto de investigación en Brasil entre 1940 y 2023, a partir de búsquedas realizadas en Google Scholar y en el Banco de Tesis y Disertaciones de Capes. La primera plataforma proporcionó artículos entre 1940 y 2023; la segunda, tesis y disertaciones desde 1987 hasta 2016. En ambas se utilizó el término “libro didáctico” como descriptor. La metodología adoptada combinó enfoques cuantitativos y cualitativos: además de la cuantificación de los trabajos encontrados en la base de Capes, se analizó el contenido de los estudios disponibles en ambas plataformas, con el objetivo de identificar los principales temas investigados y las corrientes teóricas y metodológicas que orientan la producción académica sobre el tema. Los resultados permiten identificar tres fases en la investigación sobre el libro de texto en Brasil. La primera, de 1940 a 1978, está compuesta por estudios iniciales, aún incipientes y dispersos, sin articulación entre sí ni anclaje teórico claro, pero que plantean las primeras problematizaciones sobre el papel y el uso del libro didáctico. La segunda, de 1978 a 1993, está marcada por la influencia de la teoría histórico-crítica, con énfasis en el análisis ideológico de los contenidos y en la función del libro como instrumento de mediación en el proceso de reproducción social. La tercera, de 1993 a 2023, presenta una ampliación del marco teórico y metodológico, incorporando enfoques diversos, con destaque para la influencia de la Historia Cultural. En esta fase, los estudios pasan a considerar no solo los contenidos, sino también los aspectos materiales, editoriales y los usos sociales del libro didáctico, además de incluir análisis metaanalíticos.

Palabras clave: Libro didáctico. Historia de la educación. Mapeo de investigaciones.

INTRODUÇÃO

Em 1998, John Issitt, professor do Departamento de Educação da Universidade de York, revelou, em sua pesquisa, um fenômeno intrigante sobre livros didáticos. Ao compartilhar seus achados com alunos e colegas, era comum notar desconforto e

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI:<https://doi.org/10.61389/frqvp914>

relatos sobre a memorização exaustiva exigida por esses materiais. Muitos se perguntavam o que poderia haver de interessante neles. Para Issitt, essa reação refletia uma postura comum na Academia Britânica, onde os livros didáticos eram ignorados como objeto legítimo de estudo. Segundo ele, esse desprezo vinha, em parte, da ideia de que esses livros eram pouco criativos, apenas formalizações do saber destinadas ao consumo passivo dos estudantes, algo visto como indigno de atenção por intelectuais mais engajados.

Não seria exagero afirmar que o fenômeno identificado por Issitt na Academia Inglesa encontrou ressonância na Academia Brasileira. Quem nos relata isso é Kazumi Munakata, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2012, Munakata publicou um artigo intitulado *O livro didático: alguns temas de pesquisa*, no qual afirmou, com entusiasmo, que o livro didático, antes visto como um desvio nas pesquisas acadêmicas no âmbito do campo educacional, finalmente passou a ser reconhecido por sua verdadeira importância: ele é um campo fértil para os estudos e abre oportunidade para que diversos aspectos da educação escolar e de sua história sejam esclarecidos.

Para Munakata (2012), um marco importante na valorização do livro didático como objeto de investigação no Brasil foi a tese de doutorado de Circe Bittencourt, defendida em 1993: *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Embora o livro didático já fosse abordado como política pública na academia brasileira, Bittencourt inovou ao analisar sua produção editorial voltada ao mercado, e sua presença nas escolas como dispositivo central da cultura escolar. Desde então, observa-se um crescimento contínuo nas pesquisas sobre essa categoria de material escolar, o que reflete seu crescente reconhecimento acadêmico.

Com a ascensão dos livros didáticos a uma posição de destaque nos estudos educacionais, tanto no Brasil quanto, possivelmente, no mundo, o estudioso francês

Choppin sublinhou duas condições essenciais para garantir a qualidade dessas produções:

Inicialmente, um trabalho de coleta e de tratamento sistemático das fontes: é preciso empreender ou proceder à constituição e ao desenvolvimento de grandes instrumentos de pesquisa, monografias de editoras, repertórios de textos oficiais ou bancos de dados bibliográficos, e colocá-las, tanto quanto possível, à disposição da comunidade científica através da internet. Em segundo lugar, um trabalho de reflexão metodológica: uma das características essenciais da pesquisa sobre o livro e edição escolares é sua interdisciplinaridade, no sentido amplo, e um dos principais perigos aos quais se expõe qualquer pesquisador, trabalhando só, isolado, é de dar a uma realidade complexa uma análise reducionista, até mesmo errônea. Então, se o manual é o produto de competências diversas, por que não seria o mesmo para a pesquisa que o toma como objeto? (Choppin, 2012, p. 23).

Partindo desse fundamento, torna-se necessário aprofundar o exame da produção acadêmica brasileira dedicada ao tema, o que implica enfrentar questões-chave para a compreensão da centralidade do livro didático no campo educacional: de que forma e por quais razões o debate sobre o livro didático ganhou destaque no cenário educacional brasileiro? Quais são as questões cruciais em jogo? Quem são os principais interlocutores nesse diálogo? Quais bases teóricas sustentam essas discussões?

Com essas indagações como norte, este estudo traçou um histórico do debate sobre o livro didático no Brasil, desde a década de 1940 até 2023, examinando como essa temática tem sido abordada pelos pesquisadores brasileiros no contexto educacional. Longe de pretender realizar uma análise exaustiva, esta investigação buscou mapear as trajetórias intelectuais percorridas, revelando os principais eixos temáticos que emergiram ao longo do tempo, assim como os entrelaçamentos teórico-metodológicos que estruturam e permeiam esse campo de estudo.

Para alcançar o objetivo proposto, este trabalho foi desenvolvido em três fases, que se distinguem por problematizações mais específicas e por peculiaridades de abordagens e fundamentação metodológica.

A primeira fase, de 1940 a 1978, é marcada por estudos pontuais e sem uma base teórico-metodológica comum. Apesar disso, esses trabalhos foram fundamentais para abrir espaço às discussões que seriam aprofundadas posteriormente. O ponto de partida é o artigo *A questão econômica do livro brasileiro*, de Ranulfo Pereira da Silva, publicado em 1940 na Revista do Serviço Público, considerado o primeiro estudo sobre o tema. A obra discute estratégias para baratear a produção de livros no Brasil, com atenção especial aos didáticos.

A segunda fase, de 1978 a 1993, tem início com a dissertação de mestrado de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, defendida na PUC-SP e publicada como *As belas mentiras: ideologia e texto didático de leitura*. Nesse estudo, Nosella analisa como os livros didáticos de leitura do ensino fundamental transmitem uma visão distorcida da realidade, reforçando os valores da classe dominante. Amparada em autores como Althusser e sua concepção da escola como aparelho ideológico do Estado, a autora inaugura uma abordagem histórico-crítica na análise dos livros didáticos. A partir desse marco, multiplicaram-se pesquisas que revelaram mensagens — sutis ou explícitas — de autoritarismo, preconceito, machismo, racismo, individualismo e naturalização das desigualdades nos textos e imagens dos livros didáticos.

A terceira fase, iniciada em 1993 com a tese de Circe Bittencourt, *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, marca a consolidação de uma produção acadêmica mais robusta sobre o tema. Esse período se caracteriza pela diversidade de enfoques e metodologias, ainda assim com forte presença da história cultural como base interpretativa.

Para realizar essa pesquisa, foram utilizadas como fontes o *Google Scholar*, que permitiu a busca por artigos publicados sobre o tema entre 1940 e 2023, e o Banco de Teses e Dissertações da Capes, que ofereceu acesso a dissertações e teses defendidas entre 1987 e 2016, recorte temporal correspondente à disponibilidade da plataforma.

Em ambas as plataformas, o termo “livro didático” foi empregado como descritor. Além disso, foram considerados livros e capítulos de livros que tratem do assunto.

A investigação foi conduzida por meio de uma abordagem mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos. No plano quantitativo, a análise concentrou-se na identificação do volume de publicações e dos principais temas abordados. No plano qualitativo, procedeu-se à leitura e à análise de conteúdo de artigos, teses e livros publicados entre 1940 e 2023, período definido como horizonte analítico da pesquisa.

1. Pioneirismo na pesquisa sobre livros didáticos no Brasil: as décadas iniciais (1940 a 1978)

Ao realizarmos uma busca no *Google Scholar* com o termo “livro didático”, delimitando o período entre 1940 e 1978, encontramos 278 resultados. Inicialmente, essa quantidade causou satisfação, sugerindo uma base ampla para análise. No entanto, a leitura atenta revelou que muitos desses textos eram apenas trechos de legislações da época relacionadas ao tema, o que gerou certa frustração. Ainda assim, uma descoberta se destacou: o primeiro artigo que, de fato, tratava da questão do livro didático. Publicado em 1940 na Revista do Serviço Público, o texto datilografado, com folhas amareladas, intitula-se *A questão econômica do livro brasileiro* e foi escrito por Ranulfo Pereira da Silva.

O artigo de Silva pode ser dividido em dois momentos. No primeiro, o autor identifica os fatores responsáveis pelo alto custo dos livros nacionais, como a dependência da importação de papel e celulose. No segundo, discute as políticas implementadas durante o governo Vargas para reduzir esses custos e ampliar o acesso aos livros, com destaque para as medidas fiscais voltadas ao fortalecimento da indústria nacional.

No que diz respeito ao livro didático, Silva destaca como principal iniciativa do governo a transferência da responsabilidade por sua edição ao Instituto Nacional do Livro (criado em 1937), antes atribuída às editoras privadas. Ele elogia essa medida e argumenta que a produção estatal de livros, como no modelo mexicano, permitiria sua venda a preço de custo diretamente aos estudantes, em conformidade com os artigos 128 e 129 da Constituição de 10 de novembro de 1937.

A análise do artigo mostra que, além de discutir o problema do custo do livro nacional, incluindo o didático, Silva utiliza a obra para enaltecer as ações do governo Vargas voltadas à ampliação do acesso à leitura. Como observa Reis (2015), a Revista do Serviço Público, onde o texto foi publicado, atuava como veículo oficial de comunicação entre o governo estadonovista (1937–1945) e o funcionalismo público, funcionando tanto como registro formal quanto como instrumento de propaganda das políticas de Vargas.

Ainda que o artigo tenha um claro viés propagandístico, a questão do preço do livro didático parece ter sido um tema de relevância nos debates da década de 1940. Essa relevância pode ser evidenciada pelo fato de que essa discussão ressurgiu em 1948, com a publicação do artigo *A questão econômica do livro brasileiro* do escritor Rubem Braga.

Nesse texto, que ultrapassa as características de um simples artigo e assume o caráter de um manifesto em defesa do livro nacional, Rubem Braga critica um projeto de lei em tramitação no Senado Federal cujo objetivo era reajustar as tarifas postais e telegráficas. Especialmente preocupante era o significativo aumento proposto para as tarifas aplicadas aos livros, sendo de 100% para os livros comuns e de 400% para os livros didáticos. Braga argumenta que, diante de tal aumento, o público leitor seria desencorajado a adquirir livros. Contudo, ele ressalta que há um tipo de livro cuja compra o chefe de família não poderia evitar: a do livro didático, essencial para a

educação de seus filhos. Em uma passagem expressiva e, ao mesmo tempo, irônica, Braga declara:

Mas há um livro que o pai de família é obrigado a comprar: o livro de estudo de seu filho. Esse livro já é muito caro no Brasil; agora, o governo se empenha em aumentar ainda mais o seu preço, quintuplicando o selo... Esperemos que os homens cultos do Senado percebam essa insensatez. Quando mais não seja, em consideração a alguns de seus colegas, que talvez precisem com urgência de vários livros do primeiro ano primário [...] (Braga, 1948).

Identificamos apenas dois artigos que abordam o tema do livro didático no Brasil durante a década de 1940, ambos focados na questão do preço e na problemática do custo desses materiais. É importante destacar que, já nesses textos, o livro didático é tratado como uma categoria distinta do livro comum, devido à sua função pedagógica. Na década de 1950, embora os estudos ainda fossem escassos, nota-se uma ampliação do escopo das investigações, exemplificada pela obra pioneira de Dante Moreira Leite.

O artigo *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos brasileiros*, publicado na Revista de Sociologia, faz uma análise crítica da representação do negro em livros didáticos no Brasil. Partindo da premissa de que o livro didático brasileiro constrói “uma realidade adaptada ao ideal que o escritor pretende incutir em seus leitores” (LEITE, 1950), o autor identificou e categorizou as diferentes formas de preconceito racial presentes nesses materiais. Entre as categorias apontadas, estão: a ausência de representação de personagens negros na sociedade retratada pelos livros; a representação do negro em uma posição social inferior à do branco; o tratamento do personagem negro com desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; e a valorização da raça branca como a mais bela.

É importante contextualizar o período em que Dante Moreira Leite publicou seu trabalho. Segundo Bittencourt (2011), na década de 1950, intensificou-se a preocupação com os livros didáticos de História, especialmente no âmbito de instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO). Essas organizações buscavam promover mudanças nas produções educacionais, principalmente nos países envolvidos em conflitos, com o objetivo de reformular as relações internacionais. Pretendia-se substituir a visão da guerra como motor da história por uma abordagem voltada à promoção da paz. Nesse contexto, surgiram estudos críticos que denunciavam preconceitos e estereótipos nos conteúdos escolares, buscando eliminar manifestações que pudessem alimentar a hostilidade entre nações por meio da educação.

Como relatou Negrão (1988), essa preocupação levou à criação de uma parceria entre a Unesco e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), estabelecida entre 1956 e 1957 com o objetivo de analisar o conteúdo dos livros didáticos brasileiros e de outros materiais educacionais utilizados por professores e alunos, em resposta às demandas por um currículo mais inclusivo e promotor de paz.

Esse projeto resultou na publicação de dois artigos. Bazzanella (1957) realizou uma análise de dez livros de leitura destinados a alunos da quarta série primária, com o objetivo de identificar estereótipos relacionados aos negros. O autor destaca que, embora quinze lições mencionem a figura do negro, em todas, exceto uma, ele é retratado de forma positiva. Na única lição em que ocorre estereotipação, um menino negro é ridicularizado por aspirar a ser médico, revelando um viés preconceituoso na narrativa.

Hollanda (1957), professor da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, analisou vinte manuais do antigo curso ginasial — dez de História do Brasil, seis de História da América e quatro de História Moderna e Contemporânea. Observou que apenas cinco condenavam a escravidão, enquanto a maioria a justificava como necessidade econômica. Sobre os maus-tratos, só quatro manuais os mencionavam, e alguns alegavam que os escravos eram tratados como membros da família.

Além desse artigo, Hollanda foi pioneiro na publicação de um livro sobre livros didáticos no Brasil: *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o*

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ensino secundário brasileiro (1931–1956). Na obra, realiza uma análise histórico-documental de compêndios escolares, decretos e programas oficiais, mapeando as transformações educacionais e culturais do ensino de História. Sua contribuição metodológica destaca-se por articular a análise dos conteúdos com a crítica às ideologias formativas, revelando os mecanismos de construção da identidade nacional presentes no discurso escolar da época.

Na década de 1960, o estado de São Paulo, em sintonia com a iniciativa federal de criar grupos de estudo sobre o livro didático, formou seu próprio grupo de estudos sobre o tema. Dessa iniciativa resultou o artigo intitulado *O livro didático: sua grande missão e suas condições mínimas*, escrito pelo professor de Geografia da Universidade de São Paulo Aroldo de Azevedo.³ A obra é estruturada em três partes. Na primeira, examina-se a função pedagógica do livro didático, elucidando-se seu papel central no processo educativo. A segunda parte explora a intervenção do Estado nessa política pública, com destaque para a atuação da Comissão Nacional do Livro Didático e a interação entre o Estado e as escolas na escolha desse material. Por fim, a terceira seção discute as condições mínimas necessárias para assegurar a qualidade dos livros didáticos.

Paralelamente a isso, na mesma década, foram publicados artigos que analisaram a qualidade dos livros didáticos em disciplinas específicas. Nesses estudos, o livro didático começou a ser visto não apenas como uma ferramenta de ensino, mas também como um agente de homogeneização dos currículos dessas disciplinas. A ideia de um “bom” livro passou a ser associada à sua capacidade de proporcionar uma unidade pedagógica à classe de alunos. Exemplos dessa concepção podem ser

³ No prólogo de seu artigo, Aroldo de Azevedo salienta que, como integrante do Grupo de Estudo do Livro Didático, instituído pelo Secretário da Educação do Estado de São Paulo em 1960, teve a oportunidade de oferecer o trabalho que será apresentado, de caráter geral, mas totalmente aplicável ao caso específico da Geografia.

encontrados na *Gramática da Língua Portuguesa* de Rolando Morel Pinto (1960) e em *O livro didático de Física* de Paulo Pereira Muniz (1965).

O levantamento das pesquisas focadas no livro didático entre as décadas de 1940 e 1970 evidencia uma variedade de investigações, que, naquele período, apresentavam-se dispersas e careciam de uma estrutura teórico-metodológica consolidada nas análises. Esses estudos, embora não organizados sob um referencial comum, foram fundamentais para abrir novas possibilidades e estimular o desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas no futuro.

Cabe salientar que, se até a década de 1970, não se delineava uma trajetória clara nas abordagens que tomavam o livro didático como objeto de estudo, essa conjuntura foi transformada com a defesa da dissertação de mestrado de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella. Esse trabalho sinaliza o início de uma nova etapa nas análises sobre o livro didático no Brasil, ao ser avaliado a partir do viés ideológico.⁴

2. As belas mentiras: o livro didático como reprodutor da ideologia capitalista (1978-1993)

Em 1978, Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella defendeu sua dissertação de mestrado intitulada *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura das primeiras séries do 1º Grau*, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação de Demerval Saviani⁵. No estudo, Nosella analisou a distância entre a

⁴ A análise dos livros a partir de um viés ideológico já estava presente, ainda que de forma sutil e sem uma teorização formal, nas críticas de alguns trabalhos desenvolvidos nos anos 1950, em especial na tentativa de transformar o livro didático em um instrumento de promoção da paz.

⁵ Demerval Saviani é um dos principais filósofos da educação no Brasil, reconhecido por sua contribuição à pedagogia histórico-crítica. Nascido em 1943, desenvolveu uma perspectiva teórica que busca articular educação e transformação social, defendendo o papel da escola na transmissão sistematizada do conhecimento como condição para a emancipação dos sujeitos

realidade vivida pelas crianças e a realidade representada nos textos de leitura de livros didáticos recomendados pelo MEC para as quatro primeiras séries do primeiro grau.

Partindo da ideia de que, em sociedades capitalistas, a escola exerce a função de difundir a ideologia dominante, ela destacou o livro didático como um dos principais instrumentos desse processo. A investigação se organizou em torno de uma pergunta central: de que forma a ideologia dominante é transmitida por meio dos livros didáticos e convertida em conteúdo cotidiano nas escolas?

Como referência teórica, Nosella utilizou os marxistas Nicos Poulantzas (1980), de quem extraiu a noção de Estado como instância de coesão social, e Louis Althusser (1974), cuja concepção de aparelho ideológico de Estado a ajudou a compreender a escola como meio privilegiado de reprodução da ideologia dominante.

De forma semelhante à análise de Nosella, outros estudos foram realizados com o intuito de denunciar o caráter ideológico presente nos livros didáticos. Franco, em sua tese de doutorado, defendida em 1981, apresenta uma análise crítica das representações historiográficas veiculadas pelos livros didáticos de ensino secundário no Brasil⁶. A autora busca revelar como os processos editoriais, as escolhas pedagógicas e as influências ideológicas resultam em uma versão específica da história nacional.

Partindo desse mesmo pressuposto, é possível destacar outros trabalhos que analisam a escola como um aparelho ideológico do Estado, sendo o livro didático um instrumento fundamental na disseminação da ideologia dominante. Entre esses trabalhos, merece menção o livro *O livro didático e a popularização do saber escolar* (1984), de Kátia Maria Abud. No âmbito das dissertações, destacam-se *Elementos ideológicos subjacentes à educação e à psicologia frente à aprendizagem de valores*

⁶ Assim como a dissertação de Nosella, a tese de Franco, intitulada *História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau*, foi posteriormente publicada como o livro *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*.

sociomoraís: análise de textos didáticos de moral e cívica (1987), de Verônica Lúcia do Rêgo Luna, e *O livro didático brasileiro* (1989), de Cláudia Rathlef.

Essa abordagem crítica da ideologia nos livros didáticos ampliou-se com o tempo e deu origem a investigações que, além de examinarem a estrutura ideológica, começaram a analisar as representações de grupos específicos nesses materiais, como a do feminino, do negro e das relações raciais.⁷

Conforme Negrão e Amado (1989) destacam, muitas dessas pesquisas foram influenciadas por estudos estrangeiros⁸ cujo objetivo era denunciar o tratamento discriminatório destinado a mulheres e negros na literatura. Sob essa influência, e em resposta à pressão exercida por grupos minoritários, uma série de teses acadêmicas foi desenvolvida no Brasil, seguindo essa linha crítica.

Entre os estudos que abordam as representações machistas nos livros didáticos, destacam-se a dissertação de mestrado de Zoya Dias Ribeiro, defendida na Universidade Federal do Ceará em 1981, sob o título *Falas e silêncio nos discursos pedagógicos dos livros didáticos: análise dos estereótipos comportamentais masculinos e femininos veiculados pelos livros de expressão e comunicação*, e a tese de doutorado de Paulo de Tarso de Oliveira, apresentada à Universidade de São Paulo em 1982, intitulada *Livros didáticos de leitura e o interesse dos escolares pela leitura*. No que tange aos artigos sobre o tema, destaca-se o pioneirismo do trabalho de Maria Luíza Eluf intitulado *O desenvolvimento dos papéis nos livros didáticos* (1981), e *A imagem da mulher nos livros didáticos*, de Regina Paim Pinto (1981).

⁷ Dante Moreira Leite, com a obra *Preconceito racial e patriotismo* em seis livros didáticos brasileiros, já havia realizado uma análise dos preconceitos raciais presentes nos livros didáticos, mas seu trabalho naquele momento era pioneiro. O que se observa, a partir desse segundo momento, é uma grande quantidade de pesquisas, com referências teórico-metodológicas que dialogam entre si.

⁸ Um exemplo é o livro *Mentiras que parecem verdades*, de Luigi Bonazzi e Umberto Eco, sobre os mecanismos de construção e disseminação de falsas verdades no âmbito social, político e cultural. A obra examina como as mentiras podem ser aceitas e internalizadas por sociedades inteiras, muitas vezes por meio de narrativas convincentes e poderosos instrumentos de comunicação, como a mídia.

Quanto às análises de preconceito racial nos livros didáticos, as dissertações de Pinto e Tavares, ambas de 1981, oferecem uma leitura convergente e aprofundada sobre como esses materiais contribuem para a reprodução de desigualdades e a manutenção de hierarquias sociais. Pinto, em *O livro didático e a democratização da escola*, apontou a predominância de personagens brancos em papéis centrais e a representação secundária e estereotipada de personagens negros. Já Tavares, em *No reino da desigualdade*, analisou como a lógica dominante na produção dos livros didáticos marginaliza as vivências das classes populares, limitando o aprendizado e as possibilidades de ascensão social.

Negrão (1988) analisou a metodologia utilizada nessas pesquisas. Ela apontou que a metodologia empregada por Pinto e Tavares foi orientada para investigar a dinâmica entre emissor e receptor na produção cultural destinada às crianças. Negrão (1988) destacou que Tavares articulou essa relação de forma dialética: por um lado, uma comunicação entre desiguais — o autor adulto branco e as crianças — e, por outro, entre “iguais”, já que os autores, em sua maioria, construíam seu discurso para um público retratado como crianças brancas de classe média.

É sintomático que, em 1987, a revista *Cadernos de Pesquisa* lançou uma edição intitulada *Raça Negra e Educação*, na qual uma seção foi dedicada a artigos que discutiam a discriminação racial veiculada por livros didáticos. Entre os textos, destacam-se: *O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros*, de Vera Regina Santos Triumpho; *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau*, de Ana Célia da Silva; *Livro didático: um mal necessário*, de Joel Rufino dos Santos; e *Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal*, de Ademil Lopes. Esses trabalhos abordaram resultados de pesquisas, revisões da bibliografia sobre o tema e propostas para a transformação dos conteúdos racistas. No debate, surgiram questões polêmicas, como a real importância dos livros didáticos na manutenção do racismo e a possibilidade de eles apenas refletirem a situação de

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI:<https://doi.org/10.61389/frqvp914>

inferioridade social da população negra. Também foi ressaltado o papel do professor como mediador no processo de produção e recepção desses materiais.

Assim, verifica-se que esse período foi marcado por uma onda significativa de críticas aos livros didáticos, seja por perpetuarem a ideologia dominante, seja por excluírem grupos historicamente marginalizados, como mulheres e negros. Bittencourt (2011) e Munakata (2012), ao analisarem as razões para o surgimento dessas críticas, apontam o regime da ditadura militar como um dos principais fatores. Nesse contexto, as políticas públicas relativas aos livros didáticos estavam sob controle direto dos militares, o que gerava um ambiente de desconfiança. Pesquisadores que analisavam o livro didático a partir das políticas públicas muitas vezes enfrentavam acusações de conivência com o governo autoritário. Embora esses estudos tenham existido, não se consolidaram como paradigma dominante da época.

Entre os estudos dedicados à análise do livro didático no contexto das políticas públicas, as contribuições do professor João Batista Araújo e Oliveira são fundamentais. Em suas obras, como *Subsídios para uma Política do Livro Didático* (1983) e *Três perspectivas na avaliação dos livros didáticos* (1984), Oliveira examina, de forma crítica e aprofundada, os desafios e dilemas que cercam a política pública do livro didático. Ele não apenas investiga as práticas de adoção e uso do material didático nas escolas, mas também propõe soluções e melhorias que visam fortalecer tanto a política estatal quanto sua implementação eficaz no cotidiano escolar.

A partir do delineado, nesse contexto, o panorama de estudos que tomavam o livro didático como objeto dividia-se entre pesquisas que criticavam o livro didático e estudos que o abordavam sob o prisma das políticas públicas. Posteriormente, vieram as perspectivas oriundas da história cultural, inaugurando uma terceira fase nas análises sobre os livros didáticos no Brasil.

3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: DA MATERIALIDADE ÀS PERSPECTIVAS META-ANALÍTICAS (1993-2023)

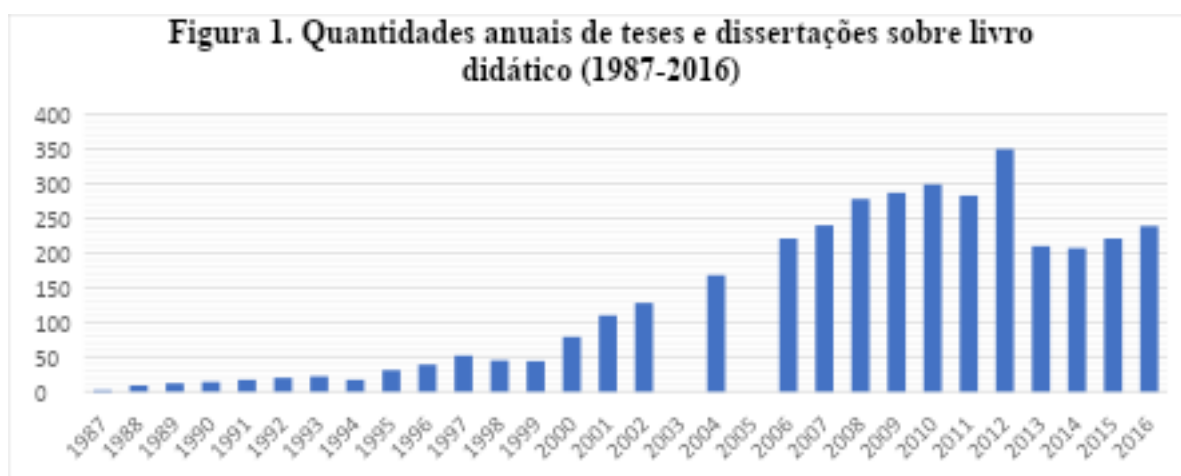
O ano era 1993, e, se o livro didático ainda não ocupava um lugar de destaque na literatura acadêmica, também já não ocupava um local marginal. Choppin já havia escrito *O historiador e o livro escolar*, artigo no qual analisava as tendências internacionais relacionadas ao estudo do livro didático e as inúmeras possibilidades abertas por esse objeto de estudo. Roger Chartier, grande historiador francês da chamada História Cultural, já havia publicado *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, obra na qual explorava as práticas de leitura, a materialidade dos textos e como as formas e os contextos de publicação influenciam a compreensão dos leitores sobre as obras. No Brasil, Circe Bittencourt defendia sua tese *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*.

O trabalho de Bittencourt teve como objetivo investigar a gênese do livro didático no Brasil, situando-o no contexto da criação do Estado Nacional, mais especificamente no período que vai da década de 1820 até 1910. Nesse recorte temporal, a autora analisa as formas pelas quais o Estado brasileiro estruturou o controle sobre esse importante objeto cultural. O conceito de “objeto cultural” é, aliás, de suma relevância para compreender a abordagem de Bittencourt, que trata o livro didático como um objeto cultural a ser inserido na história da cultura. Para embasar teoricamente sua pesquisa, a autora recorreu a estudos sobre a história do livro em geral, incluindo o livro didático como uma etapa específica desse processo. Um exemplo importante é a obra *Histoire de l'édition française*, na qual o livro didático é abordado em dois capítulos: um referente ao Antigo Regime francês, em que o ensino era vinculado à religião, e outro ao século XIX, marcado pelo desenvolvimento da escola

laica e obrigatória. Além disso, Bittencourt apoiou-se nos estudos de Ginzburg e Burke,⁹ que exploram como as culturas erudita e popular se inter-relacionam à medida que o universo da leitura e da escrita se expande na sociedade moderna.

Munakata (2012) enfatiza que a obra trouxe uma mudança significativa nas análises sobre o livro didático ao introduzir novas abordagens e incentivar novas pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Esse impacto é demonstrado no banco de teses e dissertações da Capes, que disponibiliza trabalhos acadêmicos defendidos entre 1987 e 2016 (Figura 1).



Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes (2025).

Ao buscar produções acadêmicas relacionadas ao livro didático, obtiveram-se os dados apresentados acima. A análise dessa tabela revela um aumento nas investigações acadêmicas sobre o tema a partir da década de 1990. Até o final dos anos 1980, o

⁹ De Ginzburg recorreu principalmente às reflexões presentes na obra *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (Ginzburg, 1987). Já de Burke bebeu das reflexões presentes em *Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800* (Burke, 1989).

número de teses e dissertações sobre o assunto era relativamente baixo, com uma média anual variando entre 9 e 20 trabalhos. No entanto, a partir de 1995, observa-se uma mudança, com o número de pesquisas praticamente dobrando em relação ao período anterior, alcançando-se 31 trabalhos em 1995 e 39 em 1996.

De acordo com Munakata (2012), as pesquisas realizadas a partir da década de 1990, de forma geral, recusam um idealismo ingênuo que via o livro didático apenas como um veículo de ideias e valores a serem aprovados ou condenados de acordo com uma ortodoxia específica. O autor argumenta que, entre a formulação dessas ideias e desses valores e sua recepção pelo leitor, existe sempre a mediação da materialidade do objeto-livro, que não pode ser ignorada. Ainda, vai além e coloca que o livro não é apenas um texto, mas um artefato físico composto de papel e tinta, cujos registros passam por processos de edição e copidesque que, muitas vezes, introduzem alterações ao texto original.

Seguindo essa proposta, diversos estudos foram conduzidos para compreender a materialidade do livro didático, com destaque para aqueles trabalhos que analisam tanto a produção quanto o impacto desse recurso no mercado editorial brasileiro. Entre os trabalhos pioneiros, a tese de Kazumi Munakata, intitulada *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, defendida em 1997 na PUC-SP¹⁰, destaca-se ao examinar a dinâmica do mercado brasileiro de livros didáticos, evidenciando sua estreita relação com o Estado, principal consumidor desse material. Vale ressaltar que Munakata vai além da simples análise mercadológica, explorando as ações dos diversos agentes envolvidos na produção editorial e enfatizando a relevância dos aspectos técnicos de edição e editoração para o sucesso do processo de produção.

¹⁰ O impacto da tese de Munakata pode ser mensurado pelo número de citações que tem no Google Scholar (245 citações), sendo esse um dos trabalhos mais citados sobre o tema do livro didático.

Nessa mesma direção, a tese de Márcia Regina Takeuchi, *Análise material de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos*, defendida em 2005, também na PUC-SP, traz uma contribuição ao ampliar o foco para a produção editorial destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Takeuchi revela que os livros didáticos para essa modalidade de ensino são, em sua maioria, versões simplificadas dos materiais utilizados no ensino regular. A autora mostra o descompromisso com a qualidade, perceptível na diagramação, no tamanho dos textos e no uso de ilustrações, fatores que refletem a precariedade do ensino voltado para essa parcela da população. Assim, sua análise complementa a visão trazida por Munakata ao evidenciar um segmento específico dentro da produção de livros didáticos.

Em 2023, Abbeg publicou um artigo no qual analisa a materialidade do livro didático, inserindo-o no universo da cultura material escolar. O autor observa que a escola é composta por diversos elementos físicos — como salas de aula, corredores, carteiras, cadeiras e quadros — que estruturam o espaço e o tempo escolares, sendo o livro didático um dos principais componentes desse conjunto. Quando utilizado pelos professores, ele se torna um recurso pedagógico fundamental, que vai além da função de apoio ao conteúdo: reflete práticas e valores da cultura acadêmica e social.

Em relação à metodologia adotada nessas pesquisas, Bittencourt (2011) salientou que as questões levantadas a partir dos anos de 1990 exigiram um rigor maior nos procedimentos metodológicos. Houve uma ampliação das fontes de pesquisa por meio da incorporação de materiais de diferentes origens. Os arquivos das editoras de livros didáticos assumiram um papel central no acompanhamento do processo de elaboração das obras escolares, tornando-se indispensáveis. Não apenas os autores passaram a ser objeto de análise, mas também editores, ilustradores e gráficos. Em alguns casos, foram recuperadas controvérsias sobre as obras, divulgadas em diversos periódicos, o que enriqueceu o escopo da investigação.

A partir desse conjunto de análises, forma-se um grupo temático que examina não apenas a produção editorial de livros didáticos, mas também sua interconexão com o mercado editorial e as políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, a tese de Cassiano (2007), vencedora do prêmio Capes de melhor tese, oferece uma contribuição essencial ao desvendar o complexo entrelaçamento de interesses políticos, educacionais e comerciais que moldam o mercado de livros didáticos no Brasil. Cassiano examina o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), demonstrando como essa política pública transformou o Estado brasileiro no maior comprador de livros didáticos do mundo, o que resultou na reconfiguração do mercado editorial nacional e atraiu grandes grupos internacionais, particularmente de origem espanhola.

As análises sobre o livro didático como política pública continuaram a ser realizadas, com ênfase no processo de avaliação do PNLD. Questionou-se se essas avaliações, realmente promoviam melhorias nas políticas públicas. Entre os estudos que adotaram essa perspectiva, destacam-se a tese de Filgueiras, defendida em 2011, intitulada *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: 1938-1984*, e o artigo de Vilarinho e Silva (2016), *A avaliação do livro didático como instrumento de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes*.

A crescente produção de trabalhos acadêmicos focados no livro didático impulsionou o desenvolvimento de metanálises. Um exemplo é a dissertação de mestrado de Moreira (2006), que se dedicou a esse tema em sua pesquisa. Esse estudo mapeou as pesquisas sobre o livro didático de História na região Sudeste, entre 1980 e 2000, com o objetivo de apresentar um balanço das fontes utilizadas, abordando-se as temáticas, os procedimentos metodológicos e as tendências de produção sobre o livro didático de História nas décadas de 1980.

Dessa forma, as pesquisas nesse período foram amplas, abrangendo desde análises materiais dos livros didáticos, influenciadas por aspectos culturais, até estudos focados no mercado editorial e nas políticas públicas voltadas ao processo de avaliação desse material. Ao se chegar às metanálises, observa-se um refinamento teórico significativo, evidenciando-se um campo de estudo em constante transformação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho delineou o percurso das pesquisas sobre o livro didático no Brasil entre 1940 e 2023, com o objetivo de identificar tendências, eixos temáticos e principais referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas. O estudo, apoiado em fontes como o *Google Scholar*, o Banco de Teses da Capes e obras especializadas, permitiu a identificação de três fases distintas, cada uma marcada por problematizações específicas e particularidades metodológicas.

No primeiro período, de 1940 a 1978, a pesquisa sobre o livro didático era esparsa, mas as obras dessa época tiveram o mérito de instituir discussões que seriam aprofundadas posteriormente. Já no segundo período, de 1978 a 1993, observa-se que as pesquisas tiveram uma forte influência marxista, refletindo o entendimento de que, em sociedades capitalistas, a escola desempenha um papel fundamental na reprodução da ideologia dominante, sendo o livro didático um instrumento privilegiado nesse processo. Por fim, no terceiro período, as análises tornaram-se multifacetadas e abrangeram desde o conteúdo do livro até sua materialidade, além de terem incorporado abordagens meta-analíticas.

Além disso, é importante destacar que as pesquisas sobre o livro didático estiveram profundamente enraizadas nos debates educacionais e nas transformações sociais mais amplas ao longo dessas três fases. Discussões sobre o preço do livro

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI:<https://doi.org/10.61389/frqvp914>

didático, as parcerias entre o Brasil e a Unesco para combater estereótipos e promover uma cultura de paz no pós-guerra, assim como a difusão de teorias marxistas durante a ditadura militar, são exemplos dessa confluência.

O estudo revela ainda que as investigações sobre o livro didático, inicialmente marginais, foram ganhando destaque no campo da pesquisa educacional. O que antes era visto como um objeto periférico de estudo — o “patinho feio” das pesquisas educacionais — transformou-se em um “belo cisne”, refletindo a real importância e a complexidade dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- ABBEG, Vilson A. J. O. Cultura material escolar e o livro didático. **ETS HUMANITAS: Revista de Ciências Humanas**, v. 1, n. 1, p. 44-73, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8374325. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8374325>. Acesso em: 14 out. 2024.
- ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 1. ed. Lisboa: Presença, 1974.
- AZEVEDO, Aroldo de. O livro didático: sua grande missão e suas condições mínimas. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 38, p. 38-42, 1961. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1212>. Acesso em: 14 out. 2024.
- BAZANELLA, Waldemar. Valores e estereótipos em livros de leitura. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1957.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

BITTENCOURT, Circe. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 165, p. 163–182, 2011.

BONAZZI, Luisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BRAGA, Rubem. **Contra os livros**. 1948. Disponível em: <https://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/20.500.11997/3456>. Acesso em: 3 out. 2024.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500–1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985–2007)**. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 1. ed. Brasília: Editora UnB, 1994.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 11, p. 5–24, 2012.

ELUF, Maria Lúcia. O desenvolvimento dos papéis sexuais no livro didático. In: Conferência Brasileira de Educação, 1981, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1981.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938–1984)**. 2011. Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANCO, Maria Lúcia P. B. **História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau**. 1981. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOLANDA, Guy de. A pesquisa dos estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1957.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931–1956)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1957.

ISSITT, John. The social function of the textbook: the British experience. **History of Education**, v. 27, n. 3, p. 241–258, 1998.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito Racial e Patriotismo em Seis Livros Didáticos Brasileiros. **Revista de Sociologia**, v. 5, n. 9, p. 30-45, 1950.

LOPES, Antonio. Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 101-102, 1987. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1284/1285>. Acesso em: 14 out. 2024.

LUNA, Vera Lúcia Dantas de Rezende. **Elementos ideológicos subjacentes à educação e à psicologia frente à aprendizagem de valores sociomoraes**: análise de textos didáticos de moral e cívica. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1987.

MOREIRA, Kênia. **Leituras sobre o livro didático de História**: pesquisas na região Sudeste (1980–2000). 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. São Paulo: PUC-SP, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNIZ, Paulo Pontes. O livro didático de física. **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 88-92, 1965. Disponível em:
<https://periodicos.fgv.br/curriculum/article/download/61442/59627/129483>. Acesso em: 14 out. 2024.

NEGRÃO, Esmeralda. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 65, p. 52–65, 1988. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1196>. Acesso em: 14 out. 2024.

NEGRÃO, Esmeralda; AMADO, Tereza. **A imagem da mulher no livro didático: estado da arte**. v. 2. São Paulo: FCC, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2418/2377>. Acesso em: 14 out. 2024.

NOSELLA, Maria Luiza de Carvalho D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 2. ed. São Paulo: PUC-SP, 1978.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Subsídios para uma política do livro didático**. 1. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia, 1983.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Três perspectivas da avaliação dos livros didáticos**. 1. ed. Rio de Janeiro: ABT, 1984.

PINTO, Regina P. **O livro didático e a democratização da escola**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RATHLEF, Celina. **O livro didático brasileiro**. 1989. Monografia – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

REIS, Maria José. A "Obra Getuliana" através da Revista do Serviço Público. **PosFAUUSP**, v. 22, n. 37, p. 58-77, 2015. DOI: 10.11606/issn.2317-2762.v22i37p58-77. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-2762.v22i37p58-77>. Acesso em: 14 out. 2024.

RIBEIRO, Zilda Dantas. **Falas e silêncio nos discursos pedagógicos dos livros didáticos: análise dos estereótipos comportamentais masculinos e femininos veiculados pelos livros de expressão e comunicação**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1981.

SANTOS, José Roberto dos. Livro didático: um mal necessário? **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 99-100, 1987.

SILVA, Raul Pilla da. A questão econômica do livro brasileiro. **Revista do Serviço Público**, v. 2, n. 3, p. 64-68, 1940.

TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos**. 2005. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TAVARES, Maria Lúcia de S. B. P. **No reino da desigualdade**: análise da dramaturgia infantil brasileira. 1981. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000715298>. Acesso em: 3 out. 2024.

TRIUMPHO, Vera Regina S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. **Cadernos de Pesquisa**, v. 63, p. 93-95, 1987.

Data da submissão: 02/03/2026

Data do aceite: 07/05/2026

DIÁLOGOS SOBRE UMA DOCÊNCIA PARA A(S) DIVERSIDADE(S):

discursos produzidos em Língua Portuguesa e História

DIALOGUES ON TEACHING FOR DIVERSITY:

discourses produced in Portuguese Language and History

DIÁLOGOS SOBRE UNA DOCENCIA PARA LA(S) DIVERSIDAD(ES):

discursos producidos em Lengua Portuguesa e Historia

Regina Godinho de Alcântara¹Miriã Lúcia Luiz²Luan Eudair Bridi³**RESUMO:**

Tematiza o enfoque referente à(s) diversidade(s) presente na materialidade de documentos curriculares oficiais no que tange ao direcionamento da prática docente. Orienta-se, por meio de pesquisa documental, com o objetivo primeiro de perscrutar o que a Base Nacional Comum Curricular (2018), em cotejo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propõe acerca do trabalho pedagógico com a(s) diversidade(s). Volta-se aos componentes curriculares Língua Portuguesa e História, com evidência para a categoria de alteridade em Bakhtin (1997, 2010; Volóchinov, 2017) e Rüsen (2011) e centralidade nas noções de diversidade (s), preconceito e discriminação. Como embasamento metodológico para tratamento das fontes documentais, pauta-se no pensamento de Carlo Ginzburg (1989, 2002, 2017), ao encontro de um movimento denominado venatório, no que tange às análises. Indicia que a última versão da BNCC, além de muito pouco propor acerca de um trabalho pedagógico específico com as temáticas da diversidade, distancia-se de uma orientação para uma docência reflexiva e alteritária perante as desigualdades, que, principalmente, dê respaldo ao professor para seu tratamento ético e direcionado,

¹ Pós-doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC- São Paulo (LAEL/PUC). Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/Centro de Educação/Ufes e Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cnpq - Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa - Gepalp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5748-3918>. E-mail: rgodinho6@gmail.com.

² Pós-doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal. Coordena o grupo de pesquisa Memórias, Narrativas e Histórias das/nas escolas capixabas: diálogos na formação de professores; o projeto de pesquisa: Banco de Memórias e Arquivo Digital de conteúdos iconográficos de professores de escolas multisseriadas rurais do Espírito Santo: memórias, narrativas e histórias (1990-2025) (CNPQ-Universal/2024) e o projeto de extensão: Benzedeadas e rezadeiras capixabas: entre saberes narrados e compartilhados (Siex/Ufes/Fapes: Edital Universal Extensão 02/2024). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>. E-mail: mirialuiz@gmail.com.

³ Mestre Profissional em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É Pedagogo da Prefeitura Municipal de São Roque do Canaã. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1008-5103>. Email: luan.bridi@gmail.com

alvitando o reconhecimento do outro como aquele que comigo possibilita nova realidade social.

Palavras-chave: Diversidades. Documentos curriculares. Docência. Alteridade.

ABSTRACT:

This study examines the emphasis placed on diversity within the materiality of official curricular documents as they pertain to the orientation of teaching practices. Through documentary research, it aims to scrutinize how the Base Nacional Comum Curricular (2018), in comparison with the Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), addresses pedagogical work related to diversity. The focus is on the curricular components of Portuguese Language and History, with a particular emphasis on the concept of alterity as theorized by Bakhtin (1997, 2010; Volochinov, 2017) and Rüsen (2011) and a centrality on the notions of diversity, prejudice, and discrimination. Methodologically, the study adopts Carlo Ginzburg's (1989, 2002, 2017) concept of venatorio as a framework for analyzing the documentary sources. It reveals that the latest version of the BNCC, while offering limited guidance on specific pedagogical approaches to diversity, diverges from an orientation towards reflective and alteritarian teaching that would empower educators to address inequalities ethical and systematically. The study argues for the recognition of the 'other' as a co-creator of new social realities."

Keywords: Diversities. Curricular documents. Teaching. Alterity.

RESUMEN

Tematiza el enfoque referente a la(s) diversidad(es) presente en la materialidad de documentos curriculares oficiales en lo que respecta a la orientación de la práctica docente. Se orienta, mediante investigación documental, con el objetivo primordial de indagar lo que la Base Nacional Común Curricular (2018), en cotejo con los Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propone acerca del trabajo pedagógico con la(s) diversidad(es). Se centra en los componentes curriculares Lengua Portuguesa e Historia, con énfasis en la categoría de alteridad en Bakhtin (1997, 2010; Voloshinov, 2017) y Rüsen (2011) y centralidad en las nociones de diversidad(es), prejuicio y discriminación. Como fundamento metodológico para el tratamiento de las fuentes documentales, se basa en el pensamiento de Carlo Ginzburg (1989, 2002, 2017), en pos de un movimiento denominado venatorio, en lo que atañe a los análisis. Indica que la última versión de la BNCC, además de proponer muy poco acerca de un trabajo pedagógico específico con las temáticas de la diversidad, se distancia de una orientación hacia una docencia reflexiva y alteritaria frente a las desigualdades, que, principalmente, brinde respaldo al profesor para su tratamiento serio y dirigido, apuntando al reconocimiento del otro como aquel que conmigo posibilita una nueva realidad social.

Palabras clave: Diversidades. Documentos curriculares. Docência. Alteridade.

INTRODUÇÃO

Há mais de uma década, Lopes, Faria Filho e Veiga (2011) alertavam sobre a centralidade da educação escolar na pauta de discussão de vários setores sociais. Para esses autores, o discurso historiográfico mostrava e, não é diferente na atualidade, a centralidade de alguns problemas e de alguns projetos que permanecem e se aprofundam. Não obstante, os poderes públicos no Brasil elegeram a escola como a única instância promotora e provedora da instrução e da educação para todos. Em contrapartida, as soluções oferecidas pelas famílias e por outras instâncias sociais foram minimamente incentivadas e foram descontinuadas. Assim, num país como o Brasil, historicamente marcado e construído pela discriminação, extermínio e não reconhecimento do outro, os processos de inclusão/exclusão adotados pela educação de modo amplo e, pelas escolas públicas, em particular, gestados no âmbito de uma ciência que se dizia positiva e saneadora, mas profundamente racista e cruel, foram responsáveis pelo abandono de milhões de crianças que se converteram em trabalhadores excluídos dos processos de cidadania e de projetos sociais mais amplos (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2011).

Embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/96 e visando direcionar e auxiliar o trabalho docente, surgem ao final dos anos de 1990, em meio a um cenário de lutas sociais no campo educacional que advieram em resposta às alterações de cunho neoliberal efetuadas na educação pública, os Parâmetros Nacionais Curriculares, doravante PCN, cujo texto se apresenta, em certa medida e aparentemente, mais aberto ao diálogo com a(s) diversidade(s), por pontuar a multiplicidade cultural e trazer temas transversais que, embora insuficientes, denotam avanço por possibilitar discussões nas escolas sobre a(s) pluralidade(s) inerentes à nossa constituição humana e social.

Os chamados Temas Transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde, evidenciam-se com a prerrogativa de que, não obstante a abordagem dos conteúdos intrínsecos às áreas do conhecimento “[...] há questões

urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas” (Brasil, 1998a, p. 23). Com essa perspectiva, os PCN justificam a incorporação dessas temáticas e as inserem no currículo “[...] de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais” (Brasil, 1998a, p. 25).

Mediante o que nos coloca o documento, compreendemos que, a despeito de questões intrínsecas a cada Tema Transversal em questão, cuja análise necessitaria de olhar detido para cada caderno relativo às temáticas, os PCN apresentam certa tendência a uma docência que se volte à realidade cotidiana de forma crítica e cidadã, ao encontro de um olhar plural e do respeito às diversidades. Requer, nesse sentido, mesmo que de forma superficial, uma prática docente que se posicione ética e politicamente perante a sociedade, a reconhecendo como diversa, plural e contraditória.

No entanto, não basta a proposição curricular voltada à discussão, objetivando uma simetria entre grupos plurais, haja vista a necessidade real - objetiva e palpável - do reconhecimento do apagamento histórico e social dos grupos não hegemônicos, para o qual a história brasileira, em sua suposta evolução progressiva e progressista, mostrou-se insensível e negacionista.

Ao nos determos no atual documento curricular oficial brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, evidenciamos, no que se refere à(s) temática(s) da(s) diversidade(s), dentre as quais salientamos as questões raciais e étnicas, de gênero, de orientação sexual, de crença, modos de organização da vida e dos costumes, que não apresenta parte específica nem a(s) traz separadamente, como levado a cabo com os Temas Transversais (PCN). O tema parece-nos, à vista disso, diluído, não obstante aparecer evidenciado em algumas partes.

Assim, sob a égide da “igualdade e equidade”, a Base intenta o reconhecimento das “[...] enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e

condição socioeconômica de suas famílias[...]”, destacando que as instituições de Ensino “[...] devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018, p. 15), no sentido da reversão da situação de exclusão dos grupos marginalizados, dentre os quais os povos indígenas e a comunidades remanescentes dos quilombos e demais afrodescendentes.

Faz-se, pois, notar, um revérbero, na materialidade do texto da BNCC, no que diz respeito à reparação da “dívida histórica” para com os grupos marginalizados, atrelando os currículos escolares e os planejamentos dos estabelecimentos de ensino a essa reparação, ainda que tal enfoque careça de centralidade específica e de direcionamento próprio. Logo, perante o que se faz presente (ou não) nos discursos oficiais, reiteramos o primordial papel da escola, e, em consequência da docência, frente à discussão e enfoque das temáticas da(s) diversidade(s) e, nesse sentido, indagamos: De que maneira(s), perante os atuais documentos curriculares oficiais, a prática docente têm lidado com as questões e temáticas da(s) diversidade(s)? Qual o papel do docente frente à realidade atual, em que, mesmo com os atuais avanços institucionais, conquistados por meio de históricas lutas sociais, ainda imperam a intolerância, a insensibilidade e a invisibilização do outro?

Mediante tais questionamentos, faz-se necessário compreender de que forma(s) o atual documento curricular brasileiro (BNCC/2018), que intenciona embasar a educação de nosso país, tem corroborado (ou não) para uma docência crítica, reflexiva e alteritária perante as desigualdades e, ao mesmo tempo, para o reconhecimento do saber como construção histórica, social e cultural ao encontro da (s) diversidade(s). Logo, evidenciando o diálogo com esse documento e na busca pela compreensão de suas implicações para uma docência com enfoque na(s) temática(s) da(s) diversidade(s), este estudo baseia-se em uma análise documental, visando, como principal objetivo, perscrutar o que a BNCC, em cotejo com os PCN, propõe acerca do trabalho pedagógico com a(s) diversidade(s). Tal análise qualitativa volta-se aos componentes curriculares Língua Portuguesa e História, com evidência para a categoria de alteridade (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 1997; 2010; Rüsen, 2011) e centralidade nas noções de diversidade (s), preconceito, discriminação e seus



correlatos, por entender que nos permitem um diálogo mais próximo com as temáticas das diversidades.

Consideramos que o enfoque na categoria de alteridade evidenciada por Mikhail Bakhtin e o Círculo (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 1997, 2010) nos ajuda a pensar o trabalho docente em Língua Portuguesa em diálogo com a(s) diversidade(s), haja vista que seus estudos, ao se debruçarem sobre a literatura e a vida, evidenciam a linguagem por um viés socioidológico, pois, para o autor, a criação ideológica é, ao mesmo tempo, um ato material e social que se constrói no mundo material através do dialogismo (Volóchinov, 2017). Entendemos, assim, que os variados discursos relativos à(s) diversidade(s), e suas materializações nos documentos curriculares, somente podem ser compreendidos quando vinculados à realidade concreta em que foram emanados (Volóchinov, 2017). Tal posicionamento requer uma postura alteritária perante as diversidades no sentido do reconhecimento do outro como aquele cujos direitos se refletem em mim e no mundo.

Com apoio no pensamento de Rüsen (2011) a respeito das tipologias da consciência histórica, tradicional, exemplar, crítica e genética, rastreamos os percursos de aprendizagens propostos na BNCC de História, que permitam desenvolver noções de diversidade, especificamente ao buscamos a identificação do lugar e sentido atribuídos a essa concepção e aspectos subjacentes a ela, tais como a discriminação, o preconceito e a categoria alteridade.

Para embasar a nossa perspectiva metodológica, pautamo-nos no pensamento do historiador italiano Carlo Ginzburg, em cujas obras problematiza o tratamento das fontes, a interlocução que propõe no âmbito da pesquisa histórica e a forma como produz a sua narrativa, ancorando a retórica na prova (Ginzburg, 2002) e apresentando a preocupação com a verossimilhança, na busca por “contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objeto o falso)” (Ginzburg, 2007, p. 7). O autor, ao perseguir os fios e os rastros, escreve a história buscando ler os testemunhos históricos a contrapelo, como sugeria Walter Benjamin, contra as intenções de quem os produziu.

O recorte para os componentes curriculares referenciados dá-se em virtude da possibilidade de um maior alcance e amplitude do tema no que se refere à docência, com a integração das áreas das Linguagens (Língua Portuguesa) e das Ciências Humanas e Sociais (História). O enfoque na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) acontece por conta dos limites de espaço e tempo impostos pela escrita deste texto. Nesta perspectiva, o estudo ancora-se como fundamento para pensar a docência nos dias atuais, nos quais a violência acirrada, a intolerância, o silenciamento de outro(s) persistem assustadoramente e os processos alteritários são, ainda, embrionários, instigando-nos a questionar acerca da ação docente, ao longo da história de nossa educação.

Ao compreendendo o componente de Língua Portuguesa e de História da BNCC (2018) como fonte histórica, pensamos na centralidade da noção de documento neste processo investigativo. Logo, ao interrogarmos a BNCC, no que se tange à categoria evidenciada, às noções centrais e a todo o percurso analítico trilhado, buscamos identificar os traços perceptíveis, tanto quanto os espaços em branco, as entrelinhas, o que está no texto e também fora dele, a partir de um movimento denominado venatório (Ginzburg, 1989), que se caracteriza pela capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa e não experimentável diretamente.

Para tanto, inicialmente o artigo discute a noção de alteridade em Bakhtin e em Rüsen, problematiza o processo de elaboração da BNCC e trata brevemente de sua estrutura e, como movimento subsequente, interroga e analisa os componentes de Língua Portuguesa e de História desse documento curricular, em diálogo com os mesmos componentes dos PNC, na busca pelos modos como a diversidade é contemplada. Para tanto, elenca a categoria alteridade e as noções de discriminação e preconceito como subjacentes a essa reflexão mais ampla. Por fim, apresenta as (in)conclusões, na busca por pistas e indícios mais eloquentes de como a diversidade se presentifica em um documento orientador da prática docente.

A(s) diversidade(s) em Língua Portuguesa: a alteridade em Bakhtin e a BNCC-LP

“[...] Uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 67), esta é a concepção de linguagem advogada pela BNCC, no segmento dedicado ao componente curricular de Língua Portuguesa, doravante BNCC-LP. Compreendemos que tal concepção, assumida desde os PCN, é tributária principalmente dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo e, nessa perspectiva, a assunção do princípio dialógico bakhtiniano por qualquer documento curricular requer o reconhecimento da não neutralidade da linguagem e, por conseguinte, uma ação docente responsiva e responsável, que se coloca eticamente perante o outro.

A partir de tais reflexões, adentramos à BNCC-LP, com foco para as temáticas da diversidade, enviesando nosso olhar para o que propõe o documento acerca das noções elencadas (preconceito, discriminação, diversidade(s) e seus correlatos) e da categoria de alteridade.

Com o intuito do alcance da categoria de alteridade, realizamos busca na BNCC-LP e não encontramos nenhuma ocorrência. Com vista ao abarcamento semântico relativo ao que nos evidencia Bakhtin acerca desse conceito, olvidamos rastreio pelo termo “outro”, encontrando 58 ocorrências ao total. Desses registros, 52 correspondiam a “outro” como pronome indefinido e, dessa forma, substituindo ou acompanhando determinada expressão para conferir-lhe imprecisão ou indefinição. Somente 06 dessas ocorrências conferiam ao termo o status de substantivo, ou seja, fazendo referência a alguém (ser) e, destas, compreendemos que apenas 04 aproximaram-se do princípio de alteridade bakhtiniano. Vale observar que, dessas ocorrências, 03 referem-se a um mesmo período, repetido nas páginas 137, 146 e 183, qual seja: “(o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho)” (Brasil, 2018). É importante destacar que o período em questão aparece sempre entre parênteses, reportando-se, em geral, aos direitos humanos, a preceitos democráticos e a uma “ética da responsabilidade”, conforme podemos conferir quanto à prática de linguagem relativa ao Campo de atuação na vida pública, para o 6º ao 9º ano: “[...] propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela



ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho)” (Brasil, 2018, p. 146).

Diante do constatado, entendemos que o documento curricular em questão, no que tange à categoria de alteridade, sem embargo de não a mencionar textualmente, nos dá indícios da necessidade de um olhar alteritário perante a realidade e, assim, frente aos textos e documentos com os quais o estudante interage, calcado em um posicionamento ético e axiológico, a “ética da responsabilidade”. No entanto, e dialogando novamente com Bakhtin (2018, p. 322-323) ao explicitar que “ser significa ser para o outro e, através dele, para si”, perguntamo-nos quem é esse outro para a Base? Em outros termos, como dialogamos e interagimos com esse outro que é colocado entre parênteses e ao final, como adendo de práticas e habilidades? Será esse outro é parte integrante de mim e da vida que coabitamos ou é alguém à parte, do qual preciso aceitar os direitos (promover uma consciência dos direitos), para que, eticamente, também tenha a prerrogativa de tê-los? Somos tencionados a rastrear na BNCC-LP um outro que não sou eu, um outro tolerado e não constitutivo do eu, haja vista o seu deslocamento textual como complemento ao final do período e a sua forte tendência discursiva para o campo da aceitação, quando colocado numa posição paralela ao eu e não constitutiva dele – direito a uma vida tão digna quanto eu - os quais juntamente – eu e outro – seriam responsivamente corresponsáveis pela transformação da realidade.

Ao adentrarmos nos PCN-LP, com foco para a categoria de alteridade, não encontramos, assim como na BNCC, nenhuma ocorrência. Ao buscarmos pelo termo “outro”, muitos são os registros (80 ao total, dentre ocorrências do termo como pronome indefinido ou substantivo), entretanto um deles nos chama a atenção, o qual se direciona metodologicamente ao professor, posicionamento raro na BNCC, e nos indicia a sinalização de uma mediação docente que incite uma responsividade mais ética e alteritária por parte dos estudantes, qual seja: “A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro” (1998b, p. 48). O texto

do documento segue enfatizando a necessidade de a escola instaurar-se como um ambiente de interlocução e reflexão para com o diferente.

Com essas pistas iniciais, voltamos nossa atenção para as noções de preconceito, discriminação e diversidade, com vistas a indícios que nos possibilite entrever como os documentos enfocados dialogam com as temáticas da(s) diversidade(s), bem como ensejam (ou não) uma postura docente responsiva e alteritária perante elas. Na busca pelas noções elencadas na BNCC-LP (2018), encontramos as seguintes ocorrências, sobre as quais discorreremos, posteriormente: a) noção de preconceito e correlatos - 05 ocorrências; b) noção de discriminação e correlatos – 01 ocorrência; e c) noção de diversidade e correlatos – 13 ocorrências.

Quanto à noção de preconceito e expressões correlatas, das 05 ocorrências encontradas, 04 fazem referência direta ao preconceito linguístico. Obviamente, reconhecemos a direta correlação do preconceito linguístico com o preconceito social, todavia, cabe-nos a necessidade de salientar uma não menção no documento a atitudes preconceituosas específicas, manifestadas recorrentemente pela via da linguagem, que entendemos de imperioso destaque, principalmente nos dias atuais (racismo, homofobia, intolerância religiosa, dentre outros). Ao buscarmos, especificamente, tais noções na BNCC-LP, não encontramos ocorrências.

Voltando nossa análise aos PCN-LP, encontramos 15 ocorrências para a noção de preconceito e correlatos, sendo 07 dessas diretamente relacionadas ao preconceito linguístico. Faz-se importante destacar a correlação recorrente nesse documento entre preconceito linguístico e social (08 ocorrências), como podemos conferir seguidamente: “[...] se constroem, por meio da linguagem [...] concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas” (Brasil, 1998b, p. 20).

Aprofundando nossa apreciação quanto à BNCC-LP, ressaltamos a Competências 7, específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas

e rejeitando preconceitos linguísticos”. Observamos que, não obstante evidenciar, em outra competência, o reconhecimento do “[...] texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2018, p. 87), a Base-LP parece enfática ao apresentar o preconceito como linguístico, colocando certa distância ou não o implicando diretamente como social.

Mediante essa análise, é possível reconhecer rastros deixados pelos PCN-LP de uma maior ênfase quanto ao valor ideológico atribuído à linguagem, no que tange aos preconceitos sociais e, nesse sentido, um olhar para estes de forma mais alteritária do que na BNCC-LP, bem como uma certa propensão desse último documento ao não reconhecimento da linguagem como veiculadora e propulsora de preconceitos não somente linguísticos, bem como uma não valoração e realce quanto à premente necessidade de uma abordagem de ensino da língua que faça refletir sobre a dimensão axiológica intrínseca às práticas linguísticas.

Intencionando o aprofundamento de nossa discussão, seguimos à noção de discriminação e correlatos, a qual incidiu em apenas uma ocorrência na BNCC-LP. É necessário ressaltar que a única incidência para a noção adveio da expressão “discriminatórios”, que compõe a competência 6, qual seja: “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (Brasil, 2018, p. 87).

Dialogando com a referida competência, ressaltamos o destaque da Base quanto ao posicionamento frente a qualquer acepção sobre a qual recaiam valorações segregativas ou preconceituosas, com evidência para a postura ética realçada pelo documento. Todavia, compreendemos que, ao se remeter a conteúdos discriminatórios fazendo referência “a direitos humanos e ambientais” conjuntamente e paralelamente, a Base nos infere a um mesmo peso e valor para ambas as formas de discriminação e, simultaneamente, a um esvaziamento quanto à importância da abordagem de cada uma delas em separado, tamanha a magnitude da necessidade de sua reflexão pela via da linguagem.

Ao empreendermos busca pela noção de discriminação nos PCN-LP, encontramos 07 ocorrências, das quais 04 correspondem à discriminação linguística, ou seja, relativa à variedade utilizada por possíveis usuários. Dentre os 03 registros que dizem respeito a formas de segregação social, fazemos sobressair um dos objetivos que os PCN-LP indicam para o Ensino Fundamental, o qual faz menção a atos discriminatórios específicos: “[...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (Brasil, 1998b, p. 07, grifos nossos). Logo, ao apontar, ainda que não nominalmente (talvez pelo cronotopo da produção do documento), para práticas discriminatórias e preconceituosas específicas, reconhecidamente ilícitas nos dias atuais, tentando distingui-las, temos novos indícios de um posicionamento dos PCN-LP que, se comparado à Competência Geral 9 da BNCC, confere certo direcionamento para a necessidade do combate aos diferentes preconceitos de formas também específicas, refletindo olhar mais pontual e alteritário para as temáticas da diversidade.

Focando na noção de diversidade e correlatos, encontramos 13 ocorrências na BNCC-LP, as quais podem ser assim definidas: 06 ocorrências relativas à diversidade de textos e/ou gêneros textuais (discursivos); 04 ocorrências relacionadas à diversidade cultural, cuja alusão se liga à necessidade de ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes; 01 ocorrência específica para a diversidade linguística; e 02 ocorrências as quais entendemos aludirem diretamente às temáticas das diversidades.

Dialogando com esses dois últimos registros, identificamos no primeiro a direta correlação com os textos que circulam nas redes sociais, por meio dos quais deveriam ser garantidas interações com o diverso: “[...] a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem [...]. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (Brasil, 2018, p, 68). Quanto ao segundo registro, que se refere a uma prática de linguagem relativa ao campo artístico-literário (6º ao 9º ano), encontramos a arte e a literatura imbricadas como “[...] expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo

confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (Brasil, 2018, p, 156). Faz-se importante observar que os dois registros, em nenhum momento, fazem alusão a uma abordagem específica relativa às temáticas da diversidade (etnia, gênero, sexualidade, crença, raça, etc) ou pontuam metodologicamente formas de abordá-las em sala de aula, visando orientação docente. Logo, novamente a BNCC nos dá pistas de uma abordagem rasa, e porque não superficial, das temáticas das diversidades.

Nos PCN-LP, encontramos 12 registros para a noção de diversidade, sendo 11 deles relacionados à diversidade textual, ou seja, à variedade de textos, e somente 01 registro que entendemos mais especificamente ligado à diversidade social e suas temáticas relacionadas, o qual se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa e Temas Transversais. Assim, diretamente relacionada à noção de diversidade, os PCN-LP, assim como a BNCC, não fazem referência às temáticas de forma específica, no entanto, é necessário lembrar da articulação cunhada pelo documento com os Temas Transversais. O documento segue evidenciando que, quando se trata do exercício da interação de forma respeitosa para com o outro, torna-se necessário a sua efetiva presentificação no ambiente escolar, ou seja, precisa “[...] estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola” (Brasil, 1998b, p. 41). Assim, podemos reconhecer indícios nos PCN-LP, ainda que tímidos, de uma orientação metodológica para a abordagem das temáticas da diversidade no âmbito do trabalho com a linguagem, a qual, apesar de ainda incipiente, parece mostrar-se mais tangível do que a que encontramos na BNCC-LP, não obstante sermos impelidos a considerar que os dois documentos carecem de direcionamento docente que possibilite ao discente, no âmbito das práticas linguísticas, refletir-se e refratar-se no outro (Bakhtin, 2010).

A(s) diversidade(s) em História: a alteridade em Rüsen e a BNCC-H

A elaboração de propostas curriculares nos últimos anos tem ocorrido em meio a confrontos em torno da redefinição de conteúdos e métodos da história, porém, esse processo de discussão e elaboração se insere nas indefinições paradigmáticas do campo das Ciências Humanas, em geral.

No que tange à materialidade do documento destinado aos anos finais, enquanto os PCN de História (PCN-H) destinaram 109 páginas à disciplina, o componente de História na BNCC (BNCC-H) conta com apenas 23, que se limita a um texto introdutório de 6 páginas e nas 16 destinadas aos conteúdos, são dispostos as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. Em relação às noções discriminação e preconceito e correlatos, nos PCN-H, figuraram três aparições cada uma. A categoria alteridade apareceu em duas ocorrências, enquanto diversidade aparece 28 vezes. Já na BNCC-H, preconceito aparece duas vezes e, relativamente à discriminação e correlatos, uma vez. A categoria alteridade figura uma vez apenas e diversidade aparece 8 vezes. Embora esse rastreio inicial pelas expressões pareça indicar permanências no limitado e superficial trabalho com a diversidade nos currículos, apenas uma análise minuciosa dessas ocorrências pode nos indicar pistas dos modos como esses documentos prescreviam/prescrevem o trabalho com esses elementos e, em última análise, com a diversidade.

Isso nos leva à interrogação sobre onde a diversidade está situada essa temática na proposta de história para os anos finais do ensino fundamental? Para tanto, preliminarmente percorremos os fios dessa tapeçaria (Ginzburg, 2007), que para nós se evidenciam por meio das noções de discriminação, preconceito e da categoria alteridade. É inegável o nosso estranhamento pela presença desses elementos apenas no 8º e no 9º ano, o que nos indicia um primeiro dificultador para um trabalho docente que busque formar a consciência histórica dos estudantes a partir das diferentes e processuais tipologias, podendo chegar à crítica e genética (Rüsen, 2011), quando se torna possível a compreensão do outro em distintas experiências espaço-temporais. A única ocorrência da

expressão preconceito situa-se na unidade temática do 8º ano: Os processos de independência nas Américas, na habilidade EF08HI14:

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de **preconceitos, estereótipos e violências** sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (Brasil, 2018, p. 426, grifo nosso).

Já a terminologia correlata à discriminação se presentifica na unidade temática do 9º ano O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, no objeto de conhecimento Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (Brasil, 2018, p. 426), no qual figura a habilidade EF09HI23: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de **combate a diversas formas de preconceito, como o racismo**” (Brasil, 2018, p. 429, grifo nosso). Cabe destacar que na descrição dessa habilidade, o racismo é apontado como um tipo de preconceito, em outras palavras, um termo tão complexo e que careceria de uma abordagem acerca de sua historicidade apenas é apontado como um exemplo de preconceito. Ademais, o racismo aparece em outra habilidade também destinada ao 8º ano, na unidade temática Configurações do mundo no século XIX, no objeto de conhecimento Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.

A alteridade, categoria aqui elencada como subjacente à discussão acerca da diversidade no documento curricular em questão, aparece na sessão destinada à introdução da disciplina História, na qual os elaboradores apontam os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto como necessários para estimularem o pensamento histórico e fomentarem uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos (Brasil, 2018, p. 398). Uma relação nos parece possível entre esses processos e as tipologias da consciência histórica pensada por Rüsen (2011), pois assim como cada um dos processos propostos pela BNCC-H requer uma complexificação e aprofundamento gradual, as tipologias devem se articular, visando a

orientação da experiência temporal dos indivíduos, ou seja, a formação da consciência histórica.

Indícios da categoria alteridade podem ser observados no documento, ainda nessa seção, quando os elaboradores explicitam um dos objetivos da História no ensino fundamental: “[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas (Brasil, 2018, p. 400). De forma inequívoca, essa compreensão aproxima-se da noção de alteridade, ao favorecer a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2018) e, em outras palavras, permite a vinculação dos saberes históricos com os contextos próximos aos estudantes, já que suas aprendizagens são culturalmente situadas e eles trazem consigo suas experiências históricas internalizadas.

É nesse movimento interpretativo que nos deparamos frontalmente com a única ocorrência da expressão alteridade neste documento, localizando-se no texto introdutório à disciplina, em sequência aos processos necessários à formação de uma atitude historiadora:

A relevância da história desses grupos humanos [afro-brasileiros e indígenas] reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2018, p. 401).

Ao problematizar a ideia de um Outro, os elaboradores alertam para a “[...] presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, especificamente ao se tratar de indígenas e africanos” (Brasil, 2018, p. 401). Ademais, o texto curricular sublinha que a “[...] problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (Brasil, 2018, p. 401).

A leitura desses excertos apontou algumas evidências, ainda que provisórias: a) as noções de preconceito, discriminação e racismo, assim como a categoria alteridade



aparecem tardiamente no documento curricular, inviabilizando que a formação do pensamento histórico em sua complexidade seja introduzido desde os primeiros anos do ensino fundamental, limitando apenas a poucas aparições no 8º e no 9º ano; b) É inegável a vinculação desses termos ao conteúdo da história do Brasil, especialmente ao tratar da população negra e indígena. Embora seja um avanço garantido pela legislação educacional, especialmente pela lei 11645/2008, ao abordar essa ampla e complexa temática sem antes discutir conceitualmente e historicamente essas noções, buscando trabalhá-las enquanto conceitos de segunda ordem da história, aqueles que são elaborados no interior do próprio campo epistemológico da ciência/disciplina, torna a aprendizagem e, posteriormente, a consciência histórica, um processo ainda mais desafiador; c) Ao considerarmos que a alteridade, categoria subjacente e importante para o trabalho com a diversidade só é introduzida no conteúdo nos últimos anos do ensino fundamental e que essa proposta de abordagem carece de um aprofundamento teórico-metodológico, parece-nos pouco provável que o professor, ao utilizar a BNCC-H como orientador de suas práticas, consiga abordar a diversidade com a complexidade e a consistência epistemológica necessárias para a formação da consciência histórica dos estudantes.

A leitura paralela do PCN-H e da BNCC-H nos permite questionar: quais sentidos a diversidade assume nesses documentos? Cabe destacar a pluralidade semântica da expressão em ambos os documentos. No primeiro, das 28 ocorrências, 10 referem-se ao sentido que nos interessa nesta investigação, ou seja, relativo a questões raciais e étnicas, de gênero, de orientação sexual, de crença, modos de organização da vida e costumes, dentre outras. Especificamente neste texto, a terminologia refere-se a questões raciais e étnicas e sobre modos de organização da vida e costumes. Em se tratando da BNCC-H, das 8 expressões presentes, apenas 4 assumem o sentido aqui privilegiado. Diferentemente das expressões e da categoria anteriormente mencionadas, em relação à diversidade, há o recuo de um ano no que tange à sua aparição, já que é mencionada na habilidade EF07HI12, do 7º ano: “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana,

européia e asiática). Embora nessa habilidade se acrescente os povos europeus e asiáticos, notamos que o foco continua sendo a população brasileira, o que nos permite situar essa abordagem no estudo da história do Brasil, tais como as expressões anteriores. Ademais, reafirmamos a inviabilidade e as fragilidades da proposta relacionada a essa temática, pois as aparições são tardias e pouco aprofundadas, não permitindo um trabalho efetivo de conceitos de segunda ordem, que permitisse uma abordagem em sua dimensão histórica, teórica e empírica.

Por isso, essa breve interrogação ao documento leva-nos a concordar com Rüsen (2011, p. 74), ao afirmar que a “[...] experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história” e acrescenta que, dentre as tipologias da consciência histórica, “[...] as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e dos alunos” (Rüsen, 2011, p. 74). Contudo, apenas uma análise dos usos da BNCC-H pelos docentes em seu trabalho pedagógico cotidiano pode nos indicar pistas mais eloquentes a respeito do trabalho com a diversidade no interior das escolas.

(IN)CONCLUSÕES

Mediante o diálogo empreendido com os documentos elencados e o alcance que nos confere a presente análise, somos impelidos a evidenciar que tanto os PCN-LP e BNCC-LP quanto os PCN-H e BNCC-H travam diálogo raso e não direcionado com as temáticas da diversidade. No entanto, haja vista a configuração histórica e social de produção dos PCN e a incorporação dos Temas Transversais, indicamos que esse documento é mais propenso a uma abertura para abordagem dessas temáticas, cuja docência esteja mais pautada pela dialogicidade e alteridade, não obstante carecer, ainda, de orientação metodológica. Quanto à BNCC, com a leitura cruzada das duas disciplinas, reportando-nos principalmente ao espaço-tempo de produção desse documento, os anos de 2015 a 2018, quando tais temáticas ganham ainda mais relevância e o desrespeito a elas confere status de ilicitude,

rastreamos um documento que se coloca não somente pela não observância, mas também pela omissão frente às diversidades e, nessa perspectiva, além de muito pouco propor acerca de um trabalho pedagógico específico, distancia-se de um direcionamento para uma docência reflexiva e alteritária perante as desigualdades.

O rastreio das expressões elencadas da BNCC-H e BNCC-LP, discriminação, preconceito, alteridade e diversidade, e suas análises nos permitiram algumas elucubrações: a) em termos quantitativos, há pouca presença dessas terminologias e, qualitativamente, carecem de historicidade e de consolidação teórico-epistemológica; b) essas noções apontam para uma perspectiva polissêmica, sobretudo a diversidade, cujas abordagens são efêmeras e desprovidas de definições; c) a introdução tardia e rarefeita dessas expressões comprometem sobremaneira a formação da consciência histórica, dificultando ao estudante passar da tipologia tradicional e exemplar para a crítica e genética, bem como a instauração de uma discursividade responsiva perante o outro; e d) apontam, assim, a ausência de uma abordagem específica relativa às temáticas da diversidade (etnia, gênero, sexualidade, crença, raça, etc) e de orientação metodológica consistente ao docente.

Outrossim, somos impelidos a indiciar que, a última versão da BNCC, produzida em meio a um momento histórico, social e político de nosso país fortemente calcado por uma ideologia conservadora, acabou, de certa forma, se furtando a uma abordagem das temáticas da diversidade que possibilitasse e, principalmente, desse respaldo ao professor, para seu tratamento sério e direcionado, alvitando o reconhecimento do outro como aquele que comigo possibilita nova realidade social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5. dez. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5. dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-78.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Data da submissão: 13/04/2026

Data do aceite: 07/06/2026

EXPLORANDO NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS: uma análise cultural
baseada nos conceitos da teoria crítica

EXPLORING CINEMATOGRAPHIC NARRATIVES: a cultural analysis based on the
concepts of critical theory

EXPLORANDO NARRATIVAS CINEMATOGRAFICAS: un análisis cultural basado
en los conceptos de la teoría crítica

Elizangela Mattozo¹

Daiana Priscila Hartwig²

Guilherme Almeida de Lima³

RESUMO:

Este estudo explora narrativas cinematográficas, a partir dos conceitos elaborados pelo sociólogo Theodor W. Adorno, no interior da Escola de Frankfurt, para examinar três filmes: *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* (2009), *O Carteiro e o Poeta* (1994) e *Toc Toc* (2017). A análise foca na influência da indústria cultural, nas representações da alienação e no fetichismo das mercadorias, evidenciando como essas obras refletem a padronização cultural e as limitações na promoção de uma reflexão crítica. O objetivo é investigar se as narrativas desses filmes podem, além de entreter, promover uma reflexão crítica sobre problemas sociais e individuais ou se, ao contrário, reforçam estereótipos e simplificam temas complexos para o consumo de massa. O estudo realiza uma análise crítica dos filmes mencionados, a partir da crítica de Adorno à indústria cultural para interpretar como cada filme aborda a complexidade dos personagens e suas circunstâncias sociais, especialmente a partir de aspectos como o consumismo, a emancipação e a racionalidade instrumental. Sobre a

¹ Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0007-2037-974X> E-mail: elizangelamattozo@gmail.com

² Discente do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Grupo de Pesquisa de Sociedade, Formação, Cultura e Tecnologia. Bolsista da Fundação Araucária de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico, FAADCT/PR, Brasil. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-6793-8649> Email: priscilahartwig21@gmail.com

³ Discente do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Educação pela Universidade Estadual do Centro Oeste - UNICENTRO. Grupo de Investigación sobre Teoría Crítica y Escuela de Frankfurt, do Institute of Creativity and Educational Innovations (IUCIE) da Universitat de València (Espanha). Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6114-4652> Email: guialmeidadelima@gmail.com

metodologia, a análise de filmes se apresenta como uma estratégia dentro da pesquisa qualitativa, se configurando como um tipo de investigação voltada para compreender aspectos sociais e subjetivos, como ideias, comportamentos e ideologias. A análise conclui que, enquanto *O Carteiro e o Poeta* traz uma mensagem de emancipação e crítica social, *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* e *Toc Toc* ainda denunciam a presença dos padrões da indústria cultural na formação de subjetividades, oferecendo reflexões limitadas que, em última instância, reforçam a lógica de consumo e a racionalidade instrumental.

Palavras-chave: Teoria Crítica. Indústria Cultural. Racionalidade Instrumental. Emancipação.

ABSTRACT:

This study explores cinematic narratives based on concepts developed by the sociologist Theodor W. Adorno within the Frankfurt School in order to examine three films: *Confessions of a Shopaholic* (2009), *Il Postino: The Postman* (1994), and *Toc Toc* (2017). The analysis focuses on the influence of the culture industry, representations of alienation, and commodity fetishism, highlighting how these works reflect cultural standardization and the limitations in fostering critical reflection. The objective is to investigate whether the narratives of these films can, beyond entertaining, promote critical reflection on social and individual problems or whether, on the contrary, they reinforce stereotypes and simplify complex themes for mass consumption. The study conducts a critical analysis of the selected films, drawing on Adorno's critique of the culture industry to interpret how each film addresses the complexity of characters and their social circumstances, especially with regard to aspects such as consumerism, emancipation, and instrumental rationality. Regarding methodology, film analysis is presented as a strategy within qualitative research, configuring itself as a type of inquiry aimed at understanding social and subjective aspects, such as ideas, behaviors, and ideologies. The analysis concludes that, whereas *Il Postino: The Postman* conveys a message of emancipation and social critique, *Confessions of a Shopaholic* and *Toc Toc* still reveal the presence of culture industry patterns in the formation of subjectivities, offering limited reflections that ultimately reinforce the logic of consumption and instrumental rationality.

Keywords: Critical Theory. Culture Industry. Instrumental Rationality. Emancipation.

RESUMEN

Este estudio explora narrativas cinematográficas a partir de los conceptos elaborados por el sociólogo Theodor W. Adorno, en el seno de la Escuela

de Frankfurt, con el fin de examinar tres películas: *Loca por las Compras* (2009), *El Cartero y Pablo Neruda* (1994) y *Toc Toc* (2017). El análisis se centra en la influencia de la industria cultural, en las representaciones de la alienación y en el fetichismo de la mercancía, evidenciando cómo estas obras reflejan la estandarización cultural y las limitaciones para promover una reflexión crítica. El objetivo es investigar si las narrativas de estas películas pueden, además de entretener, fomentar una reflexión crítica sobre problemas sociales e individuales o si, por el contrario, refuerzan estereotipos y simplifican temas complejos para el consumo de masas. El estudio realiza un análisis crítico de las películas seleccionadas, a partir de la crítica de Adorno a la industria cultural, para interpretar cómo cada filme aborda la complejidad de los personajes y sus circunstancias sociales, especialmente en relación con aspectos como el consumismo, la emancipación y la racionalidad instrumental. En cuanto a la metodología, el análisis fílmico se presenta como una estrategia dentro de la investigación cualitativa, configurándose como un tipo de indagación orientada a comprender aspectos sociales y subjetivos, tales como ideas, comportamientos e ideologías. El análisis concluye que, mientras *El Cartero y Pablo Neruda* transmite un mensaje de emancipación y crítica social, *Loca por las Compras* y *Toc Toc* aún evidencian la presencia de patrones de la industria cultural en la formación de subjetividades, ofreciendo reflexiones limitadas que, en última instancia, refuerzan la lógica del consumo y la racionalidad instrumental.

Palabras clave: Teoría Crítica. Industria Cultural. Racionalidad Instrumental. Emancipación.

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca analisar as narrativas cinematográficas *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* (2009), *O Carteiro e o Poeta* (1994) e *Toc Toc* (2017) a partir dos conceitos teóricos elaborados pela tradição de pensamento da Teoria Crítica, desenvolvida no interior da Escola de Frankfurt, cuja crítica à sociedade contemporânea se fundamenta na análise da indústria cultural na formação de subjetividades.

O conceito de indústria cultural, desenvolvido pelos sociólogos alemães Theodor W. Adorno e Max Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985) surge como uma crítica à produção massificada de bens culturais no contexto do capitalismo

tardio e das indústrias de entretenimento na modernidade. Este conceito denuncia a padronização e mercantilização dos produtos culturais, destacando-os como elementos pensados para garantir o entretenimento e a alienação das massas, em detrimento de uma emancipação social e individual.

As obras cinematográficas dentro da lógica da indústria cultural se configuram por um princípio mercantil, ou seja, são pensadas para atrair o grande público em termos de lucro. Este fenômeno reduz a complexidade de certos temas sociais, os quais são representados de maneira apressada e superficial, reduzidas a dramatizações exageradas, uma vez que o principal objetivo é atrair audiência, gerar lucro e promover o espetáculo da narrativa. Para refletir sobre o impacto dessas representações, portanto, é importante observar como as narrativas são construídas: quais aspectos ganham destaque, o que é deixado de lado, e como essas escolhas influenciam a forma como o público enxerga a realidade. O cinema, nesse sentido, participa na formação de ideias, valores e ideologias sobre o que é considerado aceitável, estranho ou indesejado.

O presente artigo busca examinar a partir das narrativas cinematográficas mencionadas, como é possível identificar os aspectos de racionalidade instrumental e alienação, investigando, além disso, se essas obras apontam para uma reflexão crítica acerca dos sintomas sociais contemporâneos ou reforçam clichês que tornam os fenômenos como dados meramente consumíveis para o espectador. Além disso, será explorada a experiência coletiva vivida pelos personagens, levantando a possibilidade de que o filme apresente uma reflexão (ainda que limitada) sobre o reconhecimento do outro e a emancipação através de uma experiência comum.

A análise de filmes se apresenta como a abordagem metodológica dentro da pesquisa qualitativa, cuja estratégia é adotada neste estudo. Esta abordagem fenomenológica permite compreender os aspectos subjetivos e sociais, entendendo o modo de construção de ideias e comportamentos, os quais são representados nas produções audiovisuais. Essa metodologia permite explorar as camadas simbólicas dos

filmes, desvendando como os elementos cinematográficos – enredo, personagens, estética e diálogos – refletem ou contestam valores culturais, sociais e ideológicos.

Estruturado em três partes, além de uma breve introdução, apresentação dos conceitos fundamentais para a análise e considerações finais, o artigo busca primeiramente, analisar *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom*, investigando como esta narrativa reflete e reforça as críticas de Adorno e Horkheimer (2014) à indústria cultural, em que a cultura de massa, dominada pela lógica do mercado e da produção em série, converte bens culturais em mercadorias, servindo à perpetuação do capitalismo e à alienação dos indivíduos.

Em seguida, discute-se sobre o ato emancipatório em *O Carteiro e o Poeta* (1994), que traduz um conjunto de elementos para se pensar questões como a educação política, a exploração do trabalho e a busca por emancipação por meio da reflexão crítica. No filme, essa relação transcende o campo da poesia, ampliando-se para discussões sobre a condição humana, a desigualdade social e o papel transformador da consciência crítica.

Na terceira parte, discute-se como as críticas de Adorno sobre racionalidade instrumental, podem dialogar com as temáticas do filme *Toc Toc* (2017), especialmente na forma como os personagens, que sofrem de Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), são inicialmente tratados dentro de uma perspectiva de controle e eficiência, o que acaba ignorando suas particularidades e contextos psicossociais.

ÂNCORAS CONCEITUAIS: CATEGORIAS TEÓRICAS PARA A ANÁLISE CINEMATOGRÁFICA

A crítica da modernidade elaborada por Theodor Adorno e Max Horkheimer se insere na tradição de pensamento da Teoria Crítica, no interior da Escola de Frankfurt. A Teoria Crítica constitui um dos esforços de compreensão das formas estruturais de dominação social dentro da contemporaneidade. No centro dessa reflexão, destacam-se dois conceitos fundamentais que orientam a análise da modernidade e que servem de base para esta pesquisa: o conceito de indústria cultural, desenvolvido por Adorno

e Horkheimer em *Dialética do Esclarecimento* (1985), e o conceito de racionalidade instrumental, aprofundado por Horkheimer em *Eclipse da Razão* (2015).

Para Adorno e Horkheimer (1985), a cultura se apresenta na contemporaneidade a partir de um processo de mercantilização das manifestações culturais através das indústrias de entretenimento (produções audiovisuais, rádio, novelas, etc.), ao qual, por sua vez, produz artificialmente necessidades e desejos e que configura uma alienação subjetiva ao consumo de massa. Trata-se de um sistema organizado de produção cultural que opera segundo os princípios da indústria material: padronização, categorização e administração das necessidades em termos de valor e lucro.

Os produtos culturais passam a ser concebidos em função do princípio lucrativo, o que resulta na homogeneização das formas, dos conteúdos e das experiências estéticas e sensoriais. As obras produzidas culturalmente encobrem uma repetição mecânica que limita as possibilidades do pensamento crítico-reflexivo. A indústria cultural, portanto, oferece ao público uma experiência de fruição imediata, confortável e pouco exigente do ponto de vista cognitivo e reflexivo, reforçando modos de percepção já estabilizados culturalmente e impedindo o movimento de transformação social, uma vez que os problemas sociais são encobertos pela sensação de conformidade à realidade social.

A racionalidade instrumental se constituiu como um efeito da lógica mercantilista que opera na indústria cultural, correspondendo à apropriação da razão pelo modelo técnico-científico que “tem por preço a subordinação obediente da razão ao imediatamente dado” (Adorno e Horkheimer, 1985, p. 39), ou seja, uma razão orientada pela eficácia, cálculo e controle, na qual os meios se autonomizam em relação aos fins e passam a constituir, eles próprios, o critério último de validade das ações. A razão, originalmente associada à promessa de emancipação humana, converte-se em instrumento de dominação, tanto da natureza quanto dos próprios indivíduos.

Dentro do paradigma do capitalismo tardio, a racionalidade instrumental produz um modelo de cultura, influenciando todas as esferas da subjetividade, das relações sociais e do modo de organização coletiva. Os indivíduos, dentro desse contexto, são progressivamente conduzidos a perceber a si mesmos e aos outros como objetos funcionais, avaliados segundo parâmetros de desempenho, utilidade e adaptação. Essa lógica contribui para o enfraquecimento da experiência ética e estética, reduzindo o pensamento à lógica instrumental: “É como se o próprio pensamento tivesse sido reduzido ao nível dos processos industriais, sujeito a uma programação estrita - em suma, transformado em parte e parcela da produção” (Horkheimer, 2015, p. 29-30).

É a partir desse horizonte teórico que se insere a análise das narrativas cinematográficas propostas neste artigo. Os conceitos de indústria cultural e racionalidade instrumental fornecem as categorias centrais para examinar como os filmes selecionados representam o consumismo, a alienação, a experiência do sofrimento psíquico e as (im)possibilidades de emancipação. Mais do que verificar a presença de conteúdos críticos isolados, interessa compreender em que medida as próprias estruturas narrativas e estéticas das obras tensionam ou, ao contrário, reiteram os mecanismos de padronização e administração da experiência característicos da cultura de massa.

OS DELÍRIOS DE CONSUMO DE BECKY BLOOM E A INDÚSTRIA CULTURAL

O filme *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* (2009) apresenta a trajetória de Rebecca Bloomwood, uma jovem cuja relação com o consumo ultrapassa a esfera do desejo pontual e passa a configurar uma dependência emocional e simbólica. A protagonista constrói sua identidade e busca satisfação pessoal por meio da aquisição constante de bens, mesmo diante do acúmulo de dívidas e do colapso de sua vida afetiva.

Embora marcada por um tom leve, a narrativa possibilita uma reflexão crítica sobre os mecanismos de sedução do mercado e sobre a forma como a publicidade e a

lógica mercadológica capturam os sujeitos, orientando-os a padrões de comportamento naturalizados. De acordo com Zuin (2001, p.12), tal processo se sustenta na naturalização do consumo como eixo organizador da vida social. Nesse sentido, “a ideologia encontra-se tão colada à realidade que qualquer comportamento que não se atrele ao atendimento das necessidades do consumo é rotulado como desviante” (Zuin, 2001, p. 12). Ao mesmo tempo em que se produz a ilusão de singularidade, já que “parece que vivenciamos uma identidade única” (Zuin, 2001, p.12), sustentada simbolicamente pelas marcas e grifes, as quais operam uma padronização encoberta dos modos de ser (Zuin, 2001, p. 12).

É precisamente essa contradição, entre promessa de individualidade e homogeneização subjetiva, que se materializa na figura de Becky, a qual evidencia como o consumo é alçado à condição de linguagem afetiva e de pertencimento, oferecendo não apenas objetos, mas promessas de felicidade, aceitação, sucesso e identidade. Esse fenômeno dialoga diretamente com as análises de Theodor Adorno e Max Horkheimer (2014) acerca da indústria cultural, a qual atua como forma de manipulação dos desejos e da consciência (Adorno e Horkheimer, 2014, p.132).

Em um mundo onde o valor de uso é constantemente substituído pelo valor de troca e pelo apelo imagético, os produtos deixam de atender a necessidades concretas para se tornarem veículos de status, prestígio e ilusões subjetivas. A figura de Becky, nesse sentido, não é uma exceção, mas o retrato de uma sensibilidade moldada por um sistema que estimula o endividamento e a alienação, mascarando a precariedade existencial com o brilho efêmero das vitrines.

Dentro dessa lógica, o enredo apresenta o consumismo como valor social e desejo normativo. A protagonista, Becky Bloomwood, tem sua identidade marcada por sua relação com o ato de consumir, sua figura ilustra com nitidez o tipo ideal de consumidor fabricado pela indústria cultural: um sujeito que encontra no consumo não apenas prazer momentâneo, mas também sentido existencial, reconhecimento social e promessa de pertencimento (Adorno e Horkheimer, 2014, p.100).

O filme revela uma faceta inquietante da vida contemporânea: a transformação do desejo humano em engrenagem da lógica mercantil. A trajetória de Becky, funciona como alegoria do sujeito moderno capturado pelo fetichismo da mercadoria, não como exceção, mas como expressão recorrente da forma de vida imposta pela racionalidade capitalista. A narrativa, ao mesmo tempo em que tematiza os efeitos destrutivos do consumo desenfreado, o endividamento, a perda de vínculos afetivos, o esvaziamento do eu, recorre ao humor e à estética publicitária para suavizar os conflitos que apresenta. Essa estratégia narrativa, longe de ser inocente, opera justamente no modo como Adorno e Horkheimer (2014) descrevem o funcionamento da indústria cultural: um sistema que molda sensibilidades, orienta comportamentos e naturaliza formas de dominação. Como afirmam os autores, “o mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural” (Adorno e Horkheimer, 2014, p. 103), onde nada escapa à lógica da reprodução e da adaptação.

É nesse contexto que a figura de Becky adquire densidade simbólica. Ela não apenas consome, ela acredita que é no ato de consumir que reside sua possibilidade de ser vista, reconhecida, valorizada. Cada peça de roupa, cada acessório, torna-se uma tentativa de afirmação de si diante de um mundo que mede valor por aparência. A famosa “echarpe verde”, símbolo de seu desejo por uma nova imagem e um novo lugar social, não é apenas um objeto de moda: é investida de sentido mágico, quase transcendental.

A echarpe não cobre o corpo, mas tenta cobrir a falta, o vazio que a protagonista, como tantos outros sujeitos contemporâneos, busca preencher por meio daquilo que pode adquirir. Segundo Adorno (1982, p. 288), “o consumidor não é rei, como a indústria cultural gostaria de fazer crer; ele não é sujeito dessa indústria, mas seu objeto”. Ao desejar a echarpe, Becky não escolhe de forma autônoma; ela responde a comandos que lhe foram previamente estabelecidos.

Esse é o ponto em que a crítica adorniana encontra sua ressonância mais aguda: não se trata apenas da mercantilização dos produtos culturais, mas da colonização da própria subjetividade. “Inevitavelmente, cada manifestação da

indústria cultural reproduz as pessoas tais como as modelou a indústria em seu todo” (Adorno e Horkheimer, 2014, p. 104). A subjetividade é educada para desejar aquilo que o sistema oferece, e para aceitar como natural a frustração que se segue. A cultura de massa, nesse sentido, não aliena apenas por omissão, mas por excesso, excesso de estímulos, de promessas, de imagens que reduzem a experiência humana à lógica da repetição e da obediência.

Até mesmo “o conceito do estilo autêntico torna-se transparente na indústria cultural como um equivalente estético da dominação” (Adorno e Horkheimer, 2014, p. 106). Nesse sentido, o estilo antes expressão de singularidade, torna-se uma máscara que atende as exigências sociais.

Becky Bloomwood, portanto, não é uma caricatura. Ela é, como nós, produto e produtora de um tempo em que os vínculos afetivos se tornam frágeis, as identidades são construídas pela via do consumo e a existência se mede pela capacidade de adquirir, contentando-se com “a reprodução do que é sempre o mesmo” (Adorno; Horkheimer, 2014, p110). Ao atribuir à echarpe, e a tantos outros objetos a promessa de uma vida mais feliz, a personagem encarna o que Adorno e Horkheimer (2014, p. 114) descrevem como a lógica do logro: “a indústria cultural não cessa de lograr seus consumidores quanto àquilo que está continuamente a lhes prometer”. O sistema se sustenta sobre a renovação constante do desejo, sobre a repetição de uma falta que jamais se resolve, mas que mantém o sujeito em permanente movimento não rumo à emancipação, mas à perpetuação de sua alienação.

Nesse horizonte, a leve crítica ao endividamento e à impulsividade da personagem não rompe com a estrutura narrativa, apenas a complementa com um verniz moral, como se o problema estivesse na desmedida individual, e não no sistema que a promove. A cultura de massa, como denunciam Adorno e Horkheimer (2014), é eficaz justamente porque opera sob a aparência do inofensivo: diverte, emociona, seduz, enquanto ensina a obedecer.

Esse ciclo, desejar, consumir, decepcionar-se e desejar novamente, constitui o cerne da lógica da reprodução no capitalismo tardio. A cultura de consumo mantém o

sujeito em um estado permanente de insatisfação, no qual o prazer é sempre adiado e a gratificação, eternamente deslocada para o próximo produto. Como expressam Adorno e Horkheimer (2014, p. 136), “eis aí o triunfo da publicidade na indústria cultural, a mimesis compulsiva dos consumidores, pela qual se identificam às mercadorias culturais que eles, ao mesmo tempo, decifram muito bem”. Ou seja, mesmo cientes da superficialidade da promessa, os sujeitos seguem desejando, repetindo gestos de consumo como se neles houvesse alguma salvação possível.

No desfecho do filme *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* (2009), a trajetória de Becky parece culminar em uma espécie de redenção, mas é importante analisar essa "transformação" à luz das críticas da indústria cultural de Adorno e Horkheimer (2014). Após enfrentar as consequências de seu comportamento consumista, como o acúmulo de dívidas, a perda de credibilidade e o impacto negativo em suas relações pessoais – Becky passa por um processo de reflexão. Ela decide vender todos os itens de seu guarda-roupa, incluindo a simbólica echarpe verde, como uma forma de reverter sua compulsão por compras e resolver seus problemas financeiros. Essa ação de "desapego" representa um rompimento com o ciclo de consumismo que a aprisionava. No entanto, a conclusão do filme não promove uma verdadeira crítica ao sistema capitalista e à indústria cultural.

A mudança de Becky não implica em uma rejeição total da lógica do consumo, mas sim em um ajuste para consumir de forma "moderada" e mais responsável. A mensagem transmitida é a de que o problema não é o consumismo em si, mas o excesso e a falta de controle. Becky não questiona as estruturas sociais e econômicas que alimentam seu comportamento, mas apenas ajusta sua relação com elas. O final do filme apresenta uma solução paliativa que, na superfície, parece libertadora, mas na verdade não desafia a ideologia do consumo.

Assim, *Os Delírios de Consumo de Becky Bloom* nos convida, ainda que involuntariamente, a refletir sobre o preço subjetivo de uma vida submetida ao consumo. E talvez resida aí sua maior potência crítica: não naquilo que diz

explicitamente, mas naquilo que, ao reiterar a lógica da mercadoria, deixa transparecer o vazio que ela tenta encobrir.

O ATO EMANCIPATÓRIO EM *O CARTEIRO E O POETA* (1994)

Dirigido pelo cineasta britânico Michael Radford, *O Carteiro e o Poeta* retrata a construção gradual de uma amizade entre o poeta Pablo Neruda e o humilde carteiro Mario Ruoppolo. A obra mobiliza elementos centrais para a problematização da educação política, da exploração do trabalho e da busca por emancipação mediante a reflexão crítica. No filme, essa relação ultrapassa o campo estrito da poesia, estendendo-se a discussões sobre condição humana, desigualdade social e o potencial transformador da consciência crítica. Neruda, um dos poetas mais influentes do século XX, destacou-se por uma produção lírica, romântica e política, tendo adotado seu pseudônimo em referência ao escritor tcheco Jan Neruda, após nascer como Ricardo Eliécer Neftalí Reyes Basoalto, em Parral, Chile.

O Carteiro e o Poeta (1994) retrata um simples vilarejo em uma ilha da Itália, representando o exílio político de Pablo Neruda e as circunstâncias cotidianas que conduziram Neruda a fortalecer um laço de amizade com o carteiro do vilarejo, Mario Ruopulo. A obra ilustra a transformação gradativa do personagem do carteiro, que inicialmente apenas cumpre sua função de forma pragmática e utilitarista, e que passa a entrar em contato com a sensibilidade da poesia, o despertando para as lutas populares por direitos sociais e democráticos.

É possível observar que, a partir do contato com Pablo Neruda, Mario adentra um universo poético que o conduz a problematizar sua realidade social e a reconhecer as injustiças que a atravessam. A educação política, nesse contexto, configura-se como aprendizado informal, no qual, ao assimilar os ensinamentos do poeta, o carteiro passa a tomar consciência de seu lugar enquanto sujeito em um cenário de opressão e desigualdade. Nessa direção, a poesia assume estatuto de instrumento de contestação e resistência social e cultural, traduzindo o poder da arte na mobilização coletiva e na

transformação da consciência, bem como o papel central da educação crítica no processo de emancipação individual e coletiva.

Neste encontro entre Mario e Pablo, se traduz a potência criativa, artística e crítica do enlace de um sujeito que, antes desconhecido de seu papel de protagonista e agente transformador do meio social, passa a reivindicar os direitos de emancipação social e coletiva, a partir do desenvolvimento de seu senso crítico, que se deu a partir do encontro com a educação emancipatória.

O filme, além disso, mostra um tempo do cotidiano que se constitui pela gradativa construção das palavras, mostrando a contradição leve e sutil, mas que carrega em seu contraste oposto uma força densa e material. A poesia, nesse sentido, é o fio nuclear da relação entre Mario e Neruda, sendo considerada uma das formas de expressões da linguagem artística, encontrada ao lado da pintura, do gesto ou da fotografia, por exemplo.

Dias (2008) coloca que a poesia está no cotidiano não imediato e sendo considerada uma forma de conexão com a experiência, ou seja, na compreensão daquilo que se dissolve no olhar desatento do cotidiano, e que é necessário um tempo outro para captar. É necessário, portanto, ter um olhar atento e um tempo que não o do capital para conseguir desvendar a potencialidade que a arte oferece para refletir e criar a experiência do encontro com a arte. Essa manifestação artística é, portanto, a “abertura da sensibilidade para lá do horizonte natural dos dados sensíveis, de fixação num dizer de sensações do indizível das coisas mais simples” (Dias, 2008, p.29).

Nesse sentido, a poesia permite desenvolver, criar e recriar uma visão sobre o mundo, considerando as emoções que as traçam diante uma subjetividade particular de cada sujeito com sua própria realidade, em seu tempo e com suas condições (Tozo & Martins, 2020, p. 02).

Ao resgatarmos as posições de Adorno em relação função da arte, observamos que, nessa perspectiva, pode ser adotada como uma dimensão social que possibilita a abertura de novos caminhos estéticos, ou seja, sensoriais e perceptivos, para a perpetuação de um horizonte sociocultural que não seja identificado inteiramente com os objetos da realidade já postos pelo discurso vigente: “A priori, antes de suas

obras, a arte é uma crítica da feroz seriedade que a realidade impõe sobre os seres humanos” (Adorno, 2001, p. 13). A função da arte, portanto, deve possibilitar o desdobramento dos sentidos e inaugurar uma nova forma de fruição da experiência estética.

A função da arte seria então não forçar uma alternativa, mas apresentar possibilidades de resistência ao mundo controlado. Tornar as decisões o critério de valoração da arte engajada é tornar substituíveis as próprias decisões. O raciocínio é simples: a arte é polissêmica (Bylaardt, 2013, p. 88).

Adorno (1973) problematiza a possibilidade da poesia em um contexto marcado pela barbárie e pela degradação humana, fenômenos que se intensificam no interior da indústria cultural, sobretudo após o sequestro dos elementos reflexivos da arte e sua substituição por objetos fetichizados convertidos em mercadoria. Nesse horizonte, o autor questiona se a regressão social não implica, igualmente, uma regressão artística, estética e da própria dimensão da linguagem.

O filósofo aponta que a literatura, enquanto artefato artístico, deve resistir para não se render ao cinismo. Nesse sentido, Adorno (1973) coloca que o sofrimento não deve tolerar o esquecimento, sendo que a memória deve tornar-se, nessa perspectiva, um monumento, sempre a ser recordado e revisitado. Desse modo, o sofrimento humano encontra a força de expressão de sua voz na arte, fazendo eco aos destinos de sua resistência enquanto limites da barbárie humana.

A educação emancipatória emerge, dentro do filme, intimamente enlaçada com o potencial artístico dos elementos poéticos apresentados na produção de *Michael Radford*, expondo de modo metafórico uma educação que vai de encontro ao que Adorno diz sobre a educação enquanto um sentido que deve ter “unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica” (Adorno, 1995, p. 121-122).

Outro elemento relevante articulado ao ato emancipatório de uma educação crítica, reside na construção das poesias a partir de memórias subjetivas, nas quais a história singular dos personagens se entrelaça à narrativa, potencializando a transmissão da experiência como dimensão formativa. Nesse horizonte, conforme Walter Benjamin (2011), a modernidade promove um esvaziamento do caráter

narrativo da experiência, decorrente da dificuldade crescente de os sujeitos comunicarem acontecimentos memoráveis e afetivos, em meio ao avanço de uma sociedade tecnológica e industrializada.

Essas características de um suposto projeto nacional de progresso – a evolução tecnológica – suprime a possibilidade de perpetuação da memória, minimizando a experiência coletiva. De acordo com Benjamin, “onde há experiência, no sentido estrito do termo, entram em conjunção na memória certos conteúdos do passado individual com outros do passado coletivo” (Benjamin, 2011, p. 107). O filme nos ilustra que ao ser comunicado determinados elementos subjetivos da história dos personagens e traduzidos nas poesias apresentadas no filme, o sentido da experiência se substancializa com os efeitos históricos do tempo vivido por cada personagem, já que é no outro – entendido como aquele para quem se narra a experiência – que a narrativa se endereça.

Desse modo, “o vivido se ressignifica à medida que é 'narrado', uma vez que o narrar não apenas apresenta ao outro uma história vivida, mas reapresenta a quem viveu sua própria experiência” (Pereira, 2012, p. 44), atribuindo, assim, novos formatos a realidade e modificações existenciais a partir do fenômeno narrativo.

Assim, o filme *O Carteiro e o Poeta* (1994) simboliza a relevância da linguagem, pois ao apresentar o carteiro como um mensageiro da poesia de Neruda, ele próprio e transforma pelo poder das palavras. A palavra, mais do que um meio de comunicação, tem a capacidade de moldar o olhar do sujeito sobre a realidade e, ao ser compartilhada, permite a construção de novas compreensões sobre si mesmo e o mundo ao redor.

No contato com a poesia, Mario vivencia uma educação emancipatória, expandindo sua visão de mundo e compreendendo, como aponta Vygotsky, em *Pensamento e Linguagem* (1934/2008), que o desenvolvimento do repertório de linguagem e do pensamento é indissociável. Cada palavra apreendida é também um passo em direção a uma consciência crítica, ampliando a capacidade do indivíduo de interpretar e transformar a realidade. O filme explora de maneira profunda, o

encontro entre vida e arte, trazendo à tona as implicações éticas e estéticas que a poesia pode ter em cenários de resistência social e coletiva. Ao longo da narrativa é possível perceber que a arte ocupa um lugar indispensável na polissemia existencial, ou seja, na reabertura de novos caminhos dentro da realidade dos personagens.

A relação entre Mario e Neruda evidencia o impacto da educação enquanto ato emancipatório, que, mediada pela arte e pela poesia, leva à formação de uma consciência crítica e ao despertar de Mario como agente de resistência. Através da palavra, ele encontra seu lugar no mundo, e a criação poética revela-se como um ato político, reafirmando o poder transformador da arte.

TOC TOC (2017) E A RACIONALIDADE INSTRUMENTAL

O filme *Toc Toc (2017)*, dirigido por Vicente Villanueva, explora as interações entre seis personagens que, em um consultório psiquiátrico, aguardam o atendimento de um renomado profissional. Cada um desses personagens é acometido por um tipo específico de Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC), e, ao longo da narrativa, a comédia se desenvolve a partir das situações inesperadas e conflitantes geradas por suas compulsões.

Para Silva e Pettengill (2023, p. 87) “o filme é hábil ao demonstrar como as preocupações, intrusões e rituais persistem em níveis desadaptativos e destaca o impacto negativo significativo que o transtorno pode ter na vida cotidiana das pessoas afetadas”. Além disso, o filme oferece uma perspectiva cômica e, ao mesmo tempo, reflexiva sobre as particularidades desses transtornos.

Trata-se de uma comédia espanhola que gira em torno de personagens com Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC). Cada personagem apresenta uma manifestação distinta do transtorno. O primeiro personagem a desencadear a cena é Federico e a síndrome de Tourette, está andando na rua e dizendo várias palavras obscenas para as pessoas que encontra. Em seguida surge Ana Maria, que devido cumprir inúmeros rituais que ela criou, que vão desde conferir objetos até rituais religiosos, sempre está atrasada para compromissos.



Surge então aos olhos do espectador, Emílio, taxista que faz cálculos de tudo a sua volta, condição também chamada de aritmomania. É para o consultório do renomada Dr. Palomero que todos se dirigem no mesmo horário. Já no consultório o espectador conhece Blanca e, a mania incessante por limpeza, além Otto e a obsessão por simetria e Lili e a repetição incessante de palavras. Esses personagens, lidam de um jeito único e engraçado com os sintomas.

Conforme os personagens vão chegando ao consultório, a secretária explica que, por um erro no sistema de marcação de consultas, os pacientes foram agendados para o mesmo dia e horário, o que acabou gerando o encontro surpreendente entre eles. Quando todos estão reunidos na sala de espera, são comunicados de que o voo do Dr. Palomino, vindo de Londres, está atrasado, não havendo a previsão do seu horário de chegada ao consultório. A secretária, então, sugere que os pacientes se apresentem e falem um pouco de suas vidas uns aos outros enquanto aguardam (Silva et al., 2021, p. 800).

Os personagens acima descritos – Federico, Ana Maria, Emilio, Blanca, Otto e Lili – chegam ao consultório da psiquiatra buscando "cura" para seus comportamentos compulsivos e obsessivos. Contudo, a abordagem médica típica que visa ajustar essas pessoas para que se enquadrem em padrões de "normalidade" ou "produtividade" reflete a racionalidade instrumental criticada por Adorno.

A crítica de Adorno e Horkheimer (1985) à racionalidade instrumental, envolve a ideia de que essa forma de racionalidade reduz a complexidade humana a uma lógica de eficiência e controle, tratando os seres humanos mais como objetos a serem administrados do que como indivíduos a serem compreendidos em suas singularidades. A própria estrutura de atendimento – uma fila de pacientes esperando pontualmente por uma consulta que "consertará" seus problemas – reforça a ideia de que suas vidas podem ser gerenciadas e normalizadas a partir de uma lógica funcionalista e utilitarista, que negligencia o sentido mais profundo de suas existências e experiências pessoais.

[...] nesta sociedade, as ações humanas adquirem certa previsibilidade e as instituições sociais, marcadas pela racionalidade instrumental, ganham vida própria, funcionam sob uma lógica que, de certa forma, se descola da atividade reflexiva dos sujeitos que as perpetuam. Além disso, encarnada nas pessoas, a razão instrumental se converte no modo pelo qual os sujeitos



irão efetivamente se socializar na sociedade capitalista, em uma lógica adaptativa em relação à configuração das relações sociais tais como elas se apresentam (Rocha, 2018, p. 152).

No decorrer do filme, a situação muda quando os personagens, devido ao atraso do médico, começam a interagir entre si. Esses encontros permitem que eles compartilhem suas vivências e se compreendam em um nível mais humano e empático, fora do olhar clínico e da racionalidade instrumental. Essa interação entre os personagens proporciona a cada um deles um rompimento que transcende a lógica instrumental do tratamento médico, mostrando o valor das relações humanas e do acolhimento subjetivo. Nesse contexto, a própria lógica da eficiência e da padronização do comportamento se mostra limitada e insuficiente para promover uma cura genuína ou uma compreensão mais ampla dos transtornos.

o valor das coisas costuma ser julgado estritamente por critérios de utilidade. O “útil” relaciona-se à razão instrumental, de autoconservação, orientada pela busca dos mais eficientes meios disponíveis para assegurar a sobrevivência humana. O “inútil”, por outro lado, resplandece além da esfera da mera necessidade, e inclui os elementos da vida cultural cuja única justificativa é que eles justificam tudo o mais, pertencendo a uma esfera da vida na qual o uso não possui nenhuma força normativa ou lógica (Rocha, 2018, p. 160).

Em síntese, *Toc Toc (2017)* evidencia que o foco exclusivo na eficiência e no controle pode levar a uma compreensão superficial e opressora dos problemas humanos, alinhando-se com a crítica de Adorno e Horkheimer de que a racionalidade instrumental reduz as pessoas a “peças” de um sistema. Ao permitir que os personagens compartilhem e validem suas experiências, o filme sugere que uma abordagem que acolha as diferenças e compreenda as pessoas em toda a sua complexidade – longe de uma lógica meramente funcional – é mais eficaz e humana. Essa interação oferece uma alternativa à racionalidade instrumental, apontando para a necessidade de uma razão mais dialógica e integradora, que reconheça o valor dos indivíduos para além de sua produtividade ou funcionalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das narrativas aponta para uma compreensão mais profunda das limitações e potenciais dessas produções cinematográficas em promover reflexões críticas sobre a sociedade. À luz das contribuições de Theodor W. Adorno, especialmente no que se refere à crítica à padronização cultural, à alienação e à indústria cultural e racionalidade instrumental.

Os Delírios de Consumo de Becky Bloom evidencia a influência do consumismo sobre a identidade e felicidade individuais, promovendo uma mensagem superficial sobre a importância de consumir de maneira responsável, mas sem questionar as bases estruturais da sociedade capitalista. Essa abordagem reflete um padrão típico da indústria cultural: a crítica ao consumismo é diluída em humor e situações cômicas, de forma que o público se identifica com a protagonista, mas sem alcançar uma verdadeira reflexão crítica. Assim, o filme reafirma a aceitação passiva do consumismo como parte inerente da vida moderna, mantendo os indivíduos em um ciclo de desejo e insatisfação.

Em contraste, *O Carteiro e o Poeta*, oferece uma visão emancipatória, onde a poesia e a amizade entre os personagens transcendem a mera relação utilitária e promovem uma transformação pessoal e política. A obra destaca o poder da arte como ferramenta de resistência e de formação da consciência crítica, reforçando a importância da educação política e da sensibilidade estética como meios para o desenvolvimento humano e social. Ao enfatizar o valor da experiência compartilhada e da educação emancipatória, o filme vai além dos limites da indústria cultural, propondo uma alternativa ao conformismo e incentivando o espectador a valorizar o papel transformador das relações humanas.

Por fim, *Toc Toc* ilustra as limitações da racionalidade instrumental ao retratar pacientes com Transtorno Obsessivo-Compulsivo (TOC) que, por meio do encontro e da interação mútua, transcendem a perspectiva puramente funcionalista e clínica de suas condições. A narrativa questiona a abordagem que reduz as pessoas a diagnósticos e padrões de produtividade, promovendo uma reflexão sobre a necessidade de uma compreensão mais humana e complexa dos indivíduos. A

interação entre os personagens permite um acolhimento que vai além da lógica da eficiência, propondo a alteridade e a empatia como alternativas à racionalidade instrumental.

Esses filmes, assim, refletem tanto a força da indústria cultural em moldar narrativas para consumo em massa quanto os potenciais e limites da arte cinematográfica em questionar o status quo. Essa análise reafirma a visão de Adorno de que, embora a indústria cultural possua um potencial transformador, sua lógica de mercado limita a profundidade das reflexões que ela poderia instigar no público.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. Observações sobre o pensamento filosófico. In: ADORNO, T. W. *Palavras e sinais: modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Supervisão de Álvaro Valls. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ADORNO, T. W. A arte é alegre? In: RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; PUCCI, Bruno (org.). *Teoria crítica, estética e educação*. Campinas: Unimep, 2001. p. 11-18.
- ADORNO, T. W. A indústria cultural. In: *Teoria da cultura de massa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- ADORNO, T. W. Teoria da semiformação. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz Antônio Calmon Nabuco (org.). *Teoria crítica e inconformismo*. Campinas: Autores Associados, 2010.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. *Temas básicos da sociologia*. São Paulo: Cultrix, 1973.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. Obras escolhidas, v. 1. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BYLAARDT, C. O. Arte engajada e arte autônoma no pensamento de Theodor Adorno. *Pandaemonium*, v. 16, n. 22, p. 84-100, 2013.
- DIAS, S. *O que é poesia?* Coimbra: Pé de Página Editores, 2008.

HORKHEIMER, M. *Eclipse da razão*. Tradução de Carlos Henrique Pissardo. São Paulo: Editora Unesp, 2015 [1947].

O carteiro e o poeta. Direção: Michael Radford. Itália, 1994. 109 min., son., P&B. Disponível em: <<https://youtu.be/8G2XBVeURVE>>. Acesso em: 31 out. 2024.

Os delírios de consumo de Becky Bloom. Direção: P. J. Hogan. Estados Unidos: Walt Disney Studios Motion Pictures, 2009. 104 min.

ROCHA, A. C. Capitalismo e racionalidade instrumental: reflexões acerca do tempo livre em Theodor Adorno. *Idéias*, Campinas, v. 9, n. 1, p. 149-170, jan./jun. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/download/8652473/18047/39186>. Acesso em: 7 nov. 2024.

SILVA, A. M.; PETTENGILL, E. C. F. C. Uma análise psicopatológica do transtorno obsessivo compulsivo a partir da obra cinematográfica Toc Toc. *Intergran*, v. 2, n. 1, p. 85-100, 2023. Disponível em:

<https://sgicg.unigran.br/arquivos/Direx/Revista/artigos/2023/vol2/num1/14.pdf>.

Acesso em: 7 nov. 2024.

SILVA, C. C.; SOUTO, W. K. S. C.; BORGE, F. T. Toc Toc: uma reflexão sobre o papel da alteridade no acabamento estético de si. In: *Avanca | Cinema 2021*. Capítulo II.

Disponível em:

<https://publication.avanca.org/index.php/avancacinema/issue/view/avancacinema2021>.

Acesso em: 7 nov. 2024.

Toc Toc. Direção: Vicente Villanueva. Espanha: Netflix, 2017. 96 min.

TOZO, T. L.; MARTINS, D. M. O carteiro e o poeta: um diálogo com a psicanálise. In: *XXVIII Seminário de Iniciação Científica*. Unijuí, 2020.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ZUIN, Antônio Alvares Soares. Sobre a atualidade do Conceito de Indústria Cultural.

Cadernos Cedes, ano XXI, p. 09-18, nº 54, agosto/2001. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: 13 fev. 2026.

Data da submissão: 26/02/2026.

Data do aceite: 18/06/2026.

COLONIALIDADE DO SABER E COLONIALISMO DIGITAL: pedagogias decoloniais
para a democracia cognitivo-digital na educação contemporânea

COLONIALITY OF KNOWLEDGE AND DIGITAL COLONIALISM: decolonial
pedagogies for cognitive-digital democracy in contemporary education

COLONIALIDAD DEL SABER Y COLONIALISMO DIGITAL: pedagogías decoloniales
para la democracia cognitivo-digital en la educación contemporánea

Marco Aurélio da Silva¹

RESUMO

Este artigo desenvolve uma reflexão teórico-crítica sobre as relações entre tecnologia, educação e produção do conhecimento no contexto do capitalismo digital contemporâneo, a partir de perspectivas decoloniais e epistemologias críticas. Parte do seguinte problema de pesquisa: como o colonialismo digital, articulado à colonialidade do poder, do saber e do ser, reconfigura as práticas educativas e os regimes de legitimação do conhecimento? O objetivo geral é analisar criticamente essas reconfigurações e suas implicações para a educação, problematizando a suposta neutralidade das tecnologias digitais, das plataformas educacionais e dos sistemas de inteligência artificial. Argumenta-se que os discursos de inovação e inclusão digital tendem a atualizar desigualdades epistêmicas, raciais, culturais e ambientais, configurando formas contemporâneas de colonialismo digital. Como horizonte propositivo, o artigo defende o entrelaçamento da pedagogia decolonial, da pedagogia das encruzilhadas e da pedagogia hacker como caminhos para a construção de uma democracia cognitivo-digital orientada pela justiça cognitiva, social e ambiental.

Palavras-chave: Colonialidade. Capitalismo digital. Educação. Pedagogias decoloniais. Democracia cognitivo-digital.

¹Doutorando em Extensão Rural -UFSM; Mestre em Ciências Sociais – UFSM Mestre em Educação – UNISC; Esp. em Gestão Educacional – UFSM marcoaurelio22000@yahoo.com.br
<https://orcid.org/0009-0006-7358-5814> e <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>

ABSTRACT

This article develops a theoretical-critical reflection on the relationships between technology, education, and knowledge production within contemporary digital capitalism, drawing on decolonial perspectives and critical epistemologies. It addresses the following research problem: how does digital colonialism, articulated with the colonality of power, knowledge, and being, reshape educational practices and regimes of knowledge validation? The main objective is to critically analyze these transformations and their implications for education, questioning the presumed neutrality of digital technologies, educational platforms, and artificial intelligence systems. The article argues that discourses of innovation and digital inclusion often reinforce epistemic, racial, cultural, and environmental inequalities, configuring contemporary forms of digital colonialism. As an alternative, it proposes the articulation of decolonial pedagogy, crossroads pedagogy, and hacker pedagogy as pathways toward a cognitive-digital democracy grounded in cognitive, social, and environmental justice.

Keywords: Coloniality. Digital capitalism. Education. Decolonial pedagogies. Cognitive-digital democracy.

RESUMEN

Este artículo desarrolla una reflexión teórico-crítica sobre las relaciones entre tecnología, educación y producción del conocimiento en el contexto del capitalismo digital contemporáneo, desde perspectivas decoloniales y epistemologías críticas. Parte del siguiente problema de investigación: ¿cómo el colonialismo digital, articulado con la colonialidad del poder, del saber y del ser, reconfigura las prácticas educativas y los regímenes de legitimación del conocimiento? El objetivo general es analizar críticamente dichas transformaciones y sus implicaciones para la educación, cuestionando la supuesta neutralidad de las tecnologías digitales, las plataformas educativas y los sistemas de inteligencia artificial. Se sostiene que los discursos de innovación e inclusión digital tienden a profundizar desigualdades epistémicas, raciales, culturales y ambientales, configurando formas contemporáneas de colonialismo digital. Como horizonte propositivo, el artículo plantea la articulación de la pedagogía decolonial, la pedagogía de las encrucijadas y la pedagogía hacker como caminos para la construcción de una democracia cognitivo-digital orientada por la justicia cognitiva, social y ambiental.

Palabras clave: colonialidad; tecnología digital; educación; pedagogías decoloniales; democracia cognitiva.

INTRODUÇÃO

O presente estudo desenvolve uma análise teórico-crítica orientada por perspectivas decoloniais, com o objetivo de examinar as contribuições dessas matrizes epistemológicas para o fortalecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), particularmente quando articulada ao letramento digital como dimensão estruturante da formação cidadã. Parte-se do pressuposto de que a EJA, historicamente atravessada por processos de marginalização social, epistemológica e institucional, constitui um campo estratégico para o enfrentamento da colonialidade do saber, especialmente no contexto de intensificação do capitalismo digital.

O estudo orienta-se pelo seguinte problema de pesquisa: compreender como o colonialismo digital, em articulação com a colonialidade do saber, reconfigura as práticas educativas e os regimes contemporâneos de legitimação do conhecimento no interior do capitalismo digital. Neste estudo, compreende-se por capitalismo digital a configuração contemporânea do capitalismo informacional caracterizada pela centralidade dos dados, das plataformas digitais, dos algoritmos e das infraestruturas tecnológicas como principais vetores de acumulação de capital. Trata-se de um regime econômico e sociotécnico no qual a captura, o processamento e a mercantilização de dados se convertem em eixo estruturante da produção de valor, reconfigurando relações de trabalho, formas de sociabilidade e regimes de conhecimento. Longe de representar ruptura com a modernidade-colonial, o capitalismo digital aprofunda suas lógicas históricas de exploração, racialização e hierarquização epistêmica, atualizando-as por meio de dispositivos algorítmicos e plataformas globais.

Tem como objetivo geral analisar criticamente essa reconfiguração e suas implicações para o campo educacional. Como objetivos específicos, busca: (a) conceituar e articular as categorias de colonialidade do saber, colonialismo digital e grafocentrismo

digital²; (b) problematizar os discursos de inovação e inclusão digital enquanto dispositivos de atualização da colonialidade; e (c) propor o entrelaçamento das pedagogias decolonial, das encruzilhadas e hacker como horizonte praxiológico para a construção de uma democracia cognitivo-digital.

De que modo o colonialismo digital, articulado à colonialidade do saber no contexto do capitalismo digital, reconfigura as práticas educativas e os regimes de legitimação do conhecimento, e em que medida o entrelaçamento de pedagogias decolonial, das encruzilhadas e hacker pode contribuir para a construção de uma democracia cognitivo-digital orientada pela justiça epistêmica, social, ambiental e tecnológica? Nesse horizonte, o letramento digital é compreendido não apenas como aquisição instrumental de competências técnicas, mas como prática política, cultural e cognitiva indispensável à participação democrática, ao ativismo social, à resistência às formas contemporâneas de dominação e ao acesso crítico à produção científica e cultural do Sul Global, favorecendo, assim, a construção de diálogos interculturais em chave transmoderna (Joaquim, 2023). Do mesmo modo que o colonialismo histórico e a colonialidade instituíram um projeto civilizatório ancorado na expansão do capitalismo racializado — isto é, na articulação entre exploração econômica e hierarquização racial da humanidade —, no racismo estrutural — entendido como sistema histórico de produção de desigualdades inscrito nas instituições, nas políticas e nas práticas sociais — e na cisheteronormatividade — regime que naturaliza a heterossexualidade e a identidade de gênero cisgênera como padrões universais e legítimos —, a atual consolidação da cultura digital reatualiza essas mesmas matrizes de poder sob novas formas tecnológicas. Tal processo ocorre sob o discurso de uma suposta revolução tecnológica na educação, conduzida majoritariamente por grandes corporações transnacionais de perfil extrativista. Narrativas centradas em noções como inovação, disrupção e inclusão digital vêm sendo mobilizadas, de forma recorrente, para obscurecer o subfinanciamento crônico da educação pública, bem como para legitimar políticas de

²A definição deve acompanhar a primeira menção ao termo (p. 17), deslocando a fundamentação em Gnerre (1994) para esse ponto do texto. Essa estratégia favorece a progressão argumentativa e evita lacuna conceitual inicial, fortalecendo a coerência interna da exposição.

privatização, plataformização e intensificação do controle pedagógico, frequentemente em detrimento da autonomia docente e das especificidades dos contextos educativos populares.

Nesse sentido, o discurso tecnológico aplicado à educação tem operado como mecanismo de legitimação das estruturas de opressão que sustentam a colonialidade do poder, do ser e do saber, conforme amplamente discutido pela tradição decolonial (Quijano, 2005; Grosfoguel, 2016). A incorporação compulsória de plataformas digitais de aprendizagem em políticas educacionais estaduais, como observado recentemente nos estados do Paraná e de São Paulo, ilustra de modo emblemático essa dinâmica. Sob o argumento da melhoria de resultados e da modernização da gestão educacional, tais políticas impõem o uso de tecnologias digitais sem diálogo efetivo com a comunidade escolar, desencadeando resistências por parte de professores, sindicatos e pesquisadores. Em maio de 2024, por exemplo, docentes da rede estadual paulista protagonizaram a chamada “greve dos aplicativos”, recusando-se a utilizar plataformas digitais impostas pelo governo, em protesto contra a precarização do trabalho docente e a intensificação do controle algorítmico sobre os processos pedagógicos (Basílio, 2024).

A categoria de colonialidade, bem como suas derivações analíticas, ocupa lugar central na produção intelectual do Grupo Modernidade/Colonialidade (Quijano, 2000; Mignolo, 2003; Waldh, 2009; Dussel, 2005). Ainda que o colonialismo tenha sido formalmente superado enquanto regime político-administrativo, a colonialidade persiste como matriz estruturante das formas contemporâneas de dominação, manifestando-se nos currículos, nos materiais didáticos, nos critérios de validação acadêmica, nas políticas educacionais, no senso comum e nas autoimagens dos sujeitos e coletividades subalternizadas (Maldonado-Torres, 2007).

A colonialidade persiste como matriz estruturante das formas contemporâneas de dominação, manifestando-se nos currículos, nos materiais didáticos, nos critérios de validação acadêmica, nas políticas educacionais, no senso comum e nas autoimagens dos sujeitos e coletividades subalternizadas (Maldonado-Torres, 2007). É precisamente a partir do aprofundamento dessas análises que os estudos decoloniais passaram a tensionar de modo mais direto o campo educacional, possibilitando a formulação das pedagogias

decoloniais, as quais propõem um olhar crítico sobre os fundamentos moderno-coloniais da educação e defendem a reconfiguração dos processos formativos a partir da justiça epistêmica, da interculturalidade crítica e da valorização de saberes historicamente subalternizados (Walsh, 2009; 2019). Trata-se de um regime epistêmico que naturaliza uma única visão de mundo e legitima múltiplas formas de violência simbólica e material, incluindo o racismo, a xenofobia e o que autoras decoloniais têm denominado de cisheteropatriarcado — entendido como a articulação histórica entre colonialidade, patriarcado e imposição da heterossexualidade e da identidade cisgênera como norma universal (Lugones, 2008; Segato, 2012).

Nesse horizonte, a LGBTfobia não se configura como fenômeno isolado, mas como expressão contemporânea da colonialidade do ser, que regula corpos, sexualidades e identidades segundo parâmetros modernos, eurocentrados e cristianizados. Seus impactos sobre a educação são profundos, afetando desde a formulação de políticas públicas até as práticas pedagógicas cotidianas e as experiências de silenciamento vivenciadas por sujeitos historicamente colonizados. Contudo, observa-se uma reconfiguração do projeto moderno-colonial sob os efeitos da expansão das tecnologias digitais e da consolidação da cultura algorítmica. Faustino e Lippold (2023) analisam criticamente o funcionamento do colonialismo digital, demonstrando como este aprofunda e atualiza as dinâmicas de exploração, desigualdade e dominação em escala global. O colonialismo digital opera por meio do controle infraestrutural, da captura massiva de dados, da racialização algorítmica e da intensificação da divisão internacional do trabalho, reforçando a hegemonia de grandes corporações transnacionais sediadas no Norte Global. Nesse contexto, o Sul Global permanece majoritariamente como fornecedor de dados, força de trabalho precarizada e mercados consumidores, reproduzindo assim antigas assimetrias coloniais em novas bases tecnológicas.

O argumento central sustentado neste estudo é o de que o colonialismo digital não apenas reforça, mas reconfigura a colonialidade, ao produzir um discurso tecnológico supostamente universal, assentado em noções como inclusão digital, inovação permanente e grafocentrismo digital. Tal discurso incide de forma particularmente perversa sobre o

campo educacional, impregnando as políticas públicas de um vocabulário tecnocrático que se apresenta como neutro, inclusivo e democrático, mas que, na prática, intensifica processos de exclusão, vigilância e padronização. A educação, nesse cenário, torna-se um dos principais territórios de expansão da colonialidade associada ao capitalismo de plataforma, configurando uma atualização das históricas práticas de dominação do saber e de subalternização dos conhecimentos produzidos fora do eixo euro-norte-americano.

Diante desse quadro, torna-se imperativo repensar a educação a partir de pedagogias contra-hegemônicas, sustentadas por epistemologias outras, capazes de enfrentar simultaneamente a colonialidade do saber e o colonialismo digital (Menezes, 2018). Nessa direção, propõe-se o entrelaçamento de diferentes matrizes pedagógicas críticas, com destaque para a pedagogia decolonial (Walsh, 2019), a pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2018) e a pedagogia hacker (Menezes, 2018). Neste trabalho, propõe-se a noção de democracia cognitivo-digital como categoria teórico-política forjada na articulação entre os estudos decoloniais e a crítica ao colonialismo digital. Trata-se de um conceito construído no interior desta reflexão, com o objetivo de nomear um horizonte ético e epistemológico orientado à redistribuição do poder cognitivo, à pluralização dos regimes de saber e à apropriação crítica das tecnologias digitais. Ao invés de recuperar um sentido previamente estabelecido, busca-se aqui elaborar uma chave interpretativa capaz de tensionar a hegemonia tecnocolonial e afirmar a centralidade da justiça epistêmica no contexto da cultura digital. Argumenta-se que a articulação dessas propostas — todas orientadas por princípios de insurgência epistêmica, justiça cognitiva e autonomia coletiva — pode abrir fissuras no modelo educacional hegemônico, viabilizando práticas formativas comprometidas com a pluralidade epistemológica, o diálogo intercultural transmoderno e a construção de uma democracia cognitivo-digital (Dussel, 2005). Trata-se, portanto, de reivindicar a educação como espaço estratégico de resistência, criação e reexistência frente ao império contemporâneo da colonialidade.

Colonialidade do saber e colonialismo digital: geopolíticas do conhecimento no capitalismo de plataforma

A concepção de colonialidade e de democracia cognitivo-digital mobilizada neste estudo emerge da articulação entre dois eixos teóricos fundamentais das abordagens críticas contemporâneas: de um lado, o constructo da colonialidade — em especial sua expressão como colonialidade do saber — desenvolvido no âmbito do pensamento decolonial latino-americano; de outro, a noção de colonialismo digital, formulada recentemente para dar conta das reconfigurações das relações de dominação no contexto do capitalismo de plataforma. A intersecção entre esses referenciais permite compreender como a colonialidade do saber, fundada na ficção da universalidade do pensamento euro-nortecêntrico, encontra, na atualidade, novos meios de atualização e aprofundamento por intermédio das tecnologias digitais, das infraestruturas algorítmicas e dos regimes de dados que estruturam o mundo contemporâneo.

A colonialidade do saber constitui-se como um dos pilares centrais do projeto moderno-colonial, operando por meio da hierarquização epistêmica que atribui legitimidade exclusiva às formas de conhecimento produzidas nos centros hegemônicos do Norte Global. Tal dinâmica manifesta-se de maneira particularmente evidente na organização das universidades ocidentalizadas, que historicamente se consolidaram como instituições voltadas à reprodução dos cânones europeus modernos. Na América Latina, com raras exceções, as universidades públicas e privadas foram concebidas como extensões simbólicas e institucionais do modelo universitário europeu, caracterizando-se por forte elitização social, racialização estrutural e compromisso quase exclusivo com a validação do conhecimento eurocêntrico (Carvalho; Flórez, 2014).

Ao assumirem o papel de instâncias privilegiadas de formação docente, produção científica e assessoramento das políticas educacionais, essas instituições operam como vetores centrais de difusão da colonialidade do saber, permitindo que sua lógica se capilarize por todo o tecido social, especialmente por meio do sistema escolar. Trata-se de uma geopolítica do conhecimento que reafirma a centralidade do pensamento moderno-ocidental enquanto parâmetro universal de verdade, ao mesmo tempo em que invisibiliza, subalterniza ou deslegitima outras matrizes epistemológicas, saberes situados e racionalidades não hegemônicas (Oliveira, 2018).

Esse processo engendra uma assimetria estrutural entre regimes de saber, instituindo relações duráveis de privilégio epistêmico e inferiorização cognitiva. O conhecimento produzido a partir do Norte Global assume a posição de autoridade normativa, enquanto epistemologias outras são relegadas ao estatuto de saberes locais, tradicionais ou não científicos. Tal monopólio da verdade não apenas sustenta a injustiça cognitiva, mas também legitima projetos imperiais, coloniais e cisheteropatriarcais, que se reproduzem por meio das instituições educacionais, científicas e tecnológicas. Grosfoguel (2016) denuncia de forma contundente o fato de que um número extremamente reduzido de pensadores oriundos de poucos países ocidentais tenha definido, ao longo dos últimos séculos, os cânones do pensamento social e filosófico, naturalizando sua universalização e silenciando sistematicamente outras vozes.

A consolidação desse privilégio epistêmico foi historicamente viabilizada por meio de processos violentos que Grosfoguel (2016) conceitua como genocídios-epistemicídios, ocorridos a partir do longo século XVI. Esses processos incluem a expulsão e aniquilação de muçulmanos e judeus na Península Ibérica, o extermínio dos povos originários das Américas, a escravização de populações africanas e a perseguição sistemática de mulheres europeias acusadas de bruxaria. Tais eventos, indissociáveis da expansão do capitalismo nascente, instituíram as bases raciais, sexistas e cisheteropatriarcais que estruturam o mundo moderno e que, na contemporaneidade, encontram novas formas de atualização por meio do colonialismo digital.

Com a transição da hegemonia ibérica para o eixo germano-franco-britânico e, posteriormente, para o domínio estadunidense, os cânones acadêmicos foram reconfigurados, mas não desestabilizados em sua lógica colonial. As universidades permaneceram rigidamente ancoradas em referenciais euro-nortecêntricos, reproduzindo estruturas de exclusão epistêmica que afetam não apenas o ensino superior, mas todo o sistema educacional. A colonialidade do saber, sustentada pelo racismo e pelo sexismo epistêmicos, incide diretamente sobre os currículos escolares, as práticas pedagógicas e os critérios de legitimação do conhecimento, estabelecendo fronteiras rígidas entre saberes

considerados escolares e aqueles desqualificados como não científicos ou irrelevantes para os projetos educacionais hegemônicos.

O giro decolonial proposto pelo Grupo Modernidade/Colonialidade emerge, nesse contexto, como uma inflexão crítica frente ao projeto epistêmico dominante. A decolonialidade refere-se às possibilidades de produção de um pensamento crítico insurgente, elaborado a partir das experiências históricas dos sujeitos e coletividades subalternizadas pela modernidade capitalista. Trata-se de um projeto teórico-político transdisciplinar que busca desestabilizar as bases epistemológicas do conhecimento hegemônico, ao mesmo tempo em que se afirma como força política de enfrentamento às tendências dominantes de produção e validação do saber histórico e social (Oliveira, 2018).

Entretanto, a decolonialidade não se restringe a um giro epistemológico abstrato. Ela pressupõe, igualmente, práticas concretas — praxiologias decoloniais — orientadas à contestação e ao desmantelamento das estruturas de poder, das hierarquias sociais e dos regimes de verdade instituídos pelo colonialismo e pela modernidade ocidental. Essas práticas assumem múltiplas formas, mas compartilham um horizonte comum: o enfrentamento articulado da colonialidade, do capitalismo e do cisheteropatriarcado, compreendidos como dimensões indissociáveis de um mesmo sistema de dominação.

Nas últimas décadas, contudo, observa-se um recrudescimento dessas estruturas sob o impacto da expansão acelerada da cultura digital e da consolidação do capitalismo informacional. Nesse cenário, torna-se inviável a formulação de uma agenda decolonial que desconsidere o enfrentamento do colonialismo digital. Tal conceito permite articular as contradições inerentes ao uso das linguagens hipermidiáticas às dinâmicas geopolíticas do poder global, evidenciando como as tecnologias digitais não apenas refletem, mas produzem e intensificam opressões de caráter racial, econômico, cultural e cognitivo.

Faustino (2021) contribui de modo decisivo para essa análise ao desenvolver o conceito de racialização digital, que permite compreender as novas formas de controle, exploração e hierarquização engendradas pelas tecnologias contemporâneas.



Fundamentado em aportes marxianos e fanonianos, o autor demonstra que o desenvolvimento histórico do capitalismo sempre esteve profundamente imbricado ao racismo, e que as transformações tecnológicas atuais não rompem com essa lógica, mas a sofisticam. Assim, o colonialismo digital configura-se como uma etapa avançada da colonialidade, na qual algoritmos, plataformas e infraestruturas digitais passam a desempenhar papel central na reprodução das desigualdades globais, exigindo, portanto, respostas críticas igualmente complexas e articuladas no campo da educação.

As transformações recentes associadas às tecnologias digitais têm desempenhado papel decisivo na intensificação da divisão internacional do trabalho, aprofundando processos históricos de desumanização dos sujeitos coloniais no interior do capitalismo global. Embora essa dinâmica tenha suas raízes na constituição do sistema-mundo moderno a partir do século XVI, observa-se, na contemporaneidade, uma reconfiguração radical de seus mecanismos, agora mediada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Tais tecnologias operam como infraestruturas estratégicas de reorganização produtiva, reforçando assimetrias estruturais na produção, circulação e controle do conhecimento, da informação e da inovação tecnológica entre o Norte e o Sul Global.

No atual estágio do capitalismo informacional, a disputa pelo domínio dos fluxos de dados e informações atingiu níveis inéditos. Por um lado, as TDIC possibilitaram a compressão espaço-temporal dos processos produtivos e da circulação de capitais, potencializando a velocidade das transações econômicas e a mobilidade global das mercadorias. Por outro, viabilizaram formas sofisticadas de maximização dos lucros por meio da captura, do processamento e da mercantilização massiva de dados privados e coletivos, produzidos cotidianamente a partir das interações sociais digitalizadas. Trata-se de uma nova modalidade de colonização que, ao reificar subjetividades e experiências, reinscreve antigas clivagens de raça, classe e gênero que historicamente estruturaram o desenvolvimento do capitalismo (Faustino, 2021).

O colonialismo digital pode ser compreendido a partir de uma dupla dimensão analítica: uma dimensão simbólico-metafórica e outra material-concreta. No primeiro

sentido, refere-se à colonização progressiva das esferas da vida social pelas tecnologias digitais, que passam a mediar relações humanas sob a lógica da mercadoria, da visibilidade e da performatividade algorítmica. A economia dos likes, a centralidade das redes sociais digitais e a monetização da atenção intensificam processos de fetichização e alienação, afetando profundamente a constituição das subjetividades contemporâneas. Nesse cenário, as relações sociais são crescentemente reduzidas a métricas de engajamento, visibilidade e valor de troca simbólico.

No segundo sentido, o colonialismo digital expressa-se de maneira material enquanto configuração objetiva da atual composição orgânica do capital. Ele se manifesta por meio da dominação econômica, política, social e racial de territórios, grupos e países específicos, operada a partir do controle das infraestruturas digitais, dos sistemas de informação e das cadeias globais de valor tecnológico (Faustino; Lippold, 2023). Essa materialidade revela que o colonialismo digital não constitui mera metáfora analítica, mas um regime concreto de poder, profundamente enraizado nas estruturas globais de acumulação capitalista.

Dois elementos centrais estruturam o colonialismo digital: a nova partilha territorial do trabalho e o colonialismo de dados. As grandes corporações transnacionais de tecnologia — frequentemente designadas como Big Techs — representam a expressão mais acabada dessa nova divisão internacional do trabalho, na medida em que monopolizam a indústria da informação, os fluxos de dados e as infraestruturas digitais. A exemplo das antigas metrópoles coloniais, essas corporações relegam o Sul Global à condição de território extrativista, responsável por fornecer matérias-primas minerais, força de trabalho precarizada e, sobretudo, dados em larga escala para sustentar a indústria do hardware, os mercados digitais e os sistemas algorítmicos.

Empresas como Google, Apple, Meta, Amazon e Microsoft exercem controle hegemônico sobre a produção de aplicativos, plataformas, serviços e infraestruturas tecnológicas, ao mesmo tempo em que intensificam de maneira inédita a apropriação do

tempo de trabalho e da vida social para fins de acumulação de capital (Faustino; Lippold, 2023). Essa apropriação extrapola os limites tradicionais da jornada laboral, estendendo-se ao tempo livre, ao lazer, à criatividade e às interações cotidianas, dissolvendo as fronteiras entre trabalho produtivo e vida privada.

O colonialismo digital é inseparável dos processos de racialização digital, que reforçam e atualizam as hierarquias raciais no interior da cultura digital. À medida que se amplia o uso das tecnologias digitais, intensifica-se o abismo entre a zona do ser e a zona do não-ser, conforme formulado por Fanon (2008). Essa racialização manifesta-se na distribuição desigual de prestígio e visibilidade nas redes, na sub-representação de sujeitos racializados em posições técnicas e decisórias no setor tecnológico, bem como na reprodução de estéticas, narrativas e algoritmos que reforçam estigmas racistas e excludentes. Assim, torna-se epistemologicamente inconsistente analisar o colonialismo digital sem enfrentar, de forma articulada, o racismo estrutural que o sustenta.

No contexto em que as distâncias e os tempos são reorganizados pela circulação quase instantânea de dados em escala planetária, o racismo e a xenofobia assumem centralidade ainda maior como dispositivos biopolíticos de diferenciação. Eles operam como critérios de classificação entre aqueles que são reconhecidos como cidadãos e aqueles que permanecem à margem, entre os que têm acesso e controle sobre os meios informacionais e aqueles cuja existência é permanentemente vigiada, explorada e precarizada (Faustino, 2021).

O colonialismo de dados constitui uma dimensão específica e particularmente violenta desse processo. Trata-se de um conjunto articulado de técnicas, políticas e dispositivos por meio dos quais as plataformas digitais extraem valor econômico da experiência cotidiana digitalizada de seus usuários. Na sociedade em rede (Castells, 2019), os dados — coletados frequentemente sem consentimento informado — tornaram-se uma mercadoria estratégica, disputada por corporações globais com o apoio explícito ou tácito dos Estados nacionais. Faustino e Lippold (2023) caracterizam esse processo como uma



forma contemporânea de “acumulação primitiva de dados”, em analogia crítica à categoria marxiana. Essa expropriação extrativista aprofunda as relações de exploração capitalista ao capturar dimensões da vida que, até então, escapavam à lógica direta da valorização do capital. Ócio, lazer, cognição, afetos e criatividade convertem-se em matéria-prima para sistemas de mineração de dados, transformando likes, compartilhamentos e padrões de comportamento em ativos econômicos de alto valor. Trata-se de um saque informacional sistemático, perpetrado por corporações transnacionais que armazenam, processam e monetizam dados em escala global (Faustino; Lippold, 2023).

No campo da produção do conhecimento, o colonialismo digital não apenas reforça, mas reconfigura a colonialidade do saber, ao difundir um discurso tecnológico supostamente universal, ancorado nas retóricas da inovação, da inclusão digital e do grafocentrismo digital. Esse discurso sustenta um otimismo acrítico no campo educacional, ao pressupor neutralidade e universalismo das TDIC, invisibilizando as contradições sociais, políticas e econômicas que atravessam sua implementação. Já nas décadas anteriores, Álvaro Vieira Pinto (2005) advertia para o encantamento fetichizado diante da chamada “explosão tecnológica”, destacando que seus benefícios sempre se concentraram nos grupos sociais dominantes.

Nesse ambiente de entusiasmo tecnológico, proliferam teorias da aprendizagem mediada por redes digitais que atribuem à simples exposição às tecnologias a capacidade de produzir aprendizagem significativa. No contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tal pressuposto revela-se particularmente problemático, uma vez que desconsidera as trajetórias marcadas por interrupções escolares, desigualdades socioeconômicas e acesso precário às tecnologias. Ao presumir familiaridade prévia com dispositivos, linguagens digitais e práticas hipermidiáticas, essas abordagens tendem a reforçar exclusões, responsabilizando individualmente o estudante por dificuldades que são, na verdade, estruturais. Assim, em vez de promover inclusão, a adoção acrítica de plataformas digitais pode intensificar processos de silenciamento cognitivo, ampliando a distância entre as

promessas de inovação e as condições reais de aprendizagem vivenciadas pelo público da EJA.

Tal concepção expressa uma visão determinista da tecnologia, na qual os artefatos técnicos são concebidos como agentes autônomos de transformação social (Peixoto; Araújo, 2012). Persistem, assim, narrativas de neutralidade tecnológica já criticadas por Paulo Freire (1984) e Vieira Pinto (2005), que acabam por legitimar novas formas de colonialidade do saber. Peixoto (2015; 2020) aprofunda essa crítica ao identificar um pensamento de matriz teológica na apropriação educacional das TDIC, sustentado pela crença na “magia” da aprendizagem mediada por plataformas digitais. Tal discurso ignora as condições materiais de produção da educação e naturaliza a ideia de que métodos, dispositivos ou tecnologias, isoladamente, seriam capazes de promover inovação pedagógica. Na prática, essas narrativas servem à consolidação da inovação como projeto da colonialidade, alinhado às demandas do mercado e à lógica neoliberal, enquanto ocultam as desigualdades estruturais que atravessam os sistemas educacionais.

Desse modo, a colonialidade do saber articula-se ao colonialismo digital para se intensificar, convertendo a educação — especialmente a educação escolar — em mais um instrumento de legitimação e capilarização do projeto colonial contemporâneo. Três lógicas centrais sustentam esse processo: a lógica da inovação, a lógica da inclusão digital e a lógica do grafocentrismo digital. Articuladas, elas operam como dispositivos ideológicos que viabilizam a reprodução da hegemonia colonial no campo educacional, ao mesmo tempo em que impulsionam um mercado global de plataformas, serviços e produtos tecnológicos que movimenta bilhões de dólares anualmente (Szkurnik, 2021).

Dinâmica semelhante manifesta-se no discurso que fundamenta a noção de inclusão digital. Nesse campo, observa-se com frequência uma abordagem marcada pela superficialidade analítica ou mesmo por um certo ingênuo voluntarismo político-pedagógico, o que favorece a invisibilização dos mecanismos por meio dos quais a inclusão digital opera como dispositivo de legitimação e aprofundamento tanto da colonialidade do saber quanto do colonialismo digital. A retórica inclusiva, quando desprovida de uma

análise crítica de suas condições históricas e geopolíticas de produção, tende a converter-se em instrumento de reprodução das hierarquias epistêmicas e das assimetrias estruturais que pretende, paradoxalmente, combater.

Nesse sentido, Buzato (2008) observa que grande parte das análises sociais que mobilizam o conceito de inclusão partem do ponto de vista daqueles que já se encontram incluídos, isto é, do lugar epistemológico de quem define o que deve ser considerado universal, legítimo ou desejável. Sob essa ótica, incluir significa, fundamentalmente, submeter à norma. Quando apropriada por forças centralizadoras e inscrita na racionalidade moderno-colonial, a inclusão digital adquire contornos hegemônicos, operando como mecanismo de imposição de valores, práticas e modos de vida definidos por grupos que se posicionam como superiores no interior da geopolítica do conhecimento.

Essa concepção sustenta uma leitura evolucionista da cultura digital, segundo a qual o acesso às tecnologias seria sinônimo de progresso técnico, social e econômico. Persiste, assim, a crença de que a simples disponibilização de dispositivos digitais a grupos socialmente marginalizados ou a países periféricos seria suficiente para desencadear processos automáticos de desenvolvimento. Tal pressuposto ignora deliberadamente as relações de poder que estruturam a produção, a circulação e o controle das tecnologias digitais, além de desconsiderar as condições materiais, históricas e culturais que moldam os processos de apropriação tecnológica.

Na ausência de uma compreensão crítica do colonialismo digital, corre-se o risco de naturalizar uma concepção de progresso que toma a cultura digital como expressão máxima do desenvolvimento humano e como modelo universal de organização social. Essa leitura reforça um imaginário tecnocrático que apresenta a digitalização como horizonte civilizatório inevitável, ocultando suas implicações coloniais. Nesse contexto, observa-se a atualização de uma lógica grafocêntrica, já amplamente questionada pelos estudos do letramento, para uma forma renovada de grafocentrismo digital.



Os estudos clássicos sobre letramento já haviam denunciado o grafocentrismo como um princípio hierarquizante que atribui à escrita um estatuto de superioridade em relação a outras formas de produção de sentido, saber e cultura (Gnerre, 1994). No entanto, no contexto da cultura digital, esse princípio é reconfigurado. Favacho e Mill (2007) demonstram que as concepções hegemônicas de letramento e inclusão digital frequentemente se apoiam em uma visão entusiasta da cibercultura, estruturada a partir da ideia de uma linearidade evolutiva que partiria da oralidade, avançaria para a escrita e culminaria na cultura digital como ápice do desenvolvimento humano.

Essa narrativa evolucionista sustenta a constituição de uma sociedade grafocêntrica digital, na qual práticas sociais, produções culturais e formas de participação política passam a ser cada vez mais valorizadas na medida em que se alinham às linguagens, plataformas e protocolos da hipermídia digital. Nesse cenário, não apenas a oralidade e a escrita são subordinadas, mas também saberes, epistemologias e modos de vida que não se conformam ao ethos tecnodigital dominante. A centralidade atribuída às competências hipermidiáticas e à performatividade algorítmica converte-se, assim, em novo critério de legitimação cognitiva e social.

Diante desse quadro, reivindica-se a noção de democracia cognitivo-digital como horizonte ético-político e epistemológico. Tal noção fundamenta-se na compreensão de que a colonialidade opera por meio da legitimação seletiva dos saberes, produzindo epistemicídios e privilégios epistêmicos, enquanto o colonialismo digital atua como força de atualização e intensificação da modernidade-colonialidade, ao difundir um discurso tecnológico supostamente universal, ancorado nas retóricas da inovação, da inclusão digital e do grafocentrismo digital.

Nesse contexto, cabe a educadores, educadoras, pesquisadores e pesquisadoras comprometidos com uma perspectiva humanista e decolonial assumir a responsabilidade de intervir criticamente na construção da democracia cognitivo-digital. Tal compromisso implica enfrentar, de maneira articulada, tanto o colonialismo digital quanto a colonialidade

do saber, buscando fissuras e brechas capazes de tensionar sua hegemonia. Trata-se de um esforço político-epistêmico orientado à criação de políticas públicas articuladas que priorizem a pluralização dos regimes de saber, o reconhecimento de epistemologias subalternizadas e a reinvenção das práticas educativas. Assim, impõe-se a necessidade de repensar a educação a partir de pedagogias outras, organizadas por epistemologias igualmente outras, capazes não apenas de tensionar os fundamentos moderno-coloniais do conhecimento, mas também de elaborar formas alternativas, críticas e situadas de relação com as tecnologias digitais.

Essas pedagogias devem ser capazes de articular crítica, criação e resistência, contribuindo para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva, a autonomia coletiva e a transformação social no interior do capitalismo digital contemporâneo “[...] Muito além de lidar com saberes técnicos ou competências instrumentais, a ética hacker expressa uma postura ética, política e existencial diante do mundo, orientada pela curiosidade, pela experimentação, pela colaboração e pela recusa à obediência cega às estruturas de controle” (Menezes; Pretto, 2019, p.29). Nessa perspectiva, a pedagogia hacker não se limita à aprendizagem de programação ou ao uso crítico de dispositivos tecnológicos, mas propõe uma reconfiguração profunda das relações entre conhecimento, poder e tecnologia.

Ao ser pensada como proposta pedagógica, a ética hacker tensiona diretamente o colonialismo digital, pois se opõe à lógica proprietária, à mercantilização do conhecimento e à centralização dos meios de produção tecnológica nas mãos das Big Techs. Trata-se de uma pedagogia que incentiva a desmontagem, a apropriação crítica, o reuso, a modificação e a reinvenção dos artefatos tecnológicos, subvertendo a condição de consumidor passivo que caracteriza o sujeito colonizado digitalmente. Nesse sentido, a pedagogia hacker atua como prática de desobediência epistêmica, ao deslocar o estudante da posição de usuário para a de produtor de sentidos, códigos e soluções.

A força de sua dimensão decolonial reside precisamente na recusa à naturalização das tecnologias digitais como objetos neutros ou inevitáveis. Ao contrário, a pedagogia hacker evidencia que toda tecnologia é atravessada por disputas políticas, interesses econômicos e escolhas éticas. Assim, ao promover o acesso aberto ao conhecimento, o compartilhamento de saberes e a colaboração horizontal, essa pedagogia confronta o regime colonial de produção e controle da informação, abrindo fissuras no modelo hegemônico de inovação tecnológica.

Quando entrelaçada à pedagogia decolonial e à pedagogia das encruzilhadas, a pedagogia hacker amplia seu alcance político-pedagógico. Se a pedagogia decolonial, conforme Walsh (2009; 2019), denuncia e enfrenta a colonialidade do poder, do saber e do ser, e se a pedagogia das encruzilhadas, conforme Rufino (2018), propõe estratégias de invenção, desvio e transgressão a partir das epistemologias afro-diaspóricas, a pedagogia hacker introduz uma dimensão tecnopolítica indispensável para o enfrentamento do colonialismo digital contemporâneo.

O entrelaçamento dessas três propostas não visa à construção de um modelo pedagógico fechado ou prescritivo. Trata-se, antes, de um arranjo aberto, rizomático e experimental, capaz de sustentar práticas educativas situadas, críticas e insurgentes. A pedagogia decolonial oferece a crítica estrutural à modernidade-colonial; a pedagogia das encruzilhadas aporta uma ética da invenção, da ginga e do atravessamento; e a pedagogia hacker fornece ferramentas concretas para a apropriação crítica das tecnologias digitais. Juntas, elas configuram um campo de possibilidades para a construção de práticas educativas comprometidas com a justiça cognitiva e com a democratização radical do conhecimento. Esse entrelaçamento permite compreender a educação como espaço privilegiado de disputa simbólica, epistemológica e política. Ao invés de operar como instância de reprodução da colonialidade e do colonialismo digital, a educação pode se tornar território de experimentação, resistência e criação de mundos outros. Trata-se de afirmar a escola, a universidade e os espaços educativos não formais como encruzilhadas pedagógicas, onde diferentes saberes, linguagens e racionalidades se encontram, se tensionam e se reinventam.

Nesse horizonte, a democracia cognitivo-digital não é concebida como mero acesso a dispositivos ou plataformas, mas como processo coletivo de redistribuição do poder epistêmico. Envolve o reconhecimento da pluralidade de modos de conhecer, a valorização de epistemologias subalternizadas e a construção de práticas educativas que desafiem as hierarquias impostas pela modernidade-colonial. Tal democracia exige, portanto, não apenas políticas públicas de acesso, mas também uma profunda reorientação ética e política das práticas pedagógicas.

Assim, enfrentar o colonialismo digital implica assumir a educação como campo estratégico de luta. Implica recusar o discurso tecnocrático que promete soluções rápidas e universais e, em seu lugar, afirmar pedagogias comprometidas com a dignidade humana, com a memória dos povos historicamente oprimidos e com a invenção de futuros outros. O entrelaçamento das pedagogias decolonial, das encruzilhadas e hacker configura, nesse sentido, uma aposta política e epistemológica na potência transgressora da educação, entendida como prática de liberdade, criação e reinvenção coletiva.

Pedagogias decoloniais em encruzilhada: práxis insurgentes para a democracia cognitivo-digital

A articulação entre colonialismo digital e discurso tecnológico no campo educacional revela, em nossa interpretação, o aprofundamento de uma arquitetura histórica de dominação sustentada pela convergência entre colonialidade, capitalismo e cisheteropatriarcado. O desenvolvimento técnico-científico contemporâneo, longe de operar como vetor neutro de progresso, tem funcionado como catalisador de antigas assimetrias, permitindo que a colonialidade se atualize, se reconfigure e se intensifique sob novas roupagens. As narrativas que exaltam a universalidade da razão moderno-ocidental e da cultura digital — estruturadas pelas lógicas da inovação, da inclusão digital e do grafocentrismo digital — sustentam a falsa premissa de neutralidade tecnológica e reforçam a imbricação profunda entre colonialidade do saber e colonialismo digital.



No âmbito educacional, essa fusão manifesta-se de forma cotidiana e persistente, orientando políticas públicas, práticas pedagógicas, currículos e processos formativos. Diante desse cenário, impõe-se uma questão central: onde residem as fissuras capazes de tensionar e confrontar tal estrutura de dominação? Embora as contribuições epistemológicas do grupo Modernidade/Colonialidade ofereçam instrumentos analíticos fundamentais para a crítica da modernidade, elas se mostram insuficientes quando não acompanhadas de uma dimensão praxiológica enraizada nas experiências históricas de resistência dos povos subalternizados. Um exemplo disso pode ser observado nas práticas educativas desenvolvidas por comunidades indígenas e quilombolas, que articulam tecnologias digitais à preservação de línguas originárias, à produção de memória coletiva e à denúncia de violações territoriais. Nessas experiências, a tecnologia deixa de operar como vetor de assimilação cultural e passa a ser apropriada como instrumento de fortalecimento identitário e de autodeterminação, evidenciando que a crítica teórica só se realiza plenamente quando encarnada em práticas situadas de resistência e criação. Torna-se, assim, imperativo avançar para a construção de um fazer decolonial, ancorado nas lutas, saberes e práticas produzidas ao longo da história educacional do Sul Global.

Nesse horizonte que se justifica o entrelaçamento das três pedagogias mobilizadas neste estudo. Inspirados pela formulação de Rufino (2018), situamos a pedagogia decolonial em uma encruzilhada, da qual emerge um cruzamento epistemopolítico potencialmente transgressor. A invocação simbólica de Exu opera como princípio articulador desse diálogo, não como garantia de resultados, mas como afirmação da abertura, da imprevisibilidade e da potência criadora. Nesse arranjo, a pedagogia decolonial de Walsh (2009; 2019), a pedagogia das encruzilhadas de Rufino (2018) e a pedagogia hacker de Menezes (2019) convergem para a construção de um campo pedagógico orientado pela luta antirracista, anticolonial e anticapitalista.

Importa destacar que, assentada na ontologia de Exu, a noção de caminho aqui reivindicada não se confunde com linearidade ou teleologia. Trata-se de compreender a prática educativa como processo aberto, marcado por disputas, desvios e reinvenções

contínuas. O entrelaçamento dessas pedagogias não pretende oferecer modelos acabados ou receitas metodológicas, mas afirmar possibilidades ético-políticas de enfrentamento à colonialidade do saber e ao colonialismo digital. É nesse sentido que reivindicamos a construção de uma democracia cognitivo-digital, concebida como alternativa ao regime hegemônico que produz e reproduz diferenças abissais, hierarquias epistemológicas e universalismos abstratos. Essa disputa não se limita ao plano do conhecimento. Conforme alertado por Ailton Krenak (2019), a modernidade engendrou uma obsessão pela ideia de progresso que tem resultado em processos sistemáticos de devastação ambiental. A exploração predatória dos recursos naturais e o agravamento da crise ecológica estão profundamente vinculados ao modelo capitalista de produção, hoje intensamente entrelaçado à indústria da informação e às lógicas do colonialismo digital. Nesse contexto, a luta por democracia cognitivo-digital articula-se indissociavelmente à defesa da vida em sua dimensão socioambiental.

construção de uma democracia cognitivo-digital orientada pela justiça epistêmica, pela autonomia coletiva e pelo compartilhamento do conhecimento. Tal projeto não se organiza como um modelo fechado ou universal, mas como possibilidade aberta, situada e relacional, inspirada na lógica do cruzo, da encruzilhada e do devir.

Por fim, sustenta-se que enfrentar o colonialismo digital implica reconhecer sua imbricação com outras formas de dominação, como o racismo, o patriarcado e a devastação ambiental. A luta por uma democracia cognitivo-digital, portanto, é inseparável da defesa da vida em sua diversidade e da construção de projetos educativos comprometidos com a justiça social, ambiental, cognitiva e Do mesmo modo que o desenvolvimento histórico do capitalismo se estruturou a partir do racismo e do patriarcado, ele também se alimenta da degradação ambiental e do esgotamento dos bens comuns. Não por acaso, são os sujeitos historicamente marginalizados — povos indígenas, populações negras, comunidades periféricas e grupos vulnerabilizados pela modernidade-colonial — os primeiros a sofrer os efeitos do colapso ecológico. Assim, enfrentar o

colonialismo digital implica reconhecer a interdependência entre justiça cognitiva, justiça social, justiça ambiental e justiça digital.

Assumimos, portanto, um compromisso ético-político com a defesa da vida em sua pluralidade, recusando projetos educativos que naturalizam a desigualdade, a exploração e a destruição. O entrelaçamento das pedagogias decolonial, das encruzilhadas e hacker constitui uma aposta na potência transgressora da educação como prática de resistência, criação e reexistência. Trata-se de afirmar a educação como espaço de luta e de invenção de mundos outros, orientados pela dignidade, pela diversidade e pela possibilidade de futuros não coloniais.

CONSIDERAÇÕES

A análise desenvolvida ao longo deste artigo evidenciou que as tecnologias digitais, longe de constituírem instrumentos neutros ou meramente técnicos, operam como dispositivos centrais na atualização da colonialidade no interior do capitalismo contemporâneo. O colonialismo digital manifesta-se, sobretudo, por meio de discursos que naturalizam a inovação, a inclusão digital e o progresso tecnológico como bens universais, ocultando as relações históricas de dominação, hierarquização epistêmica e desumanização que sustentam tais processos.

No campo educacional, essas dinâmicas assumem contornos particularmente complexos, uma vez que plataformas digitais, sistemas algorítmicos e tecnologias de inteligência artificial passam a organizar currículos, práticas pedagógicas e formas de avaliação, frequentemente reforçando lógicas grafocêntricas, tecnicistas e eurocentradas. Tal cenário contribui para o aprofundamento de desigualdades cognitivas e para a marginalização de saberes outros, produzidos fora do cânone moderno-ocidental.

Diante desse quadro, o artigo defendeu que as epistemologias decoloniais, embora fundamentais, tornam-se insuficientes quando não articuladas a praxiologias concretas de



resistência e criação. É nesse sentido que o entrelaçamento da pedagogia decolonial, da pedagogia das encruzilhadas e da pedagogia hacker se apresenta como uma estratégia política e pedagógica potente, capaz de operar nas brechas da colonialidade e de produzir alternativas educativas insurgentes. Ao articular interculturalidade crítica, transgressão epistemológica e ética hacker, esse entrelaçamento pedagógico aponta para a digital, em oposição às universalidades abstratas produzidas pela modernidade-colonial.

REFERÊNCIAS

BUZATO, Marcelo El Khouri. **Inclusão digital como invenção do cotidiano.** *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 38, p. 325–342, maio/ago. 2008.

CARVALHO, José Sérgio Fonseca de; IOCCA, Lilian. **Tecnologias digitais e práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2022.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

DUSSEL, Enrique. **Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação.** *Sociedade e Estado*, Brasília, v. 20, n. 2, p. 273–302, 2005.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison Mendes. **Colonialismo digital e racialização.** São Paulo: Boitempo, 2021.

FAUSTINO, Deivison Mendes; LIPPOLD, Walter. **Colonialismo digital: por uma crítica marxista da tecnologia.** São Paulo: Boitempo, 2023.

FAVACHO, André; MILL, Daniel. **Letramento digital e cibercultura.** *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p. 1145–1166, 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.

- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GROSFOGUEL, Ramón. **A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas**. Revista Sociedade e Estado, v. 31, n. 1, p. 25–49, 2016.
- KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LUGONES, María. **Colonialidad y género**. *Tabula Rasa*, Bogotá, n. 9, p. 73–101, jul./dez. 2008.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **On the coloniality of being**. Cultural Studies, v. 21, n. 2-3, p. 240–270, 2007.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial*. Bogotá: Siglo del Hombre, 2007. p. 127–167.
- MENEZES, Karina. **Pedagogia hacker e educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.
- MENEZES, Karina; PRETTO, Nelson De Luca. **Ética hacker e educação**. Educação & Sociedade, v. 40, e020769, 2019.
- MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- MISHRA, Punya; KOEHLER, Matthew J. **Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge**. *Teachers College Record*, New York, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006.
- OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Educação, colonialidade e pedagogia decolonial**. Rio de Janeiro: Quartet, 2018.
- PEIXOTO, Joana. **Tecnologias e educação: crítica ao determinismo tecnológico**. Educação & Sociedade, v. 36, n. 133, p. 363–380, 2015.
- PEIXOTO, Joana. **Inovação pedagógica e neoliberalismo**. Revista Educação em Questão, v. 58, n. 55, p. 1–26, 2020.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Ana. **Determinismo tecnológico e educação.** Educação & Sociedade, v. 33, n. 120, p. 253–269, 2012.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** Buenos Aires: CLACSO, 2005.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina.** In: LANDER, Edgardo (org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 107–130.

SEGATO, Rita Laura. **Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial.** *E-cadernos CES*, Coimbra, n. 18, p. 106–131, 2012.

SZKURNIK, Rafael. **Educação, plataformas digitais e mercado.** São Paulo: Autêntica, 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

WALSH, Catherine. **Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial.** Quito: Abya-Yala, 2009.

WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales.** Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2019.

Data da submissão: 01/01/2026.

Data do aceite: 23/02/2026.

**VIVÊNCIAS COM A GESTÃO NO PROCESSO DE ADOECIMENTO E
READAPTAÇÃO PROFISSIONAL: um estudo de caso****EXPERIENCES WITH MANAGEMENT IN THE PROCESS OF ILLNESS AND
PROFESSIONAL READAPTATION: a case study****EXPERIENCIAS DE GESTIÓN EN EL PROCESO DE ENFERMEDAD Y
READAPTACIÓN PROFESIONAL: un estudio de caso**Camila Aparecida de Oliveira Lima¹Maria Luiza Gava Schmidt²Bárbara Ribeiro de Carvalho³**RESUMO:**

A readaptação profissional é um processo complexo decorrente do retorno do trabalhador/ra após adoecimento ou acidente. As restrições laborais envolvem relações subjetivas com o trabalho, aspectos sociais e interpessoais do trabalho, tendo o apoio, sobretudo de superiores hierárquicos, ocupando um lugar central nos debates teóricos e se configura como uma questão bastante importante para a eficácia ou insucesso desse processo. Esse caso aborda a história de adoecimento, afastamento do trabalho e readaptação profissional de uma professora atuante numa escola estadual. A construção deste caso foi extraída de uma pesquisa mais ampla, onde objetivou-se responder a pergunta de pesquisa: como os diferentes estilos de gestão escolar participam do processo de adoecimento e readaptação profissional de professores? A pesquisa foi realizada em escolas estaduais de 14 municípios do interior paulista, como critérios de inclusão professores/ras que foram afastados por adoecimento ou acidente

¹ Mestranda em Psicologia e Sociedade, FCL/UNESP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Brasil; Programa de Pós Graduação “Psicologia e Sociedade”; Processos Psicológicos e Contextos de Desenvolvimento Humano. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0008-7229-0357>. E-mail: cao.lima@unesp.br

² Pós Doutora em Saúde Pública pela FSP/USP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Brasil; Programa de Pós Graduação “Psicologia e Sociedade”; Processos Psicológicos e Contextos de Desenvolvimento Humano. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-3296-7238>. E-mail: maria.lg.schmidt@unesp.br.

³ Mestranda em Psicologia e Sociedade, FCL/UNESP; Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Brasil; Programa de Pós Graduação “Psicologia e Sociedade”; Processos Psicológicos e Contextos de Desenvolvimento Humano. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0009-7076-2231>. E-mail: br.carvalho@unesp.br.

e readaptados há pelo menos um ano, excluindo aqueles não readaptados. Os dados empíricos foram coletados por meio de entrevista individual semiestruturada. A análise foi embasada no referencial teórico da Psicodinâmica do Trabalho de Christophe Dejours articulada à proposta de estilos de gestão de Facas (2021). Ao final desse texto, concluímos que os modos de gestão adotados pela direção da escola interferem no bem-estar psicológico da professora, a vivência com a gestão marcada por traços individualistas intensificou o sentimento de isolamento. Em contrapartida, a atuação de outra diretora com estilo de gestão coletivista, com características de reconhecimento e respeito pela situação vivenciada pela professora, favoreceu a ressignificação dela com o trabalho, bem como forneceu suporte para o enfrentamento das situações laborais cotidianas.

Palavras-chave: Readaptação profissional. Professores. Estilo de gestão.

ABSTRACT:

Professional readaptation is a complex process resulting from a worker's return after illness or accident. Work restrictions involve subjective relationships with work, social and interpersonal aspects of work, and the support, especially from hierarchical superiors, occupies a central place in theoretical debates and is a very important issue for the effectiveness or failure of this process. This case study addresses the history of illness, leave of absence, and professional readaptation of a teacher working in a state school. The construction of this case was extracted from a broader research project, which aimed to answer the research question: how do different styles of school management participate in the process of illness and professional readaptation of teachers? The research was conducted in state schools in 14 municipalities in the interior of São Paulo state, with inclusion criteria being teachers who had been absent due to illness or accident and readapted at least one year prior, excluding those who had not been readapted. Empirical data were collected through semi-structured individual interviews. The analysis was based on the theoretical framework of Christophe Dejours' Psychodynamics of Work, articulated with Facas' (2021) proposal on management styles. In conclusion, the management methods adopted by the school's administration interfere with the teacher's psychological well-being; the experience with management marked by individualistic traits intensified the feeling of isolation. Conversely, the actions of another director with a collectivist management style, characterized by recognition and respect for the teacher's situation, favored her re-signification of her work and provided support for coping with everyday work situations.

Keywords: Professional retraining. Teachers. Management style.

RESUMEN

La readaptación profesional es un proceso complejo que resulta del retorno de un trabajador tras una enfermedad o accidente. Las restricciones laborales implican relaciones subjetivas con el trabajo, aspectos sociales e interpersonales del mismo, y el apoyo, especialmente de los superiores jerárquicos, ocupa un lugar central en los debates teóricos y es un tema muy importante para la eficacia o el fracaso de este proceso. Este estudio de caso aborda la historia de enfermedad, licencia y readaptación profesional de un docente que trabaja en una escuela pública. La construcción de este caso se extrajo de un proyecto de investigación más amplio, que tuvo como objetivo responder a la pregunta de investigación: ¿cómo participan los diferentes estilos de gestión escolar en el proceso de enfermedad y readaptación profesional de los docentes? La investigación se llevó a cabo en escuelas públicas de 14 municipios del interior del estado de São Paulo, siendo los criterios de inclusión los docentes que habían estado ausentes por enfermedad o accidente y se habían readaptado al menos un año antes, excluyendo a aquellos que no se habían readaptado. Los datos empíricos se recopilaban mediante entrevistas individuales semiestructuradas. El análisis se basó en el marco teórico de la Psicodinámica del Trabajo de Christophe Dejours, articulado con la propuesta de Facas (2021) sobre estilos de gestión. En conclusión, los métodos de gestión adoptados por la administración escolar interfieren en el bienestar psicológico de la docente; la experiencia con una gestión marcada por rasgos individualistas intensificó la sensación de aislamiento. Por el contrario, las acciones de otra directora con un estilo de gestión colectivista, caracterizado por el reconocimiento y el respeto por la situación de la docente, favorecieron la resignificación de su trabajo y le brindaron apoyo para afrontar las situaciones laborales cotidianas.

Palabras clave: Readaptación profesional. Profesores. Estilo de gestión.

INTRODUÇÃO

A readaptação profissional ou funcional é um dispositivo do poder público destinado a trabalhadores/ras que por motivos de adoecimento ou acidente tem perda parcial da capacidade laborativa com limitações que os impedem de retornar ao trabalho nas mesmas funções, sendo então readaptados/das (Amaral e Mendes, 2017); (Schmidt e Rotoli, 2021). No Brasil, o processo de readaptação profissional de trabalhadores em regime autárquico segue a Lei Federal nº 8.112, de dezembro de 1990.

De acordo com Schmidt et al. (2020), em contextos nos quais a limitação da capacidade de trabalho é reconhecida como parcial, ocorre a possibilidade de reintegração laboral, seja na mesma posição ocupacional ou em tarefas distintas, surgindo uma nova dinâmica operacional, demandando adequações às novas responsabilidades, além dos desafios habituais inerentes ao ambiente de trabalho.

A readaptação exige, por fim, a “reorganização do trabalho requerida pela prescrição médica para ajustá-lo, ao mesmo tempo, às exigências e às restrições das outras esferas de atividades, bem como aos desejos e aspirações do sujeito” (Lhuillier, 2017, p. 306). “Neste sentido, retornar ao trabalho em readaptação funcional encerra em si sua finalidade, ou seja, não tem a intenção de fazer com que o professor retorne à atividade principal ou de prevenir novos afastamentos” (Macaia e Fischer, 2015, p. 848).

Por professor readaptado compreende aquele que, por razões de saúde, não se encontra mais no desempenho de suas funções comuns de ensino, ou seja, na sala de aula, demandando ressignificação de sua identidade profissional de professor (Amaral e Mendes, 2017; Facci, Urt e Barros, 2018).

Desse modo, a readaptação profissional de professores demanda ressignificação profissional, além da necessidade destes professores e professoras lidarem com o estigma negativo presente, que denotam preconceito, desvalorização e desconfiança por parte de colegas de trabalho e de gestores (Amaral e Mendes, 2017).

Oliveira e Schmidt (2023), identificaram nas vivências do afastamento, readaptação e retorno ao trabalho de professores/ras o sofrimento nestas fases que emergem do sentimento de inutilidade, perda da identidade com o trabalho e discriminação. Identificaram também que o apoio social das relações socioprofissionais mostrou ser um aspecto importante para amenizar o sofrimento e contribuir para a ressignificação com o trabalho mediante a readaptação profissional.

Barbosa e Schmidt (2014) descrevem o engajamento com a chefia promissor para a eficácia do processo de readaptação profissional. Segundo os autores, a satisfação com a chefia envolve o contentamento do readaptando com a organização e



capacidade profissional do chefe, com seu interesse pelo trabalho que ele executa bem como entendimento entre eles, sobretudo em relação ao respeito e limitações, embasado na justiça e adequação dos parâmetros e indicadores de avaliação do desempenho profissional (Barbosa e Schmidt, 2014, p. 222).

Arcos (2014), reitera que:

É de suma importância que a chefia imediata consiga identificar os problemas e necessidades individuais do grupo naquele contexto de trabalho, bem como tenha percepção das oportunidades que podem ser oferecidas para melhor desempenho dos servidores readaptados com restrições laborativas e potencialidades (Arcos, 2014, p. 148).

De acordo com Chanlat (2000), todo modo de gestão é influenciado por fatores internos e externos; por internos seriam as questões que fazem parte da vivência dentro da organização, as estratégias organizacionais, os recursos e pessoas envolvidas, a cultura, as tradições, a tecnologia e a personalidade de quem a dirige; já por externos compreende-se tudo o que liga o contexto econômico, o político, o cultural e social, ambos fatores repercutem no estilo de gestão e por sua vez na Saúde e Segurança no Trabalho (SST), de um modo geral.

O papel da gestão da escola é visto como fator de grande relevância para a efetividade na readaptação de forma positiva, o professor vê sentido em seu papel profissional quando há o reconhecimento de suas habilidades. Isso é expresso quando existe abertura e negociação pactuadas junto a equipe gestora, que considera competências e limitações desses trabalhadores/ras. Quando há proximidade da equipe gestora com esse trabalhador maior a possibilidade de tais negociações (Macaia e Fischer, 2015).

Oliveira e Schmidt (2023), apresentam narrativas de professores/ras que passaram pelo processo de readaptação, percebendo os diretores atuantes em posição de gestão, como meros cumpridores da lei, visto que são obrigados a aceitar a condição de readaptado, entretanto sem apresentar empatia pela situação.

Em pesquisa sobre o nível de estresse em trabalhadores/ras readaptados em universidade estadual pública, foi verificado pelos autores ser essencial que os gestores implementassem medidas preventivas para reduzir o estresse entre os servidores,



especialmente aqueles que foram readaptados, havendo certa preocupação com a sobrecarga de trabalho, melhorias na infraestrutura do ambiente de trabalho, mudanças no estilo de vida, proporcionando condições favoráveis no trabalho (Cacciari, Haddad e Dalmas, 2016). Vale ressaltar que “Nas gestões centralizadoras, o poder decisório constrange as relações de cooperação que se estruturariam em torno dos desafios do ofício” (Rumin; Guedes; Schmidt, 2021, p. 5).

Os autores atentam ainda que:

A característica despótica da ambiguidade da gestão reside na oscilação das interdições e na aplicação desigual dos recursos disciplinares entre os membros da organização de trabalho. A ambiguidade fragmentaria os recursos defensivos contra as punições, pois, quando não existem regras claras sobre o funcionamento organizacional, é prejudicado o ajustamento por meio de rotinas laborais. Mesmo que se enfatize os aspectos deletérios da serialidade, as rotinas são, por outro lado, suficientes para reduzir o temor de ser aniquilado por orientar os afazeres cotidianos (Rumin; Guedes; Schmidt, 2021, p. 4).

Neste sentido, a participação da gestão de forma ativa e preocupada já é vista como componente importante no processo de readaptação. Dada a relevância que líderes e gestores assumem na compreensão de diversos fenômenos do contexto das organizações, a relação entre seus comportamentos e o bem-estar do trabalhador figura entre questões que precisam ser exploradas na literatura organizacional (Sant’anna; Paschoal; Goseno, 2012, p. 479).

Frente a este cenário, o estudo buscou identificar as vivências de professores e professoras com a gestão no processo de adoecimento e readaptação profissional, analisando à luz da Psicodinâmica do Trabalho, onde objetivou-se responder a pergunta de pesquisa: como os diferentes estilos de gestão escolar participam do processo de adoecimento e readaptação profissional de professores?

Trata-se, de um estudo de caso, de abordagem qualitativa, que foi extraído de uma pesquisa mais ampla submetida a Comitê de ética e aprovado pelo CAAE nº 76611423.6.0000.5401. A pesquisa foi realizada em escolas estaduais de 14 municípios do interior paulista, como critérios de inclusão professores/ras que foram afastados por adoecimento ou acidente e readaptados há pelo menos um ano, excluindo aqueles não

readaptados. Os dados foram produzidos por meio de entrevista semiestruturada e questionário sociodemográfico.

Para aprofundamento analítico, foram selecionados sete casos com maior densidade narrativa acerca da relação com a gestão escolar. A análise dos dados foi fundamentada na Psicodinâmica do Trabalho, articulada à proposta de estilos de gestão de Facas (2021), buscando compreender as vivências de prazer, sofrimento e estratégias de enfrentamento no processo de adoecimento e retorno ao trabalho.

Desse modo, apresentamos a trajetória de vida profissional de uma professora, que denominamos de Minerva, a fim de preservar seu anonimato.

A análise deste caso foi fundamentada na abordagem da Psicodinâmica do Trabalho de Dejours, sendo ela uma abordagem teórica que considera as interações entre o trabalhador, o fenômeno do trabalho e a organização, buscando compreender as manifestações que influenciam a saúde dos trabalhadores e as estratégias usadas por eles nestes contextos.

A Psicodinâmica do Trabalho também considera as interações entre trabalho e subjetividade, destacando a influência dos relacionamentos. Dejours (2015), compreende que “Entendemos por “relação do trabalho” todos os laços humanos criados pela organização do trabalho: relações com a hierarquia, com as chefias, com a supervisão, com os outros trabalhadores [...]” (p. 96).

DESENVOLVIMENTO

O Caso de Minerva

Articulando os dados objetivos, subjetivos e fatos clínicos, apresentamos as vivências de Minerva em seu adoecimento, retorno ao trabalho e readaptação, analisando como diferentes estilos de gestão (coletivista e individualista) se relacionam com o suporte e o enfrentamento das situações cotidianas de trabalho.

Minerva, 48 anos, professora da rede estadual, com longa trajetória na docência, relatou: “Tinha amor pelas crianças, me via na profissão, hoje não sei fazer outra coisa.



Até me reencontrar demorou.” Sentia-se reconhecida em suas atribuições até adoecer.

O ADOECIMENTO E AFASTAMENTO DO TRABALHO

Relatou que no período de seu adoecimento, quando atuava em outro município, foi diagnosticada com ansiedade generalizada. Além do impacto sobre sua saúde e desempenho, enfrentou ainda a perda de sua mãe, o que agravou sua situação: “Perdi minha mãe, eu chorava na aula, não me concentrava no conteúdo, brigava com alunos (...). Eu via que eu não estava bem, que precisava de ajuda.”

Sobre a depressão relatou sentir-se solitária. Na época acreditava que se tirasse o trabalho se afundaria mais ainda em depressão: “Depressão, sabe a Idade média que tinha a época das trevas? Tudo era difícil, solitário. A família não conseguia me ajudar, foi difícil eu tinha uma menina pequena.”

A ansiedade generalizada foi seu diagnóstico inicial, seguido pela esclerose, doença que começou a manifestar-se há cerca de cinco anos, pouco após contrair Covid-19, com episódios de paralisia que foi gradualmente progredindo, segundo descreveu.

O PROCESSO DE READAPTAÇÃO

Minerva voltou readaptada à escola onde já lecionava, inicialmente em uma biblioteca precária, comparando-a a um "ninho de ratos", que ela mesma organizou. Após um incidente de trajeto, solicitou transferência para outra escola, por aprovação da Diretoria de Ensino.

Atualmente não tem atribuição específica e sobre isso relata que se sente com liberdade, pois cria atividades próprias para preencher o cotidiano de trabalho. “Até que isso não me incomoda, me sinto livre. Aqui me respeitam muito. Se quero ir ao pátio, no laboratório, na sala dos professores, vou. Eles não ficam me pressionando.”

A liberdade que Minerva descreve não pode ser dada de maneira irrefutável como uma experiência de autonomia.

Autonomia está intimamente relacionada à participação, participar da definição dos rumos que interferem em nossas vidas. A questão problemática a ser levantada, entretanto, é se esta participação constitui-se de fato como



tal ou seria apenas uma pseudoparticipação, não modificando efetivamente as estruturas de poder da organização (Siqueira, 2013, p. 63).

Segundo ela, hoje vive uma boa gestão, sendo flexível, a denominando como “uma família.” Já sobre a gestão anterior, da época de seu adoecimento e início de readaptação, era insegura, deu apoio mediano, era “casca grossa”, disse que se sentia “um nada”: “Se ficasse com aquela gestão iria piorar, já estava piorando. Não tinha comunicação nem acolhimento, me senti perdida com ela, e acredito que a diretora comigo também.”

Relatou que percebia uma ambiguidade na gestão, se sentia insegura a seu lado: “Ela não criava possibilidades, era fechada, não sei dizer, me perco com ela.” Mencionou que a compreensão era ocasional, dependendo da situação. Exemplificou que, em momentos em que procurou médicos, exames ou tomou medicamentos fortes que provocavam sedação, havia uma maior tolerância quanto aos atrasos, mas essa postura oscilava. Define a comunicação dessa gestão como razoável.

A inclusão no ambiente era razoável, em alguns momentos incluía e outros não, define a gestão como “bipolar”: “Em alguns momentos perguntava, conversava, e em outros excluía e ficava com a cara estranha. Mal-humorada.” A gestão em sua percepção era autoritária, apenas ela quem tomava as decisões. Já sobre a gestão atual, destacou comunicação democrática e integrada a equipe: “O gestor atual é seguro, participativo, colaborativo, atencioso, preocupado, dedicado e inteirado. Ele pergunta se estou bem, a todo momento vê o que estou fazendo, ele observa, tem câmera de apoio, não é pra fiscalizar não...”

Entre os principais desafios no retorno ao trabalho, destacou a aceitação da perda da saúde e os sentimentos de isolamento e abandono vividos no início da readaptação, embora não tenha percebido preconceito por parte dos colegas. Sente falta de lecionar, mas permanece afastada por recomendação médica, apesar de considerar-se recuperada, mesmo após 8 anos readaptada ainda sofre com a distância dos alunos.

Sobre o processo de readaptação: “Não é assim, quero readaptar e acabou. É

uma luta que temos que travar, você tem que provar que está doente, se não todo mundo quer”. Após ser readaptada e, desde então, nunca houve a suspensão dessa condição. Contudo, a readaptação não foi formalizada como definitiva. Relatou sua insatisfação com a perícia, na qual precisa comprovar, a cada dois anos, sua condição de saúde em diferentes regionais, mesmo apresentando laudos da esclerose:

Se o professor está readaptado deveria ser definitivo, porque ele já passou por uma bancada de médicos para chegar a um laudo. É desgastante, gera nervoso, têm emocional envolvido. No meu caso, quatro regionais aprovaram. Desgasta emocionalmente, porque você tem que ir atrás.

Atualmente, Minerva expressa satisfação com a escola onde está inserida. Houve apenas o desconforto que teve ao precisar recorrer à diretoria para obter aprovação de sua transferência. Brincou que o dirigente viu que não teria o que ser feito e aceitou, se autointitulou como “carniça”.

Apesar das dificuldades físicas de locomoção, cita que a maneira como o readaptado lida com sua condição é uma escolha individual, variando de pessoa para pessoa. “Vai do perfil do readaptado de viver como um coitado na sua condição, ou decidir levantar e andar. Você cai, se limpa, levanta-se e anda. Acho que dei conta. Tenho a expectativa de viver um novo ciclo, continuar na universidade.”

A fala de Minerva, se aqui desloca-se a análise das condições organizacionais para uma esfera individual, onde o indivíduo passa a ser responsável pelo desfecho da readaptação, podendo reproduzir uma lógica de culpabilização deste sujeito. Em a banalização da injustiça social, Dejours (2007), as injustiças tornam-se naturalizadas, onde os sujeitos internalizam a lógica da organização e sofrimentos são banalizados.

Minerva disse que vê todo esse processo como um ciclo, quando o sujeito adoece ele cai e depois se restabelece: “São fases, ciclos. Quando fecha um ciclo tem que abrir outro. Você cresce dando aula, depois vem o declínio, se recupera e cresce de novo. Isso se chama vida.”

DISCUSSÃO DO CASO

As discussões sobre os modos de gestão presentes na trajetória de Minerva fundamenta-se sobretudo nas proposições de Facas (2021), que traz as configurações dos estilos individualistas e coletivistas que consideram fatores como cooperação, comunicação, autonomia, reconhecimento do trabalhador e outros.

Inicialmente Minerva, narrou sobre os desafios que enfrentou em relação à sua saúde, onde houve também prejuízo ao seu desempenho profissional, impactando inclusive na forma como se dava o contato com os seus alunos. Seu adoecimento, junto a este conjunto de fatores, somado a perda de sua mãe, intensificou ainda mais a dificuldade frente a situação.

Minerva relatou que, no início, houve agravamento de seu nível de sofrimento, o que sugere que não houve naquele momento elaboração e consequente conversão para o sofrimento criativo, que é quando o sujeito encontra formas para ressignificar suas vivências negativas, quando isso não ocorre, o sofrimento transforma-se em adoecimento psíquico. O sofrimento não é necessariamente patogênico; pode atuar como propulsor para mudanças. Quando se depara com um problema, o sujeito experimenta o fracasso e busca uma solução, na tentativa de aliviar o sofrimento. Esse investimento subjetivo, guiado pela inteligência prática, tem como meta a subversão do sofrimento em prazer. Por essa via, o sofrimento se torna criativo (Moraes, 2013, p. 418).

Dejours (2015), aponta que o trabalho possui significados que podem influenciar tanto a vida externa do trabalhador, quanto interna a partir das dinâmicas da empresa, neste ambiente a alocação em determinados postos reflete relações de poder, disciplina e conflitos, enquanto fora da empresa, as condições de trabalho podem afetar a vida afetiva e social deste sujeito.

O afastamento da sala de aula demonstrou uma ruptura na identidade profissional de Minerva que sentia prazer no contato com os alunos, onde foi necessário ressignificar essa perda. Minerva relata sobre sentir falta do contato com os alunos e com a sala de aula, mesmo agora, após anos readaptada. Esta narrativa vai de encontro com pesquisa com professores/ras readaptados feita por Amaral (2020), onde



professoras readaptadas também relataram sobre o agravamento do sofrimento pela sensação de impotência ao enfrentar suas limitações decorrentes da doença e com o afastamento da sala de aula e do contato com os alunos, o que está intimamente ligado a perda da identidade profissional.

Mendes (2007), aponta sobre o reconhecimento ser eixo fundamental para a manutenção da saúde mental, e isso acontece quando o trabalhador percebe que sua contribuição está sendo vista por seus pares, pela gestão e por aqueles que recebem o serviço.

O reconhecimento é a forma de retribuição simbólica advinda da contribuição dada pelo sujeito, pelo engajamento de sua subjetividade e inteligência no trabalho. Esta retribuição se apresenta em duas dimensões: contribuição individual à organização do trabalho, e o reconhecimento no sentido de gratidão pela contribuição dos trabalhadores/ras dada à organização do trabalho (Lima, 2013, p. 351). Segundo Dejours (2015), para que haja sentido no trabalho para o indivíduo, é preciso considerar as capacidades e potencialidades do sujeito adquiridas ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, os fatores que levam à realização e o valor que a atividade tem para a organização. O trabalho tem um significado que impacta fortemente na forma como o trabalhador se percebe, que abrange três aspectos: se a tarefa é desafiadora, ela pode motivar ou frustrar, dependendo da competência do trabalhador em realizá-la, se a tarefa contribui para seu crescimento e de sua carreira e o valor social que representa sua posição no trabalho.

Minerva não integra um coletivo de trabalho em si, ela transita pela escola de forma livre e autônoma, definindo por si mesma suas atribuições e buscando, dar sentido ao que realiza. No entanto, não há um retorno expressivo por parte da equipe ou da gestão em reconhecimento ao seu trabalho. Conforme afirma Dejours (2022, p.114), “A retribuição simbólica concedida pelo reconhecimento procede da produção do sentido que ela confere ao vivenciado do trabalho.”

Desta maneira, o sentido do trabalho não decorre apenas de uma perspectiva individual, mas depende da validação do externo. Nessa direção, “o coletivo se constitui

como um espaço para o debate sobre as diferentes formas de trabalhar, das vantagens de mantê-las ou não, e de integrá-las como regras de ofício” (Lima, 2013, p. 352). Se não há esse espaço estruturado, a mobilização subjetiva fica prejudicada, pois demanda, reconhecimento que sustente a identidade profissional.

Atualmente Minerva encontra-se em novo lugar, readaptada, suas narrativas apontam que, de certa maneira, houve elaboração subjetiva ao lidar com as adversidades após seu adoecimento e readaptação, provindas da falta de apoio em seu ambiente laboral, a isso, Dejours denomina como sofrimento criativo, onde o sujeito é capaz, não de transformar em prazer, mas de elaborar soluções que, favorecem sua saúde mental.

Minerva transita nos corredores da escola, escreve frases e produz desenhos nos murais existentes, mantém contato corriqueiro com os alunos. A valorização de sua liberdade, conforme citado por Minerva na função readaptada e a aceitação de suas limitações, pode ser vista como uma estratégia de defesa. Para Minerva, ela ainda encontra sentido no trabalho, apesar do distanciamento da sala de aula.

Ainda assim é importante considerar a liberdade percebida por Minerva, pois mesmo existindo, impede a criação de um coletivo de trabalho, o que pode enfraquecer a troca simbólica.

Minerva não possui definição formal de suas atribuições, ou seja, não há prescrição em suas tarefas, Minerva reconstrói um “trabalho real”, ou seja, possível a partir da escrita de frases motivacionais e no contato ainda que informal com os alunos. Há uma tentativa em manter sentido na prática do dia a dia. A ausência de atribuições definidas e de feedback, são apresentadas por Minerva como liberdade e autonomia.

Ainda que Minerva expresse sentir liberdade em sua condição, é preciso refletir se por trás desta autonomia, não há na verdade uma espécie de abandono. “A autonomia seria a independência da vontade que viabiliza o processo de constituir-se sujeito a construir a sua própria história de vida, apesar de todos os condicionamentos e registros psíquicos e sociais” (Siqueira, 2013, p. 64).

Na Psicodinâmica do Trabalho, a autonomia só se sustenta quando



acompanhada de reconhecimento e validação simbólica (Dejours, 2022). Quando o sujeito organiza sozinho sua atividade, a liberdade pode transformar-se em invisibilidade do trabalho realizado.

Medeiros (2010), aponta sobre a indefinição de atribuições, que é característica dessa função, onde os professores ficam “aguardando” até que sejam acionados para uma atividade.

Amaral (2020), sinaliza para a subutilização das capacidades, que foi queixa frequente do grupo de entrevistados, relatando ainda prejuízo à identidade profissional do sujeito. O sofrimento que é gerado pela falta de sentido do trabalho ou dos desalinhamentos entre as expectativas do trabalhador e o real do trabalho insere-se no arquivo simbólico, podendo ser influenciado pelo imaginário (Peyon, 2018, p. 189).

Ferreira (2016), aponta que assim como o excesso de prescrições, o trabalho prescrito não estabelecido também colabora para inviabilizar a realização do trabalho. Quando as normatizações também não estão minimamente estabelecidas, há redução da capacidade de ação das pessoas. O trabalho torna-se morto, pois prejudica a competência inventiva do sujeito, por vivências de silenciamento e de solidão.

O trabalhador percebe a distância entre o prescrito e o real, por meio do fracasso. “O real se revela ao sujeito pela sua resistência aos procedimentos, ao saber-fazer, à técnica, ao conhecimento, isto é, pelo fracasso da mestria” (Dejours, 2004, p. 28). No caso de Minerva, não há prescrições, há espaço para criatividade e invenção do que fazer e dos modos de fazer, mas essa liberdade também pode se tornar fonte de sofrimento quando não há reconhecimento ou suporte coletivo. Minerva precisou criar suas próprias referências, recaindo inteiramente sobre ela esta responsabilidade.

Estudos de Amaral (2020), apresentou que, após adoecimento, algumas professoras readaptadas foram inseridas em funções sem prescrição de tarefas, o que gerou na ocasião desvios de função, má utilização de suas capacidades e até mesmo sensação de inutilidade. A indefinição de tarefas ou a existência de atividades fragmentadas e sem sentido favorece o isolamento, fortalece a existência de estigmas e contribui para a mortificação do trabalho.



Apesar de Minerva não relatar estes sentimentos, é importante considerar a realidade em que está inserida, sem prescrição de atividades e nem sequer um local físico, ainda que acredite que suas acomodações poderiam ser melhoradas.

Minerva vivenciou o processo de afastamento e readaptação profissional, experienciando dois estilos de gestão distintos e opostos. A experiência de Minerva com a gestão que esteve presente em sua vivência de adoecimento e início de readaptação, indicou traços de uma gestão individualista, que conforme Facas mostra que, “suas características dificultam a ressignificação do sofrimento, cabendo assim o destino patogênico deste” (Facas, 2021, p. 95).

A gestão inicial ambígua e autoritária, demonstrou inexperiência ao lidar com suas adversidades em termos de comunicação e acolhimento. Já o segundo estilo sendo o coletivista, que se caracteriza por relações de troca bem estabelecidas entre seus membros, valorização da criatividade e inovação. Favorece a interação profissional e a promoção de um maior bem-estar das pessoas. Prioriza a busca de promoção, tem flexibilidade em relação aos níveis hierárquicos e valoriza o reconhecimento e o compromisso com o trabalho (Facas, 2021, p. 87).

A segunda gestão foi fundamental para que Minerva pudesse reorganizar sua relação com o trabalho, sem grandes pressões em termos de desempenho e expectativas. A gestão, que apresenta características do estilo coletivista, como envolvimento dos professores/ras na participação das decisões, postura democrática, que indica a valorização do coletivo. “O trabalho coletivo é valorizado pelos gestores” (Facas, 2021, p. 87).

Minerva indica em suas falas preocupação por parte da gestão, em relação a seu estado, demonstrando escuta ativa. Minerva percebe preocupação genuína com seu bem-estar, característica de uma gestão coletivista, onde “os gestores se preocupam com o bem-estar dos trabalhadores” (Facas, 2021, p. 87).

Não há a presença de cobrança hierárquica ou produtiva, havendo espaço para autonomia. Minerva relata não se sentir pressionada, mas sim livre e tranquila. O espaço para a autonomia do trabalhador é típico de gestão coletivista.

Após readaptada, mesmo sem função específica, Minerva reconheceu a gestão, como importante mediadora na reconstrução de sua identidade profissional e consequentemente preservação de sua saúde mental. No entanto, Minerva relata não haver cobranças em relação ao seu desempenho, consequentemente, também não tem recebido feedbacks.

A gestão, apesar de apontar para traços coletivistas, acaba por se caracterizar também como uma gestão apenas tolerante, e não efetivamente integradora, ou seja, há a ausência do emprego da habilidade de gestão, de estímulo ao crescimento deste sujeito a partir de práticas adequadas. É importante refletir sobre a existência de uma gestão “flexível”, para que não haja confusão com permissividade ou empatia disfarçada.

A percepção de Minerva acerca dos modos de gestão, demonstra como influenciaram em seu bem-estar psicológico, a gestão inicial com traços individualistas intensificou o sentimento de isolamento, sendo expresso pela mesma, já a presença da gestão coletivista favoreceu seu processo de ressignificar.

Minerva, logo no início da readaptação, sentia-se isolada, mas posteriormente, com a nova gestão, passou a experienciar um espaço de reconstrução simbólica do prazer. Uma das formas do prazer no trabalho emergir é através da mobilização subjetiva.

Partindo do que traz Mendes e Duarte (2013), a mobilização subjetiva acontece quando há engajamento e espaço para reconhecimento simbólico. O trabalhador resgata o sentido do trabalho e transforma seu sofrimento.

Quando Minerva relata acreditar que a forma como o readaptado lida com este processo é distinta, sendo uma escolha, converge com pesquisa de Facci, Urt e Bastos (2018) que corrobora citando que a experiência da readaptação é percebida de forma distinta entre os trabalhadores/ras, a depender também do ambiente inserido. Dentre os entrevistados alguns citaram sobre o processo ter sido tranquilo e outros relataram sentir preconceito e discriminação, vistos por alguns como “aqueles que não trabalham”.

É importante considerar que a forma como a readaptação é experienciada, transpassa a subjetividade de cada trabalhador, e aqui é importante também mencionar a forma como os gestores atuam frente às situações de adoecimento e retorno dos professores/ras readaptados e como pode facilitar ou dificultar os processos de ressignificação e reintegração no trabalho, inclusive no que diz respeito a retomada da identidade e do senso de pertencimento desses trabalhadores/ras.

Com o processo de readaptação instaurado, novos comportamentos e sintomatologias vão sendo reconhecidos por parte dos professores/ras e não raro, acabam por desencantar da sua identidade profissional, que é reconhecidamente um dos elementos no processo da consolidação da qualidade da educação. Pensar na reconstrução desta classe profissional torna-se ainda mais complexo devido ao impasse em torno da questão de “ser profissional” ou “fazer o que ama”. Logo, é relevante compreender essa problemática do ponto de vista dos professores, aqui em especial daqueles que adoecem e se readaptam a uma nova função, pois somente assim teremos subsídios para compreender as possíveis falhas no sistema educacional de ensino (Ferreira e Abdala, 2017, p. 25).

É importante refletir sobre a formação dos gestores para lidarem com a readaptação, reconhecendo que seu estilo de gestão pode favorecer a inclusão ou a exclusão, sem atribuir culpa individual, mas considerando seu papel de mediação. Assim, seu estilo de gestão pode reproduzir uma lógica de ressignificação ou exclusão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os achados demonstraram que a gestão atua como mediadora entre sofrimento e prazer no trabalho, podendo intensificar o isolamento ou favorecer a reconstrução de sentido.

As falas relacionadas à gestão coletivista mostraram experiências de sentido no trabalho e prazer, ligadas à cooperação e reconhecimento, demonstrando que a gestão pode favorecer a eficácia do processo de readaptação profissional ou intensificar o sofrimento, a depender da forma como se estabelecerá.

Estes resultados revelam a importância do impacto do estilo de gestão no afastamento e retorno ao trabalho, contribuindo para o bem ou mal-estar na relação com o trabalho, bem como com a sustentabilidade do processo de readaptação.

Este caso, evidencia a importância do preparo e formação dos gestores para práticas mais próximas e humanizadas nas questões de adoecimento, afastamento e retorno ao trabalho.

REFERÊNCIAS

AMARAL, G. A. **Sofrimento no “trabalho” de professoras readaptadas: da docência ao trabalho morto da readaptação.** *Farol - Revista de Estudos Organizacionais e Sociedade*, v. 7, n. 18, p. 164-227, 2020.

AMARAL, G. A.; MENDES, A. M. B. **Readaptação profissional de professores como uma promessa que não se cumpre: uma análise da produção científica brasileira.** *Educação em Revista*, Marília, v. 18, n. 2, p. 105-120, 2017.

ARCOS, V. L. **Readaptação funcional do servidor público.** In: SCHMIDT, M. L. G.; DEL-MASSO, M. C. S. (orgs.). *Readaptação profissional: da teoria à prática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 145-163.

BARBOSA, W. F.; SCHMIDT, M. L. G. **Reflexão sobre a eficácia do processo de readaptação profissional através de um olhar tridimensional.** In: SCHMIDT, M. L. G.; DEL-MASSO, M. C. S. (orgs.). *Readaptação profissional: da teoria à prática*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. p. 217-225.

BRASIL. Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. **Diário Oficial da União: seção 1**, Brasília, DF, 12 dez. 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>.

CACCIARI, P.; HADDAD, M. C. L.; DALMAS, J. C. **Nível de estresse em trabalhadores readequados e readaptados em universidade estadual pública.** *Texto & Contexto Enfermagem*, v. 25, n. 2, p. 1-7, 2016.

CHANLAT, J. F. **Modos de gestão, saúde e segurança no trabalho.** In: DAVEL, E.; VASCONCELOS, J. M. (orgs.). *Recursos humanos e subjetividade*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 118-128.

DEJOURS, C. **Subjetividade, trabalho e ação.** *Revista Produção*, São Paulo, v. 14, n. 3, p.

27-34, 2004.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. 6. ed. São Paulo: Cortez-Oboré, 2015.

DEJOURS, C. **Trabalho vivo: trabalho e emancipação**. São Paulo: Blucher, 2022.

FACAS, E. P. **Protocolo de avaliação dos riscos psicossociais no trabalho: riscos psicossociais relacionados ao trabalho (PROART)**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

FACCI, M. G. D.; URT, S. da C.; BARROS, A. T. F. **Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento**. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 22, n. 2, p. 281-290, 2018.

FERREIRA, G. N.; ABDALA, R. D. **Identidade profissional e o estigma social do professor readaptado**. *Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano*, v. 10, n. extra, p. 24-33, 2017.

FERREIRA, J. B. **Quantos anos de solidão? Violência, assédio moral e paralisia das formas de vida no trabalho**. In: FARAH, B. (org.). *Assédio moral e organizacional: novas modulações do sofrimento psíquico nas empresas contemporâneas*. São Paulo: LTr, 2016. p. 127-135.

LHUILIER, D. **O agir em psicossociologia do trabalho**. *Psicologia em Revista*, 23(1), 295-311, 2017.

LIMA, S. C. C. **Reconhecimento no trabalho**. In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. R. C. (orgs.). *Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho*. Curitiba: Juruá, 2013. p. 351-355.

MACAIA, A. A. S.; FISCHER, F. M. **Retorno ao trabalho de professores após afastamentos por transtornos mentais**. *Saúde e Sociedade*, v. 24, n.3, p. 841-852, 2015.

MEDEIROS, R. C. F. **Para uma ecologia (mais) humana do professor readaptado**. 2010. 217 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MENDES, A. M. **Novas formas de organização do trabalho, ação dos trabalhadores e patologias sociais**. In: MENDES, A. M. (org.). *Psicodinâmica do trabalho: teoria, método e pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 31-39.

MENDES, A. M.; DUARTE, F. S. **Mobilização subjetiva.** In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (orgs.) **Dicionário Crítico de Gestão e Psicodinâmica do Trabalho.** Curitiba: Juruá, 2013. p. 259-262.

MORAES, R. D. (org.). **O sujeito no trabalho: entre a saúde e a patologia.** Curitiba: Juruá, 2013.

OLIVEIRA, H. C. L. de; SCHMIDT, M. L. G. **Vivência do afastamento, readaptação profissional e retorno ao trabalho entre professores estaduais.** Educação, v. 48, n. 1, p. e13/1–31, 2023.

PEYON, E. R. **Sobre o trabalhar contemporâneo: diálogos entre a psicanálise e a psicodinâmica do trabalho.** São Paulo: Blucher, 2018.

RUMIN, C. R.; GUEDES, J.; SCHMIDT, M. L. G. **Saúde mental e trabalho: a reabilitação profissional e as contribuições da psicologia.** Psicologia: Ciência e Profissão, v. 41, e224989, 2021.

SANT'ANNA, L. L.; PASCHOAL, T.; GOSEND, E. E. M. **Bem-estar no trabalho: relações com estilos de liderança e suporte para ascensão, promoção e salários.** Revista de Administração Contemporânea, v. 16, n. 5, p. 744-764, 2012.

SCHMIDT, M. L. G., ROTOLI, L. U. M. **Percepções de trabalhadores readaptados sobre o contexto de trabalho e riscos psicossociais organizacionais.** Psicologia Revista, 30(1), 168–192, 2021.

SCHMIDT, M. L.; FREITAS, L.; QUERUBIN, C.; TONON, V.; MENEZES, T. **Clínica do trabalho com professores readaptados na abordagem da psicodinâmica do trabalho.** Psicologia, Saúde e Doenças, v. 21, n.1, p. 22-28, 2020.

SIQUEIRA, M. V. S. **Autonomia.** In: VIEIRA, F. O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. R. C. (orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho.** Curitiba: Juruá, 2013. p. 61-64.

Data da submissão: 20/10/2025.

Data do aceite: 26/02/2026.

**HÁ EVIDÊNCIAS DE PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA PSICOLOGIA NA BDTD
SOBRE SOFRIMENTO E ADOECIMENTO PSÍQUICO DOCENTE?****IS THERE EVIDENCE OF SCIENTIFIC PUBLICATIONS IN THE FIELD OF
PSYCHOLOGY IN THE BDTD ABOUT TEACHER MENTAL SUFFERING AND
ILLNESS?****¿EXISTE EVIDENCIA DE PUBLICACIONES CIENTÍFICAS EN EL CAMPO DE LA
PSICOLOGÍA EN LA BDTD SOBRE EL SUFRIMIENTO Y LA ENFERMEDAD
MENTAL DEL PROFESORADO?**

Aldenor Batista da Silva Junior¹

RESUMO:

O levantamento e inventário das produções científicas é de relevância para que se possa conhecer como determinada realidade concreta se manifesta, é analisada por diferentes olhares e permite continuidades no processo de produção do conhecimento. Este trabalho objetiva evidenciar e analisar a produção científica dos programas de pós-graduação em Psicologia em nível de mestrado e doutorado a respeito da temática do sofrimento e do adoecimento psíquico docente na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD em um período que compreende os anos 2008 a 2017. No que diz respeito aos programas dos cursos pesquisados, o levantamento apontou que os programas de pós-graduação em Educação ganham destaque, com 35 pesquisas relacionadas ao tema, seguidos dos programas de Psicologia, com 15, e de Saúde Coletiva, com 05 trabalhos. Os dados revelados neste levantamento apontam que muitas pesquisas têm sido empreendidas numa tentativa de revelar a presença ou o nível de mal-estar docente, como o estresse ou a Síndrome de *Burnout*, por exemplo, com o uso de instrumentos, como entrevistas, aplicação de escalas e testes, na busca de quantificar ou descrever o sofrimento psíquico por meio da revelação dos sintomas e suas consequências. Porém, há poucos estudos preocupados em buscar compreensões e/ou explicações referentes aos processos envolvidos na totalidade de sua produção e manutenção.

¹Pesquisador pela Universidade de Salamanca (USAL). Doutor em Psicologia (UCDB) e Doutorando em Educação (USAL).

Palavras-chave: Trabalho docente. Sofrimento e adoecimento psíquico. Saúde do Professor. Produção científica.

ABSTRACT:

The survey and inventory of scientific productions is relevant for understanding how a given concrete reality manifests itself, is analyzed from different perspectives, and allows for continuity in the knowledge production process. This work aims to highlight and analyze the scientific production of postgraduate programs in Psychology at the master's and doctoral levels regarding the theme of suffering and mental illness among teachers in the Brazilian Library of Theses and Dissertations – BDTD, during the period from 2008 to 2017. Regarding the programs of the courses surveyed, the survey indicated that postgraduate programs in Education stand out, with 35 research projects related to the topic, followed by Psychology programs, with 15, and Public Health, with 5 works. The data revealed in this survey indicate that many studies have been undertaken in an attempt to reveal the presence or level of teacher distress, such as stress or Burnout Syndrome, for example, using instruments such as interviews, scales, and tests, in an effort to quantify or describe psychological suffering by revealing symptoms and their consequences. However, few studies are concerned with seeking understandings and/or explanations regarding the processes involved in the totality of its production and maintenance.

Keywords: Teaching work. Mental suffering and illness. Teacher health. Scientific production.

RESUMEN

La encuesta e inventario de producciones científicas es relevante para comprender cómo se manifiesta una realidad concreta, se analiza desde diferentes perspectivas y permite la continuidad en el proceso de producción de conocimiento. Este trabajo tiene como objetivo destacar y analizar la producción científica de los programas de posgrado en Psicología a nivel de maestría y doctorado sobre el tema del sufrimiento y la enfermedad mental entre docentes en la Biblioteca Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), durante el período de 2008 a 2017. En cuanto a los programas de los cursos encuestados, la encuesta indicó que los programas de posgrado en Educación sobresalen, con 35 proyectos de investigación relacionados con el tema, seguidos por los programas de Psicología, con 15, y Salud Pública, con 5 trabajos. Los datos revelados en esta encuesta indican que se han realizado muchos estudios para intentar revelar la presencia o el nivel de angustia docente, como el estrés o el síndrome de burnout, por ejemplo, utilizando instrumentos como entrevistas, escalas y pruebas, en un esfuerzo por

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI: <https://doi.org/10.61389/esnqxy86>

cuantificar o descrebir el sufrimiento psicológico al revelar los síntomas y sus consecuencias. Sin embargo, pocos estudios se preocupan por buscar comprensión y/o explicaciones sobre los procesos involucrados en la totalidad de su producción y mantenimiento.

Palabras clave: La labor docente. El sufrimiento y la enfermedad mental. La salud del profesorado. La producción científica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho objetiva evidenciar e analisar a produção científica dos programas de pós-graduação em Psicologia em nível de mestrado e doutorado a respeito da temática do sofrimento e do adoecimento psíquico docente. Buscou-se apresentar de forma panorâmica e breve as produções indexadas na Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, sobre a referida temática, no período que compreende os anos 2008 a 2017.

Urt (2017), clarifica que por meio da produção científica é possível “conhecer o particular, o singular e nele ver manifestada a universalidade do conhecimento, resguardada sua especificidade.” (p.17). Nesse sentido, o levantamento da produção científica é relevante para que se possa conhecer como determinado fenômeno se manifesta e é analisado por diferentes olhares. Também possibilita conhecer os avanços da área.

O sofrimento e o adoecimento psíquico docente, explicitados muitas vezes como um mal-estar na educação, têm sido temas em diversas pesquisas, como se observará nos resultados encontrados neste levantamento, o que suscita um olhar mais atento a esses fenômenos, considerando que muitos professores têm sofrido e adoecido no cotidiano de sua prática.

Segundo os estudos de Vasconcelos e Faria (2008), o aumento de registros de doenças relacionadas ao trabalho instiga os pesquisadores a investigarem a relação entre o surgimento de doenças (físicas, mentais ou psicossomáticas) e a organização do trabalho. A profissão docente não fica fora destas investigações. Para Aquino et al. (2016), por exemplo, pesquisas relacionadas ao sofrimento e ao adoecimento psíquico

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI: <https://doi.org/10.61389/esnqxy86>

em professores têm crescido vertiginosamente nos últimos anos, principalmente a partir da primeira década deste século.

Santos (2014) evidenciou em seu estudo como as pesquisas sobre os fenômenos do sofrimento e do adoecimento psíquico docente, realizadas entre os anos de 2004 e 2010, foram abordadas. O referido autor destaca que o crescimento da produção científica, sobretudo a partir da metade da década passada, sinaliza que o fenômeno do adoecimento psíquico passou a chamar a atenção da academia em virtude de sua maior presença e frequência na realidade dos professores, pois, segundo seus levantamentos, a maioria das pesquisas referentes (cerca de 65%) foi realizada em campo, com dados colhidos *in loco*.

Compreende-se que ao estudar qualquer fenômeno é preciso levar em consideração a construção de seu processo histórico, para que haja compreensão de suas particularidades. A história de um indivíduo ou de um fenômeno só pode ser entendida no estudo do processo de construção da história social, em sua relação com o outro, no processo de trabalho, no uso de instrumentos e na utilização da linguagem.

A partir desta visão, que tem como base a Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky e sua escola, compreende-se que no contato com a realidade o ser humano pode transformá-la e ao mesmo tempo ser transformado por ela, num processo dialético. Entende-se que os processos históricos e culturais têm determinação inegável na constituição psicológica do sujeito, sendo este predominantemente social, constituído nas e pelas relações que estabelece no ambiente em que vive.

Dessa forma, sendo a escola um espaço propício para o desenvolvimento humano, e considerando que a transmissão e a apropriação dos conhecimentos produzidos pelos homens no processo histórico da humanidade é sua função fundamental, a atividade docente é imprescindível. O olhar volta-se então para este professor e suas amplas atribuições no espaço escolar e para as relações que permeiam este espaço, visto que há íntima relação entre o processo de sofrimento psíquico e o modo de organização de seu trabalho, como evidenciam inúmeras pesquisas.

Método

Mediante a problemática mencionada, o presente estudo tem por objetivo esboçar de forma abrangente a produção científica do período que compreende os anos de 2008 a 2017, no que se refere à temática do sofrimento e do adoecimento psíquico docente, especificamente em produções científicas dos programas de pós-graduação em Psicologia em nível *stricto sensu*.

O método utilizado foi a pesquisa bibliográfica no banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, realizada entre setembro e novembro de 2017. Utilizou-se como descritores as palavras adoecimento, sofrimento, sofrimento psíquico, *Burnout*, mal-estar, docente e professor, combinadas entre si. Identificou-se um total de 90 produções acadêmicas na BDTD, sendo 22 teses e 68 dissertações, que foram categorizadas e analisadas.

Para este trabalho se fez necessário realizar um recorte específico, logo não foram citadas as 90 produções levantadas, mas objetivou-se analisar especificamente as produções científicas dos programas de pós-graduação em Psicologia neste mesmo período, totalizando 15 relatórios (02 teses e 13 dissertações).

As Produções Científicas dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia: Resultados e Discussão

No que diz respeito aos programas dos cursos pesquisados, o levantamento apontou que os programas de pós-graduação em Educação ganham destaque, com 35 pesquisas relacionadas ao tema, seguidos dos programas de Psicologia, com 15, e de Saúde Coletiva, com 05 trabalhos. Os outros programas não foram mencionados aqui devido à limitação e aos objetivos do presente trabalho.

Observa-se que a Psicologia, ainda que de forma pequena, tem se preocupado em discutir o tema. Na observação específica desses programas temos os seguintes dados:

Quadro 1: Produção Científica dos Programas de Pós-Graduação em Psicologia

	Título	Autor	Ano	Programa	Instituição	Nível
01	Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva.	Rebeca Eugênia Fernandes de Castro	2008	Programa: Psicologia Clínica	Universidade de São Paulo	Dissertação
02	Contribuições da Psicanálise a uma leitura do mal-estar docente na Rede Municipal de Ensino em Olinda	Cristina Emerenciano Alcoforado Fonsêca	2009	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade Federal de Pernambuco	Dissertação
03	Relações entre o trabalho e a saúde das professoras de escolas públicas do município de João Pessoa-PB	Francecirly Alexandre dos Santos	2011	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social	Universidade Federal da Paraíba	Dissertação
04	“Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali”: clínica de psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior privado	Karine Vanessa Perez	2012	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Dissertação
05	O estresse e a síndrome de Burnout em professores do ensino privado do Rio Grande do Sul	Patrícia Dalagasperina	2012	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Dissertação

06	Relações de Trabalho e Burnout: Vozes e Vivência de Professoras de Programa Stricto Sensu	Keila Ribeiro	2013	Programa: Psicologia	Pontifícia Universidade de Católica de Goiás	Dissertação
07	Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências	Luciane Diehl	2014	Programa: Mestrado em Psicologia	Pontifícia Universidade de Católica do Rio Grande do Sul	Dissertação
08	O fenômeno da precarização laboral: uma investigação sobre as professoras da rede pública de ensino do município de Fortaleza	Karlinne de Oliveira Souza	2015	Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Fortaleza (CE)	Universidade Federal do Ceará	Dissertação
09	Fatores de risco e proteção na saúde mental de professores de escolas públicas em Fortaleza (CE) e Porto (PT)	Maria das Graças Rodrigues	2015	Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura	Universidade de Brasília	Tese
10	O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética	Luciete Valota Fernandes	2015	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade de São Paulo	Tese
11	Assédio moral e sofrimento no trabalho de professores	Keila Silva	2016	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade Federal do Amazonas	Dissertação

	universitários em Manaus					
12	Efeito de uma intervenção para prevenção da Síndrome de Burnout em professores	Larissa Dalcin	2016	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Pontifícia Universidade de Católica do Rio Grande do Sul	Dissertação
13	A condição de trabalho do professor temporário da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE	Gledson de Souza Ferreira	2016	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade de Fortaleza	Dissertação
14	Síndrome de Burnout, percepção de autoeficácia e repercussões familiares em docentes universitários	Eleide Rosane Borba Lira	2017	Programa: Mestrado em Psicologia Clínica	Universidade Católica de Pernambuco	Dissertação
15	Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora-MG: depressão e Burnout	Márcia Bastos Miranda	2017	Programa de Pós-Graduação em Psicologia	Universidade Federal de Juiz de Fora	Dissertação

Fonte: organizado pelo autor.

Segundo dados do quadro acima, o levantamento apresenta 15 trabalhos (02 teses e 13 dissertações), sendo que 08 destes foram defendidos nos três últimos anos, o que evidencia o crescimento de pesquisas a respeito da referida temática. Os trabalhos de Perez (2012), Ribeiro (2013), Silva (2016) e Lira (2017) abrangeram professores universitários como sujeitos de pesquisa, as demais abordaram a temática em professores que atuam no ensino fundamental e/ou médio.

A temática que mais se destaca é a Síndrome de *Burnout*, com 06 trabalhos (Dalagasperina, 2012; Dalcin, 2016; Lira, 2017; Diehl, 2014; Ribeiro, 2013; Miranda, 2017), que serão detalhados na sequência.

Miranda (2017) avaliou a correlação entre a Síndrome de *Burnout* e a depressão entre professores do ensino médio das escolas públicas estaduais do município de Juiz de Fora-MG. A pesquisadora realizou um estudo transversal, de caráter exploratório-descriptivo, quantitativo e qualitativo. Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram o *MBI-ED (Survey)* e *BDI (Beck Depression Inventory)*, uma entrevista semiestruturada e um questionário sociodemográfico. Como resultado, constatou-se que os professores participantes da pesquisa apresentaram sintomas depressivos relacionados à *Burnout*, o que evidencia que há elevados indícios de estresse vivenciados por eles.

A dissertação de Ribeiro (2013) teve como objetivos identificar, descrever e analisar fatores processuais que podem levar professoras do ensino de pós-graduação a desenvolverem a *Burnout* e verificar as estratégias de *coping* realizado por estas professoras, e também desvelar as estratégias de enfrentamento mais usadas por estas professoras.

Gimenes (1997) apud Ribeiro (2013, p. 49) explica que “o *coping* é utilizado na língua inglesa e pode ser traduzido como qualquer expressão, ação ou comportamento que o indivíduo use para lidar com situações ameaçadoras e estressantes”.

A pesquisadora cita dois momentos de seu estudo de campo. Em um deles foram utilizadas, com um grupo de 33 professoras, duas escalas (*CBB e CPR*) e o Inventário de Depressão de Beck. Os resultados indicaram que as participantes não estão em processo de *Burnout*, nem de depressão. Como resultado, estes “indicaram que as participantes não estão em processo de *burnout*, nem de depressão. Conclui-se que as estratégias de enfrentamentos adaptativas, assim como as características de personalidades proativas, têm sido protetoras para a Síndrome de *burnout*” (p.55).

Em segundo momento realizou entrevista semiestruturada com 31 professoras e concluiu-se que “as participantes não estavam em processo de *burnout* e utilizaram,

predominantemente, estratégias de enfrentamento orientadas para a resolução de problemas” (Ribeiro, 2013, p. 79).

Já a pesquisa de Diehl (2014) pretendeu explorar o conhecimento de professores sobre a *Burnout* e compreender os elementos utilizados para interpretar esse processo. Para isso, realizou um estudo de caso e entrevista semiestruturada com seis professoras de ensino fundamental. Os resultados apontaram que há “a necessidade de esclarecimento sobre os sintomas e sinais da SB ao trabalhador, assim como aos profissionais de saúde, para seu correto diagnóstico” (p.8).

Lira (2017) buscou identificar como a percepção de autoeficácia e as relações familiares podem influenciar no surgimento da *Burnout* entre professores universitários. A pesquisadora define autoeficácia como as crenças que o docente possui em suas capacidades, habilidades e competências e que influenciam no êxito dos alunos, sendo assim esse constructo deve ser estimulado por meio do incentivo à qualificação na aquisição de novas habilidades e competências, para que possa desenvolver sua prática de forma reflexiva.

Para alcançar o objetivo proposto, Lira (2017) aplicou um questionário socio-ocupacional, o *Maslach Burnout Inventory* (MBI), e a Escala de Percepção de Autoeficácia em 154 professores dos cursos de saúde e humanas, em três instituições privadas de ensino superior de Recife-PE. Com base nos escores maiores e menores do MBI, 20 docentes foram selecionados para a entrevista semiestruturada. Observou-se que “os relacionamentos dos docentes (com a instituição, com os alunos e entre seus pares) e a baixa percepção de Autoeficácia podem facilitar o aparecimento da Síndrome de *Burnout*” (p.52).

Dalagasperina (2012) realizou dois estudos empíricos com professores do ensino privado do Rio Grande do Sul. Um deles investigou, por meio de entrevista, os fatores de estresse ocupacional em professores universitários, e o outro analisou fatores preditores das dimensões de *Burnout* em professores do ensino privado do Rio Grande do Sul, por meio do Questionário para Avaliação da Síndrome de *Burnout* e o Questionário de Fatores Sociodemográficos, Psicossociais e de Estresse Laboral.



Diferentemente dos outros trabalhos, Dalcin (2016) propôs a análise de uma intervenção preventiva para a *Burnout* em professores. A intervenção teve a participação de 20 professoras que atuam em uma escola pública municipal de ensino fundamental da região metropolitana de Porto Alegre-RS, num período de seis sessões, com seis meses de duração. Neste trabalho não foi possível o acesso ao artigo que relatava a intervenção, pois não estava anexo no final da dissertação, também não foi possível localizar o artigo nas mídias digitais.

Ribeiro (2013) clarifica que:

As pesquisas têm ratificado que a Síndrome de Burnout decorre de inúmeros fatores, desde aspectos organizacionais até os ambientais e pessoais. As características individuais costumam atuar como moderadores, ou não, das reações de trabalho e dos fatores ambientais, uma vez que as reações adversas do indivíduo podem potencializar ou até mesmo provocar o processo de Burnout. (p. 63)

De forma geral, os trabalhos relacionados à *Burnout* buscaram, de forma descritiva, evidenciar a prevalência de sintomas, causas e possíveis consequências na vida pessoal e profissional de professores. Para alcançarem os objetivos propostos, os instrumentos utilizados nestes levantamentos foram entrevistas, escalas, inventários e questionários.

Cardoso e Nunes (2016) expõem que “os instrumentos de avaliação psicológica são uma das diversas estratégias que se pode adotar para gerar informações sobre o sofrimento psíquico dos professores” (p. 240), mas pensamos também que é preciso ultrapassar a mera constatação da presença do sofrimento e do adoecimento. Faz-se necessário refletir sobre o contexto histórico e cultural em que se vive, pois este é determinante na constituição da subjetividade docente e, por sua vez, refletir possibilidades de superação, no que diz respeito à sua produção e manutenção.

A Psicologia Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky e interlocutores, tendo sua base filosófica e epistemológica pautada no materialismo histórico-dialético, destaca que a pesquisa deve buscar a compreensão do fenômeno em sua relação com a história e a cultura, na relação com o social. Sobre essa questão, Freitas (2002) assinala que:

Vygotsky (1991) propõe, assim, que os fenômenos humanos sejam estudados em seu processo de transformação e mudança, portanto em seu aspecto histórico. Está, nesse sentido, mostrando que a preocupação do

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI: <https://doi.org/10.61389/esnqxy86>

pesquisador deve ser maior com o processo em observação do que com o seu produto. Para tal, é necessário ir à gênese da questão, procurando reconstruir a história de sua origem e de seu desenvolvimento. (p.27)

Compreendemos que os estudos de natureza quantitativa são importantes, mas é necessário também superar as aparências de um dado fenômeno. É necessário buscar sua essência, observar as multideterminações que o produzem e mantêm, bem como as contradições existentes.

Tendo por pressuposto teórico esta mesma base, Fernandes (2015), com a tese intitulada “O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética”, objetivou investigar se e como o processo grupal pode ser um instrumento de resistência ao sofrimento, ao adoecimento e à alienação na relação com o trabalho docente. A pesquisadora elencou como sujeitos de sua pesquisa professores da rede estadual paulista, e constatou que o processo grupal permite a reflexão de aspectos da alienação do trabalho pedagógico e também pode criar condições para a percepção da dimensão positiva do trabalho docente.

Silva (2016) buscou a compreensão da configuração do assédio moral e suas implicações no trabalho de professores de uma instituição pública de ensino superior. O sofrimento e o adoecimento foram demarcados como consequência da violência cotidiana dirigida a eles.

Em sua tese, Rodrigues (2015) teve como objetivo identificar os fatores de risco e de proteção de professores nas escolas públicas do ensino fundamental e médio de Fortaleza-CE (BR) e do Porto (PT) e suas implicações na saúde mental. A pesquisa foi identificada como descritiva e lançou mão de um questionário sociodemográfico e o Inventário de Trabalho e Risco de Adoecimento (ITRA). Os resultados indicaram presença de esgotamento psíquico e estado crítico de realização profissional e reconhecimento social.

Santos (2011) analisou as relações entre o trabalho docente e a saúde das professoras da primeira fase do ensino fundamental da rede pública do município de João Pessoa-PB. Como metodologia de pesquisa, realizou observações do próprio

trabalho docente e organizou encontros buscando compreender a relação trabalho docente e saúde. Percebeu que o sofrimento e o adoecimento estão ligados às formas de organização e às condições de trabalho, e que o prazer obtido advém do reconhecimento dos alunos e dos colegas de trabalho, o que contribui para a saúde destas profissionais.

Os trabalhos de Souza (2015) e Souza (2016) aproximam-se na medida em que evidenciam as condições e precarizações do trabalho docente. Souza (2015) se propôs a analisar o processo de precarização laboral vivenciado pelas professoras da rede municipal de ensino de Fortaleza-CE, e, por meio de observação e entrevistas realizadas, foi possível identificar o processo de precarização por meio do viés da intensificação laboral e de suas consequências, como o sofrimento e o risco permanente de adoecimento.

Souza (2016) buscou investigar as condições de trabalho dos professores temporários da Prefeitura Municipal de Fortaleza-CE. A pesquisa evidenciou que as condições trabalho num modelo terceirizado, precarizado e mal remunerado são fatores para o sofrimento e o adoecimento.

Sobre as especificidades das condições de trabalho, Codo e Menezes (1999) ressaltam que muitas destas condições anulam o sujeito, de forma que ele se sinta mais debilitado a cada dia, o que acarreta um aumento das patologias corporais e mentais da atualidade, incluindo, entre tantas, a Síndrome de *Burnout*.

Perez (2012) pesquisou as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores universitários de instituições privadas e evidenciou, por meio de entrevistas, uma extensiva jornada de trabalho e sobrecarga de atividades que se constituem como comprometedoras da saúde física e psíquica dos professores.

Fonseca (2009) investigou a presença do mal-estar na educação e fatores que participam de sua produção em professores que atuam no ensino fundamental. Identificou, também por meio de entrevistas, alguns sintomas deste mal-estar, como o sentimento de desajustamento e insatisfação, angústia, estresse e sintomas físicos. Como fatores geradores de mal-estar, a autora cita “recursos materiais, condições de

trabalho, acumulação de exigências sobre o professor, modificação no papel do professor, modificação do apoio do contexto social ao professor e modificações na imagem do professor” (p.129).

Castro (2008) buscou analisar relatos de professores que trabalham com crianças agressivas e investigar o papel da agressividade infantil como fator que promove sofrimento psíquico em tais professores. Por meio de entrevistas constatou que sentimentos de ingratidão e rancor podem ser nutridos e agravados com o tempo, o que evidencia a importância de uma intervenção que ajude a elaborar esses aspectos.

Sobre a temática da violência presenciada nas escolas, que afeta diretamente o trabalho docente, Krugmann (2015) expõe que

O Processo Ensino-Aprendizagem é prejudicado, pois é sabido que o ato educacional requer a existência de um ambiente saudável para a efetivação do aprendizado; porém, no contexto atual, o ensinar e o aprender disputam espaço com a bagunça, a desordem, a falta de limites, o desrespeito, a gritaria, o absentismo, a incivilidade, os insultos graves e as agressões morais e físicas, comportamentos esses que deveriam ser inadmissíveis e inexistentes no ambiente educacional. Casos graves de violência no cenário escolar tornam-se acontecimentos midiáticos cada vez mais frequentes e a escola precisa lidar com uma nova realidade, que compreende atos repetidos de indisciplina, delinquência e violência por parte de seus discentes. Dessa forma, a escola passa a viver sob o domínio da impotência frente as novas demandas sociais. (p.70)

Como se observa, as pesquisas mencionadas revelaram que as condições objetivas do trabalho docente e as relações estabelecidas no espaço escolar são determinantes da subjetividade e da identidade docente, marcadas por processos de *Burnout*, mal-estar, sofrimento e adoecimento psíquico. Frente aos desafios diários da ação docente e de suas condições de trabalho precarizadas, suscitam, por parte do professor, estratégias pessoais de adequação, ou mesmo enfrentamento, no que tange ao processo de sofrimento e adoecimento psíquico.

Cardoso e Nunes (2016) evidenciam que os professores

Não se sentem ouvidos ou acolhidos em seus desafios cotidianos. Muitas vezes se sentem silenciados e impotentes ... ‘Assim, os processos de subjetivação ficam comprometidos e o sujeito já não consegue se movimentar criativamente nem encontrar em outro a possibilidade de ser escutado, considerado’. (p. 233)

Compreendemos que os saberes da Psicologia podem contribuir para uma discussão que evidencie e reflita este fenômeno que tem atingido diversos docentes. Pensar a constituição da subjetividade e da identidade docente se faz emergente e imprescindível ao considerar que a escola é um espaço de constituição de conhecimentos no qual o professor tem um papel que é fundamental.

Considerações Finais

O presente trabalho procurou evidenciar de forma breve e panorâmica o que e como a temática do sofrimento e do adoecimento psíquico tem sido tratada por pesquisadores dos programas de pós-graduação em Psicologia.

Os dados revelados neste levantamento apontam que muitas pesquisas têm sido empreendidas numa tentativa de revelar a presença ou o nível de mal-estar docente, como o estresse ou a Síndrome de *Burnout*, por exemplo, com o uso de instrumentos, como entrevistas, aplicação de escalas e testes, na busca de quantificar ou descrever o sofrimento psíquico por meio da revelação dos sintomas e suas consequências. Porém, há poucos estudos preocupados em buscar compreensões e/ou explicações referentes aos processos envolvidos na totalidade de sua produção e manutenção.

A partir da literatura da Psicologia Histórico-Cultural compreende-se que as condições objetivas que permeiam o trabalho docente, demarcadas social e historicamente, constituem sua subjetividade, exteriorizada muitas vezes na forma de sofrimento psíquico, ou seja, frente a tais condições o professor pode desenvolver outros sentidos para suas ações pedagógicas, que não o de ensinar, na intenção de socializar os conhecimentos científicos, o que contribui para uma subjetividade marcada pelo sofrimento.

Além disso, entende-se que a qualidade da formação docente, de forma a expressar uma base sólida, que eleve o conhecimento do professor no que se refere à ampliação da consciência para uma leitura crítica da realidade, é um dos pontos importantes para superar o contexto educacional adoecedor.

REFERÊNCIAS

Aquino, A. E. C., Terra, B. M., Santos, D. A., Maia, G. L., Stefanuto, J. R. R., Eidt, M. N. (2016). Formação Continuada de Professores: **Reflexão acerca da relação entre trabalho docente e sofrimento/ adoecimento psíquico**. In: Facci, M. G. D., Meira, M. E. M. (Org.). *Estágios em Psicologia Escolar: Proposições Teórico-Práticas*. Maringá: Eduem.

Castro, R. E. F. **Eles cuidam de crianças**. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2008.

Cardoso, L. M; & Nunes, A. I. B. L. A escuta do sofrimento psíquico em professores: desafios para a avaliação e intervenção no campo da psicologia da educação. In: M. C. R Silva & M. I.S. Castanho (Orgs.) **Subjetividade e aprendizagem: contribuições da psicanálise e da psicologia histórico-cultural** (pp 229-247). São Paulo: Hogrefe CETEPP. 2016.

Codo, W., & Vasques-Menezes, V. I. O que é Burnout? In: CODO, W. (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes. 1999.

Dalagasperina, P. **O estresse e a síndrome de Burnout em professores do ensino privado do Rio Grande do Sul**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul. 2012.

Dalcin, L. **Efeito de uma intervenção para prevenção da Síndrome de Burnout em professores**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2016.

Diehl, L. **Conhecimento de professores sobre a Síndrome de Burnout: processo, fatores de risco e consequências**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2014.

Facci, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados. 2004.

Farias Júnior, R. S.. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Pará, Pará. 2014.

Fernandes, L. V. **O processo grupal como resistência ao sofrimento e ao adoecimento docente: um estudo à luz da perspectiva histórico-dialética**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo. 2015.

Fonsêca, C. E. A. **Eles cuidam de crianças. Quem cuida deles? O sofrimento psíquico do professor na relação com a criança considerada agressiva**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco. 2009.

Freitas, M. T. A. A Abordagem Sócio-Histórica como orientadora da Pesquisa Qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, 21-39. 2002.

Gasparine, S. M., Barreto, S. M., Assunção, A. A. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199. 2005.

Lira, E. R. B. **Síndrome de Burnout, percepção de autoeficácia e repercussões familiares em docentes universitários**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica). Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco. 2017

Miranda, M. B. **Saúde emocional de professores das escolas estaduais de Juiz de Fora – MG: Depressão e Burnout**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais. 2017

Oliveira, E. S. G. O. O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas. **Ciências & Cognição**, v. 7, n. 1, p. 27-41. 2006.

Ribeiro, K. **Relações de Trabalho e Burnout: Vozes e Vivência de Professoras de Programa Stricto Sensu**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiás. 2013.

Rodrigues, M. G. **Fatores de risco e proteção na saúde mental de professores de escolas públicas em Fortaleza (CE) e Porto (PT)**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de Brasília, Distrito Federal. 2015.

Santos, D. A. **Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão do adoecimento e sofrimento psíquico de professores**. 195 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá, PR. 2014.

Santos, F. A. **Relações entre o trabalho e a saúde das professoras de escolas públicas do município de João Pessoa- PB**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social). Universidade Federal da Paraíba, Paraíba. 2011.

Santos, F. A. "Se eu tirar o trabalho, sobra um cantinho que a gente foi deixando ali": clínica de psicodinâmica do trabalho na atividade de docentes no ensino superior

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI: <https://doi.org/10.61389/esnqxy86>

privado. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social e Institucional). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 2011.

Silva, K. **Assédio moral e sofrimento no trabalho de professores universitários em Manaus**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus. 2016.

Souza, F. G. **A condição de trabalho do professor temporário da rede municipal de ensino de Fortaleza - CE**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade de Fortaleza, Ceará. 2016.

Souza, K. O. **O fenômeno da precarização laboral: uma investigação sobre as professoras da rede pública de ensino do município de Fortaleza**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal do Ceará, Ceará. 2015.

Urt, S. C. Um sonho possível – a produção científica e a constituição de grupos de pesquisa em Educação e Psicologia na Universidade. In: Urt, S. C. (Org.). *Retratos do Pesquisar em MS: Educação e Psicologia*. Campo Grande: Oeste. 2017.

Vasconcelos, A., Faria, J. H. Saúde mental no trabalho: contradições e limites. *Revista Psicologia & Sociedade*, v. 6, n. 3, p. 453-464. 2009.

Data da submissão: 04/05/2026.

Data do aceite: 02/06/2026.

**A HISTÓRIA DO LIVRO DIDÁTICO COMO OBJETO DE PESQUISA
ACADÊMICA BRASILEIRA (1940–2023)****THE HISTORY OF THE TEXTBOOK AS A OBJECT OF BRAZILIAN ACADEMIC
RESEARCH (1940–2023)****HISTORIA DEL LIVRO DE TEXTO COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN
ACADÉMICA BRASILEÑA (1940–2023)**

Aline Loretto Garcia¹
Adriana Almeida Sales de Melo²

RESUMO

Este estudo traça um histórico do livro didático como objeto de pesquisa no Brasil entre 1940 e 2023, com buscas realizadas no *Google Scholar* e no Banco de Teses e Dissertações da Capes. A primeira plataforma forneceu artigos entre 1940 e 2023; a segunda, dissertações e teses de 1987 a 2016. Em ambas, utilizou-se o termo “livro didático” como descritor. A metodologia adotada combinou abordagens quantitativas e qualitativas: além da quantificação dos trabalhos encontrados na base da Capes, analisou-se o conteúdo dos estudos disponíveis nas duas plataformas, com o objetivo de identificar os principais temas investigados e as correntes teóricas e metodológicas que orientam a produção acadêmica sobre o tema. Os resultados permitem identificar três fases na pesquisa sobre o livro didático no Brasil. A primeira, de 1940 a 1978, é composta por estudos iniciais, ainda incipientes e dispersos, sem articulação entre si nem

¹ Doutoranda em Educação, Universidade de Brasília (UnB); Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Mundialização da Educação (GEP-Mundi – CNPq/UnB); Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0000-7197-4820>. E-mail: alinelorettodf@gmail.com.

² Doutora em Educação (Política Educacional), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Universidade de Brasília – Brasil; Programa de Pós-Graduação em Educação; Grupo de Pesquisa Estudos sobre a Mundialização da Educação (GEP-Mundi – CNPq/UnB); Investigadora Colaboradora da Universidade Lusófona (CeIED/ULHT); Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-6749-4725>. E-mail: adrianasalesdemelo@gmail.com.

ancoragem teórica clara, mas que lançam as primeiras problematizações sobre o papel e o uso do livro didático. A segunda, de 1978 a 1993, é marcada pela influência da teoria histórico-crítica, com ênfase na análise ideológica dos conteúdos e na função do livro como instrumento de mediação no processo de reprodução social. A terceira, de 1993 a 2023, apresenta uma ampliação do escopo teórico e metodológico, incorporando abordagens diversas, com destaque para a influência da História Cultural. Nessa fase, os estudos passam a considerar não apenas os conteúdos, mas também aspectos materiais, editoriais e os usos sociais do livro didático, além de incluir análises meta-analíticas.

Palavras-chave: Livro didático. História da educação. Mapeamento de pesquisas.

ABSTRACT

This study traces the history of the textbook as a research object in Brazil between 1940 and 2023, based on searches conducted in Google Scholar and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD/CAPES). The first platform provided access to articles from 1940 to 2023; the second included dissertations and theses defended between 1987 and 2016. In both databases, the term “*livro didático*” (textbook) was used as a keyword. The adopted methodology combined quantitative and qualitative approaches: in addition to quantifying the works found in the CAPES database, the content of studies available in both platforms was analyzed to identify the main research themes and the theoretical and methodological frameworks guiding academic production in this field. The results reveal three distinct phases in textbook research in Brazil. The first, from 1940 to 1978, consists of initial, still incipient and dispersed studies, lacking theoretical grounding or articulation, but which raised early questions about the role and use of textbooks. The second phase, from 1978 to 1993, is marked by the influence of historical-critical theory, with an emphasis on the ideological analysis of content and the textbook’s role as a mediating tool in the process of social reproduction. The third phase, from 1993 to 2023, shows a broadening of theoretical and methodological perspectives, incorporating diverse approaches, with a notable influence from Cultural History. In this phase, studies began to address not only content, but also material, editorial, and social aspects of textbook use, in addition to including meta-analytical studies.

Keywords: Textbook. History of education. Research mapping.

RESUMEN

Este estudio traza una historia del libro de texto como objeto de investigación en Brasil entre 1940 y 2023, a partir de búsquedas realizadas en Google Scholar y en el Banco de Tesis y Disertaciones de Capes. La primera plataforma proporcionó artículos entre 1940 y 2023; la segunda, tesis y disertaciones desde 1987 hasta 2016. En ambas se utilizó el término “libro didáctico” como descriptor. La metodología adoptada combinó enfoques cuantitativos y cualitativos: además de la cuantificación de los trabajos encontrados en la base de Capes, se analizó el contenido de los estudios disponibles en ambas plataformas, con el objetivo de identificar los principales temas investigados y las corrientes teóricas y metodológicas que orientan la producción académica sobre el tema. Los resultados permiten identificar tres fases en la investigación sobre el libro de texto en Brasil. La primera, de 1940 a 1978, está compuesta por estudios iniciales, aún incipientes y dispersos, sin articulación entre sí ni anclaje teórico claro, pero que plantean las primeras problematizaciones sobre el papel y el uso del libro didáctico. La segunda, de 1978 a 1993, está marcada por la influencia de la teoría histórico-crítica, con énfasis en el análisis ideológico de los contenidos y en la función del libro como instrumento de mediación en el proceso de reproducción social. La tercera, de 1993 a 2023, presenta una ampliación del marco teórico y metodológico, incorporando enfoques diversos, con destaque para la influencia de la Historia Cultural. En esta fase, los estudios pasan a considerar no solo los contenidos, sino también los aspectos materiales, editoriales y los usos sociales del libro didáctico, además de incluir análisis metaanalíticos.

Palabras clave: Libro didáctico. Historia de la educación. Mapeo de investigaciones.

INTRODUÇÃO

Em 1998, John Issitt, professor do Departamento de Educação da Universidade de York, revelou, em sua pesquisa, um fenômeno intrigante sobre livros didáticos. Ao compartilhar seus achados com alunos e colegas, era comum notar desconforto e

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI:<https://doi.org/10.61389/frqvp914>

relatos sobre a memorização exaustiva exigida por esses materiais. Muitos se perguntavam o que poderia haver de interessante neles. Para Issitt, essa reação refletia uma postura comum na Academia Britânica, onde os livros didáticos eram ignorados como objeto legítimo de estudo. Segundo ele, esse desprezo vinha, em parte, da ideia de que esses livros eram pouco criativos, apenas formalizações do saber destinadas ao consumo passivo dos estudantes, algo visto como indigno de atenção por intelectuais mais engajados.

Não seria exagero afirmar que o fenômeno identificado por Issitt na Academia Inglesa encontrou ressonância na Academia Brasileira. Quem nos relata isso é Kazumi Munakata, pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2012, Munakata publicou um artigo intitulado *O livro didático: alguns temas de pesquisa*, no qual afirmou, com entusiasmo, que o livro didático, antes visto como um desvio nas pesquisas acadêmicas no âmbito do campo educacional, finalmente passou a ser reconhecido por sua verdadeira importância: ele é um campo fértil para os estudos e abre oportunidade para que diversos aspectos da educação escolar e de sua história sejam esclarecidos.

Para Munakata (2012), um marco importante na valorização do livro didático como objeto de investigação no Brasil foi a tese de doutorado de Circe Bittencourt, defendida em 1993: *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. Embora o livro didático já fosse abordado como política pública na academia brasileira, Bittencourt inovou ao analisar sua produção editorial voltada ao mercado, e sua presença nas escolas como dispositivo central da cultura escolar. Desde então, observa-se um crescimento contínuo nas pesquisas sobre essa categoria de material escolar, o que reflete seu crescente reconhecimento acadêmico.

Com a ascensão dos livros didáticos a uma posição de destaque nos estudos educacionais, tanto no Brasil quanto, possivelmente, no mundo, o estudioso francês

Choppin sublinhou duas condições essenciais para garantir a qualidade dessas produções:

Inicialmente, um trabalho de coleta e de tratamento sistemático das fontes: é preciso empreender ou proceder à constituição e ao desenvolvimento de grandes instrumentos de pesquisa, monografias de editoras, repertórios de textos oficiais ou bancos de dados bibliográficos, e colocá-las, tanto quanto possível, à disposição da comunidade científica através da internet. Em segundo lugar, um trabalho de reflexão metodológica: uma das características essenciais da pesquisa sobre o livro e edição escolares é sua interdisciplinaridade, no sentido amplo, e um dos principais perigos aos quais se expõe qualquer pesquisador, trabalhando só, isolado, é de dar a uma realidade complexa uma análise reducionista, até mesmo errônea. Então, se o manual é o produto de competências diversas, por que não seria o mesmo para a pesquisa que o toma como objeto? (Choppin, 2012, p. 23).

Partindo desse fundamento, torna-se necessário aprofundar o exame da produção acadêmica brasileira dedicada ao tema, o que implica enfrentar questões-chave para a compreensão da centralidade do livro didático no campo educacional: de que forma e por quais razões o debate sobre o livro didático ganhou destaque no cenário educacional brasileiro? Quais são as questões cruciais em jogo? Quem são os principais interlocutores nesse diálogo? Quais bases teóricas sustentam essas discussões?

Com essas indagações como norte, este estudo traçou um histórico do debate sobre o livro didático no Brasil, desde a década de 1940 até 2023, examinando como essa temática tem sido abordada pelos pesquisadores brasileiros no contexto educacional. Longe de pretender realizar uma análise exaustiva, esta investigação buscou mapear as trajetórias intelectuais percorridas, revelando os principais eixos temáticos que emergiram ao longo do tempo, assim como os entrelaçamentos teórico-metodológicos que estruturam e permeiam esse campo de estudo.

Para alcançar o objetivo proposto, este trabalho foi desenvolvido em três fases, que se distinguem por problematizações mais específicas e por peculiaridades de abordagens e fundamentação metodológica.

A primeira fase, de 1940 a 1978, é marcada por estudos pontuais e sem uma base teórico-metodológica comum. Apesar disso, esses trabalhos foram fundamentais para abrir espaço às discussões que seriam aprofundadas posteriormente. O ponto de partida é o artigo *A questão econômica do livro brasileiro*, de Ranulfo Pereira da Silva, publicado em 1940 na Revista do Serviço Público, considerado o primeiro estudo sobre o tema. A obra discute estratégias para baratear a produção de livros no Brasil, com atenção especial aos didáticos.

A segunda fase, de 1978 a 1993, tem início com a dissertação de mestrado de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella, defendida na PUC-SP e publicada como *As belas mentiras: ideologia e texto didático de leitura*. Nesse estudo, Nosella analisa como os livros didáticos de leitura do ensino fundamental transmitem uma visão distorcida da realidade, reforçando os valores da classe dominante. Amparada em autores como Althusser e sua concepção da escola como aparelho ideológico do Estado, a autora inaugura uma abordagem histórico-crítica na análise dos livros didáticos. A partir desse marco, multiplicaram-se pesquisas que revelaram mensagens — sutis ou explícitas — de autoritarismo, preconceito, machismo, racismo, individualismo e naturalização das desigualdades nos textos e imagens dos livros didáticos.

A terceira fase, iniciada em 1993 com a tese de Circe Bittencourt, *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*, marca a consolidação de uma produção acadêmica mais robusta sobre o tema. Esse período se caracteriza pela diversidade de enfoques e metodologias, ainda assim com forte presença da história cultural como base interpretativa.

Para realizar essa pesquisa, foram utilizadas como fontes o *Google Scholar*, que permitiu a busca por artigos publicados sobre o tema entre 1940 e 2023, e o Banco de Teses e Dissertações da Capes, que ofereceu acesso a dissertações e teses defendidas entre 1987 e 2016, recorte temporal correspondente à disponibilidade da plataforma.

Em ambas as plataformas, o termo “livro didático” foi empregado como descritor. Além disso, foram considerados livros e capítulos de livros que tratem do assunto.

A investigação foi conduzida por meio de uma abordagem mista, articulando procedimentos quantitativos e qualitativos. No plano quantitativo, a análise concentrou-se na identificação do volume de publicações e dos principais temas abordados. No plano qualitativo, procedeu-se à leitura e à análise de conteúdo de artigos, teses e livros publicados entre 1940 e 2023, período definido como horizonte analítico da pesquisa.

1. Pioneirismo na pesquisa sobre livros didáticos no Brasil: as décadas iniciais (1940 a 1978)

Ao realizarmos uma busca no *Google Scholar* com o termo “livro didático”, delimitando o período entre 1940 e 1978, encontramos 278 resultados. Inicialmente, essa quantidade causou satisfação, sugerindo uma base ampla para análise. No entanto, a leitura atenta revelou que muitos desses textos eram apenas trechos de legislações da época relacionadas ao tema, o que gerou certa frustração. Ainda assim, uma descoberta se destacou: o primeiro artigo que, de fato, tratava da questão do livro didático. Publicado em 1940 na Revista do Serviço Público, o texto datilografado, com folhas amareladas, intitula-se *A questão econômica do livro brasileiro* e foi escrito por Ranulfo Pereira da Silva.

O artigo de Silva pode ser dividido em dois momentos. No primeiro, o autor identifica os fatores responsáveis pelo alto custo dos livros nacionais, como a dependência da importação de papel e celulose. No segundo, discute as políticas implementadas durante o governo Vargas para reduzir esses custos e ampliar o acesso aos livros, com destaque para as medidas fiscais voltadas ao fortalecimento da indústria nacional.

No que diz respeito ao livro didático, Silva destaca como principal iniciativa do governo a transferência da responsabilidade por sua edição ao Instituto Nacional do Livro (criado em 1937), antes atribuída às editoras privadas. Ele elogia essa medida e argumenta que a produção estatal de livros, como no modelo mexicano, permitiria sua venda a preço de custo diretamente aos estudantes, em conformidade com os artigos 128 e 129 da Constituição de 10 de novembro de 1937.

A análise do artigo mostra que, além de discutir o problema do custo do livro nacional, incluindo o didático, Silva utiliza a obra para enaltecer as ações do governo Vargas voltadas à ampliação do acesso à leitura. Como observa Reis (2015), a Revista do Serviço Público, onde o texto foi publicado, atuava como veículo oficial de comunicação entre o governo estadonovista (1937–1945) e o funcionalismo público, funcionando tanto como registro formal quanto como instrumento de propaganda das políticas de Vargas.

Ainda que o artigo tenha um claro viés propagandístico, a questão do preço do livro didático parece ter sido um tema de relevância nos debates da década de 1940. Essa relevância pode ser evidenciada pelo fato de que essa discussão ressurgiu em 1948, com a publicação do artigo *A questão econômica do livro brasileiro* do escritor Rubem Braga.

Nesse texto, que ultrapassa as características de um simples artigo e assume o caráter de um manifesto em defesa do livro nacional, Rubem Braga critica um projeto de lei em tramitação no Senado Federal cujo objetivo era reajustar as tarifas postais e telegráficas. Especialmente preocupante era o significativo aumento proposto para as tarifas aplicadas aos livros, sendo de 100% para os livros comuns e de 400% para os livros didáticos. Braga argumenta que, diante de tal aumento, o público leitor seria desencorajado a adquirir livros. Contudo, ele ressalta que há um tipo de livro cuja compra o chefe de família não poderia evitar: a do livro didático, essencial para a

educação de seus filhos. Em uma passagem expressiva e, ao mesmo tempo, irônica, Braga declara:

Mas há um livro que o pai de família é obrigado a comprar: o livro de estudo de seu filho. Esse livro já é muito caro no Brasil; agora, o governo se empenha em aumentar ainda mais o seu preço, quintuplicando o selo... Esperemos que os homens cultos do Senado percebam essa insensatez. Quando mais não seja, em consideração a alguns de seus colegas, que talvez precisem com urgência de vários livros do primeiro ano primário [...] (Braga, 1948).

Identificamos apenas dois artigos que abordam o tema do livro didático no Brasil durante a década de 1940, ambos focados na questão do preço e na problemática do custo desses materiais. É importante destacar que, já nesses textos, o livro didático é tratado como uma categoria distinta do livro comum, devido à sua função pedagógica. Na década de 1950, embora os estudos ainda fossem escassos, nota-se uma ampliação do escopo das investigações, exemplificada pela obra pioneira de Dante Moreira Leite.

O artigo *Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos brasileiros*, publicado na Revista de Sociologia, faz uma análise crítica da representação do negro em livros didáticos no Brasil. Partindo da premissa de que o livro didático brasileiro constrói “uma realidade adaptada ao ideal que o escritor pretende incutir em seus leitores” (LEITE, 1950), o autor identificou e categorizou as diferentes formas de preconceito racial presentes nesses materiais. Entre as categorias apontadas, estão: a ausência de representação de personagens negros na sociedade retratada pelos livros; a representação do negro em uma posição social inferior à do branco; o tratamento do personagem negro com desprezo; a visão do negro como alguém digno de piedade; e a valorização da raça branca como a mais bela.

É importante contextualizar o período em que Dante Moreira Leite publicou seu trabalho. Segundo Bittencourt (2011), na década de 1950, intensificou-se a preocupação com os livros didáticos de História, especialmente no âmbito de instituições internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a

Cultura (UNESCO). Essas organizações buscavam promover mudanças nas produções educacionais, principalmente nos países envolvidos em conflitos, com o objetivo de reformular as relações internacionais. Pretendia-se substituir a visão da guerra como motor da história por uma abordagem voltada à promoção da paz. Nesse contexto, surgiram estudos críticos que denunciavam preconceitos e estereótipos nos conteúdos escolares, buscando eliminar manifestações que pudessem alimentar a hostilidade entre nações por meio da educação.

Como relatou Negrão (1988), essa preocupação levou à criação de uma parceria entre a Unesco e o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), estabelecida entre 1956 e 1957 com o objetivo de analisar o conteúdo dos livros didáticos brasileiros e de outros materiais educacionais utilizados por professores e alunos, em resposta às demandas por um currículo mais inclusivo e promotor de paz.

Esse projeto resultou na publicação de dois artigos. Bazzanella (1957) realizou uma análise de dez livros de leitura destinados a alunos da quarta série primária, com o objetivo de identificar estereótipos relacionados aos negros. O autor destaca que, embora quinze lições mencionem a figura do negro, em todas, exceto uma, ele é retratado de forma positiva. Na única lição em que ocorre estereotipação, um menino negro é ridicularizado por aspirar a ser médico, revelando um viés preconceituoso na narrativa.

Hollanda (1957), professor da Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, analisou vinte manuais do antigo curso ginasial — dez de História do Brasil, seis de História da América e quatro de História Moderna e Contemporânea. Observou que apenas cinco condenavam a escravidão, enquanto a maioria a justificava como necessidade econômica. Sobre os maus-tratos, só quatro manuais os mencionavam, e alguns alegavam que os escravos eram tratados como membros da família.

Além desse artigo, Hollanda foi pioneiro na publicação de um livro sobre livros didáticos no Brasil: *Um quarto de século de programas e compêndios de História para o*

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ensino secundário brasileiro (1931–1956). Na obra, realiza uma análise histórico-documental de compêndios escolares, decretos e programas oficiais, mapeando as transformações educacionais e culturais do ensino de História. Sua contribuição metodológica destaca-se por articular a análise dos conteúdos com a crítica às ideologias formativas, revelando os mecanismos de construção da identidade nacional presentes no discurso escolar da época.

Na década de 1960, o estado de São Paulo, em sintonia com a iniciativa federal de criar grupos de estudo sobre o livro didático, formou seu próprio grupo de estudos sobre o tema. Dessa iniciativa resultou o artigo intitulado *O livro didático: sua grande missão e suas condições mínimas*, escrito pelo professor de Geografia da Universidade de São Paulo Aroldo de Azevedo.³ A obra é estruturada em três partes. Na primeira, examina-se a função pedagógica do livro didático, elucidando-se seu papel central no processo educativo. A segunda parte explora a intervenção do Estado nessa política pública, com destaque para a atuação da Comissão Nacional do Livro Didático e a interação entre o Estado e as escolas na escolha desse material. Por fim, a terceira seção discute as condições mínimas necessárias para assegurar a qualidade dos livros didáticos.

Paralelamente a isso, na mesma década, foram publicados artigos que analisaram a qualidade dos livros didáticos em disciplinas específicas. Nesses estudos, o livro didático começou a ser visto não apenas como uma ferramenta de ensino, mas também como um agente de homogeneização dos currículos dessas disciplinas. A ideia de um “bom” livro passou a ser associada à sua capacidade de proporcionar uma unidade pedagógica à classe de alunos. Exemplos dessa concepção podem ser

³ No prólogo de seu artigo, Aroldo de Azevedo salienta que, como integrante do Grupo de Estudo do Livro Didático, instituído pelo Secretário da Educação do Estado de São Paulo em 1960, teve a oportunidade de oferecer o trabalho que será apresentado, de caráter geral, mas totalmente aplicável ao caso específico da Geografia.

encontrados na *Gramática da Língua Portuguesa* de Rolando Morel Pinto (1960) e em *O livro didático de Física* de Paulo Pereira Muniz (1965).

O levantamento das pesquisas focadas no livro didático entre as décadas de 1940 e 1970 evidencia uma variedade de investigações, que, naquele período, apresentavam-se dispersas e careciam de uma estrutura teórico-metodológica consolidada nas análises. Esses estudos, embora não organizados sob um referencial comum, foram fundamentais para abrir novas possibilidades e estimular o desenvolvimento de pesquisas mais aprofundadas no futuro.

Cabe salientar que, se até a década de 1970, não se delineava uma trajetória clara nas abordagens que tomavam o livro didático como objeto de estudo, essa conjuntura foi transformada com a defesa da dissertação de mestrado de Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella. Esse trabalho sinaliza o início de uma nova etapa nas análises sobre o livro didático no Brasil, ao ser avaliado a partir do viés ideológico.⁴

2. As belas mentiras: o livro didático como reprodutor da ideologia capitalista (1978-1993)

Em 1978, Maria de Lourdes Chagas Deiró Nosella defendeu sua dissertação de mestrado intitulada *As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos de leitura das primeiras séries do 1º Grau*, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob orientação de Demerval Saviani⁵. No estudo, Nosella analisou a distância entre a

⁴ A análise dos livros a partir de um viés ideológico já estava presente, ainda que de forma sutil e sem uma teorização formal, nas críticas de alguns trabalhos desenvolvidos nos anos 1950, em especial na tentativa de transformar o livro didático em um instrumento de promoção da paz.

⁵ Demerval Saviani é um dos principais filósofos da educação no Brasil, reconhecido por sua contribuição à pedagogia histórico-crítica. Nascido em 1943, desenvolveu uma perspectiva teórica que busca articular educação e transformação social, defendendo o papel da escola na transmissão sistematizada do conhecimento como condição para a emancipação dos sujeitos

realidade vivida pelas crianças e a realidade representada nos textos de leitura de livros didáticos recomendados pelo MEC para as quatro primeiras séries do primeiro grau.

Partindo da ideia de que, em sociedades capitalistas, a escola exerce a função de difundir a ideologia dominante, ela destacou o livro didático como um dos principais instrumentos desse processo. A investigação se organizou em torno de uma pergunta central: de que forma a ideologia dominante é transmitida por meio dos livros didáticos e convertida em conteúdo cotidiano nas escolas?

Como referência teórica, Nosella utilizou os marxistas Nicos Poulantzas (1980), de quem extraiu a noção de Estado como instância de coesão social, e Louis Althusser (1974), cuja concepção de aparelho ideológico de Estado a ajudou a compreender a escola como meio privilegiado de reprodução da ideologia dominante.

De forma semelhante à análise de Nosella, outros estudos foram realizados com o intuito de denunciar o caráter ideológico presente nos livros didáticos. Franco, em sua tese de doutorado, defendida em 1981, apresenta uma análise crítica das representações historiográficas veiculadas pelos livros didáticos de ensino secundário no Brasil⁶. A autora busca revelar como os processos editoriais, as escolhas pedagógicas e as influências ideológicas resultam em uma versão específica da história nacional.

Partindo desse mesmo pressuposto, é possível destacar outros trabalhos que analisam a escola como um aparelho ideológico do Estado, sendo o livro didático um instrumento fundamental na disseminação da ideologia dominante. Entre esses trabalhos, merece menção o livro *O livro didático e a popularização do saber escolar* (1984), de Kátia Maria Abud. No âmbito das dissertações, destacam-se *Elementos ideológicos subjacentes à educação e à psicologia frente à aprendizagem de valores*

⁶ Assim como a dissertação de Nosella, a tese de Franco, intitulada *História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau*, foi posteriormente publicada como o livro *O livro didático de História no Brasil: a versão fabricada*.

sociomoraís: análise de textos didáticos de moral e cívica (1987), de Verônica Lúcia do Rêgo Luna, e *O livro didático brasileiro* (1989), de Cláudia Rathlef.

Essa abordagem crítica da ideologia nos livros didáticos ampliou-se com o tempo e deu origem a investigações que, além de examinarem a estrutura ideológica, começaram a analisar as representações de grupos específicos nesses materiais, como a do feminino, do negro e das relações raciais.⁷

Conforme Negrão e Amado (1989) destacam, muitas dessas pesquisas foram influenciadas por estudos estrangeiros⁸ cujo objetivo era denunciar o tratamento discriminatório destinado a mulheres e negros na literatura. Sob essa influência, e em resposta à pressão exercida por grupos minoritários, uma série de teses acadêmicas foi desenvolvida no Brasil, seguindo essa linha crítica.

Entre os estudos que abordam as representações machistas nos livros didáticos, destacam-se a dissertação de mestrado de Zoya Dias Ribeiro, defendida na Universidade Federal do Ceará em 1981, sob o título *Falas e silêncio nos discursos pedagógicos dos livros didáticos: análise dos estereótipos comportamentais masculinos e femininos veiculados pelos livros de expressão e comunicação*, e a tese de doutorado de Paulo de Tarso de Oliveira, apresentada à Universidade de São Paulo em 1982, intitulada *Livros didáticos de leitura e o interesse dos escolares pela leitura*. No que tange aos artigos sobre o tema, destaca-se o pioneirismo do trabalho de Maria Luíza Eluf intitulado *O desenvolvimento dos papéis nos livros didáticos* (1981), e *A imagem da mulher nos livros didáticos*, de Regina Paim Pinto (1981).

⁷ Dante Moreira Leite, com a obra *Preconceito racial e patriotismo* em seis livros didáticos brasileiros, já havia realizado uma análise dos preconceitos raciais presentes nos livros didáticos, mas seu trabalho naquele momento era pioneiro. O que se observa, a partir desse segundo momento, é uma grande quantidade de pesquisas, com referências teórico-metodológicas que dialogam entre si.

⁸ Um exemplo é o livro *Mentiras que parecem verdades*, de Luigi Bonazzi e Umberto Eco, sobre os mecanismos de construção e disseminação de falsas verdades no âmbito social, político e cultural. A obra examina como as mentiras podem ser aceitas e internalizadas por sociedades inteiras, muitas vezes por meio de narrativas convincentes e poderosos instrumentos de comunicação, como a mídia.

Quanto às análises de preconceito racial nos livros didáticos, as dissertações de Pinto e Tavares, ambas de 1981, oferecem uma leitura convergente e aprofundada sobre como esses materiais contribuem para a reprodução de desigualdades e a manutenção de hierarquias sociais. Pinto, em *O livro didático e a democratização da escola*, apontou a predominância de personagens brancos em papéis centrais e a representação secundária e estereotipada de personagens negros. Já Tavares, em *No reino da desigualdade*, analisou como a lógica dominante na produção dos livros didáticos marginaliza as vivências das classes populares, limitando o aprendizado e as possibilidades de ascensão social.

Negrão (1988) analisou a metodologia utilizada nessas pesquisas. Ela apontou que a metodologia empregada por Pinto e Tavares foi orientada para investigar a dinâmica entre emissor e receptor na produção cultural destinada às crianças. Negrão (1988) destacou que Tavares articulou essa relação de forma dialética: por um lado, uma comunicação entre desiguais — o autor adulto branco e as crianças — e, por outro, entre “iguais”, já que os autores, em sua maioria, construíam seu discurso para um público retratado como crianças brancas de classe média.

É sintomático que, em 1987, a revista *Cadernos de Pesquisa* lançou uma edição intitulada *Raça Negra e Educação*, na qual uma seção foi dedicada a artigos que discutiam a discriminação racial veiculada por livros didáticos. Entre os textos, destacam-se: *O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros*, de Vera Regina Santos Triumpho; *Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de comunicação e expressão de 1º grau*, de Ana Célia da Silva; *Livro didático: um mal necessário*, de Joel Rufino dos Santos; e *Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal*, de Ademil Lopes. Esses trabalhos abordaram resultados de pesquisas, revisões da bibliografia sobre o tema e propostas para a transformação dos conteúdos racistas. No debate, surgiram questões polêmicas, como a real importância dos livros didáticos na manutenção do racismo e a possibilidade de eles apenas refletirem a situação de

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI:<https://doi.org/10.61389/frqvp914>

inferioridade social da população negra. Também foi ressaltado o papel do professor como mediador no processo de produção e recepção desses materiais.

Assim, verifica-se que esse período foi marcado por uma onda significativa de críticas aos livros didáticos, seja por perpetuarem a ideologia dominante, seja por excluírem grupos historicamente marginalizados, como mulheres e negros. Bittencourt (2011) e Munakata (2012), ao analisarem as razões para o surgimento dessas críticas, apontam o regime da ditadura militar como um dos principais fatores. Nesse contexto, as políticas públicas relativas aos livros didáticos estavam sob controle direto dos militares, o que gerava um ambiente de desconfiança. Pesquisadores que analisavam o livro didático a partir das políticas públicas muitas vezes enfrentavam acusações de conivência com o governo autoritário. Embora esses estudos tenham existido, não se consolidaram como paradigma dominante da época.

Entre os estudos dedicados à análise do livro didático no contexto das políticas públicas, as contribuições do professor João Batista Araújo e Oliveira são fundamentais. Em suas obras, como *Subsídios para uma Política do Livro Didático* (1983) e *Três perspectivas na avaliação dos livros didáticos* (1984), Oliveira examina, de forma crítica e aprofundada, os desafios e dilemas que cercam a política pública do livro didático. Ele não apenas investiga as práticas de adoção e uso do material didático nas escolas, mas também propõe soluções e melhorias que visam fortalecer tanto a política estatal quanto sua implementação eficaz no cotidiano escolar.

A partir do delineado, nesse contexto, o panorama de estudos que tomavam o livro didático como objeto dividia-se entre pesquisas que criticavam o livro didático e estudos que o abordavam sob o prisma das políticas públicas. Posteriormente, vieram as perspectivas oriundas da história cultural, inaugurando uma terceira fase nas análises sobre os livros didáticos no Brasil.

3. ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: DA MATERIALIDADE ÀS PERSPECTIVAS META-ANALÍTICAS (1993-2023)

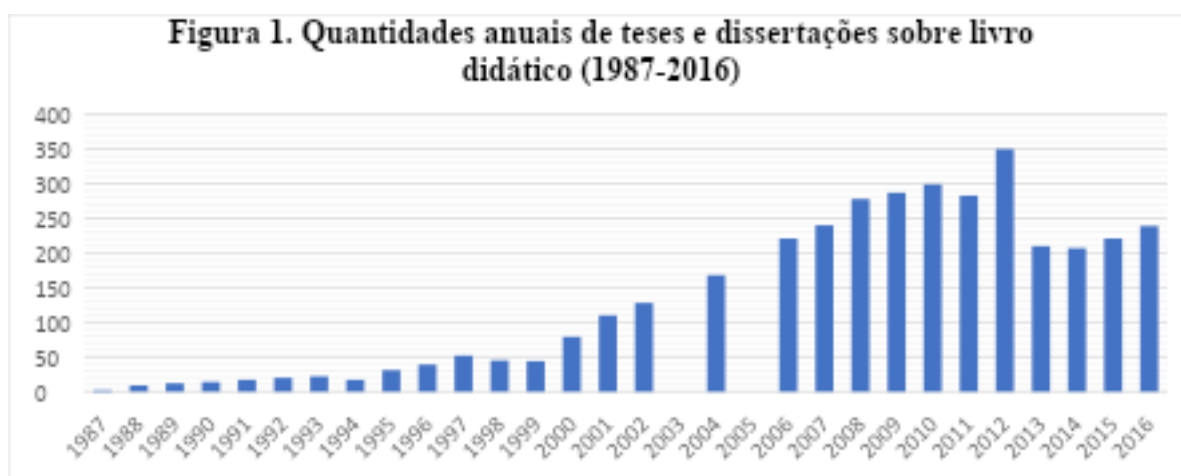
O ano era 1993, e, se o livro didático ainda não ocupava um lugar de destaque na literatura acadêmica, também já não ocupava um local marginal. Choppin já havia escrito *O historiador e o livro escolar*, artigo no qual analisava as tendências internacionais relacionadas ao estudo do livro didático e as inúmeras possibilidades abertas por esse objeto de estudo. Roger Chartier, grande historiador francês da chamada História Cultural, já havia publicado *A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII*, obra na qual explorava as práticas de leitura, a materialidade dos textos e como as formas e os contextos de publicação influenciam a compreensão dos leitores sobre as obras. No Brasil, Circe Bittencourt defendia sua tese *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*.

O trabalho de Bittencourt teve como objetivo investigar a gênese do livro didático no Brasil, situando-o no contexto da criação do Estado Nacional, mais especificamente no período que vai da década de 1820 até 1910. Nesse recorte temporal, a autora analisa as formas pelas quais o Estado brasileiro estruturou o controle sobre esse importante objeto cultural. O conceito de “objeto cultural” é, aliás, de suma relevância para compreender a abordagem de Bittencourt, que trata o livro didático como um objeto cultural a ser inserido na história da cultura. Para embasar teoricamente sua pesquisa, a autora recorreu a estudos sobre a história do livro em geral, incluindo o livro didático como uma etapa específica desse processo. Um exemplo importante é a obra *Histoire de l'édition française*, na qual o livro didático é abordado em dois capítulos: um referente ao Antigo Regime francês, em que o ensino era vinculado à religião, e outro ao século XIX, marcado pelo desenvolvimento da escola

laica e obrigatória. Além disso, Bittencourt apoiou-se nos estudos de Ginzburg e Burke,⁹ que exploram como as culturas erudita e popular se inter-relacionam à medida que o universo da leitura e da escrita se expande na sociedade moderna.

Munakata (2012) enfatiza que a obra trouxe uma mudança significativa nas análises sobre o livro didático ao introduzir novas abordagens e incentivar novas pesquisas acadêmicas sobre o tema.

Esse impacto é demonstrado no banco de teses e dissertações da Capes, que disponibiliza trabalhos acadêmicos defendidos entre 1987 e 2016 (Figura 1).



Fonte: Banco de Dissertações e Teses da Capes (2025).

Ao buscar produções acadêmicas relacionadas ao livro didático, obtiveram-se os dados apresentados acima. A análise dessa tabela revela um aumento nas investigações acadêmicas sobre o tema a partir da década de 1990. Até o final dos anos 1980, o

⁹ De Ginzburg recorreu principalmente às reflexões presentes na obra *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição* (Ginzburg, 1987). Já de Burke bebeu das reflexões presentes em *Cultura popular na Idade Moderna: Europa, 1500-1800* (Burke, 1989).

número de teses e dissertações sobre o assunto era relativamente baixo, com uma média anual variando entre 9 e 20 trabalhos. No entanto, a partir de 1995, observa-se uma mudança, com o número de pesquisas praticamente dobrando em relação ao período anterior, alcançando-se 31 trabalhos em 1995 e 39 em 1996.

De acordo com Munakata (2012), as pesquisas realizadas a partir da década de 1990, de forma geral, recusam um idealismo ingênuo que via o livro didático apenas como um veículo de ideias e valores a serem aprovados ou condenados de acordo com uma ortodoxia específica. O autor argumenta que, entre a formulação dessas ideias e desses valores e sua recepção pelo leitor, existe sempre a mediação da materialidade do objeto-livro, que não pode ser ignorada. Ainda, vai além e coloca que o livro não é apenas um texto, mas um artefato físico composto de papel e tinta, cujos registros passam por processos de edição e copidesque que, muitas vezes, introduzem alterações ao texto original.

Seguindo essa proposta, diversos estudos foram conduzidos para compreender a materialidade do livro didático, com destaque para aqueles trabalhos que analisam tanto a produção quanto o impacto desse recurso no mercado editorial brasileiro. Entre os trabalhos pioneiros, a tese de Kazumi Munakata, intitulada *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*, defendida em 1997 na PUC-SP¹⁰, destaca-se ao examinar a dinâmica do mercado brasileiro de livros didáticos, evidenciando sua estreita relação com o Estado, principal consumidor desse material. Vale ressaltar que Munakata vai além da simples análise mercadológica, explorando as ações dos diversos agentes envolvidos na produção editorial e enfatizando a relevância dos aspectos técnicos de edição e editoração para o sucesso do processo de produção.

¹⁰ O impacto da tese de Munakata pode ser mensurado pelo número de citações que tem no Google Scholar (245 citações), sendo esse um dos trabalhos mais citados sobre o tema do livro didático.

Nessa mesma direção, a tese de Márcia Regina Takeuchi, *Análise material de livros didáticos para Educação de Jovens e Adultos*, defendida em 2005, também na PUC-SP, traz uma contribuição ao ampliar o foco para a produção editorial destinada à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Takeuchi revela que os livros didáticos para essa modalidade de ensino são, em sua maioria, versões simplificadas dos materiais utilizados no ensino regular. A autora mostra o descompromisso com a qualidade, perceptível na diagramação, no tamanho dos textos e no uso de ilustrações, fatores que refletem a precariedade do ensino voltado para essa parcela da população. Assim, sua análise complementa a visão trazida por Munakata ao evidenciar um segmento específico dentro da produção de livros didáticos.

Em 2023, Abbeg publicou um artigo no qual analisa a materialidade do livro didático, inserindo-o no universo da cultura material escolar. O autor observa que a escola é composta por diversos elementos físicos — como salas de aula, corredores, carteiras, cadeiras e quadros — que estruturam o espaço e o tempo escolares, sendo o livro didático um dos principais componentes desse conjunto. Quando utilizado pelos professores, ele se torna um recurso pedagógico fundamental, que vai além da função de apoio ao conteúdo: reflete práticas e valores da cultura acadêmica e social.

Em relação à metodologia adotada nessas pesquisas, Bittencourt (2011) salientou que as questões levantadas a partir dos anos de 1990 exigiram um rigor maior nos procedimentos metodológicos. Houve uma ampliação das fontes de pesquisa por meio da incorporação de materiais de diferentes origens. Os arquivos das editoras de livros didáticos assumiram um papel central no acompanhamento do processo de elaboração das obras escolares, tornando-se indispensáveis. Não apenas os autores passaram a ser objeto de análise, mas também editores, ilustradores e gráficos. Em alguns casos, foram recuperadas controvérsias sobre as obras, divulgadas em diversos periódicos, o que enriqueceu o escopo da investigação.

A partir desse conjunto de análises, forma-se um grupo temático que examina não apenas a produção editorial de livros didáticos, mas também sua interconexão com o mercado editorial e as políticas públicas educacionais.

Nesse contexto, a tese de Cassiano (2007), vencedora do prêmio Capes de melhor tese, oferece uma contribuição essencial ao desvendar o complexo entrelaçamento de interesses políticos, educacionais e comerciais que moldam o mercado de livros didáticos no Brasil. Cassiano examina o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), demonstrando como essa política pública transformou o Estado brasileiro no maior comprador de livros didáticos do mundo, o que resultou na reconfiguração do mercado editorial nacional e atraiu grandes grupos internacionais, particularmente de origem espanhola.

As análises sobre o livro didático como política pública continuaram a ser realizadas, com ênfase no processo de avaliação do PNLD. Questionou-se se essas avaliações, realmente promoviam melhorias nas políticas públicas. Entre os estudos que adotaram essa perspectiva, destacam-se a tese de Filgueiras, defendida em 2011, intitulada *Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil: 1938-1984*, e o artigo de Vilarinho e Silva (2016), *A avaliação do livro didático como instrumento de afirmação da autonomia da escola e de seus docentes*.

A crescente produção de trabalhos acadêmicos focados no livro didático impulsionou o desenvolvimento de metanálises. Um exemplo é a dissertação de mestrado de Moreira (2006), que se dedicou a esse tema em sua pesquisa. Esse estudo mapeou as pesquisas sobre o livro didático de História na região Sudeste, entre 1980 e 2000, com o objetivo de apresentar um balanço das fontes utilizadas, abordando-se as temáticas, os procedimentos metodológicos e as tendências de produção sobre o livro didático de História nas décadas de 1980.

Dessa forma, as pesquisas nesse período foram amplas, abrangendo desde análises materiais dos livros didáticos, influenciadas por aspectos culturais, até estudos focados no mercado editorial e nas políticas públicas voltadas ao processo de avaliação desse material. Ao se chegar às metanálises, observa-se um refinamento teórico significativo, evidenciando-se um campo de estudo em constante transformação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho delineou o percurso das pesquisas sobre o livro didático no Brasil entre 1940 e 2023, com o objetivo de identificar tendências, eixos temáticos e principais referenciais teóricos utilizados nessas pesquisas. O estudo, apoiado em fontes como o *Google Scholar*, o Banco de Teses da Capes e obras especializadas, permitiu a identificação de três fases distintas, cada uma marcada por problematizações específicas e particularidades metodológicas.

No primeiro período, de 1940 a 1978, a pesquisa sobre o livro didático era esparsa, mas as obras dessa época tiveram o mérito de instituir discussões que seriam aprofundadas posteriormente. Já no segundo período, de 1978 a 1993, observa-se que as pesquisas tiveram uma forte influência marxista, refletindo o entendimento de que, em sociedades capitalistas, a escola desempenha um papel fundamental na reprodução da ideologia dominante, sendo o livro didático um instrumento privilegiado nesse processo. Por fim, no terceiro período, as análises tornaram-se multifacetadas e abrangeram desde o conteúdo do livro até sua materialidade, além de terem incorporado abordagens meta-analíticas.

Além disso, é importante destacar que as pesquisas sobre o livro didático estiveram profundamente enraizadas nos debates educacionais e nas transformações sociais mais amplas ao longo dessas três fases. Discussões sobre o preço do livro

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS

Unidade Universitária de Campo Grande

ISBN: 2526-4052 | Volume 10 | Nº 21 | Ano: 2026 – DOI:<https://doi.org/10.61389/frqvp914>

didático, as parcerias entre o Brasil e a Unesco para combater estereótipos e promover uma cultura de paz no pós-guerra, assim como a difusão de teorias marxistas durante a ditadura militar, são exemplos dessa confluência.

O estudo revela ainda que as investigações sobre o livro didático, inicialmente marginais, foram ganhando destaque no campo da pesquisa educacional. O que antes era visto como um objeto periférico de estudo — o “patinho feio” das pesquisas educacionais — transformou-se em um “belo cisne”, refletindo a real importância e a complexidade dos livros didáticos.

REFERÊNCIAS

- ABBEG, Vilson A. J. O. Cultura material escolar e o livro didático. **ETS HUMANITAS: Revista de Ciências Humanas**, v. 1, n. 1, p. 44-73, 2023. DOI: 10.5281/zenodo.8374325. Disponível em: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8374325>. Acesso em: 14 out. 2024.
- ABUD, Kátia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 1. ed. Lisboa: Presença, 1974.
- AZEVEDO, Aroldo de. O livro didático: sua grande missão e suas condições mínimas. **Boletim Paulista de Geografia**, v. 38, p. 38-42, 1961. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/1212>. Acesso em: 14 out. 2024.
- BAZANELLA, Waldemar. Valores e estereótipos em livros de leitura. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1957.
- BITTENCOURT, Circe. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. São Paulo: Cortez, 1993.

BITTENCOURT, Circe. Produção didática de História: trajetórias de pesquisas. **Revista de História**, São Paulo, n. 165, p. 163–182, 2011.

BONAZZI, Luisa; ECO, Umberto. **Mentiras que parecem verdades**. São Paulo: Summus, 1980.

BRAGA, Rubem. **Contra os livros**. 1948. Disponível em: <https://rubi.casaruibarbosa.gov.br/handle/20.500.11997/3456>. Acesso em: 3 out. 2024.

BURKE, Peter. **Cultura popular na Idade Moderna: Europa 1500–1800**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

CASSIANO, Célia Cristina de Figueiredo. **O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) à entrada de capital internacional espanhol (1985–2007)**. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. 1. ed. Brasília: Editora UnB, 1994.

CHOPPIN, Alain. O historiador e o livro escolar. **Revista História da Educação**, v. 6, n. 11, p. 5–24, 2012.

ELUF, Maria Lúcia. O desenvolvimento dos papéis sexuais no livro didático. In: Conferência Brasileira de Educação, 1981, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Cortez, 1981.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Ideologia no livro didático**. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. **Os processos de avaliação de livros didáticos no Brasil (1938–1984)**. 2011. Tese (Doutorado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

FRANCO, Maria Lúcia P. B. **História do Brasil: a versão fabricada nos livros didáticos de 2º grau**. 1981. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1981.

GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOLANDA, Guy de. A pesquisa dos estereótipos e valores nos compêndios de História destinados ao curso secundário brasileiro. **Boletim do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, 1957.

HOLLANDA, Guy de. **Um quarto de século de programas e compêndios de História para o ensino secundário brasileiro (1931–1956)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1957.

ISSITT, John. The social function of the textbook: the British experience. **History of Education**, v. 27, n. 3, p. 241–258, 1998.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito Racial e Patriotismo em Seis Livros Didáticos Brasileiros. **Revista de Sociologia**, v. 5, n. 9, p. 30-45, 1950.

LOPES, Antonio. Livro didático: uma tentativa de inversão do sinal. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 101-102, 1987. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1284/1285>. Acesso em: 14 out. 2024.

LUNA, Vera Lúcia Dantas de Rezende. **Elementos ideológicos subjacentes à educação e à psicologia frente à aprendizagem de valores sociomoraes**: análise de textos didáticos de moral e cívica. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 1987.

MOREIRA, Kênia. **Leituras sobre o livro didático de História**: pesquisas na região Sudeste (1980–2000). 2006. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara, 2006.

MUNAKATA, Kazumi. **O livro didático**: alguns temas de pesquisa. São Paulo: PUC-SP, 2012.

MUNAKATA, Kazumi. **Produzindo Livros Didáticos e Paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

MUNIZ, Paulo Pontes. O livro didático de física. **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 7, p. 88-92, 1965. Disponível em:
<https://periodicos.fgv.br/curriculum/article/download/61442/59627/129483>. Acesso em: 14 out. 2024.

NEGRÃO, Esmeralda. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infanto-juvenis. **Cadernos de Pesquisa**, v. 65, p. 52–65, 1988. Disponível em:
<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1196>. Acesso em: 14 out. 2024.

NEGRÃO, Esmeralda; AMADO, Tereza. **A imagem da mulher no livro didático: estado da arte**. v. 2. São Paulo: FCC, 1989. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/textosfcc/article/view/2418/2377>. Acesso em: 14 out. 2024.

NOSELLA, Maria Luiza de Carvalho D. **As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos**. 2. ed. São Paulo: PUC-SP, 1978.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Subsídios para uma política do livro didático**. 1. ed. Rio de Janeiro: Associação Brasileira de Tecnologia, 1983.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. **Três perspectivas da avaliação dos livros didáticos**. 1. ed. Rio de Janeiro: ABT, 1984.

PINTO, Regina P. **O livro didático e a democratização da escola**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981.

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1980.

RATHLEF, Celina. **O livro didático brasileiro**. 1989. Monografia – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1989.

REIS, Maria José. A "Obra Getuliana" através da Revista do Serviço Público. **PosFAUUSP**, v. 22, n. 37, p. 58-77, 2015. DOI: 10.11606/issn.2317-2762.v22i37p58-77. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2317-2762.v22i37p58-77>. Acesso em: 14 out. 2024.

RIBEIRO, Zilda Dantas. **Falas e silêncio nos discursos pedagógicos dos livros didáticos: análise dos estereótipos comportamentais masculinos e femininos veiculados pelos livros de expressão e comunicação**. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1981.

SANTOS, José Roberto dos. Livro didático: um mal necessário? **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 99-100, 1987.

SILVA, Raul Pilla da. A questão econômica do livro brasileiro. **Revista do Serviço Público**, v. 2, n. 3, p. 64-68, 1940.

TAKEUCHI, Márcia Regina. **Análise material de livros didáticos para educação de jovens e adultos**. 2005. Dissertação (Mestrado em História da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

TAVARES, Maria Lúcia de S. B. P. **No reino da desigualdade**: análise da dramaturgia infantil brasileira. 1981. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1981. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000715298>. Acesso em: 3 out. 2024.

TRIUMPHO, Vera Regina S. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. **Cadernos de Pesquisa**, v. 63, p. 93-95, 1987.

Data da submissão: 02/03/2026

Data do aceite: 07/05/2026

DIÁLOGOS SOBRE UMA DOCÊNCIA PARA A(S) DIVERSIDADE(S):

discursos produzidos em Língua Portuguesa e História

DIALOGUES ON TEACHING FOR DIVERSITY:

discourses produced in Portuguese Language and History

DIÁLOGOS SOBRE UNA DOCENCIA PARA LA(S) DIVERSIDAD(ES):

discursos producidos em Lengua Portuguesa e Historia

Regina Godinho de Alcântara¹Miriã Lúcia Luiz²Luan Eudair Bridi³**RESUMO:**

Tematiza o enfoque referente à(s) diversidade(s) presente na materialidade de documentos curriculares oficiais no que tange ao direcionamento da prática docente. Orienta-se, por meio de pesquisa documental, com o objetivo primeiro de perscrutar o que a Base Nacional Comum Curricular (2018), em cotejo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propõe acerca do trabalho pedagógico com a(s) diversidade(s). Volta-se aos componentes curriculares Língua Portuguesa e História, com evidência para a categoria de alteridade em Bakhtin (1997, 2010; Volóchinov, 2017) e Rüsen (2011) e centralidade nas noções de diversidade (s), preconceito e discriminação. Como embasamento metodológico para tratamento das fontes documentais, pauta-se no pensamento de Carlo Ginzburg (1989, 2002, 2017), ao encontro de um movimento denominado venatório, no que tange às análises. Indicia que a última versão da BNCC, além de muito pouco propor acerca de um trabalho pedagógico específico com as temáticas da diversidade, distancia-se de uma orientação para uma docência reflexiva e alteritária perante as desigualdades, que, principalmente, dê respaldo ao professor para seu tratamento ético e direcionado,

¹ Pós-doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da PUC- São Paulo (LAEL/PUC). Professora Adjunta do Departamento de Linguagens, Cultura e Educação/Centro de Educação/Ufes e Permanente do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação (PPGPE/Ufes). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Cnpq - Estudos e Pesquisas em Processos de Apropriação da Língua Portuguesa - Gepalp. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5748-3918>. E-mail: rgodinho6@gmail.com.

² Pós-doutora em História da Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto/Portugal. Coordena o grupo de pesquisa Memórias, Narrativas e Histórias das/nas escolas capixabas: diálogos na formação de professores; o projeto de pesquisa: Banco de Memórias e Arquivo Digital de conteúdos iconográficos de professores de escolas multisseriadas rurais do Espírito Santo: memórias, narrativas e histórias (1990-2025) (CNPQ-Universal/2024) e o projeto de extensão: Benzedeadas e rezadeiras capixabas: entre saberes narrados e compartilhados (Siex/Ufes/Fapes: Edital Universal Extensão 02/2024). É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6825-1541>. E-mail: mirialuiz@gmail.com.

³ Mestre Profissional em Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo. É Pedagogo da Prefeitura Municipal de São Roque do Canaã. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1008-5103>. Email: luan.bridi@gmail.com

alvitando o reconhecimento do outro como aquele que comigo possibilita nova realidade social.

Palavras-chave: Diversidades. Documentos curriculares. Docência. Alteridade.

ABSTRACT:

This study examines the emphasis placed on diversity within the materiality of official curricular documents as they pertain to the orientation of teaching practices. Through documentary research, it aims to scrutinize how the Base Nacional Comum Curricular (2018), in comparison with the Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), addresses pedagogical work related to diversity. The focus is on the curricular components of Portuguese Language and History, with a particular emphasis on the concept of alterity as theorized by Bakhtin (1997, 2010; Volochinov, 2017) and Rüsen (2011) and a centrality on the notions of diversity, prejudice, and discrimination. Methodologically, the study adopts Carlo Ginzburg's (1989, 2002, 2017) concept of venatorio as a framework for analyzing the documentary sources. It reveals that the latest version of the BNCC, while offering limited guidance on specific pedagogical approaches to diversity, diverges from an orientation towards reflective and alteritarian teaching that would empower educators to address inequalities ethical and systematically. The study argues for the recognition of the 'other' as a co-creator of new social realities."

Keywords: Diversities. Curricular documents. Teaching. Alterity.

RESUMEN

Tematiza el enfoque referente a la(s) diversidad(es) presente en la materialidad de documentos curriculares oficiales en lo que respecta a la orientación de la práctica docente. Se orienta, mediante investigación documental, con el objetivo primordial de indagar lo que la Base Nacional Común Curricular (2018), en cotejo con los Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), propone acerca del trabajo pedagógico con la(s) diversidad(es). Se centra en los componentes curriculares Lengua Portuguesa e Historia, con énfasis en la categoría de alteridad en Bakhtin (1997, 2010; Voloshinov, 2017) y Rüsen (2011) y centralidad en las nociones de diversidad(es), prejuicio y discriminación. Como fundamento metodológico para el tratamiento de las fuentes documentales, se basa en el pensamiento de Carlo Ginzburg (1989, 2002, 2017), en pos de un movimiento denominado venatorio, en lo que atañe a los análisis. Indica que la última versión de la BNCC, además de proponer muy poco acerca de un trabajo pedagógico específico con las temáticas de la diversidad, se distancia de una orientación hacia una docencia reflexiva y alteritaria frente a las desigualdades, que, principalmente, brinde respaldo al profesor para su tratamiento serio y dirigido, apuntando al reconocimiento del otro como aquel que conmigo posibilita una nueva realidad social.

Palabras clave: Diversidades. Documentos curriculares. Docência. Alteridade.

INTRODUÇÃO

Há mais de uma década, Lopes, Faria Filho e Veiga (2011) alertavam sobre a centralidade da educação escolar na pauta de discussão de vários setores sociais. Para esses autores, o discurso historiográfico mostrava e, não é diferente na atualidade, a centralidade de alguns problemas e de alguns projetos que permanecem e se aprofundam. Não obstante, os poderes públicos no Brasil elegeram a escola como a única instância promotora e provedora da instrução e da educação para todos. Em contrapartida, as soluções oferecidas pelas famílias e por outras instâncias sociais foram minimamente incentivadas e foram descontinuadas. Assim, num país como o Brasil, historicamente marcado e construído pela discriminação, extermínio e não reconhecimento do outro, os processos de inclusão/exclusão adotados pela educação de modo amplo e, pelas escolas públicas, em particular, gestados no âmbito de uma ciência que se dizia positiva e saneadora, mas profundamente racista e cruel, foram responsáveis pelo abandono de milhões de crianças que se converteram em trabalhadores excluídos dos processos de cidadania e de projetos sociais mais amplos (Lopes; Faria Filho; Veiga, 2011).

Embasados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº. 9394/96 e visando direcionar e auxiliar o trabalho docente, surgem ao final dos anos de 1990, em meio a um cenário de lutas sociais no campo educacional que advieram em resposta às alterações de cunho neoliberal efetuadas na educação pública, os Parâmetros Nacionais Curriculares, doravante PCN, cujo texto se apresenta, em certa medida e aparentemente, mais aberto ao diálogo com a(s) diversidade(s), por pontuar a multiplicidade cultural e trazer temas transversais que, embora insuficientes, denotam avanço por possibilitar discussões nas escolas sobre a(s) pluralidade(s) inerentes à nossa constituição humana e social.

Os chamados Temas Transversais – Ética, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Meio Ambiente e Saúde, evidenciam-se com a prerrogativa de que, não obstante a abordagem dos conteúdos intrínsecos às áreas do conhecimento “[...] há questões

urgentes que devem necessariamente ser tratadas, como a violência, a saúde, o uso dos recursos naturais, os preconceitos, que não têm sido diretamente contemplados por essas áreas” (Brasil, 1998a, p. 23). Com essa perspectiva, os PCN justificam a incorporação dessas temáticas e as inserem no currículo “[...] de forma a compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais” (Brasil, 1998a, p. 25).

Mediante o que nos coloca o documento, compreendemos que, a despeito de questões intrínsecas a cada Tema Transversal em questão, cuja análise necessitaria de olhar detido para cada caderno relativo às temáticas, os PCN apresentam certa tendência a uma docência que se volte à realidade cotidiana de forma crítica e cidadã, ao encontro de um olhar plural e do respeito às diversidades. Requer, nesse sentido, mesmo que de forma superficial, uma prática docente que se posicione ética e politicamente perante a sociedade, a reconhecendo como diversa, plural e contraditória.

No entanto, não basta a proposição curricular voltada à discussão, objetivando uma simetria entre grupos plurais, haja vista a necessidade real - objetiva e palpável - do reconhecimento do apagamento histórico e social dos grupos não hegemônicos, para o qual a história brasileira, em sua suposta evolução progressiva e progressista, mostrou-se insensível e negacionista.

Ao nos determos no atual documento curricular oficial brasileiro, a Base Nacional Comum Curricular (2018), doravante BNCC, evidenciamos, no que se refere à(s) temática(s) da(s) diversidade(s), dentre as quais salientamos as questões raciais e étnicas, de gênero, de orientação sexual, de crença, modos de organização da vida e dos costumes, que não apresenta parte específica nem a(s) traz separadamente, como levado a cabo com os Temas Transversais (PCN). O tema parece-nos, à vista disso, diluído, não obstante aparecer evidenciado em algumas partes.

Assim, sob a égide da “igualdade e equidade”, a Base intenta o reconhecimento das “[...] enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e

condição socioeconômica de suas famílias[...]”, destacando que as instituições de Ensino “[...] devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes” (Brasil, 2018, p. 15), no sentido da reversão da situação de exclusão dos grupos marginalizados, dentre os quais os povos indígenas e a comunidades remanescentes dos quilombos e demais afrodescendentes.

Faz-se, pois, notar, um revérbero, na materialidade do texto da BNCC, no que diz respeito à reparação da “dívida histórica” para com os grupos marginalizados, atrelando os currículos escolares e os planejamentos dos estabelecimentos de ensino a essa reparação, ainda que tal enfoque careça de centralidade específica e de direcionamento próprio. Logo, perante o que se faz presente (ou não) nos discursos oficiais, reiteramos o primordial papel da escola, e, em consequência da docência, frente à discussão e enfoque das temáticas da(s) diversidade(s) e, nesse sentido, indagamos: De que maneira(s), perante os atuais documentos curriculares oficiais, a prática docente têm lidado com as questões e temáticas da(s) diversidade(s)? Qual o papel do docente frente à realidade atual, em que, mesmo com os atuais avanços institucionais, conquistados por meio de históricas lutas sociais, ainda imperam a intolerância, a insensibilidade e a invisibilização do outro?

Mediante tais questionamentos, faz-se necessário compreender de que forma(s) o atual documento curricular brasileiro (BNCC/2018), que intenciona embasar a educação de nosso país, tem corroborado (ou não) para uma docência crítica, reflexiva e alteritária perante as desigualdades e, ao mesmo tempo, para o reconhecimento do saber como construção histórica, social e cultural ao encontro da (s) diversidade(s). Logo, evidenciando o diálogo com esse documento e na busca pela compreensão de suas implicações para uma docência com enfoque na(s) temática(s) da(s) diversidade(s), este estudo baseia-se em uma análise documental, visando, como principal objetivo, perscrutar o que a BNCC, em cotejo com os PCN, propõe acerca do trabalho pedagógico com a(s) diversidade(s). Tal análise qualitativa volta-se aos componentes curriculares Língua Portuguesa e História, com evidência para a categoria de alteridade (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 1997; 2010; Rüsen, 2011) e centralidade nas noções de diversidade (s), preconceito, discriminação e seus



correlatos, por entender que nos permitem um diálogo mais próximo com as temáticas das diversidades.

Consideramos que o enfoque na categoria de alteridade evidenciada por Mikhail Bakhtin e o Círculo (Volochinóv, 2017; Bakhtin, 1997, 2010) nos ajuda a pensar o trabalho docente em Língua Portuguesa em diálogo com a(s) diversidade(s), haja vista que seus estudos, ao se debruçarem sobre a literatura e a vida, evidenciam a linguagem por um viés socioidológico, pois, para o autor, a criação ideológica é, ao mesmo tempo, um ato material e social que se constrói no mundo material através do dialogismo (Volóchinov, 2017). Entendemos, assim, que os variados discursos relativos à(s) diversidade(s), e suas materializações nos documentos curriculares, somente podem ser compreendidos quando vinculados à realidade concreta em que foram emanados (Volóchinov, 2017). Tal posicionamento requer uma postura alteritária perante as diversidades no sentido do reconhecimento do outro como aquele cujos direitos se refletem em mim e no mundo.

Com apoio no pensamento de Rüsen (2011) a respeito das tipologias da consciência histórica, tradicional, exemplar, crítica e genética, rastreamos os percursos de aprendizagens propostos na BNCC de História, que permitam desenvolver noções de diversidade, especificamente ao buscamos a identificação do lugar e sentido atribuídos a essa concepção e aspectos subjacentes a ela, tais como a discriminação, o preconceito e a categoria alteridade.

Para embasar a nossa perspectiva metodológica, pautamo-nos no pensamento do historiador italiano Carlo Ginzburg, em cujas obras problematiza o tratamento das fontes, a interlocução que propõe no âmbito da pesquisa histórica e a forma como produz a sua narrativa, ancorando a retórica na prova (Ginzburg, 2002) e apresentando a preocupação com a verossimilhança, na busca por “contar, servindo-me dos rastros, histórias verdadeiras (que às vezes têm como objeto o falso)” (Ginzburg, 2007, p. 7). O autor, ao perseguir os fios e os rastros, escreve a história buscando ler os testemunhos históricos a contrapelo, como sugeria Walter Benjamin, contra as intenções de quem os produziu.

O recorte para os componentes curriculares referenciados dá-se em virtude da possibilidade de um maior alcance e amplitude do tema no que se refere à docência, com a integração das áreas das Linguagens (Língua Portuguesa) e das Ciências Humanas e Sociais (História). O enfoque na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) acontece por conta dos limites de espaço e tempo impostos pela escrita deste texto. Nesta perspectiva, o estudo ancora-se como fundamento para pensar a docência nos dias atuais, nos quais a violência acirrada, a intolerância, o silenciamento de outro(s) persistem assustadoramente e os processos alteritários são, ainda, embrionários, instigando-nos a questionar acerca da ação docente, ao longo da história de nossa educação.

Ao compreendendo o componente de Língua Portuguesa e de História da BNCC (2018) como fonte histórica, pensamos na centralidade da noção de documento neste processo investigativo. Logo, ao interrogarmos a BNCC, no que se tange à categoria evidenciada, às noções centrais e a todo o percurso analítico trilhado, buscamos identificar os traços perceptíveis, tanto quanto os espaços em branco, as entrelinhas, o que está no texto e também fora dele, a partir de um movimento denominado venatório (Ginzburg, 1989), que se caracteriza pela capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa e não experimentável diretamente.

Para tanto, inicialmente o artigo discute a noção de alteridade em Bakhtin e em Rüsen, problematiza o processo de elaboração da BNCC e trata brevemente de sua estrutura e, como movimento subsequente, interroga e analisa os componentes de Língua Portuguesa e de História desse documento curricular, em diálogo com os mesmos componentes dos PNC, na busca pelos modos como a diversidade é contemplada. Para tanto, elenca a categoria alteridade e as noções de discriminação e preconceito como subjacentes a essa reflexão mais ampla. Por fim, apresenta as (in)conclusões, na busca por pistas e indícios mais eloquentes de como a diversidade se presentifica em um documento orientador da prática docente.

A(s) diversidade(s) em Língua Portuguesa: a alteridade em Bakhtin e a BNCC-LP

“[...] Uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (Brasil, 2018, p. 67), esta é a concepção de linguagem advogada pela BNCC, no segmento dedicado ao componente curricular de Língua Portuguesa, doravante BNCC-LP. Compreendemos que tal concepção, assumida desde os PCN, é tributária principalmente dos estudos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo e, nessa perspectiva, a assunção do princípio dialógico bakhtiniano por qualquer documento curricular requer o reconhecimento da não neutralidade da linguagem e, por conseguinte, uma ação docente responsiva e responsável, que se coloca eticamente perante o outro.

A partir de tais reflexões, adentramos à BNCC-LP, com foco para as temáticas da diversidade, enviesando nosso olhar para o que propõe o documento acerca das noções elencadas (preconceito, discriminação, diversidade(s) e seus correlatos) e da categoria de alteridade.

Com o intuito do alcance da categoria de alteridade, realizamos busca na BNCC-LP e não encontramos nenhuma ocorrência. Com vista ao abarcamento semântico relativo ao que nos evidencia Bakhtin acerca desse conceito, olvidamos rastreio pelo termo “outro”, encontrando 58 ocorrências ao total. Desses registros, 52 correspondiam a “outro” como pronome indefinido e, dessa forma, substituindo ou acompanhando determinada expressão para conferir-lhe imprecisão ou indefinição. Somente 06 dessas ocorrências conferiam ao termo o status de substantivo, ou seja, fazendo referência a alguém (ser) e, destas, compreendemos que apenas 04 aproximaram-se do princípio de alteridade bakhtiniano. Vale observar que, dessas ocorrências, 03 referem-se a um mesmo período, repetido nas páginas 137, 146 e 183, qual seja: “(o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho)” (Brasil, 2018). É importante destacar que o período em questão aparece sempre entre parênteses, reportando-se, em geral, aos direitos humanos, a preceitos democráticos e a uma “ética da responsabilidade”, conforme podemos conferir quanto à prática de linguagem relativa ao Campo de atuação na vida pública, para o 6º ao 9º ano: “[...] propiciar a vivência democrática em várias instâncias e uma atuação pautada pela



ética da responsabilidade (o outro tem direito a uma vida digna tanto quanto eu tenho)” (Brasil, 2018, p. 146).

Diante do constatado, entendemos que o documento curricular em questão, no que tange à categoria de alteridade, sem embargo de não a mencionar textualmente, nos dá indícios da necessidade de um olhar alteritário perante a realidade e, assim, frente aos textos e documentos com os quais o estudante interage, calcado em um posicionamento ético e axiológico, a “ética da responsabilidade”. No entanto, e dialogando novamente com Bakhtin (2018, p. 322-323) ao explicitar que “ser significa ser para o outro e, através dele, para si”, perguntamo-nos quem é esse outro para a Base? Em outros termos, como dialogamos e interagimos com esse outro que é colocado entre parênteses e ao final, como adendo de práticas e habilidades? Será esse outro é parte integrante de mim e da vida que coabitamos ou é alguém à parte, do qual preciso aceitar os direitos (promover uma consciência dos direitos), para que, eticamente, também tenha a prerrogativa de tê-los? Somos tencionados a rastrear na BNCC-LP um outro que não sou eu, um outro tolerado e não constitutivo do eu, haja vista o seu deslocamento textual como complemento ao final do período e a sua forte tendência discursiva para o campo da aceitação, quando colocado numa posição paralela ao eu e não constitutiva dele – direito a uma vida tão digna quanto eu - os quais juntamente – eu e outro – seriam responsivamente corresponsáveis pela transformação da realidade.

Ao adentrarmos nos PCN-LP, com foco para a categoria de alteridade, não encontramos, assim como na BNCC, nenhuma ocorrência. Ao buscarmos pelo termo “outro”, muitos são os registros (80 ao total, dentre ocorrências do termo como pronome indefinido ou substantivo), entretanto um deles nos chama a atenção, o qual se direciona metodologicamente ao professor, posicionamento raro na BNCC, e nos indicia a sinalização de uma mediação docente que incite uma responsividade mais ética e alteritária por parte dos estudantes, qual seja: “A escola deve assumir o compromisso de procurar garantir que a sala de aula seja um espaço onde cada sujeito tenha o direito à palavra reconhecido como legítimo, e essa palavra encontre ressonância no discurso do outro” (1998b, p. 48). O texto

do documento segue enfatizando a necessidade de a escola instaurar-se como um ambiente de interlocução e reflexão para com o diferente.

Com essas pistas iniciais, voltamos nossa atenção para as noções de preconceito, discriminação e diversidade, com vistas a indícios que nos possibilite entrever como os documentos enfocados dialogam com as temáticas da(s) diversidade(s), bem como ensejam (ou não) uma postura docente responsiva e alteritária perante elas. Na busca pelas noções elencadas na BNCC-LP (2018), encontramos as seguintes ocorrências, sobre as quais discorreremos, posteriormente: a) noção de preconceito e correlatos - 05 ocorrências; b) noção de discriminação e correlatos – 01 ocorrência; e c) noção de diversidade e correlatos – 13 ocorrências.

Quanto à noção de preconceito e expressões correlatas, das 05 ocorrências encontradas, 04 fazem referência direta ao preconceito linguístico. Obviamente, reconhecemos a direta correlação do preconceito linguístico com o preconceito social, todavia, cabe-nos a necessidade de salientar uma não menção no documento a atitudes preconceituosas específicas, manifestadas recorrentemente pela via da linguagem, que entendemos de imperioso destaque, principalmente nos dias atuais (racismo, homofobia, intolerância religiosa, dentre outros). Ao buscarmos, especificamente, tais noções na BNCC-LP, não encontramos ocorrências.

Voltando nossa análise aos PCN-LP, encontramos 15 ocorrências para a noção de preconceito e correlatos, sendo 07 dessas diretamente relacionadas ao preconceito linguístico. Faz-se importante destacar a correlação recorrente nesse documento entre preconceito linguístico e social (08 ocorrências), como podemos conferir seguidamente: “[...] se constroem, por meio da linguagem [...] concepções e orientações ideológicas, inclusive preconceitos pelos quais se interpretam a realidade e as expressões lingüísticas” (Brasil, 1998b, p. 20).

Aprofundando nossa apreciação quanto à BNCC-LP, ressaltamos a Competências 7, específica de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: “Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas

e rejeitando preconceitos linguísticos”. Observamos que, não obstante evidenciar, em outra competência, o reconhecimento do “[...] texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias” (Brasil, 2018, p. 87), a Base-LP parece enfática ao apresentar o preconceito como linguístico, colocando certa distância ou não o implicando diretamente como social.

Mediante essa análise, é possível reconhecer rastros deixados pelos PCN-LP de uma maior ênfase quanto ao valor ideológico atribuído à linguagem, no que tange aos preconceitos sociais e, nesse sentido, um olhar para estes de forma mais alteritária do que na BNCC-LP, bem como uma certa propensão desse último documento ao não reconhecimento da linguagem como veiculadora e propulsora de preconceitos não somente linguísticos, bem como uma não valoração e realce quanto à premente necessidade de uma abordagem de ensino da língua que faça refletir sobre a dimensão axiológica intrínseca às práticas linguísticas.

Intencionando o aprofundamento de nossa discussão, seguimos à noção de discriminação e correlatos, a qual incidiu em apenas uma ocorrência na BNCC-LP. É necessário ressaltar que a única incidência para a noção adveio da expressão “discriminatórios”, que compõe a competência 6, qual seja: “analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais” (Brasil, 2018, p. 87).

Dialogando com a referida competência, ressaltamos o destaque da Base quanto ao posicionamento frente a qualquer acepção sobre a qual recaiam valorações segregativas ou preconceituosas, com evidência para a postura ética realçada pelo documento. Todavia, compreendemos que, ao se remeter a conteúdos discriminatórios fazendo referência “a direitos humanos e ambientais” conjuntamente e paralelamente, a Base nos infere a um mesmo peso e valor para ambas as formas de discriminação e, simultaneamente, a um esvaziamento quanto à importância da abordagem de cada uma delas em separado, tamanha a magnitude da necessidade de sua reflexão pela via da linguagem.

Ao empreendermos busca pela noção de discriminação nos PCN-LP, encontramos 07 ocorrências, das quais 04 correspondem à discriminação linguística, ou seja, relativa à variedade utilizada por possíveis usuários. Dentre os 03 registros que dizem respeito a formas de segregação social, fazemos sobressair um dos objetivos que os PCN-LP indicam para o Ensino Fundamental, o qual faz menção a atos discriminatórios específicos: “[...] posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais” (Brasil, 1998b, p. 07, grifos nossos). Logo, ao apontar, ainda que não nominalmente (talvez pelo cronotopo da produção do documento), para práticas discriminatórias e preconceituosas específicas, reconhecidamente ilícitas nos dias atuais, tentando distingui-las, temos novos indícios de um posicionamento dos PCN-LP que, se comparado à Competência Geral 9 da BNCC, confere certo direcionamento para a necessidade do combate aos diferentes preconceitos de formas também específicas, refletindo olhar mais pontual e alteritário para as temáticas da diversidade.

Focando na noção de diversidade e correlatos, encontramos 13 ocorrências na BNCC-LP, as quais podem ser assim definidas: 06 ocorrências relativas à diversidade de textos e/ou gêneros textuais (discursivos); 04 ocorrências relacionadas à diversidade cultural, cuja alusão se liga à necessidade de ampliação do repertório linguístico e cultural dos estudantes; 01 ocorrência específica para a diversidade linguística; e 02 ocorrências as quais entendemos aludirem diretamente às temáticas das diversidades.

Dialogando com esses dois últimos registros, identificamos no primeiro a direta correlação com os textos que circulam nas redes sociais, por meio dos quais deveriam ser garantidas interações com o diverso: “[...] a internet seria o lugar para a divergência e o diferente circularem [...]. Assim, compete à escola garantir o trato, cada vez mais necessário, com a diversidade, com a diferença” (Brasil, 2018, p, 68). Quanto ao segundo registro, que se refere a uma prática de linguagem relativa ao campo artístico-literário (6º ao 9º ano), encontramos a arte e a literatura imbricadas como “[...] expedientes que permitem (re)conhecer diferentes maneiras de ser, pensar, (re)agir, sentir e, pelo

confronto com o que é diverso, desenvolver uma atitude de valorização e de respeito pela diversidade” (Brasil, 2018, p, 156). Faz-se importante observar que os dois registros, em nenhum momento, fazem alusão a uma abordagem específica relativa às temáticas da diversidade (etnia, gênero, sexualidade, crença, raça, etc) ou pontuam metodologicamente formas de abordá-las em sala de aula, visando orientação docente. Logo, novamente a BNCC nos dá pistas de uma abordagem rasa, e porque não superficial, das temáticas das diversidades.

Nos PCN-LP, encontramos 12 registros para a noção de diversidade, sendo 11 deles relacionados à diversidade textual, ou seja, à variedade de textos, e somente 01 registro que entendemos mais especificamente ligado à diversidade social e suas temáticas relacionadas, o qual se refere aos conteúdos de Língua Portuguesa e Temas Transversais. Assim, diretamente relacionada à noção de diversidade, os PCN-LP, assim como a BNCC, não fazem referência às temáticas de forma específica, no entanto, é necessário lembrar da articulação cunhada pelo documento com os Temas Transversais. O documento segue evidenciando que, quando se trata do exercício da interação de forma respeitosa para com o outro, torna-se necessário a sua efetiva presentificação no ambiente escolar, ou seja, precisa “[...] estar inserida em situações reais de intervenção, começando no âmbito da própria escola” (Brasil, 1998b, p. 41). Assim, podemos reconhecer indícios nos PCN-LP, ainda que tímidos, de uma orientação metodológica para a abordagem das temáticas da diversidade no âmbito do trabalho com a linguagem, a qual, apesar de ainda incipiente, parece mostrar-se mais tangível do que a que encontramos na BNCC-LP, não obstante sermos impelidos a considerar que os dois documentos carecem de direcionamento docente que possibilite ao discente, no âmbito das práticas linguísticas, refletir-se e refratar-se no outro (Bakhtin, 2010).

A(s) diversidade(s) em História: a alteridade em Rüsen e a BNCC-H

A elaboração de propostas curriculares nos últimos anos tem ocorrido em meio a confrontos em torno da redefinição de conteúdos e métodos da história, porém, esse processo de discussão e elaboração se insere nas indefinições paradigmáticas do campo das Ciências Humanas, em geral.

No que tange à materialidade do documento destinado aos anos finais, enquanto os PCN de História (PCN-H) destinaram 109 páginas à disciplina, o componente de História na BNCC (BNCC-H) conta com apenas 23, que se limita a um texto introdutório de 6 páginas e nas 16 destinadas aos conteúdos, são dispostos as competências, unidades temáticas, objetos de conhecimentos e habilidades. Em relação às noções discriminação e preconceito e correlatos, nos PCN-H, figuraram três aparições cada uma. A categoria alteridade apareceu em duas ocorrências, enquanto diversidade aparece 28 vezes. Já na BNCC-H, preconceito aparece duas vezes e, relativamente à discriminação e correlatos, uma vez. A categoria alteridade figura uma vez apenas e diversidade aparece 8 vezes. Embora esse rastreio inicial pelas expressões pareça indicar permanências no limitado e superficial trabalho com a diversidade nos currículos, apenas uma análise minuciosa dessas ocorrências pode nos indicar pistas dos modos como esses documentos prescreviam/prescrevem o trabalho com esses elementos e, em última análise, com a diversidade.

Isso nos leva à interrogação sobre onde a diversidade está situada essa temática na proposta de história para os anos finais do ensino fundamental? Para tanto, preliminarmente percorremos os fios dessa tapeçaria (Ginzburg, 2007), que para nós se evidenciam por meio das noções de discriminação, preconceito e da categoria alteridade. É inegável o nosso estranhamento pela presença desses elementos apenas no 8º e no 9º ano, o que nos indicia um primeiro dificultador para um trabalho docente que busque formar a consciência histórica dos estudantes a partir das diferentes e processuais tipologias, podendo chegar à crítica e genética (Rüsen, 2011), quando se torna possível a compreensão do outro em distintas experiências espaço-temporais. A única ocorrência da

expressão preconceito situa-se na unidade temática do 8º ano: Os processos de independência nas Américas, na habilidade EF08HI14:

Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de **preconceitos, estereótipos e violências** sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas (Brasil, 2018, p. 426, grifo nosso).

Já a terminologia correlata à discriminação se presentifica na unidade temática do 9º ano O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX, no objeto de conhecimento Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações (Brasil, 2018, p. 426), no qual figura a habilidade EF09HI23: “Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de **combate a diversas formas de preconceito, como o racismo**” (Brasil, 2018, p. 429, grifo nosso). Cabe destacar que na descrição dessa habilidade, o racismo é apontado como um tipo de preconceito, em outras palavras, um termo tão complexo e que careceria de uma abordagem acerca de sua historicidade apenas é apontado como um exemplo de preconceito. Ademais, o racismo aparece em outra habilidade também destinada ao 8º ano, na unidade temática Configurações do mundo no século XIX, no objeto de conhecimento Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.

A alteridade, categoria aqui elencada como subjacente à discussão acerca da diversidade no documento curricular em questão, aparece na sessão destinada à introdução da disciplina História, na qual os elaboradores apontam os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto como necessários para estimularem o pensamento histórico e fomentarem uma “atitude historiadora” diante dos conteúdos propostos (Brasil, 2018, p. 398). Uma relação nos parece possível entre esses processos e as tipologias da consciência histórica pensada por Rüsen (2011), pois assim como cada um dos processos propostos pela BNCC-H requer uma complexificação e aprofundamento gradual, as tipologias devem se articular, visando a

orientação da experiência temporal dos indivíduos, ou seja, a formação da consciência histórica.

Indícios da categoria alteridade podem ser observados no documento, ainda nessa seção, quando os elaboradores explicitam um dos objetivos da História no ensino fundamental: “[...] estimular a autonomia de pensamento e a capacidade de reconhecer que os indivíduos agem de acordo com a época e o lugar nos quais vivem, de forma a preservar ou transformar seus hábitos e condutas (Brasil, 2018, p. 400). De forma inequívoca, essa compreensão aproxima-se da noção de alteridade, ao favorecer a percepção de que existe uma grande diversidade de sujeitos e histórias, estimulando o pensamento crítico, a autonomia e a formação para a cidadania (Brasil, 2018) e, em outras palavras, permite a vinculação dos saberes históricos com os contextos próximos aos estudantes, já que suas aprendizagens são culturalmente situadas e eles trazem consigo suas experiências históricas internalizadas.

É nesse movimento interpretativo que nos deparamos frontalmente com a única ocorrência da expressão alteridade neste documento, localizando-se no texto introdutório à disciplina, em sequência aos processos necessários à formação de uma atitude historiadora:

A relevância da história desses grupos humanos [afro-brasileiros e indígenas] reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber (Brasil, 2018, p. 401).

Ao problematizar a ideia de um Outro, os elaboradores alertam para a “[...] presença de uma percepção estereotipada naturalizada de diferença, especificamente ao se tratar de indígenas e africanos” (Brasil, 2018, p. 401). Ademais, o texto curricular sublinha que a “[...] problemática está associada à produção de uma história brasileira marcada pela imagem de nação constituída nos moldes da colonização europeia” (Brasil, 2018, p. 401).

A leitura desses excertos apontou algumas evidências, ainda que provisórias: a) as noções de preconceito, discriminação e racismo, assim como a categoria alteridade

aparecem tardiamente no documento curricular, inviabilizando que a formação do pensamento histórico em sua complexidade seja introduzido desde os primeiros anos do ensino fundamental, limitando apenas a poucas aparições no 8º e no 9º ano; b) É inegável a vinculação desses termos ao conteúdo da história do Brasil, especialmente ao tratar da população negra e indígena. Embora seja um avanço garantido pela legislação educacional, especialmente pela lei 11645/2008, ao abordar essa ampla e complexa temática sem antes discutir conceitualmente e historicamente essas noções, buscando trabalhá-las enquanto conceitos de segunda ordem da história, aqueles que são elaborados no interior do próprio campo epistemológico da ciência/disciplina, torna a aprendizagem e, posteriormente, a consciência histórica, um processo ainda mais desafiador; c) Ao considerarmos que a alteridade, categoria subjacente e importante para o trabalho com a diversidade só é introduzida no conteúdo nos últimos anos do ensino fundamental e que essa proposta de abordagem carece de um aprofundamento teórico-metodológico, parece-nos pouco provável que o professor, ao utilizar a BNCC-H como orientador de suas práticas, consiga abordar a diversidade com a complexidade e a consistência epistemológica necessárias para a formação da consciência histórica dos estudantes.

A leitura paralela do PCN-H e da BNCC-H nos permite questionar: quais sentidos a diversidade assume nesses documentos? Cabe destacar a pluralidade semântica da expressão em ambos os documentos. No primeiro, das 28 ocorrências, 10 referem-se ao sentido que nos interessa nesta investigação, ou seja, relativo a questões raciais e étnicas, de gênero, de orientação sexual, de crença, modos de organização da vida e costumes, dentre outras. Especificamente neste texto, a terminologia refere-se a questões raciais e étnicas e sobre modos de organização da vida e costumes. Em se tratando da BNCC-H, das 8 expressões presentes, apenas 4 assumem o sentido aqui privilegiado. Diferentemente das expressões e da categoria anteriormente mencionadas, em relação à diversidade, há o recuo de um ano no que tange à sua aparição, já que é mencionada na habilidade EF07HI12, do 7º ano: “Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana,

européia e asiática). Embora nessa habilidade se acrescente os povos europeus e asiáticos, notamos que o foco continua sendo a população brasileira, o que nos permite situar essa abordagem no estudo da história do Brasil, tais como as expressões anteriores. Ademais, reafirmamos a inviabilidade e as fragilidades da proposta relacionada a essa temática, pois as aparições são tardias e pouco aprofundadas, não permitindo um trabalho efetivo de conceitos de segunda ordem, que permitisse uma abordagem em sua dimensão histórica, teórica e empírica.

Por isso, essa breve interrogação ao documento leva-nos a concordar com Rüsen (2011, p. 74), ao afirmar que a “[...] experiência de ensinar história em escolas indica que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, a forma exemplar domina a maior parte dos currículos de história” e acrescenta que, dentre as tipologias da consciência histórica, “[...] as competências críticas e genéticas requerem um grande esforço por parte dos docentes e dos alunos” (Rüsen, 2011, p. 74). Contudo, apenas uma análise dos usos da BNCC-H pelos docentes em seu trabalho pedagógico cotidiano pode nos indicar pistas mais eloquentes a respeito do trabalho com a diversidade no interior das escolas.

(IN)CONCLUSÕES

Mediante o diálogo empreendido com os documentos elencados e o alcance que nos confere a presente análise, somos impelidos a evidenciar que tanto os PCN-LP e BNCC-LP quanto os PCN-H e BNCC-H travam diálogo raso e não direcionado com as temáticas da diversidade. No entanto, haja vista a configuração histórica e social de produção dos PCN e a incorporação dos Temas Transversais, indicamos que esse documento é mais propenso a uma abertura para abordagem dessas temáticas, cuja docência esteja mais pautada pela dialogicidade e alteridade, não obstante carecer, ainda, de orientação metodológica. Quanto à BNCC, com a leitura cruzada das duas disciplinas, reportando-nos principalmente ao espaço-tempo de produção desse documento, os anos de 2015 a 2018, quando tais temáticas ganham ainda mais relevância e o desrespeito a elas confere status de ilicitude,

rastreamos um documento que se coloca não somente pela não observância, mas também pela omissão frente às diversidades e, nessa perspectiva, além de muito pouco propor acerca de um trabalho pedagógico específico, distancia-se de um direcionamento para uma docência reflexiva e alteritária perante as desigualdades.

O rastreio das expressões elencadas da BNCC-H e BNCC-LP, discriminação, preconceito, alteridade e diversidade, e suas análises nos permitiram algumas elucubrações: a) em termos quantitativos, há pouca presença dessas terminologias e, qualitativamente, carecem de historicidade e de consolidação teórico-epistemológica; b) essas noções apontam para uma perspectiva polissêmica, sobretudo a diversidade, cujas abordagens são efêmeras e desprovidas de definições; c) a introdução tardia e rarefeita dessas expressões comprometem sobremaneira a formação da consciência histórica, dificultando ao estudante passar da tipologia tradicional e exemplar para a crítica e genética, bem como a instauração de uma discursividade responsiva perante o outro; e d) apontam, assim, a ausência de uma abordagem específica relativa às temáticas da diversidade (etnia, gênero, sexualidade, crença, raça, etc) e de orientação metodológica consistente ao docente.

Outrossim, somos impelidos a indiciar que, a última versão da BNCC, produzida em meio a um momento histórico, social e político de nosso país fortemente calcado por uma ideologia conservadora, acabou, de certa forma, se furtando a uma abordagem das temáticas da diversidade que possibilitasse e, principalmente, desse respaldo ao professor, para seu tratamento sério e direcionado, alvitando o reconhecimento do outro como aquele que comigo possibilita nova realidade social.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. rev. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 5. dez. 2023.

BRASIL. **Constituição Federal de 5 de outubro de 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5. dez. 2023.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9394/1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 13 jan. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Apresentação dos Temas Transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: Língua Portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos: História. Brasília: MEC/SEF, 1998c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força**: história, retórica e prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros: verdadeiro, falso e fictício**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RÜSEN, Jörn. O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência histórica. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora M. Santos; BARCA, Isabel; MARTINS, Estevão de Rezende (Org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Ed. UFPR, 2011. p. 51-78.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: Problemas Fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 2017.

Data da submissão: 13/04/2026

Data do aceite: 07/06/2026

AS MARCAS DA COLONIALIDADE NA AMÉRICA LATINA: contribuições do
pensamento decolonial

THE MARKS OF COLONIALITY IN LATIN AMERICA: contributions from decolonial
thought

LAS MARCAS DE LA COLONIALIDAD EN AMÉRICA LATINA: contribuciones del
pensamiento decolonial

Henrique Rezende Untem¹

Ruth Pavan²

RESUMO:

Este artigo é uma reflexão inicial de uma pesquisa que discute as marcas da colonialidade na América Latina a partir das contribuições teóricas do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), enfatizando as relações entre colonialismo, modernidade e processos de dominação ainda presentes nas sociedades latino-americanas. Com base em autores decoloniais, o texto problematiza a permanência da colonialidade do poder, do saber e do ser como estruturas constitutivas da modernidade ocidental. A pesquisa evidencia que a colonização da América Latina não se limitou à ocupação territorial e à exploração econômica, tendo promovido processos de epistemicídio, racialização, hierarquização social e negação das epistemologias dos povos originários e africanos escravizados, que resistiram e continuam (re)existindo diante do processo de dominação. Discute-se, ainda, a utilização da ideia de raça e gênero como mecanismos de classificação e subalternização utilizados para legitimar a classificação das pessoas na esfera dos padrões hegemônicos. Por fim, o artigo defende a necessidade de uma perspectiva decolonial na educação, capaz de

¹ Doutorando em educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB); pesquisador no Grupo de Pesquisa Currículo, Práticas Pedagógicas e Formação de Professores (GPEC) do programa de pós-graduação em educação da Universidade Católica Dom Bosco; Bolsista CAPES. OrcidID <https://orcid.org/0000-0001-9989-1920>. E-mail: henrique.untm@gmail.com

² Doutora e mestre em educação pela UNISINOS. Docente no programa de pós-graduação em educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Orcid <https://orcid.org/0000-0001-8979-1125>. E-mail: ruth@ucdb.br

questionar os padrões eurocêntricos de produção do conhecimento, valorizar epistemologias do Sul e promover práticas educativas interculturais, críticas e emancipatórias.

Palavras-chave: Colonialidade; Decolonialidade; América Latina.

ABSTRACT:

This article is an initial reflection from a research study that discusses the marks of coloniality in Latin America based on the theoretical contributions of the Modernity/Coloniality (M/C) group, emphasizing the relationships between colonialism, modernity, and processes of domination that are still present in Latin American societies. Drawing on decolonial authors, the text problematizes the persistence of the coloniality of power, knowledge, and being as constitutive structures of Western modernity. The research demonstrates that the colonization of Latin America was not limited to territorial occupation and economic exploitation, but also promoted processes of epistemicide, racialization, social hierarchization, and the denial of the epistemologies of Indigenous peoples and enslaved Africans, who resisted and continue to (re)exist in the face of domination. The article also discusses the use of the ideas of race and gender as mechanisms of classification and subalternization employed to legitimize the categorization of individuals according to hegemonic standards. Finally, the article argues for the need for a decolonial perspective in education, capable of questioning Eurocentric standards of knowledge production, valuing Southern epistemologies, and promoting intercultural, critical, and emancipatory educational practices.

Keywords: Coloniality; Decoloniality; Latin America.

RESUMEN

Este artículo es una reflexión inicial de una investigación que discute las marcas de la colonialidad en América Latina a partir de las contribuciones teóricas del grupo Modernidad/Colonialidad (M/C), enfatizando las relaciones entre colonialismo, modernidad y procesos de dominación aún presentes en las sociedades latinoamericanas. Basándose en autores decoloniales, el texto problematiza la permanencia de la colonialidad del poder, del saber y del ser como estructuras constitutivas de la modernidad occidental. La investigación

evidencia que la colonización de América Latina no se limitó a la ocupación territorial y a la explotación económica, sino que también promovió procesos de epistemicidio, racialización, jerarquización social y negación de las epistemologías de los pueblos originarios y de los africanos esclavizados, quienes resistieron y continúan (re)existiendo frente al proceso de dominación.

Asimismo, se discute el uso de las ideas de raza y género como mecanismos de clasificación y subalternización utilizados para legitimar la clasificación de las personas dentro de los estándares hegemónicos. Finalmente, el artículo defiende la necesidad de una perspectiva decolonial en la educación, capaz de cuestionar los patrones eurocéntricos de producción del conocimiento, valorar las epistemologías del Sur y promover prácticas educativas interculturales, críticas y emancipadoras.

Palabras clave: Colonialidad; Decolonialidad; América Latina.

AMÉRICA LATINA: AS MARCAS DA COLONIALIDADE

“[...] é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que não somos” (Quijano, 2005, p. 139).

A epígrafe impulsiona-nos a pensarmo-nos como latino-americanos, a partir da América Latina, o que significa dizer que precisamos “nos libertar do espelho eurocêntrico” (Quijano, 2005, p. 139). Entendemos que os autores do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C)³ são fulcrais para nos libertar deste espelho.

Ballestrin (2013, p. 89) aponta que o grupo M/C “[...] atualiza a tradição crítica de pensamento latino-americano, oferece releituras históricas e problematiza velhas e novas questões para o continente”. A problematização de questões velhas e novas demonstra proximidade de autores pós-coloniais, como os do grupo asiático de estudos subalternos,

³ A partir daqui, referimo-nos ao grupo Modernidade/Colonialidade como grupo M/C.

que inspirou, no final dos anos de 1990, a criação do grupo M/C (Ballestrin, 2013). Além disso:

O grupo de modernidade/colonialidade tem encontrado inspiração em um amplo número de fontes, desde as teorias críticas europeias e norte-americanas da modernidade, até o grupo asiático de estudos subalternos, a teoria feminista chicana, a teoria pós-colonial e a filosofia africana; assim mesmo, muitos de seus membros têm operado em uma perspectiva modificada de sistemas mundo (Escobar, 2003, p. 53).

Hoje, o movimento do grupo M/C vem ganhando mais espaço nas discussões acadêmicas e está ecoando em diversos espaços. O “[...] grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI” (Ballestrin, 2013, p. 99). Devemos esclarecer que o grupo M/C não criou a decolonialidade, mas potencializou as discussões no ambiente universitário e tornou-a uma categoria de análise (Mota Neto, 2016).

As propostas que os autores do grupo M/C trazem para a educação decolonial são de desconstrução da matriz colonial do poder. Questiona-se o conceito de raça, que historicamente é acionado para dominar e explorar os países colonizados/explorados pela Europa e pelos Estados Unidos da América.

Como Mignolo (2007) aponta, o que se denomina de descobrimento da América é registrado e pensado sob a perspectiva europeia. As histórias contadas nas escolas são datadas a partir de 12 de outubro de 1492, quando a expedição de Cristóvão Colombo desembarca na região caribenha. Sobre a descoberta da América, o autor argumenta:

A “América” nunca foi um continente a ser descoberto, mas uma invenção forjada durante o processo da história colonial europeia e da consolidação e expansão das ideias e instituições ocidentais. Os relatos que falam de “descobrimento” não pertencem aos povos de Anabuac [vale do México] ou Tawantinsuyu [região andina], mas aos europeus (Mignolo, 2007, p. 28) (tradução nossa).

As observações de Grosfoguel (2016) vão ao encontro das discussões de tomada da América Latina, mostrando aspectos da história das conquistas europeias, mesmo antes de 1500, como, por exemplo, em Al-Andalus, que atualmente é a região da Península Ibérica. Segundo o autor, “os métodos de colonização e dominação utilizados em Al-Andalus foram transportados para as Américas” (Grosfoguel, 2016, p. 34). Os espanhóis copiaram os métodos militares, de evangelização e de destruição do conhecimento, bem como outras formas de epistemicídio já usadas em outras invasões. Nossa compreensão de epistemicídio está baseada na caracterização de Santos (1998), que o entende como um modo de manter e aprofundar as condições de subalternização e de cruelmente “justificar” mortes, escravidão e exploração.

O epistemicídio é o processo político-cultural através do qual se mata ou destrói o conhecimento produzido por grupos socialmente subalternizados, como forma de manter ou aprofundar essa subalternização. Historicamente, o genocídio tem sido frequentemente associado ao epistemicídio. Por exemplo, na expansão europeia, o epistemicídio (destruição do conhecimento indígena) foi necessário para 'justificar' o genocídio do qual os povos indígenas foram vítimas (Santos, 1998, p. 208).

Entendemos o epistemicídio como “[...] a destruição dos conhecimentos, saberes e culturas não assimilados e negados pela cultura branca/ocidental. É uma das consequências do colonialismo instaurado pelo avanço imperialista europeu sobre os povos da Ásia, da África e das Américas” (Silva; Brocanelli, 2022, p. 230).

Ao chegar à América Latina, Colombo escreve em seu diário que o povo nativo era pobre em tudo e não seguia nenhuma seita, ou seja, não tinha nenhuma religião: “[...] no imaginário cristão da época, não ter uma religião equivalia a não ter uma alma, isto é, ser expulso da esfera do humano” (Grosfoguel, 2016, p. 36). Ser expulso da esfera do humano criou a condição de colocar o outro ao Sul, em um sentido epistemológico, “não geográfico”. Estar no Sul significa ter “[...] conhecimentos ancorados nas experiências de resistência de

todos os grupos sociais que têm sido sistematicamente vítimas da injustiça, da opressão e da destruição causada pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado” (Santos, 2021, p. 17). O autor ainda utiliza o termo “linha abissal”, que separa o Norte epistemológico como a única fonte de conhecimento válido não somente no imaginário, como se “o Sul [fosse] o problema; o Norte é a solução” (Santos, 2019, p. 25). Lembramos que “o conceito de Sul não aponta exclusivamente a uma geografia. É uma metáfora do sofrimento humano causado pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado, e da resistência a essas formas de opressão” (Santos; Araújo; Baumgarten, 2016, p. 16). Em outra obra, Santos (2021) reitera que:

Do ponto de vista das epistemologias do Sul, a diversidade não é uma questão; a questão são as várias formas de experienciar a diversidade e o fato de, contextualmente, alguns grupos estarem mais bem unidos do que outros para reforçar as lutas contra a opressão. A unidade da luta, em vez de excluir a diversidade dos que a empreendem, alimenta-a. Inversamente, a unidade que se baseia na uniformidade é o caminho que leva ao despotismo e ao fundamentalismo (Santos, 2021, p. 68).

A missão colonizadora dos países europeus promoveu “[...] a supressão dos saberes locais perpetrada por um conhecimento alienígena” (Santos; Meneses, 2009, p. 10), o que os autores definem como epistemicídio, conforme caracterizamos anteriormente. Para Santos (1998), o epistemicídio é um processo que mata ou destrói o conhecimento produzido por grupos que socialmente foram/são subalternizados, como forma de manter e aprofundar o poder/controlar sobre eles.

Na perspectiva da missão colonizadora dos países europeus na América Latina, o termo *raça* foi fundamental como instrumento de classificação social e, conseqüentemente, de naturalização dos processos de subalternização.

Na América, a ideia de *raça* foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto

do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da ideia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não europeus (Quijano, 2005, p. 118).

O que o autor aponta é que raça foi um eixo importante no processo de subalternização e domínio da América Latina, mas “a lógica dos eixos estruturais mostra o gênero como constituído por e constituindo a colonialidade do poder. Nesse sentido, não há separação de raça/gênero no padrão de Quijano” (Lugones, 2008, p. 82) (tradução nossa). A autora complementa: “no seu quadro, existe uma descrição de gênero que não é colocada sob questão e que é muito estreita e hiperbiologizada, pois pressupõe dimorfismo sexual, heterossexualidade, distribuição patriarcal do poder e outros pressupostos deste tipo” (ibid.).

Entretanto, não se trata meramente de introduzir o gênero como um tema entre outros da crítica descolonial ou como um dos aspectos da dominação no padrão da colonialidade, mas de conferir-lhe um real estatuto teórico e epistêmico ao examiná-lo como categoria central capaz de iluminar todos os outros aspectos da transformação imposta à vida das comunidades ao serem capturadas pela nova ordem colonial / moderna (Segatto, 2012, p. 116).

A construção dos estados nacionais da América Latina foi marcada pela imposição de conceitos universalistas, em que “a identificação dos povos de acordo com suas faltas ou excessos é uma marca fundamental da diferença colonial, produzida e reproduzida pela colonialidade do poder⁴” (Ballestrin, 2013, p. 101). Silva e Santos (2024, p. 12) acrescentam que “[...] raça categoriza e dá nome a corpos que formam o que entendemos no contexto brasileiro enquanto negros, brancos, indígenas, amarelos”. A educação foi um dos

⁴ Termo proposto por Aníbal Quijano em 1989; refere-se ao fato de que as relações de colonialidade nas relações políticas e econômicas não acabaram com o colonialismo.

instrumentos utilizados nesse processo para colonizar e silenciar as vozes dos nascidos em Abya Ayala⁵.

Quanto à colonização, Freire (2019, p. 129) alerta que “o discurso ideológico nos ameaça de anestesiar a mente, de confundir a curiosidade, de distorcer a percepção dos fatos, das coisas, dos acontecimentos”. Impregnados pela herança colonizadora, escravocrata, branca, machista e cristã, ainda hoje, frequentemente, ouvimos frases do tipo: “Maria é negra, mas é bondosa e competente” (Freire, 2019, p. 130). Ainda:

A presença predatória do colonizador, seu incontido gosto de sobrepor-se, não apenas ao espaço físico mas ao histórico e cultural dos invadidos, seu mandonismo, seu poder avassalador sobre as terras e as gentes, sua incontida ambição de destruir a identidade cultural dos nacionais, considerados inferiores, quase bichos, nada disto pode ser esquecido quando, distanciados no tempo, correremos o risco de “amaciar” a invasão e vê-la como uma espécie de presente “civilizatório” no chamado Velho Mundo (Freire, 2000, p. 34).

Freire (2000) destaca que não podemos nem devemos “amaciar” a história da invasão europeia na América Latina. Nesse sentido, lembramos, com Dussel (1993), as resistências que sempre estiveram presentes no processo de colonização, ressaltando que a América Latina não se curvou à invasão; muitas vezes, as pessoas perderam a própria vida, lutando e resistindo à invasão europeia.

A resistência poderia ser seguida passo a passo em todo o continente; em Cuba onde o cacique Hatuey sobressai por seus atos de heroica resistência; em Porto Rico devem ser lembrados os caciques Agueibana e Mabodomoco; em Verágua e no Darién, conquista particularmente sanguinária, onde sobressai Cemaco e sobretudo cacique Urraca; na Nicarágua especialmente Nicaraguán; no México, já tocamos no assunto, deveriam ser lembrados Xicontencatl em Tlaxcala, Cacama de Tezcoco, as centenas de milhares de soldados que morrem em todas as cidades

⁵ Na língua do povo Kuna, originários do norte da Colômbia, hoje restritos à costa do Panamá, o termo Abya Ayala significa terra viva/madura/em florescimento. Segundo Porto-Gonçalves (2009, p. 26): “Abya Yala vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente em oposição a América, expressão que, embora usada pela primeira vez em 1507 pelo cosmólogo Martin Wakdeemüller, só se consagra a partir de finais do século XVIII e inícios do século XIX, adotada pelas elites crioulas para se afirmarem em contraponto aos conquistadores europeus, no bojo do processo de independência”.

náhuatl que rodeiam o México e que resistem, até à condenação à morte do jovem Cuahemotl. Foi uma das resistências mais heroicas de todo continente – até aos últimos homens e mulheres, até ao suicídio de povos inteiros antes de se entregarem aos invasores (Dussel, 1993, p. 142).

O autor aponta também que, no ano de 1522, em Santo Domingo, aconteceu a primeira rebelião de africanos escravizados do continente. A história de resistência na América Latina, portanto, não é recente; mesmo assim, a opressão étnica, cultural e religiosa, entre outras, continua operando segundo os padrões hegemônicos. Também destacamos Zumbi dos Palmares e os quilombos no Brasil.

Em âmbito coletivo, outras formas de resistência se estruturaram, dentre elas, a formação dos quilombos. O quilombo se apresentou como antítese da estrutura econômica escravista agroexportadora. Palmares, o maior e mais simbólico dos quilombos, foi um exemplo de organização coletiva que resistiu durante quase 100 anos (1597-1694) ao sistema colonial (Almeida; Nascimento, 2022, p. 949).

Os movimentos sociais expressam reivindicações políticas, e não só formas de garantir acesso à educação, à saúde, ao trabalho e a todas as condições de dignidade humana. Reivindicam formas de existir e resistir. Segundo Domingues (2007),

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas (Domingues, 2007, p. 101-2).

Por isso, compreendemos que assumir uma posição decolonial é necessário e urgente. Compreendemos que a discussão decolonial pode trazer implicações importantes nos processos educativos. “Desnaturalizar os processos de colonialidade constitui um desafio fundamental para o desenvolvimento da educação intercultural crítica e decolonial” (Candau, 2020, p. 681).

Colonialidade e decolonialidade: discutindo os conceitos

Mesmo que uma reflexão mais sistemática sobre o giro decolonial seja recente, começando por volta da década de 1990, Mota Neto (2016) diz que a decolonialidade surge com o próprio processo da colonização, como forma de resistência dos indígenas e dos afro-caribenhos. Isso significa uma história de mais de 500 anos.

Embora a reflexão sobre o giro epistêmico decolonial seja recente, a prática epistêmica decolonial surgiu “naturalmente” como consequência da formação e implementação da matriz colonial de poder que Aníbal Quijano descreveu no final dos anos 80. Portanto, não surpreende que a genealogia do pensamento decolonial (isto é, o pensamento que surge do giro decolonial) nós a encontremos na “Colônia” ou no “período colonial” (no jargão canônico da historiografia das Américas) (Mignolo, 2007, p. 28) (tradução nossa).

Para entendermos as propostas do giro decolonial, devemos entender a própria história do continente latino-americano, sobretudo, as formas de dominação/exploração europeia. Por colonialismo, podemos entender a própria história de colonização, a formação de territórios e as colônias, subordinadas aos países europeus, como, por exemplo, o Brasil foi para Portugal. Por outro lado, a colonialidade pode ser compreendida como um modo de colocar as colônias sob regime europeu – no primeiro momento, desumanizando os povos originários latino-americanos, como dissemos anteriormente, e depois trazendo os africanos e escravizando-os. A colonialidade opera no sentido de controlar, categorizar e classificar os grupos humanos. Portanto, o

[...] **colonialismo** pode ser compreendido como a formação histórica dos territórios coloniais; o colonialismo moderno pode ser entendido como modos específicos pelos quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e **colonialidade** pode ser compreendida como uma lógica global de

desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais. A “descoberta” do Novo Mundo e as formas de escravidão que imediatamente resultaram daquele acontecimento são alguns dos eventos-chave que serviram como fundação da colonialidade. Outra maneira de se referir à colonialidade é pelo uso dos termos modernidade/colonialidade, uma forma mais completa de se dirigir também à modernidade ocidental (Maldonado-Torres, 2019, p. 35-6) (grifos nossos).

O colonialismo operou por centenas de anos em nosso continente, e centenas de anos deixam marcas, as marcas coloniais. Mota Neto (2016), assim como os demais autores decoloniais, considera que o fim do colonialismo, com a independência do Brasil e dos demais países latino-americanos, não significou a supressão das desiguais relações de poder, que tomaram novas formas, sendo ressignificadas pelo capitalismo. Destacamos que a “a colonialidade não é equivalente ao colonialismo. Ela seria a lógica por trás do colonialismo, mas que permaneceria até os dias de hoje, posto que é concebida como o lado sombrio e imanente da modernidade” (Restrepo; Araújo, 2021, p. 166).

Vivemos, assim, uma “segunda” descolonização, não somente em termos jurídicos e políticos, que inclui “[...] a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza” (Mota Neto, 2016, p. 63). Aqui, vale recorrer à citação de Mignolo (2017, p. 2), para quem “a colonialidade, em outras palavras, é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade”. Pode-se dizer que a colonialidade continua operando na modernidade e é a sua face mais cruel.

O conceito como empregado aqui, e pelo coletivo modernidade/colonialidade, não pretende ser um conceito totalitário, mas um conceito que especifica um projeto particular: o da ideia da modernidade e do seu lado constitutivo e mais escuro, a colonialidade, que surgiu com a história das invasões europeias de Abya Yala, Tawantinsuyu e Anahuac, com a formação das Américas e do Caribe e o tráfico maciço de africanos escravizados (Mignolo, 2017, p. 2).

O autor traz dois pontos cruciais na conquista ocidental de terras latino-americanas. O primeiro deles foi a economia, sabendo-se que a implementação de um modelo de exploração dos recursos naturais e da mão de obra permitiu a reprodução, ou quase multiplicação, dos recursos dos países conquistadores. O segundo ponto foi o epistemológico, pois, no século XVI, os europeus realizam uma revolução científica com a pretensão de conhecimento universal. O ar de celebração da vitória da conquista misturava-se com o ineditismo e a possibilidade de salvação (Mignolo, 2017).

Entretanto, há um lado oculto por trás desses dois pontos: “[...] ocultadas por trás da retórica da modernidade, práticas econômicas dispensavam vidas humanas, e o conhecimento justificava o racismo e a inferioridade de vidas humanas, que eram naturalmente consideradas dispensáveis” (Mignolo, 2017, p. 4). Foi assim que surgiu a ideia de modernidade. Novamente, reforçamos que a modernidade veio junto com a colonialidade. A América não era algo inédito a ser descoberto: “foi inventada, mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã” (Mignolo, 2017, p. 4).

Os europeus ocidentais acreditavam ser o ápice da evolução como sociedade e civilização; logo, pensaram-se como modernos, que significava o novo e o mais avançado. Ao mesmo tempo, atribuíam a categoria de inferiores ao restante dos povos, imaginando-se como os únicos modernos (Quijano, 2005).

O notável disso não é que os europeus se imaginaram e pensaram a si mesmos e ao restante da espécie desse modo – isso não é um privilégio dos europeus – mas o fato de que foram capazes de difundir e de estabelecer essa perspectiva histórica como hegemônica dentro do novo universo intersubjetivo do padrão mundial do poder (Quijano, 2005, p. 122).

Em outro texto, o autor complementa:

Nesta ordem de ideias, Europa e os europeus eram o momento e o nível mais avançado no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie. Se consolidou

assim, junto com essa ideia, outro dos núcleos principais da colonialidade/modernidade eurocêntrica: uma concepção de humanidade, segundo a qual a população do mundo se diferencia entre inferiores e superiores, irracionais e racionais, primitivos e civilizados, tradicionais e modernos (Quijano, 2007, p. 95) (tradução nossa).

O estabelecimento e a difusão dos padrões ocidentais deram-se por meio da colonialidade, que, para os autores do grupo M/C, pode acontecer em três esferas: a do poder, a do ser e a do saber.

Por colonialidade do poder, Grosfoguel (2008, p. 126) entende que:

A expressão “colonialidade do poder” designa um processo fundamental de estruturação do sistema-mundo moderno/colonial, que articula os lugares periféricos da divisão internacional do trabalho com a hierarquia étnico-racial global e com a inscrição de migrantes do Terceiro Mundo na hierarquia étnico-racial das cidades metropolitanas globais. Os Estados-nação periféricos e os povos não europeus vivem hoje sob o regime da “colonialidade global” imposto pelos Estados Unidos, através do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, do Pentágono e da OTAN. As zonas periféricas mantêm-se numa situação colonial, ainda que já não estejam sujeitas a uma administração colonial.

Isso quer dizer que:

[...] a colonialidade do poder estabeleceu a diferença epistêmica colonial entre o sujeito cognoscente e os sujeitos a serem conhecidos; ou seja, marcou epistemologicamente a exclusão de toda possibilidade de produção de saber pela alteridade ou exterioridade de sua própria subjetividade, fazendo com que esse outro, ao qual se faz referência desde o discurso monotópico, tenha internalizado seu papel de objeto e não de produtor de conhecimento. Sujeito passivo e preso à mimesis, fica enredado nas malhas de um único saber, alheio à experiência da própria memória social (Palermo, 2013, p. 244) (tradução nossa).

A colonialidade do poder é uma estrutura complexa, com níveis entrelaçados: controle da autonomia, controle da autoridade, controle da natureza e dos recursos naturais, controle do gênero e da sexualidade, controle da subjetividade e do conhecimento (Ballestrin, 2013). Acrescentamos ainda, com Restrepo e Araújo (2021, p. 166), que a

colonialidade do poder “[...] permitiu o controle e a exploração da força de trabalho, da riqueza e dos territórios em todo o planeta, em prol do surgimento e da consolidação do capitalismo”.

Quijano (2007) afirma que, mesmo com o capitalismo moderno, essas condições se mantêm, com uma história de necessidade e, claro, de “[...] intenções, de desejos, de conhecimentos ou ignorâncias, de opções e preferências, de decisões certas ou erradas, de vitórias e derrotas” (Quijano, 2007, p. 99). Por meio da classificação/validação, a Europa, não apenas como espaço geográfico, mas como conjunto de países que detêm a hegemonia do poder, opera formas de governança da lógica global. Como observa Walsh (2012), a utilização do termo *euro-usa-cêntrico* leva a inferir que essa lógica global não está ligada somente a países europeus, mas também aos Estados Unidos. É importante frisar que a colonialidade do poder não está ligada meramente à natureza atribuída aos indivíduos.

Por colonialidade do saber, devemos entender que, além das marcas de desigualdade e das injustiças sociais causadas pelo colonialismo e imperialismo, “[...] há um legado epistemológico do eurocentrismo que nos impede de compreender o mundo a partir do próprio mundo em que vivemos e das epistemes que lhe são próprias” (Porto-Gonçalves, 2005, p. 3), uma vez que:

a colonialidade do saber refere-se à dimensão epistêmica da colonialidade do poder. Ela se constitui por um padrão de classificação e hierarquia global do conhecimento, no qual alguns aparecem como a personificação do conhecimento autêntico e relevante, enquanto outros são expropriados, inferiorizados e silenciados, ao ponto de deixarem de ser conhecimento para aparecerem como ignorância, superstição. Os conhecimentos são primeiro classificados com base no paradigma teológico e depois no científico, desconsiderando as modalidades de conhecimento que escapam à legibilidade e apropriabilidade desses paradigmas (Restrepo; Araújo, 2021, p. 167).

A própria colonialidade do saber age como mantenedora da hegemonia do Ocidente, validando os conhecimentos, desacreditando-os ou apropriando-se deles. Um exemplo vem

dos povos indígenas, que conhecem a medicina natural e o clima, conhecimentos que, quando conveniente, são apropriados pela ciência moderna.

A violência epistêmica se apresenta como uma relação de poder e dominação perpetrada no campo do conhecimento, permitindo que determinada visão de mundo se imponha sobre outras, impossibilitando sistemas de conhecimento e produção de saberes alternativos e alterando as visões dos povos colonizados (Silva; Baltar; Lourenço, 2018, p. 71).

Essa violência epistêmica resulta na dependência acadêmica, nos padrões de investigação, nos ensinamentos e estudos importados e implementados, por vezes, a fórceps. É importante lembrar que aqui, do outro lado da linha abissal (Santos, 1998), no hemisfério Sul, saberes e conhecimentos – inclusive, muito potentes – são produzidos, mas a perspectiva hegemônica nega-lhes espaço e dificulta-lhes o desenvolvimento. De acordo com Reis (2022, p. 8), “[...] práticas e saberes pautados exclusivamente por perspectivas eurocentradas reverberam na percepção sobre sua construção eminentemente política e histórica, revestida pelas premissas ideológicas que estão na base das estruturas de poder moderno/coloniais”.

Já o processo decolonial leva-nos a pensar com, e não sobre, os sujeitos. Pensar com os sujeitos mostra-nos possibilidades decoloniais. Tensionar a estratificação dos conhecimentos superiores ou inferiores e repensar a validação do conhecimento produzido pelos povos originários e a desnaturalização do mundo ocidental como única possibilidade são formas de questionar a colonialidade do saber.

Por sua vez, “o conceito de colonialidade do ser surgiu em discussões de um diverso grupo de intelectuais que trabalham em torno de assuntos relacionados com a colonialidade e a decolonialidade do poder” (Maldonado-Torres, 2007, p. 127) (tradução nossa). Para Mignolo (2004, p. 669), “a colonialidade do poder e do saber veio a gerar a colonialidade do

ser”. Fato é que o conceito da colonialidade do ser surge a partir da pergunta: quais os efeitos da colonialidade em nossas vidas?

O privilégio do conhecimento na modernidade e a negação das faculdades cognitivas em sujeitos racializados oferecem a base para a negação ontológica. No contexto de um paradigma que privilegia o conhecimento, a desqualificação epistêmica converte-se num instrumento privilegiado de negação ontológica da subalternização. “Outros não pensam, portanto, não são.” Não pensar converte-se em um sinal de não ser da modernidade (Maldonado-Torres, 2007, p. 145) (tradução nossa).

Teixeira e Magalhães (2021, p. 162) argumentam que “os colonizados continuam a se sentirem subordinados e buscam repetir e copiar o que o colonizador faz (colonialidade do ser)”. Percebemos, então, que a colonialidade não só nos impõe padrões hegemônicos (raça, gênero, sexualidade, língua, religião e outros) e continua validando quais conhecimentos são válidos ou não; indo muito além disso, a colonialidade do ser parte da premissa do controle sobre as pessoas.

ALGUMAS (IN)CONCLUSÕES

As discussões mostram como a colonialidade permanece como uma estrutura constitutiva da sociedade, especialmente no contexto latino-americano, operando nas dimensões do poder, do saber e do ser. Ainda que os processos formais de colonização tenham sido encerrados juridicamente, as relações de dominação e subalternização continuam presentes nas instituições, nas práticas sociais, nas formas de produção do conhecimento e nas relações de poder estabelecidas na contemporaneidade.

A partir das contribuições do grupo Modernidade/Colonialidade, entendemos que a modernidade ocidental não pode ser compreendida dissociada da colonialidade, uma vez

que ambas se constituíram simultaneamente no processo de invasão, exploração e dominação da América Latina. Nesse contexto, a imposição de padrões eurocêntricos promoveu a desumanização dos povos originários e africanos escravizados, seja legitimando práticas de violência, exploração econômica, epistemicídio e hierarquização racial e cultural, seja atuando por meio da naturalização de epistemologias ocidentais como universais e superiores ou marginalizando saberes produzidos pelos povos do Sul global.

Por outro lado, a história latino-americana é marcada por permanentes movimentos de resistência. Povos tradicionais e movimentos sociais têm construído formas de enfrentamento das lógicas coloniais, não apenas reivindicando direitos sociais, mas também tensionando a cultura, a política e a epistemologia hegemônica.

Por isso, defendemos a educação decolonial como possibilidade de ruptura com os paradigmas eurocêntricos historicamente consolidados. Uma educação comprometida com perspectivas interculturais críticas pode contribuir para a valorização dos saberes subalternizados, para o questionamento das estruturas de opressão e para a construção de práticas pedagógicas mais democráticas, plurais e emancipatórias.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Márcia Regina Galvão de; NASCIMENTO, Elaine Ferreira do. Ocupação, produção e resistência: terras quilombolas e o lento caminho das titulações. **Interações**, Campo Grande, v. 23, n. 4, p. 945-958, out./dez. 2022. Disponível em: <<https://interacoes.ucdb.br/interacoes/article/view/3520>>. Acesso em: 15 jan. 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América latina e o giro decolonial. **Revista brasileira de ciência política**, Brasília, n.11, p. 89-117, mai./ago. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/rbcp/article/view/2069>>. Acesso em 25 fev. 2023.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28–44, jan./abr. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3045>>. Acesso em: 02 dez. 2025.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Revista Tempo e Argumento**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tem/a/yCLBRQ5s6VTN6ngRXQy4Hqn/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 05 dez. 2024.

DUSSEL, Enrique **1492**: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade. Petrópolis: Vozes, 1993.

ESCOBAR, Arturo. Mundos y conocimientos de outro modo: el programa de investigación de modernidad/colonialidad latino-americano. **Tábula rasa**, Bogotá, n. 1, p. 56-86, jan./dez. 2003. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>>. Acesso em: 09 out. 2023.

FLEURI, Reinaldo Matias. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série de Estudos**, Campo Grande, n. 37, jan./jun., p. 89-106, 2014. Disponível em: <<https://serieucdb.emnuvens.com.br/serie-estudos/article/view/771>>. Acesso em: 20 abr. 2026.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 62 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GROSFOGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista sociedade e estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6078>>. Acesso em: 15 jul. 2023.

GROSFOGUEL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. **Periferia**, Duque de Caxias, v. 1, n. 2, p. 41-91, jul./dez. 2008. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/3428>>. Acesso em: 02 fev. 2024.

LUGONES, María. Colonialidad y género. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 73-101, jul/dez. 2008. Disponível em: <<https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2026.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADOTORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.) **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. p. 27-53.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de um concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (orgs.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Iesco-pensar, 2007. p. 127-167.

MIGNOLO, Walter. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, n. 34, jun. 2017. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPx5Zr3yrMjh7tCZVk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 16 jul. 2023.

MIGNOLO, Walter. **La idea de América Latina: la herida colonial y la opción decolonial**. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-707.

MOTA NETO, João Colares da. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. Curitiba: CRV, 2016.

PALERMO, Zulma. Lugarizando saberes. **Caderno de estudos culturais**, Campo Grande, v. 2, p. 149-160, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/cadec/article/view/7774>>. Acesso em: 10 jul. 2025.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Apresentação do livro: a colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 3-5. Disponível em:

<https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf>. Acesso em: 05 fev. 2024.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global. Bogotá: Iesco-pensar, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

REIS, Diego dos Santos. A colonialidade do saber: perspectivas decoloniais para repensar a univers(al)idade. **Educação & Sociologia**, Campinas, v. 43, p. 1-12, 2022. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/V4NXjqDTzVTkVLRXQyDfdyQ/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 28 abr. 2026.

RESTREPO, Eduardo; DE ARAÚJO, Juliana Maria. Descentrando a Europa: contribuições da teoria pós-colonial e do giro decolonial ao conhecimento situado. **Revista X**, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 159-174, 2021. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78403>>. Acesso em: 30 abr. 2026.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **La globalización del Derecho**: los nuevos caminos de la regulación y la emancipación. Bogotá: UNIBIBLOS, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo**: a afirmação das epistemologias do Sul. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SANTOS, Sérgio Pereira dos. **“Os ‘intrusos’ e os ‘outros’ no ensino superior”**: relações de raça e classe nas ações afirmativas da UFES. Curitiba: CRV, 2016.

SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. In: RUGGI, Lennita Oliveira; BARBOZA, Roze. **Epistemologias feministas**: ao encontro da crítica radical. Coimbra: Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, 2012. p. 88-109.

SILVA, Fabrício Pereira da; BALTAR, Paula; LOURENÇO, Beatriz. Colonialidade do saber, dependência epistêmica e os limites do conceito de democracia na América Latina, **Revista de estudos e pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 12, n. 1, p. 68-87, 2018. Disponível

em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/repam/article/view/15980>>. Acesso em: 05 fev. 2024.

SILVA, Marina Coimbra Casadei Barbosa de; BROCANELLI, Cláudio Roberto. Aproximações entre o pensamento de Paulo Freire e o pensamento decolonial: por uma pedagogia nativa, intercultural e libertadora. In: CARVALHO, Alonso Bezerra de (Org.). **Educação, ética, interculturalidade e saberes decoloniais**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p. 227-252.

SILVA, Roger Luiz Pereira da; SANTOS, Marinês, Ribeiro dos. Raça como tecnologia: apontamentos básicos sobre raça, racismo estrutural e interseccionalidade. **Albuquerque: revista de história**, Aquidauana, v. 16, n. 31, jan./jun. 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/AlbRHis/article/view/21195>>. Acesso em: 01 fev. 2025.

TEIXEIRA, Sílvia Gabriel; MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. O diálogo de Dussel com Marx: decolonialidade e marxismo. **Revista Videre**, Dourados, v. 13, n. 26, p. 122-136, jan/abr., 2021. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/videre/article/view/12658>>. Acesso em: 07 mai. 2026.

Data da submissão: 29/05/2026

Data do aceite: 19/06/2026

**PEDAGOGAS(OS) E A ALFABETIZAÇÃO CIENTÍFICA NOS INSTITUTOS
FEDERAIS DA REGIÃO SUDESTE:** o que sinalizam os projetos pedagógicos dos
cursos?

**PEDAGOGUES AND SCIENTIFIC LITERACY IN FEDERAL INSTITUTES OF THE
SOUTHEAST REGION:** what do the pedagogical projects of the courses signal?

**LOS PEDAGOGOS Y LA ALFABETIZACIÓN CIENTÍFICA EN LOS INSTITUTOS
FEDERALES DE LA REGIÓN SURESTE DE BRASIL:** ¿qué señalan los planes de
estudios de los cursos?

Sueli Ferreira dos Santos ¹

Enio Freire de Paula ²

RESUMO:

Neste artigo, decorrente de uma pesquisa desenvolvida em um Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, apresentamos os resultados de uma investigação de cunho teórico que visou a mapear, descrever e analisar como a Alfabetização Científica é discutida no âmbito dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes na Região Sudeste. Mapeamos os cursos existentes por meio da Plataforma Nilo Peçanha e, nessa trajetória, problematizamos como essa temática é apresentada em documentos que norteiam a formação inicial de futuras(os) pedagogas(os). Entre os resultados, destacamos o pequeno número de disciplinas voltadas ao Ensino de Ciências e o que pode ser compreendido como um silenciamento temático marcados pela ausência de menções ou abordagens específicas a respeito da Alfabetização Científica nesses documentos.

Palavras-chave: Alfabetização Científica. Projetos pedagógicos de cursos. Mapeamento. Licenciatura em Pedagogia. Institutos Federais.

¹ Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, campus São Paulo (IFSP/SPO). Docente da Rede Municipal de São Paulo. Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6649-9528>. E-mail: suelliferreira39@gmail.com

² Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática, pela Universidade Estadual de Londrina (UEL); Professor de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* Presidente Epitácio (IFSP/PEP), São Paulo, Brasil. Docente Permanente dos Programas de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática ofertado pelo IFSP, *campus* São Paulo (IFSP/SPO) (Profissional) e em Educação Matemática (Acadêmico) da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), sediado nos campi de Campo Mourão e União da Vitória. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0395-4689>. E-mail: eniodepaula@ifsp.edu.br

ABSTRACT:

In this article, resulting from research returned in a Professional Master's Program in Science and Mathematics Teaching, we present the results of a rich investigation that aimed to map, describe and analyze how Scientific Literacy is discussed within the scope of the Pedagogy Projects of the courses Degree in Pedagogy offered by the Federal Institutes of Education, Science and Technology presented in the Southeast Region. Maps of our existing courses by me on the Nilo Peçanha Platform and on this route, we problematize how this theme is presented in documents that guide the initial training of future pedagogues. Among our results, we left a small number of subjects involved in Science Teaching and which can be understood as a silent topic marked by the absence of specific mentions or approaches regarding Scientific Literacy in these documents.

Keywords: Scientific Literacy; Pedagogical course projects; Mapping; Degree in Pedagogy. Federal Institutes.

RESUMEN

En este artículo, derivado de una investigación realizada en un Programa de Maestría Profesional en Educación en Ciencias y Matemáticas, presentamos los resultados de una investigación de carácter teórico que se propuso mapear, describir y analizar cómo la alfabetización científica es discutida en el ámbito de los planes de estudios de los cursos de licenciatura en pedagogía ofrecidos por los Institutos Federales de Educación, Ciencia y Tecnología en la región sureste de Brasil. Los cursos existentes fueron mapeados a través de la plataforma Nilo Peçanha y, en ese recorrido, problematizamos la manera en que dicho tema se presenta en los documentos que orientan la formación inicial de los futuros pedagogos. Entre los resultados, se destaca el bajo número de asignaturas orientadas a la enseñanza de las ciencias, lo que puede interpretarse como un silenciamiento temático marcado por la ausencia de menciones o abordajes específicos en relación con la alfabetización científica en esos documentos.

Palabras clave: Revista. Educação. Cultura. Linguagem Alfabetización Científica. Planes de estudios de cursos. Mapeo. Licenciatura en Pedagogía. Institutos Federales.

INTRODUÇÃO

Diversos autores têm destacado o aumento significativo da quantidade de estudos a respeito da formação de professores (André, 2009; André *et al.*, 2010; Gatti, Barreto, 2009; Gatti, 2010) no contexto nacional. Outros pesquisadores também

sinalizam o aumento de grupos de pesquisa brasileiros intencionalmente direcionados a realizarem investigações nesse campo. Tassoni e Almeida (2020), por exemplo, ao inventariarem 645 grupos, em 2015, via Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil (DGP)³, que pesquisavam a temática, demarcaram que, destes, “[...] 422 demonstraram ter como tendência em suas investigações forte ênfase nas pesquisas sobre os saberes dos professores e as suas práticas pedagógicas” (Tassoni; Almeida, 2020, p.103). Farias, Guimarães e Moura (2020), ao buscarem os grupos de pesquisa que investigam a formação de professores na Região Nordeste, também identificaram a expressividade numérica e, entre os resultados, destacaram a tendência de pesquisas construídas nesses espaços abordarem a formação de professores com foco nas escolas públicas e seus desafios.

Recentemente, visando compreender aspectos do crescente número de oferta de vagas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia no país, um grupo de pesquisadoras(es) vinculada(os) aos Grupos de Trabalho Matemática na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (GT01) e Formação de Professores que Ensinam Matemática (GT07), da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), organizou uma força tarefa para realizar um mapeamento⁴ nacional. Frente à quantidade de cursos de Licenciatura em Pedagogia ativos em 2019, identificados no mapeamento (3.724 no total), o grupo decidiu concentrar o foco nos 1.712 cursos ofertados na modalidade a distância.

Embora grande parte das produções do grupo estivesse interessada em compreender os espaços das disciplinas do campo da Educação Matemática na Licenciatura em Pedagogia, Klein e Lopes (2022) se propuseram a analisar os cursos em

³ O DGP está vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e reúne informações dos grupos de pesquisa, incluindo a identificação das(os) participantes, suas linhas de pesquisa e as produções da equipe. O link de acesso ao diretório é <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>.

⁴ Os resultados dessa investigação foram publicados na forma de um dossiê, intitulado “*Formação inicial de professores que ensinam matemática com foco na licenciatura em pedagogia EAD*”, na Revista DoCEntes (ISSN: 2526-4923). O link de acesso completo ao dossiê é: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/issue/view/22>

que houvessem disciplinas nas quais as discussões relacionadas à Ciência e à Matemática estivessem juntas. Foram identificadas apenas sete disciplinas (uma por curso) dentre o *corpus* constituído pela equipe de pesquisa.

Esse resultado converge com os de estudos que sinalizam as necessidades, as potencialidades e os desafios no trato da Alfabetização Científica, seja nos aspectos que envolvem a sua compreensão (Sasseron; Carvalho, 2011), nos contextos da formação (inicial e continuada) de professores (Bueno; Sedano, 2020; Leite *et al.*, 2021; UNESCO, 2009) ou evidenciados nas práticas pedagógicas de pedagogas(os) atuantes na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica (Branco, 2018; Chassot, 2016; Munhoz, *et al.*, 2013; Rizzi, 2021). Dessa forma, investigar como as discussões relacionadas à Alfabetização Científica apresentam-se nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de Licenciatura em Pedagogia (LP) nos oferece indícios (Ginzburg, 1989) a respeito de como tais reflexões podem ser potencializadas nos componentes curriculares desta licenciatura.

Assim, neste artigo, apresentam-se os resultados de uma investigação de cunho teórico que visou mapear, descrever e analisar como a Alfabetização Científica é discutida nos PPC das Licenciaturas em Pedagogia ofertadas pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia presentes na Região Sudeste do Brasil. A partir desta introdução, organizamos o artigo em três seções. Na primeira, socializamos os elementos do encaminhamento metodológico para a construção do *corpus*. Na sequência, analisamos os dados evidenciados e, por fim, nas considerações finais, traçamos possibilidades para estudos futuros.

O CONTEXTO E SEUS TEXTOS: O ENCAMINHAMENTO METODOLÓGICO PARA A CONSTRUÇÃO DO *CORPUS*

Embora com algumas diferenças, assumimos que os contextos em que os autores deste estudo estão inseridos (entre os quais estão nossas práticas profissionais, as parcerias de pesquisa e nossos interesses investigativos) agregaram condicionantes à realização desta empreitada em compreender como a temática da Alfabetização

Científica apresentam-se nos projetos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Pedagogia. Todavia, os vínculos institucionais de ambos são convergentes, uma vez que estamos vinculados ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática, ofertado pelo IFSP, *campus* São Paulo. Associado a isso, diversos pesquisadores têm sinalizado que os Institutos Federais, a partir de seus processos de expansão, configuram-se como importante lócus de formação docente no país (De Paula, *et al.* 2021)

Com base nos trabalhos de Cecco *et al.* (2021), De Paula *et al.* (2021) e os dados disponibilizados na Plataforma Nilo Peçanha (PNP)⁵, os quatro estados integrantes da Região Sudeste do Brasil reúnem nove Institutos Federais, a saber, IF do Espírito Santo (IFES), o IF de Minas Gerais (IFMG), o IF do Norte de Minas Gerais (IFNMG), o IF do Sul de Minas Gerais (IFSULDEMINAS), o IF do Sudeste de Minas Gerais (IFSUDESTE-MG), o IF do Triângulo Mineiro (IFTM), o IF Fluminense (IFF), o IF do Rio de Janeiro (IFRJ) e o IF de São Paulo (IFSP). Juntas, essas instituições reúnem 145 *campi*, presentes em 133 cidades (Cecco *et al.*, 2021).

De posse dessas informações e interessados em identificar como a temática da Alfabetização Científica apresenta-se nos projetos pedagógicos, escolhemos como recorte os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelos Institutos Federais presentes na Região Sudeste. Para isso, acessamos as informações presentes na Plataforma Nilo Peçanha (PNP) em 2023 (ano base 2022)⁶. Configurar essa ação como

⁵ Instituída por meio da Portaria nº 01, de 03 de janeiro de 2018, emitida pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (Setec/MEC), a Plataforma Nilo Peçanha (PNP) é o banco de estatísticas oficiais da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Nela, são registradas informações a respeito das unidades das instituições que a compõem (os IF, a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ) e de Minas Gerais (CEFET-MG), as Escolas Técnicas Vinculadas às Universidades Federais e o Colégio Pedro II). Na ocasião em que realizamos essa investigação, estavam disponibilizados os dados de 2018 (ano Base 2017), 2019 (ano Base 2018), 2020 (ano Base 2019), 2021 (ano Base 2020), 2022 (ano Base 2021) e 2023 (ano Base 2022). O endereço eletrônico para o acesso à PNP é: <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>.

⁶ Esta pesquisa foi realizada no final de 2023.

mapeamento é coerente com a perspectiva assumida por Fiorentini (2016), que o caracteriza como

[...] um processo sistemático de levantamento e descrição de informações acerca das pesquisas produzidas sobre um campo específico de estudo, abrangendo um determinado espaço (lugar) e período de tempo. Essas informações dizem respeito aos aspectos físicos dessa produção (descrevendo onde, quando e quantos estudos foram produzidos ao longo do período e quem foram os autores e participantes dessa produção), bem como aos seus aspectos teórico-metodológicos e temáticos (Fiorentini, 2016, p.18)

Nesse primeiro processo de identificação dos locais de oferta dos cursos, foram aplicados os filtros⁷ presentes na própria PNP, por meio dos quais foram encontrados 15 cursos de Licenciatura em Pedagogia sob três organizações, sendo 11 cursos com oferta presencial, dois cursos na modalidade a distância e outros dois denominados Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica (LP-EPT).

A partir daí, acessamos os *sites* institucionais de cada um dos Institutos Federais e realizamos o *download* do PPC de cada um dos cursos. Encontramos, em praticamente todos eles, duas edições desse projeto. Isso ocorreu por conta do controverso processo de revogação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada (Resolução CNE/CP 02/2015) (Brasil, 2015) para a implementação das DCN para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (Resolução CNE/CP 02/2019) (Brasil, 2020) e para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/2020) (Brasil, 2020). Por conta desse movimento e, em especial, devido à implementação da curricularização da extensão (Brasil, 2018), os PPC foram atualizados. Diante dessa situação, a opção foi utilizar a versão mais recente de cada um dos PPC encontrados. Na Tabela 1 estão reunidas informações básicas dos cursos encontrados.

⁷ Os filtros utilizados foram: Instituição: *seleções múltiplas*; Unidade: *Todas*; Estado: *Todos*; Município: *Todos*; Organização Acadêmica: *Instituto Federal*; Tipo de Oferta: *Todos*; Eixo Tecnológico: *Todos*; Tipo de Curso: *Licenciatura*; Nome do Curso: *Pedagogia e Educação Profissional, Científica e Tecnológica*; Modalidade de Ensino: *Seleções Múltiplas*; Turno do Curso: *Todos*; Fonte de Financiamento: *Todos*. No critério "Nome do Curso", inserimos na busca o item *Educação Profissional, Científica e Tecnológica* pois sabemos da oferta do curso de Licenciatura em Pedagogia e Educação Profissional e Tecnológica ofertado por alguns IF.

Tabela 1: Os cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados pelos Institutos Federais da Região Sudeste

IF	<i>Campus</i>	Regime de oferta	Carga horária	Início	Duração	Turno	Data do PPC
IFES	Itapina	Presencial	3293,33 h	2011	9	N	2017
	Vila Velha	Presencial	3205h	2015	8	I	2018
IFMG	Ouro Branco	Presencial	3488h	2017	8	N	2022
IFNMG	Salinas	Presencial	3266,4h	2017	8	N	2023
	Centro de Referência em Educação a Distância	EAD	3580 h	2017	8	on-line	2022
IFSULDEMINAS	Inconfidentes	EPT	3180 h	2018	8	N	2023
	Inconfidentes	Presencial	3340 h	2019	8	N	2019
	Muzambinho	EAD	3400 h	2017	8	on-line	2021
IFSP	Boituva	EPT	3220 h	2018	8	on-line	2018
	Boituva	Presencial	3233,8 h	2017	8	N	2023
	Campos do Jordão	Presencial	3267 h	2017	8	N	2023
	Jacareí	Presencial	3293,33 h	2018	8	M/N	2022
	Presidente Epitácio	Presencial	3200,3 h	2017	8	N	2023
	Registro	Presencial	3264,5h	2021	8	N	2020
	Sorocaba	Presencial	3300,5h	2020	8	M	2023

Fonte: os autores. Nota: a duração do curso é dada em semestres. O turno é indicado por Integral (I), M (Matutino), N (Noturno) ou on-line.

O curso do IFSULDEMINAS *campus* Muzambinho, ofertado na modalidade EaD, tem oferta anual e vagas distribuídas por polos de Apoio Presencial. O curso de LP-EPT, gerido pelo mesmo Instituto no *campus* Inconfidentes, oferece vagas entre cinco polos, atualmente, a saber, Campo Belo, Monte Sião, Paraisópolis, Illicínea e Santa Rita de Caldas.

Segundo o PPC do IFSP *campus* Jacareí, o ingresso ao curso é ofertado semestralmente, nos períodos matutino e noturno. Já no Centro de Referência em Educação a Distância (IFNMG), IFSULDEMINAS *campus* Muzambinho (IFSULDEMINAS), são ofertados na modalidade a distância e as aulas não contemplam um turno específico; para a realização das disciplinas cabe ao discente se organizar para realizar seus estudos. No IFSP *campus* Boituva, o curso de LP-EPT também é ofertado no formato

on-line para o cumprimento dos estudos. Em períodos de avaliação o(a) estudante marca o horário/turno e comparece ao polo para realizar as avaliações obrigatórias. Vale destacar que, nesse *campus*, são ofertadas, desde o ano de 2021, vagas anuais, distribuídas entre os polos presenciais, presentes em cidades paulistas, credenciados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), a saber: Diadema, (Centro); Santa Isabel, (Jardim Novo Éden); São José do Rio Preto, (Redentora) e São Paulo, em parceria com a Universidade dos Centros Educacionais Unificados (UniCEU)⁸.

OLHARES INDICIÁRIOS NO *CORPUS*: BUSCAS POR ELEMENTO POTENCIAIS PARA AS DISCUSSÕES DA AC PRESENTES NOS PPC

Depois dos *downloads* dos PPC como um primeiro exercício de aproximação ao *corpus*, buscou-se pelos termos “alfabetização científica”, “divulgação científica” e “ensino de ciências” em cada um deles⁹. A busca via termos diferentes se justifica, pois há uma multiplicidade de nomenclaturas utilizadas para tratar a temática (Mora, 2003; Sasseron, Carvalho, 2011). Essa iniciativa foi realizada na perspectiva do paradigma indiciário de Ginzburg (1989), que pode ser compreendido como um método interpretativo no qual os pesquisadores buscam observar resíduos marginais e, valendo-se deles e de raciocínios inferenciais, encontrar informações não perceptíveis inicialmente. Essa perspectiva metodológica tem sido utilizada em diversas investigações no campo da Educação e em ações que envolvem, inclusive, a formação de professores (Pimentel, Montenegro, 2007; Baptista, 2015; Aguiar, Ferreira, 2021; Leandro, Passos, 2021).

⁸ Os polos ligados a rede UniCEU atendidos são: Jardim Santa Terezinha (UniCEU Aricanduva); Jardim Esmeralda (UniCEU Butantã); Interlagos (UniCEU Cidade Dutra); Jardim Guapira Jaçanã (UniCEU Jaçanã); Pirajussara (UniCEU Campo Limpo); Vila Cisneros – Cangaíba (UniCEU Quinta do Sol); Balneário São Francisco – Pedreira (UniCEU Alvarenga); Guaianases – Jardim Moreno (UniCEU Jambuí); Jardim Paulistano (UniCEU Jardim Paulistano); Vila das Belezas (UniCEU Casa Blanca); Cidade Tiradentes (UniCEU Água Azul); Parque Veredas – Chácara Dona Olívia (UniCEU Parque Veredas) e Jardim São Roberto (UniCEU Rosa da China).

⁹ Como todos os documentos estavam no formato PDF, utilizamos o comando *CTRL+F* para a busca de cada um dos termos.

Desse processo de busca, não foram identificados dados residuais que efetivamente problematizassem a temática da Alfabetização Científica, fora do contexto da apresentação das ementas e das bibliografias dos componentes curriculares. Em diversas ocasiões, os termos de busca foram encontrados nos momentos em que a lei de criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Brasil, 2008) é citada nos PPC para apresentar suas finalidades e características, dentre as quais estão:

[...] V - constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, em geral, e de ciências aplicadas, em particular, estimulando o desenvolvimento de espírito crítico, voltado à investigação empírica; VI - qualificar-se como centro de referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas instituições públicas de ensino, oferecendo capacitação técnica e atualização pedagógica aos docentes das redes públicas de ensino; VII - desenvolver programas de extensão e de divulgação científica e tecnológica [...] (Brasil, 2008, art.6º, incs. V-VIII)

Dessa normatização, voltamos nossa atenção a observar os ementários e também as bibliografias elencadas nas disciplinas em que foram identificados indícios de potenciais discussões a respeito da Alfabetização Científica. Dos 11 cursos de LP ofertados pelos IF da Região Sudeste na Modalidade Presencial, observou-se que

1. ofertam apenas uma disciplina: Boituva (IFSP) (*Fundamentos teóricos e práticas de ensino de ciências* [66,7h; 7º]); Campos do Jordão (IFSP) (*Metodologia do Ensino de Ciências* [66,67h; 7º]); Inconfidentes (IFSULDEMINAS) (*Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências* [33,2h; 7º]); Itapina (IFES) (*Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências da Natureza* [75h; 8º]); Presidente Epitácio (IFSP) (*Fundamentos e metodologias do ensino de ciências naturais* [66,7h; 4º]) e Sorocaba (IFSP) (*Fundamentos teóricos e práticas do ensino de ciências* [66,7; 5º]);
2. ofertam duas disciplinas obrigatórias: Ouro Branco (IFMG) (*Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências I* [42h; 5º] e *Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências II* [42h; 6º]); Salinas (IFNMG) (*Fundamentos e Metodologia das Ciências na Educação Infantil* [33,2;4º]; *Fundamentos e Metodologia das Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental* [33,20h; 5º]) e Jacareí (IFSP) (*Fundamentos teóricos e práticos*

do ensino aprendizagem de ciências da natureza 1 [51,67h; 7º] e Fundamentos teóricos e práticos do ensino aprendizagem de ciências da natureza 2 [51,67h; 8º]);

3. oferta três disciplinas obrigatórias: apenas Vila Velha (IFES) (*Ensino de Ciências I: Teoria e Prática* [60h; 6º]; *Ensino de Ciências II: Teoria e Prática* [60h; 7º] e *Ensino de Ciências III: Teoria e Prática* [60h; 8º]);

4. ofertam quatro disciplinas obrigatórias: Registro (IFSP) (*Metodologia do Ensino de Ciências Naturais* [31,7h; 6º]; *Alfabetização Científica: Química* [41,7h; 6º]; *Alfabetização Científica: Física* [41,70h; 7º] e *Alfabetização Científica: Biologia* [41,70h; 7º]. Na Tabela 2 apresentam-se as ementas das disciplinas identificadas nos PPC dos IFES¹⁰.

Tabela 2: Disciplinas com potencial para discussão da temática de Alfabetização Científica, presentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertado, na modalidade presencial, pelo IFES nos *campi* Itapina e Vila Velha

Disciplinas	Ementário
<i>Fundamentos e Metodologias do Ensino de Ciências da Natureza</i> (75h;8º)	A produção do conhecimento científico no contexto sócio-histórico. Construção do conhecimento em Ciências Naturais. Temas integradores do currículo de Ciências Naturais na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Presença dos tópicos temáticos sobre meio ambiente/Educação Ambiental, animais, vegetais, corpo humano com os seus conteúdos, metodologia, o uso das tecnologias e avaliação. Subsídios didático-metodológicos para o ensino e a aprendizagem da área de exploração de espaços escolares e não escolares no ensino de Ciências. Noções e fundamentos da alfabetização científica (PPC, IFES Itapina, 2017, p.230).
<i>Ensino de Ciências I: Teoria e Prática</i> (60h;6º)	Introdução aos fundamentos teóricos da ciência. Concepção do que é ciência. O ensino de Ciências no Brasil. Por que estudar Ciências? O que estudar em Ciências? As mulheres na Ciência. Os conteúdos do eixo “Terra e Universo” das Ciências Naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na educação infantil. Análises de livros didáticos voltados ao conhecimento das ciências. A experimentação no ensino de Ciências. Modelos didáticos. Mapa conceitual. Microscopia. Espaços de Educação Não Formal. O desenho como representação de concepções de ciências. Pedagogia de Projetos. Sequências didáticas no ensino de ciências. O uso da literatura infantil no contexto do ensino de ciências. Utilização de filmes, vídeos e animações no ensino de ciências (PPC, IFES Vila Velha, 2018, p. 172)
<i>Ensino de Ciências II: Teoria e Prática</i> (60h;7º)	Introdução a Alfabetização Científica – ideias, definições e relações com a sala de aula. Os conteúdos de Botânica, Zoologia e Fisiologia Humana do eixo “vida e evolução” das Ciências Naturais nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na educação infantil. Análises de livros didáticos voltados ao conhecimento das

¹⁰ Devido ao tamanho da tabela, optamos por uma apresentação por Estado.

	ciências. A experimentação no ensino de Ciências. Mapa conceitual. Microscopia. Espaços de educação não formal. O desenho como representação de concepções de ciências. O uso da literatura infantil no contexto do ensino de ciências. Utilização de filmes, vídeos e animações no ensino de ciências. Objetivos gerais: proporcionar às/aos futuras/os educadoras/res situações e/ou informações que lhes permitam se apropriar dos conteúdos do eixo “Vida e evolução” (incluindo os seres humanos) sob um olhar crítico e reflexivo do trabalho na área da alfabetização científica no ensino de ciências nas séries iniciais do Ensino Fundamental e na educação infantil. (PPC IFES Vila Velha, 2018, p.186)
<i>Ensino de Ciências III: Teoria e Prática (60h;8º)</i>	Movimento Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA). Conteúdos do eixo “Matéria e Energia” das Ciências Naturais nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na educação infantil: matéria, resíduos, ciclos biogeoquímicos, fontes de energia elétrica e eletricidade, som e luz. O uso de histórias em quadrinhos no ensino de ciências. O uso de jogos educativos no ensino de ciências. A experimentação no ensino de Ciências. Modelos didáticos. Mapa conceitual. Abordagem baseada em problemas. O uso de brincadeiras no contexto do ensino de ciências. Utilização de filmes, vídeos e animações no ensino de ciências. Uso das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino de ciências. (PPC, IFES Vila Velha, 2018, p.186)

Fonte: Os autores

No conteúdo das ementas, as disciplinas destacam igualdade e divergem com relação às abordagens, às metas e aos conteúdos, mas ambas apresentam ênfase na Formação Científica e enfatizam a importância da formação do conhecimento científico. Em vez de fomentar uma compreensão sócio-histórica da produção do conhecimento científico, demarcam subsídios teóricos e práticos que têm potencial para o fomento do Ensino de Ciências Naturais. Vale o destaque para a presença de temáticas que sinalizam especificidades de determinadas áreas (como a microscopia) nos ementários de disciplinas.

É perceptível, nas ementas, a presença de indicações do uso de tecnologias e metodologias ativas, que sinalizam a sua importância. A indicação do uso de jogos educativos, filmes, vídeos e experimentação é sugerida como potencial para o Ensino de Ciências, refletindo a intencionalidade de uma abordagem de ensino pautada por dinamicidade e interatividade que julgamos, talvez, visam envolver os(as) estudantes da graduação em práticas colaborativas. É possível perceber, também, algumas diferenças no modo como as disciplinas se concentram em conteúdos específicos, tais como o

“*Ensino de Ciências I*”, que aborda os fundamentos teóricos da Ciência; o “*Ensino de Ciências II*”, que abrange Botânica, Zoologia e Fisiologia Humana e o “*Ensino de Ciências III*”, que abrange Ciências, Tecnologia, Sociedade e Meio Ambiente (CTSA), matéria e energia. Diferentes disciplinas são encontradas na Educação Infantil e nos Anos Iniciais da Educação Básica, fato este que reflete uma variedade de abordagens e objetivos.

Os dados referentes aos cursos ofertados pelos Institutos Federais mineiros estão alocados na Tabela 3.

Tabela 3: Disciplinas com potencial para discussão da temática de Alfabetização Científica presentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados, na modalidade presencial, pelo IFMG *campus* Ouro Branco, pelo IFNMG *campus* Salinas e pelo IFSULDEMINAS *campus* Inconfidentes

Disciplinas	Ementário
<i>Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências I</i> (42h, 5º)	Conteúdos e metodologias do ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Documentos curriculares oficiais para o ensino de Ciências (BNCC). Letramento científico. Relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. (PPC, IFMG, Ouro Branco, 2022, p.66)
<i>Fundamentos Metodológicos do Ensino de Ciências II</i> (42h, 6º)	Conteúdos e metodologias do ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Documentos curriculares oficiais para o ensino de Ciências (BNCC). Letramento científico. Relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. (PPC, IFMG, Ouro Branco, 2022, p.76)
<i>Fundamentos e Metodologia das Ciências na Educação Infantil</i> (33,20h; 4º)	Natureza e sociedade na educação infantil. Abordagem de pressupostos teóricos e metodológicos e a construção de uma visão de mundo integral e relacional, com conhecimentos acerca do mundo natural e social; a exploração de diferentes objetos, propriedades e relações simples de causa e efeito; o contato com pequenos animais e plantas, o conhecimento do próprio corpo por meio do uso e da exploração de suas habilidades físicas, motoras e perceptivas. BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais da Educação Infantil no campo de experiência “espaços, tempos, relações e transformações”. Análise de projetos pedagógicos” (PPC, IFNMG, Salinas, 2023, p.73)
<i>Fundamentos e Metodologia das Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental</i> (33,20h; 5º)	Os objetivos do ensino de Ciências. Análise dos diferentes enfoques do ensino de Ciências, das diferentes concepções sobre desenvolvimento do conhecimento científico, da relação homem/natureza. Aspectos metodológicos do conteúdo e do ensino de Ciências no Ensino Fundamental de acordo com a BNCC. O profissional de Ciências. O espaço escolar e a construção de experiências científicas a partir da realidade. Produção de material didático voltado para o ensino de Ciências. Métodos e técnicas, execução e avaliação de atividades experimentais em Ciências. Uso das tecnologias no ensino e aprendizagem de Ciências (PPC, IFNMG, Salinas, 2023, p.78)

<i>Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências</i> (33,20h; 7º)	Movimentos históricos do Ensino de Ciências no Brasil. Aspectos teóricos e metodológicos do ensino de Ciências: atividades práticas, resolução de problemas, concepções prévias, estudos do meio, abordagem interdisciplinar, recursos e materiais didáticos. Diretrizes Curriculares de Ciências para o Ensino Fundamental e Educação Infantil. Linguagens no ensino de Ciências. Relações Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente. Produção e divulgação do conhecimento científico. Alfabetização científica e currículo escolar. Temas e conhecimentos escolares no ensino de Ciências. (PPC, IFSULDEMINAS, Inconfidentes, 2023, p.67)

Fonte: Os autores

Nos cursos dos Institutos Federais de Minas Gerais é possível perceber que as ementas abordam conteúdos e metodologias do ensino de Ciências na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as disciplinas enfatizam, em comum, a necessidade de compreensão dos documentos curriculares oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018). Novamente, as problematizações em torno da abordagem Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente (CTSA) são destaque, porém, cada disciplina apresenta características únicas com algumas nuances: "*Fundamentos e Metodologia das Ciências na Educação Infantil*" (33,20h; 4º) orienta-se para a análise de diversos propósitos e competências específicas para a Educação Infantil; "*Fundamentos e Metodologia das Ciências nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*" (33,20h; 5º) aborda aspectos metodológicos do Ensino Fundamental, como a produção de material didático e o uso de tecnologias, enquanto "*Fundamentos e Metodologia do Ensino de Ciências*" (33,20h; 7º) ressalta movimentos históricos no Ensino de Ciências no Brasil, além de fomentar a abordagem por atividades práticas, talvez na perspectiva de ampliar as experimentações com as(os) graduandas(os). Essas diferenças refletem uma visão ampla e a abordagem contextualizada sob a ideia de diferentes fases da Educação. Exploram, ainda, vários aspectos pedagógicos e metodológicos para promover uma educação científica considerada como significativa.

Ainda no campo das ofertas na modalidade presencial, o IFSP é o que reúne o maior número de cursos (6), a saber: Boituva, Campos do Jordão, Jacareí, Presidente

Epitácio, Registro e Sorocaba. Na Tabela 4 apresentamos as ementas das disciplinas que, potencialmente, discutem a temática da AC.

Tabela 4: Disciplinas com potencial para discussão da temática de Alfabetização Científica presentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados, na modalidade presencial, no IFSP *campi* Boituva, Campos do Jordão, Jacareí, Presidente Epitácio, Registro e Sorocaba

Disciplinas	Ementário
<i>Fundamentos teóricos e práticos de ensino de ciências</i> (66,7h; 7º)	O componente curricular aborda a gênese dos conceitos científicos e suas possibilidades no ensino de Ciências da Natureza. O ensino de Ciências. Para isto nos valeremos das Unidades Temáticas da Base Nacional Comum Curricular, que são: Matéria e Energia; Vida e Evolução e Terra e Universo. Abordaremos os princípios metodológicos para o ensino de ciências, numa perspectiva que contemple os aspectos, conceituais, empíricos, lúdicos e sociais. (PPC, IFSP, Boituva, 2023, p.228)
<i>Metodologia do Ensino de Ciências</i> (66,67h;7º)	O componente curricular aborda a estruturação de proposta educativa que favoreça o contato com a educação ambiental e o mundo natural, para compreensão e utilização das Ciências Naturais e sua relação com a Saúde, Ciências Ambientais, Tecnologia e Sociedade, promovendo a apropriação contextualizada do saber para a prática educativa numa perspectiva crítica, transformadora e participativa junto a escolares da fase inicial do Ensino Fundamental, além de correlacionar tais saberes à dimensão ambiental e às implicações da atuação do ser humano no meio em que vive. (PPC, IFSP, Campos do Jordão, 2023, p.209)
<i>Fundamentos teóricos e práticos do ensino aprendizagem de ciências da natureza 1</i> (51,67h; 7º)	O componente curricular trabalha a prática pedagógica e o estudo das bases teóricas para a formação do pedagogo, abordando os conceitos e os conteúdos de Ciências da Natureza que serão ministrados no ensino infantil e nas primeiras séries do ensino fundamental. A proposta educativa contempla, ainda, a alfabetização científica, a didática das ciências, bem como as modalidades de ensino, permitindo o desenvolvimento profissional na área de educação e uma posição crítica frente aos desafios de ensinar Ciências na atualidade. (PPC, IFSP, Jacareí, 2022, p.226)
<i>Fundamentos teóricos e práticos do ensino aprendizagem de ciências da natureza 2</i> (51,67h; 8º)	O componente curricular trabalha a prática pedagógica e o estudo das bases teóricas para a formação do pedagogo, abordando os conceitos e os conteúdos de Ciências da Natureza que serão ministrados no ensino infantil e no ensino fundamental. A proposta educativa contempla, ainda, a alfabetização científica, a didática das ciências, bem como as modalidades de ensino, permitindo o desenvolvimento profissional na área de educação e uma posição crítica frente aos desafios de ensinar Ciências na atualidade. Além disso, promove a contextualização dos conteúdos das Ciências da Natureza com a Saúde, a Tecnologia e a Sociedade para o exercício da cidadania. (PPC, IFSP, Jacareí, 2022, p.244)
<i>Fundamentos e metodologias do ensino de ciências naturais</i>	Este componente curricular envolve o estudo sobre conceitos, tendências e estratégias metodológicas para o ensino de Ciências Naturais na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Parte de uma perspectiva social e histórica das Ciências e objetiva a compreensão dos fenômenos naturais de maneira sistematizada. Para tal, proporciona ao futuro professor o acesso às discussões sobre conceitos científicos, concepções de Ciências, alfabetização científica, didática das

(66,7h; 4º)	ciências, modalidades de ensino, critérios de avaliação, bem como, sobre educação ambiental como um assunto transversal. Além disso, fomenta o debate sobre o processo de transposição do saber científico para o saber escolar. Por fim, a Prática como Componente Curricular (PCC) aborda o estudo de conceitos e estratégias didáticas para o ensino de Ciências no Laboratório de Ciências Naturais e contempla a análise das representações de Ciência e de cientistas em livros infantis e animações. (PPC, IFSP, Pres. Epitácio, 2023, p.159)
<i>Metodologia do Ensino de Ciências Naturais</i> (31,7h; 6º)	A disciplina mostra a ciência como uma prática social e histórica voltada para a compreensão do mundo natural e suas transformações. Destaca o ser humano como elemento integrante e agente transformador do meio ambiente. Oferece oportunidades para que o futuro professor possa adquirir e ampliar seus conhecimentos sobre conteúdos específicos de Ciências, bem como discutir e compreender o processo de transposição do saber científico em saber escolar mediado pela análise e síntese de situações problemáticas reais. A disciplina pretende, ainda, subsidiar o futuro professor no que diz respeito a planejamento, execução e avaliação de ensino e aprendizagem em Ciências. (PPC, IFSP, Registro, 2021, p.130)
<i>Fundamentos teóricos e práticas do ensino de ciências</i> (66,7h; 5º)	O componente aborda a gênese dos conceitos científicos e o ensino de ciências, destacando alguns elementos históricos e apresentando a relação entre Vida, Ambiente, Sociedade e Saúde e suas possibilidades no ensino de ciências. Apresenta conteúdos e princípios metodológicos e da avaliação da aprendizagem nos aspectos conceitual, atitudinal e procedimental. Aborda, ainda, o uso de experimentos e atividades lúdicas de simulação e modelagem no ensino de ciências, por meio de propostas socioculturais e interdisciplinares. A disciplina prevê, em sua metodologia, a interação dialógica da comunidade acadêmica com a sociedade por meio da troca de conhecimentos, da participação e do contato com as questões complexas contemporâneas presentes no contexto social. (PPC, IFSP, Sorocaba, 2023, p.193)

Fonte: Os autores

De acordo com as ementas apresentadas, as disciplinas compartilham uma perspectiva em comum no Ensino de Ciências, ao demarcarem o que consideram como fundamentos teóricos e práticos para o desenvolvimento profissional de futuro(a)s pedagogo(a)s. Cada disciplina, no entanto, destaca aspectos específicos, como: a ênfase temática na prática pedagógica presente no curso ofertado em Jacareí (IFSP) e o fato de apontar a Ciência como uma prática social e histórica voltada para a compreensão de mundo, como em *Metodologia do Ensino de Ciências Naturais* (31,7h; 6º) no curso de Licenciatura em Pedagogia ofertado no IFSP *campus* Registro. A abordagem científica ressalta diferenças entre as disciplinas, com a especialização na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em *Fundamentos e Metodologias do ensino de*

Ciências Naturais (66,7h; 4º), do IFSP *campus* Presidente Epitácio. Compreendemos que essas diversificações e contextualizações se constituem como desafios contemporâneos. O PPC do IFSP *campus* Sorocaba demarca a extinção da disciplina Alfabetização Científica (duas aulas no 8º termo do curso), com a justificativa das demandas relativas à criação de novas disciplinas para atender ao Currículo de Referência do IFSP.

De acordo com a análise das ementas é possível perceber que as disciplinas visam não apenas compreender conceitos científicos, mas também contextualizar o ensino de Ciências Naturais sob diversas óticas temáticas (como Saúde, Meio Ambiente e Tecnologia e Sociedade), promovendo o diálogo com a sociedade e a comunidade escolar. Essa análise crítica e a compreensão contextualizada visam, a nosso ver, centralizar a discussão da formação de profissionais que problematizem ações educativas para o Ensino de Ciências.

Em síntese, as disciplinas apresentadas integram fundamentos teóricos e práticos para preparar futuros educadores para o Ensino de Ciências. Cada disciplina apresenta aspectos específicos, como prática pedagógica, história e conceitos científicos na Educação Básica. O objetivo é dotar os profissionais de uma formação científica relevante, contextualizada e crítica, adaptada às transformações ambientais e sociais.

Já os dois cursos organizados como LP-EPT – IFSULDEMINAS *campus* Inconfidentes e IFSP *campus* Boituva – ofertam, cada um, apenas uma disciplina obrigatória, de título homônimo e mesma carga horária: *Metodologias e Estratégias de Ensino de Ciências* (60h; 5º) (Tabela 5). Embora as disciplinas e as ementas estejam idênticas, cada instituição configurou a bibliografia básica e a complementar de modo diferenciado.

Tabela 5: Disciplinas com potencial para discussão da temática de Alfabetização Científica presente nos dois cursos de LP-EPT: IFSULDEMINAS, *campus* Inconfidentes e IFSP, *campus* Boituva

Disciplinas	Ementário

<i>Metodologias e Estratégias de Ensino de Ciências</i> (60h; 5º)	As Ciências Naturais (CN) e a Educação para a Cidadania na Educação Básica. O ensino de CN: um panorama das pesquisas na área. A organização do trabalho docente (planejamento e avaliação) na área de CN. O Ensino e Aprendizagem de Ciências na BNCC. (PPC, IFSP Boituva, 2023, p.156; PPC, IFSULDEMINAS, Inconfidentes, 2023, p.129)
<i>Metodologias e Estratégias de Ensino de Ciências</i> (60h; 5º)	

Fonte: Os autores

As disciplinas *Metodologias e Estratégias de Ensino de Ciências* apresentam semelhanças marcantes em suas ementas. Com relação às Ciências Naturais e à Educação para a Cidadania na Educação Básica, destaca-se o panorama da pesquisa em campo e a importância da organização do trabalho docente, incluindo o planejamento e a avaliação sobre ensino e aprendizagem de ciências na BNCC. De modo geral, as ementas são muito próximas.

Em relação aos dois cursos ofertados na modalidade EAD, cada um apresenta duas disciplinas, a saber: *Fundamentos e Metodologia das Ciências Aplicada à Educação Infantil* (60h; 4º) e *Fundamentos e Metodologia das Ciências Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (60h; 5º) no CEAD (IFNMG) e *Educação Ambiental* (50h; 4º) e *Metodologia do Ensino de Ciências* (60h; 5º) no IFSULDEMINAS campus Muzambinho, conforme Tabela 6.

Tabela 6: Disciplinas com potencial para discussão da temática de Alfabetização Científica presentes nos dois cursos de Licenciatura em Pedagogia ofertados na Modalidade EAD no CEAD (IFNMG) e no IFSULDEMINAS campus Muzambinho (IFSULDEMINAS), MG.

Disciplina	Ementário
<i>Fundamentos e Metodologia das Ciências Aplicada à Educação Infantil</i> (60h; 4º)	Base histórica, conceitual e concepções do ensino das ciências naturais na Educação Infantil. Conceitos básicos necessários à educação de crianças e suas vivências com o meio natural. Dimensões sociais do espaço e suas diversidades/ formas de vida. Experiências, pressupostos, e propostas metodológicas para o ensino do Eixo Natureza e Sociedade na Educação Infantil (Ciências). (PPC, IFNMG, CEAD, 2022, p.41)
<i>Fundamentos e Metodologia da Ciências Anos Iniciais do Ensino Fundamental</i> (60h, 5º)	Os objetivos do ensino de Ciências. Análise dos diferentes enfoques do ensino de ciências; das diferentes concepções sobre desenvolvimento do conhecimento científico; da relação homem/natureza. Aspectos metodológicos do conteúdo e do ensino de ciências no ensino fundamental. O profissional de ciências. O espaço escolar e a construção de experiências científicas a partir da realidade. Atividades complementares e produção de material didático voltado

	para o ensino de Biologia, Física e Química. Métodos e técnicas, execução e avaliação de atividades experimentais em Biologia, Física e Química. (PPC, IFNMG, CEAD, 2022, p.49).
<i>Educação Ambiental</i> (50h;4º)	Inter-relação entre Educação, Sociedade e Ambiente. Educação para a mudança. A crise socioambiental. Problematicando as concepções de meio ambiente, desenvolvimento sustentável e educação ambiental. O campo da Educação Ambiental. Políticas Públicas em Educação Ambiental. Concepções de Educação Ambiental na produção teórico-prática. A formação da prática docente em Educação Ambiental. O diagnóstico da Educação Ambiental na educação formal. (PPC, IFSULDEMINAS, Muzambinho, 2022, p.59)
<i>Metodologia do Ensino de Ciências</i> (60h, 5º)	Ensino de Ciências como Prática. Alfabetização Científica. Referenciais curriculares para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Planejamento e avaliação de aulas. Produção de recursos didáticos (PPC, IFSULDEMINAS, Muzambinho, 2022, p.63).

Fonte: Os autores

As disciplinas *Fundamentos e Metodologia das Ciências Anos Iniciais do Ensino Fundamental* (60h, 5º) e *Metodologia do Ensino de Ciências* (60h, 5º) compartilham uma abordagem semelhante ao Ensino de Ciências, mas com focos e abordagens diferentes. A última tem como alvo o desenvolvimento do conhecimento científico, visando objetivos específicos na área, enquanto discute também metodologias relacionadas ao conteúdo e ao ensino, incluindo materiais didáticos.

A disciplina *Metodologia do Ensino de Ciências* (60h, 5º), do IFSULDEMINAS campus Muzambinho, apresenta o ensino de ciências como prática, com foco na Alfabetização Científica e nas referências curriculares para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. Convergem panoramas para o planejamento, a avaliação de aulas e a produção de recursos educacionais para uma abordagem mais abrangente ao Ensino de Ciências. Podemos evidenciar que a primeira disciplina se concentra em metodologias específicas, enquanto a segunda incorpora referências curriculares e práticas pedagógicas para diferentes níveis de ensino.

Em síntese, durante o processo de análise do *corpus*, a partir das propostas de discussão a respeito da Alfabetização Científica evidenciadas nas ementas das disciplinas, é explícita a centralidade das discussões para o primeiro eixo: as disciplinas que se apresentam como espaços potenciais dessa temática direcionam-se a

problematizar compreensões básicas dos conhecimentos científicos. Também encontramos indícios de reflexões a respeito da abordagem da CTSA, algo que se aproxima do Eixo 3 de Sasseron e Carvalho (2011). Entretanto, há um silenciamento na proposição de destacar aspectos do Eixo 2, ou seja, que propiciem a articulação dos fatores éticos e políticos envolvidos nas práticas científicas. Compreendemos que, nos tempos em que a Ciência está sob injustificáveis ataques, com o crescimento/retorno de teorias sensacionalistas (como aquelas que defendem a Terra Oca, a Terra Plana ou o uso de vermífugos para a cura de doenças virais), esse silenciamento não deve ocorrer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, foram apresentados os resultados da ação de mapear, descrever e analisar como a Alfabetização Científica é discutida nos Projetos Pedagógicos de Curso das Licenciaturas em Pedagogia ofertadas pelos Institutos Federais presentes na Região Sudeste do Brasil. Entendemos que é possível estabelecer um paralelo com a ideia dos *Eixos Estruturantes da Alfabetização Científica* propostos por Sasseron e Carvalho (2011) que reuniram, em três agrupamentos, as perspectivas que devem ser consideradas nos processos de planejamento de aulas intencionalmente preocupadas em fomentar a Alfabetização Científica. Os eixos propostos por essas autoras sinalizam três grandes propósitos, sendo *a compreensão básica de termos, conhecimentos e conceitos científicos fundamentais* (Eixo 1); *a compreensão da natureza das ciências e dos fatores éticos e políticos que circundam sua prática* (Eixo 2) e *o entendimento das relações existentes entre ciência, tecnologia, sociedade e meio-ambiente* (Eixo 3) (Sasseron, Carvalho, 2011).

Para além do olhar direcionado às disciplinas, já no início da leitura exploratória dos 15 PPC identificados no nosso recorte, de utilizarmos termos de busca como "alfabetização científica", "divulgação científica" e "ensino de ciências", não foram encontrados dados residuais no corpo desses documentos (além dos espaços descritivos das ementas das disciplinas) que efetivamente problematizam a temática da

Alfabetização Científica. Esse silenciamento temático é demarcado pela ausência de menções, abordagens específicas ou sinalizações de ações e/ou projetos a respeito da Alfabetização Científica apresentados no texto desses documentos. Inferimos que esse fato pode ser decorrente das escolhas (e limitações) das estruturas de escrita do próprio documento. Afinal, a formação inicial de pedagogas(os) é, assim como nas demais licenciaturas, um campo em disputa, haja vista os desafios e as diversas especificidades envolvidas nesse processo.

Outra questão importante a ser apresentada aqui é o pequeno número de disciplinas voltadas ao Ensino de Ciências. Ao detalharmos as quantidades ofertadas em cada curso de Licenciatura em Pedagogia, identificamos uma variação significativa entre os eles. A análise revela que a maioria (6) oferta apenas uma disciplina, e apenas um curso (IFSP *campus* Registro) disponibiliza quatro disciplinas obrigatórias. As questões relacionadas às experimentações – na perspectiva de propiciar o envolvimento das(os) professoras(es) em formação na discussão, comprovações e confrontos de ações próprias da ciência – no contexto das disciplinas, também sinalizam atenção. Entendemos esses pontos como denúncias acadêmicas importantes

Entre as limitações do nosso estudo, associadas, em parte, às restrições da escrita de um artigo científico, está a impossibilidade de analisar as referências bibliográficas básicas e complementares. A presença da BNCC (Brasil, 2018), como referencial de política pública, consta, de maneira significativa, entre as referências bibliográficas dos componentes que potencialmente discutem a temática da Alfabetização Científica. Compreendemos também que nossa leitura, pautada no paradigma indiciário de Ginzburg (1989), demarca elementos que poderiam estar evidenciados com maior centralidade nos PPC. Entretanto, entendemos que outras análises, que talvez propusessem articular a trajetória do que fizemos com o estudo de práticas e/ou dos materiais didáticos discutidos nos contextos dessas disciplinas, poderiam aferir outras percepções a respeito de como a problematização da Alfabetização Científica ocorre nesses espaços.

Sendo assim, é possível considerar que os dados aqui articulados destacam a importância do diálogo contínuo entre as instituições de ensino para compartilhar práticas e perspectivas de abordagens teóricas e pedagógicas na formação inicial de futuras(os) pedagogas(os). Enfatizamos a necessidade de os docentes estarem preparados não apenas para a problematização dos conhecimentos científicos básicos, tal como evidenciado nas intencionalidades do primeiro eixo proposto por Sasseron e Carvalho (2011). As atividades práticas e todos os questionamentos - científicos, éticos e políticos - decorrentes dos processos de experimentação são potenciais para promover discussões a respeito da Alfabetização Científica, do pensamento crítico e da consciência social de futuras(os) pedagogas(os) e, assim, possibilitar que as intencionalidades dos três *Eixos Estruturantes da Alfabetização Científica* estejam presentes nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Thiago Borges de; FERREIRA, Luciana Haddad. Paradigma Indiciário: abordagem narrativa de investigação no contexto da formação docente. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/74451>>. Acesso em: 10 jul. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A produção acadêmica sobre formação docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/4>. Acesso em 10 jul. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; *et al.* Pesquisa sobre formação de professores: síntese do II Simpósio de grupos de pesquisa do GT 8 da ANPED. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 022, nº 03, p.152-159, ago./dez. 2010. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/24>. Acesso em ago. 2023.
- BAPTISTA, Livia Márcia Tiva Rádis. Paradigma indiciário: contribuições para a investigação da construção das identidades de futuros professores de línguas. **Signótica**,

Goiânia, v. 27, n. 2, p. 565–582, 2015. DOI: 10.5216/sig.v27i2.35551. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sig/article/view/35551>. Acesso: 26 nov. 2022.

BRANCO, Alessandra Batista de Godoi; *et al.* Alfabetização e Letramento Científico na BNCC e os desafios para uma Educação Científica e Tecnológica. **Revista Valore**, Volta Redonda, v. 3, p. 702-713, dez. 2018. ISSN 2526-043X. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/174>. Acesso: 26 abr. 2022.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015**. 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. Diário Oficial União: seção 1, Brasília, DF, n. 124, p. 8-12, 02 jul. 2015.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 29 dez. 2008.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 49-50, 19 dez. 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 208, p. 103, 29 out. 2020a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria Executiva. **Resolução nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 28, p. 87-90, 10 fev. 2020b.

BUENO, Teresa Beatriz; SEDANO, Luciana. A Alfabetização Científica Inerente à Formação de Professores: o que dizem as pesquisas quanto às perspectivas para o Ensino de Ciências. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática**, v. 3, n. 2, 8 jul. 2020. Disponível em: <http://seer.upf.br/index.php/rbecm/article/view/10481>. Acesso: 10 abr. 2022

CECCO, Bruna Larissa; *et al.* Panorama das Licenciaturas em Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF - nas Regiões Sudeste e Sul: adequação à Resolução CNE-CP 02/2015. In: ZAIDAN, S. *et al.* (org.). **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2021. p. 339-383.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 7. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

DE PAULA, Enio Freire; *et al.* Panorama das Licenciaturas em Matemática nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia- IF - nas Regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte: adequação à Resolução CNE-CP 02/2015. In: ZAIDAN, S. *et al.* **A Licenciatura em Matemática no Brasil em 2019: análises dos projetos dos cursos que se adequaram à Resolução CNE/CP 02/2015**. Brasília: Sociedade Brasileira de Educação Matemática, 2021. p. 300-338.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; GUIMARÃES, Marília Duarte; MOURA, Ingrid Louback de Castro. Grupos de Pesquisa que investigam a formação de professores no Nordeste: quem são, o que produzem e como produzem. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 297-318, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/6500>. Acesso: 10 abr. 2021

FIORENTINI, Dario; *et al.* O professor que ensina matemática como campo de estudo: concepções do projeto de pesquisa. In: FIORENTINI, D. PASSOS, C. L. B. & LIMA R. C. R. (Org.). **Mapeamento da pesquisa acadêmica brasileira sobre o professor que ensina Matemática: período 2001 – 2012**. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/pf/subportais/biblioteca/fev-2017/e-book-mapeamento-pesquisa-pem.pdf>. Acesso: 02 fev. 2017.

LEITE, Rosana Franzen; *et al.* Alfabetização científica da população: um desafio social. **Revista Brasileira de Educação em Ciências e Educação Matemática**, Cascavel, v.5, n.3, p.iii-vi, 2021. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/rebecem/article/view/28550>. Acesso: 25 abr. 2022.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, p.1355-1379, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso: dez. 2021.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

KLEIN, Maiara Luisa LOPES, Anemari Roesler Luersen Vieira. Componentes Curriculares de Matemática e Ciências no curso de Pedagogia EAD: de que formação estamos falando?. **Revista DoCentes**, v.7, n.17, p.52-61, 2022. Disponível em: <https://revistadocentes.seduc.ce.gov.br/revistadocentes/article/view/599/180>. Acesso: 15 ago. 2023

LEANDRO, Everaldo Gomes; PASSOS, Cármen Lúcia Brancaglion. O paradigma indiciário para análise de narrativas. **Educar em Revista**, v.37, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hk9sxtYY6BCfcHxwYm3Q8zB/?lang=pt>. Acesso: 10 jan. 2023.

MUNHOZ, Angelica Viere; *et al.* Acerca da Alfabetização científica: representações e discursos no cotidiano de uma escola. **Imagens da Educação**, Maringá, v. 3, n. 3, p. 01-09. 2013. Disponível em: <https://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/20992>. Acesso: 10 jan. 2023.

PIMENTEL, Edna Furukawa; MONTENEGRO, Zilda Maria Coelho. Aproximações do paradigma indiciário com o pensamento Freiriano: uma construção possível?. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, p. 181-194, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/537>. Acesso: 12 mai. 2023.

RIZZI, Márcia Maria da Rosa Sanches da Silva. **O ensino de ciências na promoção da alfabetização científica no contexto da educação infantil**: aproximações a partir da BNCC. 2021. Dissertação (Mestrado em Formação Científica, Educacional e Tecnológica) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

MORA, Ana Maria Sánchez. **A divulgação da ciência como literatura**. Rio de Janeiro: Casa da Ciência – Centro Cultural de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Editora UFRJ. 2003.

SASSERON, Lúcia Helena; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Alfabetização Científica: uma revisão bibliográfica. **Investigações em Ensino de Ciências**. Porto Alegre, v.16, n.1,

p.59-77, 2011. Disponível em: <https://ienci.if.ufrgs.br/index.php/ienci/article/view/246>. Acesso: 10 jan. 2023.

TASSONI, Elvira Cristina Martins; ALMEIDA, Bruna Aparecida Alves. A Formação de Professores e os Grupos de Pesquisa: algumas tendências. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.29, n.1, p.95-109, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/12057>. Acesso em: 21 jan. 2024.

UNESCO. **Ensino de ciências: o futuro em risco**. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139948por.pdf>. Acesso: 02 dez. 2021.

Data da submissão: 26/02/2026.

Data do aceite: 27/04/2026

INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL NA SALA DE AULA: COMO A TECNOLOGIA ESTÁ REVOLUCIONANDO A EDUCAÇÃO

Allan Carlos Pscheidt.

São Paulo: Matrix Editora, 2024. 144 p.

Denise de Sousa Severo | UCB / Programa de Pós-Graduação em Educação.¹

Valdoir Pedro Wathier | UCB / Programa de Pós-Graduação em Educação.²

Geraldo Caliman | UCB / Programa de Pós-Graduação em Educação.³

O livro em análise discute os impactos, desafios e oportunidades do uso da Inteligência Artificial (IA) no ambiente educacional, explorando ferramentas atuais como o ChatGPT e a IA generativa, em um contexto em que os debates sobre tecnologia digital na educação se intensificam.

O autor, Allan Carlos Pscheidt, professor licenciado em Ciências Biológicas e gestor universitário, apresenta a IA como uma ferramenta transformadora no processo de ensino-aprendizagem. Segundo ele, a tecnologia pode favorecer a personalização do aprendizado, automatizar tarefas administrativas e estimular o pensamento crítico dos estudantes. Ressalta, contudo, que a supervisão docente permanece essencial. Pscheidt também alerta que a integração da IA na educação não ocorre de forma automática nem está isenta de riscos, exigindo dos profissionais uma postura ética e reflexiva em seu uso.

¹ Mestranda em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica de Brasília – UCB. E-mail: denise.severo@a.ucb.br ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8195-7957>

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica de Brasília – UCB. Doutor em Educação (Gestão e Políticas Públicas Educacionais – UCB). E-mail: valdoir.wathier@p.ucb.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4651-0105>

³ Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Católica de Brasília – UCB. Doutor em Educação - Università Pontificia Salesiana (UPS) – Vaticano. E-mail: caliman@p.ucb.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2051-9646>

A obra está estruturada em eixos que articulam teoria e prática. Inicialmente, é feita uma apresentação e um panorama introdutório sobre o conceito e o funcionamento da IA ressaltando que seu objetivo não é substituir o professor, mas ampliar sua capacidade de atuação. O livro está organizado em doze capítulos. O autor utiliza linguagem clara e acessível, buscando dialogar especialmente com educadores que ainda não estão familiarizados com esses recursos.

Nos primeiros capítulos, o autor apresenta o potencial da IA para transformar o ambiente físico da sala de aula em algo dinâmico e interativo. Segundo Pscheidt (2024, p. 17), “ao incorporar a IA ao contexto escolar, os educadores conseguem proporcionar uma experiência de aprendizagem mais rica aos estudantes [...]”. Ao afirmar isso, o autor explica que, ao utilizar a IA em sala de aula, o professor pode automatizar tarefas administrativas e desenvolver trajetórias de aprendizado personalizadas, uma vez que cada aluno possui um ritmo e um estilo de compreensão próprios.

Além disso, o uso dessa ferramenta favorece a aplicação de projetos de aula mais envolventes, estimulando o engajamento da turma e promovendo a inclusão por meio de metodologias ativas, como *Cultura Maker*, *Design Thinking*, *Aprendizagem Baseada em Problemas*, *Flipped Classroom* – Sala de aula invertida, Gamificação, Entrevistas com Especialistas e *Aprendizagem Colaborativa* (*Brainstorming* colaborativo, Discussão de casos ou problemas, Elaboração de projetos em grupo e Feedback colaborativo). Dessa forma, a IA contribui para uma aprendizagem adaptada e mais significativa.

As aplicações da IA no contexto educacional se manifestam em sistemas tutores inteligentes, personalização do aprendizado, geração de conteúdo, correção automática e feedback adaptativo. Contudo, Pscheidt ressalta que, mesmo com muitas vantagens, sua aplicação no campo da educação demanda atenção especial. Para o autor, é importante que os alunos sejam inseridos em um processo de alfabetização digital, de

modo que possam questionar criticamente as informações geradas pela ferramenta, sempre com o auxílio do professor.

Nos capítulos seguintes, a abordagem prática do uso da IA é apresentada a partir da análise da eficiência e dos desafios para sua implementação, além da importância da formação docente e do debate sobre a necessidade de estabelecer regras para evitar o uso indevido de dados, pois a questão ética é fundamental. Para o autor, uma prática eficaz requer cuidados, e o primeiro deles é o uso ético e responsável da tecnologia. Pscheidt destaca que o treinamento de professores e administradores é essencial para que se sintam confortáveis com o uso da IA compreendendo que a tecnologia serve para aprimorar o trabalho docente, e não para substituí-lo. Conforme o autor (2024, p. 86), “o elemento humano é insubstituível na educação, e a IA deve ser vista como uma ferramenta para aumentar as capacidades humanas, não para substituí-las”.

A nova era da tecnologia aliada à educação apresenta desafios técnicos e de infraestrutura que precisam ser superados antes que a IA seja plenamente efetivada nas escolas. Nessa perspectiva, a obra destaca a questão da escalabilidade, considerando a grande diversidade dos sistemas educacionais em todo o mundo. A igualdade e o acesso são elementos fundamentais para a efetivação da IA na educação, pois a má distribuição de recursos nas escolas pode agravar a “divisão digital”, uma vez que as desigualdades de acesso limitam sua implementação. Para promover uma inclusão efetiva, o autor defende a criação de políticas e iniciativas inovadoras que garantam recursos tecnológicos em todas as escolas, por meio de programas e financiamentos governamentais ou parcerias com empresas de tecnologia.

Na dimensão prática, partindo de uma base teórica consolidada, o autor apresenta roteiros e exercícios para demonstrar a aplicação da IA em sala de aula, em diferentes níveis de ensino, com possibilidades reais de uso. Ele exemplifica metodologias ativas e estratégias criativas capazes de tornar as aulas mais significativas.

Estudos de caso com introdução, desafio, implementação, resultados e benefícios e conclusão; Roteiro de sessão de aprendizagem com objetivos e materiais; Modelo para *Desing Thinking*; *Prompts* para os estudantes do ensino primário ou fundamental, para os estudantes ensino secundário ou médio e para estudantes dos ensinos técnico e superior por área (Humanas, Exatas e Biológicas); *Prompts* para professores do ensino básico, do ensino secundário e do ensino superior por área (Humanas, Exatas e Biológicas).

Em síntese, *Inteligência Artificial na Sala de Aula: como a tecnologia está revolucionando a educação* é uma obra atual e pertinente, que discute de forma equilibrada as possibilidades e os riscos do uso da IA na educação. O autor enfatiza a responsabilidade das instituições formadoras de professores em oferecer um ambiente estimulante, criativo e de alfabetização tecnológica, buscando a valorização dos educadores.

A obra de Pscheidt nos faz refletir como a Inteligência Artificial avança sobre o campo educacional em um ritmo muito mais acelerado do que a capacidade das instituições de estabelecer diretrizes, fundamentos e limites éticos para seu uso. O autor revela o tamanho do desafio enfrentado pela escola contemporânea, pois a IA chega antes de suas premissas pedagógicas estarem consolidadas. Isso significa que professores, gestores e formuladores de políticas públicas estão reagindo a uma transformação em curso, muitas vezes, sem a formação e a estrutura necessárias para uma integração crítica e consciente da tecnologia (IA) à educação.

Nesse sentido, a obra serve de alerta para que possamos entender que o desafio não é apenas tecnológico, mas ético, e que exige repensar a própria natureza da aprendizagem, da autoria e da mediação docente em tempos de algoritmos e automação.

A obra constitui leitura recomendada para gestores, docentes e estudantes de licenciatura, ao propor a compreensão da IA como ferramenta de apoio ao ensino. O

livro representa, assim, um convite à construção coletiva de práticas pedagógicas inovadoras, associando o uso da tecnologia à formação crítica e cidadã.

Data da submissão: 29/05/2026.

Data do aceite: 19/06/2026

**A EDUCAÇÃO SECUNDÁRIA EM CAMPO GRANDE-MS: RETRATOS EM
FONTES DA HISTORIOGRAFIA REGIONAIS E MEMORIALÍSTICA (1920-1960)**

BRITEZ, Adriana Espindola.
Campo Grande: Editora UFMS, 2023.

Cristian Lopez Gomes¹

A presente obra apresenta resultados da dissertação “A representação da educação secundária em Campo Grande nas fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)”, de Adriana Espindola Britez², defendida no ano de 2014, no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Além disso, a autora destaca que a obra incorpora um acréscimo de análises empíricas em relação ao trabalho original.

A obra possui três capítulos, além da introdução e das considerações finais, e conta com prefácio escrito por Jacira Helena do Valle Pereira Assis. Trata-se de um livro digital, ou seja, um *e-book*, o qual concorreu e foi contemplado, em 2021, em um edital da UFMS, intitulado “Edital Agecom nº 04/2021”, que visava à seleção de propostas para apoio à publicação de livros científicos em formato digital.

Na introdução do livro, Britez (2023) sinaliza o percurso metodológico e o referencial teórico. Em relação ao percurso metodológico, a autora relata que, inicialmente, agrupa e discute as produções acadêmicas que contribuem para a compreensão da educação secundária em âmbito nacional. Posteriormente, volta-se às produções que abordam a escolarização secundária em âmbito regional. Em

¹ Graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2021), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2023), cursa Doutorado no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3296-232X>. Email.: cristiangomes2000@gmail.com

² Professora da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2010), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2014) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2020).

seguida, reúne e analisa obras memorialísticas³ em cruzamento com outras fontes, como jornais, revistas, anuários, boletins, legislações e Diários Oficiais da União. Quanto ao referencial teórico-metodológico, a autora mobiliza o arcabouço sociológico de Pierre Bourdieu, em diálogo com as perspectivas históricas de Roger Chartier, Maurice Halbwachs e Justino Magalhães.

No primeiro capítulo, Britez (2023) tem como objetivo construir a concepção de educação secundária à luz das pesquisas que se debruçam sobre essa etapa de escolarização no contexto social e econômico do Brasil no século XX, bem como compreender de que modo tais pesquisas formam uma visão do ensino secundário no país. Com base nas produções acadêmicas analisadas, a pesquisadora identifica que, ao longo do século XX, o ensino secundário brasileiro assumiu um caráter dualista: uma escola destinada às classes dominantes, na qual predominava o ensino secundário geral, e outra destinada aos trabalhadores, voltada aos cursos técnicos e ao curso normal. Entretanto, o curso normal não se destinava exclusivamente aos trabalhadores, sendo frequentado também pelas filhas das elites aristocráticas, de funcionários públicos e de comerciantes.

No segundo capítulo da obra, a autora busca compreender os condicionantes envolvidos na implantação do ensino secundário na região sul de Mato Grosso⁴ e tecer a relação entre o processo de desenvolvimento das cidades e a educação secundária, tendo como embasamento as produções acadêmicas regionais que abordam essa etapa da escolarização no sul de Mato Grosso.

Britez (2023) enfatiza que, a partir da década de 1920, a região sul de Mato Grosso passou por um processo de modernização, ocasionando a chegada de imigrantes – árabes, japoneses, espanhóis, portugueses e italianos – e a intensificação do comércio, impulsionada pela instalação da estrada de ferro, em 1914. Como

³ A pesquisadora relata que mobilizou obras memorialísticas localizadas nos acervos históricos de Campo Grande, a saber: Biblioteca da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Biblioteca Pública Estadual Dr. Isaias Paim e Arquivo Histórico de Campo Grande (ARCA).

⁴ O recorte temporal da pesquisa antecede a criação do estado de Mato Grosso do Sul. Dessa maneira, a autora mobiliza o termo “sul de Mato Grosso”.

desdobramento desse processo, tornaram-se necessários maiores investimentos na educação e na formação de professores. Ao estabelecer a relação entre o processo de desenvolvimento das cidades e a educação secundária, a autora destaca que as instituições secundárias foram criadas nas cidades com maior contingente populacional e em processo de crescimento social e econômico, quais sejam: Campo Grande, Corumbá, Dourados e Aquidauana.

No que concerne à educação secundária de Campo Grande, entre as décadas de 1920 a 1960, a autora identifica, com auxílio dos estudos realizados nos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e da Universidade Católica Dom Bosco, que a educação secundária campo-grandense foi mantida por três instituições privadas, a saber: o Instituto Pestalozzi, posteriormente denominado Colégio Dom Bosco; o Colégio Nossa Senhora Auxiliadora; e o Colégio Oswaldo Cruz, bem como por três instituições públicas: o Liceu Campo-grandense, que se tornou o Colégio Maria Constança; a Escola Normal Joaquim Murtinho; e o Ginásio Barão do Rio Branco.

No terceiro capítulo, a autora tem como objetivo analisar as fontes memorialísticas para a compreensão de elementos da educação secundária campo-grandense, no período de 1920 a 1960. Britez (2023) ressalta que o capítulo é composto por quatro tópicos e que, em cada um deles, há uma obra memorialística que se constitui como um fio condutor de análise, à qual são acrescidas outras fontes memorialísticas, cruzadas com periódicos, legislações e Diários Oficiais da União.

Primeiramente, é apresentada a autobiografia de Luiz Alexandre de Oliveira como eixo central da análise. As representações estão associadas à trajetória de um professor de origem pobre, negro e com baixa visão. Inicialmente, a autora descreve os enfrentamentos que ocorreram na escolarização primária do professor, visto que ele vivenciou episódios de preconceito relacionados à sua condição visual. No entanto, concluiu o ensino primário e teve acesso ao ensino secundário, cursando-o no Instituto Pestalozzi na condição de uma espécie de “bolsista”, que custeava seus estudos por meio do trabalho de vigilante e professor no curso primário na referida instituição.

Nesse sentido, Britez (2023) analisa que o professor, ao obter a oportunidade de estudar no Instituto Pestalozzi, mobilizou, ao longo de sua trajetória, os capitais adquiridos (social, cultural, escolar), sendo reconhecido como um “bom professor” por diversas instituições secundárias campo-grandenses. Dessa forma, suas memórias constroem uma representação do ensino secundário como possibilidade de ascensão social e econômica.

Também houve menção do Colégio Osvaldo Cruz, visto que o professor foi diretor da instituição. De acordo com a pesquisadora, as representações referentes ao estabelecimento escolar elucidam dois elementos: a) disputas no campo educacional; e b) consolidação do colégio como uma das importantes instituições a ofertar a educação secundária em Campo Grande, entre as décadas de 1930 e 1950.

Em seguida, Britez (2023) mobiliza a autobiografia de Oliva Enciso como eixo central das análises. As representações da educação secundária derivam de escritos de uma mulher de origem pobre, ex-aluna da educação secundária campo-grandense, ex-professora e primeira vereadora mulher eleita em Campo Grande. Oliva cursou o secundário no Instituto Pestalozzi e, para custear seus estudos, trabalhou na instituição como professora do primário. Além disso, frequentou cursos de contabilidade na Escola do Comércio Dom Bosco e o curso normal no Colégio Nossa Senhora Auxiliadora.

As representações sociais de Oliva revelam o ensino secundário como *lócus* de distinção, que possibilitou inserções em campos de prestígio ao longo de sua trajetória. A autora disserta que a constituição do *habitus* de Oliva Enciso na educação secundária a tornou uma excelente aluna e professora. Acrescenta, ainda, que o *habitus* religioso constituído nos colégios confessionais salesianos influenciou a estruturação do seu *habitus* profissional, promovendo a realização das atividades com dedicação e perfeição no campo político.

Nesse campo, houve uma dedicação da agente social à luta pela educação dos trabalhadores, principalmente na criação de duas instituições: o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Ginásio Barão do Rio Branco. Cabe ressaltar a

relevância que uma obra memorialística pode ter na construção e/ou reconstrução da historiografia da educação, pois Britez (2023) relata que, ao analisar menções à professora Oliva na autobiografia sobre o Ginásio Barão do Rio Branco, identificou a existência de uma instituição até então desconhecida pela historiografia regional.

Na sequência, é apresentada a biografia de Gilka Martins, publicada em 2009 e de autoria de Lucilene Machado, elaborada a partir de transcrição dos relatos de Gilka. A biografada constitui a representação social de uma mulher de classe média da sociedade campo-grandense, que vivenciou a educação secundária do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora, na década de 1940. Dois aspectos emergem na análise da obra memorialística: a) o internato da instituição; e b) o estudo secundário como possibilidade de continuação dos estudos para as mulheres.

O internato é retratado como um espaço com regras e disciplinas rígidas. A pesquisadora analisa que havia uma coerção social voltada à constituição de um *habitus* feminino alinhado aos moldes da sociedade patriarcal, predominando uma formação escolar que preparava as mulheres para serem boas mães, esposas, filhas e religiosas, o que possivelmente influenciou na trajetória das ex-alunas secundaristas. Paradoxalmente, a pesquisadora identifica que a educação secundária também poderia representar, para as mulheres, a possibilidade de prosseguir com os estudos, proporcionando oportunidades de escolhas que extrapolassem o casamento, como na trajetória de Gilka, em que o matrimônio não foi sua escolha, sendo o trabalho o que lhe possibilitou vivenciar outras experiências.

Por fim, Britez (2023) analisa a autobiografia de Pierre Adri, publicada em 2005, com o objetivo de homenagear o Colégio Dom Bosco. As representações contidas na obra derivam de um ex-estudante secundarista da classe média campo-grandense, que frequentou o estabelecimento escolar entre as décadas de 1940 e 1960. A autora observa que os saberes e as práticas vivenciadas no Colégio Dom Bosco estão presentes no relato de memória do ex-aluno, em uma perspectiva saudosista e de valorização da escola. A inculcação dos elementos educacionais contribuiu para a formação de um modo de ser e estar, que direcionou a inserção do agente social em

campos sociais de prestígio, como, por exemplo, o acesso ao campo universitário, culminando na formação em Bacharelado em Direito. Além disso, ao participar de práticas esportivas na instituição, Pierre Adri exerceu a profissão de cronista esportivo no campo jornalístico.

Considera-se que as fontes memorialísticas auxiliaram a pesquisadora na identificação das múltiplas facetas do ensino secundário campo-grandense, evidenciando de que maneira estudantes de distintas classes sociais tiveram acesso a essa etapa de escolarização, contribuindo para a compreensão dos desafios enfrentados pelos agentes sociais das frações das classes baixas para ingressar e permanecer nesse nível de ensino.

Reconhece-se que a obra oferece caminhos possíveis para os historiadores da educação, pois, assim como admite a autora, não se esgotam as análises e informações que podem ser extraídas a partir das obras memorialísticas identificadas. Por exemplo, a partir da memória de mulheres, podem-se investigar questões como: o que significava a inserção, permanência e formação dessas mulheres na educação secundária campo-grandense entre 1930 a 1960? Como essa etapa de escolarização influenciou as trajetórias dessas agentes sociais? Elas ocupariam futuramente cargos de liderança na sociedade campo-grandense? Tais questões, quando tomadas como foco central, têm potencial para se constituírem em pesquisas significativas para a construção e/ou reconstrução da historiografia regional.

O resultado é uma obra de densidade, que propicia a compreensão de que há um potencial na mobilização de fontes memorialísticas para construção e/ou reconstrução da historiografia da educação, visto que, em algumas produções acadêmicas, essas fontes são tratadas como menores.

Considera-se que o exercício historiográfico de reconhecimento da monumentalidade das fontes, conforme aponta Jacques Le Goff (2003), está presente na obra, pois Britez (2023) demonstra que é fundamental não fetichizar as fontes, promovendo o estranhamento tanto dos conteúdos das fontes de memória quanto das demais fontes utilizadas. A autora ensina-nos que, ao possuírem um caráter de

monumentalidade, as fontes devem ser desconstruídas, sendo necessário “tirar a roupagem” destas e, conseqüentemente, observar e analisar as condições de produção desses “documentos-monumento”, que resultam de as sociedades imporem ao futuro “[...] voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias” (Le Goff, 2003, p. 549).

Por fim, recomendamos o livro para pesquisadores que desejem obter uma perspectiva perspicaz acerca da mobilização das fontes memorialísticas para a construção e/ou reconstrução de uma historiografia, assim como para professores da educação básica ou do ensino superior interessados em conhecer as múltiplas facetas da educação secundária campo-grandense, tendo em vista que a obra constitui uma contribuição profícua para o campo da História da Educação.

REFERÊNCIAS

BRITEZ, A. E. **A Educação Secundária em Campo Grande-MS: retratos em fontes da historiografia regional e memorialística (1920-1960)**. Campo Grande: Editora UFMS, 2023.

LE GOFF, J. **História e memória**. 4.ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

Data da submissão: 26/02/2026.

Data do aceite: 27/04/2026.