tRAMA

Interdisciplinar



v. 16 | n. 2 | JUL.-DEZ. 2025

Universidade Presbiteriana Mackenzie

ISSN 2177-5672

© 2025 Universidade Presbiteriana Mackenzie

Os direitos de publicação desta revista são da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Os textos publicados na revista são de inteira responsabilidade de seus autores. Permite-se a reprodução desde que citada a fonte.

A revista Trama Interdisciplinar está disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO (CIP)

Revista Eletrônica Trama Interdisciplinar / Universidade Presbiteriana Mackenzie, Centro de Comunicação e Letras, Programa de Pós-Gradua- ção em Educação, Arte e História da Cultura. – v. 1, n. 1 (2010). – São Paulo: Editora da Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2010

Quadrimestral.
Disponível na Internet: http://www3.mackenzie.br/editora/index.php/tint
ISSN 2177-5672

1. Educação - Periódicos. 2. Artes - Periódicos. 3. História da Cultura – Periódicos. I. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Centro de Comunica- ções e Letras. II. Universidade Presbiteriana Mackenzie. Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

CDD 300 (21. ed.)

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Chanceler Robinson Grangeiro Monteiro

Reitor Marco Tullio de Castro Vasconcelos

Vice-Reitor Luiz Roberto Martins Rocha

Pró-Reitor de Controle Acadêmico Wallace Tesch Sabaini

Pró-Reitor de Extensão e Cultura Cleverson Pereira de Almeida

Pró-Reitor de Graduação Marcos Nepomuceno Duarte

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Pró-Reitor de Planejamento e Administração Wallace Tesch Sabaini

CENTRO DE EDUCAÇÃO, FILOSOFIA E TEOLOGIA

Diretor Lamartine Gaspar de Oliveira

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

Coordenadora Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

INSTITUTO PRESBITERIANO MACKENZIE

Entidade Mantenedora

Presidente Cid Pereira Caldas

Diretoria de Administração Eduardo Castedo Abrunhosa

Diretoria de Finanças José Paulo Fernandes Junior

Diretoria Comercial, Inovação e Tecnologia André Ricardo de Almeida Ribeiro

Diretoria de Educação e Saúde André Peixoto dos Santos Silva

R. Trama Interdisciplinar	São Paulo	v. 16	n. 2	p. 1-378	jul./dez. 2025

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Revista *Trama Interdisciplinar*

Centro de Educação, Filosofia e Teologia Universidade Presbiteriana Mackenzie

Rua da Consolação, 930 – São Paulo – SP – CEP 01302-907

TRAMA

Interdisciplinar

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Trama Interdisciplinar, v. 16, n. 2, jul./dez. 2025

CONSELHO EDITORIAL

Adérito Fernandes Marcos - Universidade São José de Macau (China)

Alberto Javier Lopez Cuenca - Universidade de Las Americas (México)

Axel Föller-Mancini - Alanus University (Alemanha)

Celso Favareto - Universidade de São Paulo (USP)

Celso Luz Prudente - Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

João Paulo Queiroz - Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e Estudos de Belas-Artes (Portugal)

Margareth Rago - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp)

Maria da Graça Nicoletti Mizukami - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

Maria Izabel Petraglia - Universidade Nove de Julho (Uninove)

Mirian Goldemberg - Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Sílvia Capanema Schmitt - Université Paris 13 (França)

Stephanie Dennison - University of Leeds (Inglaterra)

COMISSÃO EDITORIAL E EXECUTIVA

Editor Acadêmico - João Clemente Souza Neto

Editoria Temática: Arte - Suzana Ramos Coutinho, Jane de Almeida

Editoria Temática: Educação - João Clemente Souza Neto

Editoria Temática: História da Cultura - Suzana Ramos Coutinho

SUPORTE TÉCNICO

Gabriel de Oliveira Lima

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Bárbara P. Sincerre

PROJETO GRÁFICO

Márcio Godoy

PREPARAÇÃO DE ORIGINAIS

Carlos Villarruel

REVISÃO

Hebe Lucas

DIAGRAMAÇÃO

Acqua Estúdio Gráfico

FOTO DE CAPA

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

Trama Interdisciplinar é indexada por:

EBSCO – Current Abstracts; Fuente Académica; Fonte Acadêmica; TOC Premier.

SUMÁRIO

11 Editorial
Editor's introduction
João Clemente de Souza Neto, Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

15 Apresentação
Presentation
Djalma Thürler, João Clemente de Souza Neto, Verônica Teixeira Marques

Dossiê: A epistemologia da complexidade e o "fazer" interdisciplinar
Dossier: The epistemology of complexity and interdisciplinary "praxis"

Dossiê | *Dossier*

20 Século XXI: tempo de pensar e agir interdisciplinarmente
21st century: time to think and act interdisciplinarily
João Clemente de Souza Neto, Rosana Maria Pires Barbato Schwartz, Roger Muniz, Ricardo Lopes Dias

47 *Interdisciplinaridade e aprendizagem da docência: implicações epistemológicas e metodológicas*
Interdisciplinarity and teaching learning: epistemological and methodological implications
Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Maria Antonia Ramos de Azevedo, Maria de Fátima Ramos de Andrade

61 Entre a urgência e a invenção: a formação da interdisciplinaridade na Capes e seus paradoxos epistemológicos
Between urgency and invention: the formation of interdisciplinarity within Capes and its epistemological paradoxes
Djalma Thürler

76 Abrindo as gaiolas epistemológicas em busca do sonho transdisciplinar: uma proposta pedagógica fundamentada no pensamento complexo
Opening epistemological cages in search of the transdisciplinary dream: a pedagogical proposal based on complex thinking
Cátia Pitombeira, Vanessa Ribas Fialho

91 Epistemologias da floresta: caminhos interdisciplinares na Amazônia
Forest epistemologies: interdisciplinary pathways in the Amazon
Itamar Rodrigues Paulino, Elian Karine Serrão da Silva, João Neto Sousa Rodrigues

114 Para (re)pensar um projeto de pesquisa interdisciplinar: a complexidade das/nas fronteiras do conhecimento
(Re)thinking interdisciplinary research projects: the complexity at the frontiers of knowledge
Ana Paula Colavite, Fabiane Freire França

134 Modernidade e ciberespaço: reflexões a partir da decolonialidade e da teoria do ator-rede
Modernity and cyberspace: reflections drawing on decoloniality and actor-network theory
Marlize Rubin Oliveira, Ronaldo César Darós, Giovanna Pezarico, Hieda Maria Pagliosa Corona

151 Dos fragmentos às conexões: limites do pensamento disciplinar e a emergência de novos olhares interdisciplinares e transdisciplinares na educação
From fragments to connections: limits of disciplinary thinking and the emergence of new interdisciplinary and transdisciplinary perspectives in education
Ana Pâmela Guimarães Pereira, Maria José de Pinho, Luciane Sena da Cunha Souza

174 Fundamentos da interdisciplinaridade: apontamentos históricos, conceituais, metodológicos e políticos
Foundations of interdisciplinarity: historical, conceptual, methodological, and political notes
Beatriz Alencar d'Araújo, Carla Viviane da Silva

Fluxo contínuo | *Continuous flow*

187 Inclusão escolar na rede pública: perspectivas e desafios da educação especial no ensino fundamental em São José dos Campos
Inclusion in the public school network: perspectives and challenges of special education in elementary education in São José dos Campos
Madison Coelho de Almeida, Donizete dos Santos Santana, Delvonei Alves de Andrade, César Augusto Eugênio

204 O *flâneur* em Benjamin: apontamentos para a caminhografia urbana em pesquisas sobre cidade e educação
The flâneur *in Benjamin: notes for urban cartographic walking method in research about city and education*
Marcio Tascheto da Silva, Gustavo Gonçalves Cougo, Anelis Rolão Flôres

222 Educação antirracista e tecnologia na luta contra o racismo no futebol
Anti-racist education and technology combating racism in football
Marcos Antonio Batista da Silva

239 As multifaces da práxis da arte e do ensino-aprendizagem em arte, a partir de novos paradigmas
The many faces of art practice and art teaching and learning, based on new paradigms
Marlise Borges de Lima, Cilene das Mercês Barreto Nabiça

256 Entre presença e pertencimento: clima escolar no Programa Ensino Integral
Between presence and belonging: school climate in the Full-Time Education Program
Luís Lopes do Nascimento, Marco Wandercil, Edivaldo César Camarotti Martins, Wilson Leite da Silva

278 Uso de telas digitais por crianças de um centro de educação infantil
Use of digital screens by children at an early childhood education center
Maria Izabel Rodrigues Tognato

301 Dimensões pedagógicas dos processos de organização dos movimentos negros no Brasil da democratização
Pedagogical dimensions of the processes of organizing black movements in democratizing Brazil
Paulo Cesar Ramos, Julio Taimira Chibemo, Celso Luiz Prudente

317 Uma estratégia de ensino democrático que possibilita aprendizagens dos alunos e do professor especialista
A strategy for democratic teaching that allows learning for students and specialist teachers
Laurinda Ramalho de Almeida, Harley Sato, Antônio Carlos Caruso Ronca

335 Processos de reexistência na troca de cartas entre adolescentes internos da Fundação Casa e educadores do Programa Juventudes do Sesc em São Paulo
Processes of re-existence through letters exchange between adolescents at Fundação Casa and educators from Sesc's Youth Program in São Paulo
Rafael Felix Pelvini, Juliana Fonseca de Oliveira Neri

351 Por uma percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial: fundamentos teórico-metodológicos em direito, literatura e território
Towards a crepuscular socio-legal-spatial methodological perception: theoretical-methodological foundations in law, literature and territory
Bernardo Gomes Barbosa Nogueira, Diego Jean Gregório Martins Guimarães, Lucas Campos Ferreira

EDITORIAL

> "Após a tomada de consciência da vítima, há outros momentos necessários, posteriores, diacrônicos, em que os oprimidos-excluídos, *pela tomada de consciência*, lutam pela 'participação' plena na 'futura' comunidade de comunicação antecipada na comunidade das próprias vítimas e seus aliados. A Ética da Libertação vem há muitos anos insistindo na 'interpelação' do outro perante um ouvido que saiba ouvir que denominamos 'consciência *ética*' no sistema como origem do processo de libertação. Devemos hoje propor um novo desenvolvimento, pois há todo um processo *anterior*, a partir da tomada de consciência do outro (oprimido-excluído), que inicia o processo de reconhecimento e *solidariedade primeira* (entre os próprios outros como vítimas, entre os oprimidos, no povo excluído entre eles mesmos) a partir da sua própria *responsabilidade originária* deles mesmos como sujeitos de nova história. Rigoberta conta: Os ricos vêm do lado de lá, onde está o governo dos ladinos, o governo dos ricos, até os latifundiários. Já começamos a ver com mais clareza as coisas e, como dizia, não foi difícil entender que era preciso lutar junto com os outros. Comecei a viajar por diferentes lados. Consultando todas as coisas... E então compreendia melhor meus irmãozinhos, meus irmãos" (Dussel, 2000, p. 425, grifo do autor).

No primeiro quarto do século XXI, não alcançamos ainda uma compreensão plena da condição originária da existência humana. Todo ser humano chega ao mundo por meio de outra pessoa. Ao nascer, encontra-se numa relação de dependência e interdependência, como o primeiro ato ontológico da existência. É na relação com o outro que o sujeito se constitui e se reconhece ao longo de sua trajetória histórica.

Entretanto, as diversas formas de produção do conhecimento, as tradições científicas, as ideologias e os discursos de matriz colonizadora têm historicamente negado essa dimensão relacional e constitutiva do ser humano. Essa perspectiva tende a objetificar o outro, destituindo-o de sua condição de sujeito epistêmico e reduzindo-o ora à figura do inimigo, ora à condição de vítima. Tal redução constitui um processo de desumanização, na medida em que o outro deixa de ser reconhecido em sua dignidade, como sujeito do conhecimento. Tratado como mercadoria ou nem como mercadoria, passa a ser integrado em estruturas de dominação e exploração.

Nesse processo, desconfigura-se a centralidade do "rosto humano" como categoria ética fundamental. Sob o olhar e a escuta da interdisciplinaridade, podemos capturar nesses rostos os marcadores históricos e sociais, assim como perceber e sentir as dores e os sofrimentos das vítimas dos sistemas de exploração e produção. A invisibilização do

rosto implica a negação da alteridade e a supressão da responsabilidade ética diante do outro.

Epistemologias orientadas por uma racionalidade instrumental, vinculadas a projetos colonizadores, opressores e dominadores, contribuem mais para a reprodução das estruturas de poder do que para a promoção e proteção da vida. Alguns autores caracterizam essa racionalidade como expressão de uma "ciência burguesa". Daí, poderíamos argumentar que tais concepções e práticas científicas se configuram como uma forma de ciência opressora, ou "não ciência", uma vez que obscurecem a realidade, negam a vida e desconsideram a centralidade do ser humano.

É nesse horizonte crítico que se insere o debate promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), ao reunir os pesquisadores e professores Djalma Thürler, da Uni-versidade Federal da Bahia (Ufba) e João Clemente de Souza Neto, da UPM, e a pesquisadora e professora Verônica Teixeira Marques, da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (Aninter)/Afya Unima. Articulados com outros pesquisadores, a equipe propôs um dossiê sobre a epistemologia da complexidade e o "fazer" interdisciplinar, com o objetivo de fomentar uma reflexão acerca das bases epistemológicas que orientam a compreensão do outro, especialmente das vítimas. O dossiê contou com a submissão de 15 artigos, dos quais nove foram selecionados para compor o dossiê final.

A proposta consiste em investigar como uma determinada atitude de abertura ao outro pode contribuir para a conscientização das vítimas e, simultaneamente, para a reconstrução da humanidade naqueles que dela se afastaram. Tal perspectiva dialoga com a tradição filosófica que afirma que a opressão do outro implica a perda da própria humanidade, como acena Santo Agostinho, ao sustentar que aquele que oprime outro ser humano nega a essência própria da vocação humana.

Dessa forma, propomos o aprofundamento de uma epistemologia interdisciplinar de matriz latino-americana, a ser compreendida como uma epistemologia interdisciplinar analética, centrada na alteridade, no reconhecimento do outro e na escuta das vozes historicamente silenciadas. Trata-se de uma abordagem que busca não apenas interpretar a realidade, mas também transformá-la a partir de uma ética da responsabilidade e do compromisso com a vida. Em tempos de diversidade humana, cada pessoa tem que sempre ser respeitada em sua dignidade, e isso exige tomada de consciência.

> O educador deve então "aprender" o mundo do educando. Só assim pode intervir. [...] Freire, então reconhece que é a vítima quem toma consciência crítica. O educador lhe possibilita o descobrimento da sua

> condição de vítima. Isto é a consciência que não chega à vítima de fora, mas surge de dentro da sua própria consciência despertada pelo educador. [...] A importância do educador consiste no fato de dar ao educando maior criticidade, ao ensiná-lo a interpretar a realidade objetiva criticamente (para isso se faz necessária a ciência social crítica, ou seja, a consciência ético-crítica) (Dussel, 2000, p. 439).

É nesse marco teórico e metodológico que se insere a revista *Trama Interdisciplinar*, cuja proposta é produzir conhecimento crítico e reflexivo, comprometido com a construção de uma racionalidade mais humana, inclusiva e libertadora.

Esta edição do dossiê é coordenada pelos professores doutores Djalma Thürler (Ufba), João Clemente de Souza Neto (UPM) e pela professora doutora Verônica Teixeira Marques (Aninter/Afya Unima). Desde já, expressamos nosso agradecimento aos pesquisadores e às pesquisadoras responsáveis pela proposição deste dossiê, bem como aos autores e às autoras dos artigos nele reunidos, comprometidos com o campo da interdisciplinaridade.

Mais do que um procedimento metodológico, a interdisciplinaridade configura um modo de olhar, interpretar, questionar a realidade e intervir nela. É um gesto político, na medida em que desafia hierarquias instituídas, confronta lógicas produtivistas e resiste à redução da pesquisa a meras métricas de eficiência. Além dos temas específicos, este dossiê contém nove artigos de fluxo contínuo, que também colaboram na reflexão da interdisciplinaridade.

Agradecemos a todos os autores e a todas as autoras desta edição que disponibilizaram seus artigos para serem publicados. Do mesmo modo, agradecemos aos professores coordenadores.

Desejamos a todos uma excelente leitura.

João Clemente de Souza Neto
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

REFERÊNCIA

DUSSEL, E. *Ética da libertação*: na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

APRESENTAÇÃO

Dossiê “A epistemologia da complexidade e o ‘fazer’ interdisciplinar”

A revista *Trama Interdisciplinar*, respondendo às exigências da sua vocação de disseminar a produção do conhecimento do campo interdisciplinar, acolheu a proposta de pesquisadores e professores de publicar nesta edição 16.2 um dossiê enfatizando a epistemologia interdisciplinar, com a colaboração de estudiosos de diferentes grupos de pesquisa. Dos 15 artigos que recebemos, selecionamos nove para o dossiê e dez para a seção de fluxo contínuo.

A consolidação da interdisciplinaridade como campo de reflexão, metodologia de pesquisa e horizonte ético-epistemológico constitui um dos movimentos mais relevantes da ciência contemporânea. Longe de representar mera cooperação instrumental entre áreas do saber, a interdisciplinaridade afirma-se como gesto crítico diante da fragmentação disciplinar que marcou a modernidade científica. Ao tensionar os regimes de especialização excessiva e as fronteiras rígidas do conhecimento, ela inaugura um movimento de rearticulação epistemológica que reconhece a insuficiência de perspectivas isoladas para enfrentar fenômenos marcados pela instabilidade, pela heterogeneidade e pela interdependência. Nesse sentido, não se trata apenas de integrar conteúdos ou metodologias, mas também de reconfigurar modos de pensar, investigar e legitimar saberes, instaurando uma ética da relação, da transversalidade e da corresponsabilidade cognitiva.

Ao reconhecer a insuficiência de perspectivas isoladas para enfrentar fenômenos marcados pela instabilidade, pela heterogeneidade e pela interdependência, a interdisciplinaridade inaugura um movimento de rearticulação epistemológica que exige não apenas a integração de conteúdos ou metodologias, mas a reconfiguração dos próprios modos de pensar, investigar e legitimar saberes. É nesse horizonte que a complexidade deixa de ser entendida como atributo contingente do real para se afirmar como princípio organizador da investigação e condição constitutiva do pensamento científico contemporâneo.

Nas últimas décadas, o crescimento da área interdisciplinar da Capes (área 45) e as transformações na pós-graduação brasileira tornaram ainda mais evidente que nenhum desafio contemporâneo – ambiental, educacional, social, tecnológico, político ou cultural – pode ser adequadamente enfrentado a partir de perspectivas isoladas. O modelo clássico de disciplinarização, herdeiro do século XIX, mostrou-se insuficiente para lidar com a interdependência que atravessa os fenômenos reais, para os quais a especialização rigorosa já não basta: impõem-se o diálogo, a articulação entre campos e uma postura epistêmica capaz de reconhecer que o conhecimento é sempre provisório, situado e tecido em relação.

É nesse horizonte que se insere o presente dossiê. Os textos aqui reunidos não apenas exploram a pluralidade conceitual que compõe o debate interdisciplinar, mas evidenciam a emergência de um modo de produzir conhecimento orientado por problemas que ultrapassam e reconfiguram as fronteiras disciplinares. A complexidade, nesse contexto, deixa de ser mero atributo externo do mundo para afirmar-se como condição ontológica e exigência metodológica do próprio fazer científico.

As contribuições que compõem esta edição problematizam fundamentos históricos, conceituais e metodológicos da interdisciplinaridade, examinando suas tensões e paradoxos, e delineando caminhos para qualificar sua prática nos âmbitos científico, educacional e social. Da análise crítica das origens da área interdisciplinar da Capes aos estudos que evidenciam a potência dos saberes ancestrais amazônicos; das reflexões sobre o desenvolvimento profissional docente às críticas à modernidade e às suas tecnologias; dos diálogos com o pensamento complexo e a decolonialidade às investigações sobre transdisciplinaridade e racionalidade contemporânea, os artigos convergem para uma mesma compreensão: a interdisciplinaridade não se reduz à técnica de integração de saberes, mas constitui uma necessidade epistemológica e política.

Assumi-la implica coragem intelectual. Significa atravessar fronteiras, reconstruir categorias, reelaborar métodos, enfrentar incertezas e abandonar a ilusão da neutralidade científica. Implica também reconhecer epistemologias historicamente marginalizadas, acolher a pluralidade de mundos e produzir, de forma colaborativa, respostas mais amplas e inclusivas para os dilemas do nosso tempo.

Mais do que um procedimento metodológico, a interdisciplinaridade configura uma postura: modo de olhar, interpretar, questionar e intervir na realidade. Trata-se igualmente de um gesto político, na medida em que desafia hierarquias instituídas, confronta lógicas produtivistas e resiste à redução da pesquisa a métricas de eficiência. Na universidade, afirma-se como defesa da autonomia crítica do pensamento; na sociedade, como possibilidade de compreender a complexidade dos fenômenos complexos e construir alternativas éticas, sustentáveis e plurais.

Abrindo o dossiê, João Clemente de Souza Neto, Rosana Maria Pires Barbato Schwartz, Roger Muniz e Ricardo Lopes Dias, com o texto “Século XXI: tempo de pensar e agir interdisciplinarmente”, propõem uma reflexão sobre a crise da fragmentação do saber, vista como “patologia do conhecimento”, e evidenciam, a partir do modo de ser dos Guarani Mbya, como a totalidade e a indissociabilidade entre pensamento e prática se constituem fundamentos epistemológicos potentes para superar racionalidades técnicas e coloniais.

Em seguida, Maria da Graça Nicoletti Mizukami, Maria Antonia Ramos de Azevedo e Maria de Fátima Ramos de Andrade apresentam “Interdisciplinaridade e aprendizagem da docência: implicações epistemológicas e metodológicas”, em que discutem as

implicações epistemológicas e metodológicas da formação docente, defendendo que o desenvolvimento profissional deve ocorrer em uma perspectiva interacionista e processual, que articule saberes, contextos e práticas em uma postura investigativa colaborativa.

Djalma Thürler, no artigo intitulado "Entre a urgência e a invenção: a formação da interdisciplinaridade na Capes e seus paradoxos epistemológicos", reconstrói historicamente a formação da área interdisciplinar, evidenciando tensões entre inovação e enquadramento institucional, e desmontando o imaginário depreciativo que, por vezes, acompanha a área no sistema de pós-graduação brasileiro.

No quarto texto, "Abrindo as gaiolas epistemológicas em busca do sonho transdisciplinar: uma proposta pedagógica fundamentada no pensamento complexo", Cátia Pitombeira e Vanessa Ribas Fialho conduzem a leitora e o leitor a uma proposta pedagógica inspirada no pensamento complexo e na transdisciplinaridade, apresentando o "desenho educacional complexo" como caminho para experiências formativas que rompem fronteiras rígidas entre sujeito, objeto, cultura e linguagem.

Em "Epistemologias da floresta: caminhos interdisciplinares na Amazônia", Itamar Rodrigues Paulino, Elian Karine Serrão da Silva e João Neto Sousa Rodrigues trazem a potência das epistemologias amazônicas para o centro do debate, questionando o caráter classificatório da ciência moderna e defendendo a articulação entre saberes ancestrais e práticas acadêmicas em prol de justiça cognitiva e sustentabilidade socioambiental.

Na sequência, Ana Paula Colavite e Fabiane Freire França, autoras de "Para (re)pensar um projeto de pesquisa interdisciplinar: a complexidade das/nas fronteiras do conhecimento", oferecem aos leitores e às leitoras um ensaio teórico que destaca as dificuldades e exigências do processo de elaboração de projetos interdisciplinares, ressaltando a necessidade de autonomia crítica, criatividade, diálogo e posicionamento ético na construção do conhecimento.

No sétimo texto, intitulado "Modernidade e ciberespaço: reflexões a partir da decolonialidade e da teoria do ator-rede", Marlize Rubin Oliveira, Ronaldo César Darós, Giovanna Pezarico e Hieda Maria Pagliosa Corona analisam como o ciberespaço, ao interligar humanos, algoritmos e tecnologias, torna-se campo fértil para práticas interdisciplinares e para o enfrentamento das desigualdades epistemológicas produzidas pela modernidade.

Em "Dos fragmentos às conexões: limites do pensamento disciplinar e a emergência de novos olhares interdisciplinares e transdisciplinares na educação", Ana Pâmela Guimarães Pereira, Maria José de Pinho e Luciane Sena da Cunha Souza revisitam as raízes do pensamento disciplinar e seus limites para a educação contemporânea.

A partir do diálogo com Morin, Fazenda, Freire e Nicolescu, o texto propõe currículos e práticas pedagógicas que privilegiem integração, diálogo e complexidade.

Por fim, "Fundamentos da interdisciplinaridade: apontamentos históricos, conceituais, metodológicos e políticos", Beatriz Alencar d'Araújo e Carla Viviane da Silva encerram o dossiê com uma análise abrangente da trajetória histórica, política e filosófica da interdisciplinaridade, discutindo como Estado, capital e academia moldaram seu desenvolvimento desde o século XIX até o capitalismo digital, e defendendo sua prática como resistência ética ante a crescente padronização e produtivismo acadêmico.

Os artigos que compõem este dossiê demonstram que a interdisciplinaridade está longe de ser mero rótulo metodológico: trata-se de um campo vivo, em disputa, que exige coragem intelectual, criatividade, compromisso ético e disposição para transitar entre mundos, saberes e paradigmas.

Esperamos que este dossiê inspire leituras plurais, diálogos generosos e novas práticas que fortaleçam, nos âmbitos acadêmico e social, modos de conhecer capazes de responder aos desafios do nosso tempo. Que ele sirva como convite à abertura, à reflexão crítica e à imaginação epistemológica – atributos indispensáveis para o século XXI.

A revista escolheu para esta edição os seguintes artigos para o fluxo contínuo: "Inclusão escolar na rede pública: perspectivas e desafios da educação especial no ensino fundamental em São José dos Campos", de Madison Coelho de Almeida, Donizete dos Santos Santana, Delvonei Alves de Andrade e César Augusto Eugênio; "O *flâneur* em Benjamin: apontamentos para a caminhografia urbana em pesquisas sobre cidade e educação", de Marcio Tascheto da Silva, Gustavo Gonçalves Cougo e Anelis Rolão Flôres; "Educação antirracista e tecnologia na luta contra o racismo no futebol", de Marcos Antonio Batista da Silva; "As multifaces da práxis da arte e do ensino-aprendizagem em arte, a partir de novos paradigmas", de Marlise Borges de Lima e Cilene das Mercês Barreto Nabiça; "Entre presença e pertencimento: clima escolar no Programa Ensino Integral", de Luís Lopes do Nascimento, Marco Wandercil, Edivaldo César Camarotti Martins e Wilson Leite da Silva; "Uso de telas digitais por crianças de um centro de educação infantil", de Maria Izabel Rodrigues Tognato; "Dimensões pedagógicas dos processos de organização dos movimentos negros no Brasil da democratização", de Paulo Cesar Ramos, Julio Taimira Chibemo e Celso Luiz Prudente; "Uma estratégia de ensino democrático que possibilita aprendizagens dos alunos e do professor especialista", de Laurinda Ramalho de Almeida, Harley Sato e Antônio Carlos Caruso Ronca; "Processos de reexistência na troca de cartas entre adolescentes internos da Fundação Casa e educadores do Programa Juventudes do Sesc em São Paulo", de Rafael Felix Pelvini e Juliana Fonseca de Oliveira Neri; "Por uma percepção metodológica

crepuscular sócio-jurídico-espacial: fundamentos teórico-metodológicos em direito, literatura e território", de Bernardo Gomes Barbosa Nogueira, Diego Jean Gregório Martins Guimarães e Lucas Campos Ferreira.

Esse conjunto de artigos aborda temas por uma perspectiva intercultural, evidenciando a complexidade dos fenômenos sociais totais. De algum modo, explicita o jeito interdisciplinar de fazer pesquisa.

Ótimas leituras!

Prof. Dr. Djalma Thürler
Universidade Federal da Bahia (Ufba)

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM)

Prof. Dra. Verônica Teixeira Marques
Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociais e Humanidades (Aninter)/Afya Unima

DOSSIÊ

SÉCULO XXI: TEMPO DE PENSAR E AGIR INTERDISCIPLINARMENTE

21ST CENTURY: TIME TO THINK AND ACT INTERDISCIPLINARILY

João Clemente de Souza Neto

Possui pós-doutorado e é doutor e mestre na área de Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduado em Sociologia pela Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira (FNSM). Desenvolve pesquisas em ciências sociais e pedagogia social, com foco em infância, juventude, vulnerabilidade social e políticas públicas. É professor adjunto, pesquisador e orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura e no curso de graduação em Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

E-mail: j.clemente@uol.com.br

Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestra em Educação, Artes e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). É professora e pesquisadora na UPM desde 1990. Coordenadora e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Possui atuação acadêmica e institucional relevante, incluindo comissões, núcleos de pesquisa e projetos premiados. Também participa de iniciativas nacionais e internacionais ligadas à equidade de gênero e cultura.

E-mail: rosanamaria.schwartz@mackenzie.br

Roger Muniz

Doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). Atua na área de educação com foco em interculturalidade e povos indígenas. Possui formação em artes e experiência em políticas públicas e projetos culturais voltados às comunidades indígenas. Atuou como assessor em órgãos públicos e participou da implementação de programas e comitês intersetoriais. Sua trajetória integra educação, cultura e ações comunitárias.

E-mail: rogermuniz@yahoo.com.br

Ricardo Lopes Dias

Possui pós-doutorado em Ciências Humanas pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e é doutor em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do ABC (UFABC). Pesquisador com formação em Teologia, Antropologia e História. Atua nas áreas de antropologia, missiologia e pedagogia social, com foco em etnologia indígena,

identidade e direitos humanos. Integra grupo de pesquisa acadêmico e desenvolve atividades de extensão. Também promove cursos voltados à leitura e análise de literatura clássica.
E-mail: ricardolopes.dias@mackenzista.com.br

Resumo: Este artigo discute o pensamento e a prática interdisciplinar no século XXI como resposta à crise da fragmentação do saber, denominada "patologia do saber" ou cegueira do conhecimento. O objetivo é compreender as contribuições da epistemologia interdisciplinar na prática e na produção do conhecimento, visto que os fenômenos sociais e a vida não ocorrem isoladamente, mas de forma interdependente. A base teórica do artigo recorre a autores como Edgar Morin, Ivani Fazenda, Georg Lukács, Paulo Freire, Hilton Japiassu, Marcel Mauss e Gersem Baniwa, com foco no conflito entre a racionalidade técnica colonial e o *nhandereko* (modo de vida tradicional do povo Guarani Mbya). A metodologia, de caráter etnográfico e qualitativo, envolveu observação participante e entrevistas semiestruturadas com membros das aldeias Kuaray Rexakã e Pinheiro Ty, da Terra Indígena Tenondé Porã, situada no município de São Bernardo do Campo. Os resultados da pesquisa apontam que a educação indígena opera em uma dimensão de totalidade, na qual pensamentos e práticas são indissociáveis. Conclui-se que a interdisciplinaridade, como atitude ética e epistemológica, é fundamental para compreender e promover uma educação que respeite as diversidades e as autonomias dos modos de ser dos povos originários e das pessoas indígenas. Acreditamos que esta perspectiva de ser tem muito a contribuir para os processos de uma educação libertadora ou mesmo de uma Pedagogia Social.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. *Nhandereko*. Educação indígena guarani. Epistemologia. Diversidade cultural.

Abstract: This article discusses interdisciplinary thought and practice in the twenty-first century, as a response to the crisis of the fragmentation of knowledge, called "pathology of knowledge" or blindness of knowledge. The objective is to understand the contributions of interdisciplinary epistemology in the practice and production of knowledge, since social phenomena and life do not occur in isolation, but in an interdependent way. The theoretical basis of the article draws on authors such as Edgar Morin, Ivani Fazenda, Georg Lukács, Paulo Freire, Hilton Japiassu, Marcel Mauss and Gersem Baniwa, focusing on the conflict between colonial technical rationality *and nhandereko* (traditional Guarani Mbya way of life). The methodology, of an ethnographic and qualitative nature, involved participant observation and semi-structured interviews with members of the Kuaray Rexakã and Pinheiro Ty villages, of the Tenondé Porã Indigenous Land, located in the municipality of São Bernardo do Campo. The results of the research indicate that indigenous education operates in a dimension of totality, in which thoughts and practices are inseparable. It is concluded that interdisciplinarity,

as an ethical and epistemological attitude, is fundamental to understand and promote an education that respects the diversities and autonomies of the ways of being of native peoples and indigenous people. We believe that this perspective on being has much to contribute to the processes of a liberating education or even a Social Pedagogy.

Keywords: Interdisciplinarity. *Nhandereko*. Guarani indigenous education. Epistemology. Cultural diversity.

AS CONDIÇÕES SOCIAIS E CIENTÍFICAS PARA UMA ATITUDE INTERDISCIPLINAR

O século XXI tornou-se, devido à sua complexidade, um tempo de fortalecimento do pensamento e da prática interdisciplinar. Esse fato exige uma revisão das bases epistemológicas sobre a humanidade e a natureza. A humanidade vive um crescente processo de fragmentação, disjunção e distanciamento entre teoria e prática, ordem e desordem, subjetividade e objetividade, natureza e cultura. Esse movimento requer uma reforma do pensamento e do paradigma explicativo e interpretativo do mundo atual. Pensar a interdisciplinaridade nesse contexto histórico desperta um conjunto de perguntas relacionadas à existência humana.

O que é o conhecimento? O que é a ciência? Como nascem e se produzem os conhecimentos e as ciências? O que é a vida? O que é a natureza? O que é a cultura? O que é a religião? Como essas questões são respondidas na história e na sociedade? De que forma a ciência e o conhecimento conduzem à humanização de si, do outro e do mundo? Como a vida e a história interrogam a ciência e vice-versa? Ainda, na busca de compreender a "lógica interna" dos movimentos históricos, perguntamo-nos qual é a melhor forma de ser, de pensar, de agir, de confabular e de conviver.

Para uma abordagem integral e complexa dos fenômenos sociais, temos que questionar em que medida a atitude interdisciplinar, como resposta à "patologia do saber", pode constituir-se como um movimento ético e epistemológico de convergência da totalidade presente nas práticas e nos pensamentos educativos dos povos originários. Diante disso, emerge nosso objetivo de compreender as contribuições da epistemologia interdisciplinar na prática e na produção do conhecimento, uma vez que os fenômenos sociais e a vida não ocorrem isoladamente, mas de forma interdependente. Tal objetivo se explicita melhor na análise da experiência do *nhandereko*, modo de ser tradicional do povo Guarani Mbya. Nossa visão pressupõe a interdisciplinaridade como um movimento que deixa emergir a perspectiva da interação, da interdependência, do diálogo, da reciprocidade, da coexistência, da conexão, da visão sistêmica, do aprendizado significativo, do desenvolvimento de habilidades e da complexidade entre dois ou mais fenômenos, entre duas ou mais disciplinas acadêmicas e entre situações,

na busca pela compreensão e interpretação dos objetos de estudo, das manifestações humanas e da diversidade cultural, visando à superação da fragmentação. A interdisciplinaridade "pressupõe uma atitude diferente a ser assumida diante do problema do conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano" (Fazenda, 2002a, p. 10).

Desde a Antiguidade, essas questões já estavam colocadas; como interpretar a realidade, a verdade e a vida em sua totalidade? No mundo grego, pensadores como Aristóteles, Platão, Sócrates, Pitágoras e Heráclito lançaram teorias sobre a imensidão do universo e da vida humana, cada um deles por um ângulo distinto, buscando interpretar o mundo.

AS TENSÕES ENTRE O PENSAMENTO FRAGMENTADO E O PENSAMENTO ARTICULADO

Ao longo da história ocidental, uma das marcas da produção do conhecimento foi a crescente disjunção do saber, a qual "isolou radicalmente uns dos outros os três grandes campos do conhecimento científico: a física, a biologia e a ciência do homem" (Morin, 2005b, p. 11). Essa perspectiva levou filósofos e pesquisadores a interpretar os fenômenos sociais e físicos por ângulos excludentes, sem contradições, relações e perspectivas com outras formas de conhecimento e seus modos de existência. Esse processo histórico gerou a parcialidade, a especialização e a incompreensão da natureza do ser e de seus saberes.

Ao analisarmos a trajetória da disjunção, desde o pensamento clássico, chegamos até a modernidade, caracterizada pela racionalidade dialética, complexa e interdisciplinar, capaz de reintegrar a emoção, a arte, a ética e a vida na produção do conhecimento. Marx (2011), Lukács (2013), Kosík (1969), Gramsci (1978), Spinoza (2009), Vygotski (2022), Morin (2005b), Dussel (1977), Japiassu (1976), Fazenda (2005), Geertz (1973), Löwy (2013) e Freire (2021) propõem a superação de uma pseudociência fragmentária e excludente, assumindo um compromisso ético e incondicional em defesa da vida e da totalidade como categoria ontológica da história. Em síntese, o que recusamos é o reducionismo da ciência, do conhecimento e das linguagens, como costumam fazer as epistemologias de sustentação estritamente disciplinar. O modelo teórico que a diversidade cultural evidencia no século XXI deve se pautar pela perspectiva do "novo espírito científico" (Bachelard, 2008), delineado, a nosso juízo, pela interdisciplinaridade.

Na tradição filosófica ocidental, Heráclito acena para um paradigma da unidade dos contrários, em um processo dinâmico e contraditório, em fluxo constante. Pressupõe que todas as coisas fluem, de tal modo que um ser não se pode banhar duas vezes na mesma água.

> [...] Heráclito representa a concepção dialética da realidade na genial imagem simbólica do mundo como fogos que se acendem e se apagam segundo uma lei, ressaltando, ao mesmo tempo, de modo particular, a negatividade do real: ao fogo, Heráclito chama "defeito e saturação" (Kosík, 1969, p. 42).

A concepção heraclitiana fundamentou a oposição de Aristóteles, cujo pensamento tende a não admitir "contradições de premissas [...]" (Correia, 2025, p. 77). A metodologia de classificação aristotélica está baseada em uma lógica binária, pautada pelos princípios da identidade entre o ser e a coisa (em que a coisa é o que é), da não contradição e do terceiro excluído (em que uma proposição é verdadeira ou sua negação é verdadeira, não havendo uma terceira opção ou meio-termo). Esse instrumento de interpretação e análise da realidade está presente até os dias de hoje (Levy; Gonçalves, 2016).

Na passagem da tradição filosófica ocidental para a modernidade, a balança pendeu decisivamente para a supremacia do pensamento racional instrumental e a força da razão, como pilares do conhecimento e da interpretação da realidade. Essa predominância se deu em detrimento de outras formas de experienciar, conceber e interpretar o mundo. Nesse cenário, emerge um novo paradigma de fazer ciência que, paradoxalmente, ao avançar nas áreas disciplinares e no trabalho específico, fortaleceu por meio da especialização o isolamento e a fragmentação do saber (Morin, 2005a).

Uma questão complexa, nesse contexto histórico, foi a morte do sujeito. Tudo passa a ser determinado pelas estruturas sociais e instituições. O sujeito humano "se desvaneceria, como, na orla do mar, um rosto de areia" (Foucault, 2002, p. 536). Entretanto, o pensamento dialético apresenta a ideia de que o homem faz a história e a história o faz, ou seja, a transformação advém das ações do sujeito em relação às dinâmicas das instituições. Aqui se coloca a pergunta: "Quem é o sujeito do conhecimento?".

De fato, a pessoa humana é resultado de sua história, mas ela também produz história e, sobretudo, tem sua própria história de vida. A transformação de um indivíduo transforma seu entorno e vice-versa. A leitura fragmentada, positivista e disjuntiva da realidade separa os sujeitos de suas ações e da história, sob uma perspectiva transcendente e metafísica. A ideologia dominante é sempre a das ideias da classe dominante, e, portanto, o saber que tem força e que domina é o saber da classe dominante em detrimento dos demais saberes.

> As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. [...] Os indivíduos que compõem a classe dominante possuem, entre outras coisas, também

> consciência e, por isso, pensam; na medida em que dominam como classe e determinam todo o âmbito de uma época histórica, é evidente que eles o fazem em toda a sua extensão, portanto, entre outras coisas, que eles dominam também como pensadores, como produtores de ideias, que regulam a produção e a distribuição das ideias de seu tempo; e, por conseguinte, que suas ideias são as ideias dominantes da época (Marx; Engels, 2021, p. 47).

A racionalidade positivista pode ser compreendida como uma expressão dessa dominação do pensamento que ignora "o condicionamento histórico-social do conhecimento" (Löwy, 2013, p. 26) buscou aplicar às ciências humanas o método das ciências naturais, tratando como prioridade fundamental a regra de "considerar os fatos sociais como coisas [...]" (Löwy, 2013, p. 36), de forma independente da vontade humana, distanciando o sujeito do objeto e ampliando cada vez mais as fatias estratificadas da realidade.

No contexto de distanciamento e ruptura com as dicotomias clássicas e o idealismo abstrato situado no século XVII, Spinoza (2009) surge como uma voz dissonante em relação ao cartesianismo. Para o filósofo, não há separação entre mente e corpo, pois ambos são atributos de uma única substância: "Não podem existir, na natureza das coisas, duas ou mais substâncias de mesma natureza ou de mesmo atributo" (Spinoza, 2009, p. 15). Vygotski (2022, p. 354), leitor atento de Spinoza, traz essa concepção para a psicologia soviética, afirmando que "Todo o problema consiste em que o pensamento e o afeto representam as partes de um todo único: a consciência humana". O que estamos tecendo é que a interdisciplinaridade é mais do que um método, constitui um compromisso ético com a vida humana, a natureza e a conjunção dos elementos. Na consciência humana, a historicidade da vida se manifesta como um tecido complexo que configura e interconecta os elementos, como a emoção e a racionalidade, a subjetividade e a objetividade, as certezas e as incertezas. Essa teia de relações se revela como uma experiência democrática dos elementos que a constituem.

A experiência vital da sobrevivência e do fundamento da existência de todo ser como uma totalidade integrada exige elementos como o ar, a água, a terra, o fogo e o alimento. Tais elementos dos níveis do ser compõem a integridade da vida.

> [...] somente quando for possível afirmar o ser inorgânico como o fundamento de todo ser, sem com isso destruir no pensamento a constituição específica do ser orgânico e do ser social, quando tiver sido compreendida a diversidade dos modos de ser em sua indissociável associação e

> simultaneamente em suas diferenças qualitativas, só então pode surgir uma ciência internamente unitária [...] (Lukács, 2013, p. 64).

Seguindo Lukács, não é possível considerar a vida do ser dissociada da natureza inorgânica, orgânica e social como foi considerado pela tradição filosófica positivista em seus domínios. A perspectiva ontológica de Lukács é a de não separação das partes, que são concebidas dialeticamente. O "salto ontológico" que propõe a indissociabilidade entre as partes desenvolveu-se historicamente, estabelecendo as conexões entre o sujeito, a natureza, a cultura, as estruturas sociais e econômicas (Lukács, 2013, p. 261).

A existência não é apenas uma decisão racional em oposição ao racionalismo estrito; podemos dizer "existo, logo penso" ou "sinto, logo sou". A humanidade encontra-se associada à natureza e às relações estabelecidas ao longo de sua história de vida, em seu modo de vida.

O pensamento dialético, nascente em Hegel e avançando em Marx até os nossos dias, é a tentativa de superar as disjunções e compartimentalizações modernas. Reiteramos que o sujeito é, dialeticamente, produto e produtor da história, ele faz a história e a história o faz; afinal, ninguém é livre fora das circunstâncias nas quais se encontra. A liberdade e a vida estão, portanto, circunscritas aos contextos de cada relação social: "Os homens fazem a sua própria história; contudo, não a fazem de livre e espontânea vontade [...] pois não são eles quem escolhem as circunstâncias" (Marx, 2011, p. 22).

Ao enfatizar que os seres humanos fazem a história sob circunstâncias dadas, Marx aponta para a complexidade dos fenômenos físicos e sociais e para a necessidade de análise de uma realidade complexa. Nesse sentido, o século XX presenciou pensadores que iniciaram um debate vigoroso para romper com o reducionismo na interpretação dos fenômenos. Algumas obras fundamentais nos ajudam a compreender esse processo, como o *Existencialismo ou marxismo* (1979), *Dialética do concreto* (Kosík, 1969), *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen* (Löwy, 2013) e *Concepção dialética da história* (Gramsci, 1978). Nessa direção, ressaltamos o trabalho de Hobsbawm (2011), que descreve as possibilidades de mudar o mundo a partir de uma avaliação da história, da teoria e da prática. Ele enfatiza a epistemologia dialética como um conhecimento que nasce da prática e da reflexão da classe trabalhadora e dos movimentos sociais, e favorece a compreensão do mundo da aparência para a essência, do singular para o universal e do particular para a totalidade. Acreditamos que as exigências da história e da luta dos movimentos sociais evidenciam a necessidade de uma epistemologia interdisciplinar.

Nesses autores, encontramos indicadores para entender a produção do conhecimento, a finalidade do fazer científico, por que se faz ciência e qual é a epistemologia que dá conta da compreensão e interpretação dos fenômenos sociais. A nosso juízo,

a interdisciplinaridade concebe os fenômenos sociais como complexo de complexos (Lukács, 2018) ou, ainda, "concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações" (Marx, 1982, p. 14). Finalmente, a interdisciplinaridade está situada em um contexto no qual os fenômenos sociais totais se inserem no conjunto das relações sociais e das contradições sociais (Gramsci, 1978, p. 42). Para interpretar essa realidade, torna-se preciso enfrentar suas contradições, antagonismos e paradoxos.

Ao situar o ser humano como sujeito histórico por meio da práxis, Marx lançou as bases para uma tradição intelectual que não separa o conhecimento da responsabilidade social. Essa discussão, que passa por Jean-Paul Sartre, Paulo Freire e Enrique Dussel, lembra-nos de que a ciência precisa ser produzida sob um compromisso ético incondicional na defesa da vida humana e do mundo.

Quando a ciência não se coloca a serviço da vida, quando ela se isenta do compromisso e da consciência ética, ambiental, corre o risco de tornar-se uma pseudociência, técnica fria e desvinculada da condição humana.

EMERGÊNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE

A interdisciplinaridade não surge apenas como método, mas também como uma postura ativa. Fundamentada na fenomenologia de Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty, como na pedagogia de Paulo Freire, essa atitude busca observar o fenômeno humano por meio das figurações que orientam os modos de vida, em sua indissociável totalidade nos níveis inorgânico, orgânico e social, promovendo uma associação em vez da disjunção do pensamento.

Esse é o caminho trilhado por pensadores como Pascal, ao explicitar a importância da totalidade, Lukács, ao investigar a ontologia do ser social, Edgar Morin, sobre a relação entre a parte e o todo e o pensamento complexo, assim como Ivani Fazenda, ao definir a interdisciplinaridade como atitude. Os autores compreendem que o conhecimento deve refletir a tessitura complexa da vida, na qual tudo está relacionado e nada existe isoladamente. Essa visão é fundamental para compreender, em sua historicidade, o terreno histórico das práticas e dos pensamentos de uma memória originária e dinâmica que envolve a indissociável relação entre a natureza e a cultura.

> A sociedade juruá pensa que sabe, mas não entende nada de natureza nem de nós, do nosso conhecimento. Eles não sabem e, por isso, desvalorizam a nossa forma de conhecimento. Eles não sabem da água, como ela funciona; nem da mata; nem de nós eles não sabem. Eles acham que sabem, mas eles não sabem. Porque, para falar a verdade, se formos falar de nós povos indígenas, tudo está ligado entre a natureza, as matas, os

> rios, a terra. Tudo está ligado, então, não há como separar essas questões que nós não dividimos (Tukumbo, 2015, p. 53).

No contexto histórico de pensamento disjuntivo ocidental e desconhecimento dos pensamentos das sociedades indígenas, emergem as seguintes questões:

• Em que medida a atitude interdisciplinar, como resposta à "patologia do saber", pode se constituir como um movimento ético e epistemológico de convergência da totalidade presente nas práticas e nos pensamentos educativos que figuram os povos originários?

• De que maneira podemos nos apropriar da experiência pedagógica do povo Guarani Mbya para uma melhor compreensão da interdisciplinaridade?

O desenvolvimento do pensamento científico na modernidade privilegia um tipo de produção de conhecimento em detrimento dos outros saberes, subalternizando, sobretudo, as epistemologias africanas e indígenas.

> [...] este "pensamento selvagem", que não é, para nós, o pensamento dos selvagens nem o de uma humanidade primitiva, ou arcaica, mas o pensamento no estado selvagem, diferente do pensamento cultivado ou domesticado, a fim de obter um rendimento (Lévi-Strauss, 1976, p. 252).

Esse pensamento domesticado voltado à produtividade resultou na construção de uma racionalidade como único caminho possível ao conhecimento. O pensamento válido era apenas o científico eurocentrado, como se não houvesse saber legítimo antes do paradigma científico da modernidade. Fora do mundo ocidental e eurocêntrico, nenhum outro saber seria válido.

No cenário acadêmico brasileiro, a resolução dessas complexas questões se traduz no crescimento de programas voltados à integração de saberes. A área 45 – interdisciplinar da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) apresenta atualmente um conjunto de 388 programas, o que corresponde a mais de 12% do total de iniciativas vinculadas ao Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). Essa representatividade evidencia sua contribuição expressiva para o fortalecimento da pós-graduação no Brasil e sua relevância estratégica no âmbito institucional da Capes e do fazer ciência. Desde sua criação, em 1999, o volume de propostas submetidas à área é crescente. A intensidade dessa demanda induziu um processo de expansão que culminou na necessidade de organização da área interdisciplinar em quatro câmaras temáticas: políticas e desenvolvimento de territórios; sociais, culturas e humanidades; engenharia, tecnologia e gestão; e saúde e biológicas. A estruturação em câmaras,

embora estabeleça uma divisão temática, favorece a atuação integrada, sustentada por critérios uniformes de avaliação e realização de plenárias conjuntas que contam com a participação de consultores e coordenadores de programas de pós-graduação de todas as áreas. Essa dinâmica organizacional reforça o caráter interdisciplinar, assegurando interfaces entre os diferentes campos do conhecimento.

O século XXI, com seus desafios globais, exige avançar nas questões em relação à sua compartimentalização estrita de conhecimentos. A fragmentação do conhecimento em disciplinas isoladas, embora funcional para a especialização e o aprofundamento técnico, falha ao tentar compreender fenômenos complexos, os quais são emaranhados por uma teia de múltiplas determinações.

Neste século, o fortalecimento do pensamento e da prática interdisciplinar constitui, portanto, um imperativo epistemológico e ético. Consiste no reconhecimento de que a totalidade é maior do que a soma das partes e que a compreensão profunda reside na coexistência de diferentes perspectivas.

A interdisciplinaridade não deve ser compreendida como apenas uma palavra polissêmica, para responder a todos os males da sociedade, mas é uma perspectiva atitudinal e integradora, pautada pela junção que busca interpretar as complexas questões socioecológicas. O prefixo inter modifica a percepção e a prática da disciplina, pede convergência, interação, articulação, coesão, totalidade, complementaridade e cruzamento, evidenciando os "entre", nem sempre perceptíveis e fora das análises e procedimentos (Souza Neto, 2001; Pombo, 2010). No *nhandereko*, o fortalecimento dos "entre" dificulta o congelamento do conhecimento e da cultura, em outras palavras, a "patologia do saber".

A interdisciplinaridade estabelece uma relação dialógica e não de somatório, e isso não significa a ruptura das disciplinas, mas um diálogo permanente entre elas, distinguindo-se tanto da intersetorialidade quanto da multidisciplinaridade. Configura-se, assim, como uma alternativa para o aprofundamento e desenvolvimento de um conhecimento que reúne as melhores condições para interpretar a realidade e humanizar as relações. Em análise, representa a busca de compreender os fenômenos sociais sob a perspectiva da totalidade, e não de fragmentação.

A partir do I Seminário Internacional sobre Pluri e Interdisciplinaridade, realizado em 1970 na Universidade de Nice, com o apoio e promoção dos debates, seminários e colóquios promovidos pela Unesco (Alvarenga; Sommerman; Alvarez, 2005), e das contribuições de Japiassu (1976), a interdisciplinaridade passou a ser compreendida como um processo de comunicação e de diálogo entre as disciplinas, não apenas uma troca de conhecimento, mas também uma prática e uma atitude voltadas ao desvelamento dos fenômenos sociais. A prática interdisciplinar pressupõe, portanto, uma intencionalidade integradora, e não uma perspectiva de separação.

> Na década de 1960, Georges Gusdorf lançou um projeto interdisciplinar nas ciências humanas, que foi apresentado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). [...] O desenvolvimento da interdisciplinaridade deu-se, inicialmente, na década de 1970, numa fase mais filosófica e humanista, focada na definição e na explicação terminológica (Ribeiro, 2025, p. 2).

A interdisciplinaridade não se reduz a uma concepção filosófica, ela é sobretudo uma práxis que pressupõe uma teoria filosófica. Portanto, concebemos a interdisciplinaridade como uma epistemologia que busca compreender, interpretar e aprofundar o sentido do agir humano. Enquanto a abordagem interdisciplinar tende a uma compreensão mais ampla da totalidade do real, o modelo disciplinar revela algumas insuficiências na interpretação dos fenômenos complexos.

> Na verdade, o problema que pela palavra interdisciplinaridade se dá pensar tem a ver com um fenômeno característico da nossa ciência contemporânea. Uma clivagem, uma passagem, um deslocamento no modelo analítico de uma ciência que se construiu desde os seus começos como a procura de divisão de cada dificuldade no seu conjunto de elementos ínfimos, isto é, que partiu do princípio de que existe um conjunto finito de elementos constituintes e que só a análise de cada um desses elementos permite depois reconstituir o todo. Ora, é este modelo analítico, modelo que deu inegáveis frutos que não podem deixar de ser reconhecidos, que se estaria a revelar hoje insuficiente. E, se isto assim é, então, caber-nos-ia a nós, cidadãos do final do século XX começo do século XXI, dar conta de uma mudança muito profunda, de uma clivagem, de um deslocamento no modo de o homem fazer ciência. Mudança que viria ao de cima, que se daria a ver, em torno das questões da interdisciplinaridade para as quais não temos ainda estabilidade sequer de palavras, mas que já estão aí, em cima da mesa, como questões que importa pensar (Pombo, 2010, p. 15).

Essa insuficiência da simples decomposição em elementos ínfimos ignora as relações que os sustentam. Afinal, a reconstituição das partes não apreende a complexidade da totalidade. Pascal (1623-1662) estabelece o princípio de que é impossível compreender as partes desarticuladas do todo, assim como também compreender o todo desarticulado das partes. Nesse sentido, busca-se uma epistemologia que não fragmente o sujeito e o sentido da existência humana. O ser humano não se reduz ao

desejo, à massa corpórea, à racionalidade e não somente a um espírito, ele é uma unidade articulada em múltiplas dimensões. O sujeito humano é um ser complexo e não uma simples soma de suas dimensões.

> Como poderia uma parte conhecer o todo? Mas a parte pode ter, pelo menos, a ambição de conhecer as partes, as quais cabem dentro de suas próprias proporções. Mas as partes do mundo têm todas tais relações e tal encadeamento umas com as outras que considero impossível compreender uma sem alcançar as outras, e sem penetrar o todo (Pascal, 1973, p. 59).

Justamente essa atitude de "penetrar o todo" que, a partir de uma leitura de Japiassu (1976), ou mesmo do seu mestre Georges Gusdorf, faz com que assumamos a interdisciplinaridade como uma exigência ética da ciência e do agir humano. A fragmentação e a disjunção do conhecimento científico produzem uma distorção, uma alienação na relação entre sujeito e objeto.

O pesquisador e o sujeito humano acabam tendo uma leitura distorcida, opaca, deformada, invertida da realidade e da existência humana. Talvez seja por essas razões que Morin (2003) propõe a reforma do pensamento, ou mesmo Japiassu (1976) cunha a discussão sobre a crise da ciência que, a nosso ver, nada mais é do que grandes interrogações agudizadas que a natureza e a existência humana colocam para a ciência responder.

Assim, a interdisciplinaridade como um "princípio de unificação e não unidade acabada" (Fazenda, 2002b, p. 29) reúne as condições necessárias aos cientistas e pesquisadores, como também ao sujeito humano, para atravessar as tempestades interrogantes do existir humano e da natureza. Em nossa análise, a compreensão cartesiana do mundo não é suficiente para compreender, interpretar e criar mecanismos para apaziguar as crises sociais, econômicas, ecológicas e humanas que vivemos. Superar esse limite exige reconhecer a fragmentação como uma forma de obscurecer a realidade.

> Na busca de um conhecimento mais amplo, não será possível rejeitar outros modos de pensar e outras visões da natureza do mundo [...]. Refiro-me especificamente a culturas que foram excluídas, subordinadas e marginalizadas no processo de dominação colonial (D'Ambrosio, 2008, p. 5).

Essa exigência de reconhecimento de outras maneiras de conhecer dialoga com o pensamento de Japiassu (1976), para quem a interdisciplinaridade pode ser a cura para

uma ciência disciplinar aprisionada por múltiplas patologias. A interdisciplinaridade pressupõe integração, colaboração, articulação real entre as disciplinas e suas partes, construção de pontes e não distanciamento. Implica superação e não exclusão, não fortalece, a nosso ver, a lógica binária, mas sim a lógica da pluralidade e da multiplicidade.

> Porque é o homem em situação, e não o homem atemporal, a-histórico, desenraizado culturalmente, que introduz e instaura o pluridisciplinar e, por conseguinte, o interdisciplinar, cujo caráter exige uma coordenação [...] dos esforços e supõe certa integração das pesquisas (Japiassu, 1976, p. 45).

Nesse processo, a disciplina sai enriquecida e incorpora outros elementos que não foram percebidos ou capturados pelo especialista. Em uma perspectiva freiriana, a saída da fragmentação ou da patologia do saber está na práxis, na unidade entre teoria e prática, em uma atitude dialógica. O que se busca é uma compreensão coletiva da história, da realidade humana e da natureza.

Essas concepções nos ajudam a validar que a interdisciplinaridade constitui uma possibilidade de resposta às demandas sociais, especialmente para a compreensão dos fenômenos complexos, das diferenças e da diversidade. Conforme constata Fazenda (2005), diante desses fenômenos, há um reconhecimento hoje por parte dos pesquisadores e cientistas de que suas interpretações são insuficientes. Nesse sentido, precisamos aprender a acolher o saber de todos os outros diferentes campos de conhecimento e de produção de ciência em sua pluralidade e multiplicidade.

A especialização disciplinar se constituiu como uma forma de abdicar da perspectiva dialógica para possuir uma pretensão ditatorial sobre a verdade. O saber disciplinar distancia-se da complexidade do real, caindo em uma espécie de devaneio. Contudo, tomamos cuidado para não entender a interdisciplinaridade como uma panaceia para resolver as patologias da humanidade. Tampouco se pode permitir que a própria interdisciplinaridade seja ela mesma "disciplinar" ou tomada como propriedade de algum campo de saber específico.

No contexto nacional, a educação interdisciplinar, iniciada há décadas no Brasil, mediante marcos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), conscientiza as novas gerações acerca da relevância de uma leitura múltipla da sociedade. No entanto, é como paradigma emergente (Santos, 1988) que a interdisciplinaridade aponta para uma revolução no pensamento diante da compreensão do outro, humano, subjetivo e complexo como é, não como racionalmente deveria ser. É na passagem de uma ciência que pensava o mundo como uma máquina,

quantificava e classificava o saber, para uma ciência humanística e que avança para uma ecologia de saberes para compreender o humano como um todo, que a interdisciplinaridade desponta como um paradigma científico. Uma mudança da forma de pensar a humanidade e seus mundos.

A interdisciplinaridade é um paradigma do modo de fazer ciência que se opõe às disciplinas, porém pressupõe que é somente no encontro dialógico da multiplicidade de seus olhares que a complexidade dos fatos pode ser mais efetivamente entendida.

Para Fazenda (2005), o tema da interdisciplinaridade no Brasil contribui para a construção do conhecimento teórico no campo da educação. Fundamentou-se em pesquisas, orientações e publicações sobre o cotidiano docente, ao longo de quase 30 anos. Nesse percurso, a "ação" do professor constituiu-se como elemento central de observações e registros. Esse conhecimento não se restringiu ao espaço escolar, seguiu na formação de professores e como uma abordagem do próprio processo investigativo, fazendo da pesquisa acadêmica uma atitude pedagógica orientadora.

Segundo a autora, a adoção de uma pesquisa interdisciplinar revela a importância de "discutir o sentido e o valor da pesquisa em suas vidas [...]" (Fazenda, 2005, p. 3), na constituição dos fundamentos teóricos e metodológicos desse conhecimento. Os diálogos estabelecidos pela pesquisadora na Europa e América do Norte, em busca de uma metodologia de pesquisa interdisciplinar, demonstram que as bases desses estudos estão, entre outros elementos, prioritariamente nas histórias de vida.

As distinções entre essa forma de realizar pesquisas interdisciplinares acabam por "desencadear outros atributos até agora não considerados nas pesquisas convencionais", atributo este definido como uma marca pessoal: "A pesquisa interdisciplinar exige [...] a busca da marca pessoal de cada pesquisador [...] distingue-se das demais por revelar na sua forma de abordagem a marca registrada" (Fazenda, 2005, p. 4, 8).

Nesse sentido, essa marca de uma pesquisa interdisciplinar permite uma singularidade de articulação em cada investigação. O modo de ensinar do professor está diretamente ligado à sua identidade, impossibilitando "uma separação entre o eu pessoal e o eu profissional" (Nóvoa, 2007, p. 14). Essas práticas e reflexões docentes, ao conjugarem-se no encontro entre as disciplinas, possibilitam "enquadramentos conceptuais e metodológicos" (Nóvoa, 2007, p. 19) que emergem do movimento de sua história de vida.

DIÁLOGOS ENTRE A INTERDISCIPLINARIDADE E A SABEDORIA ANCESTRAL

Nessa possibilidade da interdisciplinaridade em articular as partes e estabelecer conexões, torna-se necessário dialogar com a antropologia existencial que se situa no sentido do fazer e do pertencer. Pertencer e fazer constituem o modo de ser guarani, o *nhandereko*, pois a educação indígena valoriza a relação indissociável e totalitária entre

os sujeitos, a comunidade e a natureza. Essa condição entre esses elementos fundamenta a própria condição humana a ser alcançada (*Jaguata Pyau*, 1998).

> Mas a prática produtiva dos homens não se dá como trabalho individual: ela é, antropologicamente falando, expressão necessária de um sujeito coletivo, ou seja, a espécie humana só é humana na medida em que se efetiva em sociedade. [...] Mas é preciso observar que essa trama de relações sociais que tece a existência real dos homens não se caracteriza apenas como coletividade gregária dos indivíduos, como ocorre nas "sociedades" animais [...] a sociedade humana é atravessada e impregnada por um coeficiente de poder, ou seja, os sujeitos individuais não se justapõem, uns ao lado dos outros, em condições de simétrica igualdade, mas se colocam hierarquicamente, uns sobre os outros, uns dominando os outros. Torna-se assim uma sociedade política, uma cidade (Fazenda, 2017, p. 34).

No entanto, para que essa prática individual não se reduza ao campo do poder, o elemento que constitui essa liga entre os sujeitos, a comunidade e a natureza é a cultura. Seja ela sintetizada pela escrita, pela oralidade, pela imagem ou pela arte, o que importa é que ela sempre expressa o modo de ser de um determinado coletivo, nela todas as partes são articuladas e integradas, e, por isso, é importante compreender o *nhandereko* – "referência de comportamento e valores que pautam a vida guarani nas aldeias e de acordo com os preceitos de sua espiritualidade" (Paulino, 2024, p. 132) – para, a partir dele, entender melhor a interdisciplinaridade. Nesta investigação apontamos que a interdisciplinaridade está circunscrita à prática da solidariedade, da humildade, da sabedoria, da contemplação, da experiência, da reciprocidade e da ética, e esses valores constituem a base atitudinal de uma ciência interdisciplinar.

Em certos contextos teóricos, as sociedades indígenas, embora tidas por simples em oposição às sociedades complexas e por primitivas em oposição às modernas, sob o antigo paradigma, por terem outras lógicas e significados para comércio, política, técnicas, família, direito etc., também evidenciam complexidade nas análises de seus fenômenos sociais, e, portanto, também precisamos de uma leitura interdisciplinar para compreendê-las em sua extensão. Ora, se é certo afirmar que a contemporaneidade, como modernidade na fase em que estamos, seja esta chamada de modernidade flexível, modernidade avançada ou mesmo de modernidade líquida, não pode prescindir do diálogo dos vários olhares disciplinares diante da complexidade de seus fenômenos, é igualmente certo afirmar que quaisquer comunidades ou grupos organizados diferentemente por outras lógicas, como já dito, têm a mesma necessidade de análise

porque também seus fenômenos sociais evidenciam uma complexa relação de instituições e pessoas. Os fatos são complexos:

> Neles, tudo se mistura, tudo o que constitui a vida propriamente social das sociedades que precederam as nossas [...]. Nesses fenômenos sociais "totais", como nos propomos chamá-los, exprimem-se, de uma só vez, as mais diversas instituições [...] estas sendo políticas e familiares ao mesmo tempo –; econômicas – estas supondo formas particulares da produção e do consumo, ou melhor, do fornecimento e da distribuição (Mauss, 2008, p. 187).

A compreensão desses fenômenos em sua totalidade exige reconhecer a vida, os fenômenos sociais, naturais como complexos, articulados entre si, em que uma dimensão afeta e modifica a outra, nada e ninguém se constitui sem o outro, ou ainda, sem o terceiro elemento. Estamos em um século marcado pela complexidade e pela diversidade; nesse sentido, a interculturalidade e a interdisciplinaridade têm um diálogo permanente. No contexto da América Latina ou do Sul Global, o debate sobre a decolonialidade e a transmodernidade é fundamental para refletir e avançar na perspectiva interdisciplinar, o que exige um posicionamento ético e político do agir humano em relação à hegemonia do pensamento ocidental.

> O conceito de interculturalidade, é central para a (re)construção de um pensamento crítico outro – um pensamento crítico de/a partir de um outro modo –, precisamente por três razões principais: primeiro, porque é concebido e pensado a partir da experiência vivida da colonialidade, ou seja, a partir do movimento indígena; segundo, porque reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos ou da modernidade; e terceiro, porque tem sua origem no sul, dando assim uma volta na geopolítica dominante do conhecimento que teve seu centro no norte global[1] (Walsh, 2005, p. 25, tradução nossa).

1 "*El concepto de interculturalidad, entonces, es central a la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro – un pensamiento crítico de/desde otro modo –, precisamente por tres razones principales: primero, porque está concebido y pensado desde la experiencia vivida de la colonialidad, es decir, desde el movimiento indígena; segundo, porque refleja un pensamiento no basado en los legados eurocéntricos o de la modernidad, y tercero, porque tiene su origen en el sur, dando así una vuelta a la geopolítica dominante del conocimiento que ha tenido su centro en el norte global*."

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 20-46, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p20-46

Esse contorno do pensamento dominante, a partir desse deslocamento da produção do conhecimento, permite compreender a vida social "outra" como uma práxis política. O conceito de interculturalidade assinala processos de construção do conhecimento, ele é pensado por meio da práxis política (cf. Walsh, 2006). Essa práxis política converge para a defesa histórica realizada pelos povos originários. Para Baniwa (2019, p. 41), os povos indígenas demandam o reconhecimento das lógicas plurais de seus saberes e conhecimentos, garantindo a autonomia e integridade de seus próprios processos educativos: "O reconhecimento dos processos próprios de aprendizagem garante aos povos indígenas autonomia para continuarem perpetuando seus sistemas educativos tradicionais, com seus métodos, cosmovisões, ontologias e epistemologias próprias".

Em convergência com a busca por uma ciência unitária e humanizadora, em que o humano tem dificuldade para alcançar a sabedoria (*Jaguata Pyau*, 1998), Baniwa (2019) nos alerta que a interculturalidade, um dos princípios básicos da educação indígena, exige uma visão crítica da epistemologia colonial. Esta, fundamentada em uma racionalidade técnica que fragmenta o sujeito e o aliena e separa do mundo, promove práticas e pensamentos disjuntivos que operam na ruptura de uma educação originária.

Ao tecermos uma compreensão a partir do modo de ser guarani (*nhandereko*), buscamos evidenciar uma concepção singular de interdisciplinaridade. O paradigma do bem-viver dos povos originários proporciona um aprofundamento à perspectiva interdisciplinar. Nesse sentido, a pedagogia indígena, a pedagogia da terra, a pedagogia do oprimido, a pedagogia social e as pedagogias dos movimentos sociais são por natureza interdisciplinares. Suas práticas são holísticas, totalizadoras, integradoras e dialógicas, orientadas para a totalidade do conhecimento. Dessa forma, a interdisciplinaridade se realiza mediante o diálogo freiriano como um ato criador: "O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu" (Freire, 2021).

Ao denunciar a racionalidade antropocêntrica que hierarquiza a vida, Baniwa (2019) dialoga com a busca por uma "totalidade indissociável", defendendo que o conhecimento deve emergir de contextos interculturais em sociedades pluralistas. Nessa relação de conhecimento e saberes, os processos metodológicos de assuntos complexos tornaram-se um imperativo interdisciplinar e ético de reconhecimento da existência em sua multiplicidade.

> A ideia de interculturalidade pode ser entendida a partir de duas perspectivas: abrir caminhos para o reconhecimento e reposição dos sujeitos colonizados, subalternizados. [...] A outra perspectiva é a de interculturalidade como promessa de diálogo discursivo, ideológico e ainda colonizador.

> O ponto principal da análise parte da percepção de que as propostas de diversidade, inclusão, diferenciação e interculturalidade, no âmbito das políticas públicas indigenistas contemporâneas, não foram suficientemente capazes, tanto no campo teórico quanto na prática, de responder às necessidades e demandas indígenas esperadas (Baniwa, 2019, p. 60).

Essa insuficiência entre o discurso oficial no âmbito das políticas públicas e a vida cotidiana evidencia a urgência de uma crítica epistemológica, capaz de reconectar a disjunção que isola o conhecimento das necessidades humanas. Ao assumirmos o compromisso interdisciplinar e ético e um compromisso incondicional em defesa da vida, e em suas dimensões, como afirma Baniwa (2019), a pesquisa torna-se um instrumento de reconhecimento e reposição de saberes. E para que ocorra de fato, a postura do pesquisador deve assumir contornos de uma atitude interdisciplinar.

> Entendemos por atitude interdisciplinar uma atitude diante de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo – ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo – atitude de humildade diante da limitação do próprio saber, atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes, atitude de desafio – desafio perante o novo, desafio em redimensionar o velho – atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e com as pessoas neles envolvidas, atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas, sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida (Fazenda, 1996, p. 84).

Ao adotar essa postura, a interdisciplinaridade extrapola a dimensão do método, auxiliando o pesquisador, o intelectual e o professor na construção de uma leitura integral da vida. Paulo Freire define esse processo como “visão de mundo”, aproximando-se, assim, do conceito de interdisciplinaridade. Os métodos de pesquisa, especialmente aqueles que analisam as formas do agir humano, devem possuir um olhar ampliado que permita encontrar o “outro” em sua realidade própria, sem projetar nele os desejos do pesquisador.

O PROCESSO DA PESQUISA – *NHANDEREKO*, UMA BASE DE COMPREENSÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE

Reforçamos assim nosso propósito de compreender as contribuições da epistemologia interdisciplinar na prática e na produção do conhecimento. Consideramos que a melhor forma de evidenciar uma atitude interdisciplinar é por meio da experiência prática vivida pelo povo Guarani. Nessa perspectiva, desenvolvemos um estudo de base etnográfica baseado em relatos que contribuíram para a discussão sobre o entendimento da "patologia do saber" e para a compreensão do modo como as comunidades guaranis, como uma unidade articulada em múltiplas dimensões, constituem-se no mundo. O jeito de ser guarani expressa a sua existência estabelecendo as conexões para garantir a integridade da vida do sujeito em sua coletividade e da própria natureza.

Partindo da premissa de que o ser humano vive em "teias de significados que ele mesmo teceu", assumimos uma postura analítico-interpretativa "à procura do significado" (Geertz, 1973, p. 4). No contexto deste artigo, analisamos as experiências e os significados vividos de sete entrevistados, focando a percepção e apropriação da educação indígena guarani específica, diferenciada, intercultural e multilíngue em relação ao *nhandereko* (o modo de vida guarani). Desses sete depoimentos, selecionamos dois entrevistados para uma análise aprofundada neste artigo.

As entrevistas foram semiestruturadas para apreender os sentidos que os Guarani atribuem à educação indígena, permitindo uma reflexão crítica sobre essa relação complexa e articulada. Assim, ao investigarmos as percepções dos indígenas nas aldeias Kuaray Rexakã e Pinheiro Ty, buscamos compreender as práticas e os pensamentos dentro da teia de significados desse sujeito integral, buscando uma atitude interdisciplinar. A partir da leitura de Japiassu (1976) sob a orientação de Georges Gusdorf, compreendemos que o sujeito humano não pode ser reduzido a uma única dimensão. Enfatizamos que nessa cultura o ser humano emerge como um ser biocultural, na qual emoção e razão coexistem em síntese, numa perspectiva interdisciplinar.

Apresentamos e discutimos os dados empíricos construídos a partir da pesquisa de campo na Terra Indígena Tenondé Porã, especificamente nas aldeias Kuaray Rexakã e Pinheiro Ty. Este trabalho utiliza como fonte a dissertação intitulada *Percepções dos Guarani Mbya sobre a educação escolar indígena em São Bernardo do Campo* (Muniz, 2025), realizada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp) e vinculada ao Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão em Pedagogia Social (Gepeeps) do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie entre os anos de 2023 e 2025. Ressaltamos que a pesquisa seguiu os protocolos éticos, contando com o consentimento livre e esclarecido obtido pelos participantes e pelas lideranças indígenas.

Este artigo é uma chamada de atenção de que é possível pensar juntos, existir juntos, conviver juntos, fazer juntos, andar juntos, estudar juntos, produzir conhecimento juntos, e proteger e transformar a vida juntos, evidenciar que não somos máquinas nem laboratórios, somos pessoas humanas. Os povos originários trazem alguns traços da possibilidade de existirem todos juntos, humanos e não humanos. Os depoimentos dos detentores desses conhecimentos que veremos a seguir trazem essa perspectiva e ao mesmo tempo colocam um desafio da possibilidade ou não de integrar os saberes indígenas com a produção do conhecimento científico; em outras palavras, integrar o modo de existir dos Guarani com o modo de existir dos não indígenas. A diversificação dos saberes é fortalecida pelo princípio da interdisciplinaridade, que constitui um território simbólico propício ao encontro entre diferentes conhecimentos, contribuindo para superar a fragmentação tanto do sujeito quanto do próprio saber.

> Ser consciente desta complexidade existencial é extremamente importante porque possibilita, a meu ver, a compreensão. Quando se julga outrem, pretendendo vê-lo de uma maneira simples, de qualquer modo ele é visto mutilado... Uma vez que somos conscientes desta multiplicidade, uma vez que potencialmente temos em nós mesmos as coisas mais nobres... então podemos dizer: em certas circunstâncias, determinados seres tornaram-se pessoas ruins, pessoas que torturam, pessoas que cometem crimes; mas essas mesmas pessoas, em outras circunstâncias, não teriam desenvolvido essa potencialidade, e sim outras diferentes (Morin, 1997, p. 255).

Viver e existir pressupõe compreender e interpretar o mundo e a natureza. Enquanto a comunidade que entrevistamos comunica o seu jeito de existir pela oralidade, a nossa cultura comunica pela escrita, separamos a oralidade, a visualidade e a escrita. Uma atitude interdisciplinar, no entanto, não separa essas três dimensões, mas articula as múltiplas linguagens que emergem no cenário social: a oralidade, a escrita, a arte, o teatro, a casa de reza, a tradição. Estes constituem os marcadores sociais que se encontram na produção de um conhecimento integral.

Nesse encontro de saberes, que denominamos interdisciplinar, podemos observar no depoimento de Mirim, de 31 anos, uma das lideranças da comunidade Pinheiro Ty, que concluiu os anos iniciais do ensino fundamental em escola indígena, a sua relação com esse modelo educativo:

> Acho que assim, quando a gente, eu da minha parte eu tentaria dividir o que é educação juruá, o que é educação guarani, eu tentaria colocar

> uma parte ali uma parte para cá para poder encaixar bem na cabeça, como eu poderia usar as duas partes juntas, misturar entre educação guarani e educação juruá para a gente caminhar no caminho certo, para não atropelar as coisas também, às vezes eu me sinto perdido nessa educação guarani, educação juruá quando os dois não se encaixam, a gente precisaria encontrar onde é educação guarani e a educação juruá [...] (depoimento de 2024).

Esse desafio dialógico entre diferentes modos de ser e suas lógicas internas aparece no relato de Mirim, da aldeia Pinheiro Ty. Ao descrever a necessidade de "dividir" para "poder encaixar" e, posteriormente, "usar as duas partes juntas", o entrevistado evidencia a dificuldade prática de operar na fronteira entre sistemas distintos de figuração do mundo: "A patologia contemporânea do saber traduz, na ordem do pensamento, a deficiência ontológica, doença talvez mortal de nossa civilização. Não se trata apenas de uma patologia do saber, mas de uma patologia da existência individual e coletiva [...]" (Japiassu, 1976, p. 23). O depoimento de Mirim revela que a fragmentação entre a educação juruá (não indígena) e a educação guarani é sentida como uma desorientação. Entretanto, sua busca pelo "caminho certo" reafirma a recusa da divisão, buscando por uma epistemologia da prática que permita a coexistência e a articulação dessas dimensões. Isso valida a ideia de que o conhecimento da educação só ganha sentido quando integrado à totalidade da vida do povo Guarani Mbya. Ivani Fazenda chama a atenção para o fato de que a interdisciplinaridade é uma atitude de vida, é um método para compreender a vida. Vejamos como Mirim aprofunda essa questão.

> [...] muitas vezes a educação interfere muito nessa questão de como se fala [...] nessa questão de interferir mesmo na aldeia indígena, assim como na nossa língua, na nossa crença, o nosso plantio, de também respeitar mais assim um tempo, a gente tem um tempo de dividir as coisas, o tempo da lua, o tempo de pescar o tempo de caçar, eu acho que nessa questão deveria ter mais conhecimento também. Quando não há esse entendimento, eu acho que não tem, a gente não tem como entrar nessa educação, porque quando se for do juruá é mais difícil a gente entender. Porque o sistema é diferente, o sistema do juruá e do guarani é diferente, a gente deveria, o governo não sei se o Estado, precisaria entender como é o sistema guarani, assim como eles têm esse sistema deles [...] (depoimento de 2024).

O depoimento de Mirim evidencia uma relação com interferências entre a educação escolar e o *nhandereko*, que reside numa certa incompatibilidade entre os "sistemas" de pensamento. Enquanto a lógica instrumental é pautada por uma racionalidade técnica e fragmentária, a existência do modo de ser guarani é marcada por uma temporalidade associada aos ciclos naturais. Ao mencionar o "tempo da lua" e o "tempo da pesca", o entrevistado anuncia a ideia de um sujeito articulado com o seu meio, reforçando a tese de Gusdorf de que o ser humano é uma totalidade indissociável de sua cultura e de sua crença. A "interferência" relatada sinaliza ainda uma educação que, ao ignorar essas múltiplas dimensões, insere-se no contexto que Japiassu (1976) define como uma patologia, um saber que, por não dialogar com a vida, acaba por fragmentar seu modo de ser, o *nhandereko*.

O segundo depoimento é de Krexu, professora guarani de 50 anos que possui especialização em Formação Superior de Professor Indígena pela Universidade de São Paulo (USP). Atuando há quatro anos como liderança na aldeia Kuaray Rexakã, em São Bernardo do Campo, ela propõe uma reflexão sobre a potencialidade da educação no fortalecimento do modo de vida tradicional na comunidade.

> [...] crianças estudando na escola, aprendendo a ler e escrever e aprender da nossa cultura que é muito importante, como estamos fazendo hoje (oficina de cestaria) [...]. Para mim é importante para criança tá aprendendo nossa cultura também, porque só escrever, só escrever, só escrever na escola não vai aprender da nossa cultura, ler é importante também e tem que saber fazer do trabalho da nossa cultura, como estamos fazendo hoje, porque criança precisa aprender fazer tantas coisas [...] isso xeramõi sempre fala para gente, como a gente tem escola diferenciada, criança não precisa estar de cedo até cinco horas na sala, eles podem ficar na sala um dia e outros dias fazendo alguns trabalhos [...] ou ir nas casas para conhecer os amigos, xeramõi [...] juntar lixo, cuidar da higiene também [...] não é só escrever que é importante para as crianças indígenas, não precisa só escrever bem e falar bem, precisa de tudo, para eles pode crescer e aprender o que é para aprender para o futuro deles também, porque não é só hoje que eles vai estar criança assim, eles vão crescer também, vão querer casar, vão ter filhos, a gente, o que pode dar para eles oferecemos, apoio, xeramõi, com os pais sempre converso, é para o futuro deles, que eles podem aprender tantas coisas, não é só escrever nem só falar bem, aprender o trabalho também. [...] para as crianças, para o futuro deles é importante ter este estudo, para o futuro

> que eles vão precisar, ir para cidade, para consulta [...] ou mesmo na reunião eles vão precisar né [...] (depoimento de Krexu, 2024).

O relato de Krexu, da aldeia Kuaray Rexakã, traduz a tese de que o sujeito humano é uma unidade articulada com múltiplas dimensões. Ao afirmar que "não é só escrever que é importante", a entrevistada critica o reducionismo pedagógico que separa pela disjunção a mente do corpo e da cultura. Sua defesa de uma educação escolar que integre o aprendizado da escrita e o diálogo com os *xeramõi* (nossos avós) reflete o que Gusdorf denomina busca pela totalidade do humano. Para Krexu, a educação se realiza na práxis, no fazer, no cuidado com a higiene e no convívio comunitário, a fim de que a indígena criança se prepare para o futuro. Esse "precisar de tudo" é a expressão prática da complexidade discutida por Pascal (1973), a impossibilidade de compreender a parte, a indígena criança desarticulada do todo, do modo de vida guarani, o *nhandereko*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para o conceito de interdisciplinaridade e para a noção sobre *nhandereko* que determina o jeito de ser dos Guarani, podemos dizer que a noção de interdisciplinaridade está para além de uma troca ou de uma interação com uma ou mais disciplinas. Requer alguns condicionamentos da condição do existir humano, como a capacidade de aprender e de conviver, de dialogar com as diferenças, de escutar o sofrimento e a dor do outro de forma qualificada, de aprofundar-se no compromisso com a existência humana. Todos os seres viventes têm o direito de existir e de se desenvolver de forma sustentável, garantindo uma pedagogia do bem-viver.

Um dos desafios da interdisciplinaridade é não cair no processo de reificação na produção dos fenômenos materiais e simbólicos. A patologia da sociedade do século XXI é que tudo é fragmentado, disciplinado e se transforma em mercadoria, e a vida humana e a natureza acabam não tendo nenhum valor. A novidade de um estudo profundo dos Guarani, sem entrarmos em um romantismo, é a tríade, tão desconhecida e desvalorizada pelos não indígenas, que eles estabelecem entre a natureza, a existência humana e a produção de sentidos, coisas que necessitam de reconhecimento e reposição. Elas ocorrem simultaneamente e não de forma fragmentada ou fetichizada, em um processo de relacionamento e interação que descongela e avalia permanentemente o seu modo de existir.

Neles se percebem as formas de resistência ao sistema burocrático, fragmentador e disjuntivo e a um pensar cartesiano, tecnocrata, para fortalecer um jeito humanizador de existir. Educação e cultura não se separam, elas coexistem no sentido de a comunidade transmitir os seus valores e conteúdos para todos. Essa transmissão não

se dá de forma fragmentada ou escrita em um livro, mas no agir cotidiano do fazer, porque, para eles, o pertencer e o fazer não se separam.

A interdisciplinaridade é uma forma de olharmos para a história e descobrir onde começa e por que começa a disjunção, a separação; não é a volta ao paraíso, mas um retorno aos sonhos antigos. E na busca de compreensões coletivas e equivalentes das múltiplas concepções e práticas que falam e figuram o mundo, a epistemologia interdisciplinar como atitude pode ser compreendida como um horizonte recíproco de parceria em relação ao *nhandereko* no reconhecimento e na reposição sobre a produção de conhecimento do pensamento guarani e de sua legítima relação de sentido do agir humano indissociável ao mundo em que todos vivemos.

As ideias e práticas do *nhandereko* como forma de ser guarani falam de seus procedimentos dessa associação com as dimensões inorgânica, orgânica e social da vida, elaborando suas questões de existência e apresentando ao mundo, ou ainda a possibilidade no mundo em relação à redutora racionalidade técnica colonial, em sua utilidade imediata de todas as coisas. As figurações de pensamentos que estão na vida e no mundo dos povos indígenas, das diversidades, das pessoas, dos outros, também são como o *nhandereko*, a determinação do fio de consciência humana, tecendo as experiências democráticas que coexistem na complexa história da monarquia colonial e de dominação da história de nossa constituição. Nesse sentido, perguntamo-nos: "O que pode ser essa concepção e prática política do *nhandereko* em seu caminho social e histórico, diante da face multissecular disjuntiva e rentável presente em nossas vidas no século XXI?".

O desafio da interdisciplinaridade consiste em não se deixar aprisionar pela limitação de uma razão indolente, exigindo dos pesquisadores um compromisso ético permanente com o desenvolvimento integral e sustentável de todos os seres viventes.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. T. de; SOMMERMAN, A.; ALVAREZ, A. M. de S. Congressos internacionais sobre transdisciplinaridade. *Saúde e Sociedade*, v. 14, n. 3, p. 9-29, set./dez. 2005. Disponível em: https://revistas.usp.br/sausoc/article/view/7154/8635. Acesso em: 17 dez. 2025.

BACHELARD, G. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 2008.

BANIWA, G. *Educação escolar indígena no século XXI*: encantos e desencantos. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

CORREIA, A. F. G. "A mais sólida opinião" (Met. Γ6, 1011b 13): observações sobre o princípio de não-contradição em Aristóteles (e Heráclito). *Revista Húmus*, v. 15, n. 45, p. 76-88, 2025. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/humus/article/view/150805/97526. Acesso em: 7 dez. 2025.

D'AMBROSIO, U. Educação: do conhecimento disciplinar ao transdisciplinar e a questão de valores. *Ideação: Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste*, v. 10, n. 1, p. 79-91, 2008. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4145/3190. Acesso em: 28 dez. 2025.

DUSSEL, E. D. *Filosofia da libertação*. México: Unimep, 1977.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1996.

FAZENDA, I. C. A. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia? São Paulo: Edições Loyola, 2002a.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: um projeto em parceria. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002b. Disponível em: https://books.google.com.br/books?id=zkedGe5p7rkC&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q=interdisciplinaridade&f=false. Acesso em: 2 jan. 2026.

FAZENDA, I. C. A. A formação do professor pesquisador: 30 anos de pesquisa. *Revista e-Curriculum*, v. 1, n. 1, dez. 2005. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76610119. Acesso em: 14 dez. 2025.

FAZENDA, I. C. A. *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2017.

FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1973.

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

HOBSBAWM, E. *Como mudar o mundo*: Marx e o marxismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

JAGUATA PYAU. Realização: Maria Inês Ladeira. Paraguai: Centro de Trabalho Indigenista, 1998. 48 min. Disponível em: https://youtu.be/hIFh9PPBc8Y?si=CV_ZyojeC9GVLyJK&t=2014. Acesso em: 2 jan. 2026.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOSÍK, K. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LÉVI-STRAUSS, C. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.

LEVY, L. F.; GONÇALVES, T. O. O professor de matemática: quem é? *Revista Paranaense de Educação Matemática*, Campo Mourão, v. 5, n. 8, p. 60-82, jan./jun. 2016. Disponível em: https://periodicos.unespar.edu.br/rpem/article/view/6025/4048. Acesso em: 7 dez. 2025.

LÖWY, M. *As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*: marxismo e o positivismo na sociologia do conhecimento. São Paulo: Cortez, 2013.

LUKÁCS, G. *Existencialismo ou marxismo*. São Paulo: Planimpress, 1979.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. São Paulo: Boitempo, 2013.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social*. Maceió: Coletivo Veredas, 2018. (v. 14).

MARX, K. Para a crítica da economia política. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).

MARX, K. *O 18 de brumário de Luís Bonaparte*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Boitempo, 2021.

MAUSS, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

MORIN, E. *Meus demônios*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional, Sulina, 2005b.

MUNIZ, R. *Percepções dos Guarani Mbya sobre a educação escolar indígena em São Bernardo do Campo*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025. Disponível em: https://repositorio.usp.br/item/003254710. Acesso em: 22 jun. 2025.

NÓVOA, A. *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 2007.

PASCAL. *Pascal*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. (Coleção Os pensadores, v. XVI).

PAULINO, C. M. de O. *Futuro melhor*: valores, território e dinheiro entre os Guarani da TI Tenondé Porã. 2024. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2024. Disponível em: https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/20949. Acesso em: 9 nov. 2024.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2010. Disponível em: https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141. Acesso em: 9 nov. 2024.

RIBEIRO, C. A. C. A importância da Interdisciplinaridade na formação do atuário. *In*: SIMPÓSIO DE ATUÁRIA, 14., 2025, Recife. *Anais* [...]. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2025. Disponível em: https://xivsimpat.com.br/wp-content/uploads/2025/06/A-IMPORTANCIA-DA-INTERDISCIPLINARIDADE-NA-FORMACAO-DO-ATUARIO.pdf. Acesso em: 5 jan. 2026.

SANTOS, B. de S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: https://revistas.usp.br/eav/pt_BR/article/view/8489. Acesso em: 10 maio 2026.

SOUZA NETO, J. C. de. *Crianças e adolescentes abandonados*. Guarulhos: Expressão e Arte, 2001.

SPINOZA, B. de. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TUKUMBO, K. *Guata Porã*: belo caminhar. São Paulo: CTI, 2015.

VYGOTSKI, L. S. *Obras completas*: fundamentos de defectologia. 2. ed. Tradução Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel: Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022. (Tomo cinco).

WALSH, C. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento otro desde la 'diferencia colonial. *In*: LINERA, A. G.; MIGNOLO, W.; WALSH, C. *Interculturalidad, descolonización del Estado e del conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2006. p. 21-70.

WALSH, C. E. (org.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*: reflexiones latinoamericanas. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, 2005.

Recebido em: 08.01.2026
Aprovado em: 23.01.2026

INTERDISCIPLINARIDADE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: IMPLICAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E METODOLÓGICAS

INTERDISCIPLINARITY AND TEACHING LEARNING: EPISTEMOLOGICAL AND METHODOLOGICAL IMPLICATIONS

Maria da Graça Nicoletti Mizukami

Possui pós-doutorado em Formação de Professores pela Santa Clara University (Estados Unidos). Doutora e mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Aposentada como professora titular pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), exerce atividades de ensino, pesquisa e extensão junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Desenvolve projetos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com foco em desenvolvimento profissional docente e aprendizagem da docência.
E-mail: gramizuka@gmail.com

Maria Antonia Ramos de Azevedo

Possui pós-doutorado em Pedagogia Universitária pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP), mestra em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e graduada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É professora na Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Rio Claro, com experiência em pedagogia universitária, formação docente e gestão educacional. Coordena projetos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), com foco em assessoramento pedagógico e inovação no ensino superior.
E-mail: maria.antonia@unesp.br

Maria de Fátima Ramos de Andrade

Possui pós-doutorado em Políticas Públicas da Educação Básica e Formação de Professores pela Fundação Carlos Chagas. Doutora em Comunicação Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), mestra em Educação pela Universidade de São Paulo (USP) e graduada em Pedagogia pela PUC-SP. Atualmente, exerce atividades de ensino e pesquisa junto à Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Coordena projetos financiados pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado

de São Paulo (Fapesp) voltados para o desenvolvimento profissional docente, aprendizagem da docência e produtos educacionais.
E-mail: maria.andrade@mackenzie.br

Resumo: O presente artigo, no formato de ensaio, objetiva apresentar considerações acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente, em uma perspectiva que considere a ideia de interdisciplinaridade tanto no seu caráter epistemológico quanto metodológico. Para tal, embasamo-nos em Lee Shulman, Marcelo Garcia e Maria A. Flores, que tratam do conceito de formação docente, desenvolvimento profissional docente e aprendizagem da docência, e Ivani Fazenda, Heckhausen e Hilton Japiassu, que tratam do conceito de interdisciplinaridade. Constatamos com o estudo que o desenvolvimento profissional docente deveria acontecer em uma concepção interdisciplinar, em uma abordagem interacionista, de forma processual, em contextos concretos (escola), em que não há um modelo único e universalmente eficaz para todas as escolas, em uma abordagem que privilegie a constituição de uma postura investigativa reflexivo-colaborativa.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Aprendizagem da docência. Desenvolvimento profissional docente. Conhecimento pedagógico do conteúdo. Política pública.

Abstract: This article, in the format of an essay, aims to present considerations about the concept of teacher professional development, from a perspective that considers the idea of interdisciplinarity both in its epistemological and methodological character. To this end, we based ourselves on Lee Shulman, Marcelo Garcia and Maria A. Flores, who deal with the concept of teacher training, teacher professional development and teaching learning, and Ivani Fazenda, Heckhausen and Hilton Japiassu, who deal with the concept of interdisciplinarity. We found with the study that the professional development of teachers should take place in an interdisciplinary conception, in an interactionist approach, in a procedural way, in concrete contexts (school), in which there is not a single and universally effective model for all schools, in an approach that favors the constitution of a reflexive-collaborative investigative posture.

Keywords: Interdisciplinarity. Teaching learning. Teacher professional development. Pedagogical knowledge of the content. Public policy.

INTRODUÇÃO

> Cada vez que o reino do humano me parece condenado ao peso, digo para mim mesmo que à maneira de Perseu eu devia voar para outro espaço. Não se trata absolutamente de fuga para o sonho ou o irracional. Quero dizer que preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle. As imagens de leveza que busco não devem, em contato com a realidade presente e futura, dissolver-se como sonho (Calvino, 1990, p. 19).

Iniciamos este ensaio com a imagem da leveza, uma das cinco conferências escritas por Italo Calvino, em 1985. As conferências a serem apresentadas na Universidade Harvard, em Cambridge – Leveza, Rapidez, Exatidão, Visibilidade e Multiplicidade – foram concebidas pelo autor como valores da literatura que mereciam ser preservados para o próximo milênio. Ainda estava prevista mais uma – a consistência – que, devido à sua morte, nunca foi proferida.

Essa imagem de Perseu, dada por Calvino, simboliza, para nós, o movimento de quem se propõe a pensar o trabalho científico, ou seja, a importância de buscarmos outras referências para investigarmos os problemas que pesquisamos. A imagem de leveza, como quer Calvino (1990, p. 28), "associada à precisão e à determinação, nunca ao que é vago ou aleatório", é a metáfora perseguida por quem intenciona avançar no conhecimento científico.

Italo Calvino tinha como uma de suas premissas apontar a importância da literatura como elemento imprescindível para compreendermos o nosso contexto, o nosso processo de humanização. Não era a intenção do autor discutir o conceito de interdisciplinaridade, tampouco o de formação docente. Apenas, como mote para as reflexões que serão propostas no presente ensaio, vamos considerar uma das características da imagem de "leveza" proposta por Calvino (1990, p. 19): "Preciso mudar de ponto de observação, que preciso considerar o mundo sob outra ótica, outra lógica, outros meios de conhecimento e controle". Mudar os pontos de observação e considerar o mundo sob uma outra ótica é tarefa de quem se propõe a repensar as suas crenças e a ressignificar o conhecimento. No entanto, temos que salientar as dificuldades de realizar tais ações, pois estamos amarrados a uma rede de sentidos e significados que nos teceram e que tecemos, e que contribuem para os caminhos já construídos.

O presente artigo tem como propósito apresentar considerações acerca do conceito de desenvolvimento profissional docente, em uma perspectiva que leve em conta a noção de interdisciplinaridade tanto no seu caráter epistemológico quanto

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 47-60, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p47-60

metodológico. Para tal, na primeira parte, discorremos sobre o conceito de desenvolvimento profissional docente e a aprendizagem da docência, com base nos estudos de Lee Shulman, Marcelo Garcia e Maria A. Flores. Na sequência, o artigo tem como foco o conceito de interdisciplinaridade em uma perspectiva epistemológica e metodológica, a partir dos estudos de Ivani Fazenda, Heckhausen e Hilton Japiassu. Por último, com a intenção de exemplificar como a interdisciplinaridade deveria estar presente nos espaços formativos, apresentamos uma estratégia de ensino investigativa e formativa: "casos de ensino". Finalizamos o texto com algumas reflexões conclusivas e as referências.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

A docência é uma profissão e, como tal, é aprendida. É uma profissão concebida como um processo de longa duração, contínuo, complexo e que envolve conhecimentos de diferentes naturezas e a partir de fontes diversas. A atividade docente é complexa, demanda tempo e é algo que se aprende: não se nasce sabendo ser professor. Nessa perspectiva, é importante que se perceba que a formação inicial do professor é o período em que começa, de forma sistematizada, a profissionalidade docente.

Além disso, nessa concepção, a formação inicial e a formação contínua não são vistas como momentos estanques, ou seja, tanto um momento quanto o outro estão interligados e fazem parte de um logo processo de aprendizado tanto individual quanto coletivo. Logo, implica um processo de construção ao longo da vida profissional que envolve crenças, valores e as trajetórias tanto individuais quanto coletivas da profissão. Segundo Garcia (2009), o conceito de "desenvolvimento profissional de professores" é pautado em alguns princípios, e, entre eles, destacamos:

• A concepção construtivista/interacionista. O desenvolvimento profissional só é possível quando o aprendizado docente parte de uma concepção construtivista, ou seja, depende tanto de um movimento que vem do professor quanto de ações oferecidas pelo meio. É um aprendizado contínuo, aberto, transformador, num ambiente escolar que promova rupturas, conflitos e reelaborações. Nesse sentido, distancia-se de modelos transmissivos, prontos, preestabelecidos. É uma concepção que considera as experiências vividas, os conhecimentos prévios, que permite que os professores relacionem suas experiências aos conhecimentos que estão sendo trabalhados.

• O lugar adequado para aprender a ser professor. Garcia (2009) reforça a ideia de que deveríamos valorizar o que o ambiente escolar contém como conteúdo privilegiado de aprendizagem da docência.

• O professor é um profissional prático reflexivo. O desenvolvimento profissional docente depende da reflexão que o professor faz acerca da sua prática, ou seja, para aprender a ser docente, é necessário pensar de maneira sistemática sobre o que está

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 47-60, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p47-60

sendo feito. É assim que conseguirá avançar tanto no campo teórico quanto no prático: "O desenvolvimento profissional é concebido como um processo colaborativo, ainda que se assume que possa existir espaço para o trabalho isolado e para a reflexão" (Garcia, 2009, p. 11).

Tornar-se professor requer trilhar uma extensa trajetória que, de acordo com Flores (2010, p. 182), "constitui um processo complexo, idiossincrático e multidimensional". Logo, conceber como ocorre a aprendizagem da docência pressupõe que tenhamos consciência de que o trabalho docente é complexo e constituído por diferentes fontes de conhecimento. Logo, o desenvolvimento profissional só é possível quando o aprendizado docente parte de uma abordagem interdisciplinar, em uma perspectiva construtivista/interacionista, ou seja, depende tanto de um movimento que vem do professor quanto de ações oferecidas pelo meio. Nesse sentido, distancia-se de modelos transmissivos, prontos, preestabelecidos.

Os professores são vistos como profissionais que tomam decisões diante de eventos escolares, resolvem situações incertas em sala de aula, possuem crenças que influenciam sua atividade profissional, constroem conhecimentos profissionais – complexos, dinâmicos e multifacetados – ao enfrentarem diversas situações que ocorrem nas instituições escolares e nas classes em que lecionam e refletirem sobre elas.

Ao investigar a base de conhecimento profissional para o ensino – entendida como um conjunto de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições de que um professor necessita para transformar o conhecimento que possui do conteúdo em formas de atuação que sejam pedagogicamente eficazes e adaptáveis às variações de habilidades e de repertórios apresentados pelos alunos –, Shulman (1989) identifica três tipos de conhecimentos a serem desenvolvidos na formação profissional docente e requeridos na prática docente: conhecimento proposicional (constituído por princípios, máximas e normas, frequentemente utilizado nos cursos de formação); conhecimento de casos particulares; conhecimento das maneiras de aplicar regras adequadas a casos corretamente identificados (desenvolvido pelo professor quando se encontra diante de situações dilemáticas).

Mais especificamente, o presente texto centra-se na investigação de processos de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo, tal como definido por Lee Shulman, ou seja, como os professores constroem o conhecimento de ensinar algo, entendendo algo como conteúdos específicos do currículo escolar do ensino fundamental.

Representando uma combinação entre conhecimento da matéria e conhecimento de como ensiná-la, o conhecimento pedagógico do conteúdo é apontado como um novo tipo de conhecimento da área que é desenvolvido pelo professor. Pressupõe uma

elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante seu processo formativo, incorporando:

> [...] aspectos do conteúdo mais relevantes para serem ensinados. Dentro da categoria de conhecimento pedagógico do conteúdo, incluo, para a maioria dos tópicos regularmente ensinados de uma área específica de conhecimento, as representações mais úteis de tais ideias, analogias mais poderosas, ilustrações, exemplos, explanações e demonstrações – em outras palavras, modos de representar e formular o conteúdo que o tornam compreensível para os outros. Conhecimento pedagógico do conteúdo também inclui uma compreensão do que torna a aprendizagem de tópicos específicos fácil ou difícil: as concepções e preconcepções que estudantes de diferentes idades e repertórios trazem para as situações de aprendizagem dos conteúdos e lições frequentemente ensinados (Shulman, 1986, p. 9).

Os casos de ensino e métodos de casos adquirem importância na medida em que apresentam potencial como instrumento de desenvolvimento do processo de raciocínio pedagógico e de construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. Um caso de ensino, conforme Mizukami (2000, p. 153),

> [...] é considerado instância da prática e não um modelo a ser imitado; exemplifica não só como a aula foi conduzida, mas também qual era a problemática do desempenho. Possibilita reinterpretações e múltiplas representações. É instrumento pedagógico que pode ser usado para ajudar os professores na prática de processos de análise, resolução de problemas e tomadas de decisões, entre outros processos profissionais básicos. Os casos sobre o ensino são importantes para o desenvolvimento de estruturas de conhecimento que capacitem os professores a reconhecerem eventos novos, a compreendê-los e a delinear formas sensíveis e educativas de ação.

De acordo com Alarcão (2003, p. 52),

> Os casos são a expressão do pensamento sobre uma situação concreta que, pelo seu significado, atraiu a nossa atenção e merece a nossa reflexão. São descrições, devidamente contextualizadas, que revelam conhecimento sobre algo que, normalmente, é complexo e sujeito a

> interpretações. Os casos que os professores contam revelam o que eles ou os seus alunos fazem, sentem, pensam, conhecem. [...] os casos só são casos (e não meros incidentes) porque representam conhecimento teórico e assumem um valor explicativo que vai para além da mera descrição. [...] Dado o caráter altamente contextualizado e complexo da actividade profissional do professor, a análise casuística de episódios reais apresenta-se-me como uma estratégia de grande valor formativo. Permite desocultar situações complexas e construir conhecimento ou tomar consciência do que afinal já se sabia.

Casos de ensino representam uma forma de transformar conhecimentos proposicionais em narrativas que motivam a aprendizagem. Apresentam grandes vantagens ao simularem e representarem realidades complexas e multidimensionais, destacando que a leitura e a discussão de ricas narrativas de ensino podem ajudar professores experientes a adquirir entendimentos de que necessitam para ensinar. Ao mesmo tempo, formar professores significa prepará-los tanto para agir quanto para pensar, então principiantes devem adquirir experiência. Elaborar casos pode ajudá-los a compreender situações de ensino; analisar casos pode ajudá-los a aprender como agir em situações similares.

Os casos de ensino parecem poder contribuir para essas aprendizagens, na medida em que possibilitam ao professor analisar detalhadamente situações escolares que enfrentou ou poderá enfrentar, refletir sobre elas, buscar explicações teóricas para os eventos, observar os dados das situações sob diversos pontos de vista e aspectos, e enxergar os eventos escolares como possibilidades de aprendizagem pela experiência, se analisados metódica e regularmente.

Grossman (1992) argumenta que os casos podem ser utilizados com diversos objetivos, como contextualizar princípios educacionais abstratos, evidenciando suas relações com situações práticas de ensino; possibilitar o desenvolvimento de entendimentos dos dilemas da docência e de formas de analisar e refletir sobre aspectos relativos ao ensino; estimular a reflexão sobre a própria prática docente.

Estratégias de utilização de casos de ensino podem incluir leitura, análise e discussão de casos já elaborados ou, ainda, elaboração, análise e discussão de casos relacionados a experiências pessoais vividas em situações de ensino. As análises dos casos podem ser desenvolvidas individualmente, a partir da resolução de questões entregues junto ao caso. Essas questões têm o objetivo de focalizar a atenção de quem analisa o caso nos aspectos mais importantes. Essas análises também podem ocorrer em pequenos grupos e, em seguida, ser discutidas em grupos maiores. Além de permitirem que professores exercitem suas capacidades de análise de situações práticas de ensino,

parecem garantir acesso a ricas informações sobre processos de desenvolvimento profissional e de construção do pensamento docente.

A INTERDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO E METODOLÓGICO

Em meados da década de 1960, a interdisciplinaridade apresentava-se na Europa como uma metodologia inovadora. Era precursora não apenas para a formação crítica, mas também como um modo de produção científica. Ela se atentava à busca de respostas para os próprios problemas gerados pela ciência moderna disciplinar, sendo caracterizada como segmentadora. Dessa forma, surgiram diversos pensadores e teorias que abordaram a interdisciplinaridade como um meio essencial para o dinamismo no processo de conhecimento, focando a determinação de uma fundamentação clara na explicitação terminológica, o que implicou diretamente os mais variados níveis de abordagem. Assim, atribuíram-se novos e diversos significados, sentidos, concepções e modelos de investigação.

No Brasil, a discussão sobre a interdisciplinaridade ganha rigidez, conforme aponta Ivani Fazenda, como consequência de movimentos estudantis, principalmente na França e Itália, por volta da década de 1960, que reivindicavam um novo estatuto de universidade e escola. A autora organiza esse período em três grandes recortes.

O primeiro momento situa-se na década de 1970. Nele temos a busca conceitual para a interdisciplinaridade, dedicando-se a determinar o caráter epistemológico interdisciplinar. Segundo a autora, no final da década de 1960, a interdisciplinaridade chegou ao Brasil destoada por muitas definições, "sérias distorções", característica de um movimento desprovido de reflexão e análise, o "modismo que o vocábulo desencadeou" (Fazenda, 1994, p. 24). Surge nesse período a primeira produção significativa no Brasil referente à temática interdisciplinar. Hilton Japiassu (1976), com seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, desenvolve, em duas partes, uma síntese das principais ideias e questões sobre o tema e explana a respeito dos desafios mediante a metodologia interdisciplinar.

Num segundo momento, situado na década de 1980, voltou-se para a explicitação dos lapsos derivados de diversas partições enunciadas nos anos 1970. Buscou-se então confrontar as distintas modalidades interdisciplinares desenvolvidas por diversos autores. Além disso, perscrutou um aprofundamento referente às metodologias interdisciplinares.

No terceiro momento, situado na década de 1990, estende-se à ótica de construir uma teoria voltada a um projeto que abranja o ser humano de maneira totalizante, tratando a epistemologia e a metodologia da interdisciplinaridade.

Heckhausen (1972, p. 83) aponta que, para entendermos e especificarmos o significado ou o "sentido vago relacionado ao termo interdisciplinaridade", precisamos, primeiramente, analisar os fatores concernentes à origem das disciplinas. Segundo Azevedo e Andrade (2011, p. 207),

> [...] quando buscamos a origem da maneira como a escola foi organizando sua estrutura curricular – disciplinarmente –, constatamos que as disciplinas se constituíram a partir de núcleos de interesses intelectuais que preocupavam e ocupavam os pensadores da Grécia Clássica.

Com o desenvolvimento da ciência moderna e com a inserção intuitiva de novas tecnologias no cotidiano, alargaram-se horizontes para a busca de novos conhecimentos alicerçados na racionalidade e no empirismo. O paradigma hegemônico da ciência, dessa forma, como apresenta Morin (2002), consiste em totalizar-se nas disciplinas, ignorando o "entre" e o "além" de suas fronteiras. Tal problemática é apontada por Ivani Fazenda (1994, p. 19) e, consequentemente, "o destino da ciência multipartida seria a falência do conhecimento, pois, na medida em que nos distanciássemos de um conhecimento em totalidade, estaríamos decretando a falência do humano, a agonia de nossa civilização". Somando a essa ideia, Teixeira (2007, p. 60) aponta que "a fragmentação excessiva da ciência é uma das causas da desagregação da universidade".

A interdisciplinaridade se constitui a partir das contribuições de diferentes áreas de conhecimento para a construção de um saber mais abrangente e novo. É sempre o resultado que se constrói levando-se em conta o contexto, as necessidades e exigências do momento. É um crescer em espiral, em que as ideias já existentes são tomadas como base sustentadora de construções e reconstruções de saberes (Azevedo; Andrade, 2011). Para as autoras:

• Não é uma ideia nova. Sempre se buscou a unidade dos saberes para uma possível compreensão da totalidade.

• Não pode ser concebida como o recurso milagroso para os problemas da educação brasileira.

• Não pressupõe a unificação de diferentes saberes, mas a construção incessante de relações entre eles.

A interdisciplinaridade é um princípio epistemológico e uma atitude metodológica. Como fundamento do conhecimento, refere-se à construção do conhecimento de forma relacional. Já com relação à atitude metodológica, refere-se a uma atitude de parceria e comunicação entre os indivíduos e as diferentes áreas do conhecimento.

É sempre o resultado que se constrói levando-se em conta o contexto, as necessidades e exigências do momento.

Antes de se propor um currículo interdisciplinar, temos que ter em mente que a "interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre os indivíduos do que entre as disciplinas" (Fazenda, 1994, p. 86). No contexto educacional, a prática interdisciplinar conjectura a existência de inter-relações entre elementos e componentes presentes no processo de formação, relações do teórico e prático, do professor e aluno, da instituição e discentes, do real e conteúdo, da análise e resposta, dos meios e fins. Resumidamente, podemos afirmar o seguinte:

• A interdisciplinaridade não deve ser concebida como o único caminho para a resolução de problemas da educação.

• A efetivação de um trabalho interdisciplinar, tanto em pesquisa quanto em sala de aula, vai além da integração de diferentes áreas.

• A interdisciplinaridade é uma forma sempre atual de contextualização dos saberes, pois se constrói levando-se em conta as necessidades e exigências do momento, porém sempre alicerçada nos conhecimentos já adquiridos, significados e ressignificados.

• A interdisciplinaridade pressupõe a construção incessante das relações entre docentes, que ultrapassa a simples unificação de saberes.

REFLEXÕES INCONCLUSAS – IMPLICAÇÕES ENTRE O CONCEITO DE INTERDISCIPLINARIDADE E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: CASOS DE ENSINO

Como apontado anteriormente, casos e métodos de casos podem permitir aos professores desenvolver e explicitar seu conhecimento profissional, já que possibilitam o estudo de várias temáticas relacionadas a diversas áreas de conhecimento; a revisão de concepções sobre aprendizagem, ensino, avaliação, disciplina etc.; a construção do conhecimento pedagógico do conteúdo; o estabelecimento de relações entre aspectos teóricos ligados ao ensino e situações específicas do dia a dia escolar. Mizukami (2000, p. 156) considera:

> Tudo isso constitui, portanto, importantes instrumentos de pesquisa – ao possibilitar não apenas apreender as teorias pessoais dos professores, o processo de construção de conhecimentos profissionais, o desenvolvimento do raciocínio pedagógico, como também compreender o pensamento do professor – e de ensino – ao possibilitar o desenvolvimento profissional, a elaboração da base de conhecimento sobre o ensino, o

> desenvolvimento do raciocínio pedagógico e a construção do conhecimento pedagógico de conteúdos, que constituiria a especificidade da aprendizagem profissional.

A necessidade de uma investigação mais aprofundada das possibilidades formativas dos casos de ensino e das melhores maneiras de utilização deles na qualificação profissional docente tem sido apontada por alguns investigadores. Shulman (1989) afirma que sabemos muito pouco sobre como funcionam os processos de aprendizagem profissional por meio dos casos. De acordo com o autor, a bibliografia sobre tomada de decisões nos mostra que a maioria das pessoas crê que os casos específicos constituem uma influência mais forte sobre suas decisões que os resultados empíricos apresentados de forma impessoal, ainda que os últimos constituam "melhor" evidência. Embora os princípios sejam poderosos, os casos são lembrados, armazenam-se na memória e constituem a base de juízos posteriores. Mas por que é assim e como se pode utilizar esse tipo de processo em benefício da reflexão e do raciocínio prático é um problema sério para aqueles que estudam a formação de professores.

A metodologia de casos proposta que é utilizada por Hammerness, Darling-Hammond e Shulman (2002) focaliza a elaboração de casos de ensino por professores, a partir de suas experiências escolares, como importante instrumento em processos de formação. Inicialmente, os professores examinam casos existentes para poderem compreender o que é um caso de ensino. Em seguida, um conjunto de atividades orienta a elaboração de casos pelos próprios professores. Encontros constantes entre formadores e professores possibilitam que o caso inicialmente descrito se torne cada vez mais aprimorado, com mais elementos que permitam sua análise por outros professores e com um maior aprofundamento do professor em torno de sua prática. Em um momento final, os casos elaborados são discutidos entre os professores, com orientação, de forma sistemática e cuidadosa, o que garante que aprendizagens ocorram.

A elaboração de casos de ensino também assume relevância nas atividades propostas por Hammerness, Darling-Hammond e Shulman (2002, p. 6):

> Para auxiliar os estudantes no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das consequências do ensino, solicitamos a eles que escrevam um caso sobre seu próprio ensino. [...] Estudantes são solicitados a escrever sobre um incidente no qual tentaram ensinar determinado conteúdo específico – um conceito-chave, um problema, tópico ou matéria central para a disciplina em que lecionam, assim como o conceito de ironia em inglês, evolução em Ciências, PI em Matemática ou diferenças culturais em Língua Estrangeira. O incidente deve ter

> sido bem-sucedido, malsucedido, surpreendente ou revelador e deve ter potencial para exame de aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem e para permitir que dilemas ou questões da profissão docente sejam explorados.

Algumas estratégias são utilizadas por Hammerness, Darling-Hammond e Shulman (2002) para fundamentar a elaboração de casos: os estudantes leem casos escritos por professores e escrevem um esquema inicial e dois esboços do caso, antes da versão final. Os esboços são lidos por instrutores e devolvidos aos autores com considerações que lhes permitam refinar o caso descrito, incluindo elementos que tenham sido omitidos. Os casos são também trocados entre pares de estudantes para que cada um leia e analise a produção do colega. Os estudantes também participam de duas conferências de casos, nas quais eles apresentam oralmente suas produções para um grupo reduzido de colegas, coordenado por um instrutor. Ao elaborarem casos de ensino dessa maneira, os estudantes estariam aprendendo a pensar como professores.

Uma outra proposta do uso de casos de ensino foi desenvolvida no projeto "Desenvolvimento Profissional Docente na Escola Pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa"[1]. O processo de desenvolvimento dos casos de ensino pelos professores ocorreu a partir de 2024 e contemplou algumas ações, como: a escolha de temas envolvendo experiências de ensino e de aprendizagem, a socialização das temáticas selecionadas pelos docentes, a construção individual de um caso de ensino, a análise individual e coletiva, e a reanálise do processo.

A partir das necessidades formativas e das experiências de ensino e aprendizagem detalhadamente descritas e documentadas, cada professor construiu seu caso de ensino, que foi socializado em diferentes momentos com seus pares. O caso de ensino, nessa proposta, foi considerado como a materialização do conhecimento pedagógico do conteúdo. O caso, em seu formato final, era composto: 1. do próprio caso (texto descritivo, imagens, vídeos etc.); 2. de questões para reflexão; 3. de questões propostas para discussão com os colegas da escola; 4. de sugestão de textos para fundamentação do caso.

De maneira geral, a utilização de casos de ensino em processos formativos de docentes pode contribuir para que professores explicitem/reconheçam seus conhecimentos sobre ensino, permitindo-lhes, ainda, estabelecer relações entre aspectos teóricos e

1 O projeto "Desenvolvimento Profissional Docente na Escola Pública: casos de ensino como estratégia formativa e investigativa" está inserido no Programa de Pesquisa em Educação Básica (Proeduca), com o objetivo de subsidiar o aprimoramento e o desenvolvimento de políticas públicas e de abordagens pedagógicas inovadoras à melhoria do aprendizado e redução das desigualdades educacionais, conforme especifica o item 2 do edital nº 01/2022 - Proeduca.

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p47-60

situações escolares específicas e contextualizadas, e examinar suas próprias crenças e as de seus colegas sobre as melhores maneiras de ensinar.

Sob essa perspectiva, podem ser considerados como ferramentas formativas e investigativas em relação a processos de ensinar e aprender, promovendo desenvolvimento profissional. A elaboração de casos de ensino pode, igualmente, constituir uma estratégia importante para que professores reconheçam o que são capazes de observar nas situações de ensino. Eles podem compreender a complexidade das situações escolares, analisar os múltiplos fatores que influenciam o ensino e a aprendizagem, e perceber as influências de sua trajetória escolar na forma como concebem o ensino.

Assim como determinadas ações são necessárias para a elaboração de casos de ensino, para que sejam efetivas, princípios interdisciplinares também são necessários. A construção dos casos de ensino pressupõe, a partir de situações educacionais, que sejam concebidas, organizadas e realizadas pelos professores.

Logo, assumir uma postura interdisciplinar contribuirá para a integração do pensar e do fazer, promovendo mais autonomia intelectual, reflexiva e crítica. Por último, não menos importante, tanto no trabalho com casos de ensino como com ação interdisciplinar, as ações coletivas são fundamentais.

Em síntese, o desenvolvimento profissional docente deveria acontecer em uma concepção interdisciplinar, em uma abordagem interacionista, de forma processual, em contextos concretos (escola), em que não há um modelo único e universalmente eficaz para todas as escolas, em uma abordagem que privilegie a constituição de uma postura investigativa reflexivo-colaborativa.

Processos formativos em uma perspectiva interdisciplinar são processos que valorizam a autoria do professor, a problematização de sua prática e a construção coletiva do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, M. A. R. de; ANDRADE, M. de F. R. de. *Interdisciplinaridade*: fundamentos epistemológicos e metodológicos. Campinas: Alínea, 2011.

CALVINO, I. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1994.

FLORES, M. A. Desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência: reflexões a partir da formação inicial. *Educação*, Porto Alegre, v. 33, n. 3, 2010.

GARCIA, C. M. *Formação de professores*: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 2009.

GROSSMAN, P. L. Teaching and learning: reconceptualizing the knowledge base for teaching. *Review of Educational Research*, v. 62, n. 4, p. 373-395, 1992.

HAMMERNESS, K.; DARLING-HAMMOND, L.; SHULMAN, L. S. Toward expert thinking: how case writing contributes to the development of theory-based professional knowledge in student-teachers. *In*: SHULMAN, L. S.; SATO, M. (ed.). *Teaching as the learning profession*: handbook of policy and practice. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

HECKHAUSEN, H. Discipline and interdisciplinarity. *In*: ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Interdisciplinarity*: problems of teaching and research in universities. Paris: OECD, 1972. p. 83-90.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

MIZUKAMI, M. da G. N. (org.). *Escola e aprendizagem da docência*: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCar, 2000.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SHULMAN, L. S. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

SHULMAN, L. S. Case methods in teacher education. *Teacher Education Quarterly*, v. 16, n. 1, p. 23-31, 1989.

TEIXEIRA, A. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

Recebido em: 09.01.2026
Aprovado em: 23.02.2026

Financiamento: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

ENTRE A URGÊNCIA E A INVENÇÃO: A FORMAÇÃO DA INTERDISCIPLINARIDADE NA CAPES E SEUS PARADOXOS EPISTEMOLÓGICOS

BETWEEN URGENCY AND INVENTION: THE FORMATION OF INTERDISCIPLINARITY WITHIN CAPES AND ITS EPISTEMOLOGICAL PARADOXES

Djalma Thürler

Doutor em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Possui ampla formação, com estágios pós-doutorais no Brasil e no exterior. Pesquisador interdisciplinar e professor titular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua em programas de pós-graduação e coordena iniciativas acadêmicas nas áreas de gênero, cultura e direitos humanos. Integra redes e grupos de pesquisa internacionais, além de atuar como editor, tradutor e dramaturgo. Sua produção concentra-se em literatura, artes, cultura, gênero e sexualidade.

E-mail: djalmathurler@ufba.br

Resumo: O texto reconstrói a formação histórica da área multidisciplinar/interdisciplinar da Capes, destacando que sua criação, no final dos anos 1990, respondeu menos a um projeto epistemológico deliberado e mais a uma necessidade institucional de acolher propostas que escapavam às fronteiras disciplinares tradicionais. Com base em Bevilacqua (2011), mostra-se que a área emergiu sob um regime de urgência administrativa, em meio à expansão da pós-graduação, ao crescimento de iniciativas híbridas (como IAI e LNCC) e à ausência de critérios avaliativos capazes de lidar com objetos e métodos interdisciplinares. A análise evidencia que, embora a Capes tenha posteriormente iniciado a consolidação da área interdisciplinar, o debate epistemológico permaneceu secundário, produzindo uma área marcada por tensões entre inovação e enquadramento, flexibilidade e padronização. Discute-se também o imaginário depreciativo que atravessa o Sistema Nacional de Pós-Graduação, reforçado pela falta de reconhecimento institucional no CNPq, o que alimenta a percepção equivocada de que a interdisciplinaridade seria um espaço de "rebotalho científico". Argumenta-se, por fim, que a interdisciplinaridade precisa ser disputada epistemológica, institucional e politicamente, pois não constitui um território residual, mas um campo estruturante para enfrentar problemas complexos do século XXI. Reforça-se que pesquisas interdisciplinares devem necessariamente estar articuladas às áreas de concentração, linhas de pesquisa e projetos

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p61-75

integradores dos programas, evitando interpretações equivocadas de que qualquer tema poderia ser enquadrado na área.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Epistemologia. Capes. Política científica. Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Abstract: The text reconstructs the historical formation of Capes' multidisciplinary/interdisciplinary area, emphasizing that its creation in the late 1990s resulted less from a deliberate epistemological project and more from an institutional need to accommodate proposals that escaped traditional disciplinary boundaries. Drawing on Bevilacqua (2011), the analysis shows that the area emerged under a regime of administrative urgency, during a period of rapid expansion of graduate programs, the growth of hybrid initiatives (such as IAI and LNCC), and the lack of evaluative criteria capable of addressing interdisciplinary objects and methods. Although Capes later began consolidating the interdisciplinary area, epistemological debate remained secondary, producing a field marked by tensions between innovation and standardization, flexibility and bureaucratic framing. The text also examines the depreciative academic imaginary within Brazil's graduate education system, reinforced by the absence of institutional recognition within CNPq, which sustains the mistaken perception that interdisciplinarity is a "scientific leftover". It argues that interdisciplinarity must be actively defended and disputed epistemologically, institutionally, and politically, as it is not residual but structurally necessary to address the complex problems of the 21st century. Finally, it stresses that interdisciplinary research must be aligned with a program's areas of concentration, research lines, and integrative projects, countering the misconception that any topic can be accommodated within interdisciplinary programs.

Keywords: Interdisciplinarity. Epistemology. Capes. Science policies. National Graduate Education System.

A GÊNESE INSTITUCIONAL DA INTERDISCIPLINARIDADE NA CAPES: ENTRE O ABRIGO PROVISÓRIO E O PROJETO EPISTEMOLÓGICO

No texto "Primórdios da área multidisciplinar da Capes e suas influências na pós-graduação e graduação", Luiz Bevilacqua (2011) apresenta um panorama histórico da constituição da então área multidisciplinar, criada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) em um contexto de expansão e diversificação dos programas de pós-graduação no Brasil.

O autor destaca que a emergência dessa área no final da década de 1990 decorreu, paradoxalmente, de um processo de acomodação e experimentação. Do "avanço rápido na investigação de temas que exigiam a convergência de conhecimento de

várias origens" (Bevilacqua, 2011, p. 786), mas, também, da incapacidade das divisões tradicionais do conhecimento de abarcar projetos e programas com naturezas híbridas, situados nas fronteiras entre as ciências exatas, biológicas, humanas e tecnológicas, ou seja, a interdisciplinaridade surgiu mais por razões espontâneas do que por um planejamento estratégico institucional.

Bevilacqua (2011, p. 786, 788) aponta dois precedentes principais que impulsionaram a pesquisa interdisciplinar no Brasil e a criação do comitê multidisciplinar da Capes no final dos 1990, sob a batuta do então diretor de avaliação, o professor Abílio Baeta Neves: a criação do Instituto Interamericano de Pesquisa em Mudanças Globais (IAI), no início da década, pela sua "inequívoca e inevitável convergência disciplinar para investigação de tópicos relativos a questões ambientais", e a do Laboratório Nacional de Computação Científica (LNCC), que, em 1998, a partir das iniciativas do professor Antonio Olinto, criou "a primeira oportunidade de começar um curso com características interdisciplinares".

Nessa época,

> [...] a Capes já havia recebido cerca de trinta propostas, que foram separadas como multidisciplinares, sem serem acolhidas em nenhum dos comitês existentes. As avaliações eram feitas por comitês *ad hoc*, o que causava problemas de diversidade de critérios de avaliação (Bevilacqua, 2011, p. 789).

Ou seja, em vez de representar uma ruptura planejada contra o paradigma hegemônico da ciência moderna, a área multidisciplinar surgiu como uma solução provisória e pragmática para acolher iniciativas que escapavam às categorias disciplinares vigentes, tornando-se uma espécie de "abrigo" para propostas nômades e inovadoras, que desafiavam o enquadramento avaliativo da época. Ao recuperar esse percurso – e nomes importantes para a criação da área, como os de "Adelaide Faljoni-Alario, Augusto C. N. R. Galeão, Carlos Nobre, Claudio Habert, Claudio Sampaio, Pedro Pascutti e Teresinha Gurnham" (Bevilacqua, 2011, p. 790) –, Bevilacqua evidencia que o caráter interdisciplinar da pesquisa brasileira foi antes uma necessidade institucional do que uma escolha epistemológica deliberada.

Com a criação da área multidisciplinar em 1999, a partir dos anos 2000, a Capes iniciou um movimento de consolidação e reconhecimento da área interdisciplinar como espaço legítimo de produção de conhecimento, estimulando, notadamente, duas frentes de trabalho: a criação de comissões específicas que à época trabalharam "mais sobre os fatos concretos do que uma elaboração teórica do que seja multi, inter ou transdisciplinaridade", porque "a grande maioria estava mais envolvida no agir que

em criticar o significado dos termos e suas implicações epistemológicas"; e a elaboração de critérios próprios de avaliação que serviam como "fio condutor" (Bevilacqua, 2011, p. 790).

Naquele momento, os critérios de avaliação eram relativamente simples; afinal,

> Dificilmente haveria grupos interdisciplinares consolidados.
> Os integrantes do grupo proponente, em sua maioria, ainda estavam inseridos nas suas pesquisas especializadas.
> Seria impossível estabelecer critérios muito rígidos, pois iríamos receber propostas com componentes de diversas áreas do conhecimento, cujos critérios de produtividade, em parte, muito diferentes, como veículos e frequência de publicação.
> Não havia Qualis adequado e, em muitos casos, as classificações dos periódicos que registravam a importância para uma área específica tinham pesos diferentes para cada área.
> Não seria impossível que se apresentassem propostas artificiais e com baixa qualidade científica.
> A era da convergência de disciplinas, formando grupos multi e interdisciplinares era uma característica preciosa, cientificamente válida e digna de ser estimulada no Brasil.
> Os comitês das áreas tradicionais dificilmente apoiariam iniciativas multi e interdisciplinares por considerarem, sem fundamento consistente, a meu ver, projetos de baixa qualidade acadêmica (Bevilacqua, 2011, p. 791).

A análise de Bevilacqua evidencia que a consolidação inicial da área interdisciplinar ocorreu sob um regime de urgência institucional, em que o foco dos comitês estava muito mais voltado para resolver problemas concretos do sistema de pós-graduação do que para refletir criticamente sobre os sentidos epistemológicos da interdisciplinaridade. Quando afirma que "a grande maioria estava mais envolvida no agir que em criticar o significado dos termos e suas implicações epistemológicas" (Bevilacqua, 2011, p. 790), o autor revela um paradoxo fundador: ao mesmo tempo que a Capes criava um espaço destinado a abrigar práticas multi e interdisciplinares, não houve, naquele momento, uma discussão sistemática sobre os fundamentos epistemológicos que justificariam, legitimariam e orientariam tais práticas.

O resultado é que a área interdisciplinar nasceu como solução administrativa antes de se constituir como projeto cognitivo, carregando desde sua origem tensões entre flexibilidade e padronização, inovação e enquadramento. Talvez por isso, ainda hoje, a pesquisa interdisciplinar se configure como um território em disputa: um campo que,

embora reconhecido institucionalmente, segue atravessado pela ausência de um pacto epistemológico mais robusto, lacuna que faz com que a interdisciplinaridade oscile entre um espaço de invenção de novas ecologias do saber e um ambiente de permanente negociação burocrática com matrizes avaliativas formadas nas disciplinas clássicas. Nesse sentido, o silêncio epistemológico dos comitês fundadores não foi apenas circunstancial: tornou-se um traço estrutural da área, cujos efeitos se fazem sentir ainda hoje nas práticas contemporâneas de pesquisa, avaliação e formação.

DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA DA INTERDISCIPLINARIDADE

Se havia pouca compreensão de como a Capes conceituava a ciência interdisciplinar, tanto da perspectiva da investigação quanto da perspectiva pedagógica, cabe perguntar por que o recém-criado comitê multidisciplinar não planejou analisar as definições propostas de investigação interdisciplinar, incluindo semelhanças e diferenças em relação à investigação caracterizada como interdisciplinar, intradisciplinar e multidisciplinar, e desenvolver medidas para determinar se a investigação é interdisciplinar ou não; afinal, a discussão epistemológica é o núcleo estruturante da interdisciplinaridade, pois é nela que se define como se conhece, a partir de que regimes de verdade, com quais critérios de validade, e com que consequências para o estatuto dos objetos e dos sujeitos do conhecimento.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade não é apenas uma técnica de articulação entre áreas, mas um gesto epistemológico que desloca fronteiras, questiona hierarquias disciplinares e reinscreve os modos de produção de saber.

A epistemologia moderna, assentada em Descartes e Bacon e posteriormente sistematizada pelos positivismos, constituiu disciplinas como estruturas de ordenamento e controle do conhecimento, "capturando, subalternizando e relegando ao esquecimento uma diversidade de princípios explicativos do mundo" (Simas; Rufino, 2019, p. 19). Essa arquitetura se

> [...] desenvolveu ao longo dos séculos seguintes do domínio das ciências naturais, primeiramente, para o domínio da sociedade, afinal, assim como tinha sido possível descobrir as leis da natureza, também seria possível descobrir as leis da sociedade e, assim, esse modelo de racionalidade hegemônico se tornou o elemento principal de uma grande transformação social e tecnológica (Thürler, 2024, p. 2).

Além disso, essa arquitetura produziu objetos recortados, métodos fixos e critérios de validação universais capazes de manter a coerência interna de cada campo científico.

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 61-75, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p61-75

A interdisciplinaridade emerge como resposta crítica ao paradigma disciplinar clássico, impulsionada tanto por uma necessidade epistemológica quanto pela complexidade dos problemas contemporâneos. Historicamente, ainda que de forma mais restrita, a articulação entre campos distintos tornou-se indispensável sempre que os limites de uma única disciplina eram incapazes de abarcar questões cuja densidade exigia múltiplos modos de inteligibilidade. Foi assim que surgiram áreas como engenharia biomédica ou sociobiologia, expressões concretas desse movimento que levou pesquisadores a atuar em zonas de fronteira, criando arenas de pensamento, ação e, potencialmente, de ensino. Tais campos não apenas responderam a desafios internos da ciência, mas também a demandas sociais urgentes, reunindo especialistas cujos percursos disciplinares se encontravam nas intersecções, nos limiares e, por vezes, no transbordamento das fronteiras tradicionais.

Nesse cenário, autores como Edgar Morin chamam a atenção para o fato de que a complexidade constitui o verdadeiro "solo epistemológico" da interdisciplinaridade. Mais do que justapor métodos ou perspectivas, evitando o que Boris Cyrulnik (2014, p. 48) provocativamente denomina uma mera "*ratatouille* epistemológica", trata-se de articular lógicas distintas de compreensão da realidade. Isso implica aceitar a coexistência provisória de contradições, mobilizar diferentes níveis de realidade e operar em múltiplas escalas temporais e espaciais. A complexidade exige, assim, um pensamento relacional, capaz de reconhecer tanto a incompletude constitutiva de cada disciplina quanto a interdependência entre os saberes que compõem o campo científico.

Dessa perspectiva, podemos definir a epistemologia interdisciplinar como a capacidade de integrar conhecimentos e modos de raciocínio oriundos de duas ou mais áreas estabelecidas, produzindo avanços cognitivos capazes de explicar fenômenos, resolver problemas ou criar produtos de maneira impossível – ou improvável – dentro dos limites disciplinares tradicionais. Parafraseando Karl Popper (1963), a interdisciplinaridade não formaria estudantes de "matérias", mas estudantes de "problemas", já que os problemas reais frequentemente ultrapassam fronteiras disciplinares.

Os comitês da Academia Nacional de Ciências, da Academia Nacional de Engenharia e do Instituto de Medicina – Nasem (National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine, 2005, p. 26) desenvolveram a seguinte descrição de pesquisa interdisciplinar:

> [...] um modo de investigação realizado por equipes ou indivíduos que integra informações, dados, técnicas, ferramentas, perspectivas, conceitos e/ou teorias de duas ou mais disciplinas ou corpos de conhecimento especializado para promover a compreensão fundamental ou resolver

> problemas cujas soluções estão além do âmbito de uma única disciplina ou campo de prática de investigação.

Definição que encontra ecos no documento da área interdisciplinar, que ratifica a percepção do Nasem, alertando que,

> [...] em virtude de sua natureza transversal, a interdisciplinaridade tem sido considerada epistemologia chave para o desenvolvimento de projetos de pesquisa que, na interface das fronteiras disciplinares, se cruzam para resolver problemas urgentes do mundo, fenômenos complexos de diferentes naturezas, articulando em várias escalas conceitos, teorias, metodologias e tecnologias para responder muitas das questões sociais e científicas contemporâneas. A pesquisa interdisciplinar não é contrária à perspectiva disciplinar. Diferente disso, não pode existir sem ela, alimenta-se dela, pois são duas dimensões complementares do conhecimento (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, 2025-2028a, p. 6).

Ou seja, epistemologicamente, a interdisciplinaridade provoca uma reformulação ontológica, ela não apenas articula saberes, mas também reconstrói os objetos. Um objeto interdisciplinar não é a simples soma dos recortes disciplinares, mas uma síntese provisória, construída por mediações metodológicas, organizada a partir de problemas e não de campos, aberta a revisões contínuas. Logo, o objeto interdisciplinar é sempre emergente.

Ainda do ponto de vista epistemológico, a interdisciplinaridade também questiona a ficção da neutralidade científica. Ao articular campos diversos, torna evidente que toda produção de conhecimento é situada, as perguntas científicas são moldadas por valores, disputas e interesses, e os próprios objetos são construções teóricas e socioculturais. Esse reconhecimento aproxima a interdisciplinaridade de perspectivas críticas que veem o conhecimento como prática política. A pesquisa seria, então, interdisciplinar quando os pesquisadores aprendem a outra disciplina, diferentemente da pesquisa multidisciplinar, que é considerada aquela que envolve mais de uma disciplina, na qual cada disciplina faz uma contribuição separada. Em síntese, a interdisciplinaridade é um projeto epistemológico de abertura que afirma a complexidade, a indeterminação e a coemergência dos saberes.

As últimas décadas oferecem evidências claras dessa tendência. O crescimento exponencial do conhecimento científico, técnico e tecnológico tem levado pesquisadores das ciências naturais, engenharias, ciências sociais e humanidades a compor redes

colaborativas para enfrentar questões intrinsecamente complexas. Não por acaso, muitos dos *hot topics* (National Academy of Sciences, National Academy of Engineering, and Institute of Medicine, 2005, p. 17) da pesquisa interdisciplinar contemporânea – historicamente associados a campos como nanotecnologia, bioinformática ou neurociências – encontram, nas últimas décadas, seus equivalentes igualmente complexos e urgentes no âmbito das ciências humanas e sociais e dos estudos da cultura. Temas como desinformação digital, algoritmos e democracia, racismo estrutural e epistemologias decoloniais, crises migratórias e direitos humanos, violência de gênero e masculinidades, saúde mental e sofrimento social, memória e disputas patrimoniais, subjetividades digitais e impactos socioculturais da inteligência artificial exigem, de modo incontornável, a combinação de múltiplos saberes.

Do mesmo modo que a biotecnologia ou a sustentabilidade ambiental se tornaram emblemáticas da necessidade de cooperação entre áreas, também nas humanidades emergem campos de investigação que não podem ser compreendidos a partir de um único domínio disciplinar: compreender o avanço da radicalização política requer o diálogo entre ciência política, psicologia social, comunicação, filosofia e estudos culturais; analisar as novas formas de sociabilidade digital convoca contribuições da sociologia, da semiótica, da comunicação, da antropologia digital e do *design*; enfrentar a complexidade das violências de gênero demanda articulações entre direito, saúde pública, sociologia, estudos *queer* e psicologia.

É difícil imaginar estratégias sólidas de pesquisa para tais questões sem a mobilização simultânea de saberes diversos, cuja articulação amplifica as possibilidades de interpretação e intervenção. A interdisciplinaridade, aqui, não é escolha estilística, mas condição de inteligibilidade: sem ela, os processos sociopolíticos, culturais e tecnológicos que nos atravessam permanecem opacos, reduzidos e, sobretudo, mal compreendidos.

Esse fator explica, certamente, o crescimento e a evolução do número de cursos e programas de pós-graduação credenciados desde 1999. Conforme registram Alvarenga *et al*. (2011), "de 46 cursos em 1999, registrou-se 104 em 2003, apresentando, a partir daí, um crescimento em elevada proporção: em 2007, chegou a 228 cursos; em 2008, a 256; e em 2009 a 283" (Bevilacqua, 2011, p. 31). Passadas mais de duas décadas, e considerando o cenário de 2025, ano em que este artigo está sendo escrito, a Plataforma Sucupira registra 498 cursos/programas, dos quais 417 estão em funcionamento[1].

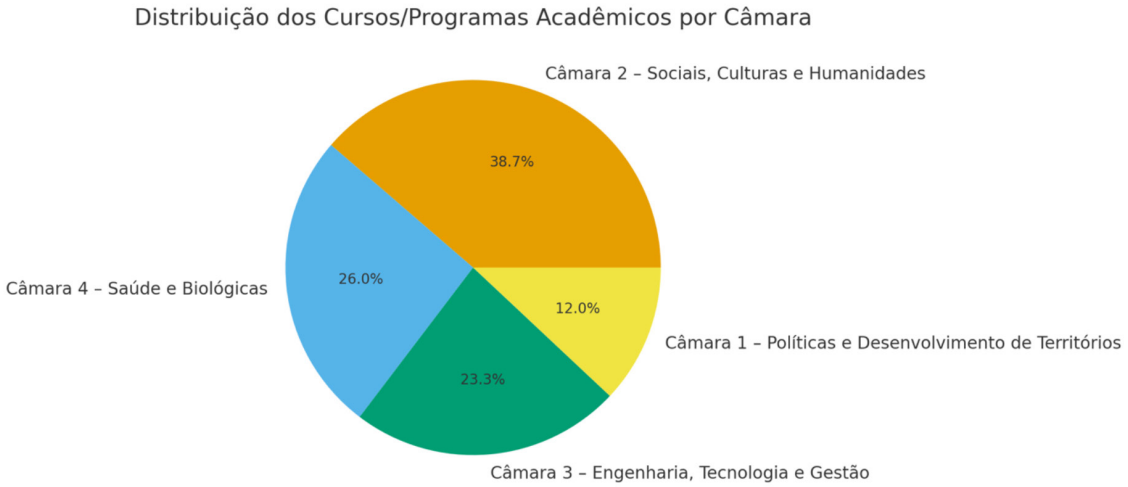
Desses, 308 são acadêmicos e 109, profissionais. No conjunto dos programas acadêmicos, observa-se a seguinte distribuição entre as câmaras: Câmara 2 – sociais,

1 Vinte cursos/programas estão em desativação; 11 em projeto e dois com perda de eficácia, ou seja, nunca abriram turmas, que é o caso do curso de Mestrado em Sociedade e Inclusão Social do Centro Universitário Tiradentes de Pernambuco (Unit) e o de Produção e Ambiente da Universidade de Cruz Alta (Unicruz), em Cruz Alta, no estado do Rio Grande do Sul, ambas instituições de direito privado.

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p61-75

culturas e humanidades: 116; Câmara 4 – saúde e biológicas: 78; Câmara 3 – engenharia, tecnologia e gestão: 70; Câmara 1 – políticas e desenvolvimento de territórios: 36.

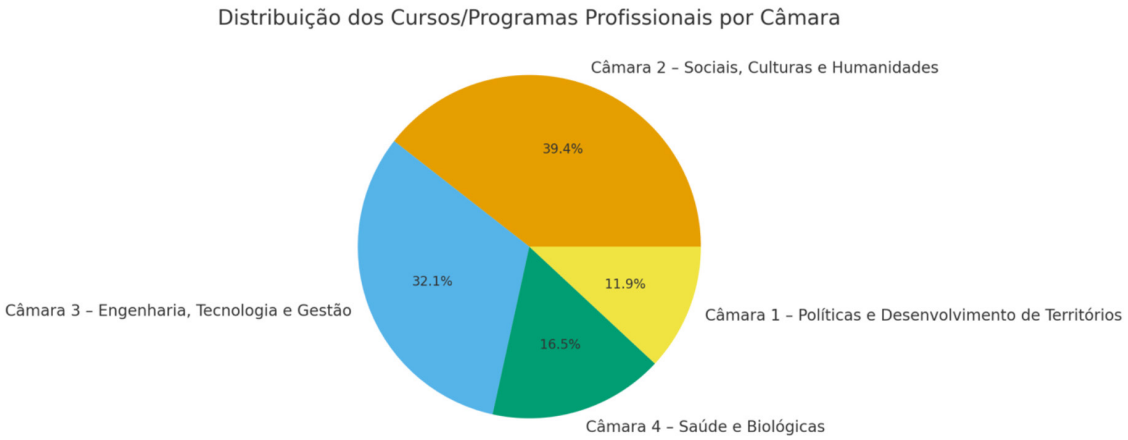
Gráfico 1: Distribuição dos cursos/programas acadêmicos por Câmara



Fonte: elaboração própria.

Na modalidade profissional, a Câmara 2 permanece como a mais procurada, reunindo 43 cursos/programas, seguida da Câmara 3, com 35; da Câmara 4, com 18; e da Câmara 1, com 13.

Gráfico 2: Distribuição dos cursos/programas profissionais por Câmara



Fonte: elaboração própria.

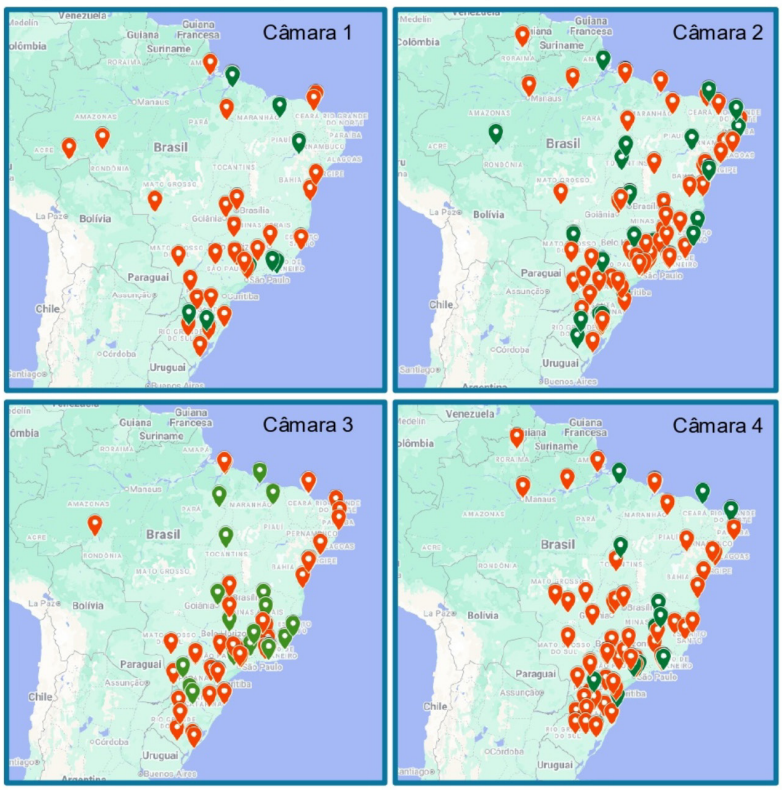
Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 61-75, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p61-75

O panorama inicial traçado por Bevilacqua (2011, p. 793), o de que, “desde o início, os temas ligados a áreas ambientais foram se destacando em termos de número”, culmina com a criação da área 49, ciências ambientais, em 5 de junho de 2011, a partir da Portaria nº 81, de 6 de junho de 2011, com 56 programas provenientes da então Câmara de meio ambiente e agrárias (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior, 2025-2028b), hoje Câmara de políticas e desenvolvimento de territórios, da área interdisciplinar.

A criação da área 49, de ciências ambientais, em 2011, tornou-se um marco porque evidenciou que, quando determinado conjunto de temas amadurece internamente, alcança densidade epistemológica suficiente e apresenta coerência interna consolidada, a área interdisciplinar é capaz de gerar novos campos de conhecimento. Esse processo de enucleação, isto é, a formação de uma área autônoma a partir de um núcleo temático robusto, demonstra que a interdisciplinaridade não opera apenas como um espaço agregador, mas também como um ambiente fértil de incubação epistemológica.

Figura 1: Distribuição dos PPGs da área interdisciplinar pelo Brasil

Distribuição dos PPGs da Área Interdisciplinar pelo Brasil. Marcadores em vermelho e verde indicam os PPGs Acadêmicos e Profissionais, respectivamente. Em cada quadro estão os PPGs por Câmara temática.



Fonte: Texto.

É justamente à luz desse precedente que a Câmara 2 (sociais, culturas e humanidades) se apresenta, hoje, como um dos espaços mais potentes para a emergência de futuros arranjos interdisciplinares. Seus programas, espalhados por todas as regiões do país, como mostra a Figura 1, podem hoje ser distribuídos em três eixos temáticos, que evidenciam uma maturação conceitual semelhante àquela que, há pouco mais de uma década, deu origem à área 49. O eixo 1, "Práticas culturais, estética, patrimônios, linguagens e narrativas", reúne investigações que historicizam formas simbólicas, problematizam regimes de visibilidade e mobilizam epistemes situadas, produzindo um corpo crescente de pesquisa que atravessa artes, culturas, memórias e processos narrativos; o eixo 2, "Cidadania, justiça social, governança e garantia de direitos", concentra debates sobre marcos normativos, desigualdades, políticas públicas e disputas sociais, compondo um campo que já opera com metodologias híbridas e com forte articulação comunitária; e o eixo 3, "Educação, tecnologias sociais e inovação social", apresenta experimentações metodológicas e práticas educativas orientadas pela resolução de problemas concretos, frequentemente em parceria com organizações da sociedade civil e arranjos territoriais[2].

O volume expressivo de cursos/programas nos dois primeiros eixos, cerca de 95, somado ao caráter estratégico do terceiro, sugere que a Câmara 2 não apenas concentra um conjunto diversificado de temas, mas também produz densidade teórica, metodológica e social suficiente para, no médio prazo, configurar núcleos capazes de originar novas áreas de conhecimento.

Assim como ocorreu com os estudos ambientais na década de 2000, a atual vitalidade da Câmara 2 indica que temas como culturas, cidadanias, narrativas, direitos, tecnologias sociais ou inovação social poderão se consolidar como frentes estruturantes de novos campos interdisciplinares, especialmente se continuarem a apresentar coerência programática, consistência epistemológica e impacto social mensurável.

Ao final dessa trajetória conceitual, a pergunta que se impõe é: Que estratégias de investigação são necessárias para enfrentar esse futuro? A resposta encontra ressonância nas reflexões de Ailton Krenak sobre a urgência de "adiar o fim do mundo". Para Krenak (2019), enfrentar o futuro exige mais do que inovação técnica; requer outras formas de imaginar e habitar o conhecimento. Uma interdisciplinaridade comprometida com a vida não pode restringir-se à engenharia metodológica, mas deve abrir espaço para cosmologias diversas, reencantar as relações entre humanos e natureza, e deslocar a ideia de ciência como domínio ou extração. Nesse horizonte, as estratégias

2 Essa classificação foi elaborada pelos coordenadores atuais da Câmara 2, Djalma Thürler (Coordenador/Universidade Federal da Bahia), Benedito Medrado (Coordenador Adjunto de Programas Acadêmicos/Universidade Federal de Pernambuco) e Marcia Medeiros (Coordenadora Adjunta de Programas Profissionais/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul).

de pesquisa do futuro serão tanto epistemológicas quanto cosmológicas: modos de produzir sentido capazes de sustentar mundos, ampliar alianças entre saberes e preservar as condições de continuidade da existência.

ENTRE O PRESTÍGIO E A MARGINALIZAÇÃO: POR QUE A INTERDISCIPLINARIDADE AINDA É TRATADA COMO CIÊNCIA MENOR?

Nos últimos anos, a Capes tem proposto discussões sobre a incorporação de multidisciplinaridade no mundo da pesquisa. Hoje, enfim, reconhece que as questões-chave enfrentadas por nossa sociedade exigem cada vez mais a integração de múltiplas disciplinas, o que pode ser evidenciado, pela análise dos documentos de outras áreas da Capes, da incorporação da palavra interdisciplinaridade em seu vocabulário técnico.

Percebemos, portanto, que o mundo da pesquisa e da academia incentiva a multiplicidade de disciplinas para uma disseminação mais ampla do compartilhamento de conhecimento, ideias e conceitos criativos. Para atender a essa exigência, os estudos interdisciplinares surgiram, em 1999, como uma área separada que permitiu que alunos e professores navegassem por uma perspectiva multivariada sobre assuntos inovadores e complexos. O que não está claro, por certo, é como as demais áreas têm posto em prática esse conceito – ou se, em vez disso, apenas se apropriaram da linguagem da interdisciplinaridade, sem transformar suas práticas avaliativas e epistemológicas.

Hoje, apesar das barreiras históricas, institucionais e até etimológicas que atravessam os esforços interdisciplinares, nós – pesquisadores e pesquisadoras que atuam na área interdisciplinar – temos nos debruçado sobre o desafio de nomeá-la, delimitá-la e justificar sua legitimidade epistemológica. O primeiro ponto que nos parece incontornável é desmontar um equívoco persistente no imaginário acadêmico e no próprio Sistema Nacional de Pós-Graduação: a crença de que a interdisciplinaridade constitui uma espécie de "rebotalho científico", o local para onde convergiriam trabalhos fracos, inclassificáveis ou sem densidade teórica suficiente para serem acolhidos pelas áreas disciplinares tradicionais.

Essa leitura depreciativa, longe de ser ocasional, foi historicamente alimentada por uma combinação de fatores institucionais, simbólicos e políticos. Já no início dos anos 2000, Luiz Bevilacqua (2011, p. 791) alertava para o risco de que a área interdisciplinar se tornasse receptáculo de "propostas artificiais e com baixa qualidade científica". Em vez de interpretar esse alerta como convite à qualificação e ao amadurecimento do campo, parte da comunidade acadêmica o utilizou – e continua utilizando – como justificativa para ironias, desprestígios e deslegitimações que alimentam o "fogo amigo" interno e a resistência externa. A mensagem subliminar, ainda hoje recorrente, é que a

área interdisciplinar não deveria existir ou, se existir, deveria ser sempre tratada como menor, provisória ou incompleta.

Esse imaginário encontra respaldo em políticas científicas que reforçam a assimetria institucional. O caso do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) é emblemático: a ausência histórica de uma Câmara interdisciplinar, mesmo após 25 anos de reivindicações da comunidade científica, funciona como um dispositivo político silencioso, mas eficaz, de deslegitimação. Ao não criar a Câmara, o CNPq impede que pesquisadores interdisciplinares tenham acesso equitativo a bolsas de produtividade em pesquisa (PQ), empurrando-os para o "duplo vínculo": é preciso buscar abrigo em áreas disciplinares para ter futuro, reconhecimento e permanência no sistema. O resultado é perverso: perda de talentos, evasão de quadros experientes, descontinuidade de pesquisas originais e, sobretudo, perpetuação da ideia de que a interdisciplinaridade é incapaz de constituir critérios próprios de excelência.

No entanto, seria ingênuo atribuir essa imagem exclusivamente às instituições disciplinares ou às políticas de fomento. Parte desse imaginário foi alimentada por nós mesmos, quando, por receio histórico de enfrentar o debate epistemológico, reforçamos – voluntária ou involuntariamente – a noção de que a pesquisa que "não serve" para uma comunidade disciplinar poderia encontrar guarida na interdisciplinar. Essa postura, como estratégia defensiva, talvez tenha funcionado em um momento inicial de consolidação, mas tornou-se um entrave ao amadurecimento conceitual do campo. Ao aceitarmos que a área interdisciplinar era "lugar de sobra", desistimos temporariamente de disputar a centralidade epistemológica que ela exige: definir seus objetos, seus fundamentos, seus modos de validação e, sobretudo, suas contribuições originais para o avanço do conhecimento.

Essas tensões estruturais também impactam diretamente a formação dos estudantes, eixo fundamental do processo avaliativo da Capes. Toda pesquisa interdisciplinar precisa estar articulada e integrada à área de concentração, linhas de pesquisa e projetos integradores dos programas, e, portanto, não é qualquer pesquisa que pode ser desenvolvida em um programa interdisciplinar. A Capes, por meio de seu processo avaliativo quadrienal, tem dado atenção especial à formação de estudantes como componente fundamental da área. Eles devem ser preparados não apenas para demonstrar profundidade de conhecimento, mas também amplitude, integração, síntese e uma série de habilidades necessárias ao desenvolvimento de pesquisas complexas. Trata-se de estimular novos modos de investigação, quebrando barreiras conceituais e institucionais que ainda resistem e que, superadas, podem gerar benefícios significativos para a ciência e a sociedade. Isso implica ampliar oportunidades formativas para que os

estudantes estejam preparados tanto para carreiras acadêmicas quanto para trajetórias profissionais mais diversificadas.

O problema, portanto, não é apenas de ordem institucional, mas também epistemológica e simbólica. Enquanto a interdisciplinaridade permanecer vista como rota de escape, e não como horizonte de investigação, continuará sendo tratada como um "entrelugar", útil apenas como transição, mas jamais reconhecida como espaço de produção de conhecimento com identidade própria. Essa visão tem consequências profundas: reduz a potência da área, fragmenta sua base de pesquisadores, impede o estabelecimento de parâmetros positivos de avaliação e dificulta a construção de narrativas históricas que expliquem sua relevância no cenário científico brasileiro e internacional.

Por isso, a tarefa urgente não é apenas defender a área interdisciplinar, mas disputá-la: disputar sua definição, suas fronteiras, seus critérios de qualidade e seus modos de existência. Não se trata de reivindicar um território por ressentimento, mas de reconhecer que muitos dos problemas mais importantes do século XXI – ambientais, sociais, tecnológicos, éticos, políticos – não cabem mais dentro das fronteiras rígidas das áreas tradicionais. A interdisciplinaridade não é residual; é estrutural. E só poderá ocupar esse lugar se deixarmos de assumir, dentro e fora da área, a narrativa do "rebotalho" e reivindicarmos, com rigor e clareza, sua legitimidade epistemológica, institucional e política.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. T. de *et al*. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI JR., A.; SILVA, A. J (ed.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. Barueri: Manole, 2011. p. 3-68.

BEVILACQUA, L. Primórdios da área multidisciplinar da Capes e suas influências na pós-graduação e graduação. *In*: PHILIPPI JR., A.; SILVA, A J. (ed.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. Barueri: Manole, 2011. p. 785-802.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR. *Documento de área interdisciplinar, área 45*. Brasília: Ministério da Educação, Capes, 2025-2028a.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE ENSINO SUPERIOR. *Documento de Área Ciências Ambientais, área 49*. Brasília: Ministério da Educação, Capes, 2025-2028b.

CYRULNIK, B. Nada é mais simples que um pensamento complexo. *In*: MORIN, E. *Um pensamento livre para o século 21*. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Garamond, 2014. p. 45-49.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

NATIONAL ACADEMY OF SCIENCES, NATIONAL ACADEMY OF ENGINEERING, AND INSTITUTE OF MEDICINE. *Facilitating interdisciplinary research*. Washington: National Academies Press, 2005.

POPPER, K. R. *Conjectures and refutations*: the growth of scientific knowledge. New York: Routledge, Kegan Paul, 1963.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

THÜRLER, D. Um mundo melhor para um número maior de pessoas. *Revista da Aninter-SH*, v. 1, p. 1-9, 2024.

Recebido em: 16.11.2025
Aprovado em: 14.01.2026

ABRINDO AS GAIOLAS EPISTEMOLÓGICAS EM BUSCA DO SONHO TRANSDISCIPLINAR: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA FUNDAMENTADA NO PENSAMENTO COMPLEXO

OPENING EPISTEMOLOGICAL CAGES IN SEARCH OF THE TRANSDISCIPLINARY DREAM: A PEDAGOGICAL PROPOSAL BASED ON COMPLEX THINKING

Cátia Pitombeira

Doutora e mestra em Linguística Aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Graduada em Letras pela Faculdade Ibero-Americana e Comunicação Social pela Universidade Metodista de São Paulo. É professora da Universidade Federal de Alagoas (Ufal) na graduação e na pós-graduação. Possui ampla experiência no ensino de línguas, formação docente e coordenação de programas educacionais. Desenvolve pesquisas sobre tecnologia no ensino de línguas, formação de professores e produção de materiais didáticos. Integra grupos de pesquisa e projetos acadêmicos voltados à educação linguística e inovação pedagógica.

E-mail: catia.pitombeira@fale.ufal.br

Vanessa Ribas Fialho

Possui pós-doutorado pela Universidade Católica de Pelotas (Ucpel) e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e é doutora em Linguística Aplicada pela Ucpel, com experiência em ensino mediado por tecnologias e educação a distância. É professora associada da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) na graduação em Letras e na pós-graduação em Tecnologias Educacionais. Já exerceu cargos de coordenação acadêmica, incluindo na Universidade Aberta do Brasil (UAB), e participou de avaliações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Suas pesquisas concentram-se na formação de professores e no uso de tecnologias digitais na educação.

E-mail: vanessafialho@gmail.com

Resumo: O século XXI impõe exigências complexas, interdependentes e planetárias, apontando a insuficiência de fronteiras disciplinares rígidas e fragmentadas. Este artigo, situado na área de linguística aplicada em diálogo com a educação, discute a transdisciplinaridade como princípio epistemológico do pensamento complexo para fundamentar uma pesquisa qualitativa e bibliográfica que apresenta uma proposta didática intitulada "*Zoom* nas culturas: entre estereótipos e realidades", inspirada no livro *Zoom*, de Istvan Banyai. A proposta se

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p76-90

ancora no conceito de desenho educacional complexo que compreende a preparação, execução e reflexão, oportunizando o movimento sistêmico, recursivo, dialógico e hologramático para transitar entre os níveis de realidade e de percepção em uma travessia formativa entre sujeito e objeto de conhecimento a partir de problematização, ressignificação e reflexão de experiências culturais e linguísticas. Defende-se, assim, uma educação transdisciplinar, crítica e sensível capaz de atender à complexidade do mundo contemporâneo e à formação docente em toda a sua incompletude.

Palavras-chave: Transdisciplinaridade. Epistemologia da complexidade. Desenho educacional complexo. Formação de professores. Linguística aplicada.

Abstract: The 21st century imposes complex, interdependent, and planetary demands, pointing to the inadequacy of rigid and fragmented disciplinary boundaries. This article, situated in the field of applied linguistics in dialogue with education, discusses transdisciplinarity as an epistemological principle of complex thinking to support qualitative and bibliographic research that presents a didactic proposal entitled "Zoom on cultures: between stereotypes and realities" inspired by Istvan Banyai's book *Zoom*. The proposal is anchored in the concept of complex educational design, which comprises preparation, execution, and reflection, providing opportunities for systemic, recursive, dialogical, and hologramatic movement to transition between levels of reality and perception in a formative journey between the subject and object of knowledge based on problematization, reframing, and reflection on cultural and linguistic experiences. Thus, it advocates for a transdisciplinary, critical, and sensitive education capable of addressing the complexity of the contemporary world and teacher training in all its incompleteness.

Keywords: Transdisciplinarity. Epistemology of complexity. Complex educational design. Teacher education. Applied Linguistics.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As fronteiras disciplinares, fortemente amparadas pelo paradigma tradicional, apresentam-se frágeis diante das transformações sociais, culturais e tecnológicas cada vez mais globais, interdependentes e planetárias do século XXI, impondo, assim, um grande desafio para a área educacional.

Essa compartimentação dos saberes dentro das disciplinas, presente na formação de professores e, consequentemente, nas práticas de ensino e aprendizagem, precisa ser superada por comprometer a formação integral e não atender às demandas da contemporaneidade. É preciso se distanciar da fragmentação, da simplificação, do

reducionismo e da linearidade para não se restringir a uma determinada área do conhecimento em busca da ligação e religação dos saberes.

É chegado o momento de buscar um dos caminhos possíveis e tentar abrir essa "gaiola epistemológica", metáfora de D'Ambrosio (2016), que demonstra o limite de abordagens estanques ao propor a circulação do conhecimento livre do que o represa. Essa perspectiva da gaiola exclui o sujeito da construção do conhecimento e o distancia da busca do sonho transdisciplinar (Japiassu, 2016) como princípio epistemológico do pensamento complexo.

A metáfora das gaiolas epistemológicas (D'Ambrosio, 2016) nos oferece uma imagem para compreender como a organização moderna do saber, baseada na hiperespecialização e no controle, aprisiona os sujeitos e limita a circulação de conhecimentos entre diferentes áreas. Como afirma o autor, romper com essa lógica é uma necessidade urgente, pois a academia não detém todas as respostas, ao contrário, precisa se abrir para outros modos de conhecer, mais sensíveis, éticos e relacionais.

Essa crítica ecoa nas reflexões de Nicolescu (2012, 2013), que defende a transdisciplinaridade como um princípio epistemológico fundado na lógica do terceiro incluído, rompendo com a exclusão binária e acolhendo a multiplicidade, a coexistência e a articulação entre níveis de realidade e de percepção. Ao reconhecer uma zona de não resistência (espaço entre sujeito e objeto), a transdisciplinaridade permite o surgimento de novas formas de ver, compreender e se relacionar com o mundo, articulando ciência, arte, espiritualidade, experiência e emoção em uma perspectiva integral (Nicolescu, 2012, 2013).

A partir desse entendimento, o pensamento complexo (Morin, 2000) emerge como caminho de religação dos saberes e como resposta à crise de uma formação docente centrada na fragmentação e no conteúdo estanque. Formar professores para esse tempo exige mais do que capacitação técnica: demanda uma travessia que seja crítica, sensível e aberta à incompletude, em uma práxis que una razão e afeto, método e sonho.

Assim, esta pesquisa qualitativa inserida na área da linguística aplicada, também transdisciplinar (Freire, 2020), em interlocução com a educação, tem por objetivo articular uma discussão acerca da transdisciplinaridade sob a perspectiva de Nicolescu (2012, 2013) como princípio epistemológico da complexidade (Morin, 2000; Freire; Petraglia, 2023; Moraes, 2019), para embasar as escolhas operacionalizadas pelo desenho educacional complexo – DEC (Freire, 2013, 2020, 2024) para uma proposta de prática transdisciplinar na formação de professores de línguas adicionais com base no livro *Zoom*, de Banyai (1995), ao fomentar processos sistêmicos, dialógicos, recursivos e hologramáticos.

Este artigo está estruturado em quatro seções principais, além desta introdução e das considerações finais. Na primeira seção, apresentamos a transdisciplinaridade

como princípio epistemológico da complexidade, discutindo os fundamentos teóricos que embasam uma formação docente voltada à religação dos saberes, à superação da fragmentação disciplinar e à emergência de uma nova atitude epistemológica diante do conhecimento. Em seguida, na segunda seção, articulamos os pressupostos da transdisciplinaridade à linguística aplicada, tomando como base as contribuições de Freire (2020) para pensar uma prática indisciplinar, mestiça e situada, sensível às contradições e aos desafios contemporâneos do ensino de línguas. Na terceira seção, delineamos o caminho metodológico adotado, ancorado no conceito de DEC (Freire, 2020; Brauer; Freire, 2023), que orienta a elaboração da proposta de prática apresentada na seção seguinte. Por fim, a quarta seção apresenta e analisa a atividade didática "*Zoom* nas culturas: entre estereótipos e realidades", proposta transdisciplinar voltada à formação de professores de línguas adicionais. A atividade articula diferentes linguagens e saberes, propondo uma travessia formativa entre estereótipos e realidades culturais. Esperamos, assim, contribuir com a ampliação de horizontes para uma docência mais crítica, ética e complexa.

A TRANSDISCIPLINARIDADE COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DA COMPLEXIDADE

A crise das disciplinas isoladas, da fragmentação do saber e da hiperespecialização, aliada aos "problemas cada vez mais globais, interdependentes e planetários" (Japiassu, 2016, p. 3), faz emergir a necessidade de uma mudança no modo de pensar que nos auxilie a escapar da "gaiola epistemológica" (D'Ambrosio, 2016) na qual estamos inseridos, em busca da concretização do sonho transdisciplinar. Essa metáfora, mobilizada por D'Ambrosio (2016), aponta para os limites das abordagens estanques do conhecimento e nos convida a promover a circulação de saberes de forma mais fluida, crítica e situada.

O pensamento complexo, conforme propõe Morin (2000), apresenta-se como alternativa fundamental para essa mudança, pois rompe com a fragmentação e a linearidade, ao estabelecer o princípio da religação dos saberes, articulando incertezas e imprevisibilidades, e reconhecendo a impossibilidade de reduzir os fenômenos humanos a um único ponto de vista. A complexidade propõe o entrelaçamento, em que os saberes se comunicam em uma lógica sistêmica, recursiva, hologramática e dialógica.

Nessa perspectiva, a transdisciplinaridade, conforme defendida por Nicolescu (2012), não se limita à justaposição de disciplinas, mas instaura um novo regime epistemológico, no qual o conhecimento emerge do entrelugar – daquilo que escapa às fronteiras fixas do disciplinar e que só pode ser compreendido por meio da articulação entre diferentes níveis de realidade. O "terceiro incluído", princípio central da lógica transdisciplinar, desafia a exclusão do A ou não A e propõe um espaço de coexistência

dos opostos, em que as tensões entre subjetividade e objetividade, razão e sensibilidade, ciência e arte, teoria e prática são acolhidas como constitutivas da experiência humana e da produção de conhecimento.

Japiassu (2016) ressalta que a transdisciplinaridade deve ser entendida como um princípio organizador do pensamento, uma nova atitude epistemológica diante do saber, que requer um exercício constante de complexificação do mundo e de nós mesmos. Ao enfatizar que a inteligência só pode ser exercida na articulação do conhecimento, e não na separação de seus fragmentos (Japiassu, 2016), o autor aponta para a urgência de uma formação docente que supere o ensino centrado em conteúdos estanques, rigidamente disciplinarizados, em favor de práticas que integrem os múltiplos aspectos do humano, da linguagem e da cultura.

Na perspectiva proposta por Nicolescu (2012), a transdisciplinaridade não é apenas uma forma de integração de saberes, mas também uma atitude epistemológica que busca superar a fragmentação, a hiperespecialização e a rigidez dos paradigmas disciplinares. Ela se constitui como um princípio ativo do pensamento complexo, estabelecendo uma nova relação entre sujeito e objeto, mediada pelo que o autor denomina terceiro oculto.

Segundo Nicolescu (2012), o terceiro oculto se manifesta na zona de não resistência, um espaço entre o sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido, em que as fronteiras fixas se desfazem. Essa zona não é localizada nem do lado do sujeito, nem do objeto, mas sim em um entrelugar em que novas compreensões podem emergir, um princípio que está no cerne da epistemologia da transdisciplinaridade.

Outro ponto fundamental é a lógica do terceiro incluído, que rompe com a lógica binária clássica (do tipo A ou não A), possibilitando reconhecer simultaneidades, ambivalências e a coexistência de níveis aparentemente contraditórios de realidade. A transdisciplinaridade, assim, não busca sínteses totalizantes, mas a abertura para múltiplas interpretações e percepções. Como afirma o autor, a transdisciplinaridade é a lógica do complexo, do inacabado, do contraditório e do inconstante (Nicolescu, 2012).

A proposta de Nicolescu (2012) se ancora na ideia de que o mundo é constituído por níveis de realidade e níveis de percepção, os quais não podem ser reduzidos uns aos outros. Cada nível tem suas próprias leis, linguagens e organizações, e o conhecimento transdisciplinar emerge do trânsito e da articulação entre esses níveis. O real, nessa abordagem, é aquilo que resiste à nossa experiência, ao passo que a realidade se configura como uma construção mediada por nossas percepções e contextos.

Esses fundamentos nos ajudam a compreender que a formação de professores de línguas adicionais, ao se inspirar em práticas transdisciplinares, precisa considerar não apenas os conteúdos disciplinares e metodológicos, mas as múltiplas dimensões da experiência de ensinar e aprender. Como também aponta Japiassu (2016), trata-se

de escapar da "gaiola epistemológica" para construir um pensamento mais aberto, relacional e sensível às incertezas da contemporaneidade.

Nesse cenário, a transdisciplinaridade oferece caminhos não apenas para a reorganização curricular, mas também para uma mudança profunda no modo de compreender o conhecimento, o ensino e o próprio sujeito que aprende, um sujeito situado entre níveis de realidade e de percepção, em constante diálogo com o mundo e consigo mesmo.

Nesse sentido, ao nos voltarmos à formação de professores de línguas adicionais, assumimos o compromisso ético e epistemológico de transgredirmos nas formas tradicionais de ensinar e aprender línguas adicionais. Isso exige, como propõe Freire (2020), amparada em outros autores da área, como Moita Lopes (2006), Pennycook (2006) e Fabrício (2006), uma linguística aplicada mestiça, transgressora e situada, que se comprometa com problemas reais e complexos do mundo contemporâneo, como a diversidade cultural, o enfrentamento dos preconceitos e a construção de formas mais inclusivas e sensíveis de conviver.

Para tanto, é preciso compreender a linguística aplicada como um campo do saber que se constitui no entrelugar das práticas sociais e da produção de sentidos (Freire, 2020), em que a linguagem não é tomada como objeto isolado, mas como prática situada, atravessada por subjetividades, relações de poder e contextos culturais diversos. Tal compreensão se alinha à perspectiva da complexidade (Morin, 2000) e da transdisciplinaridade (Nicolescu, 2012), pois exige do professor não apenas domínio técnico, mas também sensibilidade epistemológica e abertura para a incerteza, o conflito e a incompletude.

Nesse cenário, a linguística aplicada opera como um rizoma (Freire, 2020), articulando conhecimentos distintos e dissolvendo fronteiras rígidas entre teoria e prática, entre sujeito e objeto, entre conhecimento e experiência. Ao integrar a transdisciplinaridade como princípio epistemológico e ontológico, ela se fortalece como espaço de emergência de práticas docentes criativas, sensíveis e comprometidas com a construção de um mundo mais dialogado. Como argumentam Freire e Petraglia (2023), a prática pedagógica situada nesse campo é capaz de promover movimentos formativos que religam saberes, ampliam os modos de escuta e acolhem a alteridade como condição da aprendizagem.

A transdisciplinaridade, portanto, não é apenas uma escolha metodológica ou pedagógica, mas também fundamento da práxis docente. Ela convoca o professor a ser um agente de travessias formativas, alguém que atua na zona de não resistência (Nicolescu, 2012), em que os opostos se entrelaçam e novas possibilidades de compreensão emergem. É nesse espaço que se torna possível imaginar e construir uma formação que reconheça os sujeitos como produtos e produtores, simultaneamente,

de sentido e como nós de redes vivas de conhecimento, redes que se entrelaçam na complexidade do mundo, da linguagem e da própria existência.

CAMINHO METODOLÓGICO

A proposta de prática transdisciplinar na formação de professores de línguas adicionais, com base no livro *Zoom*, de Istvan Banyai (1995), à luz do pensamento complexo, encontra-se inserida na área da linguística aplicada. Para atendermos ao propósito central deste estudo, adotamos uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, fundamentada nos aportes teóricos do pensamento complexo e da transdisciplinaridade, com o objetivo de apresentar o desenho de uma proposta de prática transdisciplinar.

Estabelecemos, assim, um diálogo entre a filiação à área da linguística aplicada e os pressupostos do DEC (Freire, 2013, 2020, 2024), cuja concepção "concentra uma série de decisões prévias, um roteiro de desenvolvimento de ações e um conjunto de alternativas para (re)direcionamento de rotas, além de integrar formas de reflexão e modalidades de avaliação" (Brauer; Freire, 2023, p. 6). A proposta aqui apresentada apoia-se nos três construtos do DEC, preparação, execução e reflexão, que se encontram em constante interação e interdependência hologramática, sistêmica, dialógica e recursiva, ou seja, com os operadores da complexidade.

Importa destacar que, embora o DEC tenha sido originalmente concebido para o planejamento e desenvolvimento de cursos, sua aplicação se mostra igualmente pertinente em outros contextos pedagógicos, como o planejamento de aulas e de atividades didáticas. Nesse sentido, este trabalho foca especialmente o eixo da preparação. Entendemos que, mesmo sem a concretização da execução, a reflexão está sempre presente, pois pensar uma atividade já é também refletir sobre possibilidades, intencionalidades e modos de ensinar e aprender. Vale lembrar que os eixos não se organizam de maneira linear, mas coexistem de modo interdependente e retroalimentado. A própria reflexão, por exemplo, não se limita à etapa final, mas atravessa todo o processo desde o início.

Os três eixos são caracterizados assim:

> *Preparação*: é o ponto de partida do DEC, no caso de um curso ministrado pela primeira vez. Compreende desde os detalhes e decisões iniciais até a elaboração de um primeiro esboço, com uma previsão e *Reflexão* sobre conteúdos, atividades, recursos, materiais, dinâmicas e modalidades de avaliação. Corresponde à espinha dorsal do curso.
> *Execução*: corresponde ao início do curso e se concretiza com a efetiva negociação e interação entre professor, alunos, material e ambientação. Mantém uma interconexão com a etapa anterior, permitindo, via *Reflexão*,

> idas e vindas no plano inicial, alterações, inserções e qualquer modificação que solucione rupturas ou situações não previstas.
> *Reflexão*: envolve a avaliação do curso, autoavaliação; reflexão crítica sobre o processo vivido, retrospecção, prospecção, considerações sobre novas alternativas e possíveis transformações e novos caminhos. De fato, a *Reflexão* está articulada e é inseparável das etapas anteriores: ela se faz presente desde a *Preparação* e se torna essencial na *Execução* (Brauer; Freire, 2023, p. 7, grifo dos autores).

Essas três dimensões do DEC não operam de forma linear ou estanque, mas se entrelaçam como dimensões interdependentes do processo formativo, o que reforça sua adequação à perspectiva complexa que sustenta essa proposta. Ao tomarmos o DEC como inspiração metodológica, reconhecemos que o simples ato de desenhar uma atividade, mesmo sem sua aplicação direta, já constitui um exercício formativo, por mobilizar decisões pedagógicas conscientes e reflexões sobre intencionalidades, mediações e possibilidades de aprendizagem. A própria organização da atividade proposta, dividida em etapas sequenciadas e abertas à reinvenção, evidencia esse movimento recursivo e dialógico entre planejamento, ação e reflexão, características centrais da abordagem complexa.

O conceito do DEC reflete a fluidez sistêmica de uma proposta que pode ser adaptada a todo momento, revelando um movimento recursivo e dialógico, interagindo, retroagindo e retroalimentando o todo e as partes. Sustentados por essa visão, apresentamos na seção seguinte uma proposta de prática transdisciplinar na formação de professores de línguas adicionais, ancorada nos princípios do pensamento complexo, da transdisciplinaridade e da linguística aplicada como campo mestiço e comprometido com os desafios reais da formação docente.

UMA PROPOSTA DE PRÁTICA TRANSDISCIPLINAR NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ADICIONAIS

A seguir, apresentamos o *design* de uma proposta de atividade didática desenvolvida com base no DEC articulada ao pensamento complexo que tem como princípio epistemológico a transdisciplinaridade como pressuposto da formação de professores de línguas adicionais. A proposta foi inspirada pelo livro *Zoom*, de Istvan Banyai (1995), e mobilizou conteúdos multimodais e diferentes linguagens, e ligação e religação de saberes ao abordar estereótipos culturais.

“*Zoom* nas culturas: entre estereótipos e realidades” – contexto da atividade

Você já parou para pensar como “os outros” nos enxergam (cultura)? E como você enxerga outras culturas? Nesta atividade, vamos explorar os estereótipos culturais e como podemos olhar com mais cuidado, respeito e profundidade para o outro e para nós mesmos.

A proposta é inspirada no livro *Zoom*, de Istvan Banyai, e no vídeo do canal Mundo de Katya, uma russa que vive no Brasil e compartilha o que imaginava sobre nosso país antes de morar aqui. Prontos para desconstruir estereótipos e ampliar nossos olhares?

Atividade 1 – Leitura visual: Zoom

Vamos ler juntos o livro *Zoom*, uma narrativa feita só de imagens, que nos convida a mudar de perspectiva a cada página.

Durante a leitura, pense e anote:

• O que mudou quando a imagem se ampliou?

• Como o nosso olhar pode ser limitado por onde começamos a ver?

• Isso acontece também com o jeito como enxergamos culturas?

Atividade 2 – Estereótipos culturais

Assista com atenção ao vídeo “5 Estereótipos de estrangeiros sobre o Brasil”, do canal Mundo da Katya, de uma russa que compartilha o que pensava do Brasil antes de viver aqui. O vídeo está disponível em: https://youtu.be/OpF3aCpOZuY?si=wTf4O0Gr115l6eHO.

Reflita:

• Quais estereótipos ela cita sobre o Brasil?

• Você se viu em alguma fala dela? Por quê?

• E sobre outros países? Quais estereótipos você conhece (ou já acreditou) sobre outras culturas?

• Já ouviu algum estereótipo sobre a sua própria cultura ou região?

Atividade 3 – Produção multimodal: entre o que parece e o que é

Agora é hora de criar!

• *Desafio*: Crie uma narrativa visual em formato digital (em *slides*, vídeo curto, carrossel de imagens, Padlet ou outro formato visual). Sua produção deve desconstruir estereótipos sobre uma cultura. Pode ser a sua própria, a de sua comunidade ou uma que você está estudando.

Regras da criação:

• Crie uma sequência de três a cinco imagens, inspirada no livro *Zoom*, revelando camadas culturais.

• Mostre como o que parece ser (estereótipo) não é toda a verdade.

• Use legendas, se necessário.

• Escolha uma ferramenta digital: Google Slides, Canva, Genially, vídeo, Padlet etc.

• Seja respeitoso, criativo e crítico!

Apresentação

Apresente sua produção à turma. Vamos conversar sobre:

• O que descobrimos ao desconstruirmos estereótipos?

• O que aprendemos sobre como vemos e somos vistos?

• Como podemos praticar o respeito e a escuta entre culturas?

Critérios de avaliação

• Clareza na mensagem e reflexão crítica.

• Criatividade e coerência na sequência visual.

• Uso adequado de recursos digitais.

• Participação nos debates e na apresentação.

Uma prática transdisciplinar possível: análise da atividade "*Zoom* nas culturas"

Como exemplo de prática transdisciplinar possível, apresentamos o *design* da atividade "*Zoom* nas culturas: entre estereótipos e realidades", desenvolvida no âmbito da disciplina "Práticas transdisciplinares em ambientações de aprendizagem distintas", ministrada pela professora doutora Maximina Maria Freire no Programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (Lael) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) no primeiro semestre de 2025. A proposta, inspirada na leitura do livro *Zoom*, de Istvan Banyai (1995), e no vídeo de Katya, criadora de conteúdo russa, que compartilha os estereótipos que tinha sobre o Brasil, propõe uma abordagem que articula leitura de imagens, análise crítica de estereótipos culturais e produção multimodal.

Essa atividade foi desenhada a partir dos princípios DEC (Freire, 2013, 2020, 2024; Brauer; Freire, 2023), que, embora tenha sido concebido para o desenho de cursos, pode ser mobilizado, também, como orientação para o planejamento de aulas, unidades didáticas e propostas educativas em geral. O DEC é composto, como vimos, por três construtos interdependentes: preparação, execução e reflexão, que não se organizam de forma linear, mas recursiva, dialógica, hologramática e sistêmica. Por isso, os construtos operam em constante relação de retroalimentação, como vimos na seção de metodologia.

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p76-90

Na etapa de preparação, propomos a problematização dos estereótipos culturais; na execução, atividades de leitura visual e análise crítica; e, na reflexão, a produção de narrativas digitais autorais. Tais eixos não se manifestam apenas no processo de elaboração da atividade, desenvolvido pelas docentes, mas também estão presentes na perspectiva da dinamização da proposta em sala de aula. Assim, os três construtos do DEC atravessam tanto o plano do *design* pedagógico quanto o plano da experiência de aprendizagem.

Nesse movimento, os papéis de professor e estudante se tornam móveis e interdependentes: ora o professor é todo, ora é parte; ora o estudante é produtor, ora é produto. As reflexões emergem de forma concomitante entre docentes e discentes, em um fluxo recursivo que se retroalimenta internamente e entre os diferentes sistemas envolvidos. Ainda que a atividade não tenha sido aplicada em contexto real, o exercício de planejamento revelou potentes possibilidades de articulação entre linguagens, culturas e sujeitos, constituindo-se como espaço formativo transdisciplinar e de construção de sentido.

Essa atividade pode ser adaptada tanto ao ensino de língua materna quanto ao de línguas adicionais, mobilizando um olhar complexo e sensível para os modos como as culturas são percebidas, representadas e experienciadas. À luz das concepções discutidas ao longo deste texto, compreendemos que a articulação de diferentes linguagens na abordagem de estereótipos e percepções culturais favorece a construção de um conhecimento que ultrapassa as fronteiras disciplinares, ao promover uma consciência crítica sobre as múltiplas formas de ser, de estar, de agir e de perceber o mundo. Nesse contexto, à dimensão técnica comumente atribuída ao professor de línguas, centrada no domínio e no ensino da língua e sobre a língua, agrega-se um segundo plano diante da complexidade de aspectos mobilizados pela proposta. Elementos como a mediação intercultural, a reflexão ética e a valorização da alteridade assumem centralidade em uma práxis docente comprometida com a formação sensível e situada dos sujeitos, em diálogo com os desafios do mundo vivido.

Do ponto de vista da transdisciplinaridade, a atividade rompe com a lógica disciplinar tradicional ao propor o trânsito entre artes visuais, linguística aplicada, educação, antropologia e tecnologias digitais em torno de um problema humano complexo: "Como vemos e somos vistos culturalmente?". O objeto de conhecimento, nesse caso, a cultura, não é tratado como conteúdo fixo e compartimentado, mas como objeto transdisciplinar (Nicolescu, 2012), que exige múltiplas abordagens, níveis de realidade e modos de percepção para ser compreendido.

A proposta convida o estudante a uma zona de não resistência (Nicolescu, 2012), um entrelugar em que se desfazem dicotomias como local/global, eu/outro, dentro/fora – A e não A (Nicolescu, 2012, 2013). Ao explorar a lógica do *zoom*, ora aproximando, ora

distanciando, ilustrando o operador hologramático da complexidade (Morin, 2000), o estudante pode perceber que todo ponto de vista é parcial e situado, e que o olhar cultural é construído por múltiplas camadas de sentido.

O livro *Zoom* é um ponto de partida potente: "Durante a leitura, pense e anote: O que mudou quando a imagem se ampliou? Como o nosso olhar pode ser limitado por onde começamos a ver? Isso acontece também com o jeito como enxergamos culturas?" (atividade 1). A estrutura narrativa da obra, que amplia progressivamente o enquadramento das imagens, convida à reflexão sobre o ponto de vista e sua parcialidade, deslocando o olhar do foco inicial para revelar novas camadas de significado. Esse movimento ressoa com a lógica do terceiro incluído (Nicolescu, 2012), ao desafiar a dicotomia entre certo/errado, verdadeiro/falso, e abrir espaço para percepções múltiplas e simultâneas da realidade.

Já o vídeo de Katya instiga a desconstrução de clichês: "Quais estereótipos ela cita sobre o Brasil? Você se viu em alguma fala dela? E sobre outros países?" (atividade 2). Esse recurso mobiliza a alteridade e a interculturalidade ao trazer o olhar de fora para dentro, revelando como somos culturalmente construídos também a partir do olhar do outro. Nesse sentido, o vídeo se configura como um convite à zona de não resistência, entre o eu e o outro, e provoca uma abertura epistêmica que possibilita a problematização de identidades culturais fixas e estereotipadas, conforme propõe a perspectiva transdisciplinar de Nicolescu (2012).

Na etapa final, o estudante é convidado a produzir uma narrativa visual digital, inspirada no livro *Zoom*, com três a cinco imagens, e com o desafio de mostrar como o que parece ser (o estereótipo) não corresponde à totalidade de uma cultura: "Mostre como o que parece ser (estereótipo) não é toda a verdade" (atividade 3). O uso de ferramentas como Canva, Padlet ou Genially mobiliza o letramento digital em diálogo com a expressão visual e a reflexão crítica.

Nesse contexto, a criação da narrativa visual revela-se um ato epistemológico: ao desmontar estereótipos, o estudante transita entre níveis de realidade e percepção (Nicolescu, 2012), reposicionando-se como sujeito de conhecimento e construção cultural. Assim, a atividade não apenas representa a cultura, mas também a reinscreve a partir de um entrelugar, situado na zona de não resistência entre o eu e o outro, entre o visível e o invisível, entre o real e o possível.

Do ponto de vista da linguística aplicada, a proposta articula-se à concepção defendida por Freire (2020), que entende o campo como mestiço, transgressor e comprometido com problemas sociais reais, nos quais a linguagem é central. Aqui, os estudantes lidam com múltiplas linguagens (visual, verbal, digital), em práticas de letramento que não se limitam ao espaço escolar, mas dialogam com a vida cotidiana e com seus repertórios socioculturais.

Em termos de práxis transdisciplinar, a atividade evidencia os seguintes aspectos:

1) Desloca a lógica disciplinar para uma lógica do entre, ao abordar temas que atravessam diferentes áreas do saber.

2) Articula sujeito, objeto e contexto, ao colocar os estudantes como protagonistas que se percebem culturalmente e refletem sobre a alteridade.

3) Promove uma zona de entrelugar, em que o olhar sobre a cultura é problematizado, desconstruído e ressignificado.

4) Propõe a construção de conhecimento aberto e coletivo, ao incentivar produções autorais que ressignifiquem estereótipos e afirmem a diversidade.

A proposta didática "*Zoom* nas culturas: entre estereótipos e realidades" se fundamenta, assim, em uma perspectiva transdisciplinar ao convidar o estudante a pensar criticamente sobre cultura, identidade e diferença, de forma situada, sensível e colaborativa. Como prática possível, ela se configura como um espaço de travessia formativa, em que a linguagem é meio e mediação, e a educação se abre à complexidade do mundo vivido (Morin, 2000; Nicolescu, 2012).

CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Diante dos desafios contemporâneos, marcados pela complexidade das relações humanas, culturais, sociais e tecnológicas, pensar a educação, como os processos de ensino e de aprendizagem, a formação de professores de línguas materna e adicionais, a partir da transdisciplinaridade torna-se uma necessidade ética, epistemológica e política. As fronteiras rígidas entre disciplinas não dão conta da tessitura da vida real, em que os problemas são multifacetados e os saberes se entrelaçam.

Em vez de compartimentalizar o conhecimento, a transdisciplinaridade propõe a interação entre sujeitos, saberes e contextos, reconhecendo que todo ato educativo é também uma travessia humana. Nas palavras de Nicolescu (2012), ela se apoia na lógica do terceiro incluído, na multiplicidade dos níveis de realidade e na zona de não resistência como espaços de encontro e criação. Assim, ao promovermos práticas transdisciplinares, abrimos espaço para a escuta, para o inacabamento e para a construção coletiva de sentidos que superam os limites disciplinares tradicionais.

A materialização da proposta de prática transdisciplinar "*Zoom* nas culturas: entre estereótipos e realidades" ilustra o diálogo de diferentes linguagens e áreas do saber, tensiona dicotomias e promove a experiência do entrelugar da cultura, da linguagem e da própria subjetividade, afirmando a vida em sua pluralidade.

Ressaltamos que o estudo não pretende esgotar o tema, mas sinalizar que a formação de professores orientada pela complexidade e transdisciplinaridade dilui

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p76-90

uma docência ética, sensível e dialógica para o exercício de uma cidadania planetária (Morin, 2000).

Este texto é apenas um exemplo de prática transdisciplinar possível na formação de professores de línguas. Reconhecemos a importância de ampliar e divulgar experiências como essa, planejadas ou dinamizadas, que, ancoradas no DEC (Freire, 2020; Brauer; Freire, 2023) ou em outras perspectivas críticas, favoreçam a articulação entre linguagens, saberes e sujeitos. Em um mundo marcado por incertezas e interdependências, práticas transdisciplinares oferecem caminhos para uma docência ética, sensível e comprometida com a complexidade do viver.

REFERÊNCIAS

5 ESTEREÓTIPOS de estrangeiros sobre o Brasil. YouTube, 2022. (8 min), son., color. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OpF3aCpOZuY&ab_channel=MUNDODAKATYA. Acesso em: 25 set. 2025.

BANYAI, I. *Zoom*. Tradução Gilda de Aquino. Rio de Janeiro: Brinque-Book, 1995.

BRAUER, K. C. N.; FREIRE, M. M. Professores de Língua Portuguesa sob a perspectiva da complexidade. *In*: BRAUER, K. C. N.; HASMANN, R. B. dos S.; BARTHO, V. D. de O. R. (org.). *Linguagem, literatura e educação*: discursos e complexidade. Ponta Grossa: Atena, 2023. (v. 1). p. 2-16.

D'AMBROSIO, U. A metáfora das gaiolas epistemológicas e uma proposta educacional. *Perspectivas da Educação Matemática*, v. 9, n. 20, p. 222-234, 2016.

FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design model based on complexity. *Campus-Wide Information Systems*, v. 30, n. 3, p. 174-185, 2013. Disponível em: https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/10650741311330357/full/html. Acesso em: 5 maio 2026.

FREIRE, M. M. Linguística aplicada, complexidade e transdisciplinaridade*:* tecendo redes de sentido e articulando saberes. *Educação & Linguagem*, v. 23, n. 1, p. 241-261, 2020. Disponível em: https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/EL/article/view/10755. Acesso em: 21 set. 2025.

FREIRE, M. M. Design educacional complexo e atitude transdisciplinar: reflexões sobre uma tessitura pertinente. *Revista EntreLínguas*, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024006, 2024. DOI: https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.19365

FREIRE, M. M.; PETRAGLIA, I. Complexidade: paradigma ou epistemologia? Thomas Kuhn e Edgar Morin para além da terminologia, refletindo sobre contribuições educacionais. *Revista Diálogo Educacional*, v. 23, n. 78, p. 979-995, 2023. Disponível

em: https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/30303. Acesso em: 21 set. 2025.

JAPIASSU, H. O sonho transdisciplinar. *Desafios: Revista Interdisciplinar da Universidade Federal do Tocantins*, v. 3, n. 1, p. 3-9, 2016. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/desafios/article/view/2555. Acesso em: 5 set. 2025.

MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

MORAES, M. C. Da epistemologia da complexidade à docência transdisciplinar. *In*: DRAVET, F. *et al*. (org.). *Transdisciplinaridade e educação do futuro.* Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade, Universidade Católica de Brasília, 2019. p. 135-163. Disponível em: https://socialeducation.files.wordpress.com/2019/12/florence_transdisciplinaridade-e-educacaodo-futuro.pdf. Acesso em: 19 set. 2020.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, 2000.

NICOLESCU, B. Transdisciplinarity: the hidden third, between the subject and the object. *Human and Social Studies*, v. 1, n. 1, p. 13-28, 2012.

NICOLESCU, B. *Transdisciplinarity*: theory and practice. [*S. l.*]: TheATLAS, 2013.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 67-84.

Recebido em: 29.09.2025
Aprovado em: 05.05.2026

EPISTEMOLOGIAS DA FLORESTA: CAMINHOS INTERDISCIPLINARES NA AMAZÔNIA

FOREST EPISTEMOLOGIES: INTERDISCIPLINARY PATHWAYS IN THE AMAZON

Itamar Rodrigues Paulino

Doutor em Teoria Literária pela Universidade de Brasília (UNB). Possui pós-doutorado em Literatura Amazônica pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Possui experiência acadêmica e atuação social, incluindo trabalho voluntário no Quênia. Desenvolve pesquisas interdisciplinares sobre cultura, educação, filosofia e identidades amazônidas. Coordena programas de pesquisa e extensão voltados à cultura, memória e diversidade na Amazônia. Professor e pesquisador da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), com formação em Pedagogia, Filosofia e Teologia.
E-mail: itasophos@gmail.com

Elian Karine Serrão da Silva

Mestra em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), com especialização em Saúde da Família, e graduada em Enfermagem pela Universidade do Estado do Pará (Uepa). Atua como enfermeira no Pará. Possui experiência em pesquisa e extensão voltadas à cultura, à memória e ao patrimônio amazônico, especialmente em Óbidos. Participou de projetos acadêmicos com bolsas Pibex e Pibic, além de atuar em comunidades ribeirinhas. Sua trajetória integra saúde pública e valorização sociocultural na Amazônia.
E-mail: karinessilva02@gmail.com

João Neto Sousa Rodrigues

Mestre em Sociedade, Ambiente e Qualidade de Vida pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), possui especializações em coordenação pedagógica e tecnologias educacionais e é graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua na área educacional no Pará. Possui ampla experiência na educação básica e gestão pública, tendo sido secretário municipal de Educação de Óbidos. É servidor da Seduc-PA e atua como especialista em educação. Também exerceu atividades no ensino superior e em projetos comunitários educacionais.
E-mail: jnsr.jn@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre a complexidade do fazer científico na Amazônia, evidenciando a necessidade de uma abordagem interdisciplinar que reconheça a pluralidade de saberes presentes na região. Ele é resultado de uma pesquisa teórico-analítica e documental, articulada a contribuições de autores como Edgar Morin, Boaventura

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p91-113

de Sousa Santos e estudiosos da educação amazônica, além de experiências institucionais e acadêmicas na região amazônica. A abordagem metodológica é qualitativa, com enfoque crítico-reflexivo, fundamentada em revisão bibliográfica e análise de práticas educativas e científicas contextualizadas. Os resultados apontam que a ciência ocidental, historicamente marcada por práticas de exploração predatória e classificatória, tem negligenciado os saberes ancestrais dos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e demais comunidades amazônidas. Contudo, observa-se movimento crescente de valorização desses saberes, com iniciativas de diálogo entre epistemologias ancestrais e científicas, contribuindo para a construção de currículos escolares mais inclusivos, contextualizados e socialmente referenciados. No artigo, ressaltamos a importância da efetiva integração entre ciência e tradição para enfrentar os desafios socioambientais da Amazônia. Essa articulação fortalece a autonomia dos povos tradicionais, promove justiça cognitiva e amplia as possibilidades de conservação ambiental sustentável. No artigo, defendem-se os saberes ancestrais como sistemas epistemológicos legítimos, capazes de renovar e enriquecer o próprio campo científico. Assim, propõe-se uma ciência contextualizada na realidade amazônida e comprometida com diversidade, ética e transformação social.

Palavras-chave: Epistemologias. Interdisciplinaridade. Saberes tradicionais. Amazônia. Educação contextualizada.

Abstract: This article aims to reflect on the complexity of scientific practice in the Amazon, highlighting the need for an interdisciplinary approach that acknowledges the plurality of knowledge systems present in the region. It is the result of a theoretical-analytical and documentary study, informed by contributions from authors such as Edgar Morin, Boaventura de Sousa Santos, and scholars of Amazonian education, as well as institutional and academic experiences in the Amazon. The methodological approach is qualitative, with a critical-reflective focus, grounded in bibliographic review and analysis of contextualized educational and scientific practices. The findings indicate that Western science, historically marked by predatory and classificatory practices, has neglected the ancestral knowledge of Indigenous peoples, Quilombola communities, riverine populations, and other Amazonian groups. However, there is a growing movement toward valuing these knowledge systems, with initiatives fostering dialogue between ancestral and scientific epistemologies, contributing to the development of more inclusive, contextualized, and socially grounded school curricula. The article emphasizes the importance of effectively integrating science and tradition to address the socio-environmental challenges of the Amazon. This articulation strengthens the autonomy of traditional peoples, promotes cognitive justice, and expands possibilities for sustainable environmental conservation. The article advocates for ancestral knowledge as legitimate epistemological systems, capable of renewing and enriching the

scientific field itself. Thus, it proposes a science contextualized within Amazonian realities, committed to diversity, ethics, and social transformation.

Keywords: Epistemologies. Interdisciplinarity. Traditional knowledge. Amazon. Contextualized education.

INTRODUÇÃO

A Amazônia tem sido, desde os primeiros relatos de viajantes europeus, um território de fascínio e especulação. Seu imenso patrimônio biológico e cultural atraiu naturalistas, exploradores e cientistas desde o século XVIII, motivando expedições que buscavam classificar espécies, mapear rios e entender os povos que aqui viviam. Desde os registros de Alexander von Humboldt (1849), Alfred Russel Wallace (1908) e Paul Le Cointe (1918) até os estudos mais recentes sobre biodiversidade e mudanças climáticas, a região tem sido construída como objeto privilegiado da ciência ocidental. No entanto, esse processo não ocorreu de forma neutra, isto é, envolveu assimetrias de poder, invisibilização de saberes locais e a consolidação de uma ciência voltada, muitas vezes, aos interesses externos.

As primeiras pesquisas científicas na Amazônia, especialmente durante o período colonial e imperial, foram marcadas por uma perspectiva colonialista e classificatória. O foco era coletar, descrever e exportar conhecimentos sobre a fauna, a flora e a geografia da região. Missionários, naturalistas e militares produziram conhecimentos que alimentavam coleções e museus europeus, enquanto pouco se dialogava com os modos de vida e os saberes das populações originárias e tradicionais africanas. Essa lógica perdurou por muito tempo, com grande parte da produção científica sobre a Amazônia sendo feita fora da própria região, e com pouca articulação com os contextos locais.

A institucionalização da pesquisa científica na Amazônia se intensificou no século XX, especialmente com o Museu Paraense Emílio Goeldi, fundado em 1866, e com a criação de centros como o Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia (Inpa) em 1952, a Universidade Federal do Pará (Ufpa) em 1957 e, posteriormente, outras universidades e institutos federais, com a Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), criada em 2009, com a missão de “Produzir e socializar conhecimentos, contribuindo para a cidadania, inovação e desenvolvimento na Amazônia” e a visão de “Ser referência na formação interdisciplinar para integrar sociedade, natureza e desenvolvimento” (Universidade Federal do Oeste do Pará, 2024). Apesar desse avanço, grande parte da produção científica manteve-se até os dias atuais de forma disciplinar e compartimentada, com forte influência das ciências naturais e relativa marginalização das ciências sociais e dos saberes tradicionais. A floresta é vista como “laboratório vivo”, mas raramente como um espaço de diálogo entre diferentes formas de conhecer.

Contudo, a Amazônia não é apenas um objeto de estudo, ela é também um espaço de disputa epistêmica. A coexistência, e por vezes o confronto, entre conhecimentos científicos e saberes tradicionais revela conflitos de legitimidade, autoridade e finalidade da pesquisa. Povos indígenas, quilombolas/mocambeiros, ribeirinhos e extrativistas detêm saberes enraizados na experiência com o território, os quais nem sempre são reconhecidos como válidos pelo sistema científico formal. Ao mesmo tempo, cientistas locais e pesquisadores comprometidos com abordagens colaborativas enfrentam desafios para romper com modelos hierárquicos e etnocêntricos de produção de conhecimento.

Essa disputa epistêmica não ocorre apenas no plano teórico, mas também no cotidiano da prática científica. A quem serve o conhecimento produzido na Amazônia? Quais vozes são ouvidas nos projetos de pesquisa? Quem decide o que é relevante investigar? Essas perguntas são fundamentais para compreender a complexidade do fazer interdisciplinar na região, especialmente em contextos em que a ciência é chamada a responder a problemas urgentes, como desmatamento, conflitos fundiários, crise climática e perda de modos de vida tradicionais.

Nas últimas décadas, a crescente visibilidade da crise socioambiental amazônica tem impulsionado uma demanda cada vez mais forte por abordagens interdisciplinares. A compreensão dos fenômenos que afetam a região, como a devastação florestal, a intensificação da mineração, a contaminação dos rios e o deslocamento forçado de comunidades, exige a articulação entre saberes diversos. Nenhuma disciplina, isoladamente, é capaz de lidar com a complexidade dos problemas amazônicos. Essa constatação tem levado pesquisadores, instituições e comunidades a buscar formas de integração entre ciências naturais, sociais, humanas e saberes locais.

A interdisciplinaridade, nesse cenário, não é apenas uma estratégia acadêmica, mas também uma necessidade ética e política. O fazer científico na Amazônia precisa reconhecer a pluralidade de mundos que compõem a floresta, mundos que operam com lógicas, valores e epistemologias distintos. Isso implica rever práticas consolidadas, questionar hierarquias do saber e criar espaços de escuta e coprodução de conhecimento. O laboratório precisa se abrir à floresta, e a floresta precisa ser reconhecida como lugar de produção de conhecimentos, e não apenas como fonte de dados.

Entretanto, colocar em prática essa interdisciplinaridade não é simples. Existem barreiras institucionais, como sistemas de financiamento e avaliação acadêmica, que favorecem abordagens disciplinares. Há também desafios linguísticos, metodológicos e éticos, sobretudo quando se trata de estabelecer parcerias com comunidades locais de forma horizontal e respeitosa. Muitas vezes, o discurso da interdisciplinaridade é apropriado sem uma real transformação das práticas e sem um compromisso com a justiça cognitiva.

Diante desse contexto, este artigo propõe uma reflexão sobre a complexidade do fazer interdisciplinar na Amazônia, a partir da análise de experiências de pesquisa que tentam articular diferentes campos do saber. Busca-se compreender como se constroem, ou fracassam, os diálogos entre floresta e laboratório, entre ciência e tradição, entre universidade e território. Mais do que apontar modelos ideais, interessa aqui explorar as tensões, as contradições e os aprendizados que emergem dessas tentativas de construção conjunta do conhecimento.

Este artigo também convida a refletir sobre a pesquisa científica na Amazônia como um campo de encontros e disputas, em que nenhum saber é absoluto e nenhuma abordagem é neutra. Reconhecer a complexidade desse fazer interdisciplinar é o primeiro passo para elaborar formas mais justas, plurais e comprometidas de produzir conhecimento na e com a Amazônia.

INTERDISCIPLINARIDADE COMO CAMINHO: ENCONTRO ENTRE SABERES

No contexto da modernidade, entendida como o conjunto de transformações históricas, culturais, sociais e filosóficas que marcaram a evolução cultural das sociedades tradicionais para as sociedades modernas, especialmente a partir do Renascimento, da Revolução Científica e do Iluminismo, propomos reflexões acerca da ruptura dos paradigmas tradicionais. Esse período histórico consolidou a razão como instrumento fundamental para a compreensão do mundo, substituiu explicações religiosas e mitológicas pelo conhecimento científico, e deu origem a ideias como liberdade, direitos humanos e autonomia individual. Nesse sentido, a modernidade trouxe contribuições significativas para a filosofia, a produção do conhecimento, a concepção de sujeito e as teorias políticas, servindo como base para avanços sociais em múltiplas dimensões.

Nesse contexto, a modernidade inaugura a era antropocêntrica, marcada pela centralidade do ser humano como agente de conhecimento e transformação. Para alcançar o saber autêntico, o indivíduo deveria se libertar das estruturas que limitavam sua autonomia intelectual, confiando à razão o papel de instrumento de emancipação e de aprimoramento das condições de existência. A esse respeito, Santos (2013) aponta em sua análise que a busca pela libertação do pensamento abriu caminho para um processo massivo de dominação tanto da natureza quanto do indivíduo. Nesse contexto, as realidades vivas passaram a ser objetificadas, tendo suas qualidades ocultadas e reduzidas a elementos analisáveis e manipuláveis. A natureza, então, passou a ser concebida como um grande organismo subordinado à vontade humana, sobre o qual o ser humano reivindicava domínio total.

Contudo, embora os fundamentos da modernidade estejam baseados na busca por compreender a natureza por meio da experiência e dos métodos científicos, e

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 91-113, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p91-113

embora se reconheça que esse paradigma possibilitou avanços sem precedentes no conhecimento, para Morin (2000), tal sistema mostrou-se insuficiente para a plena compreensão e resolução dos problemas. Essa limitação tornou-se ainda mais evidente a partir do século XX, quando o modelo moderno não conseguiu responder às demandas urgentes do presente, revelando sua incapacidade de alcançar a complexidade da realidade.

Para Morin (2000), a fragmentação das ciências constitui uma questão central na compreensão da crise do conhecimento. Segundo o autor, esse estado fragmentado deseduca o ser humano ao afastá-lo de reflexões essenciais sobre sua própria existência, sobre a realidade e sobre seu lugar no mundo. Tais questionamentos, ao longo do processo de construção do saber, passaram a ser tratados com irrelevância e superficialidade. A esse respeito, Morin (2000, p. 46) afirma o seguinte:

> Nossa filosofia esterilizou o espanto do qual ela nasceu. E nossa educação nos ensinou a separar, compartimentar, isolar, e não a ligar os conhecimentos, e, portanto, nos faz conceber nossa humanidade de forma insular, fora do cosmos que nos cerca e da matéria física com que somos constituídos.

Conforme se observa, Edgar Morin critica a filosofia contemporânea por ter perdido sua capacidade de questionar profundamente a existência. Segundo ele, ao tornar-se excessivamente técnica e abstrata, a filosofia afastou-se de sua função primordial, a de interrogar o sentido da vida humana no universo. Essa crítica estende-se também à educação moderna, que, ao compartimentar e isolar os saberes, dificulta uma compreensão integrada da realidade. Além disso, Morin denuncia a desconexão entre o saber científico e o saber existencial, bem como a ruptura dos vínculos entre o ser humano, a natureza, o cosmos e a matéria. Essa fragmentação, por sua vez, produz uma humanidade isolada, moldada por uma visão de si mesma como entidade separada do todo. Tal perspectiva contribui para a alienação, a crise ecológica e a desorientação ética que marcam o mundo contemporâneo.

Diante do exposto, Morin propõe uma reforma do pensamento que reconheça e valorize a complexidade, promova o diálogo entre os diversos campos do saber e recupere a essência filosófica, permitindo a reconexão do ser humano com o universo. Nesse sentido, concordamos com o autor quando afirma: “Nossa necessidade histórica implica encontrar um método que detecte, e não oculte as ligações, articulações, solidariedades, implicações, imbricações, interdependências, complexidades” (Morin, 2016, p. 29). Tal reflexão expressa, de forma contundente, a urgência de articular os saberes, superando a fragmentação que limita a compreensão plena da realidade.

Sobre esse ponto, Morin e Kern (2003) oferecem uma exemplificação, destacando que a impessoalidade das análises e a negligência dos aspectos vitais nas ciências econômicas, por exemplo, geram precedentes alarmantes. Segundo os autores, tais distorções só poderiam ser superadas por meio da integração de outras abordagens científicas, especialmente aquelas voltadas à formação de indivíduos capazes de cultivar vínculos afetivos e desenvolver um profundo senso de pertencimento ao ambiente global que compartilham com outras culturas e com a natureza.

É nesse contexto que se torna essencial discutir a relevância dos saberes tradicionais. Enquanto a sociedade ocidental, historicamente, aprendeu a fragmentar, polarizar e opor conceitos, como se fossem mutuamente excludentes, os conhecimentos tradicionais revelam uma perspectiva distinta, a de que a realidade pode ser compreendida por meio de relações de integração e interdependência. Essa visão integradora se manifesta tanto na forma de pensar quanto na maneira de agir, evidenciando profunda harmonia entre o ser humano e a natureza.

Um exemplo marcante dessa relação profunda com o meio ambiente são os povos tradicionais da Amazônia, especialmente os povos indígenas, cuja sensibilidade e ação cuidadosa diante da natureza garantiram não apenas sua própria sobrevivência, mas também a preservação do equilíbrio ecológico da floresta como um todo. Essa resiliência só foi possível graças ao saber ancestral que esses povos têm sobre os elementos naturais, os quais não são vistos como simples recursos, mas como entidades dotadas de valor, significado simbólico e pertencentes a um espaço compartilhado. Para essas comunidades, viver em sintonia com o ambiente é um princípio essencial. Não há uma lógica de troca que favoreça apenas um dos lados; ao contrário, a relação é de benefício mútuo, sustentada por respeito e reciprocidade.

Essas reflexões encontram respaldo na análise de Triana Nova e Mendoza (2001, p. 9), ao afirmarem que “isso acontece porque no pensamento de vida, é ideia fundamental acreditar que o universo todo deve estar em equilíbrio, uma vez que é essa a razão da existência”. Sob essa perspectiva, torna-se evidente que, desde tempos imemoriais, os povos indígenas se relacionam com a natureza de forma harmoniosa, guiados pela busca constante do equilíbrio. É justamente essa conexão profunda e respeitosa com o meio ambiente que sustenta seus saberes ancestrais, conhecimentos milenares que têm garantido sua sobrevivência e resistência até os dias atuais.

Os povos tradicionais, por exemplo, possuem vasto saber sobre os ritmos da natureza, os usos terapêuticos das espécies vegetais, as formas de moradia mais adequadas para garantir o conforto térmico, além dos períodos ideais para atividades como a obtenção de alimentos por meio da caça e da pesca. Também dominam práticas de manejo do solo que respeitam sua fertilidade, utilizando os recursos naturais de maneira equilibrada e consciente. Todo esse conjunto de conhecimentos integra um sistema

complexo, ou seja, material, experiencial e simbólico, que é interpretado por meio do que se reconhece como cosmologia. Diegues (2000, p. 30) conceitua a cosmologia no contexto das relações estabelecidas pelos povos indígenas com o mundo, destacando os princípios que orientam sua interação com a natureza, os seres vivos e o universo simbólico que os cerca, a saber:

> As cosmologias indígenas amazônicas não fazem distinções ontológicas entre humanos, de um lado, e um grande número de animais e plantas, de outro. [Enfatiza-se] a ideia de interligação entre essas espécies, ligadas umas às outras por um vasto *continuum* governando pelo princípio da sociabilidade, em que a identidade dos humanos, vivos ou mortos, das plantas, dos animais e dos espíritos é completamente relacional, logo sujeita a mutações.

Conforme o exposto, o autor evidencia uma cosmologia indígena caracterizada pela ausência de fronteiras ontológicas entre humanos, animais e plantas, contrastando com a perspectiva ocidental moderna, que tende a hierarquizar e compartimentalizar esses seres em categorias rígidas. Nesse universo relacional, todos os entes compartilham uma mesma substância vital e estão entrelaçados por vínculos profundos que privilegiam a convivência, o respeito mútuo e a reciprocidade. A identidade, nesse contexto, não é fixa nem individualizada, mas relacional e dinâmica, sendo continuamente moldada pelas interações entre os seres que habitam o mundo.

Considerando os pontos abordados até aqui, torna-se evidente a imprescindibilidade da abordagem interdisciplinar para a compreensão dos múltiplos e complexos aspectos que permeiam nossas sociedades, especialmente no contexto amazônico. Nesse cenário, a articulação entre diferentes campos do saber revela-se fundamental para uma leitura mais abrangente da região. A seguir, apresentaremos algumas práticas que ilustram essa integração e buscam promover uma compreensão mais sensata da Amazônia.

No estudo bibliométrico realizado por Negrão e Castro (2015), os autores constataram que o ensino de ciências nas escolas públicas municipais e estaduais, urbanas e rurais do estado do Amazonas permanecia limitado a atividades convencionais e pouco dinâmicas, centradas em conteúdo dos livros didáticos. Essa abordagem apresenta escassa contextualização regional, o que compromete a formação de estudantes com capacidade analítica e engajada diante dos desafios sociais, ambientais e de governança em seu território. No ano de 2016, observou-se um movimento de renovação pedagógica, especialmente na Amazônia, com a proposta de um ensino de ciências pautado na investigação e na valorização dos elementos locais como catalisadores da

construção do saber científico no contexto escolar. A esse respeito, Negrão *et al*. (2016, p. 30) destacam:

> Atualmente, o ensino de ciências tem visado transformar-se num ensino à base de problemas e contextualizações, com o intuito de trazer para sala de aula as dúvidas e questionamentos oriundos do cotidiano social, na tentativa de resolvê-los sob os cuidados de conceitos científicos e técnicos. A partir desta visão, o estudante percebe a importância de reconstruir conceitos estáticos, tendo como ponto de partida a sua própria vida, erradicando a concepção de ciência ser feita apenas por cientistas e assumindo de vez a proposta da ciência para todos.

Conforme exposto, a proposta de Negrão *et al*. (2016) representa uma mudança significativa no ensino de ciências, ao defender uma abordagem fundamentada em problemas reais e na contextualização social, capaz de aproximar os conteúdos escolares da vivência dos estudantes. Essa perspectiva rompe com o modelo tradicional de transmissão de conteúdos e promove a valorização do cotidiano como fonte legítima de investigação científica, estimulando a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Os autores também apontam que, ao incentivar a reconstrução de conceitos a partir da experiência pessoal, essa abordagem contribui para uma visão mais dinâmica e acessível da ciência, desmistificando a ideia de que ela é exclusiva dos cientistas e reforçando ainda o princípio da ciência como prática coletiva e democrática. Nesse sentido, pode-se observar que o ensino de ciências passa a ser um instrumento de emancipação, pertencimento e transformação social, de grande relevância em contextos como o da Amazônia, onde os saberes locais e a cultura regional podem ser integrados ao currículo como elementos fundamentais na construção do conhecimento.

Para contribuir com esse cenário, o dossiê organizado por Uchôa e Camargo (2025), composto de seis artigos resultantes de pesquisas voltadas ao reconhecimento e à valorização dos saberes tradicionais amazônidas e da cultura local no processo de constituição do currículo escolar, reafirma a relevância da centralidade do ser amazônida e suas múltiplas nuances na origem da produção de conhecimentos. As autoras defendem a elaboração de programas curriculares, tanto da educação básica quanto da formação docente, nos contextos educacionais da Amazônia, desde que orientados pela valorização da riqueza sociocultural e ecológica da região, bem como pelos conhecimentos construídos pelas comunidades locais. Essa perspectiva propõe uma articulação dos saberes originários com os aportes científicos e filosóficos acumulados historicamente, orientando uma formação integral pautada na inter-relação da biodiversidade com as práticas sustentáveis e o uso consciente dos recursos naturais. Essa

concepção deve ser guiada pelos saberes tradicionais e ancestrais das populações que habitam esses espaços, cuja ideia é contribuir para a construção de modos de vida enraizados na realidade amazônica.

Concordamos com as autoras ao destacarem que, nos ambientes de aprendizagem da Amazônia, uma elaboração de propostas pedagógicas verdadeiramente inclusivas exige a revalorização das identidades e expressões culturais historicamente apagadas, marginalizadas e excluídas pelas narrativas dominantes. Entre esses grupos, estão os povos indígenas, quilombolas, afrodescendentes, ribeirinhos, camponeses, imigrantes, entre outros, cujas experiências e saberes foram sistematicamente desconsiderados pelas estruturas que moldaram o sistema educacional brasileiro convencional. Reconhecer e integrar essas perspectivas é essencial para construir práticas educativas que reflitam a diversidade, a justiça social e a pluralidade de saberes presentes na região.

Nesse contexto de articulação entre diferentes áreas do conhecimento na Amazônia fundamentada na abordagem interdisciplinar, estão as ações vinculadas às universidades federais, como a Universidade Federal do Oeste do Pará, a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, a Universidade Federal do Pará, a Universidade Federal do Amapá, a Universidade Federal do Acre, a Universidade Federal do Amazonas, a Universidade Federal de Roraima, a Universidade Federal de Rondônia, a Universidade Federal Rural da Amazônia, a Universidade Federal do Tocantins, e as universidades estaduais, como a Universidade do Estado do Pará e a Universidade do Estado do Amazonas. Essa configuração interinstitucional e interestadual permite uma abordagem ampla e integrada das demandas educacionais amazônicas.

Os resultados já alcançados por programas de pós-graduação, com alta produtividade intelectual, evidenciam o êxito de suas missões, a de formar pesquisadores altamente qualificados, capazes de conceber, desenvolver e coordenar pesquisas interdisciplinares inovadoras, voltadas à compreensão aprofundada das problemáticas educacionais da região. As pesquisas realizadas nos espaços acadêmicos universitários do Norte brasileiro contribuem diretamente para o aprimoramento dos sistemas de ensino e para a formação de profissionais comprometidos com a transformação social.

Outra iniciativa educacional que vem incorporando os desafios e a riqueza sociocultural da região amazônica ao ambiente escolar é o programa Itinerários Amazônicos. Fruto de uma articulação entre o Ministério da Educação, o Instituto iungo (voltado ao desenvolvimento profissional de educadores), o Instituto Reúna (especializado em apoio a redes de ensino) e a rede Uma Concertação pela Amazônia (dedicada à conservação e ao desenvolvimento sustentável), o programa tem ganhado força e alcance. Com apoio institucional e investimentos estratégicos, já está presente em escolas de oito dos nove estados que compõem a Amazônia Legal, promovendo uma educação

contextualizada, plural e comprometida com os territórios amazônicos (Ministério da Educação *et al*., 2023).

O programa Itinerários Amazônicos, articulado ao currículo do ensino médio, sobressai por sua proposta pedagógica inovadora e contextualizada, ao oferecer materiais pedagógicos que aprofundam os múltiplos desafios e potencialidades da região amazônica. Temas como cultura, clima, biodiversidade e dinâmicas socioeconômicas são explorados de forma transversal e crítica, em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os currículos estaduais e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU). Ao promover uma aprendizagem significativa e contextualizada, o programa permite que os estudantes não apenas adquiram conhecimento, mas também desenvolvam competências para interpretar e transformar a realidade em que vivem (Ministério da Educação *et al*., 2023).

Dessa forma, o Itinerários Amazônicos propõe uma abordagem educativa integral que articula conteúdos, conhecimentos e desafios próprios da Amazônia. As áreas do saber, como ciências humanas, ciências da natureza, linguagens e matemática, conectam-se de maneira integrada para proporcionar um percurso formativo dinâmico, contextualizado e multidimensional. Essa proposta favorece uma compreensão ampla das realidades amazônicas e incentiva a colaboração entre escolas e comunidades na construção de estratégias coletivas e sustentáveis em defesa da região (Ministério da Educação *et al*., 2023).

A partir do que foi apresentado, observa-se a multiplicidade de conexões entre diferentes campos do saber na Amazônia, cuja articulação revela um movimento potente de integração acadêmica, científica e cultural, que responde às complexas demandas da região. Nesse sentido, é preciso uma convergência interdisciplinar que permita não apenas compreender a diversidade sociocultural e ambiental da Amazônia, como também propor soluções inovadoras e sustentáveis para seus desafios. Ao reunirem pesquisadores, educadores, instituições e comunidades em torno de uma educação contextualizada e plural, as ações educativas interdisciplinares e de contexto local fortalecem os espaços de diálogo entre saberes acadêmicos e tradicionais, promovendo uma formação que valoriza a identidade amazônica e contribui para o desenvolvimento regional com justiça social e respeito à biodiversidade.

É amplamente reconhecido que a ciência ocidental carrega um histórico marcante de apropriação e silenciamento em relação aos saberes indígenas. No entanto, nas últimas décadas, tem se observado uma reconfiguração significativa nas relações entre comunidades científicas indígenas e ocidentais, marcada por esforços de reconhecimento, diálogo e colaboração (Kimmerer; Artelle, 2024). Nesse contexto, Brondízio *et al*. (2021) destacam que os fundamentos epistemológicos e metodológicos indígenas vêm

sendo articulados com teorias e práticas ecológicas científicas há pelo menos quatro décadas, ganhando crescente visibilidade e legitimidade. Diante desse cenário, torna-se essencial promover a interconexão entre os conhecimentos científicos convencionais e os saberes indígenas, reconhecendo o valor singular que estes últimos oferecem à conservação ambiental. Evidências acumuladas demonstram que práticas indígenas contribuem de forma efetiva para a proteção da biodiversidade e para o manejo sustentável dos territórios. Sendo assim, para que essa integração se consolide, é imprescindível fomentar continuamente pesquisas colaborativas e ações concretas que subsidiem o desenvolvimento de políticas públicas inclusivas e culturalmente sensíveis.

Nesse contexto, torna-se evidente a vasta gama de potencialidades que emergem da interconexão entre saberes indígenas e o conhecimento científico-ocidental. Entre essas possibilidades, destacam-se: a ampliação do conhecimento ecológico, tanto em sua dimensão básica quanto aplicada; o aprimoramento das análises ecológicas e dos diagnósticos da diversidade biológica; o fortalecimento de estratégias de monitoramento, conservação e restauração; além da contribuição direta para pesquisas, ações de educação ambiental e desenvolvimento de políticas socioecológicas (Jessen *et al*., 2022; Brondízio *et al*., 2021; Kimmerer; Artelle, 2024). Para reforçar a relevância global dos conhecimentos indígenas, estudos científicos demonstram que os territórios tradicionalmente ocupados por povos originários preservam cerca de um terço dos ecossistemas naturais ainda existentes no planeta. Esses territórios desempenham papel crucial na prevenção da degradação ambiental e do desmatamento, além de oferecerem proteção ampliada às populações de primatas em risco de extinção (Garnett *et al*., 2018; Estrada *et al*., 2022). Diante dessas evidências, é inegável a urgência de promover articulações efetivas que reconheçam e integrem os saberes indígenas na gestão ambiental. Tal integração é fundamental para mitigar os impactos negativos já existentes e prevenir novas ameaças ao equilíbrio ecológico.

Outra potencialidade significativa é o Science Panel for the Amazon – SPA (2021), uma iniciativa colaborativa com mais de 240 cientistas de 40 países que conduziu a mais abrangente avaliação científica da região até este ponto, promovendo um diálogo essencial com povos originários e populações tradicionais da Amazônia. Nesse contexto, reconhecendo a importância crucial dos saberes indígenas para a conservação, o artigo “Indigenizing conservation science for a sustainable Amazon” (“Indigenizando a ciência da conservação para uma Amazônia sustentável), de Levis *et al*. (2024), argumenta fortemente a favor da incorporação desses conhecimentos. Os autores apontam que a inclusão dos saberes indígenas pode enriquecer e fortalecer as estratégias do SPA, conforme expõem:

> Apresentamos três princípios indígenas, conectados com suas teorias e práticas, que podem ajudar a desenvolver uma ciência da conservação e restauração mais holística e a expandir as estratégias do SPA: i) reconhecimento de que uma rede cosmopolítica específica envolve relações de parentesco, comunicação, negociação e oferta entre humanos e outros participantes do ecossistema (outros-humanos e outros seres); ii) compreensão de que existem práticas e processos, restrições e prescrições (em atividades diárias e cerimoniais) para manter esta rede funcionando; e iii) percepção de que essas redes cosmopolíticas e suas atividades relacionadas são cíclicas e seguem os movimentos das constelações e os ritmos da Terra, garantindo que os domínios aéreo, terrestre e aquático permaneçam em equilíbrio, férteis e vivificantes (Levis *et al*., 2024, p. 1230).

Conforme destacam os autores, é fundamental reconhecer a existência de uma rede cosmopolítica específica, marcada pela profunda relação dos povos indígenas com a natureza e com todos os seres que a habitam, incluindo entidades espirituais. Essa rede é sustentada por práticas rituais e processos simbólicos que regulam e mantêm seu funcionamento. Além disso, torna-se essencial considerar percepções sensíveis, como a observação dos movimentos celestes e dos ritmos da Terra, os quais orientam as atividades humanas e garantem o equilíbrio dinâmico entre os domínios aéreo, terrestre e aquático. Sendo assim, incorporar esses princípios indígenas representa uma oportunidade de tornar o SPA mais atento e responsivo às dinâmicas locais e espirituais que permeiam a região, possibilitando que a conservação ambiental deixe de ser concebida exclusivamente como um empreendimento técnico, passando a configurar-se também como um exercício de justiça ambiental, isto é, que reconhece e valoriza os múltiplos modos de existência e os saberes ancestrais que sustentam a vida na Amazônia.

Para sustentar a discussão sobre o exercício da justiça ambiental, destaca-se a intervenção publicada no *site* da Academia Brasileira de Ciências de João Paulo Barreto, indígena do povo Tukano, durante a Conferência Livre preparatória para a 5ª Conferência Nacional de Ciência e Tecnologia, realizada em março de 2024 na cidade de Manaus, no Amazonas. O evento teve como tema "Sistemas de conhecimentos: conhecimento tradicional indígena e conhecimento científico – diálogos possíveis". Sua fala evidencia a centralidade do debate nos seguintes termos:

> O universo científico insiste em formar pesquisadores indígenas deslocando-os de seus modos específicos e de seus modelos de conhecimento. Se a ciência quer de fato diálogo entre os diferentes modelos de conhecimento (modelos de conhecimentos sobre as plantas, sobre a

> água, sobre o cosmo...) precisa entender nossos pensamentos, nosso jeito de ser, de pensar e de viver... nós construímos nosso conhecimento pela oralidade. A ciência precisa fazer uma experiência de mergulhar nos nossos modelos de conhecimento. Nós, com todo esforço, nós fazemos essa experiência de mergulhar no conhecimento da ciência... (Barreto, 2024).

Como ressalta Barreto (2024), o conhecimento tradicional indígena apresenta especificidades singulares e múltiplas formas de produção que devem ser reconhecidas e respeitadas para que o diálogo entre sistemas epistemológicos distintos, isto é, o científico e o ancestral, se torne verdadeiramente possível. A centralidade da oralidade nesse processo evidencia que o saber indígena transcende os conteúdos em si, manifestando-se nas formas de transmissão, nos rituais, nas relações comunitárias e na memória viva. Assim, o "mergulho" proposto por Barreto não se limita a uma abordagem metodológica, mas demanda uma imersão existencial, orientada pela reciprocidade, pelo reconhecimento e pela valorização dos múltiplos modos de conhecer e de existir.

Apesar dos esforços científicos voltados à integração entre diferentes sistemas de saberes, ainda predomina, nas sociedades contemporâneas, uma visão dominadora e funcionalista da natureza. Essa perspectiva evidencia os múltiplos desafios que dificultam a articulação entre o conhecimento científico e os saberes tradicionais, sendo a construção de uma conexão plena e equitativa entre ambos um dos principais entraves. Essa reflexão foi trazida por representantes das unidades da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – Embrapa (2025) na Amazônia Legal, durante a roda de conversa "Levando o bioma Amazônia para a COP 30", realizada em julho de 2025, na cidade de Manaus.

Diante do exposto, percebe-se que a efetiva integração dos saberes tradicionais nas múltiplas dimensões dos sistemas de conhecimento representa um passo decisivo para a construção de modelos de conservação mais eficazes, sustentáveis e culturalmente enraizados. Tal inserção fortalece a autonomia dos povos tradicionais, valoriza suas epistemologias e contribui para a promoção de um conhecimento plural, ético e contextualizado. No entanto, esse potencial transformador só se concretizará plenamente quando for superado o principal obstáculo: a dissociação entre o conhecimento científico e o saber tradicional. É necessário que este último seja reconhecido não como um saber periférico, mas como ciência legítima, dotada de rigor, complexidade e profundidade próprios. Somente a partir dessa conexão integral será possível catalisar os múltiplos reflexos dessa convergência, promovendo, enfim, o equilíbrio sustentável que o planeta urgentemente demanda.

No contexto dos métodos e das práticas da pesquisa interdisciplinar na Amazônia, observa-se que, desde as primeiras décadas do século XX, as atividades científicas passaram por uma significativa transformação, isto é, de abordagens predominantemente disciplinares para configurações multidisciplinares, pluridisciplinares, interdisciplinares até o alcance da transdisciplinaridade, e iniciativas de integração entre saberes (Homma, 2003; Costa, 2012). Mais recentemente, tem se intensificado o movimento de assimilação progressiva de perspectivas transdisciplinares, com vistas a atender a objetivos complexos que exigem a articulação entre diferentes campos científicos e a participação de representantes de setores externos ao meio acadêmico (Bernard; Buning, 2013).

Tomemos como exemplo de ações interdisciplinares o processo de implementação da atividade agrícola na Amazônia feito a partir de orientações da Política Nacional de Agroecologia e Produção Orgânica (Pnapo), direcionadas à promoção da sustentabilidade na atividade agrícola. Para que essas políticas alcancem sua plena efetividade, é indispensável a articulação de iniciativas de pesquisa e práticas transdisciplinares, especialmente no caso das ações relacionadas à agroecologia. Tal exigência decorre do caráter intrinsecamente transdisciplinar da abordagem agroecológica (Méndez; Bacon; Cohen, 2013; Monteduro, 2013).

Nesse caso, evidenciamos o campo dos sistemas agrícolas por se tratar de uma área em constante avanço no âmbito da transdisciplinaridade, além de representar um dos modelos mais amplamente adotados pelas comunidades tradicionais. Nesse contexto, ganham relevância os arranjos produtivos territoriais, com destaque para os sistemas agroflorestais desenvolvidos por povos indígenas; as práticas de cultivo e coleta sustentável realizadas por comunidades quilombolas; e os modos de produção alimentar característicos de populações ribeirinhas e habitantes de reservas extrativistas (Adams; Murrieta; Sanches, 2005; Lima; Pozzobon, 2005; Almeida, 2006; Miller; Nair, 2006; Siviero; Haverroth; Evangelista, 2009; Farias Júnior, 2011; Noda *et al*., 2012).

Diante desse cenário, torna-se evidente que os sistemas agrícolas amazônicos, em sua diversidade sociocultural e ecológica, não apenas refletem a complexidade das interações entre saberes locais e científicos, como também oferecem um terreno privilegiado para o fortalecimento de práticas transdisciplinares na pesquisa. A valorização desses arranjos produtivos, articulada às políticas públicas voltadas à sustentabilidade, revela o potencial transformador de abordagens que reconhecem a centralidade das comunidades tradicionais na construção de modelos alternativos de desenvolvimento. Assim, a Amazônia desponta como um espaço estratégico para a consolidação de paradigmas científicos mais integradores, capazes de responder aos desafios contemporâneos de forma ética, colaborativa e territorialmente enraizada.

Nesse cenário, podemos exemplificar a questão inter e/ou transdisciplinar destacando uma perspectiva etnofarmacológica. Conforme Elisabetsky *et al*. (2021), cuja

abordagem reconhece na medicina tradicional um campo fértil para a renovação dos paradigmas científicos relacionados às substâncias psicoativas, compreender os fundamentos conceituais e práticos das tradições médicas populares pode abrir caminhos inovadores na formulação e no uso de psicofármacos. Os autores afirmam que "a compreensão dos conceitos de medicina tradicional em geral, e de suas práticas médicas em particular, pode ser útil na gênese de verdadeira inovação nos paradigmas de uso e desenvolvimento de drogas psicoativas" (Elisabetsky *et al*., 2021, p. 15).

EPISTEMOLOGIAS DA FLORESTA: PARA ALÉM DOS PARADIGMAS CONVENCIONAIS

Sabe-se que o conhecimento científico possui grande relevância, sendo responsável por inúmeras descobertas e inovações que transformaram a sociedade. No entanto, ele não é a única forma legítima de saber. Existem os conhecimentos tradicionais, construídos ao longo dos séculos por diferentes culturas e modos de vida, que também carregam profundidade, sabedoria e valor. Reconhecer essa diversidade epistemológica é essencial, pois vivemos em um mundo complexo, que exige uma compreensão integral e não fragmentada da realidade. Nenhum saber deve ser considerado superior ao outro. Ao contrário, é preciso promover o diálogo entre diferentes formas de conhecimento, valorizando suas contribuições de maneira justa e equitativa. Somente por meio dessa valorização plural será possível construir uma sociedade mais justa, igualitária e equilibrada, em que todos os saberes coexistam com respeito, reciprocidade e reconhecimento.

No âmbito escolar, Santos e Meneses (2010, p. 9) afirmam que "toda experiência social produz e reproduz conhecimento e, ao fazê-lo, pressupõe uma ou várias epistemologias", evidenciando que a produção de saberes está intrinsecamente ligada aos contextos culturais e políticos em que se insere. Essa perspectiva desafia a visão tradicional da escola como espaço neutro de transmissão de conteúdos e convida à reflexão sobre os múltiplos modos de conhecer que atravessam o cotidiano educacional. Nesse sentido, é papel da escola promover práticas pedagógicas que valorizem os aspectos afetivos e cognitivos dos estudantes, reconhecendo suas trajetórias, identidades e repertórios culturais. Como destacam Moreira e Candau (2014, p. 14), é fundamental investir em "processos de ampliação dos horizontes culturais dos estudantes", favorecendo uma educação plural, crítica e comprometida com a justiça cognitiva.

Sob uma perspectiva ainda mais complexa, a educação indígena se configura como um marco epistemológico contra-hegemônico, capaz de sustentar a educação escolar indígena e nutrir práticas pedagógicas na educação escolar não indígena. Essa abordagem propõe uma aproximação genuína com as realidades vividas pelos estudantes, buscando interpretar suas visões de mundo e ultrapassar os conteúdos

curriculares padronizados que tradicionalmente orientam as instituições escolares. Em seu lugar, promove o diálogo entre os saberes das tradições científicas eurocentradas e a pluralidade de saberes presente nas práticas pedagógicas interculturais, valorizando múltiplos modos de conhecer e existir. A escola, que outrora foi utilizada como instrumento de apagamento das civilizações ancestrais, hoje se reconfigura como um espaço de encontro entre culturas, essencial à preservação, valorização e continuidade das identidades indígenas, contribuindo para a sobrevivência dessas culturas em meio às tensões contemporâneas.

Dito isso, torna-se relevante destacar a reflexão de Diegues (2000), ao afirmar que os projetos voltados à Amazônia devem ser capazes de articular o conhecimento científico com os saberes dos povos da região, não como simples gesto representativo, mas por meio de uma abordagem verdadeiramente efetiva e crítica. Essa articulação deve transcender a lógica instrumental e funcionalista, garantindo a preservação das especificidades culturais e da riqueza ecológica da floresta, uma vez que compreendemos os conhecimentos tradicionais como sistemas epistemológicos autônomos, com metodologias próprias e legitimidade plena. Assim, não se trata apenas de complementar o saber científico, mas também de reconhecer e aplicar os saberes tradicionais como fundamentos ativos na formulação e implementação de políticas e projetos na região.

Diante do exposto, essa discussão revela que estabelecer diálogos com matrizes de pensamento plurais, valorizando formas distintas de produção de saber, como é o caso dos povos originários, representa uma possibilidade transformadora para a construção de vínculos interculturais entre diferentes visões de mundo. Essa abertura exige, contudo, a revisão crítica das narrativas hegemônicas e fragmentadas, reconhecendo que os valores consolidados pela racionalidade ocidental não constituem verdades absolutas e que a centralidade do discurso racional não determina qualquer hierarquia cultural entre os povos. Apesar dos inúmeros desafios que ainda se impõem, é urgente reconfigurar os marcos institucionais e promover interações justas e respeitosas com os saberes e sujeitos das comunidades tradicionais. Ignorar essa possibilidade significa desperdiçar uma oportunidade singular e profundamente valiosa de reconstruir os horizontes do conhecimento, da convivência e da justiça epistêmica.

Nesse cenário, somos convocados a uma reflexão crítica que exige a desconstrução do que Almeida (2008) identifica como “arquivo colonial sobre a Amazônia”, uma narrativa consolidada ao longo do tempo que simplifica a complexidade da região, enquadrando-a em esquemas de percepção limitados e representações estereotipadas, retratando-a unicamente como espaço selvagem ou como fonte de recursos exploráveis. Essas construções simbólicas não só negam a humanidade da Amazônia, como também invisibilizam suas memórias, expressões culturais e formas de pertencimento territorial, encobrindo a densidade relacional e institucional que a constitui. Segundo o

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 91-113, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p91-113

autor, esse "arquivo colonial" fundamentou práticas como a "exploração racional", a "ocupação racional" e a "ação racional", legitimando a implantação de iniciativas governamentais voltadas à intervenção no bioma sob uma perspectiva reducionista biológica. Essa abordagem, ancorada em parâmetros da ciência natural, intensifica a lógica colonialista que ainda alimenta o desejo de apropriação da região, perpetuando-a como resquício de um modelo extrativista e hierarquizante.

Trajano (2025, p. 302) analisa os impactos do chamado "arquivo colonial" sobre a Amazônia, evidenciando as múltiplas implicações dessa construção histórica para os territórios, os saberes e as populações da região, a saber:

> [...] o arquivo colonial não apenas silencia e apaga a presença histórica e cultural dos povos amazônicos, mas também os representa através de estereótipos racistas e coloniais. Essas interpretações são impregnadas de preconceitos sociais e culturais, enraizados em um imaginário ocidental que se orienta pela ideologia do progresso, sustentada por conceitos como desenvolvimento, crescimento econômico, modernização e globalização. Esse modelo de pensamento, moldado pela cosmovisão da modernidade, reforça a hierarquização entre povos e territórios, estabelecendo relações desiguais de poder. Os estereótipos construídos sobre a Amazônia não apenas reduzem a diversidade e a complexidade da região, mas também servem como ferramentas coloniais para fixar identidades de maneira rígida, perpetuando representações negativas e unidimensionais do "outro" e assegurando a dominação sobre o território e seus habitantes.

A autora também problematiza as construções raciais impostas pelo pensamento eurocêntrico, destacando a urgência de confrontar as estruturas coloniais em defesa da Amazônia e de seus povos. Em seu argumento, evidencia a necessidade de questionar tais imposições para promover justiça epistêmica e valorização das identidades amazônicas:

> Diante das noções de raça impostas e do pensamento eurocêntrico que historicamente reforçou imagens negativas e relações de dominação sobre a Amazônia e sua população, é essencial questionar essas categorias e representações coloniais. Essa reflexão exige um exercício epistemológico que desestabilize as molduras conceituais e cognitivas responsáveis por negar as existências ou distorcê-las por meio de estereótipos. Mais do que um gesto teórico, essa crítica configura-se como uma ação ética, política

> e pedagógica, orientada para a construção de um pensamento crítico e emancipador sobre a Amazônia e seus povos (Trajano, 2025, p. 304).

Os argumentos desenvolvidos pela autora dialogam diretamente com o conceito de "desobediência epistêmica" formulado por Mignolo (2008), concebido como uma ação transformadora de caráter político e educativo. Essa perspectiva propõe a construção de alternativas conceituais capazes de desafiar os pressupostos cristalizados pelas estruturas sociais, desestabilizando os imaginários hegemônicos que ofuscam a pluralidade das realidades amazônicas.

A desobediência epistêmica emerge como uma forma de ruptura perante a hegemonia das epistemologias eurocêntricas, propondo a valorização de modos de pensar historicamente marginalizados pelo colonialismo. Nesse contexto, torna-se urgente reconfigurar os currículos escolares de modo a romper com os paradigmas dominantes, abrindo espaço para saberes tradicionais e ancestrais que expressam outras racionalidades e cosmologias (Mignolo, 2008).

Nesse processo de desconstrução das imposições oriundas do pensamento eurocêntrico, alinhamo-nos à perspectiva de Trajano (2025), que ressalta a urgência de fomentar práticas pedagógicas capazes de ressignificar a imagem da Amazônia e integrá-la criticamente ao espaço escolar. Tal abordagem possibilita que docentes e discentes se reconheçam nas memórias orais e registros históricos das comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, extrativistas e camponesas. Reconhecer esses sujeitos, por meio de uma proposta curricular pautada na diversidade cultural e na afirmação identitária, é um gesto de resistência às narrativas colonizadoras hegemônicas, convertendo a Amazônia de mero pano de fundo em território de sentido, inspiração, memória e protagonismo para todos os amazônidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões desenvolvidas ao longo deste artigo evidenciam que o fazer científico na Amazônia demanda uma revisão epistemológica profunda, capaz de reconhecer a pluralidade de mundos que compõem a floresta. A Amazônia não se limita a ser um território de biodiversidade; ela é também um espaço de múltiplas cosmologias, saberes e modos de vida que desafiam as lógicas hegemônicas da ciência ocidental. Nesse contexto, a interdisciplinaridade revela-se não apenas como uma estratégia metodológica, mas também como uma exigência ética e política para a construção de conhecimentos contextualizados, plurais e comprometidos com a realidade amazônica.

A valorização dos saberes locais e da cultura regional no currículo escolar emerge como um caminho potente para fortalecer os vínculos entre escola, território e comunidade. A defesa de currículos orientados pela riqueza sociocultural e ecológica da

região, articulando saberes originários com aportes científicos e filosóficos, propõe uma formação integral pautada na inter-relação entre biodiversidade, práticas sustentáveis e uso consciente dos recursos naturais, guiada pelos saberes tradicionais e ancestrais das populações que habitam esses territórios.

Nesse sentido, a construção de propostas pedagógicas verdadeiramente inclusivas exige a revalorização das identidades e expressões culturais historicamente marginalizadas pelas narrativas dominantes. Reconhecer e integrar as experiências de povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses e outros grupos tradicionais é essencial para promover uma educação que reflita a diversidade e a justiça social presentes na região. Tal reconhecimento implica compreender os conhecimentos tradicionais como sistemas epistemológicos autônomos, dotados de rigor, complexidade e legitimidade própria, e não como saberes periféricos ou meramente complementares à ciência ocidental.

A interconexão entre os conhecimentos científicos convencionais e os saberes indígenas desponta, portanto, como uma via promissora para a conservação ambiental e o manejo sustentável dos territórios. Reforça-se, assim, a necessidade de fomentar pesquisas colaborativas e políticas públicas inclusivas e culturalmente sensíveis que integrem esses saberes. A superação da dissociação entre ciência e tradição representa um passo decisivo para a construção de caminhos interdisciplinares na Amazônia, cujos modelos de desenvolvimento sejam mais eficazes, sustentáveis e enraizados na realidade amazônica.

Reconhecer que o mundo é um todo complexo e que, para compreendê-lo e enfrentar seus desafios, todos os conhecimentos devem ser considerados é um princípio fundamental. As epistemologias da floresta oferecem contribuições singulares e indispensáveis nesse processo. Homem, natureza e espiritualidade são dimensões indissociáveis para o equilíbrio do ecossistema e a manutenção da vida. Por isso, desconstruir perspectivas coloniais e adotar uma abordagem descolonizadora é essencial para reconhecer a Amazônia em toda a sua complexidade, ou seja, como espaço de resistência, diversidade e produção de saberes plurais. Somente por meio dessa reconexão integral será possível catalisar os múltiplos reflexos dessa convergência, promovendo, enfim, o equilíbrio sustentável que o planeta urgentemente demanda.

REFERÊNCIAS

ADAMS, C.; MURRIETA, R. S. S.; SANCHES, R. A. Agricultura e alimentação em populações ribeirinhas das várzeas do Amazonas: novas perspectivas. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. 8, n. 1, p. 1-23, 2005.

ALMEIDA, A. W. B. de. *Terra de quilombos, terras indígenas, "babaçuais livres", "castanhais do povo", faxinais e fundo de pasto*: terras tradicionalmente ocupadas. Manaus: Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, PPGSC-Ufam, Fundação Ford, 2006.

ALMEIDA, A. W. B. de. *Antropologia dos archivos da Amazônia*. Rio de Janeiro: Casa 8; Manaus: Fundação Universidade do Amazonas, 2008.

BARRETO, J. P. *Conhecimento tradicional indígena e conhecimento científico*: diálogos possíveis. Academia Brasileira de Ciências, 6 abr. 2024. Disponível em: https://www.abc.org.br/2024/04/06/conhecimento-tradicional-indigena-e-conhecimento-cientifico-dialogos-possiveis/. Acesso em: 10 set. 2025.

BERNARD, M.; BUNING, T. de C. Moving from monodisciplinarity to transdisciplinarity: insights in barriers and facilitators that scientists faced during an interdisciplinary pig breeding program. *In*: INTERNATIONAL CONFERENCE ON ORGANIZATIONAL LEARNING, KNOWLEDGE AND CAPABILITIES, 2013, Washington. *Anais* [...]. Washington, DC: George Washington University, 2013.

BRONDÍZIO, E. S. *et al*. Re-centering governance in the Anthropocene: What place for nature? *Annual Review of Environment and Resources*, v. 46, p. 481-509, 2021.

COSTA, F. de A. *Ciência, tecnologia e sociedade na Amazônia*. Belém: Naea, 2012. (Coleção Economia Política da Amazônia. Série III: Formação Histórica, v. 3).

DIEGUES, A. C. (org.). *Os saberes tradicionais e a biodiversidade no Brasil*. São Paulo: Nupaub, 2000.

ELISABETSKY, E. *et al*. *Descomplicando a psicofarmacologia*: psicofármacos de uso clínico e recreacional. São Paulo: Blucher, 2021.

EMPRESA BRASILEIRA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA. *Desenvolver a Amazônia precisa da conexão entre conhecimentos científico e tradicional*. Brasília: Embrapa, 2025. Disponível em: https://www.embrapa.br/busca-de-noticias/-/noticia/101637088/desenvolver-a-amazonia-precisa-da-conexao--entre-conhecimentos-cientifico-e-tradicional. Acesso em: 10 set. 2025.

ESTRADA, A. *et al*. Global importance of indigenous peoples' lands and knowledge systems for saving the world's primates from extinction. *Science*, v. 8, eabn2927, 2022.

FARIAS JÚNIOR, E. de A. Práticas agrícolas e territorialidades dos quilombolas do Tambor. *Agriculturas: Experiências em Agroecologia*, v. 8, n. 4, p. 38-44, 2011.

GARNETT, S. T. *et al*. A spatial overview of the global importance of indigenous lands for conservation. *Nature Sustainability*, v. 1, n. 7, p. 369-374, July 2018.

HOMMA, A. K. O. *História da agricultura na Amazônia*: da era pré-colombiana ao terceiro milênio. Brasília: Embrapa Informação Tecnológica, 2003. 432 p.

JESSEN, T. D. *et al*. Contributions of indigenous knowledge to ecological and evolutionary understanding. *Frontiers in Ecology and the Environment*, v. 20, p. 93-101, 2022.

KIMMERER, R. W.; ARTELLE, K. A. Time to support indigenous science. *Science*, Washington, v. 383, n. 6680, p. 243, 19 Jan. 2024. Disponível em: https://www.science.org/doi/10.1126/science.adj4272. Acesso em: 8 set. 2025.

LEVIS, C. *et al*. Indigenizing conservation science for a sustainable Amazon. *Science*, Washington, v. 386, n. 6727, p. 1229-1232, 13 Dec. 2024. Disponível em: https://www.science.org/doi/10.1126/science.adn5616. Acesso em: 8 set. 2025.

LIMA, D.; POZZOBON, J. Amazônia socioambiental: sustentabilidade ecológica e diversidade social. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 19, n. 54, p. 45-76, maio/ago. 2005.

MÉNDEZ, V. E.; BACON, C. M.; COHEN, R. Agroecology as a transdisciplinary, participatory, and action-oriented approach. *Agroecology and Sustainable Food Systems*, v. 37, p. 3-18, 2013.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://revistas.uff.br/cadernosdeletras/article/view/34035. Acesso em: 26 set. 2025.

MILLER, R. P.; NAIR, P. K. R. Indigenous agroforestry systems in Amazonia: from prehistory to today. *Agroforestry Systems*, v. 66, p. 151-164, 2006.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO *et al*. Itinerários Amazônicos: educação sustentável para o futuro. Observatório do Movimento pela Base, 5 set. 2023. Disponível em: https://observatorio.movimentopelabase.org.br/itinerarios-amazonicos-educacao-sustentavel-para-o-futuro/. Acesso em: 3 set. 2025.

MONTEDURO, M. Environmental law and agroecology: transdisciplinary approach to public ecosystem services as a new challenge for environmental legal doctrine. *European Energy and Environmental Law Review*, v. 22, n. 1, p. 2-11, 2013.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. *Currículo, cultura e poder*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2014.

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: Unesco; Cortez, 2000.

MORIN, E.; KERN, A.-B. *Terra-pátria*. Porto Alegre: Sulina, 2003.

MORIN, E. *O método 1*: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016. v. 1.

NEGRÃO, F. da C.; CASTRO, S. V. de. Análise bibliométrica sobre ludicidade em ciências: uma pesquisa na revista *Areté*. *In*: SIMPÓSIO DE EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS NA AMAZÔNIA, 5., 2015, Manaus. *Anais* [...]. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2015. p. 1-10.

NEGRÃO, F. da C. *et al*. Livros didáticos: uma análise a partir das tendências em educação e ensino de ciências. *Areté – Revista Amazônica de Ensino de Ciências*, Manaus, v. 9, n. 20, p. 21-31, 2016.

NODA, S. N. *et al*. Paisagens e etnoconhecimento na agricultura Ticuna e Cocama no alto rio Solimões, Amazonas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*, Belém, v. 7, n. 2, p. 397-416, 2012.

SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (org.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. A ciência moderna e o domínio da natureza: contribuições filosóficas para pensar a crise ambiental. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 7., 2013, Rio Claro. *Anais* [...]. Rio Claro: Universidade Estadual Paulista, 2013. Disponível em: http://www.epea.tmp.br/epea2013_anais/pdfs/plenary/0070-1.pdf. Acesso em: 30 jul. 2025.

SCIENCE PANEL FOR THE AMAZON. *Amazon Assessment Report 2021*. Edition Carlos Nobre *et al*. New York: United Nations Sustainable Development Solutions Network, 2021. DOI: https://doi.org/10.55161/RWSX6527.

SIVIERO, A.; HAVERROTH, M.; EVANGELISTA, R. Agricultura na reserva extrativista Cazumbá-Iracema, Acre. *Revista Brasileira de Agroecologia*, v. 4, n. 2, p. 1098-1102, 2009.

TRAJANO, M. da C. Descolonizando a Amazônia: saberes, resistência e educação crítica. *Revista Estação Científica*, Macapá, v. 10, n. 1, p. 299-326, 2025. Disponível em: https://periodicos.unifap.br/index.php/estacaocientifica/article/view/655. Acesso em: 26 set. 2025.

TRIANA NOVA, B. M.; MENDOZA, N. R. *Raíces, mitos, relatos, leyendas*. 2. ed. Bogotá: Magisterio, 2001.

UCHÔA, M. M. R.; CAMARGO, L. M. Currículo, culturas e conhecimento: articulando os saberes nas Amazônias – apresentação do dossiê temático. *Revista Práxis Pedagógica*, Porto Velho, v. 11, p. 1-10, 2025. Disponível em: https://periodicos.unir.br/index.php/praxis/article/view/8680/3160. Acesso em: 1º set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ. Missão e visão de futuro. Santarém: Ufopa, 2024. Disponível em: https://www.ufopa.edu.br/ufopa/institucional/sobre-a-ufopa/missao-e-visao-de-futuro/. Acesso em: 15 set. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia (PGEDA). Educanorte, [s. d.]. Disponível em: http://educanorte.propesp.ufpa.br/index.php/br. Acesso em: 2 set. 2025.

Recebido em: 29.09.2025
Aprovado em: 12.12.2025

PARA (RE)PENSAR UM PROJETO DE PESQUISA INTERDISCIPLINAR: A COMPLEXIDADE DAS/NAS FRONTEIRAS DO CONHECIMENTO

(RE)THINKING INTERDISCIPLINARY RESEARCH PROJECTS: THE COMPLEXITY AT THE FRONTIERS OF KNOWLEDGE

Ana Paula Colavite

Doutora em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), mestra em Geografia pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e graduada em Tecnologia Ambiental pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). É professora associada da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), na graduação e no Programa de Pós-Graduação Sociedade e Desenvolvimento (PPGSeD). Atua e desenvolve pesquisas na área de geotecnologias, análise ambiental e territorial, desenvolvimento, dinâmicas socioespaciais urbanas.

E-mail: ana.colavite@unespar.edu.br

Fabiane Freire França

Doutora e mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Maringá. É professora associada na UEM e na Universidade Estadual do Paraná (Unespar). Desenvolve pesquisas nas áreas de educação, gênero, formação docente, direitos humanos e tecnologias. Lidera grupo de pesquisa e participa de projetos interinstitucionais financiados. Possui ampla experiência em gestão acadêmica, incluindo coordenações, direção e atuação em políticas de educação e direitos humanos.

E-mail: fffranca@uem.br

Resumo: Este ensaio teórico discute os caminhos da e para a pesquisa interdisciplinar como um processo formativo que articula dimensões epistemológicas, teóricas, metodológicas e éticas, para além de um viés meramente técnico. Tem como objetivo principal discutir as dificuldades envoltas no processo de elaboração de projetos de pesquisa interdisciplinares, considerando as etapas básicas que o compõem. A pesquisa interdisciplinar nasce das inquietações do presente, dos problemas complexos e da emergência pela integração de olhares na compreensão da realidade. Portanto, fazer pesquisa é pensar toda a sua estrutura, desde as questões iniciais, alinhavadas com os objetivos, o respaldo no referencial teórico e conceitual, e a escolha dos percursos metodológicos, técnicos/operacionais e instrumentos empregados. Pesquisar demanda autonomia crítica, criatividade, coragem, diálogo com

diferentes saberes e posicionamento no reconhecimento da realidade e nas opções que assume como pesquisador.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Pesquisa científica. Metodologia. Diálogo de saberes. Complexidade.

Abstract: This theoretical essay discusses the paths of and toward interdisciplinary research as a formative process that articulates epistemological, theoretical, methodological, and ethical dimensions, beyond a merely technical perspective. Its main objective is to address the difficulties involved in the development of interdisciplinary research projects, considering their basic stages. Interdisciplinary research emerges from the concerns of the present, from complex problems, and from the urgent need to integrate different perspectives in order to understand reality. Therefore, doing research means reflecting on its entire structure: from the initial questions, aligned with the objectives, supported by the theoretical and conceptual framework, to the choice of methodological, technical/operational paths and instruments employed. Research requires critical autonomy, creativity, courage, dialogue with diverse forms of knowledge, and a conscious stance in recognizing reality and the options assumed as a researcher.

Keywords: Interdisciplinarity. Scientific research. Methodology. Dialogue of knowledge. Complexity.

APRESENTAÇÃO

> "A academia não é o paraíso. Mas o aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, exigir de nós e de nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade."
> (hooks, 2013, p. 273)

Atuar em um programa de pós-graduação interdisciplinar foi um dos maiores, mais prazerosos e instigantes desafios que já assumimos em nossas trajetórias acadêmicas. Um contínuo processo de deslocamento e realocamento, de reposicionamento e passagem pelas fronteiras do saber. O desafio impulsionou o refazer científico e a

ressignificação do ser professora e pesquisadora. A curiosidade é um componente essencial desse processo, pois, como afirma Freire (1996, p. 32), "não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos". Assim, nossa inserção no campo da interdisciplinaridade se constitui como prática inacabada, sempre aberta ao diálogo e à reinvenção.

Estivemos, por alguns anos, juntas na condução da disciplina de Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar, obrigatória no currículo formativo, o que amplificou os obstáculos da nossa inserção no universo da interdisciplinaridade. Ser docente pressupõe o ensinamento, o compartilhamento e a mediação na construção do conhecimento. Não é incomum que se espere, de quem assume esse papel, a plenitude do saber, o domínio irrestrito do que é apresentado, e muitas vezes é com essa expectativa que somos recebidas em sala de aula.

A desconstrução dessa visão só é possível com a prática de uma educação dialógica, libertadora e emancipatória. Tarefa trabalhosa e complexa, com certeza muito mais do que aquela que leva à mera reprodução de conceitos e conteúdos já amplamente difundidos e divulgados, mas que nem sempre consideram os contextos, as experiências e vivências dos sujeitos. Foi nesse contexto que nos posicionamos no exercício da docência, com intenções muito evidentes na nossa prática de ensino:

- "incomodaríamos" constantemente nossos estudantes, levando-os ao deslocamento da "zona de conforto" de suas áreas de formação disciplinares e ao questionamento sobre o que já sabiam sobre seus temas de pesquisa e as verdades preestabelecidas;
- "provocaríamos" os jovens pesquisadores a refletir sobre as contradições da problemática de pesquisa, outras perspectivas possíveis e as fronteiras do saber ainda não exploradas;
- "perturbaríamos" a paz instaurada atribuindo tarefas simples, porém desafiadoras, com a intenção de reforçar práticas e incentivar hábitos cotidianos ao tornarem-se pesquisadores;
- "estimularíamos" o diálogo, o confronto de ideias, o compartilhamento de experiências, o respeito às visões divergentes, como estratégia para a expansão do conhecimento e de perspectivas de análise;
- por fim, "acolheríamos" diante das dúvidas, incertezas, frustrações e inseguranças.

Nas aulas, pouco a pouco, a expectativa por uma receita pronta para revisão de seus projetos cedeu lugar à compreensão de que a pesquisa interdisciplinar é um exercício de autoria, em que cada projeto inventa sua própria trilha. Nesse ponto,

ancoramo-nos na perspectiva de Minayo (1994), compreendendo que a pesquisa é uma construção historicamente situada e que reflete as opções teóricas, metodológicas e práticas do pesquisador, com uma pitada de criatividade, e implica assumir a responsabilidade pelo próprio percurso investigativo.

Realizada esta breve apresentação, esclarecemos que este texto foi redigido na tentativa de orientar pesquisadores, ainda no início da caminhada, pelas estradas da ciência, no processo de (re)escrever, (re)pensar, (re)estruturar e (des/re)construir seus projetos de pesquisa interdisciplinares. Não se tem a pretensão de sanar todas as dúvidas e esclarecer os tópicos referentes à construção de propostas de pesquisa, mas consiste em discussões e pontos de partida para a caminhada, talvez pequenos palpites que podem ajudá-los durante a trajetória. Afinal, cabe destacar que a "Metodologia científica é muito mais do que algumas regras de como fazer pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um 'novo' olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo" (Goldenberg, 2015, p. 11).

O PONTO DE PARTIDA: DO TEMA AO PROBLEMA

> "Nenhuma sociedade que esquece a arte de questionar ou deixa que essa arte caia em desuso pode esperar encontrar respostas para os problemas que a afligem – certamente não antes que seja tarde demais e quando as respostas, ainda que corretas, já se tornaram irrelevantes. Felizmente para todos nós, isso não precisa ocorrer – e estar ciente de que pode ocorrer é a garantia de que não ocorrerá."
> (Bauman, 2000, p. 15)

Facilmente um manual sobre como tornar-se um bom pesquisador indicaria que o processo deve ter início na graduação, ou antes, logo na infância, com o estímulo ao pensamento científico, ou ainda com a experienciação no ensino médio, mas, embora não discordemos, a realidade nem sempre é essa. Cabe aos docentes da pós-graduação compreender que muitos estudantes que chegam a essa etapa formativa não vivenciaram anteriormente o processo de redigir um projeto de pesquisa, muito menos de colocá-lo em prática.

Os projetos de pesquisa interdisciplinares apresentam características e peculiaridades que os diferem dos demais, desenvolvidos tradicional e exclusivamente por abordagens disciplinares. Embora a estrutura dos projetos não tenha distinção, seu conteúdo e as articulações necessárias partem da integração de conhecimentos, metodologias e perspectivas que derivam de disciplinas diversas, mas que precisam ser adaptadas para que uma investigação interdisciplinar se concretize.

A interdisciplinaridade emerge da demanda por olhares diferenciados para a compreensão dos problemas contemporâneos, que são complexos e multifacetados. Para Morin (1996), o pensamento fragmentador, produzido pelo conhecimento disciplinar, é insuficiente para tratar a complexidade dos problemas atuais, e, portanto, são necessárias reflexões que interliguem o conhecimento que está separado pelas disciplinas e que reconheça as relações, interações e interdependências entre essas.

A abordagem da complexidade oferece a oportunidade de expansão e transformação do conhecimento sobre problemas oriundos de sistemas naturais, sociais ou tecnológicos, a partir da leitura de seus elementos de forma interconectada e com influências dinâmicas, mútuas e imprevisíveis (Najmanovich, 2008). Além disso, Najmanovich (2008, n. p.) expõe que "*atraviesan fronteras, crean nuevos domínios de experiência, perforan los estratos, proveen múltiples itinerários, tejiendo una trama vital en continuo devenir*", demandando novos olhares sobre o processo de pesquisar.

Situados nas fronteiras da disciplinaridade, os problemas complexos apresentam particularidades que exigem dos pesquisadores o deslocamento de sua zona de conforto para a imersão em novas formas de se fazer pesquisa.

O ponto de partida de um projeto de pesquisa reside na delimitação clara de um problema a ser investigado, porém não apenas ele, mas também o que se pretende com e a partir dele. O problema é extraído de um tema central que, ao mesmo tempo que agrada e é do interesse do pesquisador, também o inquieta e o leva a questionar a realidade. Laville e Dionne (1999, p. 11) apontam: "de fato, o pesquisador é alguém que, percebendo um problema em seu meio, pensa que a situação poderia ser melhor compreendida ou resolvida, caso fossem encontradas explicações ou soluções para a mesma".

Os pesquisadores são movidos por inquietações concretas de seu meio, diante das quais percebem a necessidade de uma compreensão mais aprofundada. O estudo de fenômenos híbridos não pode ser reduzido a um único campo do saber. Analisar um problema pela ótica da interdisciplinaridade é compreender o potencial de diferentes olhares na articulação e na construção de explicações e soluções mais abrangentes, consistentes e transformadoras, pois,

> Na prática, a pesquisa interdisciplinar tornou-se uma exigência quando os pesquisadores se vêem obrigados a representar as vinculações e/ou relações que certas ocorrências ou certas evoluções estabelecem entre campos do real diferentes, até então abordados por disciplinas distintas. É justamente nesse tipo de situações que se comprova o limite dos métodos que as disciplinas dispõem para abordar os objetos híbridos com dimensões não circunscritas aos recortes standards e habituais. Ora, como pensar a relação, pensar as interfaces, como amarrar o conjunto

> de fenômenos a constantes, em termos de tempo e de espaço, que são tão heterogêneas? Existem então problemas, situações ou objetos que, por serem de natureza complexa, não podem emergir, no seu todo, da reflexão interna de cada uma das disciplinas (Teixeira, 2004, p. 63).

Na pesquisa interdisciplinar, não basta elaborar uma boa coletânea de citações de distintas áreas disciplinares, frutos de conhecimentos e teorias específicos e especializados. Há que se refletir sobre como proceder à integração desses conhecimentos para o estudo, a análise e a compreensão do problema que se pretende abordar; o diálogo, a conversa e a complementariedade entre as áreas são pré-requisitos básicos. É habitual que as pesquisas interdisciplinares apresentem recortes temáticos mais amplos que as pesquisas disciplinares convencionais, pois refletem uma realidade complexa, multifacetada, com origens e implicações que vão além da compreensão que pode ser empreendida a partir de um único campo do conhecimento.

Por isso, a fundamental relevância atribuída à clareza que se deve ter do problema da pesquisa, como nas palavras de Laville e Dionne (1999, p. 41, grifo dos autores):

> A ideia de *problema* está no centro do realinhamento das ciências humanas, como, aliás, das demais ciências. Trata-se de compreender problemas que surgem no campo do social, a fim de eventualmente contribuir para sua solução [...]. Trata-se de compreender, considerando atentamente, a natureza do objeto de estudo, sua complexidade e o fato de ser livre e atuante, sempre cuidando para não deformá-lo ou reduzi-lo.

Não se trata de acumular dados, mas sim de um esforço para compreender a realidade social e, sempre que possível, contribuir para sua transformação. Não há neutralidade na pesquisa. Ela constitui uma prática social permeada por escolhas, posturas e posicionamentos, carregada de sentidos.

Morin (2019) enfatiza que a ciência é marcada por uma complexidade histórica, sociológica e ética, exigindo um pensamento capaz de reconhecê-la tanto no real quanto em si mesma. Quando os cientistas se prendem a modelos clássicos e saberes disciplinares fechados, ignoram essa complexidade e acabam limitando a própria compreensão dos problemas humanos. E a interdisciplinaridade reside nas interconexões e inter-relações inerentes à complexidade do problema pesquisado, o qual dificilmente seria compreendido estudando-se suas partes isoladas.

Outra questão que se faz importante assinalar, nas palavras de Pedro Demo (2018, p. 14): "Construir ciências sociais não é pretender produtos acabados, verdades definitivas, mas cultivar um processo de criatividade marcado pelo diálogo consciente com a

realidade social que a quer compreender, também para a transformar". Destacamos, a partir disso, o compromisso social da pesquisa e dos resultados obtidos com ela para a transformação positiva da realidade.

É fundamental que se analisem os vieses do tema pesquisado, e, diante da problemática que representa para a sociedade e no contexto atual das ciências, proponha-se o percurso metodológico a ser seguido. Para direcionar esse processo, o pesquisador deve se autoindagar:

- A quem se destina a pesquisa?
- Qual parcela da sociedade poderá ser beneficiada com seus resultados?
- Quais são a contribuição e a relevância social no estudo do problema?
- Por que essa pesquisa é importante e diferente do que já foi produzido?

E, com base nesses pressupostos, sugere-se que o pesquisador formule questões orientadoras para sua pesquisa, as quais devem ser respondidas com e no transcorrer do processo. Com relação à estrutura e abrangência dessas questões, pode-se realizar a seguinte divisão: 1. *uma questão central*, que abranja o todo, a completude do foco da pesquisa, ou seja, em termos gerais ao que se pretende responder sobre o problema/tema pesquisado, aquilo que inquieta o pesquisador; e 2. *de três a cinco questões pontuais e específicas*, complementares à questão central e que no conjunto ajudarão a elucidar, em cada uma das etapas do percurso, o problema da pesquisa.

Corroborando essa ideia, Teixeira (2004, p. 64) assinala: "A problemática comum é progressiva e deve ser entendida como o fio condutor da interdisciplinaridade. Isto é, a problemática comum deve ser percebida como um conjunto articulado de questões formuladas pelas diferentes disciplinas envolvendo um tema e um objeto comum".

Destaca-se que as questões de pesquisa devem apresentar conexão direta com o tema, problema e objeto de pesquisa (local onde a pesquisa será aplicada e pessoas/grupos envolvidos). Faz-se importante também pensar a ordem na qual essas questões serão respondidas no texto e hierarquicamente sua relevância para análise do problema. Com o problema esclarecido e, após a formulação das questões problemas, a próxima etapa consiste na construção dos objetivos da pesquisa.

Assim como uma boa delimitação do problema, o pesquisador deve esclarecer objetivamente o que ambiciona com o desenvolvimento da pesquisa. O objetivo consiste justamente nessa identificação das pretensões da pesquisa, ou seja, qual é a intencionalidade do projeto, a que ponto almeja chegar com o seu desenvolvimento, quais os resultados que espera obter.

Redigir o objetivo geral e os objetivos específicos é uma tarefa de difícil execução, pois: 1. devem ser coerentes com o problema e a temática da pesquisa; 2. o

pesquisador deve escolher verbos adequados para sua proposição; 3. os objetivos devem ser exequíveis no prazo disponível para o desenvolvimento da pesquisa; 4. Os objetivos devem assinalar as etapas da pesquisa e como esta se desdobrará na prática (os procedimentos).

Com relação ao primeiro ponto, sobre a necessidade de coerência entre problemas e objetivos, deve-se refletir, a partir das questões problemas, sobre os objetivos da pesquisa. A questão central do projeto demanda um objetivo geral, mais amplo e que abarque a completude da pesquisa. Os objetivos específicos resultam do fracionamento do objetivo geral em subintencionalidades da pesquisa. Indiretamente, os objetivos específicos apresentam de forma mais detalhada e pontual os resultados que se pretende atingir por meio da pesquisa.

Já o segundo ponto, que trata da escolha dos verbos empregados na redação dos objetivos, é um fato que não pode ser negligenciado e incide diretamente na representação das intencionalidades da pesquisa. O objetivo geral demanda um verbo que denote uma pretensão mais ampla e que agregue a interpretação que será realizada sobre o problema. Já os objetivos específicos devem utilizar verbos menos abrangentes e mais pontuais, refletindo o que se pretende a partir de cada subquestão elaborada na problematização da pesquisa.

Os verbos empregados na redação dos objetivos (geral e específicos) não podem ser amplos ou genéricos, tampouco pobres e simplistas, devem evitar dúvidas e confusões sobre o que se pretende com a pesquisa, ou ainda levar a muitas interpretações sobre o problema. No Quadro 1 são apresentados exemplos de erros comuns no uso de verbos.

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 114-133, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p114-133

Quadro 1: Erros comuns na escolha do verbo que comporá os objetivos da pesquisa

Erro comum	Exemplo	Explicação
Confundir objetivo com procedimento metodológico	· Entrevistar os sujeitos da pesquisa	A entrevista é uma etapa dos procedimentos metodológicos. Para redigir o objetivo, deve-se pensar o que se pretende obter com as entrevistas. Por exemplo: · Dar voz aos sujeitos? · Verificar o posicionamento dos sujeitos? · Analisar o posicionamento e as inquietações dos sujeitos?
	Elaborar mapas temáticos do problema investigado	Os mapas são uma ferramenta de trabalho que auxiliam na compreensão das dinâmicas espaciais. Em seu projeto, qual será a função do mapa: · Verificar a distribuição espacial do problema? · Identificar padrões espaciais? · Estabelecer agrupamentos e dispersões no território? · Avaliar a evolução espaçotemporal de um problema? Enfim, a intenção de uso do mapa será o objetivo específico.
	Especificidades de pesquisa	Em estudos de cunho experimental, o teste de técnicas pode ter ainda mais confusões entre os objetivos e as etapas do procedimento. Também é necessário o cuidado com pesquisas aplicadas, nas quais o produto final, a ser obtido, às vezes é indicado como um dos objetivos gerais ou específicos. Nesses casos, é necessário avaliar com cautela os verbos mais adequados.
Utilizar verbos simplistas que não condizem com a complexidade da pesquisa	· Conhecer a discussão teórica sobre o tema pesquisado · Apresentar a discussão teórica sobre o tema pesquisa · Sintetizar a discussão teórica sobre o tema pesquisado · Elencar os autores, conceitos e temas que sustentam teoricamente o tema pesquisado	Para o desenvolvimento de um projeto, o pesquisador terá um desafio muito maior na construção do seu arcabouço teórico que vai além de apenas conhecer/apresentar/sintetizar/elencar a discussão que sustenta sua pesquisa. Deverá questionar os autores, interagir e dialogar com os conceitos, as leis e as teorias que sustentam a argumentação do seu problema de pesquisa. Na pesquisa interdisciplinar, o desafio é ainda mais complexo, pois as discussões, de diferentes áreas do conhecimento, devem permear-se e imbricar-se no processo de construção da redação da sustentação teórica e da argumentação em relação aos resultados obtidos. Portanto, os verbos citados como exemplo não fazem jus ao trabalho do pesquisador e à complexidade demandada pela pesquisa.
Repetição de verbos e intenções nos objetivos	Como cada objetivo tem sua própria intencionalidade na pesquisa, a repetição de verbos poderia redundar em objetivos que representem a mesma finalidade da pesquisa, porém redigidos com outras palavras.	

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

O terceiro ponto sobre a elaboração dos objetivos destaca a necessária atenção que deve ser dada ao período de duração da pesquisa; o que se pretende obter deve ser exequível no prazo estabelecido para o seu desenvolvimento. Muitas vezes, o tempo é escasso para avançar com a pesquisa e apresentar resultados consistentes. Portanto, deve-se ter em mente o fator tempo como um limitante na escolha e delimitação dos objetivos.

Além disso, no decorrer do processo, imprevistos podem ocorrer, atrasando o cronograma inicial, e readequações podem ser necessárias. Pesquisas que dependem de dados de órgãos (públicos e/ou privados), de diálogos com sujeitos, de participação efetiva e direta no *locus* de aplicação também são susceptíveis a alterações de cronogramas.

O quarto e último ponto apresentado destaca a importância de se pensar nos objetivos específicos a partir de sua ordem e sequência, coincidindo com o desdobramento prático da pesquisa, o caminho que será percorrido e as etapas do trabalho do pesquisador. O objetivo geral vincula-se diretamente à questão central da pesquisa e ao método de abordagem empregado nas análises. Já os objetivos específicos conectam-se com as subquestões do problema da pesquisa e as etapas e os procedimentos metodológicos que serão empreendidos durante o processo, considerados a partir da sequência de execução. E aqui se entra em outra questão, a fundamentação teórica, essencial para o *corpus* de qualquer projeto bem redigido.

ALICERCES TEÓRICOS E CONCEITUAIS PARA O DIÁLOGO ENTRE SABERES

> "A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto."
> (Freire, 1989, p. 9)

Uma pesquisa científica demanda consistência teórica que sustente as argumentações acerca do problema da pesquisa. As leituras e reflexões se fazem presentes no processo, mesmo antes da construção do projeto. É com base no conhecimento do que já foi produzido sobre o tema que se delineia uma nova proposta de investigação. Como exposto por Minayo (1994, p. 18, grifo nosso),

> Toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a criação de novos referenciais. Esse conhecimento anterior, construído por outros estudiosos e que lançam luz sobre a questão de nossa pesquisa, é chamado *teoria*.

O referencial bibliográfico confere credibilidade e respaldo teórico a uma pesquisa. É necessário, e auxiliar, para a compreensão e a explicação do fenômeno pesquisado. O direcionamento do olhar do pesquisador está também no referencial escolhido; afinal, "as teorias científicas iluminam o caminho do pesquisador. A percepção de problemas está diretamente relacionada ao uso de teorias" (Köche, 2011, p. 72). Diferentes teorias e linhas teóricas influenciam também de forma distinta a percepção de um fenômeno e a identificação das lacunas e das questões significativas associadas a ele.

Como exercício inicial, para o reconhecimento de quem são os autores utilizados, sugere-se a leitura de seus currículos. Compreender quem são cientificamente é um primeiro passo importante para entender o que a pessoa produz. Sua postura, trajetória acadêmica, posicionamento político e lugar de fala também esclarecem muito das ideias extraídas de seu texto. E, com base nessa atividade, é possível compreender quem são as pessoas que, ao serem citadas, estão dialogando no texto construído em sua pesquisa.

Somada à escolha de textos por sua pertinência e conteúdo, o desenvolvimento de uma pesquisa demanda que a fase do levantamento bibliográfico seja: disciplinada, com procedimentos sistemáticos como os fichamentos; crítica, propiciando um diálogo reflexivo entre a teoria e o objeto de estudo; e ampla, abrangendo o estado atual do conhecimento sobre o problema investigado (Deslandes, 1994).

Na pesquisa interdisciplinar, destaca-se a característica específica de se ter como foco de análise os problemas complexos do mundo real. Edgar Morin (2019) salienta que o pensamento complexo tem respaldo no conhecimento multidimensional e não fragmentado da realidade. Também, a interdisciplinaridade é "uma prática possível de ser implementada e um caminho metodológico que dão origem a um diálogo entre saberes, ressaltando o caráter de integrar conhecimentos que se justificam em separado" (Batista; Salvi, 2006, p. 172).

Pensar na construção teórica da pesquisa demanda avaliar quais são as teorias e os campos disciplinares que tornam possível a articulação dos conhecimentos no esclarecimento do problema e oferecem respaldo metodológico e para a análise e interpretação dos resultados. Nesse ponto, Brügger (2006, p. 87) afirma: "O que mais importa, então, é que os autores escolhidos para nortear uma determinada trajetória de investigação abordem os pontos-chave dessa investigação de forma interdisciplinar".

Em complementariedade, para a contextualização teórica da pesquisa,

> Um dos primeiros passos do pesquisador é o de definir alguns *conceitos fundamentais para construir o quadro teórico da pesquisa*. Toda construção teórica é um sistema cujos eixos são os conceitos, unidades de significação que definem a forma e o conteúdo de uma teoria. Categorias são os conceitos mais importantes de uma teoria (Goldenberg, 2015, p. 85, grifo nosso).

A construção teórica estará condicionada à temática de pesquisa e à abordagem teórico-metodológica seguida pelo pesquisador. Algumas técnicas podem contribuir no decorrer desse processo:

1) *Sumarização/roteirização dos tópicos a serem redigidos na dissertação*: Pensar em uma estrutura para o capítulo teórico a partir dos tópicos que serão discutidos, bem como na ordem em que eles serão apresentados no texto, é um primeiro exercício que auxilia na etapa inicial da pesquisa bibliográfica. Em posse desse roteiro/sumário de temas e tópicos organizados e sistematizados, inicia-se a busca por livros, artigos, teses e dissertações que tratem do tema.

2) *Leituras e fichamentos de livros*: A leitura e o fichamento de livros, especialmente os textos clássicos da área que trazem conceitos e apresentam discussões teóricas mais aprofundadas (se comparados aos artigos e livros de estudos de caso aplicados), auxiliam na identificação das principais ideias defendidas pelo autor. No fichamento, devem-se anotar as numerações das páginas, para uma leitura mais atenciosa no futuro. Os estudos de caso auxiliam na compreensão de como uma pesquisa foi desenvolvida e como os conceitos foram aplicados, e os resultados analisados são, portanto, complementares, mas não substituem a necessidade de leituras mais densas teórica e conceitualmente.

3) *Elaboração de estado da arte sobre questões pontuais da pesquisa*: O estado da arte auxilia a compreender como o seu objeto de pesquisa tem sido analisado na atualidade, quais são as áreas do conhecimento que se dedicam ao seu estudo e como o fazem, quais são a abordagem teórico-metodológica, as técnicas e os procedimentos empregados, bem como os resultados obtidos com as pesquisas. Esse procedimento é fundamental em uma pesquisa interdisciplinar, pois assinala quais áreas do conhecimento estão se debruçando sobre o problema pesquisado. Indica, dessa forma, onde é possível encontrar material de apoio para a argumentação teórica de sua pesquisa, bem como aponta as limitações teóricas e conceituais relativas a essa área.

4) *Especial atenção aos autores citados por outros autores*: Destacamos, no decorrer do processo de leitura, a importância de observar as referências citadas nos textos. Fazer uma leitura atenciosa de quais obras foram citadas nos livros e artigos que separou para a construção de sua discussão teórica pode levá-los à descoberta de outros autores que podem contribuir significativamente para a construção e o reforço teórico da pesquisa. Além disso, autores que se repetem nos textos lidos tendem a ser clássicos para a discussão do seu problema de pesquisa, merecendo, portanto, uma atenção especial.

Porém, em se tratando de pesquisas interdisciplinares, alguns cuidados devem ser tomados na escolha do referencial teórico:

1) *Falta de conexão com o problema e o tema da pesquisa*: A primeira questão a se pensar incide em: "Essa discussão teórica ajuda de alguma forma a compreender o meu objeto de pesquisa e auxilia a explicar os porquês do problema?". Caso a resposta seja afirmativa, sua construção teórica está no caminho certo. Caso a discussão não tenha conexão direta com seu objeto e problema e não será utilizada para ajudar a compreender os resultados, provavelmente a discussão teórica está fora do contexto da sua pesquisa e, portanto, não agrega nada a ela. Nesse caso, devem-se repensar os autores, as teorias e os conceitos empregados.

2) *Falta de conexão entre textos de campo disciplinares distintos*: Novamente destacamos que uma pesquisa interdisciplinar não resulta apenas da citação de variados campos disciplinares. Há que se avançar nas discussões teóricas buscando estabelecer um diálogo e enaltecendo as conexões existentes entre as teorias e os conceitos das diferentes áreas do conhecimento para se compreender a complexidade do problema pesquisado. Parte-se do pressuposto de que um problema complexo não pode ser resolvido a partir de um ponto de vista único, demanda reflexões teóricas e conceituais mais aprofundadas e menos tradicionais.

3) *Mistura de abordagens teóricas de naturezas distintas e contraditórias*: Na escolha do referencial teórico e conceitual utilizado, devem-se tomar os devidos cuidados para não incorrer em uma mistura exagerada e pouco agregativa de autores, cujos ideais e bases paradigmáticas sejam contraditórios em sua essência. Destaca-se aqui que o uso de conceitos-chave na pesquisa deve representar o ponto de vista do autor do tema pesquisado, bem como o encadeamento lógico que será aplicado na análise do objeto.

Na pesquisa científica, teoria e metodologia caminham juntas, porém devem ser compreendidas como etapas distintas de um projeto, pois, como indica Barros (2013,

p. 274, grifo nosso): "A 'teoria' remete a uma maneira de ver o mundo ou de compreender o campo de fenômenos que está sendo examinado. *Remete aos conceitos e categorias que serão empregados para encaminhar uma determinada leitura da realidade*, à rede de elaborações mentais já fixada por outros autores". Já o método indica o percurso que será ou que foi trilhado no decorrer da aplicação prática da pesquisa, cujos aspectos e principais pontos serão discutidos no próximo tópico.

ROTAS E CAMINHOS: OS PERCURSOS METODOLÓGICOS SISTEMATIZADOS

"No meio do caminho tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
tinha uma pedra
no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
na vida de minhas retinas tão fatigadas.
Nunca me esquecerei que no meio do caminho
tinha uma pedra
tinha uma pedra no meio do caminho
no meio do caminho tinha uma pedra."
(Andrade, 2012, p. 237)

O percurso metodológico consiste no caminho a ser trilhado durante a pesquisa para que se alcancem os objetivos traçados. O método confere credibilidade e transparência a uma pesquisa, uma vez que é na sua redação que encontramos os subsídios que explicam por qual vertente os resultados foram analisados, e, nos procedimentos metodológicos, como os dados foram obtidos e tratados. Os percursos metodológicos se dividem pelo menos em duas partes: o método de abordagem, com seus níveis metodológicos e os diferentes enfoques possíveis, e os procedimentos metodológicos, com as múltiplas formas possíveis de estruturação das etapas práticas, o uso de técnicas e instrumentos.

Falar sobre método é uma questão complexa por natureza, pois "possui dimensões ontológicas, epistemológicas e instrumentais, ele não pode ser despojado de qualquer uma delas sem sofrer um drástico reducionismo. Somente partindo de sua acepção mais superficial, podemos reduzir o método ao seu caráter instrumental" (Fornari, 2015, p. 247). O método é sustentado pela visão de mundo do pesquisador e por suas concepções epistemológicas; já as técnicas instrumentalizam o

desenvolvimento da pesquisa, e tudo isso precisa de articulação para uma leitura coerente da realidade à qual se propõe.

O método de abordagem define, de forma genérica, como o problema da pesquisa será tratado e com base em qual lógica e científica será explicado. Define a orientação geral do raciocínio do pesquisador. Vincula-se a uma corrente do pensamento filosófico que confere as bases teóricas e científicas para a leitura da realidade estudada. O pesquisador deve esclarecer que perspectiva filosófica e reflexiva utilizará para analisar o objeto e o problema da pesquisa. O caminho percorrido está imbricado nos contextos temático, espacial, histórico e social nos quais a pesquisa ocorre.

Como é habitual, na pesquisa interdisciplinar, a combinação de níveis metodológicos e enfoques distintos, a descrição do processo de articulação entre esses e as razões de escolha devem ser também apresentadas, esclarecendo se utilizou a triangulação ou estratégias de complementaridade, ou de integração, ou ainda qualquer outra forma de miscigenação. Dessa forma, o percurso metodológico é singular, um roteiro construído pelo pesquisador que parte de suas experiências acadêmicas e em diálogo com as outras áreas com as quais tem contato durante o fazer interdisciplinar. O percurso da pesquisa é influenciado pelo contexto em que se insere e por contextos outros, vivenciados em outras áreas do saber.

Aqui retomamos a pertinência da curiosidade no desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares, pois é ela que muitas vezes move os pesquisadores na busca por tentar o novo, o diferente do habitual, daquilo que aprenderam sobre o fazer pesquisa em sua área interdisciplinar. E é nesse contexto que emerge também a coragem, ao se aventurar por outros meandros metodológicos, das técnicas e dos procedimentos sobre os quais ainda não tem domínio. Ao enriquecer sua pesquisa, conferindo a essas outras formas do fazer científico, contribui também para o campo disciplinar de onde originou a ideia, pois nela se pode registrar uma expansão de horizontes.

Já os procedimentos metodológicos são mais pontuais e referem-se à forma como a pesquisa foi desenvolvida na prática, muito vinculados à escolha do nível metodológico e do enfoque selecionado. A descrição dos procedimentos demonstra as estratégias e as ações empregadas para obtenção dos dados no decorrer da pesquisa. Há muitas formas de se fazer uma pesquisa. A construção e aplicação das etapas podem ser diferentes e obter resultados distintos, ou podem ser diferentes e apresentar resultados semelhantes. O importante é que os resultados sejam organizados e bem descritos.

Nosso objetivo aqui não é debater os diferentes métodos, procedimentos, técnicas e instrumentos possíveis em uma pesquisa, mas sim como organizar o desenvolvimento do projeto, independentemente das escolhas metodológicas realizadas. Nesse ensejo, salientamos a relevância da organização da pesquisa, na concepção de seu desenvolvimento metodológico, e do planejamento das etapas de coleta, organização

e sistematização dos dados para sua execução. Alguns elementos que julgamos essenciais:

1) *A ordem das etapas*: O que será feito primeiro e quais as atividades que vêm na sequência. Deve existir uma lógica que explique essa ordem.

2) *As repetições de cada etapa*: Identificação de quantas vezes a atividade X será realizada (por exemplo, quantas entrevistas ou questionários serão aplicados, qual o número de observações *in loco*). Nesse momento, é fundamental que se expliquem as razões das quantidades selecionadas.

3) *Os critérios de escolha*: É importante que o pesquisador assinale os motivos e os critérios que foram adotados na escolha dos sujeitos entrevistados, dos locais para coleta de dados e observações gerais, entre outras decisões que foram tomadas no decorrer da pesquisa.

4) *A execução das etapas*: Elucidar para cada atividade prevista quais são os instrumentos, equipamentos e/ou *softwares* empregados. Na atualidade, outro ponto importante a ser destacado é sobre o uso do ambiente virtual para cumprir algumas etapas da pesquisa; caso o utilize em vez da coleta presencial, justificar as escolhas e explicar a ferramenta.

5) *A organização e a sistematização dos dados*: Deve-se ter clareza sobre como os dados serão tratados após a sua coleta, ou seja, o que será feito com todas as informações obtidas (por exemplo, transcrição de entrevistas na íntegra, tabulação dos questionários e representação em gráficos e tabelas). Expor se, nesse momento, será feito uso de algum instrumento e/ou *software* específico.

6) *Ética na pesquisa*: Pesquisas que envolvem seres humanos devem contar com a aprovação de um comitê de ética, o que assegura a integridade do processo científico, a adoção de padrões éticos rigorosos e, o principal, a defesa dos direitos e da dignidade dos participantes.

Enfim, detalhar as etapas da pesquisa é um processo de notável relevância no campo científico, pois pode tornar a pesquisa uma referência para outros pesquisadores. Além de descrever as atividades, também é importante destacar as limitações de cada procedimento e as dificuldades encontradas. O sucesso de uma pesquisa depende diretamente do empenho e da dedicação do pesquisador, porém "a pesquisa não se reduz a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa científica exige criatividade, disciplina, organização e modéstia [...]" (Goldenberg, 2015, p. 13). Não basta que o pesquisador execute mecanicamente as etapas previstas, ele deve estar em sintonia com o tema e, se julgar necessário, readaptar seus procedimentos.

A esse respeito, Brügger (2006, p. 87) diz: “Qualquer cientista, de qualquer área do conhecimento, sabe (ou deveria saber) que por mais ‘científico’ que seja o método utilizado em sua investigação do conhecimento, fazem parte desse método, inevitavelmente, e em maior ou menor grau, construções e limitações de toda sorte”. Os métodos e os percursos metodológicos não trazem respostas prontas sobre como proceder à pesquisa em sua completude. Muitas vezes são necessárias adaptações e até mesmo agrupamentos, miscigenação de metodologias distintas para compreender e investigar um problema sob a ótica da interdisciplinaridade.

Destaca-se ainda que cada etapa, ou procedimento, deve ser executada para se atingir um objetivo da pesquisa, ou seja, o pesquisador deve refletir na proposição da metodologia o que será necessário realizar para obter o resultado que responderá a cada uma das questões, propostas inicialmente no projeto. Na construção da pesquisa, não é possível desvincular o problema dos objetivos e da metodologia na busca pelos resultados da pesquisa.

Nesse meio, o referencial bibliográfico: 1) confere o subsídio teórico-conceitual necessário para a argumentação e compreensão do problema da pesquisa; 2) apresenta modelos de referência e oferece bases comparativas para a sua pesquisa em relação a outras similares; 3) serve de modelo para a escolha do método de abordagem e dos procedimentos a serem seguidos na pesquisa; 4) auxilia na compreensão e interpretação dos resultados obtidos.

Pensando nos elementos anteriormente citados e que devem compor o projeto de pesquisa, apresentamos como exercício a elaboração de um quadro que, ao mesmo tempo que sintetiza a pesquisa, serve como um guia/roteiro para seguir no decorrer de seu desenvolvimento (Quadro 2).

Quadro 2: Orientações para a elaboração do projeto de pesquisa

<table>
<tr><th>Problema da pesquisa</th><th>Objetivos</th><th>Referencial teórico</th><th>Metodologia</th><th>Resultados esperados</th></tr>
<tr><td>Elaborar uma questão central sobre o problema de pesquisa</td><td>Elaborar um objetivo geral</td><td rowspan="2">Indicar em tópicos os temas, os conceitos e as teorias a serem utilizados na pesquisa. Redigir como se fosse um sumário, buscando já refletir a ordem em que serão trabalhados na dissertação</td><td>Indicar o método de abordagem – mais amplo e geral</td><td>Existe o escopo geral e sintético dos resultados que deve responder à questão geral</td></tr>
<tr><td>Elaborar de três a cinco questões pontuais relacionadas ao problema da pesquisa</td><td>Elaborar de três a cinco objetivos específicos</td><td>Indicar em tópicos as etapas/os procedimentos da pesquisa empregados para atingir cada um dos objetivos</td><td>Verificar se todas as questões específicas foram respondidas e argumentadas nos resultados, e se todos os objetivos específicos foram contemplados</td></tr>
</table>

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

O quadro orientador serve como um guia para que sejam elencados os principais pontos do projeto, de forma sucinta e objetiva. Tem a função de auxiliar o pesquisador na sua organização e disciplina cotidiana no decorrer da pesquisa. É importante que de tempos em tempos retorne ao quadro para verificar se está seguindo o que havia proposto inicialmente e se não está incorrendo em uma fuga das pretensões iniciais.

PALAVRAS FINAIS: PARA NÃO ENCERRAR O DEBATE

> "A verdade ou as verdades são deste mundo. Lembre sempre que a humanidade é uma virtude e não transforme seu saber em autoridade. [...] Os resultados de sua pesquisa são importantes. Seja um pesquisador engajado."
> (Costa, 2007, p. 151)

O caminho percorrido neste ensaio teórico compreende que a universidade, em sua diversidade, pode se constituir em um espaço de possibilidades interdisciplinares. Essa perspectiva foi basilar para nossas reflexões ao longo da disciplina de Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar.

Vivenciar esse processo e acompanhar a elaboração dos projetos de pesquisa nos permitiu sair da zona de conforto disciplinar e desconstruir os modos de fazer pesquisa como "receitas prontas". Afinal, a pesquisa interdisciplinar não pode se constituir como aplicação de fórmulas, ela exige a iniciativa de problematizar as verdades estabelecidas, inclusive de áreas disciplinares.

Com efeito, consideramos que é o reconhecimento da complexidade das fronteiras que nos possibilita transcender olhares curiosos, criativos, de reinvenção e com cientificidade.

Em vista disso, convidamos jovens pesquisadores a acolher o desafio de promover pesquisas interdisciplinares, de assumir suas dúvidas e incertezas, como parte necessária desse percurso. Que este ensaio possa promover ainda mais curiosidade e proposições nesse processo investigativo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, C. D. de. *Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

BARROS, J. D. Teoria e metodologia: algumas distinções fundamentais entre as duas dimensões, no âmbito das ciências sociais e humanas. *Revista Eletrônica de Educação*,

São Carlos, v. 7, n. 1, p. 273-289, maio 2013. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/433. Acesso em: 30 maio 2024.

BATISTA, I. de L.; SALVI, R. F. Perspectiva pós-moderna e interdisciplinaridade educativa: pensamento complexo e reconciliação integrativa. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 8, n. 2, p. 171-183, jul./dez. 2006.

BAUMAN, Z. *Em busca da política*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

BRÜGGER, P. O vôo da águia: reflexões sobre método, interdisciplinaridade e meio ambiente. *Educar*, Curitiba, n. 27, p. 75-91, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/er/a/QKZ7w8TtmNWSTgzwDLwV3fH/?format=html&lang=pt. Acesso em: 30 maio 2024.

COSTA, M. V. Uma agenda para jovens pesquisadores. *In*: COSTA, M. V. (org.). *Caminhos investigativos II*: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 139-153.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 2018.

DESLANDES, S. F. A construção do projeto de pesquisa. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 9-30.

FORNARI, L. M. Delineamentos metodológicos da pesquisa em educação. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 245-258, maio/ago. 2015. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5611510.pdf. Acesso em: 12 ago. 2025.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, Cortez, 1989. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

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

GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 14. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

HOOKS, B. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KÖCHE, J. C. *Fundamentos de metodologia científica*: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber*: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Adaptação Lana Mara Siman. Tradução Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MINAYO, M. C. de S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. de S. (org.). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Rio de Janeiro: Vozes, 1994. p. 9-30.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 19. ed. rev. e mod. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

NAJMANOVICH, D. *Mirar con nuevos ojos*: nuevos paradigmas en la ciencia y pensamiento complejo. Buenos Aires: Biblos, 2008.

TEIXEIRA, O. A. Interdisciplinaridade: problemas e desafios. *Revista Brasileira de Pós-Graduação*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 57-69, 2004. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/22. Acesso em: 22 set. 2024.

Recebido em: 29.09.2025
Aprovado em: 12.12.2025

MODERNIDADE E CIBERESPAÇO: REFLEXÕES A PARTIR DA DECOLONIALIDADE E DA TEORIA DO ATOR-REDE

MODERNITY AND CYBERSPACE: REFLECTIONS DRAWING ON DECOLONIALITY AND ACTOR-NETWORK THEORY

Marlize Rubin Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui experiência internacional como pesquisadora visitante em universidades dos Estados Unidos e de Portugal. Atua na área de educação superior, com enfoque decolonial, investigando produção do conhecimento, interdisciplinaridade e internacionalização. Também exerce liderança acadêmica e coordenação de grupos de pesquisa. Professora titular da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) e docente do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional.
E-mail: rubin@utfpr.edu.br

Ronaldo César Darós

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Mestre em Educação pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Unijui), graduado em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Possui experiência em educação, administração pública e assistência social, com foco em cidadania e inclusão digital. Sua atuação integra ensino superior, políticas sociais e tecnologia educacional. Atua como pedagogo na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).
E-mail: ronaldocd@gmail.com

Giovanna Pezarico

Doutora e mestra em Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Graduada em Administração pelo Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet) e em Direito pela Faculdade Mater Dei (Facmater). Atua como docente em programas de pós-graduação na própria instituição. Desenvolve pesquisas nas áreas de administração, tecnologia, educação e desenvolvimento. Seus estudos concentram-se nas relações entre tecnologia, trabalho e sociedade.
E-mail: gpezarico@gmail.com

Hieda Maria Pagliosa Corona

Possui pós-doutorado na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e no Centre National Recherche Scientifique-Ladyss (França). Doutora em Meio Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), graduada em Sociologia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Desenvolve pesquisas em sociologia am-

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p134-150

biental, ecologia política e desenvolvimento socioambiental. Lidera grupos e redes de pesquisa e atua como editora científica. Também se envolve em iniciativas culturais, como curadoria de festivais de arte e literatura. Atua como professora da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR).
E-mail: pagliosa@utfpr.edu.br

Resumo: A ciência com origem na modernidade exige que as respostas aos problemas enfrentados pela humanidade sejam referendadas pela própria ciência. As culturas, os saberes e os conhecimentos alienados da história mundial, eurocentrada e limitada pela abrangência do período moderno, não possuem espaço de validação, segundo o sistema mundo colonizador. Este ensaio pretende refletir acerca da desigualdade e da exclusão, originadas a partir do entendimento de ciência na perspectiva da modernidade, sua expansão por meio do sistema mundo, seus arranjos diante do ambiente ciberespaço e a superação dessa forma de ver e entender a ciência, proposta por alguns campos teóricos. As reflexões perpassam a perspectiva decolonial, principalmente a partir do conceito de sistema mundo de Immanuel Wallerstein, e a teoria do ator-rede de Bruno Latour, em que o ciberespaço é visto como uma rede de actantes – humanos, algoritmos, tecnologias e saberes – que medeiam as interações e agem sobre elas. É nesse entrelaçamento que a interdisciplinaridade se materializa. Assim, a presente reflexão parte da premissa de que as interações sociais que acontecem no ambiente do ciberespaço, na forma de produto da cibernética como disciplina, colocam-no na condição para que se apresente como um elemento oportuno de análise, tensionado por desafios e oportunidades, possível também de viabilizar alternativas ao desenvolvimento pautado pelo sistema mundo.

Palavras-chave: Modernidade. Ciberespaço. Decolonial. Interdisciplinaridade. Pluriverso.

Abstract: The science originating from modernity demands that the answers to the problems faced by humanity be validated by science itself. Cultures, knowledge, and wisdom alienated from world history – which is Eurocentric and limited by the scope of the modern period – do not have a space for validation, according to the colonizing world-system. This essay intends to reflect upon inequality and exclusion, which originate from the understanding of science through the lens of modernity, its expansion through the world-system, its arrangements within the cyberspace environment, and the overcoming of this way of seeing and understanding science, as proposed by certain theoretical fields. The reflections span the decolonial perspective, mainly based on Immanuel Wallerstein's concept of the world-system theory, and Bruno Latour's actor-network theory, in which cyberspace is seen as a network of actants –humans, algorithms, technologies, and knowledge – that mediate and act upon interactions. It is in this intertwining that interdisciplinarity materializes. Thus, this reflection starts from the premise that the social interactions occurring in the cyberspace

environment, as a product of cybernetics as a discipline, position it as a timely element for analysis, characterized by tensions, challenges, and opportunities, and also capable of enabling alternatives to the development structured by the world-system.

Keywords: Modernity. Cyberspace. Decolonial. Interdisciplinarity. Pluriverse.

INTRODUÇÃO

Este ensaio tem o objetivo de refletir acerca da desigualdade e da exclusão, originadas a partir do entendimento de ciência na perspectiva da modernidade, sua expansão por meio do sistema mundo, seus arranjos diante do ambiente ciberespaço e a superação dessa forma de ver e entender a ciência. As reflexões perpassam a perspectiva decolonial, principalmente a partir do conceito de sistema mundo de Immanuel Wallerstein (1997), e a teoria do ator-rede de Bruno Latour (2017).

De modo mais específico, esmiúça algumas perspectivas atravessadas por tensionamentos, desafios e possibilidades no contexto da modernidade e do ciberespaço, que surge como um novo placo, um catalisador na interdependência entre ciência e modernidade. A modernidade foi moldada e impulsionada por um modo de pensar e produzir conhecimento centrado na razão e na experimentação, essência da ciência moderna que fornece respostas aos problemas enfrentados pela sociedade sob o entendimento de que o conhecimento válido é tão somente aquele gerado a partir da própria ciência. Dessa forma, só é aceito e legitimado o conhecimento produzido por essa ciência, a partir de sujeitos inseridos no próprio mecanismo moderno de fazer e entender a ciência. Desconsideram-se com isso outras possibilidades de interpretação e suas implicações nas relações sociais, cada vez mais permeadas por aparatos resultantes da racionalidade e da própria produção científica. Sujeitos que não seguem esse padrão são tidos como isolados da coletividade.

O sociólogo Boaventura de Sousa Santos (2021, p. 192), no entanto, reforça que a ciência não é inseparável das condições históricas, culturais e sociais em que é produzida e faz uma crítica ao afirmar que “o privilégio epistemológico que a ciência moderna se arroga pressupõe que a ciência seja feita no mundo, mas não é feita de mundo”. Com isso, não são validados os saberes que não se ajustam no âmbito das duas vertentes dominantes no debate sobre a ciência, que é o ciclo em que o conhecimento científico (sua natureza e validade) produz transformações no mundo, e a eficácia dessas transformações, por sua vez, que legitima e reforça a autoridade da própria ciência. A premissa que confere ao conhecimento científico sua validade e legitimidade, segundo a ciência moderna, se sustenta na pretensão de que esse conhecimento é uma descrição estável da realidade. A busca incessante por um conceito universal, nítido e estável, como se isso fosse possível, contrasta com a visão relatada por Ilya Prigogine

(2003, p. 50): "A ciência clássica insistia sobre o repetitivo, sobre o estável, sobre o equilíbrio, enquanto hoje em dia, por toda parte, vemos instabilidade, evolução, flutuação".

Alguns campos teóricos, contudo, provocam na direção da superação dessa forma de ver e entender a ciência e a hierarquização de saberes ancorada nos conceitos da modernidade. Da mesma forma, o ciberespaço, um produto dessa modernidade, contraditoriamente manifesta sua capacidade de facilitar a articulação dos indivíduos em uma rede mais permeável à horizontalidade, contrapondo o sentido vertical e a centralidade do poder, características dos sistemas de regulação modernos. Assim, este ensaio, ao utilizar conceitos e reflexões de distintos campos teóricos, não entende que estes possuam afinidades a ponto de constituírem um caminho uníssono, mas se apresentam como abordagens complementares que, ao interagirem com sujeitos, a partir de diferentes ângulos epistemológicos, ampliam a compreensão da complexidade do fenômeno. Pretende-se refletir acerca do ciberespaço como produto da ciência moderna, problematizando suas consequências para o desenvolvimento das sociedades a partir de outras perspectivas de apropriação e *design*.

Para tanto, o texto está organizado em três seções, além desta introdução, que traz a problemática e os objetivos. A próxima seção discute a interdependência da ciência moderna com o capital, definindo a modernidade como uma categoria universalista e eurocêntrica, que utiliza a ciência para justificar a dominação e a desigualdade no contexto do sistema mundo. Em seguida, o enfoque está na defesa de um universo instável e de um conhecimento não absoluto, com crítica à universidade moderna por reproduzir o pensamento eurocêntrico e a separação cartesiana sujeito-objeto. A próxima seção trata o ambiente digital, produto da cibernética, como um novo campo de disputa que, apesar de oferecer oportunidades para a democratização da informação, reestrutura as desigualdades capitalistas, reforçando a necessidade de uma visão pluriversal que reconheça a agência de todos os atores (humanos e não humanos) na rede sociotécnica. Por fim, as considerações finais buscam trazer as principais reflexões realizadas.

A CIÊNCIA MODERNA E SUA INTERDEPENDÊNCIA COM O CAPITAL

É importante pensar sobre como conceituamos a modernidade, como categoria para aquilo que vai além do interstício temporal. Pensar a modernidade como uma categoria nos força a analisar um conjunto de ideias, valores e lógicas, independentemente da época ou local. Enrique Dussel (2005, p. 28) propõe dois conceitos em que, no primeiro, focado numa perspectiva estrita e pacificamente aceita pela tradição europeia atual, "a modernidade é uma emancipação, uma 'saída' da imaturidade por um esforço da razão como processo crítico, que proporciona à humanidade um novo desenvolvimento do ser humano". Já o segundo conceito, mais abrangente, segue na direção de um sentido de universalidade da modernidade. Segundo o autor, a modernidade não

deve ser compreendida apenas como um período histórico europeu, mas como uma categoria analítica que transcende tempo e espaço. Essa perspectiva nos permite identificar um conjunto de ideias e lógicas centrais, como a ênfase na razão, no individualismo e na ideia de progresso, que se manifestam globalmente. Ao adotar essa visão, a modernidade se revela como um projeto universalista com um "sentido mundial", que se impôs e se desdobrou de maneiras distintas em diferentes culturas, e não como um fenômeno estritamente ocidental (Dussel, 2005). A partir disso, é possível concluir que a história mundial, tendo a Europa como centro, é uma farsa, uma estratégia de encobrimento, pois a modernidade forja a ideia de um acontecimento eurocentrado e focado no progresso, em que o universalismo é utilizado para justificar a dominação e a exclusão.

A ciência, no contexto da modernidade, adquire importância significativa, e sua hegemonia se manifesta numa série de transformações interligadas. Entre elas, a substituição das explicações religiosas, míticas e mágicas, tendo a natureza, antes vista como um lugar povoado por forças divinas ou místicas, entendida como um objeto a ser compreendido e dominado a partir da razão e do cálculo, em uma suposta condição de neutralidade. Amparada nessa ideia de neutralidade, a ciência moderna se apresenta como o único caminho para a verdade. A crença de que cientistas possam se desvincular de seu contexto social e cultural para alcançar uma verdade universal e objetiva torna-se a base de sua autoridade. Ao instituir sua concepção de verdade e neutralidade como a única válida, a ciência moderna conduz para o apagamento de culturas e saberes historicamente construídos, e que não se alinham a essa visão de mundo, ou seja, daquilo que não pode ser validado pela própria ciência.

Apesar de consolidada, a versão hegemônica da visão de ciência a partir da modernidade não é a única possível. Essa visão dominante a partir do século XVII faz parte de uma escolha que pode ser questionada por outras epistemes com vistas a entender a ciência, superando conceitos estritos e trazendo ao primeiro plano a face negada pela modernidade. Essa face é mais complexa do que as simplificações que a ciência dessa época propõe e contempla conhecimentos e saberes vigentes desde antes da invenção europeia da história mundial. Em busca dessa superação, Edgar Morin, teórico da abordagem do pensamento complexo, pode ser entendido como um contraponto à autoalegação de verdade da ciência, ao contestar que a premissa do conhecimento científico é neutro e descontextualizado. A teoria do pensamento complexo propõe uma ruptura com o que chama de "paradigma da simplificação". Morin (2010) justifica a ruptura com o modelo cartesiano exemplificando a prática do isolamento, em que um objeto de pesquisa é retirado de seu ambiente para extrair ao máximo as informações em busca do conhecimento, ainda que de forma artificial, pois esse mesmo objeto, a partir de então, se localizaria fora do seu ambiente e, com isso, privado da influência dos diversos fatores

que usualmente comporiam seu curso natural. Essa prática se desdobra em resultados cientificamente aceitos sob o ponto de vista da ciência moderna, mas pouco pertinentes em se tratando de conhecimento complexo. Assim, quando se refuta o reducionismo da visão exclusivamente positivista da ciência, é possível identificar uma pluralidade de concepções da realidade. Santos (2000, p. 84) reforça que "A ciência moderna não é a única explicação possível da realidade". Diante disso, temos que fazer uma escolha, e o que determina essa escolha são os critérios epistemológicos que utilizamos.

O foco na razão e no método foi fundamental para o desenvolvimento tecnológico que permitiu a expansão europeia. Produtos da ciência moderna possibilitaram as grandes navegações e a conquista de outros territórios. Essa ciência foi usada como ferramenta de expansão, como justificativa ideológica para a exploração e como mecanismo de manutenção da desigualdade no sistema mundo capitalista. A desigualdade é uma característica do capitalismo, e isso se reflete quando olhamos as nações e seu grau de desenvolvimento, segundo critérios do próprio capitalismo. Nesse ínterim, historicamente temos compreendido a sociedade dividida em nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, sendo as segundas objeto de exploração das primeiras. Ou seja, a mesma dinâmica de desigualdade e de exploração que acontece em uma nação é reproduzida em escala mundial nas relações, principalmente as comerciais, entre os diferentes Estados. Wallerstein (1999) explica essa classificação por meio da categoria de análise sistema mundo. Segundo o autor, um sistema mundo é uma totalidade social e econômica autônoma, com suas próprias regras de divisão do trabalho, e que não necessita possuir abrangência global. As unidades de realidade dentro das quais nós operamos é que verdadeiramente moldam nossas vidas, mais do que os Estados-nação isoladamente.

O sistema mundo garante que os recursos materiais (capitais) se localizem predominantemente sob o domínio das nações desenvolvidas. Ele prevê três núcleos: o central, o semiperiférico e o periférico, sendo este último o principal detentor de mão de obra e de matéria-prima. As nações do centro são as principais produtoras de tecnologia complexa e de alto valor agregado, enquanto as nações da periferia fornecem a mão de obra e a matéria-prima. A posse e o controle sobre o conhecimento científico e tecnológico são, portanto, um dos mecanismos que mantêm a desigualdade e a concentração de riqueza no centro do sistema mundo. A modernidade eurocêntrica tenta fazer com que a sua visão de mundo (suas regras, seus valores e sua hierarquia) pareça ser a única e universal realidade da história: "Esta *Europa Moderna*, desde 1492 'centro' da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua 'periferia'" (Dussel, 2005, p. 29, grifo do autor). Desse modo, a modernidade cria a ideia da Europa como centro do mundo, gerando assim uma confusão entre a centralidade abstrata pela imposição cultural, econômica e desenvolvimentista e a

mundialidade concreta, pois, definitivamente, a história mundial é muito maior e mais complexa do que a própria modernidade.

No campo do desenvolvimento, Wallerstein (1997, p. 82) se aproxima da complexidade de Morin quando critica a visão que entende as nações como entidades isoladas em um processo de crescimento, e que esse desenvolvimento acontece de maneira linear: "Portanto, é o sistema mundo, e não as 'sociedades' separadas, que estão na situação de 'em desenvolvimento'". Com isso, o autor subverte a ideia de que países individualmente se desenvolvem. Ou seja, a dinâmica de crescimento e acumulação de riqueza não ocorre em cada país de forma independente, mas sim no sistema mundo como um todo. A lógica de prosperidade, reservada aos países do centro, é diretamente dependente da exploração da periferia. Portanto, o que se desenvolve e se consolida é o próprio sistema mundo capitalista, com suas estruturas e desigualdades.

O sistema mundo moderno não demonstra preocupação com a eliminação da desigualdade entre as nações, e isso é tido como algo corriqueiro (e necessário) nesse sistema, em que a injustiça na distribuição da riqueza é assimilada como parte do conjunto. Por sua vez, a emancipação dos sujeitos é um conceito muito caro para a modernidade. A partir disso e pressupondo a limitada disponibilidade de recursos, a liberdade, a igualdade e a cidadania são reconhecidas pela modernidade como princípios emancipatórios necessários a uma plena vida social. Já a desigualdade e a exclusão são entendidas como exceção ao sistema (Santos, 2021), no que, como forma de organização da sociedade, são criados dispositivos de regulação para gerir esses processos de exceção. Esses dispositivos atuam na forma de políticas executadas pelo Estado, que se coloca na posição de oferecer respostas aos problemas oriundos da escolha do modelo de desenvolvimento, sempre pautado pelo capitalismo. A opção pela escolha desse modelo reafirma sua relação de poder pelo domínio da tecnologia, do conhecimento e do saber, em que o acesso às condições adequadas para a produção do conhecimento está incluso nessa relação. Com efeito, faz com que a organização da economia invista numa hierarquia epistemológica "que não reconhece a existência, em pé de igualdade, de outros saberes" (Santos, 2021, p. 212). Como resultado desse comportamento, temos a invisibilização de culturas que não despertam interesse para o sistema ou que sejam consideradas inviáveis sob o ponto de vista de exploração econômica. Essas culturas, segundo Santos (2021) e Grosfoguel (2016), são vítimas de um epistemicídio. Entende-se, assim, que o mundo é composto de pessoas dignas pertencentes a uma sociedade organizada pelos princípios da regulação e da emancipação e por pessoas indignas, em que o pertencimento se dá pela apropriação e pela violência, resultando na exclusão dessas populações. Quando mencionamos isso sob o ponto de vista epistemológico, temos a sociedade do "nós" (dignas) e a sociedade "deles" (indignas), em que pessoas indignas são privadas da existência tanto na condição de pessoas quanto na de sujeitos epistêmicos.

A privação a qualquer forma de existência social corrobora analogamente o princípio da simplificação (Morin, 2016), metodologia usual da física clássica na qual as coisas são isoladas ao máximo de seu meio. Morin (2010, p. 181) ainda reforça que "não só a parte está no todo, mas também que o todo está na parte". Quando se isola a parte e se desconsidera o todo, ou vice-versa, desfaz-se a unidade e se produz uma visão incompleta, pois, dessa forma, a ciência se desvincula da realidade. Assim como a humanidade não coexiste separada da ciência, a ciência não pode ser vista afastada da humanidade. Nessa visão, a humanidade se constitui por meio da totalidade de suas culturas e de seus saberes, o que, a partir desse ponto de vista, provoca uma crise na visão fragmentada, não sendo mais possível entender qualquer fenômeno dito como científico isolado da esfera social.

O UNIVERSO, A INCERTEZA E A UNIVERSIDADE

A interação entre os sujeitos faz com que a sociedade se molde a cada momento pela (re)organização, resultando numa constante regeneração, que nos leva a entender que nosso universo não é estável. Prigogine (2003) propõe uma perspectiva de um universo como um sistema vivo e criativo, com história e narrativa, em um processo de constante evolução e não um conjunto de leis imutáveis. A história do universo não pode ser apagada, ela é real, composta de várias histórias interligadas, e cada momento é um resultado daquilo que aconteceu antes. Sob esse ponto de vista, consideramos que tanto os elementos físicos do universo são instáveis assim como, por conta das versões que construímos a partir da nossa existência, a história que contamos sobre ele também o é. Como sociedade, interagimos, produzimos saberes e conhecimentos, evoluímos e nos moldamos cotidianamente a uma nova realidade. Essa realidade é, além de física, também social. É resultado da nossa constituição como seres humanos, baseados nas percepções que nossos organismos conseguem captar do próprio universo. Sendo a realidade do universo histórica e dinâmica, então a nossa percepção e o nosso conhecimento sobre essa realidade também devem ser. A ideia de que o conhecimento é imutável e inquestionável é um reflexo do antigo pensamento de um universo estático. Ao abraçarmos a visão de um universo em constante transformação, somos forçados a abandonar a noção de um conhecimento absoluto e final.

A ideia de um universo criativo e inovador é compartilhada também por Morin (2016, p. 440): "Este universo é finalmente portador de generatividade". Uma capacidade inerente de auto-organização do universo e de se recriar a si mesmo de forma contínua, utilizando a desordem como fonte de potencial criativo.

O fenômeno da regeneração do universo elencado por Morin (2016), da sua instabilidade no âmbito fundamental e da superação do dualismo ser humano-natureza, típico do pensamento ocidental, abordado por Prigogine (2003), reforça o entendimento

de que a sociedade está num contínuo de metamorfoses. "Não existe nada no universo que não seja temporal, não existe nenhum elemento, desde a partícula até o componente mais estável de um sistema, que não possa ser concebido como fato, ou seja, algo que se produz, que se transforma, que desaparece" (Morin, 2016, p. 440). No campo do desenvolvimento, para a sociedade que escolheu o capitalismo como opção, essas metamorfoses são, "em grande medida, produzidas ou condicionadas pela intensificação dos processos de globalização hegemônica e contra-hegemônica em curso, tanto no domínio da economia como no domínio da cultura" (Santos, 2021, p. 389).

Mesmo com as metamorfoses pelas quais o sistema capitalista tem passado, ele ainda continua dominante, muito embora esses movimentos provoquem crises no modelo de ciência: "É na crise dessa ciência, porém, que emergem novos dados e noções que nos permitem reconstruir um novo universo" (Morin, 2016, p. 439). Para avançar, a ciência precisa abandonar a simplificação e a separação de saberes, adotando uma postura de aprendiz que reconhece a complexidade e a constante necessidade de reavaliar soluções. O objetivo não é negar as conquistas científicas, mas sim, a partir das contradições geradas pela sua vinculação com o capitalismo, promover a religação de conhecimentos, valorizando a diversidade sociocultural das populações.

Nesse contexto, apesar da divergência conceitual sobre a aplicação do termo sociedade[1], Bruno Latour (2017, p. 222) caminha pelo mesmo sentido ao criticar a separação de sujeito e objeto pela modernidade: "No acordo modernista, os objetivos alojavam-se na natureza e os sujeitos, na sociedade. Hoje, substituímos objetos e sujeitos por fatos científicos e artefatos técnicos, cujo destino e forma são de todo diferentes". Para o autor, a modernidade prevê essa separação a fim de alcançar a purificação da ciência, ou seja, a possibilidade de analisar sujeito e objeto em sua forma mais pura, sem a interferência um do outro. Em contraste a isso, argumenta que objetos e sujeitos não existem de forma isolada, pois são construídos simultaneamente.

Ramón Grosfoguel (2016) segue na mesma linha ao tecer crítica à separação sujeito-objeto, a qual vê como um mito que se quer dizer imparcial e que ainda se constitui como critério validador do conhecimento em grande medida nas universidades, instituições fundamentais para a ciência, atuando como o seu lar, laboratório e principal meio de legitimação. A ressalva aqui em relação a Latour (2017) é que a separação traria uma ideia de neutralidade, o que, segundo Grosfoguel (2016), é falso, pois a suposta neutralidade esconde as relações de poder, e o conhecimento legitimado pela universidade moderna não é neutro, porque reflete os interesses e valores das nações do

1 Segundo Latour (2017, p. 222): "No novo paradigma, substituímos a palavra contaminada 'sociedade' pela noção de coletivo, definida como um intercâmbio de propriedades humanas e não humanas no seio de uma corporação". Latour pontua que os cientistas sociais transformaram o termo *sociedade* num "conto de fadas de relações sociais", isolando todos os *actantes* não humanos.

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p134-150

centro do sistema mundo. A alegada objetividade reflete a perspectiva de um grupo dominante que se naturaliza e se impõe sobre os outros. Com isso, produz-se um pensamento eurocentral e monoepistêmico que reconhece como superiores conhecimentos produzidos por autores ocidentalizados. A exclusividade desse cânone reforça a ideia de que o conhecimento que se tornou hegemônico não é universal, mas o produto de uma elite específica. A universidade, ao legitimar a ciência moderna, não apenas escolhe o que incluir, mas também o que excluir. Ela opera sob uma hierarquia epistêmica que define o conhecimento não ocidental como inferior e, ao fazê-lo, perpetua a dominação colonial.

Dessa forma, dispomos de uma universidade que, tendencialmente, reproduz um pensamento racista e sexista, que considera uma face superior e a outra inferior, caracterizando assim o modelo que foi universalizado de forma hegemônica. Isso faz com que, no sistema mundo moderno, os problemas das nações periféricas não encontrem espaço nas agendas de grandes pensadores. Isso tem muito a ver com a forma como o mundo é pensado e com os espaços que o sistema oferece para que essas nações reflitam e decidam sobre si mesmas e seu desenvolvimento.

A estrutura do conhecimento possui relação umbilical com a estrutura de dominação global. No momento em que consideramos um conhecimento superior ao outro, deixamos que esse outro decida o que é melhor para os tidos como inferiores e, consequentemente, será o melhor para o mundo. Nesse sentido, políticas de ampliação do acesso à educação superior não produzirão resultados revolucionários se não ocorrer a mudança nos conteúdos abordados ao longo dos períodos formativos. Assim, transpor estruturas disciplinares que fragmentam os conhecimentos para focar os problemas da humanidade torna-se um imperativo. A respeito da tendência de especialização da ciência moderna, Olga Pombo (2005, p. 6) afirma que ela "se constituiu justamente no momento em que adoptou uma metodologia que lhe permitia 'esquartejar' cada totalidade, cindir o todo em pequenas partes por intermédio de uma análise cada vez mais fina". A superação dessa especialização restrita e limitada prevê imprimir uma diversidade epistêmica com pensamento crítico. Produzir os conhecimentos a partir dos problemas enfrentados pelas sociedades para além da história mundial moderna, e não a partir daqueles determinados pelas disciplinas.

O desafio conduz para superar a condição de apenas integrar estruturas já existentes, mas, antes de tudo, subvertê-las e transformá-las para que sejam capazes de contemplar a ampla diversidade de saberes e conhecimentos, hoje não reconhecidos.

CIBERESPAÇO: UMA OPORTUNIDADE PARA O PRESENTE

As metamorfoses originadas a partir dos processos de globalização afetaram os sistemas de desigualdade e exclusão do capitalismo e a geração do impacto na via do

espaço eletrônico, também conhecido como ciberespaço, que surge a partir do desenvolvimento da cibernética. É possível conceber o ciberespaço como um lugar em que a comunicação acontece sem a presença física dos seus atores. O ciberespaço só é possível, da forma como o conhecemos hoje, por conta da produção tecnológica oriunda da cibernética. A cibernética[2], segundo Nicola Abbagnano (2007, p. 154), "é entendida hoje como o estudo de todas as máquinas possíveis, independentemente do fato de que algumas delas tenham ou não sido produzidas pelo homem ou pela natureza". Nesse entendimento, ela oferece uma espécie de chave pela qual é possível compreender todas as máquinas. As máquinas, foco da cibernética, são mecanismos que realizam, por si sós, procedimentos originalmente próprios dos seres humanos, ou seja, "são capazes de realizar operações que, durante a execução, podem ser corrigidas, de tal modo que cumpram melhor seu objetivo. Essa correção chama-se *retroalimentação* (*feedback*)" (Abbagnano, 2007, p. 154, grifo do autor).

Muito embora, em alguns contextos, a cibernética seja interpretada como uma tecnologia, aqui partimos do pressuposto de que se trata de uma disciplina científica, que possui teorias, hipóteses e desenvolvimentos teóricos. Há, contudo, questionamentos e disputas em torno de sua qualificação, especialmente no que se refere à sua definição e ao seu lugar no interior das ciências. A exemplo disso, está a controvérsia citada por Pombo (2006, p. 212), que trata sobre a inclusão da cibernética no campo das interciências, definidas como "as novas disciplinas constituídas na confluência de várias disciplinas de diferentes áreas do conhecimento". A autora afirma que, se por um lado, a condição de interciência da cibernética é estabelecida desde a publicação do seu texto inaugural (Wiener, 2020), indicando a necessidade aglutinar pesquisadores de diversas áreas, "por outro lado, tendo em vista as directas e imediatas aplicações da cibernética ao campo industrial, organizacional e militar, justificar-se-ia a sua inclusão no grupo das 'interdisciplinas'" (Pombo, 2006, p. 213), dada a sua capacidade de ultrapassar os próprios princípios discursivos, as perspectivas teóricas e seus modos de funcionamento (Pombo, 2005). Ainda que as controvérsias quanto à sua classificação dominem o debate da cibernética como ciência, é notável a sua aproximação com as práticas interdisciplinares, pois seus resultados, juntamente com outras produções da ciência e da

2 O termo cibernética é derivado do grego *kubernetes*, que é utilizado para denominar o piloto do navio, aquele que fica constantemente corrigindo o rumo da navegação. Um dos impulsionadores da cibernética como ciência foi o matemático Norbert Wiener, que, em 1948 publicou o livro *Cybernetics: or the control and communication in the animal and the machine*. Wiener atribuiu esse termo por conta suas pesquisas com programação de máquinas e outros mecanismos relacionados à artilharia antiaérea após a Segunda Guerra Mundial. A cibernética também é vista como um sistema de comunicação baseado na troca de mensagens de tipo binário (Abbagnano, 2007).

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p134-150

tecnologia, têm influenciado a própria cultura moderna com o surgimento do que chamamos hoje de cibercultura.

A virada do último milênio sugere um período de mudanças que vai além da simples evolução do maquinário herdado da Revolução Industrial. Desde então, o movimento que se instalou e que possui sua égide nas tecnologias recentes transformou o modo de pensar e ressignificar materialidades e virtualidades, contrapondo teorias e dinâmicas incorporadas desde a segunda metade do século XVIII. O ciberespaço é uma estrutura virtual e interativa que transcende as limitações de tempo e espaço, conceitos que ganharam um novo significado nas ações a partir da consolidação dessa organização, já que os limites espaciais e temporais, desde então, não mais detêm a mesma relevância.

A presença física é substituída, em alguns casos, pela interação com a ajuda de aparatos tecnológicos, possíveis de ser acessados em diferentes espaços e em diferentes tempos. Uma rede de indivíduos e coletivos que possui relações sociais em comum tomou forma pelo compartilhamento das informações em escala global, algo que anteriormente não seria concebível nesse grau de amplitude: "Ao contrário da biodiversidade e da biotecnologia, cuja novidade está no modo como mobiliza recursos naturais multimilenares e conhecimentos ancestrais, o ciberespaço é uma hipernovidade, um futuro que se alimenta do futuro" (Santos, 2021, p. 403).

O movimento de migração das rotinas e práticas cotidianas para o ambiente do ciberespaço criou inúmeras possibilidades e, entre elas, a de que sujeitos abandonassem a condição de meros espectadores de uma programação ou de um roteiro prefixado e controlado. Ao contrário, sob um certo entendimento, o momento ofereceu a oportunidade de serem muito mais que consumidores, pois passaram à condição de criadores. Com isso, cada nova ideia, supostamente, adquire condições muito mais efetivas de ser divulgada, e, sob esse ponto de vista, a informação ficou mais democratizada, uma vez que chegou às massas. Ocorre a reorganização de espaços, inclusive o de poder. Santos (2021) vê o ciberespaço não como um destino predeterminado, mas como um campo de batalha em que o futuro da sociedade é moldado. Um campo de batalha em que, de um lado, estão os centros de poder, governos e instituições que buscam regular, controlar e monetizar o ambiente digital. De outro lado, localizam-se as margens, os usuários, os ativistas, os grupos minoritários e as comunidades que usam a mesma tecnologia para se organizar, protestar e expressar suas ideias e reivindicações. A luta pela democracia e pela justiça não se limita mais ao mundo físico, mas se estende ao ambiente digital.

A forma de ver e entender o mundo na ideia de uma rede que articula horizontalmente os indivíduos estimula que, diante do amontoado de informações disponíveis, sem a devida criticidade, os entes escolham suas próprias verdades de acordo com as

conveniências e influências. Potencializada pela oportunidade de manifestação, essa percepção de mundo é alimentada pela ideologia do consumo e pela competitividade, influências diretas da modernidade e de seu modelo de desenvolvimento. Nesse contexto, equivocadamente, os indivíduos são tidos como responsáveis por sua autonomia e por sua independência, e também pela própria responsabilidade pelo lugar que ocupam nos sistemas de desigualdade e exclusão.

O ciberespaço não abalou o sistema mundo capitalista, ao contrário, contribuiu para a sua reestruturação e demonstração de sua capacidade adaptativa a fim de se adequar ao novo ambiente. Ao escalarem o progresso por meio da nova lógica, novas formas excludentes vieram à tona, (re)apresentando velhas práticas como novidade, quando, na verdade, são apenas uma repaginação, remodeladas com diferente aparência, mas mesma essência. Santos (2021) provoca essa reflexão e de certa forma induz ao questionamento: seria o ciberespaço um ambiente sem muralhas ou um ambiente em que as muralhas assumem novas roupagens capazes de criar um sistema próprio de desigualdade e exclusão? Se, por um lado, o espaço eletrônico pode reduzir as desigualdades, pode, por outro, potencializá-las, reforçando as estratégias de dominação do sistema mundo moderno.

O ciberespaço como produto da ciência tendencialmente é inserido na mesma forma hegemônica de compreensão, e, ao passo que incorporamos novas epistemes, ampliamos o leque de possibilidades. Essas possibilidades se traduzem em maior amplitude na composição e no entendimento do mundo. Assim, passamos a assimilá-lo não mais como parte de um universo, mas a partir de uma perspectiva pluriversal.

Para que possa se materializar, o ciberespaço depende da existência de uma rede. Nesse caso concreto, de uma rede de computadores interligados e operados (ou programados) por seres humanos. A versão dominante da ciência entende que esses aparatos informacionais são configurados pelos objetos, subprodutos (técnicas) da própria ciência, capitaneados pela cibernética. Entretanto, esses objetos são construídos por humanos e, portanto, carregam consigo subjetividades de quem o projetou e construiu, descartando assim a possibilidade de declarar a máquina como neutra. Latour (2017), ao tratar das redes sociotécnicas, vai adiante ao atribuir tanto às técnicas como às ciências um papel mediador. Tal menção faz sentido porque nesse campo teórico, quando tratamos sobre tecnologias, consideramos que estamos em uma rede sociotécnica. Na rede, os agentes constroem os objetivos de acordo com as associações, modificando e/ou criando vínculos que antes não existiam da mesma forma. O objetivo não é dado apenas pela existência do sujeito (humano) ou do objeto (não humano), mas, sim, pelo resultado da interação entre ambos.

Latour (2017, p. 207) considera humanos e não humanos como agentes: “Uma vez que a palavra ‘agente’ é pouco comum no caso de não humanos, um termo melhor, já

o vimos, é 'actante'". Dessa forma, ao considerar que, na rede, tanto os humanos como os não humanos possuem palavra e ação, Latour (2017) se contrapõe à visão clássica de ator social, pois são considerados actantes todos aqueles que, em rede, têm capacidade de mudar algo, independentemente da condição de humanos ou de seres outros da natureza, coisas, divindades.

Nessa mediação, acontece o entrelaçamento dos conceitos de tempo e espaço. Exemplificando pelo ciberespaço, a infinidade de actantes envolvidos na elaboração das técnicas necessárias para a sua existência, os recursos utilizados e o inquantificável tempo despendido para essa atividade permitem ter a noção da movimentação da rede de entidades que, mesmo silenciadas, continuam atuando. Nesse entendimento, o mundo não é visto como um palco passivo onde só humanos atuam, mas como uma rede de atores interligados. Nessa rede, os objetos têm agência, participam ativamente da nossa vida e moldam a nossa realidade, mesmo quando permanecem em silêncio.

O autor segue nessa mesma ideia ao afirmar que "a todo instante encontramos centenas e mesmo milhares de construtores ausentes, distanciados no tempo e no espaço, mas ainda assim simultaneamente ativos e presentes" (Latour, 2017, p. 218). Nessa perspectiva, podemos conceber o ciberespaço como um lugar integrado à vida real, que acontece na coletividade dos actantes. Pode-se afirmar que os acontecimentos dados nesse ambiente se efetivam em consequências reais, pois não se trata de um local puramente imaginário. Convencionamos entender o ciberespaço como um outro lugar, mas ele faz parte da vida real. No ciberespaço, o coletivo de humanos e não humanos atuam em rede na condição de atores, e não só de espectadores. Segundo a teoria do ator-rede, o ato de dar voz às proposições de todos esses atores heterogêneos que compõem a rede é que constitui o pluriverso.

A cibernética é composta por algoritmos[3] e vieses. Uma certeza é que os algoritmos dependem de ações humanas e estão inseridos na mesma lógica da ciência moderna, eurocentrada, que gera discriminações valorizando determinados povos e silenciando outros. Na perspectiva discursiva e do imaginário, os algoritmos pensam sozinhos, produzem resultados e tomam decisões. O ciberespaço não é um espaço neutro. Determinados corpos sofrem mais com esses vieses sociais. A linguagem pode reproduzir uma série de violências tanto de maneira intencional afirmativa como pela estratégia de invisibilizar culturas, povos, pessoas e comportamentos. Quando se

3 Um algoritmo é, essencialmente, uma sequência finita e bem definida de instruções ou passos lógicos, planejada para executar uma tarefa específica e atingir um resultado desejado. Os algoritmos são a base para a criação de programas (ou código-fonte), em que são traduzidos para uma linguagem que os dispositivos de computação conseguem entender e processar. A combinação de algoritmos e programação é o que controla a funcionalidade dos sistemas de computação atuais, permitindo sua comunicação com as pessoas (Gresse von Wangenheim *et al*., 2019).

entende uma linguagem algorítmica, é possível propositalmente reproduzir violências ou tensionar para alterar a realidade ancorada na modernidade e assim provocar um foco pluriversal.

Já sob a perspectiva decolonial, em situação oposta à da modernidade que sugere a existência de apenas uma única história mundial centrada na Europa, o pluriverso compreende a multiplicidade de mundos, as diferentes concepções de realidade. Dito de outro modo, o pluriverso aponta para a necessidade de superação da modernidade eurocêntrica e é visto como um mundo onde coexistem muitos mundos. Como caminho para se chegar ao pluriverso, Grosfoguel (2016) indica transformar as universidades em pluriversidades. Criar novos conceitos plurais com muitos decidindo por muitos.

Aceitar a diversidade sem relativizar a ciência, reconhecendo que não existe apenas uma ciência, mas, sim, as ciências. Reconhecer os lugares de enunciação e não os de submissão de uns em relação a outros pode parecer uma caminho utópico, mas é, acima de tudo, urgente se buscamos mudanças com inclusão radical.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ciência moderna dominou a academia a tal ponto que fica difícil propormos o desenvolvimento de soluções para os problemas da modernidade que não sejam oriundos dessa mesma lógica. É certo que as respostas da modernidade não conduzirão a outra coisa senão a novos problemas. Existem, contudo, possibilidades que se colocam como alternativas ao modelo de desenvolvimento do sistema mundo.

O ambiente do ciberespaço é um produto da ciência moderna que se apresenta como um importante instrumento para viabilizar essas possibilidades. Nele, seus atores são sujeitos, e esses próprios sujeitos, a partir da principal característica desse ambiente que é a interação, detêm a condição de fazer a contraposição aos fenômenos da desigualdade e da exclusão que resultam no epistemicídio e na invisibilização de determinadas culturas. Trata-se de uma escolha epistemológica, um processo no qual os princípios metodológicos, além de forma, são também o conteúdo. Entender os aspectos da ciência que produziu o ciberespaço e do sistema econômico, político e cultural que lhe dá sustentação é um passo importante na busca de alternativas em direção ao pluriverso.

Embora distintas, as concepções de pluriverso manifestadas pelos campos teóricos decolonial e teoria do ator-rede podem, em certa medida, ser consideradas complementares quando analisamos o ambiente do ciberespaço. A necessidade de dar voz aos diferentes mundos existentes, protagonizados pelas diferentes culturas e por sua relação intrínseca com a natureza, pode ter parte no ciberespaço, um ambiente em que humanos e não humanos se relacionam como atores híbridos numa rede em que a associação dos objetivos ocorre a todo momento. A proposta de compreender o

pluriverso segundo a teoria do ator-rede para a implementação do pluriverso proposto pelo campo da decolonilidade se apresenta como uma possibilidade. Entender o surgimento do ciberespaço a partir de uma disciplina da ciência moderna e seu papel como uma das metamorfoses do capitalismo, e pensar o seu funcionamento sob o ponto de vista de rede sociotécnica permite atuar incisivamente sobre ele pela perspectiva decolonial a fim de superar a visão centrada na modernidade. Não se trata de negar a cibernética, uma ciência fruto da modernidade, mas, sim, de fazer com que ela não reproduza os mecanismos colonizadores por vezes intrínsecos a seus actantes.

Ao final, cabe-nos uma escolha decisiva: o universo moderno estático, imutável e dualista ou o pluriverso de várias vozes e vários mundos. Em outras palavras, compreender e construir possibilidades pluriversas nos traz a certeza de que outros mundos são possíveis.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. *Dicionário de filosofia*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

DUSSEL, E. Europa, modernidade e eurocentrismo. *In*: LANDER, E. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 24-34.

GRESSE VON WANGENHEIM, C. *et al*. Desenvolvimento e avaliação de um jogo de tabuleiro para ensinar o conceito de algoritmos na educação básica. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 27, n. 3, p. 310-335, 2019. Disponível em: https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/4735. Acesso em: 25 ago. 2025.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. *Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr. 2016. DOI: https://doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003

LATOUR, B. *A esperança de pandora*: um coletivo de humanos e não humanos no labirinto de Dédalo. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 13. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

MORIN, E. *O método 1*: a natureza da natureza. Porto Alegre: Sulina, 2016.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, p. 3-15, out. 2005. Disponível em: http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082. Acesso em: 7 ago. 2022.

POMBO, O. Práticas interdisciplinares. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 15, p. 208-249, jan./jun. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1517-45222006000100008

PRIGOGINE, I. O fim das certezas. *In*: MENDES, C.; LARRETA, E. *Representação e complexidade*. Rio de Janeiro: Garamond, 2003. p. 47-68.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente*: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo*: para uma nova cultura política. 4. ed. São Paulo: Autêntica, 2021.

WALLERSTEIN, I. *Impensar las ciencias sociales*: límites de los paradigmas decimonónicos. Madrid: Siglo XXI, 1997.

WALLERSTEIN, I. Análise dos sistemas mundiais. *In*: GIDDENS, A.; TURNER, J. *Teoria social hoje*. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

WIENER, R. *Cibernética*: ou controle e comunicação no animal e na máquina. São Paulo: Perspectiva, 2020.

Recebido em: 28.09.2025
Aprovado em: 12.12.2025

DOS FRAGMENTOS ÀS CONEXÕES: LIMITES DO PENSAMENTO DISCIPLINAR E A EMERGÊNCIA DE NOVOS OLHARES INTERDISCIPLINARES E TRANSDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO

FROM FRAGMENTS TO CONNECTIONS: LIMITS OF DISCIPLINARY THINKING AND THE EMERGENCE OF NEW INTERDISCIPLINARY AND TRANSDISCIPLINARY PERSPECTIVES IN EDUCATION

Ana Pâmela Guimarães Pereira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), mestra pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Atua como professora na Ufopa. Possui experiência em docência no ensino superior, com ênfase na aplicação de tecnologias e mídias digitais. Integra grupos de pesquisa voltados à cibercultura e às redes internacionais de educação. Suas pesquisas concentram-se na cultura digital e em práticas educacionais inovadoras.

E-mail: ana.pgp@ufopa.edu.br

Maria José de Pinho

Doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui pós-doutorado em Educação pela Universidade do Algarve-Portugal. Atua na graduação e pós-graduação em Educação. É bolsista de produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e possui forte atuação em políticas educacionais e formação de professores. Participa de redes internacionais e atua como avaliadora do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, do Ministério da Educação (Inep/MEC). Desenvolve pesquisas sobre escolas criativas, práticas educativas e profissionalização docente, com diversas publicações na área. Professora titular da Universidade Federal do Tocantins (UFT).

E-mail: mjpgon@mail.uft.edu.br

Luciane Sena da Cunha Souza

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia, pela Universidade Federal do Tocantins (UFT), mestra em Educação pela UFT, com especializações em Coordenação Pedagógica e Gestão de Recursos Humanos. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Atua como pedagoga no Instituto Federal da Bahia (IFBA), *campus* Barreiras. Possui experiência como docente na educação básica e na coordenação, e acompanhamento pedagógico no ensino superior. Integra

o grupo de pesquisa em Rede Internacional Investigando Escolas Criativas e Inovadoras e participa das Redes Internacionais de Escolas Criativas (Riec/TO). Seus interesses de pesquisas concentram-se na formação de professores, nas práticas educativas e na docência universitária.
E-mail: luciane.sena@ifba.edu.br

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre os limites do pensamento disciplinar, sustentado historicamente pelo paradigma cartesiano-newtoniano, e suas implicações para a fragmentação do saber no campo científico e educacional. A investigação parte de um resgate teórico dos fundamentos da ciência moderna, destacando que o pensamento disciplinar contribuiu para a dissociação entre sujeito e conhecimento, comprometendo uma visão mais integrada da realidade. Com base em autores como Morin, Moraes, Fazenda, Freire e Nicolescu, o texto analisa as rupturas paradigmáticas ocorridas ao longo do século XX, impulsionadas por descobertas científicas e por novas demandas sociais, culturais e educacionais. Nessa direção, emergem a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade como alternativas teóricas e metodológicas que rompem com a lógica fragmentadora, favorecendo a construção de um conhecimento mais relacional, contextualizado e conectado à complexidade do mundo contemporâneo. Ao considerar os desafios da educação atual, o estudo enfatiza a necessidade de reorganizar o campo educacional a partir de práticas pedagógicas que promovam o diálogo entre saberes, a integração curricular e a valorização da experiência dos sujeitos. A proposta é repensar a escola como espaço de construção coletiva do conhecimento, superando a lógica conteudista e mecanicista, e reconhecendo a aprendizagem como um processo dinâmico e situado, e, assim, defende-se a adoção de abordagens educacionais que dialoguem com a complexidade da vida e com os múltiplos sentidos do aprender, rompendo com modelos ultrapassados e respondendo aos desafios do século XXI.

Palavras-chave: Fragmentação do saber. Interdisciplinaridade. Transdisciplinaridade. Realidade complexa. Paradigma.

Abstract: This article proposes a reflection on the limits of disciplinary thinking, historically supported by the Cartesian-Newtonian paradigm, and its implications for the fragmentation of knowledge in the scientific and educational fields. The investigation begins with a theoretical review of the foundations of modern science, highlighting that disciplinary thinking contributed to the dissociation between subject and knowledge, compromising a more integrated view of reality. Based on authors such as Morin, Freire, Moraes, Fazenda, and Nicolescu, the text analyzes the paradigmatic ruptures that occurred throughout the 20th century, driven by scientific discoveries and new social, cultural, and educational demands. In this context, interdisciplinarity and transdisciplinarity emerge as theoretical

and methodological alternatives that break with fragmenting logic, favoring the construction of more relational, contextualized knowledge connected to the complexity of the contemporary world. Considering the challenges of current education, the study emphasizes the need to reorganize the educational field through pedagogical practices that promote dialogue between different types of knowledge, curricular integration, and the appreciation of learners' experiences. The proposal is to rethink the school as a space for the collective construction of knowledge, overcoming content-based and mechanistic logic, and recognizing learning as a dynamic and situated process. Thus, the adoption of educational approaches that engage with the complexity of life and the multiple meanings of learning is advocated, breaking away from outdated models and responding to the challenges of the 21st century.

Keywords: Fragmentation of knowledge. Interdisciplinarity. Transdisciplinarity. Complex reality. Paradigm.

INTRODUÇÃO

A interdisciplinaridade constitui-se do emaranhamento de reflexões que se desenvolve a partir de dois principais tópicos: o teórico, com conversação na epistemologia contemporânea, e o pedagógico, ambos sustentados por pressupostos próprios, embora habitualmente complementares. No plano teórico, destaca-se a influência dos paradigmas científicos na maneira como o conhecimento é produzido, reconstruído e socializado, o que implica considerar a relação dinâmica entre ser humano e meio. No aspecto pedagógico, o debate concentra-se, sobretudo, nas práticas de ensino, nos processos de aprendizagem e nas propostas curriculares desenvolvidas no contexto escolar.

Historicamente, na visão de mundo consolidada pelo paradigma alicerçado pelo método cartesiano, um conjunto de regras de raciocínio lógico e sistemático criado pelo filósofo e matemático francês René Descartes (1596-1650), universalizado por Isaac Newton (1643-1727), com sua obra *Principia mathematica* (1687), materializou e consolidou esse paradigma ao desenvolver uma física matemática baseada em leis universais, como a lei da gravitação e as leis do movimento.

Dessa forma, no paradigma cartesiano-newtoniano, que predominou por mais de três séculos, o ser humano era concebido como um ente separado do processo de construção da realidade e de sua própria formação. A ciência clássica, ao adotar esse modelo, afastava o sujeito do ato de conhecer, dissociando o pensador de seu pensamento, o criador de sua criação e o artista de sua obra.

A educação, por sua vez, também esteve subordinada a esse paradigma, fortemente influenciado pelo racionalismo cartesiano e pela lógica da ciência clássica. Esse

modelo promoveu a fragmentação do conhecimento em áreas disciplinares isoladas, priorizando a especialização e dificultando uma compreensão mais integrada, contextualizada e relacional da realidade.

Na obra *Paradigma educacional emergente*, a professora Maria Cândida Moraes (2016) discute o destaque excessivo atribuído ao método cartesiano, que exerceu profunda influência sobre o paradigma dominante da ciência moderna. Ao longo dos séculos, essa influência contribuiu para a fragmentação do pensamento e para a construção de uma visão de mundo unilateral. Tal lógica reducionista também levou a uma concepção de vida social baseada na competitividade e na crença de que o progresso ilimitado poderia ser alcançado por meio do crescimento econômico e tecnológico. No campo educacional, esse paradigma orientou o ensino para a supervalorização de determinadas disciplinas, promovendo a superespecialização e sustentando a ideia de que, para compreender fenômenos complexos, é necessário reduzi-los às suas partes isoladas.

O mundo experimentou um certo desalento com os efeitos da modernidade, especialmente diante de um modelo de conhecimento que fragmenta e reduz a realidade a partes isoladas. A busca por uma nova via que reconheça a complexidade do real não se deve apenas aos avanços científicos ocorridos no início do século XX, mas já era pressentida em manifestações anteriores, inclusive na literatura. Como aponta Edgar Morin (2015) em *Introdução ao pensamento complexo*, essa nova perspectiva se apresenta como um processo de reencantamento do cosmos, tanto interno quanto externo.

Há, na natureza humana, indícios de que a realidade não é apenas racional, técnica ou objetiva. Obras como *Em busca do tempo perdido*, de Marcel Proust, revelam que a sociedade, e sobretudo o mundo humano, é atravessada por dimensões múltiplas sensíveis, subjetivas, afetivas que não podem ser reduzidas à lógica da máquina, como propôs Laplace com sua visão determinista e mecanicista do universo (Morin, 2015).

A ciência do século XX evidenciou limites desse paradigma reducionista. As descobertas da teoria da relatividade e da mecânica quântica, quando observadas sob uma abordagem complexa do conhecimento, indicam que há uma ligação constante da realidade por parte do sujeito. Ou seja, não há realidade independente ou separada do ser humano. O saber e a cognição estão intimamente vinculados ao sujeito que conhece. Dessa forma, é necessário aprender para além da representação, assumindo que o mundo e nós mesmos não estamos separados: somos, juntos, parte de um mesmo processo de construção e existência. Conhecer, portanto, é também se reconhecer no mundo como sujeito complexo, interdependente e em constante relação com tudo o que o cerca.

No âmbito educacional, a interdisciplinaridade está inserida em um processo amplo de transformação social. Como parte integrante da sociedade, a educação é

impactada por mudanças que também alcançam setores como a economia, a política e a tecnologia. Essas transformações indicam uma reconfiguração nas formas de enxergar o mundo, exigindo novas formas de produzir, organizar e compartilhar o saber.

A construção histórica da ciência moderna, pautada nos ideais da racionalidade clássica e da fragmentação do conhecimento, moldou profundamente o modo como a sociedade ocidental passou a compreender o mundo e a organizar o saber. Tal organização disciplinar, baseada no paradigma cartesiano-newtoniano, priorizou a disjunção entre sujeito e objeto, razão e emoção, ciência e filosofia, estabelecendo como regra a especialização e a análise isolada dos fenômenos (Morin, 2015; Moraes, 2016). Esse modelo, embora tenha contribuído inegavelmente para o avanço científico, mostrou-se insuficiente diante da complexidade dos problemas contemporâneos, apontando para a necessidade de um novo olhar sobre o conhecimento.

Diante desse cenário, este artigo tem como objetivo compreender os limites do pensamento disciplinar e as implicações da fragmentação do saber, situando historicamente os paradigmas que sustentaram tal modelo e discutindo as rupturas que possibilitaram o surgimento de novas epistemologias.

Em especial, busca-se aprofundar os fundamentos da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade como resposta epistemológica e metodológica às limitações da ciência tradicional, com base nos aportes dos autores Morin (2015, 2018), Moraes (2016, 2021), Behrens e Oliari (2007), entre outros.

Assim, o presente estudo se propõe a trilhar um percurso teórico que desvele os fundamentos históricos do pensamento simplificador e seus desdobramentos na ciência moderna, para então explorar as contribuições de novos horizontes para além do paradigma disjuntor.

O PENSAMENTO DISCIPLINAR E A FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO: TRILHANDO O PERCURSO TEÓRICO

A sociedade, tal como está organizada, é resultante de um percurso histórico caracterizado por diversas mudanças oriundas dos paradigmas da ciência (Behrens; Oliari, 2007). Para compreendermos o modo como o modelo científico moderno se constituiu, tomamos como fio condutor, primeiramente, dialogar sobre o que vem a ser paradigma, uma vez que o entendimento desse conceito permite conhecer o percurso histórico do desenvolvimento das ciências e do pensamento científico, e, nesse caminhar, compreender as mudanças paradigmáticas que ocorreram em alguns períodos da história da humanidade, como destacam as mencionadas autoras.

De acordo com o filósofo e historiador da ciência Thomas Samuel Kuhn (2009, p. 220), ao longo de sua obra intitulada *A estrutura das revoluções científicas*, o conceito de "paradigma" pode ser utilizado sob dois sentidos distintos: o primeiro "indica toda

a constelação de crenças, valores, técnicas etc., partilhados pelos membros de uma comunidade determinada"; o segundo sentido "denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que empregadas como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal".

Para Kuhn (2009), o período de transição de um paradigma é marcado por divergências e discussões entre teorias, sobre os métodos e buscas por resoluções de problemas, quando o paradigma anterior já se mostra insuficiente. Para o autor, esses debates ocorrem com maior frequência nos períodos em que os paradigmas são questionados e então modificados em decorrência da "maturidade científica", podendo marcar o surgimento de um novo paradigma.

Morin (2015, p. 112) apresenta o conceito de paradigma, e, especificamente na obra intitulada *Introdução ao pensamento complexo*, ele diz:

> Um paradigma é um tipo de relação lógica (indução, conjunção, exclusão) entre certo número de noções ou categorias mestras. Um paradigma privilegia certas relações lógicas em detrimento de outras, e é por isso que um paradigma controla a lógica do discurso. O paradigma é uma maneira de controlar ao mesmo tempo o lógico e o semântico.

Conforme elucidado pelo autor, essa definição é distinta do conceito apresentado por Kuhn, tecendo, inclusive, algumas críticas a ele. Segundo Morin (2011), o paradigma pode ser compreendido como a seleção de conceitos-mestres, e, de acordo com a teoria, alguns conceitos serão selecionados por disporem de uma aproximação com suas bases constitutivas, já outros serão desconsiderados por serem contraditórios. Desse modo, por exercer uma relação de dominação e controle sobre o percurso de uma teoria, um paradigma tanto é capaz de elucidar como também de camuflar, e, sob esse entendimento, "os indivíduos conhecem, pensam e agem segundo paradigmas inscritos culturalmente neles" (Morin, 2011, p. 24). Assim, o presente estudo está ancorado no conceito de paradigma sob as lentes de Morin (2011, 2015), pelo fato de o autor mostrar a existência de outros caminhos, não apenas aqueles restritos à seleção e à disjunção como uma possibilidade de dialogar com o divergente.

De acordo com Moraes (2016), o modo como construímos nosso pensamento e a percepção que temos da realidade atual estão enraizados em várias correntes de pensamento oriundas da cultura ocidental, cujas ideias foram formuladas durante a Revolução Científica, o Iluminismo e a Revolução Industrial. Tais correntes emergiram a partir dos séculos XVII, XVIII e XIX e fundamentaram as concepções iniciais da ciência moderna nesses séculos. Corroborando tal pensamento, Capra (1997) afirma que a

civilização ocidental desenvolveu elementos característicos da Idade Moderna, que se tornaram a base do paradigma que dominou a nossa cultura nos últimos 300 anos.

A ciência do século XVII desenvolveu seus métodos de investigação a partir da descrição matemática da natureza e do método analítico de raciocínio concebido por Descartes. Com essas importantes mudanças no período, estruturou-se uma grande revolução chamada Idade da Revolução Científica. Nesse contexto, foram várias as descobertas que marcaram o período da Revolução Científica, das quais destacamos as contribuições de alguns pensadores, como René Descartes e Isaac Newton.

Nesse período, o conhecimento aceito era aquele embasado pela certeza e pela objetividade, sendo ambas ancoradas na linguagem matemática (Behrens; Oliari, 2007). As autoras destacam que a ciência se organizou sob uma racionalidade fragmentada e disjuntiva, abrindo uma fenda entre conhecimento científico e filosófico.

Descartes, considerado o "pai do racionalismo moderno", foi um dos pensadores que mais marcaram o pensamento ocidental e desenvolveu sua carreira fora da academia, escolhendo aventurar-se no mundo à margem da universidade para buscar respostas às suas inquietações. E foi nesse percurso que Descartes escreveu sua principal obra, intitulada *Discurso do método*, a qual teve sua primeira edição publicada em 1637.

Nessa obra, Descartes apresenta um método assentado em pressupostos que, na concepção do filósofo, por serem tão simples, podem ser seguidos por qualquer pessoa interessada em alcançar o conhecimento verdadeiro, desde que esteja aberta ao questionamento e livre de ideias predeterminadas. O primeiro pressuposto defende que não se pode aceitar como verdade aquilo que não tenha sido minuciosamente examinado pela razão. O segundo se assenta na divisão, porquanto tudo que aparenta ser complexo deve ser dividido em quantas partes forem possíveis. O terceiro é a obediência a um ordenamento rígido, sem que haja interferências para não comprometer o seu destino final, que é a busca da verdade. E o quarto pressuposto baseia-se na repetição, ou seja, os processos devem ser revistos e verificados quantas vezes forem necessárias para se chegar à verdade científica (Descartes, 2008).

Nessa abordagem, Descartes formulou o paradigma com base na separação do sujeito pensante (*ego cogitans*) da coisa entendida (*res extensa*), ou seja, separando a ciência e a filosofia, colocando como fundamento da verdade o pensamento disjuntivo e simplificador (Morin, 2015), afirmando, ainda, que ele se constitui desvinculado do corpo (Moraes, 2016). Nesse entendimento, o paradigma cartesiano expulsa os sentimentos e as emoções e nega a subjetividade, pois seu enfoque é na razão. Para um fato ser considerado verdadeiro, deve-se "dividir e estudar a menor parte, partindo destas para o entendimento do todo", e, por isso, o cerne do pensamento newtoniano são a fragmentação e a dualidade do universo (Behrens; Oliari, 2007, p. 58).

Já Newton, além de realizar o sonho cartesiano, completou a Revolução Científica. Desenvolveu suas ideias sob a visão do mundo como máquina perfeita e que funcionava a partir das leis físicas e dos princípios matemáticos. As contribuições da física newtoniana sobre o domínio matemático foram tão significativas para a Revolução Científica que dominaram as bases do pensamento científico até meados do século XX, como afirma Capra (1997).

Nesse contexto, Morin (2011) afirma que esse paradigma, chamado por ele de "paradigma da simplificação", ancorou-se nos princípios de disjunção, de redução e de fragmentação. De acordo com o autor, por um longo período pensava-se que o conhecimento era o espelho da realidade, assim como o espelho do mundo. Sob esse domínio, havia três princípios fundamentais – ordem, razão e separação – por meio dos quais se chegava a um conhecimento verdadeiro (Morin, 2011).

O pensamento simplificador, de acordo com Morin (2011), consiste em um paradigma que comanda o universo sob o princípio da ordem e elimina dele a desordem. Nessa compreensão, não resta espaço para incerteza, somente para a razão nutrida pela objetividade, sendo esta comprovada por meio de testes fragmentados (Moraes, 2021). Por isso, de acordo com Morin (2015, p. 11): "Este paradigma que controla a aventura do pensamento ocidental desde o século XVII, sem dúvida permitiu os maiores progressos ao conhecimento científico e à reflexão filosófica; suas consequências nocivas últimas só começam a se revelar no século XX".

Entre as consequências desse paradigma, está o fenômeno da especialização (Pombo, 2010), supervalorização da disjunção, seja entre sujeito e objeto; seja entre ciência e filosofia. O cientista esqueceu-se de pensar e refletir sobre sua ciência, pois ele se via de fora desse processo e, portanto, esqueceu-se de si mesmo (Morin, 2015). Uma alternativa foi recorrer à simplificação, fundamentada na fragmentação:

> [...] redução do complexo ao simples (redução do biológico ao físico, do humano ao biológico). Uma hiperespecialização devia, além disso, despedaçar e fragmentar o tecido complexo das realidades, e fazer crer que o *corte arbitrário* operado no real era o próprio real. [...] infelizmente, pela visão mutiladora e unidimensional, paga-se bem caro nos fenômenos humanos: a mutilação corta na carne, verte o sangue, expande o sofrimento (Morin, 2015, p. 12-13, grifo nosso).

Dentro dessa perspectiva, esse modelo de pensamento começa a apresentar divergências em suas bases, estando elas relacionadas aos modelos científicos e ao modo de produção do conhecimento. Com tais divergências, como alguns estudiosos denominam paradigma simplificador (Morin, 2015), tradicional (Behrens; Oliari, 2007),

cartesiano-newtoniano (Moraes, 2016) e modelo analítico (Pombo, 2010), esse modelo de pensamento começou a se mostrar insuficiente.

Iniciou-se, desse modo, um abalo entre o mundo moderno e o contemporâneo, tendo como eixo principal as descobertas iniciais do século XX (Moraes, 2021). A esse respeito, Morin (2018) afirma que a construção do conhecimento científico não se dá apenas pelas vias de crescimento e de evolução do saber, mas também a partir de rupturas, de passagem de uma teoria para outra. Por isso, consideramos relevante compreender os movimentos que levaram não só à ruptura paradigmática, como também algumas descobertas concernentes a esse período.

RUPTURA PARADIGMÁTICA: O ABALO NA CIÊNCIA

A ruptura paradigmática decorre de discussões, (re)construções de ideias que se ancoram em novos fundamentos. Nesse sentido, surgem outras possibilidades de pensar, muitas vezes diferente da anterior, compreendendo um período de transição. Desse modo, nasce uma crise de paradigma, e "a crise provoca sempre um certo mal-estar na comunidade envolvida, sinalizando uma renovação e um novo pensar" (Moraes, 2016, p. 55).

A partir das evidentes descobertas provocadas pela ciência moderna, uma nova visão de mundo começou a surgir. Tal visão emergiu de físicos que estavam interessados nas implicações filosóficas da física moderna, ideia que se contrapunha à concepção mecanicista cartesiana. Assim, a visão de mundo que estava surgindo, a partir da física moderna, pôde caracterizar-se por palavras como orgânica, holística e ecológica (Capra, 1997). Nesse contexto, a transição paradigmática iniciou com a descoberta da mecânica quântica ou teoria quântica, pelo físico Max Planck, seguida pela teoria da relatividade, proposta pelo físico Albert Einstein.

A respeito das contribuições da teoria quântica e da teoria da relatividade, Capra (1997, p. 86) destaca o seguinte:

> As duas teorias básicas da física moderna transcenderam, pois, os principais aspectos da visão de mundo cartesiana e da física newtoniana. A teoria quântica mostrou que as partículas subatômicas não são grãos isolados de matéria, mas modelos de probabilidade, interconexões numa inseparável teia cósmica que inclui o observador humano e sua consciência. A teoria da relatividade fez com que a teia cósmica adquirisse vida, por assim dizer, ao revelar seu caráter intrinsecamente dinâmico, ao mostrar que sua atividade é a própria essência do ser.

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 151-173, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p151-173

Sob essas perspectivas, o que aparentava ser uma grande crise tornou-se irreversível a partir de uma verdadeira renovação iniciada por Einstein, e a mecânica quântica, marcando o início de novos fundamentos científicos e, com eles, o começo de um novo paradigma (Moraes, 2016).

Outra teoria que contribuiu para o desenvolvimento desse novo paradigma foram as investigações do físico-químico Ilya Prigogine. Em sua obra *O fim das certezas*, Prigogine (1996) enfatiza que os princípios da física clássica foram fundamentados sob a visão de um Universo reversível, que privilegia a ordem e a estabilidade. Todavia, o autor diz que tem emergido uma nova ciência, "a física dos processos de não-equilíbrio", a qual trouxe consigo novos conceitos, como a auto-organização e as teorias das estruturas dissipativas[1]. Desse modo, constituiu-se uma nova formulação científica, ou seja, "desde que a instabilidade é incorporada, a significação das leis da natureza ganha um novo sentido" (Prigogine, 1996, p. 12).

Para Massoni (2008), as ideias de Prigogine marcam uma nova relação com a física por meio do reconhecimento do pensamento humano que inter-relaciona ciência e filosofia. A autora enfatiza quanto as ideias de Prigogine contribuem com as epistemologias contemporâneas.

> Suas ideias inovadoras nos levam a repensar o papel do nosso tempo, a nossa visão sobre o conhecimento e, particularmente, sobre as leis fundamentais da física que buscam explicar o universo. Seu enfoque centra-se em que sistemas instáveis (de não-equilíbrio) estão na base da descrição microscópica do universo e, com isso, as leis da dinâmica precisam ser formuladas em nível estatístico, onde a irreversibilidade e a seta do tempo surgem como elementos fundamentais e indissociáveis dos sistemas instáveis (Massoni, 2008, p. 2308.3).

Ao destacar a importância das ideias defendidas por Prigogine e suas contribuições, Moraes (2016) afirma que sua relevância está em não ser uma teoria constituída isoladamente, mas fazer parte de um movimento científico atravessado por várias outras teorias, que vão desde as ciências da natureza até as ciências sociais.

A partir desses apontamentos, percebemos o movimento construído por várias teorias que foi mostrando, pouco a pouco, as insuficiências do paradigma científico moderno e o nascimento de um novo. Na visão de Pombo (2010), esse modelo não está em crise, mas, sim, que hoje ele desponta como insuficiente, mesmo reconhecendo

1 Estruturas dissipativas são próprias de processos irreversíveis e revelam que ocorre a criação de ordem longe do equilíbrio termodinâmico, como define Massoni (2008).

seus inegáveis frutos. Nesse sentido, Morin (2018) diz que passa a ser condição fundamental que a ciência interrogue a si mesma, possibilitando caminhos de reconciliação com a reflexão filosófica.

Diante disso, Pombo (2010) nos desperta a refletir sobre nosso papel como cidadãos do final do século XX e início do XXI, a partir de um movimento no modo de se fazer ciência, a exemplo de algumas perspectivas teóricas e epistemológicas – entre outras, a autora traz como destaque a interdisciplinaridade, uma vez que "O problema tem muitos condimentos, mas, entre outros, ataca de frente o fenômeno da *especialização* [...]. Sabemos que a especialização do conhecimento científico é uma tendência que nada tem de acidental" (Pombo, 2010, p. 16, grifo da autora). A partir do conjunto de teorias fundamentadas na física quântica, enunciadas neste estudo, entendemos quanto suas contribuições foram e continuam sendo fundamentais para um novo paradigma.

O ENFRENTAMENTO DA FRAGMENTAÇÃO DO CONHECIMENTO: DIÁLOGOS NECESSÁRIOS

A interdisciplinaridade emerge a partir de um notável movimento de reorganização disciplinar (Pombo, 2010); diríamos até que esse movimento se constitui como essencial para o caminhar de um novo paradigma, que Moraes (2016) denomina emergente. Trata-se de uma visão que reconhece a interconexão, a interdependência e a interação entre todos os fenômenos da natureza, assim como a integração entre indivíduos e sociedades nos ciclos naturais. Esse entendimento conduz a um pensamento educacional alinhado a essa necessidade, baseado em relações e não em separações, contrapondo-se à lógica predominante do pensamento dominante.

Segundo os apontamentos de Ivani Catarina Arantes Fazenda (1994) em sua conhecida obra *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*, os diálogos sobre a interdisciplinaridade ganharam relevância na França e na Itália a partir dos anos 1960, período marcado por fortes tensões sociais e políticas, impulsionadas por movimentos estudantis que contestavam os modelos tradicionais de ensino e reivindicavam uma formação mais alinhada às questões contemporâneas.

A partir dos anos 1970, a proposta interdisciplinar passou a ser vista como uma alternativa viável à rigidez da organização do conhecimento em compartimentos disciplinares. Na perspectiva de uma outra via, para além do pensamento tradicional, o conhecimento é considerado em uma disposição em rede, em que conceitos e teorias se relacionam sem subordinações hierárquicas entre disciplinas. Nenhuma área do saber se sobrepõe a outra em termos de relevância, pois todas contribuem, de modo complementar, para a compreensão da realidade. Essa conexão em rede não apenas amplia as possibilidades de articulação entre saberes, como também transforma a própria

natureza do conhecimento, concebendo-o como um processo dinâmico e em constante reconstrução. Longe de ser um acervo fixo de verdades absolutas, o saber é entendido como uma concepção momentânea, extraída de um fluxo contínuo e mutável. Dessa forma, o conhecimento é permeável à participação, dotada de estrutura flexível e potencialmente transformadora, em permanente movimento e expansão.

Essa rede de saberes, antes mesmo de sua nomeação e de sua formalização no âmbito interdisciplinar, já indicava a necessidade de articulação e a constituição de ideias. Sua presença, no entanto, torna-se menos difusa e mais delimitada a partir do intenso movimento de descobertas em distintas áreas do conhecimento, especialmente ao longo do século XX. Esse cenário afirmou a necessidade de uma transição das estruturas rígidas e estáticas para configurações mais dinâmicas e interativas do pensamento, nas quais o observador e sua consciência passam a ter papel participativo na construção da realidade.

No campo das artes, essa inflexão paradigmática pode ser ilustrada por figuras como Claude Monet (1840-1926), precursor do Impressionismo, cuja obra rompe com os padrões acadêmicos ao valorizar as variações da luz e sua interação com o ambiente, priorizando a percepção sensível em detrimento da representação objetiva da realidade. Da mesma forma, Salvador Dalí (1904-1989), expoente do Surrealismo, mobiliza elementos do inconsciente influenciado pelas concepções psicanalíticas de Freud para expressar dimensões oníricas, fobias e impulsos subjetivos em sua produção artística. Ambas as abordagens demonstram uma mudança profunda na forma de apreender o mundo, marcada pela valorização do fluxo contínuo de informações e experiências, em contraposição às visões reducionistas e fragmentadas que caracterizaram o pensamento clássico.

Assim, a exemplo da arte, a comunicação entre diferentes campos do conhecimento, aliada à realização de sínteses integradoras, mostra-se pertinente para a transcendência das desconexões que ainda persistem nas práticas científicas. Nesse âmbito, afasta-se de perspectivas generalizantes, uma vez que a busca por convergência entre os diversos campos do saber conduz à valorização da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade como caminhos possíveis para superar a fragmentação do conhecimento.

O conceito de transdisciplinaridade, cunhado por Jean Piaget e reconhecido pela recomendação instituída pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco (1998), refere-se a um estágio mais avançado dessa integração, no qual as disciplinas não se limitam a estabelecer interações pontuais ou reciprocidades entre si, mas passam a ser compreendidas como parte de um sistema global, sem fronteiras fixas entre as áreas do saber, ultrapassando a lógica da exclusão, criando novas formas de conhecer e de ser.

No entanto, para se beneficiar dessas possibilidades, houve o reconhecimento das limitações impostas pela organização disciplinar do conhecimento, e emergiu a necessidade de superar os limites previamente estabelecidos. A partir do século passado, consolidaram-se novas abordagens epistemológicas, como a multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade, antecedentes à interdisciplinaridade, e a transdisciplinaridade, cada uma propondo distintos níveis de articulação e integração entre os saberes.

A multidisciplinaridade está associada à organização tradicional dos currículos escolares, caracterizada pela fragmentação do conhecimento em distintas disciplinas. Nesse modelo, utiliza-se o aporte de diferentes áreas do saber para abordar determinado tema, contudo sem o compromisso de estabelecer articulações ou conexões entre essas disciplinas (Menezes Alves; Ferreira; Santos, 2024).

Carlos (2007) adiciona que a multidisciplinaridade se manifesta quando a resolução de um problema demanda informações provenientes de duas ou mais áreas do conhecimento, sem, no entanto, promover transformações ou enriquecimentos nas disciplinas envolvidas. Essa abordagem passou a ser valorizada como uma alternativa ao ensino excessivamente especializado e centrado em uma única disciplina. No entanto, para Morin (2003), um dos principais desafios desse campo de estudo reside na complexidade de se estabelecer uma "via de interarticulação" entre as distintas áreas científicas.

Carlos (2007) representa a multidisciplinaridade da forma ilustrada na Figura 1.

Figura 1: Multidisciplinaridade



Fonte: Adaptação de Carlos (2007).

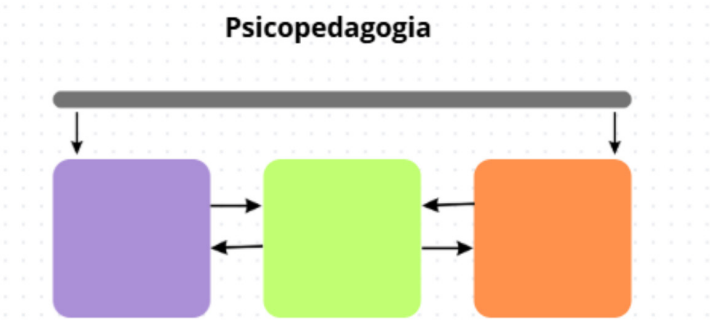
Na Figura 1, os quadrados simbolizam diferentes disciplinas (por exemplo, Matemática, História, Biologia etc.). Cada uma delas possui seu próprio domínio teórico e metodológico, ou seja, seu conjunto específico de conceitos, métodos e formas de pensar. A principal característica dessa organização é que as disciplinas atuam de forma independente. Não há integração ou diálogo entre elas: cada uma desenvolve suas atividades sem considerar ou colaborar com as demais. E, consequentemente, segundo diversos autores, existe um nível que sucede a multidisciplinaridade, denominado pluridisciplinaridade.

De acordo com Menezes Alves, Ferreira e Santos (2024), a pluridisciplinaridade surge da busca por conexões entre diferentes disciplinas, dando origem a uma nomenclatura específica baseada no grau de integração entre elas. Essa proposta busca romper com a concepção tradicional de que cada disciplina representa um saber isolado, com objeto próprio e sem vínculos com outras áreas, funcionando apenas como uma subdivisão do conhecimento. A tentativa de construir essas conexões é que posteriormente fundamentaria o conceito de interdisciplinaridade.

Nesse contexto, as disciplinas começam a dialogar com outras áreas do conhecimento, embora esse intercâmbio ainda tenha como finalidade principal o aprofundamento da própria área, e não a resolução de questões amplas ou comuns. O termo pluridisciplinaridade refere-se à justaposição de diversas disciplinas que compartilham um mesmo nível hierárquico e que são organizadas de maneira a evidenciar possíveis relações entre si. A principal diferença em relação à multidisciplinaridade está no fato de que, enquanto esta envolve a simples sobreposição de saberes sem interação entre eles, a pluridisciplinaridade pressupõe algum grau de correlação entre os objetos de estudo das disciplinas envolvidas (Menezes Alves; Ferreira; Santos, 2024).

Um exemplo seria considerar a psicopedagogia, que reúne conteúdos e métodos de diferentes disciplinas, como: 1. psicologia (estudo do comportamento e dos processos mentais), 2. pedagogia (estudo da educação e do ensino), 3. neurologia (especialmente neurociência cognitiva) e 4. fonoaudiologia (em casos relacionados à linguagem e aprendizagem). Esses campos são justapostos e mantêm certo nível de autonomia, mas compartilham um objeto correlato: compreender os processos de aprendizagem e suas dificuldades e intervir neles.

Figura 2: Pluridisciplinaridade



Fonte: O modelo de Jantsch adaptado de Jantsch e Bianchetti (2002).

Carlos (2007) observa que alguns autores não fazem distinção entre os conceitos de multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade. No entanto, ele opta por diferenciá-los, argumentando que a presença ou ausência de cooperação e diálogo entre as disciplinas é um fator relevante para definir os diferentes níveis de interação entre elas.

Seguindo essa linha de pensamento, pode-se dizer que a pluridisciplinaridade apresenta limitações quanto à efetiva troca de conhecimentos. Isso ocorre porque ela parte do pressuposto de que cada disciplina oferece contribuições específicas do seu próprio campo, sem promover uma integração real entre essas áreas.

De todo modo, em concordância com Pierre Weil (1990), tanto a multidisciplinaridade quanto a pluridisciplinaridade são frutos da fragmentação do conhecimento promovida pela mente humana. Além disso, segundo o mesmo autor, a interdisciplinaridade, por sua vez, busca a síntese entre duas ou mais disciplinas, transformando-as em um novo discurso, com uma linguagem própria e novas relações estruturais.

O pensamento disciplinar, advindo do paradigma cartesiano-newtoniano, mostrou-se eficaz na investigação e no aprofundamento de aspectos específicos do conhecimento, contribuindo para os avanços científicos e tecnológicos em diversas áreas, com reflexos positivos para a sociedade. No entanto, essa trajetória nos conduz a uma reflexão: Até que ponto o divisional em campos isolados não compromete a compreensão da totalidade?.

Embora o enfoque disciplinar tenha sua importância e aplicabilidade, não deve ser tomado como única via possível para a construção do saber. A busca por detalhes cada vez mais minuciosos pode conduzir à fragmentação do conhecimento, enfraquecendo sua capacidade de dialogar com outras áreas e de compreender os fenômenos em sua complexidade. Essa perda de perspectiva integradora e interdependente pode gerar consequências negativas em múltiplas dimensões sociais, ecológicas, educacionais e políticas, revelando a urgência de abordagens mais amplas e conectadas.

INTER E TRANSDISCIPLINARIDADE EM TERMOS EDUCACIONAIS

Com foco na pedagogia, Georges Gusdorf propôs, na década de 1960, um projeto interdisciplinar voltado às ciências humanas, apresentado à Unesco. Sua obra *La parol*e (1953) é reconhecida como uma referência fundamental para a compreensão da interdisciplinaridade. O debate interdisciplinar nas ciências passou, inicialmente, por uma fase filosófico-humanista, marcada pela definição conceitual e pela explicitação terminológica, especialmente na década de 1970. Ao longo dos anos, esse debate avançou para uma fase mais científica, direcionada à reflexão sobre o papel da interdisciplinaridade nas ciências humanas e, de modo particular, no campo educacional.

A interdisciplinaridade no Brasil, no início dos anos 1970 (Fazenda, 1994), mobilizou diversos pensadores que passaram a refletir sobre suas implicações teóricas e

práticas no campo educacional. Entre os autores que oferecem subsídios na dinâmica educacional, inicia-se com Paulo Freire, ao defender que o conhecimento deve ser expresso dentro de uma totalidade, ou seja, de forma contextualizada e integrada à realidade vivida pelos sujeitos. Para o autor, "só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros" (Freire, 1987, p. 107). Embora não utilize o termo interdisciplinaridade de forma explícita, seus escritos apontam princípios que sustentam práticas interdisciplinares, como a dialogicidade, a problematização, a contextualização e a valorização da coletividade.

Nesse cenário, destacam-se ainda os autores Hilton Japiassu, Ivani Catarina Arantes Fazenda, Ari Paulo Jantsch, Lucídio Bianchetti e Olga Pombo. Embora muitos outros também contribuam para o debate, esses autores compartilham a compreensão da interdisciplinaridade não como uma nova ciência ou disciplina autônoma, mas como uma possibilidade de articulação entre saberes diversos. Defendem, assim, a integração entre os diferentes campos do conhecimento, preservando as especificidades de cada área, mas promovendo conexões importantes capazes de ampliar o entendimento da realidade. Em síntese, suas contribuições sustentam a perspectiva da interdisciplinaridade como um caminho promissor para o diálogo e a construção coletiva de sentidos no universo educacional.

Hilton Japiassu é reconhecido como um dos pioneiros na discussão sobre interdisciplinaridade no Brasil, sendo autor da primeira obra nacional dedicada ao tema. Em seu livro *Interdisciplinaridade e patologia do saber*, Japiassu (1976) argumenta que não existe um conceito único que defina a noção de interdisciplinaridade. Trata-se, segundo ele, de um neologismo cuja significação varia conforme o contexto e a abordagem adotada, sendo, portanto, passível de múltiplas interpretações epistemológicas.

Nessa relação de abertura, insere-se também a postura crítica, na qual a interdisciplinaridade é reconhecida tanto como uma necessidade quanto como um desafio teórico e político. Autores como Jantsch e Bianchetti (2002) alertam para a elevada condição de urgência nos discursos acadêmicos; ela pode assumir o risco de se tornar uma fórmula ideológica de aplicação genérica, apresentada como solução para uma diversidade de problemas educacionais. Ademais, seu alcance extrapola os limites do campo do conhecimento, permitindo que os conceitos a ela associados transitem com flexibilidade entre distintas esferas do saber e da prática social.

Pombo (2005) defende a importância de compreender os pressupostos que sustentam a interdisciplinaridade e, para isso, considera essencial a análise dos diferentes prefixos que compõem a palavra *disciplinaridade*, bem como os significados que sua etimologia carrega. Em reflexão anterior, Pombo (2010, p. 1) chama a atenção para os desafios conceituais envolvidos na discussão do tema, afirmando que tratar da

interdisciplinaridade é uma "tarefa ingrata e difícil". Segundo a autora, uma das principais dificuldades reside no fato de que não há consenso sobre o que ela realmente significa nem entre os que a praticam, os que a teorizam ou os que tentam defini-la. Sua análise aponta para a instabilidade do conceito e a multiplicidade de definições encontradas, mesmo entre especialistas da área. Além disso, observa que o termo tem sido amplamente utilizado, muitas vezes de forma indiscriminada, o que resultou em seu desgaste e banalização no discurso acadêmico (Pombo, 2010).

Não obstante, a interdisciplinaridade emerge como um tema primordial de nosso tempo, cuja necessidade se torna cada vez mais evidente. Japiassu (1976) aponta que essa demanda decorre da excessiva especialização disciplinar consolidada a partir do século XIX, a qual fragmentou o saber científico em compartimentos estanques. Tal movimento comprometeu os processos formativos, gerando um ensino desarticulado. Diante disso, o autor defende uma postura interdisciplinar crítica, capaz de questionar os limites das disciplinas e promover a reconstrução de um horizonte epistemológico mais integrador. Complementando por Gadotti (2004), a interdisciplinaridade busca promover a construção de um conhecimento mais global, superando os limites impostos pela compartimentalização disciplinar.

Ivani Catarina Arantes Fazenda (1994) apresenta reflexões que dialogam com as apresentadas, como no que diz respeito às consequências da fragmentação do saber e às suas implicações nas práticas científicas e educativas. Segundo a autora, o trabalho interdisciplinar exige mudanças no campo pedagógico, demandando uma reformulação tanto na formação docente quanto nas metodologias de ensino. Para ela, é necessário romper com o modelo tradicional de ensino, baseado na simples transmissão de conteúdos disciplinarmente isolados, em favor de uma abordagem dialógica e coletiva do processo educativo. Nesse cenário, o professor assume um papel mobilizador e promotor da construção compartilhada do conhecimento.

No entanto, como defende Fazenda (1979), essa superação não se restringe à simples junção de conteúdos, exigindo, sobretudo, uma postura interdisciplinar. Tal atitude se expressa no comprometimento ético do educador, no engajamento em projetos coletivos, na constante busca por aprofundamento teórico e na responsabilidade diante dos desafios do conhecimento. Demo (2000) sugere que a pesquisa deve ser vista como um princípio educativo e científico, promovendo reformulações na atuação. Para o autor, ensinar não é apenas transmitir informações ou repertórios culturais, mas também recriá-los. Na obra *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire (2014) destaca com firmeza a necessidade de o professor pesquisar. Nesse livro, ele defende que "ensinar exige pesquisa. [...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino" (Freire, 2014, p. 16)

Desse modo, a aprendizagem passa a ser compreendida como um processo reconstrutivo e político, rompendo com a lógica meramente reprodutiva do saber. Nesse horizonte, é oportuno retomar Paulo Freire, ao destacar que o exercício da interdisciplinaridade exige a análise dos temas sob múltiplas perspectivas. A partir desse movimento investigativo, emerge o tema gerador, capaz de promover a articulação e a síntese entre diferentes saberes. Este, por sua vez, é aprofundado nos chamados "círculos de investigação temática", em que o conhecimento é construído coletivamente.

A análise dos temas, portanto, não ocorre de forma fragmentada e compartimentalizada, mas se ancora em um quadro integrador das ciências. O tema gerador assume, nesse contexto, a função de eixo articulador de diferentes saberes e olhares, sendo explorado por meio de uma abordagem coletiva e interdisciplinar. Em vez de ser apresentado como um conteúdo pronto, ele é devolvido aos estudantes como um problema a ser investigado, instigando a reflexão crítica. Para Freire, a interdisciplinaridade configura-se como um processo metodológico de construção do conhecimento, fundamentado na relação do sujeito com sua realidade e contexto sociocultural.

Logo, é imprescindível que o professor se configure como um profissional com visão integrada da realidade, compreendendo que o domínio aprofundado de sua área de formação, embora necessário, não é suficiente para articular a totalidade do processo educativo. É fundamental que ele se aproprie também das múltiplas conexões conceituais que sua área estabelece com os demais campos do saber. O conhecimento, ainda que mantenha sua especificidade e profundidade características inerentes a abordagens sistemáticas, analíticas e metodologicamente estruturadas, demanda, no exercício docente, uma reconstrução dialógica e significativa, realizada em interação com os estudantes por meio de métodos e práticas pedagógicos integradores e produtivos.

A escola, por sua vez, deve ser compreendida como espaço de vida e de formação cidadã, e não apenas como um local de preparação para o futuro. Seu papel ultrapassa a mera transmissão de conteúdos; deve constituir-se como espaço de vivência, de exercício da autonomia, da criatividade e da participação ativa. Para tanto, sua organização curricular, pedagógica e didática deve considerar a pluralidade de vozes, saberes, ritmos, culturas e interesses que nela coexistem. A escola, como instituição formadora, deve expressar, em sua essência, a convivialidade humana e a complexidade que a caracteriza. Assim, por sua natureza e função social, deve assumir uma postura interdisciplinar, capaz de articular saberes diversos e promover uma educação integral e contextualizada.

O atual cenário educacional, impactado pelas transformações no contexto geopolítico e pelas novas dinâmicas do capitalismo global, exige uma constante atenção de como nos organizamos e conhecemos. Tais pensamentos envolvem, de maneira indissociável, a articulação entre os paradigmas atuais em torno da tecnologia e da educação.

Não é mais suficiente adotar uma lógica instrumental e reprodutiva centrada apenas na transferência de conteúdos por canais digitais. As demandas contemporâneas requerem uma educação integrada à cultura digital, fundamentada na problematização crítica e na construção consciente de novos espaços de aprendizagem.

Nesse contexto, o pensamento de Seymour Papert (1986) revela profunda sintonia com os princípios da interdisciplinaridade debatida no Brasil e atemporal ao considerar educação e tecnologia. Ao introduzir o conceito de "micromundos" no ambiente Logo[2], Papert (1986) propõe uma perspectiva educacional centrada na construção ativa do conhecimento. Tais ambientes possibilitam ao aprendiz selecionar elementos importantes de sua realidade, ao mesmo tempo que desconsidera conteúdos irrelevantes para sua trajetória, favorecendo o desenvolvimento de projetos interdisciplinares com sentido pessoal e social.

Por sua natureza, os micromundos rompem com o currículo tradicionalmente rígido e fragmentado, aproximando-se da proposta de um "currículo em ação", como defendido por Paulo Freire. Ambos os autores compartilham a concepção de que o conhecimento é continuamente reconstruído pelo sujeito, em diálogo com seu contexto de vida. Papert, especificamente, critica a separação entre "ciências" e "humanidades", que estrutura grande parte do sistema educacional vigente. Em sua visão, o uso das máquinas pode atuar como uma força integradora, fomentando uma nova cultura epistemológica menos fragmentada. Assim, a inserção tecnológica se configura como um meio de promover relações mais humanas entre o aprendiz e os saberes tradicionalmente considerados áridos, como a matemática, transformando a aprendizagem em uma experiência potente, relacional e colaborativa.

Essa ideia amplia o conhecimento, exemplo de abertura para diferentes formas de articulação entre saberes, favorecendo abordagens mais integradas no campo educacional e temática contemporânea. Nos tempos atuais, os profissionais da educação têm sido cada vez mais desafiados a repensar suas práticas pedagógicas, buscando maneiras inovadoras de estruturar os currículos e os conteúdos escolares.

Contudo, os docentes, em sua vivência cotidiana, comumente se deparam com as limitações impostas por planejamentos curriculares engessados e por programas previamente definidos, os quais, muitas vezes, não dialogam com a complexidade da realidade educacional. Diante disso, torna-se fundamental adotar posturas pedagógicas que

2 O ambiente Logo é uma linguagem de programação e um espaço de aprendizagem desenvolvido nos anos 1960 por Seymour Papert, em parceria com o MIT. Inspirado no construtivismo de Piaget, o Logo visa estimular nas crianças uma aprendizagem engajada e criativa por meio da experimentação. Utilizando comandos simples, como *avançar* e *girar*, o ambiente é representado pela famosa "tartaruga", que permite ao estudante visualizar em tempo real os efeitos do seu raciocínio programado, promovendo o desenvolvimento do pensamento lógico e autônomo.

valorizem o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento, contribuindo para a construção de uma prática educativa mais integrada, contextualizada e transformadora.

Isso posto, explica Pierre Weil (1993), a interdisciplinaridade consiste na integração de duas ou mais disciplinas, resultando na criação de um novo discurso, uma linguagem própria e relações estruturais renovadas. Em avanço, encontrando transdisciplinaridade que se refere à compreensão da interdependência entre os múltiplos aspectos que compõem a realidade.

Interdisciplinaridade tem uma ambição que envolve a conversação de métodos de uma disciplina para outra, o que pode levar a novos olhares, análises e até mesmo à criação de novas disciplinas. A geração de novas disciplinas ocorre quando a integração entre áreas do conhecimento atinge tal profundidade que dá origem a campos emergentes, como é o caso da física matemática, resultante da articulação entre a matemática e a física. Esse processo é descrito como um "*big bang* disciplinar", expressão que simboliza a explosão de especializações e o surgimento de novas áreas do saber, impulsionadas pela constante troca e fusão metodológica entre disciplinas (Nicolescu, 1999).

No desenvolvimento desse movimento, a transdisciplinaridade propõe um avanço além das fronteiras disciplinares. Ela não se restringe à simples transferência de métodos ou à fusão de saberes, mas busca compreender a realidade em sua totalidade. Trata-se de uma abordagem que reconhece a existência de um espaço epistemológico que se situa entre, através e para além das disciplinas. Nesse sentido, a transdisciplinaridade promove um diálogo mais amplo e profundo, integrando conhecimentos científicos com saberes culturais, espirituais, sociais e humanos, e assumindo, assim, uma postura ética e ontológica diante da complexidade do mundo contemporâneo.

Para Basarab Nicolescu (1999), seu principal divulgador, a transdisciplinaridade é a abordagem que cria laços entre as disciplinas. Como metodologia, apoia-se em três pilares: complexidade, níveis de realidade e lógica do terceiro incluído. A partir deles, podemos explorar e compreender a amplitude humana e a realidade que nos cercam, favorecendo a criação de métodos, modelos transdisciplinares e práticas sem perder o horizonte do sentido.

Na perspectiva transdisciplinar, os modos de pensamento disciplinar, multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar são compreendidos como complementares, cada um com sua função e relevância no processo educativo. O desafio está em reconhecer os limites do conhecimento fragmentado e superar as barreiras estruturais e sociais que sustentam essa compartimentalização. Para tanto, é necessário compreender que a superação não implica a negação do saber disciplinar, mas sim sua reformulação e articulação com outras áreas do saber.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do percurso teórico traçado neste estudo, é ilustrado que o modelo de pensamento disciplinar, historicamente constituído sob as bases do paradigma cartesiano-newtoniano, conduziu a uma visão fragmentada e reducionista do conhecimento. Essa fragmentação, embora tenha possibilitado avanços expressivos nas ciências, revelou-se, com o tempo, insuficiente para compreender a complexidade da realidade contemporânea e para responder às demandas educativas do século XXI.

O movimento de ruptura paradigmática, impulsionado por descobertas científicas do século XX, como a física quântica, a teoria da relatividade e a teoria do caos, inaugurou novos modos de pensar e produzir conhecimento. Esse cenário abriu espaço para abordagens mais integradoras, como a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, que buscam articular diferentes saberes, reconhecendo a interdependência entre as múltiplas dimensões da realidade.

No campo educacional, essa transição teórica exige uma reconfiguração profunda das práticas pedagógicas. A interdisciplinaridade emerge como um caminho promissor para superar a compartimentalização do saber, promovendo uma aprendizagem mais contextualizada, crítica e colaborativa. Autores como Ivani Fazenda, Hilton Japiassu, Olga Pombo, Paulo Freire e Seymour Papert reforçam a necessidade de repensar a educação em direção a práticas que valorizem o diálogo entre as disciplinas, o protagonismo do estudante e a construção dinâmica do conhecimento.

Mais que visão interdisciplinar ou transdisciplinaridade, é a representação de um novo *éthos* educacional, com um convite ao deslocamento dicotômico, à valorização da complexidade e à construção de um saber com foco na formação humana, e conectado com os desafios do presente. Compreender e incorporar essas perspectivas no cotidiano escolar não é apenas uma exigência acadêmica, mas também uma necessidade histórica diante da urgência de formar sujeitos críticos, comprometidos com a transformação social.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A.; OLIARI, A. L. T. A evolução dos paradigmas na educação: do pensamento científico tradicional à complexidade. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 53-66, 2007.

CAPRA, F. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1997.

CARLOS, J. G. *Interdisciplinaridade no ensino médio*: desafios e potencialidades. Petrópolis: Vozes, 2007.

DEMO, P. *Educação e conhecimento*: relação necessária, insuficiente e controversa. Petrópolis: Vozes, 2000.

DESCARTES, R. *Discurso do método*. Porto Alegre: L&PM Pocket, 2008.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papirus, 1994.

FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade*: qual o sentido? 2. ed. São Paulo: Paulus, 2006.

FAZENDA, I. C. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro*: efetividade ou ideologia. São Paulo: Loyola, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, M. *Pedagogia da práxis*. 4. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

GUSDORF, G. *Speaking (la parole)*. Evanston, IL: Northwestern University Press, 1965.

JANTSCH, A. P.; BIANCHETTI, L. *Interdisciplinaridade*: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 2002.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MASSONI, N. T. Ilya Prigogine: uma contribuição à filosofia da ciência. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, São Paulo, v. 30, p. 2308.1-2308.8, 2008.

MENEZES ALVES, J. W. de; FERREIRA, F. J. A.; SANTOS, M. P. M. dos. Interdisciplinaridade e conexão dos saberes na contemporaneidade. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, v. 10, n. 9, p. 552-564, 2024.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. Campinas: Papirus, 2016.

MORAES, M. C. *Paradigma educacional ecossistêmico*: por uma nova ecologia da aprendizagem humana. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita*: repensar e reformar, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand, 2003.

MORIN, E. *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. 17. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur pour le XXI e siècle et Cadre d'action prioritaire pour le changement et le développement de l'enseignement supérieur. *In*: CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE O ENSINO SUPERIOR, 1998, Paris. Paris: Unesco, 1998.

PAPERT, S. *Logo*: computadores e educação. São Paulo: Brasiliense, 1986.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, v. 1, n. 1, p. 13-15, 2005.

POMBO, O. Epistemologia da interdisciplinaridade. *Ideação*, v. 10, n. 1, p. 9-40, 2010. Disponível em: https://saber.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141. Acesso em: 5 maio 2025.

PRIGOGINE, I. *O fim das certezas*: tempo, caos e as leis da natureza. São Paulo: Editora Unesp, 1996.

WEIL, P. *Holística*: uma nova visão e abordagem do real. São Paulo: Palas Athena, 1990.

WEIL, P. Axiomática transdisciplinar para um novo paradigma holístico. WEILL, P.; D'AMBRÓSIO, U.; CREMA, R. *Rumo à nova transdisciplinaridade*: sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus Editorial, 1993. p. 9-73.

Recebido em: 27.08.2025
Aprovado em: 12.12.2025

FUNDAMENTOS DA INTERDISCIPLINARIDADE: APONTAMENTOS HISTÓRICOS, CONCEITUAIS, METODOLÓGICOS E POLÍTICOS

FOUNDATIONS OF INTERDISCIPLINARITY: HISTORICAL, CONCEPTUAL, METHODOLOGICAL, AND POLITICAL NOTES

Beatriz Alencar d'Araújo

Doutora em Planejamento Urbano e Regional pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestra em Town and Regional Planning pela Iowa State University e graduada em Arquitetura pela Universidade Federal de Minas Grais (UFMG). Professora titular do Programa de Pós-Graduação em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável da UFMG. Atua nas áreas de Planejamento Urbano e Regional, Arquitetura e Urbanismo, com destaque para estudos sobre teoria do planejamento, patrimônio sustentável e políticas públicas.
E-mail: couto_beatriz@hotmail.com

Carla Viviane da Silva

Doutoranda em Ambiente Construído e Patrimônio Sustentável e bacharela em Biblioteconomia pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Membro do Comitê Brasileiro do Icomos/Brasil, atua em projetos voltados para a preservação de acervos históricos, acessibilidade informacional e sustentabilidade patrimonial. Possui experiência em gestão da informação, arquivologia, preservação documental, digitalização de acervos e desenvolvimento de sistemas de organização e recuperação da informação.
E-mail: carlavsangelo@gmail.com

Resumo: O artigo analisa a emergência e o desenvolvimento da interdisciplinaridade como forma de organização do trabalho intelectual desde o início do século XIX até o atual contexto do capitalismo digital. O estudo parte da consolidação da ciência moderna e da formação da universidade estatal para compreender como as relações entre Estado, capital e academia moldaram práticas colaborativas e reconfiguraram a produção do conhecimento. A interdisciplinaridade, nesse percurso, é examinada não apenas como ideal epistemológico, mas também como expressão histórica da divisão e da coletivização do trabalho científico, marcada por tensões entre autonomia e instrumentalização. Desde o século XIX, a intensificação das políticas de industrialização e a emergência das ciências aplicadas promoveram formas integradas de investigação, subordinadas às demandas do Estado e do capital. A pesquisa científica passou a ser planejada segundo objetivos estratégicos

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p174-185

e produtivos, transformando-se em um campo de investimento e controle. Nos séculos XIX e XX, observam-se momentos de inflexão decisivos: as pesquisas estatais em potências como Estados Unidos, Reino Unido e França; o desenvolvimento do capitalismo industrial e financeiro; o Projeto Manhattan e suas implicações éticas e organizacionais; e, posteriormente, as políticas da Unesco e da OCDE, que institucionalizaram a inter e a transdisciplinaridade como diretrizes internacionais para o ensino e a pesquisa. Esses marcos evidenciam como a interdisciplinaridade foi apropriada como instrumento de racionalização da produção científica, submetendo-a a parâmetros de eficiência, avaliação e produtividade. Na segunda metade do século XX, o produtivismo acadêmico consolidou a lógica de mensuração e desempenho na pesquisa, aproximando-a das práticas empresariais e do modelo de gestão do trabalho. Essa dinâmica resultou na padronização dos paradigmas científicos, na regulação dos tempos de pesquisa e na redução da autonomia dos pesquisadores. A interdisciplinaridade, que inicialmente pretendia superar fronteiras disciplinares e promover integração cognitiva, passou a ser incorporada como técnica de gestão da inovação, subordinada a métricas e políticas de fomento. A reflexão teórica do artigo também aborda os desafios epistemológicos da coerência e consistência entre as disciplinas envolvidas em práticas interdisciplinares. A migração de conceitos entre diferentes campos do saber e a tradução e adaptação de métodos geram conflitos teóricos e demandam uma permanente reavaliação dos fundamentos conceituais de cada área. As trocas entre ciências naturais, sociais, humanas e artes revelam tanto possibilidades de avanço quanto tensões na compatibilização dos modelos de conhecimento. O texto conclui que a interdisciplinaridade, quando sustentada por princípios éticos e dialógicos, é condição necessária para enfrentar a complexidade cognitiva e social contemporânea. Entretanto, sua efetividade depende da defesa da autonomia universitária e da liberdade acadêmica ante o avanço da economia cognitiva e a incorporação das lógicas de exploração e controle produtivo dentro da própria estrutura universitária. A resistência a essa subsunção torna-se fundamental para preservar a integridade do conhecimento e o papel emancipador da ciência na sociedade.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Economia cognitiva. Epistemologia. História da ciência. Capitalismo digital.

Abstract: This article analyses the emergence and development of interdisciplinarity as a form of organizing intellectual work from the early 19th century up to the current era of digital capitalism. It examines the relationships between the State, capital, and the university in shaping collaborative working practices and in the formation of scientific structures directed by funding, control, and evaluation policies that subvert the tradition of modern science and academia dating back to the 18th century. The article identifies inflection points in research promoted by American, British, and French governments in the first half of the

19th century and by capitalism at the century's close in the Manhattan Project, the inter- and transdisciplinary research promoted by Unesco and the OECD and the academic productivism characteristic of the second half of the 20th century. These developments have transformed cooperation between disciplines, promoting the collectivization of intellectual work while regulating its objectives, choice of paradigms, expected outcomes, costs, schedules, and social role. This reflection also addresses the epistemological conflicts arising from the exchanges between paradigms and their retroactive effects on the conceptual frameworks of the natural, social, human, and artistic sciences, problematizing the migration of concepts and the adequacy of theoretical compatibility. The text argues that interdisciplinarity, when grounded in ethical and dialogical principles, constitutes an essential condition for engaging with contemporary cognitive complexity. Finally, it maintains that defending university autonomy and academic freedom – and resisting the increasing, internalized subsumption of researchers to the exploitative logic characteristic of the cognitive economy in digital capitalism – are further necessary requirements.

Keywords: Interdisciplinarity. Cognitive economy. Epistemology. History of science. Digital capitalism.

INTRODUÇÃO

A proposta é discutir os fundamentos da interdisciplinaridade, considerando as relações e o escopo da cooperação entre as disciplinas para a formulação do conhecimento como se nos apresenta nos últimos dois séculos e discutir as respostas adotadas. Isso envolve destacar origens, características, proposições, obstáculos e rupturas para o desenvolvimento da interdiscisciplinaridade conforme sua emergência e seu desenvolvimento na epistemologia e história das ciências da natureza, sociais e humanidades, na empiria e nos textos fundacionais, bem como seus efeitos na organização coletiva do trabalho intelectual como afetada pela economia cognitiva no contexto do capitalismo digital.

TRABALHO, HISTÓRIA, ESTADO E TEORIZAÇÃO

Nessa proposição, fundamentação teórica e tema se sobrepõem: a disciplina já ocorria na universidade medieval e a ciência moderna constitui-se no século XVII. O empirismo foi promovido por Boyle e contestado por Hobbes, que defendia controle estatal da pesquisa para preservar a unidade política (Shapin; Schaffer, 1985). O debate envolveu a qualidade dos experimentos e seus impactos políticos. A posição de Boyle prevaleceu por cerca de dois séculos.

A colaboração interdisciplinar sobre objetos seelecionados surge no início do século XIX. Klein (1990) registra uma equipe multidisciplinar organizada em 1803 pelo

governo norte-americano para realizar pesquisas no Rio Missouri. Na Europa, entre 1830 e 1850, médicos, engenheiros, juristas e profissionais do serviço social e da administração pública cooperaram, sob coordenação do Estado, para enfrentar efeitos sociais da urbanização capitalista e de epidemias, como a cólera, regulados por leis de saúde pública na Inglaterra e na França. Essa cooperação expandiu temas, objetivos e métodos ligados à ocupação capitalista do território.

O termo *interdisciplinarity*, e caberá aqui apenas pontuar momentos notáveis de inflexão nesse processo histórico, emerge, segundo *The Oxford English Dictionary* (1989), em 1937. Klein (1990) recuperou uma variação enorme nos conceitos de interdisciplinaridade em uso pelo senso comum douto.

Cabe anotar que, em finais do século XIX, o *ethos* colaborativo do trabalho intelectual já começara a ser instrumentalizado pelo capital, conforme relatado na prática profissional de Daniel Burnham em seus escritórios de arquitetura e urbanismo em Chicago, Nova York e São Francisco (Moore, 1968). Anote-se que não faltou a expropriação da autoria dos projetos executados pelas equipes, que somaram cerca de 180 profissionais ao longo de sua existência (Couto, 2024). A associação entre participação efetiva no trabalho coletivizado e declarações de autoria em situação de hierarquia institucional continua a desafiar uma organização social que consiga estabelecer um padrão ético que corresponda às novas relações sociais de produção intelectual exigidas para o trato de temas complexos desenvolvidos em comum.

O *ethos* colaborativo entre profissões e disciplinas expandiu-se em escopo e complexidade ao longo de dois séculos. A prática interdisciplinar é coetânea da discussão de Comte sobre a organização das disciplinas de maior visibilidade e legitimidade. Atualmente, observa-se a disparidade nas políticas de fomento: a interdisciplinaridade segue tratada com reserva ante o financiamento consolidado das ciências exatas, da natureza, sociais, humanas, tecnológicas e artísticas. Ressalte-se que a noção de interdisciplinaridade é citada na Sec. 3 (iv) da Casa Branca, no documento sobre a "ciência padrão ouro" que é apresentada como versão única a ser reconhecida e financiada, levantando questões sobre efeitos na universidade, nas ciências críticas e nas repercussões internacionais.

Retomando a discussão que ocorreu nos inícios do século XX, o tema das mudanças nas relações de trabalho na academia parece ter emergido pela primeira vez no notável texto do sociólogo liberal Marx Weber (1982), que cravou em 1919, em seu ensaio "A ciência como vocação", aquela que definiu, pelos bons motivos, como a *universidade capitalista estatal*, na qual reconhecia a dependência do professor adjunto em relação ao seu diretor nas escolas de medicina e nos grandes institutos de pesquisa. Weber (1982) estabeleceu explícita e corretamente a homologia entre o pesquisador universitário e a situação do trabalhador na indústria, fenômeno que associou aos altos custos

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 174-185, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p174-185

para a sustentação das pesquisas. E postulou – infelizmente sem desenvolver – que havia "vantagens indubitáveis em tudo isto" (Weber, 1982, p. 137). Mas não se eximiu de acrescentar uma observação quanto a consequências de outra mudança paralela que infelizmente também deixou sem desenvolver: a de que o diretor tratava de boa-fé o instituto como coisa sua.

São notáveis esses silêncios quanto a consequências das mudanças que observou na hierarquia universitária, contrapostas àquelas conquistadas e defendidas desde o século XII: autonomia universitária e liberdade acadêmica. Estas haviam moldado ao longo de 800 anos o melhor da academia e conseguiram resistir a poderosas pressões políticas e religiosas para se desenvolver autonomamente. Qualquer alteração nesses fundamentos, agora explicitamente ameaçados, não é assunto menor e precisa ser aberta e amplamente discutida.

Weber (1982) previu que a dependência do professor perante o diretor do instituto alcançaria outros campos. Destacou a importância da inovação e afirmou que a ideia fecunda não pode ser prevista, surgindo na mente de alguém, mas sempre vinculada a trabalho dedicado, inclusive técnico. Citando sua prática, considerou que até tarefas rotineiras não podem ser delegadas sem comprometer a qualidade. Esse raciocínio indica uma divisão incipiente do trabalho intelectual que se expandiria no século XX. É notável que Weber (1982) tenha levantado tais questões cruciais, mas optado por deixá-las em aberto, sugerindo conhecer mais do que apresentou.

Durante a Segunda Guerra Mundial, evidenciou-se uma ruptura metodológica com o Projeto Manhattan. A iniciativa demonstrou a potencialidade dos esforços colaborativos entre matemáticos, físicos, metalúrgicos e químicos para definir a massa crítica do urânio-235 e sustentar a reação em cadeia, superando o conhecimento disciplinar vigente. Contudo, a colaboração ocorreu sob condições excepcionais: isolamento de centenas de pesquisadores e suas famílias, financiamento e segredo militar, escrutínio ideológico. Essa organização marcou uma ruptura em relação à prática colaborativa usual nas esferas acadêmica e industrial.

Em julho de 1946, militares estadunidenses propuseram a continuidade da participação de estudantes de pós-graduação em pesquisas, em conferência com representantes de 17 universidades norte-americanas. Debateram como implementar a parceria, considerando reconhecimento de títulos, perda de controle universitário sobre trabalhos em equipe, sigilo de métodos e resultados, além de patentes registradas em nome do governo. As universidades discutiram formar uma nova geração de pesquisadores aptos a dar continuidade a investigações de interesse da defesa.

Tais características e novos agentes foram mantidos e expandidos para incluir a indústria, que imediatamente percebeu que já não precisava aguardar que a inovação viesse ao seu encontro, mas poderia encomendá-la condicionando objetivos,

performance, custo e cronogramas, gerando impactos que continuamos a testemunhar na autonomia e liberdade acadêmicas. Nesse contexto, a noção de interdisciplinaridade presente na proposta de Donald Trump para sua "ciência padrão ouro" significa a ambição de generalizar o processo para o total das pesquisas a serem desenvolvidas daqui em diante, em especial a cooperação interdisciplinar explicitamente citada. Essa é uma ruptura que avança pelo controle do Estado de métodos e objetos científicos instrumentalizados pelos potenciais da inteligência artificial em desenvolvimento, configurando a distopia *1984*, de George Orwell.

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a partir de 1960, também adotou posição ativa na legitimação institucional da discussão inter/transdisciplinar de amplo impacto na academia e na sociedade. Publicações e eventos que promoveu nos últimos 50 anos ajudaram a discutir a problemática, delimitar noções que ainda permanecem fluidas entre diversas práticas, mas que também permitiram alinhar métodos e propostas da inter/transdisciplinaridade. Sua publicação *Tendencias de la investigación en las ciencias sociales* arregimentou a contribuição de notáveis pensadores internacionais da época, permitindo uma discussão panorâmica das contribuições específicas nacionais e disciplinares em uma década notável que revolucionou também as práticas acadêmicas até então prevalentes.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou volume em que Piaget (1972) cunhou o termo transdisciplinaridade, relativo a colaborações que extrapolam paradigmas disciplinares, exigindo esforço comum de inovação. Posteriormente, a Unesco patrocinou a International Transdisciplinary Conferene (Klein *et al*., 2001), que definiu a transdisciplinaridade como prática que deve incluir desde o início o saber e a participação ativa das comunidades envolvidas, aproximando pesquisa e extensão.

Mas a década de 1960 trouxe outra ruptura com consequências momentosas: as noções de paradigma e de produtivismo. O produtivismo decorre de análise de Solla Price (1963), que definiu cientista como aquele que tivesse publicado pelo menos um artigo durante sua vida acadêmica. Admitindo explicitamente que sua matemática era pobre e com o argumento clássico de que haveria de ser enriquecida por estudos posteriores, contabilizou o número de artigos publicados por autor em duas revistas centenárias da ciência da natureza, distribuídos em quartis; definiu a linha de corte entre os dois quartis superiores e os dois inferiores, classificando os primeiros como elite e os outros como massa. Com uma análise que infelizmente não pode ser apresentada aqui, distinguiu os mais produtivos, adotanto esse critério para propor avaliações, e abriu a discussão sobre como tratar e organizar o restante da população científica. Convém citá-lo: "*So much for the elite, what of the masses?*" (Solla Price, 1963, p. 86).

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 174-185, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p174-185

Funda-se aí a política de seis décadas nos Estados Unidos e três no Brasil de subsunção da capacidade de trabalho intelectual às elites. As novas gerações, pelo pouco tempo de carreira, são vistas como improdutivas e não como promessas, como ocorreu com o próprio autor. Ele cita fonte que critica a ausência de nomes dos participantes das equipes, o que transfere o prestígio[1] para os autores nomeados e impede registrar a produtividade pessoal "da massa". A intensificação do ritmo de trabalho impacta a qualidade dos artigos e a saúde dos pesquisadores. A mera correção das declarações de autoria não resolve as questões decorrentes da coletivização do trabalho intelectual. No Brasil, soma-se a prática do "trabalho voluntário" de jovens que precisam compor currículo para disputar concursos acadêmicos.

Vale anotar que as noções de produtivismo e de paradigma e ciência normal emergiram quase simultaneamente. Isso parece ter permitido pressupor ou viabilizar uma relação apaziguadora entre qualidade (o paradigma hegemônico em dada disciplina) e quantidade (a participação na elite ou nas massas): meritocracia na veia, ou seja, o pressuposto de que o acesso a posições de prestígio corresponde sem vieses à competência científica.

CONFLITOS EPISTEMOLÓGICOS NA INTERDISCIPLINARIDADE

Mas dificuldades teóricas, metodológicas, políticas e institucionais da cooperação interdisciplinar seguem se impondo, e convém levar em conta também os conflitos epistemológicos da discussão que decorrem do uso de teorias resultantes de desenvolvimentos independentes, a seguir elencados:

• O trabalho interdisciplinar depende do conjunto específico de disciplinas e pesquisadores necessários ao objeto em estudo, empírico ou teórico. A matemática, única ciência transmitida sem distorção, legitima resultados quantitativos. O desenvolvimento consistente das ciências formais, naturais, sociais, humanas, mas também as artes, como defendia a professora Ana Clara Torres Ribeiro, é fundamental às inter-relações dialógicas. Paradigmas sólidos das ciências naturais oferecem suporte, mas a substituição da teoria newtoniana pela relatividade revelou a interferência das representações humanas de tempo e espaço que resistiram durante. Mesmo assim, paradigmas nas ciências naturais tendem a manter consistência e forte consenso quando submetidos a testes empíricos.

• Ainda assim, os onipresentes algoritmos, matematicamente consistentes e aplicados, carregam os pressupostos e paradigmas das ciências sociais adotados para conformá-los que não tendem a convergir para uma unificação, e Kuhn (2011) fez essa

1 Mais-valia simbólica (Couto, 2024).

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 174-185, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p174-185

observação explícita quanto às práticas prevalentes nas humanidades. Dessa forma, convivem e reivindicam hegemonia formulações paralelas de campos que adotam o mesmo título disciplinar, como no caso da psicologia, sociologia e economia, mas que diferem entre si por pressupostos ou por pontos de escolha deixados livres no interior das vertentes teóricas (Foucault, 2015). Não obstante, pode haver outros tantos de concordância ou coerência, mas que não chegam a fundamentar um paradigma unificado, como ocorre nas ciências da natureza.

• As ciências sociais e humanas responderão de forma diferente a objetos teóricos e empíricos, que tendem a se conformar sobre uma base indecidível de pressupostos. Intrusões irreconhecidas do senso comum nunca podem ser descartadas, e nos deparamos com tradições eruditas em desenvolvimento paralelo regular, como reconhecido por Kuhn (2011). Apresentando diferentes concepções filosóficas e desenvolvimentos metodológicos desiguais, tais tradições tendem a produzir práticas paralelas duradouras, que podem até ser descartadas, ainda que não refutadas por instituições hegemônicas ou cientistas em favor de suas próprias opções, dadas as escolhas de financiamento em uso. Os casos da psicologia, do behaviorismo, da psicanálise, do cognitivismo e da neurociência são testemunhos de uma discórdia crescente, e não decrescente.

• Teorias sintéticas fornecem metodologia integrativa ou concepção geral no campo das ciências sociais, sejam elas a teoria geral dos sistemas, o marxismo ou o estruturalismo, como anota Klein (1990). Porém, essas teorias também desenvolvem neoformações quando crises se impõem e podem resistir à convergência se não se impuser uma política de financiamento restritiva. Ocorrências históricas atestam a forte decisão de especialistas em ciências conjecturais de se aterem aos seus próprios valores e perspectivas e não a se fundirem sob crise a um paradigma comum em oposição ao caso das ciências formais ou naturais.

• Há um conjunto de práticas relativo às bases teóricas adotadas para garantir a consistência e coerência das produções interdisciplinares concernidas na pesquisa por ordem crescente de dificuldade: ajustar internamente formulações de diferentes disciplinas que se referenciam às mesmas teorias sintéticas; recensear as noções e os conceitos transfronteiriços; distinguir pontos de escolha adequados (Foucault, 2015); desenvolver a base teórica a montante, aquém dos pressupostos identificáveis.

• No entanto, ainda há outro problema para garantir o rigor científico na interdisciplinaridade associada às ciências sociais e humanas: é o diálogo entre pesquisadores e profissionais que participem da mesma missão, mas associados a tradições filosóficas distintas, frequentemente incompatíveis. Esse problema tende a ocorrer em instituições de pesquisa que selecionam seus membros por meio de concursos públicos. O conflito se internaliza, e o resultado pode ser o rebaixamento do nível dos trabalhos para um possível menor denominador comum. O modelo de interdisciplinaridade com

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 174-185, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p174-185

o controle ideológico fortíssimo efetivado por um estado-maior militar adotado pelo Projeto Manhattan está fora do alcance das instituições públicas em uma democracia.

• As ciências humanas e sociais convivem com uma pervasiva desconfiança por parte dos cientistas da natureza, que com frequência ainda se veem como modelo a ser atingido. A lógica paraconsistente, promovida por Newton da Costa, vem se contrapor e subverter a lógica clássica por permitir matematicamente a negação do princípio da não contradição e se apresentar como uma possível fonte da formulação matemática rigorosa das ciências sociais e humanas. Consideramos urgente a introdução desse conteúdo na formação de agentes de pesquisa.

• Contudo, podemos apresentar condições e problemas comuns que são observados nos trabalhos interdisciplinares. A matemática tende a proteger os temas que se adaptam à pesquisa quantitativa, como em pesquisas de opinião, ressalvados o uso correto de fontes qualitativas e a imiscuição do senso comum na definição das variáveis. Pesquisas qualitativas desenvolvidas no escopo das metodologias integrativas, a teoria geral dos sistemas, o marxismo ou o estruturalismo, estão sujeitas à vigilância epistemológica regular pelos pesquisadores que as adotam, o que facilita a consistência dos estudos elaborados nas fronteiras de disciplinas distintas que se desenvolvem no interior de cada teoria sintética. Essa tem sido a escolha básica na academia que, no entanto, fica fragilizada quando de uma aproximação menos cuidadosa quanto à linhagem epistemológica dos autores referenciados. O respeito ao acervo disciplinar não pode ser minimizado.

• Dentro do regular funcionamento das práticas dos campos científicos, a questão da migração de conceitos é mais insidiosa. Como mostra Koselleck (2020), o sentido inicial dos conceitos filosóficos, sociais e humanísticos depende do contexto de origem – língua, instituições, política ou religião. Ao serem adotados em outros tempos e países, sofrem reconformações muitas vezes acríticas. A vigilância epistemológica é o antídoto, pois explicita distorções e legitima novos usos, inclusive renomeando conceitos. Traduções distintas exemplificam essas alterações. Para Bachelard e Foucault (2015), o discurso deve ser analisado tal qual formulado, sem generalizações historicistas. Assim, ler os autores no original, ou cotejar traduções, é prática a ser revalorizada em um contexto de acervos bibliográficos limitados.

• Dificuldade surge quando autores de grande referência ampliam ou aplicam indevidamente formulações, sustentados pelo argumento de autoridade ou pela moda. Paradigmas hegemônicos dos países centrais, reforçados pelo controle de publicações, organizações científicas e educação, exemplificam esse peso. O conceito de capital humano, oriundo da Escola de Chicago, difundiu-se sem crítica e tornou-se panaceia nas ciências sociais e na divulgação científica. No contexto atual, mesmo diante de ataques políticos a universidades, cabe avaliar essas formulações considerando as condições

institucionais e socioeconômicas do Sul Global, sem deixar de reconhecer contribuições relevantes do Norte.

• Caso análogo ocorre quando prolifera uma crítica politicamente motivada feita a pontos de escolha teóricos válidos em teorias presentes em dado campo, mas que causam mal-estar na cultura, tornando-se objeto de uma crítica enviesada que tende a usar argumentos de autoridade para desempatar disputas entre vertentes teóricas do mesmo campo. O controle político e financeiro dos meios de divulgação faz seu trabalho. O caso das teorias econômicas, sejam de corte liberal, keynesiano ou marxista que adotam todas as mesmas variáveis de base, mas que discordam nos pontos de escolha abertos pelas variáveis de base, seja valorizando o momento da troca ou o exercício do trabalho, ajuda a exemplificar esse ponto. Entendemos que tanto o marxismo quanto o da psicanálise, esta que exige a hipótese do inconsciente, são bodes expiatórios que sempre retornam para cumprir essa função.

• Levanta-se a questão de quando uma noção inicial, surgida em campo ainda em formação e sem defesa teórica formalizada, deve ser descartada. Kuhn (2011) tratou do tema, mas parece caber à história das ciências resolvê-lo. Algumas noções antecipam crises paradigmáticas e podem se mostrar *ex post* como alternativas úteis contra a entropia do modelo de financiamento baseado em paradigmas e produtivismo. O método de avaliação das agências, que acumulam dados sem conseguir analisá-los ou definir qualidade em ciências sociais e humanas, evidencia sinais de crise. Acionar a justiça para provocar debate expressa a rigidez institucional diante de questões que poderiam ser tratadas por processos acadêmicos normais.

PRÁTICAS/CONSIDERAÇÕES

É urgente abrir discussões públicas sobre avaliação e financiamento de pesquisas em contexto de penúria. Deve-se valorizar o trabalho intelectual coletivo, mas não o que subalterniza parte da capacidade de trabalho, dividida entre produtivos e improdutivos sem refletir competências reais. Essa divisão enfraquece a universidade, que necessita de toda a sua força para enfrentar ataques politicamente motivados à autonomia e à liberdade acadêmica, conquistas históricas desde a Idade Média contra poderes externos.

Convém considerar que a universidade capitalista está sendo sitiada por sua posição central necessária na economia cognitiva. Observemos que esse é o lugar social em que todos os campos do conhecimento se confrontam em bases cotidianas e, portanto, aquele em que o capital vai aprender como avaliar o tempo de trabalho necessário para incorporar cada uma de suas modalidades e especializações em suas exigências de divisão e contratação do trabalho intelectual.

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 174-185, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p174-185

É no trabalho coletivizado, não apenas mas notoriamente o interdisciplinar, que se expressam tais características que exigem a materialidade deixada pelos rastros do discurso (escrito ou falado) para serem mensurados as contribuições específicas, as inovações adiantadas e o tempo de trabalho socialmente necessário, prática inerente à cooperação em tempo real do trabalho intelectual. Esse é um processo em andamento pelo menos desde o último quartel do século XIX. Acreditamos que é essa a perspectiva que subjaz à "ciência padrão ouro" que se pretende impingir à academia.

As características deste país, tão desigual e diverso em termos ambientais, sociais, étnicos, históricos e tecnológicos, exigem pesquisas e projetos inter/transdisciplinares, o que a interdisciplinaridade tem se esmerado em desenvolver e deve ser amparada por uma estrutura interna que evita hierarquias preestabelecidas e procura instituir uma base rizomática de cooperação para além dos organogramas institucionais e verdades cristalizadas, legitimando-se por seu impacto social.

REFERÊNCIAS

APUBH UFMG+ SINDICATO DOS PROFESSORES. Acontece no APUBH. APUBH, Belo Horizonte, 18 jun. 2021. Disponível em: https://apubh.org.br/acontece/acao-juridica-do-apubh-sistema-capes-de-avaliacao-da-pos-graduacao/. Acesso em: 6 nov. 2025.

COUTO, B. *Digital capitalism and the social relations of intellectual production*. Pacoti, CE: Geplam, PACPS, 2023.

COUTO, B. *Campo intelectual e economia cognitiva*: a genealogia das relações de produção no capitalismo digital. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2024.

COUTO, B. Ditos, silêncios e propostas de avaliação do trabalho científico no século XX. *Democracia e transparência em C&T*. *Blog*. Disponível em: file:///C:/Users/couto/Desktop/Documentos_Trabalho/Ditos,%20sil%C3%AAncios%20e%20propostas%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20do%20trabalho%20cient%C3%ADfico%20no%20s%C3%A9culo%20XX%20_%20Democracia%20e%20Transpar%C3%AAncia%20em%20C&amp%3BT.html. Acesso em: 6 nov. 2025.

FOUCAULT, M. Sobre a arqueologia das ciências: resposta ao Círculo de Epistemologia. *In*: FOUCAULT, M. *Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015. p. 86-123.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Processo número: 5101246-47.2021.4.02.5101 Ministério Público Federal. Brasília, 3 nov. 2021. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/viewer.html?pdfurl=https%3A%2F%2Fwww.gov.br%2Fcapes%2Fpt-br%2Fcentrais-de-conteudo%2Fdocumentos%2FAgravoACPAvaliacao.pdf&clen=535994&chunk=true. Acesso em: 25 ago. 2024.

JANTSCH, E. Vers l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité dans l'enseignement et l'innovation. *In*: CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT. *L'Interdisciplinarité*: problemes d'enseignement et de recherche dans les universités. Paris: OCDE, 1973. p. 98-125.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KLEIN, J. T. *Interdisciplinarity*: history, theory, & practice. Detroit: Wayne State University Press, 1990.

KLEIN, J. T. *et al*. (ed.). *Transdisciplinarity*: joint problem solving among science, technology, and society; an effective way for managing complexity. Basel: Birhouser Verlag, 2001.

KOSELLECK, R. *Histórias de conceitos*: estudos sobre a semântica e a pragmática da linguagem política e social. Rio de Janeiro: Contraponto, 2020.

KUHN, T. *A estrutura das revoluções científicas*. 10. ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

MASTERMAN, M. A natureza do paradigma. *In*: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (org.). *A crítica e o desenvolvimento da ciência*. São Paulo: Cultrix, Eduso, 1970. p. 72-109.

MOORE, C. *Daniel H. Burnham*: architect planner of cities. New York: Da Capo, 1968. 2 v.

PIAGET, J. The epistemology of interdisciplinar relationships. *In*: PIAGET, J. *Interdisciplinarity*: problems of of teaching and research in universities. Paris: OCDE, 1972. p. 127-139.

SHAPIN, S.; SCHAFFER, S. *Leviathan and the air-pump*: Hobbes, Boyle and the experimental life. Princeton, NJ: Princeton University Press, 1985.

SOLLA PRICE, D J. *Little science, big science*. New York, London: Columbia University Press, 1963.

THE OXFORD ENGLISH DICTIONARY. Interdisciplinarity. 2. ed. Oxford: Clarendon Press, 1989. v. VII.

WEBER, M. A ciência como vocação. *In*: WEBER, M. *Ensaios de sociologia*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

Recebido em: 07.11.2025
Aprovado em: 09.04.2026

FLUXO CONTÍNUO

INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE PÚBLICA: PERSPECTIVAS E DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ENSINO FUNDAMENTAL EM SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

INCLUSION IN THE PUBLIC SCHOOL NETWORK: PERSPECTIVES AND CHALLENGES OF SPECIAL EDUCATION IN ELEMENTARY EDUCATION IN SÃO JOSÉ DOS CAMPOS

Madison Coelho de Almeida

Doutor em Ciências pelo Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares da Universidade de São Paulo (Ipen/USP), mestre em Ciências Aeroespaciais pela Universidade da Força Aérea (Unifa), com formação em Administração e Ciências Aeronáuticas pela Universidade Católica do Salvador (UCSal) e pela Academia da Força Aérea (AFA). Possui experiência em gestão pública, tecnologia e aviação. Atuou como aviador, investigador de acidentes e gestor em órgãos como Agência Nacional de Aviação Civil (Anac), Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Telebras e Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN). Desenvolve atividades em ensino, gestão do conhecimento e políticas públicas. Atualmente, também atua como professor conteudista e é graduando em Pedagogia na Universidade de Guarulhos (UNG).

E-mail: madisonalmeida@hotmail.com

Donizete dos Santos Santana

Profissional com múltiplas graduações, incluindo Filosofia, História, Sociologia, Pedagogia e Geografia pela Universidade de Taubaté (Unitau), além de formação em Teologia na mesma instituição. Mestre em Educação pela Unitau. Possui diversas especializações na área educacional e psicopedagógica. Atuou como professor da rede estadual e também como militar da Força Aérea Brasileira. Sua formação e atuação abrangem educação, aconselhamento e desenvolvimento humano.

E-mail: donizete_santana@yahoo.com.br

Delvonei Alves de Andrade

Doutor em Tecnologia Nuclear pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Engenharia Aeronáutica e Mecânica pelo Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA). Graduado em Engenharia Mecânica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Atua como tecnologista da Comissão Nacional de Energia Nuclear (CNEN) e professor da USP. Possui ampla experiência em engenharia nuclear, com foco em reatores, modelagem e segurança nuclear. Exerceu funções de liderança em programas de pós-graduação da USP e participa de redes internacionais na área.

E-mail: delvonei@ipen.br

César Augusto Eugênio

Doutor e mestre em Educação pela Universidade São Francisco. Graduado em Filosofia pela Faculdade Salesiana de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena. É professor adjunto I de Filosofia e Ética, vinculado ao Instituto Básico de Humanidades, docente permanente no Programa de Mestrado Profissional em Educação (MPE) e docente colaborador no Programa de Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional na Universidade de Taubaté (Unitau).

E-mail: cesar.aeugenio@unitau.br

Resumo: Este artigo discute a educação especial no ensino fundamental da rede pública de São Paulo, com ênfase no contexto do município de São José dos Campos. A partir de uma revisão bibliográfica e documental, analisa-se o papel da escola na inclusão de estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento e altas habilidades/superdotação. O trabalho mobiliza aportes teóricos de autores como Temple Grandin, Russell Barkley, Fátima Kwant e Maria de Fátima Minetto, bem como legislação municipal e nacional vigente. O estudo também aponta avanços e entraves práticos, destacando a importância do atendimento educacional especializado (AEE), da formação docente e da articulação intersetorial de forma a se garantir uma educação verdadeiramente inclusiva. A educação especial reside, portanto, em necessidade constante e atual, haja vista a caracterização de neurodivergências e outras condições, presentes no ambiente estudantil, com foco deste trabalho no ensino fundamental público municipal, notadamente nos anos iniciais. Em aspecto histórico, foi realizada correlação de aspectos legislativos, em mais de uma esfera de governo, bem como associação dos conceitos vinculados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) à prática em unidade educacional em São José dos Campos.

Palavras-chave: Educação especial. Inclusão escolar. Ensino fundamental. São José dos Campos. Neurodiversidade.

Abstract: This paper discusses special education in São Paulo's public elementary school system, with an emphasis on the municipality of São José dos Campos, São Paulo. Based on a bibliographic and documentary review, the study analyzes the role of schools in the inclusion of students with disabilities, neurodevelopmental disorders, and giftedness/high abilities. The work draws on theoretical contributions from authors such as Temple Grandin, Russell Barkley, Fátima Kwant, and Maria de Fátima Minetto, as well as current municipal and national legislation. The study also highlights practical advances and obstacles, highlighting the importance of specialized educational services (AEE), teacher training, and intersectoral collaboration to ensure truly inclusive education. Special education, therefore, is a constant and current need, since the characterization of neurodivergences and other

conditions are present in the student environment. This work focuses on municipal public elementary schools, particularly in the early years. Historically, legislative aspects were correlated across multiple levels of government, as well as concepts linked to the National Common Curricular Base (BNCC) and practice in an educational institution in São José dos Campos, São Paulo.

Keywords: Special education. School inclusion. Elementary school. São José dos Campos. Neurodiversity.

INTRODUÇÃO

A educação especial no Brasil tem passado por significativas transformações nas últimas décadas, especialmente a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), que assegura o direito à educação para todos, e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), que estabelece diretrizes para a escolarização de alunos com deficiência em classes comuns do ensino regular. Apesar dos avanços legais e políticos, a efetivação da inclusão escolar ainda enfrenta inúmeros desafios práticos, estruturais e atitudinais, sobretudo nas redes públicas de ensino fundamental.

No estado de São Paulo, a rede pública de ensino atende um número expressivo de estudantes com necessidades educacionais específicas, o que demanda uma resposta pedagógica alinhada aos princípios da equidade, da diversidade e do respeito às singularidades. Nesse cenário, o município de São José dos Campos tem se destacado pela implementação de políticas públicas voltadas à inclusão, como a oferta de atendimento educacional especializado (AEE), formação continuada de professores e adaptação curricular. No entanto, a realidade ainda revela lacunas entre o discurso da inclusão e as práticas efetivas nas escolas.

O presente artigo tem como objetivo analisar as práticas e os desafios da educação especial no ensino fundamental público paulista, com foco em São José dos Campos, aproveitando-se a prática de acompanhamento docente como atividade acadêmica. A partir de uma abordagem teórico-documental, o estudo dialoga com autores nacionais e internacionais que refletem sobre a inclusão escolar, a neurodiversidade e as práticas pedagógicas inclusivas. A escolha do tema justifica-se pela relevância social e educacional de garantir o direito à aprendizagem de todos os alunos, independentemente de suas condições cognitivas, sensoriais, físicas ou emocionais.

Ao longo do texto, discutem-se os fundamentos teóricos da inclusão, o papel da escola diante das neurodiversidades, os dispositivos legais vigentes e as estratégias pedagógicas possíveis para a consolidação de uma escola verdadeiramente inclusiva. A experiência de São José dos Campos é utilizada como referência concreta para

ilustrar os avanços e desafios da implementação da educação especial no âmbito do ensino fundamental.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A educação especial desperta conscientização nos variados estratos sociais, encontrando no ambiente escolar seu *locus* de normalização e de atendimento às demandas familiares. As normas, em diferentes âmbitos, assim como pesquisadores, debruçam-se sobre o panorama de tal educação, a qual tem sua perspectiva de ampliação ressaltada desde o final do século XX.

Educação especial e o paradigma da inclusão

A educação especial, historicamente, esteve associada a modelos segregadores, nos quais os estudantes com deficiência ou necessidades educacionais específicas eram atendidos em instituições separadas do ensino regular. A partir das últimas décadas do século XX, no entanto, consolidou-se um novo paradigma: o da inclusão escolar. Este defende que todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, sensoriais, cognitivas ou emocionais, devem ter acesso à escola comum, com os apoios necessários para seu pleno desenvolvimento.

Peter Mittler (2003), referência mundial no campo da inclusão, sustenta que a escola inclusiva não é aquela que apenas recebe alunos com deficiência, mas sim aquela que se transforma para atender às necessidades de todos. Isso implica reorganizar o currículo, rever práticas pedagógicas, garantir acessibilidade e, sobretudo, cultivar uma cultura de valorização da diversidade. A inclusão, portanto, não é um favor, mas um direito humano fundamental.

No Brasil, Minetto *et al.* (2010) analisam criticamente os avanços e retrocessos da inclusão escolar, ressaltando que a presença física dos estudantes com deficiência nas escolas não é suficiente. É necessário garantir a participação ativa, a aprendizagem significativa e o desenvolvimento de vínculos sociais. Para isso, é fundamental que as instituições escolares se reestruturem, promovendo formação docente continuada, articulação intersetorial e acesso aos serviços de apoio especializados.

> A inclusão é um fato. Um caminho sem volta! O resgate de algo que ficou para trás na história e hoje é reparado. Nós, cidadãos, temos duas opções: primeiro, ficarmos estáticos, questionando, culpando e reclamando. Posição essa, que não traz alívio para as angústias e ainda produz sofrimento para si e para todos que nos rodeiam. Ou, numa segunda opção: parar, olhar a nossa volta e reagir, arregaçar as mangas e ver como podemos melhorar essa situação. Refletir sobre si mesmo,

> como pessoa e profissional, e sobre medos, preconceitos (Minetto *et al*., 2010, p. 16).

A concepção de educação inclusiva está também alinhada aos princípios da equidade e da justiça social, conforme preconizado pela Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 1994) e reafirmado na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas, 2006), ambos os documentos de forte impacto na formulação das políticas públicas educacionais brasileiras.

Portanto, a fundamentação teórica da inclusão escolar permite-nos compreender que a educação especial deve ser integrada ao projeto político-pedagógico da escola, e não tratada como um serviço paralelo. A escola deve adaptar-se ao estudante, e não o contrário. Esse é o cerne do paradigma inclusivo que orienta a análise aqui desenvolvida.

Nesse prisma, Marcos Paulo Dellani e Deisy Nara Machado de Moraes (2012) convergem para a importância do engajamento de todos os atores do contexto educacional, reputando tal união de esforços como essencial para o sucesso de iniciativas inclusivas:

> Ao mesmo tempo em que as escolas inclusivas preveem um ambiente favorável à aquisição da igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, família, voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.

Neurodivergências e educação

A abordagem da neurodiversidade na educação especial amplia a compreensão sobre os diferentes modos de aprender e interagir com o mundo. Termos como transtorno do espectro autista (TEA), transtorno no déficit de atenção/hiperatividade (TDAH), dislexia e outras condições do neurodesenvolvimento têm ganhado visibilidade no debate educacional, desafiando escolas e profissionais a superar visões medicalizantes e a adotar práticas pedagógicas inclusivas e baseadas em evidências.

Temple Grandin, uma das principais vozes do autismo no mundo, destaca a importância de uma educação que respeite os estilos cognitivos distintos. Em suas obras, como *O cérebro autista*, Grandin (2014) relata sua trajetória como pessoa autista e reforça a necessidade de estratégias visuais, rotinas estruturadas e estímulos sensoriais adequados para garantir a aprendizagem de estudantes com TEA. Sua experiência

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 187-203, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p187-203

ilustra como a compreensão das especificidades neurológicas pode transformar práticas pedagógicas e favorecer a inclusão real.

No campo do TDAH, Russell Barkley é um dos maiores especialistas mundiais. Em suas pesquisas, Barkley (2006) argumenta que o TDAH deve ser compreendido como uma disfunção do autocontrole e das funções executivas, e não como um problema de disciplina ou desatenção simples. Essa perspectiva exige da escola uma mudança de postura: o foco deve ser na adaptação do ambiente e na criação de estratégias que auxiliem o estudante a gerenciar suas dificuldades, e não na punição ou exclusão.

Lucelmo Lacerda, pesquisador brasileiro com contribuições significativas na área de educação inclusiva e autismo, reforça a importância do uso de práticas baseadas em evidências. Em seus estudos, Lacerda (2021) denuncia o uso de métodos ineficazes e até prejudiciais no atendimento educacional de estudantes com autismo, defendendo intervenções respaldadas pela ciência e articuladas com a realidade escolar. Para o autor, o compromisso com a inclusão passa, necessariamente, pelo rigor científico e pela formação qualificada dos profissionais.

Já Fátima Kwant, ativista e escritora brasileira autista, oferece uma perspectiva vivencial e crítica sobre o capacitismo nas escolas. Em suas falas e textos, Kwant (2020) denuncia as barreiras atitudinais que ainda permeiam o cotidiano escolar, mesmo em contextos formalmente inclusivos. Ela argumenta que é preciso ouvir as pessoas neurodivergentes, valorizando suas vozes e experiências como parte do processo de construção de uma educação plural e respeitosa.

A neurodiversidade, portanto, não deve ser vista como um obstáculo à inclusão, mas como uma oportunidade para se reinventar a escola. Compreender que cérebros diferentes aprendem de formas distintas é o primeiro passo para promover práticas pedagógicas mais acessíveis, acolhedoras e justas. Isso exige investimento em formação docente, revisão curricular e escuta ativa dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Maria Clara Di Pierro, Orlando Joia e Vera Masagão Ribeiro (2001) destacam, em seu trabalho, o ano de 1990 ter sido declarado pelas Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização, a partir da Conferência Mundial que reuniu a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e o Banco Mundial. Foi então aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo.

Mais tarde, o Brasil aprovou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), que se consolidou como o principal marco

regulatório do período pós-conferência, propondo uma ampla sistematização do sistema educacional. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) destacam três pontos centrais que orientaram as diretrizes brasileiras quanto à ampliação do alcance do ensino: 1. a flexibilização da organização curricular e a certificação equivalente para diferentes percursos formativos; 2. a promoção de múltiplas modalidades de ensino-aprendizagem, presenciais ou a distância; e 3. o aperfeiçoamento dos mecanismos de avaliação. As políticas públicas formuladas a partir desses marcos incorporaram, em maior ou menor grau, tais premissas em sua estrutura e implementação.

Leis e diretrizes nacionais de educação especial

O arcabouço legal brasileiro que rege a educação especial é extenso e fundamenta-se em princípios de igualdade, equidade e respeito à diversidade humana. A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 208, que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Essa previsão é reforçada pela LDB, que no artigo 58 define a educação especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

Outro marco normativo relevante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Ministério da Educação, 2008), que orienta os sistemas de ensino sobre a necessidade de garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares. Essa política estabelece a oferta do AEE como um serviço complementar, e não substitutivo, à escolarização comum, devendo ser realizado, preferencialmente, no contraturno escolar.

Destaca-se também o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), que regulamenta a oferta do AEE e reafirma o direito à educação em ambiente inclusivo. Esse decreto substituiu o anterior (de nº 6.571/2008), buscando fortalecer a inclusão no sistema educacional e garantir recursos de acessibilidade, formação docente e financiamento adequado para a educação especial.

Além disso, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, ratificada pelo Brasil com *status* de emenda constitucional (Decreto nº 6.949/2009), determina que os Estados-partes assegurem um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, com base na igualdade de oportunidades. Essa convenção é um dos documentos mais avançados no que se refere à garantia de direitos educacionais para pessoas com deficiência.

Outros dispositivos importantes incluem a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015), que reforça a obrigatoriedade da acessibilidade e da oferta de profissionais de apoio escolar, e a própria Base Nacional Comum

Curricular (BNCC), que prevê a flexibilidade curricular e a valorização da diversidade no planejamento pedagógico (Ministério da Educação, 2018).

Esse conjunto normativo oferece fundamentos robustos para a construção de políticas públicas educacionais inclusivas. Entretanto, sua efetividade depende da articulação entre União, estados e municípios, do compromisso político das gestões escolares e da formação adequada dos profissionais da educação. Cumpre ressaltar a Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024, que trata da formação em nível superior de profissionais do magistério da educação escolar básica. Tais formações devem contemplar os contextos aqui tratados. Da mesma forma, o Projeto Escola Viva (Ministério da Educação, 2002) busca garantir acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais na escola.

Estado de São Paulo

Verifica-se, no estado de São Paulo, o caderno *Política de Educação Especial do Estado de São Paulo*, o qual menciona a trilha histórica estadual, no tocante à educação especial. Trata-se de linha temporal, de deliberações e de resoluções do Conselho Estadual de Educação, culminando na atual Política de Educação Especial Estadual:

> A Educação Especial na perspectiva inclusiva constitui-se também numa área de conhecimento que tem por objetivo desenvolver, validar, implementar e avaliar estratégias, metodologias, recursos e processos, bem como formar recursos humanos que favoreçam a consolidação de escolas inclusivas.
>
> A inclusão escolar de todos(as) os(as) estudantes nas classes comuns do ensino regular é processo que deve ser conduzido com cautela, zelo e respeito ao indivíduo e suas famílias (São Paulo, 2021).

Políticas municipais de São José dos Campos

O município de São José dos Campos, no interior do estado de São Paulo, tem buscado desenvolver políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes da educação especial, alinhando-se aos princípios da legislação federal e estadual. A cidade destaca-se por implementar diretrizes específicas por meio da Secretaria Municipal de Educação, que promove ações contínuas de apoio à escolarização de alunos com deficiência e outras condições que demandam AEE.

Entre as ações de maior relevância, está a oferta do AEE, realizado em salas de recursos multifuncionais com profissionais capacitados. A Lei Municipal nº 9.123/2013 (São José dos Campos, 2013) dispõe sobre a criação de cargos e funções específicas para atuação no AEE, como professores especialistas e cuidadores escolares. Além

disso, o município mantém parceria com instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae) e a Associação de Pais e Amigos dos Autistas (AMA), com vistas à complementaridade do atendimento.

O município (São José dos Campos, 2014) legislou acerca dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades/superdotação, recebendo AEE em caráter complementar ou suplementar. Tal regramento ocorreu pela Deliberação CME nº 02/2014. A Lei Municipal nº 9.425/2016 (São José dos Campos, 2016) trouxe o olhar do poder público acerca do munícipe com TEA, revelando-se instrumento de grande valia do tocante a amparo, direitos, acessibilidade, obrigação dos entes.

Quanto à formação continuada dos docentes, é promovida regularmente, com foco em temáticas como práticas inclusivas, transtorno do neurodesenvolvimento, uso de tecnologias assistivas e adaptação curricular. Essas ações são fundamentadas em normativas locais, como a Resolução SME nº 12/2019 (São José dos Campos, 2019), que estabelece orientações para a inclusão de estudantes com deficiência no sistema municipal de ensino.

Outro aspecto importante é a elaboração de Planos de Atendimento Individualizado (PAI) e o acompanhamento pedagógico sistemático dos estudantes da educação especial, com base no trabalho colaborativo entre professores regentes, educadores do AEE, gestores escolares e famílias. Tal iniciativa concentra-se em questões peculiares, envolvendo o estudante em sua condição única, individual.

Apesar dos avanços, o município ainda enfrenta desafios, como a carência de profissionais especializados em algumas unidades, a rotatividade de cuidadores e a necessidade de ampliar a infraestrutura física das escolas para garantir acessibilidade plena. Há, também, relatos de práticas pedagógicas ainda distantes do ideal inclusivo, o que reforça a importância de um monitoramento constante das políticas implementadas.

A experiência de São José dos Campos evidencia que a inclusão escolar depende de uma política pública articulada, financiamento adequado e compromisso político-pedagógico das escolas. A continuidade dessas ações é essencial para que se consolide uma rede pública que valorize a diversidade e assegure o direito à aprendizagem para todos.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

A inclusão escolar efetiva exige práticas pedagógicas que reconheçam e respeitem as singularidades dos estudantes, promovendo a participação ativa de todos nos processos de ensino e aprendizagem. Mais do que garantir o acesso à escola, é necessário criar condições reais para a permanência e o desenvolvimento de cada aluno, considerando seus diferentes ritmos, potencialidades e necessidades. Isso requer planejamento pedagógico intencional, que articule teoria e prática, e um compromisso

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 187-203, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p187-203

ético com a diversidade como valor educativo e social. Assim, a inclusão deixa de ser um ideal abstrato e se concretiza no cotidiano da sala de aula, onde o respeito às diferenças traduz-se em equidade e oportunidades de aprendizagem significativas.

Estratégias inclusivas envolvem ações articuladas entre diversos eixos: o AEE, a formação docente continuada, a flexibilização curricular e a colaboração intersetorial. Esses elementos, quando integrados ao projeto político-pedagógico da escola, favorecem a construção de um ambiente educacional acessível e acolhedor, capaz de atender às necessidades de todos os estudantes. O apoio institucional e o trabalho colaborativo entre professores, gestores, famílias e serviços de apoio constituem o alicerce de uma cultura escolar verdadeiramente inclusiva, que reconhece e valoriza a diversidade como princípio essencial da educação contemporânea.

O AEE constitui eixo estruturante das políticas de inclusão e tem por finalidade assegurar que os estudantes com deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento ou altas habilidades/superdotação recebam o apoio necessário para seu pleno desenvolvimento. Essa modalidade de ensino complementar não substitui a sala regular, mas atua em sinergia com ela, promovendo o desenvolvimento de competências funcionais, cognitivas e sociais que ampliam a autonomia do educando. A articulação garante continuidade às intervenções e favorece a construção de percursos de aprendizagem personalizados, nos quais cada estudante é reconhecido como sujeito de direitos, capaz de aprender e participar ativamente da vida escolar.

A formação continuada dos docentes é outro elemento imprescindível para o sucesso da inclusão. Professores precisam estar preparados para identificar barreiras de aprendizagem, adaptar materiais, flexibilizar metodologias e desenvolver postura acolhedora e empática. A formação deve contemplar conhecimentos sobre deficiência, transtornos do neurodesenvolvimento, legislação, práticas baseadas em evidências e ética da inclusão.

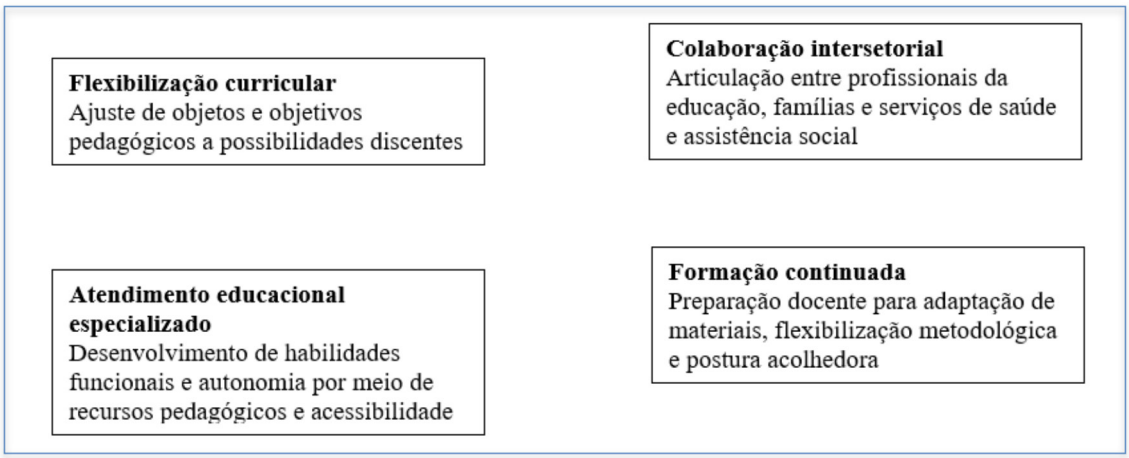
Além disso, a flexibilização curricular é uma estratégia pedagógica relevante, que permite ajustar os objetivos de aprendizagem às possibilidades dos estudantes. Isso pode ser feito por meio de roteiros de atividades diferenciadas, avaliação adaptada e diversificação dos recursos didáticos. A escola precisa reconhecer que a aprendizagem ocorre de diferentes formas, ritmos e tempos, e deve valorizar o progresso individual. A colaboração entre os profissionais da educação, as famílias e os serviços de saúde e assistência social constitui um pilar da inclusão escolar. Essa articulação intersetorial favorece o acompanhamento integral do estudante, permitindo intervenções mais eficazes e contextualizadas.

Por fim, é essencial fomentar uma cultura escolar inclusiva, pautada no respeito à diversidade, na valorização das diferenças e na construção de ambientes escolares acolhedores e participativos. Projetos de convivência, mediação de conflitos, escuta ativa e

protagonismo estudantil podem contribuir para fortalecer os laços comunitários e reduzir o preconceito e o capacitismo no cotidiano escolar.

As práticas pedagógicas inclusivas devem possuir tais recursos basilares, conforme a Figura 1, não sendo, portanto, ações isoladas, mas um conjunto de atitudes, recursos e estratégias que devem fazer parte do projeto pedagógico. Quando orientadas por princípios éticos, conhecimento técnico e compromisso coletivo, essas práticas podem transformar a escola em um espaço de pertencimento e aprendizagem para todos.

Figura 1: Pilares para práticas pedagógicas inclusivas



Fonte: Elaborada pelos autores com base em Grandin (2014), Barkley (2006), Lacerda (2021) e Minetto *et al*. (2010).

CONTEXTUALIZANDO OBJETOS DA BNCC NA PRÁTICA INCLUSIVA

A prática de acompanhamento acadêmico docente, no município aqui descrito, revela convergência em termos de objetos de educação trazidos pela BNCC. Recorte epistemológico foi realizado com Língua Portuguesa e Artes, em que se observa a dinâmica inclusiva aderente ao proposto no normativo federal. Os objetos da BNCC – aqui codificados – são, portanto, ligados a seguir às práticas cotidianas.

Língua Portuguesa – estratégia de leitura

• OBJETOS (EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos e (EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos.

Ambos os objetos estão em sintonia com a proposta pedagógica da escola e a localização de informações, sejam estas implícitas ou explícitas, nos textos do material didático. Da mesma forma, é incentivada a integração de alunos regulares com alunos

da educação especial, em sala do quarto ano do ensino fundamental. A simbologia adotada no material educacional, notadamente de Ciências, era explanada e explorada ao máximo pela docente.

Língua Portuguesa – relato oral/registro formal e informal

• OBJETO (EF15LP13) Identificar finalidades da interação oral em diferentes contextos comunicativos (solicitar informações, apresentar opiniões, informar, relatar experiências etc.).

O referido objeto foi circunstanciado, em prática pedagógica, em termos da expressão oral em sala de leitura. Diferentes abordagens propiciadas pela professora responsável pela atividade permitem um compêndio de títulos lidos ao ano por cada aluno. A prática envolve relatos referentes ao que o aluno encontrou na obra, bem como seu aconselhamento a colegas, oferecendo pontos de destaque e de atenção no livro lido. Ocorre a contagem de livros lidos por aluno – sem que tal ação sirva de disputa entre discentes. A professora estimula a expressão oral das percepções com clareza, sendo uma adequada mediação educativa.

Língua Portuguesa – formação do leitor literário/leitura multissemiótica

• OBJETO (EF15LP18) Relacionar texto com ilustrações e outros recursos gráficos.

A interpretação de recursos gráficos foi uma constante em atividades de língua portuguesa, em que a professora se vale de imagens referentes a ações e a ambientes, que, uma vez projetadas no quadro, remetem a exercícios de fixação e de interpretação no livro escolar. A técnica de projeção no quadro, associada à execução de tarefa em que o aluno encontra a mesma figura no contexto do exercício, em muito facilita a dinâmica em sala e a coordenação por parte docente.

Artes – contextos e práticas

• OBJETO (EF15AR01) Identificar e apreciar formas distintas das artes visuais tradicionais e contemporâneas, cultivando a percepção, o imaginário, a capacidade de simbolizar e o repertório imagético.

As artes plásticas foram discorridas, sendo que houve momentos de plena interação, aprendizado e exercício imagético, na medida em que havia orientação docente nas aulas de Artes, para que os alunos exercitassem a imaginação com produções relacionadas às festas juninas. Nessa linha, autores estrangeiros, como Van Gogh, e nacionais, como Volpi, foram alguns que tiveram seus trabalhos exemplificados.

Artes – elementos da linguagem I

• OBJETO (EF15AR02) Explorar e reconhecer elementos constitutivos das artes visuais (ponto, linha, forma, cor, espaço, movimento etc.).

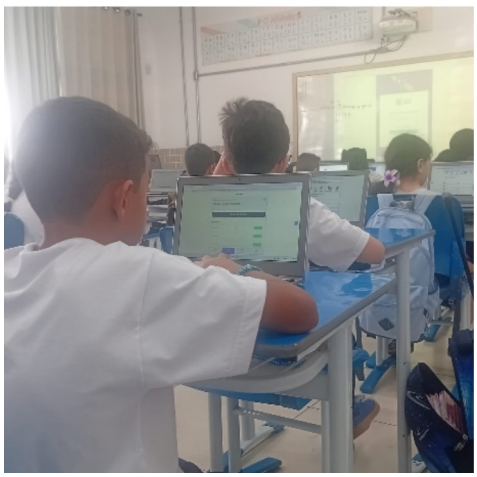
Nos momentos compartilhados nas atividades semanais artísticas, os alunos realizaram a temática de produção por meio de desenhos e de colagens. A professora de Artes tratou tanto de motivos juninos como de autores que se destacaram em obras festivas. Menção especial feita aos trabalhos de Volpi. Na confecção de suas telas e colagens, os alunos com necessidades espaciais interagiam com entusiasmo, produzindo trabalhos vibrantes em cores e formas. A professora estimulava o trabalho com técnicas de pontilhismo e do traçado de linhas.

Artes – elementos da linguagem II

• OBJETO (EF15AR26) Explorar diferentes tecnologias e recursos digitais (multimeios, animações, jogos eletrônicos, gravações em áudio e vídeo, fotografia, *softwares* etc.) nos processos de criação artística.

Por meio de sala informacional de que o colégio dispõe, tecnologias digitais são exploradas, em continuidade ao que se exercita com o uso dos *notebooks* individuais em sala. Aliado a isso, o uso de plataforma específica, contratada pela Secretaria Municipal de Educação, permite o acompanhamento e também o desenvolvimento do hábito de leitura em diferentes contextos de gêneros literários, sempre em ambiente digital. A Figura 2 traz a possibilidade inclusiva proporcionada a todos em sala, no viés tecnológico.

Figura 2: Uso de recursos tecnológicos em sala do ensino público fundamental



Fonte: Acervo dos autores.

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 187-203, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p187-203

Artes – materialidades

• OBJETO (EF15AR21) Exercitar a imitação e o faz de conta, ressignificando objetos e fatos e experimentando-se no lugar do outro, ao compor e encenar acontecimentos cênicos, por meio de músicas, imagens, textos ou outros pontos de partida, de forma intencional e reflexiva.

O aspecto lúdico, devidamente explorado no ambiente educacional do quarto ano, foi marcante sobretudo nos momentos de sala de leitura, em que a professora da temática fomentou a seleção e leitura de títulos – apoiados por projeções de imagens das literaturas. No contexto cênico, destaca-se a comemoração do Dia do Canadá, com os alunos trajando ou portando objetos alusivos à cultura do país.

DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Apesar dos avanços legais e do crescente compromisso das redes públicas de ensino com a inclusão escolar, diversos desafios ainda persistem na efetivação da educação especial no ensino fundamental. Muitos desses obstáculos são de ordem estrutural, pedagógica, atitudinal e política, exigindo ações coordenadas e investimentos contínuos, como se observa no Quadro 1.

Quadro 1: Desafios e perspectivas para a efetivação da educação especial inclusiva no ensino fundamental

Dimensão	Desafios identificados	Perspectivas e caminhos de superação
Estrutural	Carência de profissionais especializados (professores do AEE, intérpretes, cuidadores); infraestrutura inadequada; rotatividade de pessoal	Fortalecimento das políticas públicas de provimento e valorização profissional; investimentos em infraestrutura acessível e tecnologias assistivas
Pedagógica	Dificuldades na adaptação curricular, avaliação inclusiva e gestão da heterogeneidade em sala; falta de tempo e apoio técnico ao professor	Formação docente continuada e articulada à prática; adoção de metodologias ativas e práticas baseadas em evidências; flexibilização curricular e avaliação inclusiva
Atitudinal	Persistência de preconceitos, capacitismo e resistência de alguns educadores à presença de alunos com deficiência	Campanhas de sensibilização e formação ética; fortalecimento da cultura escolar inclusiva e da empatia entre os sujeitos escolares
Política e institucional	Fragilidade na articulação entre educação, saúde e assistência social; políticas descontinuadas; ausência de monitoramento sistemático	Consolidação de redes intersetoriais; planejamento integrado entre esferas governamentais; políticas permanentes de acompanhamento e avaliação da inclusão
Sociocultural	Baixa participação das famílias e pouca escuta das pessoas com deficiência nos processos decisórios	Valorização do protagonismo estudantil e da escuta ativa; fortalecimento da parceria escola-família-comunidade; incentivo à representatividade nos espaços educacionais
Tecnológica e inovação	Escassez de recursos digitais acessíveis e de formação para uso pedagógico das tecnologias assistivas	Investimento em inovação educacional; formação digital inclusiva; incentivo à pesquisa e desenvolvimento de soluções tecnológicas acessíveis

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Barkley (2006), Minetto *et al.* (2010), Grandin (2014), Lacerda (2021), Kwant (2020) e legislação vigente.

Entre os principais entraves, está a carência de profissionais especializados, como professores do AEE, intérpretes de Libras, guias-intérpretes e cuidadores escolares. A rotatividade desses profissionais e a falta de formação continuada em alguns casos impactam negativamente a continuidade e a qualidade do atendimento aos estudantes da educação especial.

Do ponto de vista pedagógico, há desafios relacionados à adaptação curricular, à avaliação inclusiva e à gestão da heterogeneidade em sala de aula. Há professores que ainda não se sentem preparados para trabalhar com a diversidade de formas de aprender, e com isso necessitam de apoio técnico, formação e tempo para o planejamento pedagógico inclusivo.

Outro aspecto crítico é a articulação entre os setores da educação, saúde e assistência social. A ausência de redes intersetoriais integradas limita o acompanhamento dos estudantes com múltiplas necessidades, comprometendo o atendimento integral e a eficácia das intervenções.

Entretanto, há também perspectivas promissoras. O fortalecimento das políticas públicas inclusivas, o avanço das pesquisas sobre práticas pedagógicas baseadas em evidências e a mobilização das famílias e movimentos sociais têm contribuído para consolidar a inclusão como um princípio inegociável da educação pública. A escuta ativa das pessoas com deficiência e de seus familiares, a valorização do protagonismo estudantil e o investimento em inovação pedagógica e tecnológica são caminhos potentes para o aprimoramento da inclusão escolar. Tais ações exigem um compromisso coletivo e contínuo que envolva toda a comunidade escolar e a gestão pública.

Assim, os desafios da educação especial não devem ser vistos como obstáculos intransponíveis, mas como convites à transformação. Construir uma escola verdadeiramente inclusiva é uma tarefa complexa, mas indispensável para a promoção de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da educação especial no ensino fundamental público de São Paulo, com foco no município de São José dos Campos, revela um cenário marcado por avanços institucionais e desafios persistentes. A consolidação de uma escola inclusiva depende não apenas de legislações bem elaboradas, mas também da transformação das práticas pedagógicas, da formação de professores e do fortalecimento do compromisso político com a equidade e a justiça social.

O estudo mostrou que, embora haja políticas públicas e diretrizes claras em favor da inclusão, sua efetivação ainda encontra barreiras significativas, como a escassez de recursos humanos, a necessidade de formação continuada e a resistência cultural à diversidade. Contudo, as experiências positivas observadas em São José dos Campos

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 187-203, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p187-203

demonstram que é possível construir caminhos eficazes quando há articulação intersetorial, planejamento institucional e protagonismo das comunidades escolares.

A educação especial não é um apêndice do sistema educacional, mas parte fundamental do direito à educação para todos. Promover a inclusão escolar é assumir que toda criança e todo adolescente têm potencial para aprender, crescer e participar ativamente da vida escolar e social, desde que lhes sejam garantidas as condições adequadas.

Assim, espera-se que este artigo contribua para o aprofundamento das reflexões sobre a inclusão na escola e incentive novas práticas, pesquisas e políticas comprometidas com uma educação mais humana, democrática e plural.

REFERÊNCIAS

BARKLEY, R. A. *TDAH*: transtorno de déficit de atenção/hiperatividade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília: Presidência da República, 1988.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. *Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

DELLANI, M. P.; MORAES, D. N. M. de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. *Revista de Educação do IDEAL*, Alto Uruguai, v. 7, n. 15, n. p., jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.getulio.ideau.com.br/wp-content/files_mf/393e123aef35ea93f9be9fc2309586b150_1.pdf. Acesso em: 5 jul. 2025.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedes*, ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

GRANDIN, T. *O cérebro autista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

KWANT, F. *Diversidade e inclusão*: a voz de quem vive o autismo. 2020. Disponível em: https://fatimakwant.com. Acesso em: 5 jul. 2025.

LACERDA, L. *Educação inclusiva e autismo*: um guia para professores. São Paulo: Memnon, 2021.

MINETTO, M. de F. J. *et al*. *Diversidade na aprendizagem de pessoas com necessidades especiais*. Curitiba: Iesde Brasil, 2010. 284 p.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Projeto Escola Viva – garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola*: alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília: MEC, 2024.

MITTLER, P. *Educating pupils with special needs in ordinary schools*. London: David Fulton Publishers, 2003.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York: ONU, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Salamanca: Unesco, 1994.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Lei nº 9.123, de 2013*. Dispõe sobre a criação de cargos e funções para a educação especial. São José dos Campos, 2013.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Deliberação CME nº 02/2014, de 2014*. Dispõe sobre a oferta da modalidade Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva. São José dos Campos, 2014.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Lei nº 9.425, de 2016*. Dispõe sobre a política municipal de atendimento às pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e dá outras providências. São José dos Campos, 2016.

SÃO JOSÉ DOS CAMPOS. *Resolução SME nº 12, de 2019*. Dispõe sobre inclusão de estudantes com deficiência no sistema municipal de ensino. São José dos Campos: Secretaria Municipal de Educação, 2019.

SÃO PAULO. *Política de Educação Especial do Estado de São Paulo*. São Paulo: Seduc-SP, 2021.

Recebido em: 13.08.2025
Aprovado em: 21.01.2026

O *FLÂNEUR* EM BENJAMIN: APONTAMENTOS PARA A CAMINHOGRAFIA URBANA EM PESQUISAS SOBRE CIDADE E EDUCAÇÃO

THE *FLÂNEUR* IN BENJAMIN: NOTES FOR URBAN CARTOGRAPHIC WALKING METHOD IN RESEARCH ABOUT CITY AND EDUCATION

Marcio Tascheto da Silva

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professor do curso de História e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN). É coordenador do projeto Pedagogias Contemporâneas em Contextos Urbanos na mesma universidade. Além disso, atua como colaborador do projeto Território Negro do Rosário: Racismo Estrutural e a Cidade/UFN. É membro-fundador da Rede Unesco Cidade que Educa e Transforma, membro do comitê nacional da ONG Cidade Escola-Aprendiz, avaliador de tecnologias de Educação Integral na Secretaria de Educação Básica/SEB/MEC, membro do grupo de editoria da revista *Lugar Comum*/UFRJ e pesquisador do grupo de pesquisa Arte, Corpo, Ensigno CNPQ/Capes/UFRGS.

E-mail: marciotascheto3@gmail.com

Gustavo Gonçalves Cougo

Doutorando e mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens pela Universidade Franciscana (UFN). É bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (Capes) e membro da Rede Unesco Cidade que Educa e Transforma. Na UFN, integra o projeto Pedagogias Contemporâneas em Contextos Urbanos e o grupo de pesquisa Percepção Ambiental, na linha de pesquisa Arquitetura e Urbanismo: Teoria, História e Crítica.

E-mail: g.cougo@ufn.edu.br

Anelis Rolão Flôres

Doutora em Arquitetura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). É professora no curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Franciscana. Também integra o grupo de pesquisa Percepção Ambiental, na linha de pesquisa Arquitetura e Urbanismo: Teoria, História e Crítica, da mesma universidade. É membro da Rede Unesco Cidade que Educa e Transforma.

E-mail: anelis@ufn.edu.br

Resumo: Com este artigo, objetiva-se refletir sobre a cartografia como abordagem epistemológica e a caminhografia urbana como procedimento metodológico aplicado ao campo das pesquisas sobre cidade e educação. A partir da atualização da alegoria do *flâneur* benjaminiano, deslocada ao contexto da cidade de Santa Maria/RS e ao Parque Itaimbé, explorou-se como alguns corpos urbanos dissidentes, como os andarilhos, *flâneuses* e pessoas em situação de rua, expressam formas invisíveis de urbanidade e como a caminhografia urbana pode apreender ou revelar tais expressividades, a fim de constituir uma espécie de "currículo invisível" do território, cuja potência está no subsídio que oferece às práticas educativas ancoradas nesses saberes locais quando cartografados. Ao mobilizarmos referenciais interdisciplinares, como filosofia, geografia, sociologia urbana, educação, urbanismo e as artes, à análise, adotamos uma postura aberta que assume a complexidade como condição para compreender os fenômenos urbanos. Apostou-se, então, que caminhar, à maneira benjaminiana, constitui um gesto político, epistemológico e interdisciplinar, mobilizando ruínas e fragmentos urbanos em narrativas que ampliam a capacidade de leitura da cidade, oferecendo pistas para um porvir educativo atento à diferença, à alteridade e às pedagogias silenciosas em potência.

Palavras-chave: Cartografia. Complexidade. Interdisciplinaridade. Territórios educativos. Urbanidades invisíveis.

Abstract: This article reflects on cartography as an epistemological approach and on cartographic walking method as a methodological procedure applied to research in the field of city and education. By updating the allegory of the Benjaminian *flâneur*, displaced to the context of Santa Maria/RS and Parque Itaimbé, we explore how dissident urban bodies (wanderers, flâneuses, and homeless people) express invisible forms of urbanity and how the cartographic walking method can apprehend/reveal such expressivities, in order to constitute a kind of "invisible curriculum" of the territory, whose strength lies in the support it offers to educational practices anchored in these local knowledges. Mobilizing interdisciplinary references (philosophy, geography, urban sociology, education, urbanism, and arts), we adopt an open stance that embraces complexity as a condition for understanding urban phenomena. We therefore argue that walking, in the Benjaminian manner, constitutes a political, epistemological, and interdisciplinary gesture, mobilizing urban ruins and fragments into narratives that broaden the capacity to read the city, offering clues for an educational future attentive to difference, otherness, and the silent pedagogies in potency.

Keywords: Cartography. Complexity. Interdisciplinarity. Educational territories. Invisible urbanities.

INTRODUÇÃO

Como (re)educar os sentidos em uma cidade que os anestesia? Com este artigo, propomos refletir sobre a cartografia social como abordagem epistemológica e a caminhografia urbana como procedimento metodológico, aplicados a pesquisas no campo da cidade e da educação. A partir de uma atualização da alegoria do *flâneur* benjaminiano e de suas ressonâncias em figuras-tipo urbanas contemporâneas, convidamos Benjamin a caminhar por uma cidade do Sul Global, procurando com ele atitudes e pistas para uma leitura sensível do urbano (buscando o urbano menor, invisível, fragmentado e expulso dos regimes oficiais de visibilidade).

Este artigo é ressonância de uma pesquisa de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Franciscana (UFN), mas não se limita a ela. A investigação inicial teve como objetivo investigar o Parque Itaimbé, um importante espaço público da cidade de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, a fim de encontrar, ao passo de suas andanças, individuais e coletivas, experiências urbanas que pudessem dar pistas acerca da expressividade urbana que se desprende em urbanidades invisíveis do parque, para, a partir disso, construir uma matriz de saberes coletivos locais que funcionem como um grande currículo invisível do território. Um currículo de saberes, potencialmente mobilizável pedagogicamente, na intenção de contribuir para uma visão ampliada dos espaços urbanos sob um viés educativo. Neste artigo, aprofundamos a reflexão sobre a caminhografia como procedimento cartográfico, mobilizando Walter Benjamin para expandir seu alcance epistemológico no campo da pesquisa sobre cidade e educação.

Escolhemos Santa Maria[1] como território de análise por se tratar de uma cidade média de relevância regional, cuja posição geográfica central no estado do Rio Grande do Sul e trajetória marcada por sucessivos planos diretores e intervenções urbanísticas a colocam como um microcosmo privilegiado para pensar as tensões entre projetos formais de cidade e práticas cotidianas informais de uso do espaço (Ferrari; Moura, 2019; Benaduce, 2007).

Dentro desse contexto, o Parque Itaimbé se destaca não apenas como o maior parque urbano central da cidade, mas também como um território simbólico onde se expressam tensões e desigualdades próprias da urbanização de Santa Maria. Implantado sobre o antigo leito do Arroio Itaimbé e incorporado ao Programa Cura na década de 1980, o parque reúne, em um mesmo espaço, intervenções planejadas e apropriações cotidianas informais, tornando visíveis as contradições entre os projetos

1 Conhecida como “coração do Rio Grande” e marcada por funções estratégicas nos setores educacional, militar e de serviços, Santa Maria consolidou-se, ao longo do século XX, como um polo de circulação de pessoas e saberes, atraindo populações de diversas regiões do estado (Ferrari; Moura, 2019).

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 204-221, jan./jun. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n1p204-221

oficiais de cidade e os usos reais do espaço urbano (Benaduce, 2007). Por esse caráter híbrido, ao mesmo tempo produto do planejamento e da informalidade, o parque se configura como um potente manancial de saberes urbanos, que constitui uma espécie de "currículo invisível" potencialmente mobilizável, cuja investigação pela caminhografia urbana pode acessar camadas de vida que escapam às narrativas hegemônicas sobre a cidade.

Nesse sentido, a cidade contemporânea, marcada por uma lógica mercantil e funcionalista (Carlos, 2020), tende a empobrecer a experiência e anestesiar os corpos (Jacques, 2012). A caminhografia urbana, como procedimento metodológico da cartografia social, oferece uma via de resistência sensível a esse esvaziamento, apostando no corpo em movimento como instrumento de leitura crítica da cidade (Rocha; Santos, 2023). Nesse processo, atualizamos a figura do *flâneur* como *locus* de análise para identificar outras figuras urbanas potentes (pessoas em situação de rua, ambulantes, *flâneuses*[2]) que também caminham, sentem, resistem e narram as suas cidades.

Este artigo também compreende em sua gênese o debate contemporâneo sobre interdisciplinaridade e complexidade, sobretudo por entendermos que a cartografia social se constitui como gesto epistemológico organicamente interdisciplinar, articulando fundamentos da filosofia, da geografia, da sociologia urbana, da educação, do urbanismo e das artes, na análise da cidade como território educativo em potência, a partir da mobilização do manancial de múltiplos elementos que orbitam o espaço urbano.

Com isso, propomos uma dupla movimentação: de um lado, reconhecer na sensibilidade benjaminiana a atitude necessária ao cartógrafo em campo; de outro, ampliar o foco além do *flâneur*, atentando para outros sujeitos urbanos que corporificam formas de estar e experienciar a cidade. Essa aproximação visa contribuir com um novo porvir da educação na cidade (mais atento à alteridade, ao corpo, à diferença e às pedagogias silenciosas que emergem nos (des)caminhos do cotidiano).

Este artigo desenvolve-se no âmbito do GT II – Identidade, Territorialidade e Cidadania da Rede Unesco UniTwin Cidade que Educa e Transforma. Nas seções a seguir, apresentamos os fundamentos teóricos, a metodologia da caminhografia urbana e os principais desdobramentos da pesquisa, propondo uma reflexão crítica sobre como seguir/pensar com Benjamin pode abrir caminhos para práticas cartográficas mais sensíveis, coletivas e, sobretudo, territorializadas.

Ademais, o texto organiza-se em quatro movimentos. No primeiro, discutimos a sensibilidade benjaminiana como inspiração metodológica para o caminhar, apresentando-o

2 Segundo Elkin (2022, p. 14), "*Flâneuse* [*fla-nôse*], do francês substantivo. Forma feminina de *flâneur* [*fla-nêur*], uma ociosa, uma observadora errante, normalmente encontrada em cidades. Essa é uma definição imaginária. Os dicionários franceses, em sua maioria, nem trazem o vocábulo. O *Littré* de 1905, na verdade, faz uma concessão para '*flâneur, ---euse*'. *Qui flâne*, quem flana".

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 204-221, jan./jun. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n1p204-221

como um "caminhógrafo antecipado". No segundo, analisamos a figura do *flâneur* como operador teórico-crítico do caminhante-cartógrafo e suas interações com personagens urbanos contemporâneos, cuja expressividade revela camadas ocultas do território. No terceiro, deslocamos essa discussão para o Parque Itaimbé, em Santa Maria, onde a caminhografia urbana é apresentada como método cartográfico capaz de acessar essas expressividades e organizá-las em um repertório de saberes invisíveis do território. Nos apontamentos finais, refletimos sobre como essa abordagem, ao levar Benjamin para passear em uma cidade média do Rio Grande do Sul, no interior do Sul Global, pode oferecer pistas para um novo porvir da educação, ancorado nos saberes locais territorializados na cidade.

BENJAMIN: O CAMINHÓGRAFO ANTECIPADO

Nesta seção, propomos identificar em Walter Benjamin pistas e atitudes que podem inspirar o cartógrafo contemporâneo, no percurso de suas cartografias pelos espaços das cidades. Pensar Benjamin como um "caminhógrafo antecipado" é reconhecer a relevância de seu olhar errante, mas agudo, sobre as cidades. Mais do que esteticamente belas, as cidades lhe apareciam como espaços porosos, intensos, vivos, ora plenos de promessas de um outro porvir, ora soterrados pelas ruínas do passado empurrado pelo progresso. Para ele, andar pela cidade é também um modo de pensar. Essa relação existencial com os espaços urbanos aparece em diários de viagem, fragmentos autobiográficos, ensaios filosóficos e textos críticos, compondo uma constelação de imagens-cidade (Seligmann-Silva, 2020). Essa forma de ver a cidade, que recolhe rastros e ruínas para montar constelações de sentido, inspira diretamente a caminhografia urbana, aqui adotada como meio de apreender essas expressividades do território.

Benjamin andou por diversas metrópoles europeias (Berlim, Paris, Marselha, Moscou, Nápoles), entre a paixão e a necessidade. O deslocamento era tanto uma forma de viver como uma estratégia de sobrevivência; afinal, viveu sob o escrutínio do nazismo e do crescente autoritarismo europeu. Essa mobilidade, ainda que forçada, constitui parte fundamental de sua construção filosófica. A mesma que, hoje, inspira abordagens potentes na sociologia urbana e outras formas de saber. Sua obra oferece à cartografia, sobretudo ao cartógrafo que adota o caminhar como procedimento, elementos para compreender a cidade como um campo simbólico intenso e a caminhografia urbana como método de leitura crítica.

Encontramos pistas, em especial, no trabalho *Passagens*, obra inacabada iniciada em 1926 e interrompida com sua morte em 1940, na fronteira da França com a Espanha. Nela, Benjamin (2019) busca realizar uma arqueologia da modernidade: uma escavação nas ruínas da Paris do século XIX, sob a ótica alegórica e fragmentária que o caracteriza. Nas palavras de Seligmann-Silva (2020), trata-se de uma tentativa de capturar o século

XX a partir das fissuras, dos restos e fragmentos soterrados em ruínas, organizados em uma constelação textual que nega a linearidade.

Neste trabalho, o *flâneur* aparece como figura central. Segundo Bolle (2022), o *flâneur* assume um papel semelhante ao da Melancolia, figura-chave em outra obra de Benjamin, *A origem do drama barroco alemão*. Ambas funcionam como abreviações alegóricas da época representada, condensando como um prisma as tensões sociais, os regimes afetivos e as expressões culturais em uma imagem-síntese. Na gravura de Dürer, a Melancolia segura instrumentos científicos e artísticos; já o *flâneur*, à sua maneira, carrega os objetos do cartógrafo atento: caderno, lápis, olhos. Ambos observam, registram e transformam o ordinário em signo (Bolle, 2022).

Esse gesto meditativo (atento, mas sonhador) expressa a presença errante do *flâneur* na cidade e serve como analogia potente para o cartógrafo. O *flâneur* benjaminiano é, como o cartógrafo que caminha, uma figura liminar, no trânsito entre mundos: entre o escritório e a rua, entre o devaneio e a crítica, entre a observação e o envolvimento (Bolle, 2022). Ele se move com liberdade, mas também com densidade; observa, mas não se contenta com a aparência superficial.

Bolle (2022, p. 427) nota que Benjamin contrapõe a "mobilidade extraordinária" do *flâneur* à inércia da figura melancólica. O *flâneur* é, nesse jogo, o que se lança ao mundo para experimentá-lo, mesmo que pelo véu da fantasia – uma aproximação onírica, mas reveladora. Em sua errância, é movido pelo fascínio e pela recusa: o fascínio da cidade moderna e a recusa das promessas ardilosas do progresso. Esse movimento o aproxima do cartógrafo, que também busca, pelos fragmentos da cidade em ruínas, uma leitura que resista à homogeneização do espaço urbano.

Entretanto, Benjamin nunca se reivindicou como *flâneur*. Pelo contrário, cuidou de enfatizar o caráter analítico (e não meramente contemplativo) de seu método. Sua errância era crítica, não estética (Bolle, 2022). Embora reconhecesse no *flâneur* um índice de sua época, não se confundia com ele. Isso é fundamental para que não idealizemos a figura. O *flâneur* – e isso Benjamin sabia bem – é um personagem de classe média que se desloca livremente sem se comprometer com os conflitos sociais que observa. Ele vê, mas não interfere. Aproxima-se, mas não se envolve. Essa distância estética foi ironizada pelo próprio Baudelaire (2020, p. 100), em *O spleen de Paris*, ao relatar a queda da auréola de um poeta que, ao não a resgatar, entrega-se à vulgaridade da cidade: "Minha auréola, em um brusco movimento, escorregou de minha cabeça e caiu na lama do macadame. Não tive coragem de apanhá-la [...] posso, agora, passear incógnito, cometer ações reprováveis e abandonar-me à crapulagem como um simples mortal".

Segundo Paese (2015), Baudelaire descreve, com a metáfora da "perda da auréola", a decadência do *flâneur*, quando a classe alta se refugia na plebe para ser simples mortal, aproximando-se dos trapeiros, dos catadores de trapo da época. Essa figura

relacionada à miséria ainda é uma realidade, "[...] os personagens que vagam pelas ruas das metrópoles de hoje, mapeando seu território buscando o encontro possível com formas de sustento e abrigo, são os herdeiros desses primeiros miseráveis" (Paese, 2015, p. 47).

Nesse contexto, o *flâneur*, como alegoria, tem limites claros. Com o avanço da racionalidade capitalista e a consolidação da lógica produtivista, ele se torna figura anacrônica, engolida pela cidade em aceleração. A experiência que encarna (feita de deriva, pausa e contemplação) parece, hoje, cada vez mais impraticável. Ainda assim, no labirinto das *Passagens*, ele permanece no centro: é o "meio do meio" (Bolle, 2022, p. 426), figura-título do caderno M e ponto de confluência das demais entradas. Sua presença permite acionar uma série de imagens e temas fundamentais para pensar o urbano com postura crítica.

É nesse domínio que caminhar com Benjamin nos interessa: como *flâneur* e como cartógrafo sensível e atento, que soube extrair, da errância e da fragmentação, um método de análise histórica, estética e política. Ao cartógrafo contemporâneo que caminha pela cidade em busca dos "currículos (in)visíveis" como expressão do manancial de saberes urbanos territorializados, o gesto de Benjamin oferece pistas metodológicas e epistemológicas valiosas. Na prática, é essa atitude que a caminhografia busca atualizar: seguir, com o corpo, as pistas deixadas pelos sujeitos e práticas informais para construir uma leitura crítica do território.

Caminhar, nesse sentido, pode ser também montar: reunir ruínas, escavar resíduos, traçar percursos entre o que foi esquecido e o que ainda pulsa, observar com sensibilidade a experiência menor dos "corpos invisíveis". Assim, a caminhografia opera como o passo inicial de um processo maior que é revelar as expressividades urbanas que podem subsidiar currículos invisíveis da cidade, montados com saberes territorializados no espaço urbano.

O *flâneur*, portanto, é um excelente ponto de partida – figura inaugural que abre as portas da cidade. Contudo, é com Benjamin que nos embrenhamos em seus labirintos, orientados pela sensibilidade que articula estética e crítica. É nesse movimento que a figura do *flâneur* se transforma em imagem dialética da modernidade, condensando personagens urbanos, cenários sócio-históricos e experiências do coletivo.

Atualizar esse gesto, como propomos neste artigo, significa traduzi-lo em caminhografia, ou seja, um método que, ao tornar visíveis essas experiências do coletivo, oferece base concreta para pensar currículos que emergem, sobretudo, dos próprios territórios. É, portanto, no gesto benjaminiano – atualizado pela caminhografia – que se torna possível revelar saberes invisíveis que, organizados em currículos de saberes locais, podem fundamentar práticas educativas ancoradas na própria cidade.

Esse deslocamento teórico-metodológico também é, por natureza, interdisciplinar. Entrecruzam-se nele múltiplos aspectos da filosofia, literatura, geografia, educação e outras na leitura da cidade, evidenciando como a complexidade urbana exige a solução de fronteiras disciplinares para a compreensão do fenômeno em diálogo com a educação.

O *TABLEAU* SOCIAL DO *FLÂNEUR* EM BENJAMIN

Na seção anterior, exploramos a potência do gesto benjaminiano como modelo de ação ao cartógrafo em campo. Aqui avançamos na análise da figura do *flâneur* como alegoria de um tempo histórico, propondo uma leitura expandida para o *tableau* social contemporâneo. A cidade moderna, sobretudo Paris no século XIX, é o pano de fundo no qual essa figura se configura como um condensado simbólico de personagens e contradições.

O termo *flâneur* surgiu, possivelmente, no século XVI, derivado do escandinavo *flana*, que indica alguém que vagueia (Elkin, 2022). Mais do que vaguear, porém, "o *flâneur* entende a cidade como poucos, pois memorizou-a com os pés" (Elkin, 2022, p. 9). Contudo, é na segunda metade do século XIX que ele ganha densidade, ao ser apropriado por Baudelaire como símbolo do poeta moderno, e, posteriormente, por Benjamin como chave crítica da experiência urbana.

Garcia (2010) identifica cinco aspectos do pensamento benjaminiano que ajudam a compreender a relevância do *flâneur* como alegoria. O primeiro é sua crítica à razão instrumental, que encobre desigualdades sob a máscara do progresso. O segundo é seu método fragmentário-microscópico, que encontra em cada detalhe uma imagem condensada da totalidade. Assim, o *flâneur* é, também, uma mônada, pois, ao observá-lo, revela-se um mundo.

O terceiro aspecto é a crítica à modernidade: Benjamin insiste que o progresso contém perdas e silêncios. Nesse sentido, o *flâneur* aparece como figura de resistência, não porque se oponha frontalmente ao sistema, mas porque se move fora de seus ritmos. Ao seu lado, poderíamos situar o "homem lento", de Milton Santos (1994, p. 41), imagem alegórica que também recusa a aceleração compulsória da vida urbana. Ambas encarnam formas de presença que desafiam a lógica da velocidade, revelando, com o corpo e o tempo, outras possibilidades de existência e de leitura da cidade.

Como afirma Santos (1994, p. 41),

> [...] a força é dos "lentos" e não dos que detêm a velocidade [...]. Quem, na cidade, tem mobilidade – e pode percorrê-la e esquadrinhá-la – acaba por ver pouco da Cidade e do Mundo. [...] Os homens "lentos", por seu

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 204-221, jan./jun. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n1p204-221

> turno, para quem essas imagens são miragens, [...] acabam descobrindo as fabulações.

Nesse contraste entre a lentidão dos corpos e a vertigem do progresso, emerge uma forma de ver e de habitar que resiste ao imaginário técnico-produtivo e aponta outras maneiras de experimentar o urbano. Nessa chave, essas figuras alegóricas apontam caminhos para o cartógrafo contemporâneo: não apenas porque se "movem" com atenção ao mundo, mas também porque fazem do gesto "lento" cotidiano um ato político, mesmo que sem saber.

O quarto aspecto que Garcia (2010) aponta é a sua concepção de história, que Jacques (2020, p. 30) aprofunda como a montagem de uma história que deve ser escovada "a contrapelo", como propunha o próprio Benjamin, para resgatar a memória dos vencidos, escavada nas ruínas do presente. O quinto é a crítica à reprodutibilidade técnica e à perda da aura: a experiência urbana torna-se superficial, estetizada, anestesiante. As cidades são espetacularizadas, e os corpos, despotencializados (Jacques, 2012).

Nesse contexto, a figura do *flâneur* ganha potência como instrumento crítico. Ele é, para Benjamin, uma imagem dialética: revela e esconde, aproxima e distorce. A modernização de Paris sob Haussmann é seu palco privilegiado. Com o objetivo de higienizar, controlar e embelezar a cidade, o barão destruiu bairros inteiros, removeu populações e transformou o tecido urbano em vitrine (Ponge; Machado, 2014). Sob a fachada da circulação, instalou-se a vigilância; sob a promessa de beleza, o apagamento das diferenças (Freitag, 2012).

Como espaço simbólico, as passagens concentram a ambiguidade do moderno: entre o abrigo e a vitrine, entre o refúgio e o espetáculo. Cortázar (2013) consegue apropriar-se dessa ambivalência de forma magistral no conto "O outro céu", quando transforma a Pasaje Güemes de Buenos Aires em uma dobra do tempo, transportando o protagonista à Paris do século XIX. Nesse jogo de espelhos, a passagem torna-se um limiar entre mundos – uma experiência que evoca a atmosfera onírica e dissonante das passagens benjaminianas.

Para Benjamin (2019), essas paisagens fantasmagóricas são sintoma do capitalismo. O *flâneur*, porém, não se deixa seduzir facilmente e vaga sem destino, recusa o consumo, atrasa o passo para não correr. Ele observa, escolhe, desacelera (e, ao fazer isso, revela). Como alegoria, ele condensa as forças em disputa no espaço urbano: o capital, o desejo, a resistência, o tédio.

Essa capacidade de reunir em si tensões faz do *flâneur* uma figura-tipo-modelo para ler o ambiente urbano. Ele organiza fragmentos, como um núcleo alegórico da vida cotidiana (Bolle, 2022). Não é por acaso que Benjamin o situa no centro das *Passagens*: é ele quem permite ver o invisível, escavar o comum, iluminar o fragmento.

Nesse sentido, sua atitude inspira o cartógrafo da cidade contemporânea, que, ao caminhar, busca captar expressividades urbanas nos corpos, trajetos e gestos que revelam a cidade em sua dimensão mais simbólica e contraditória.

Com isso, abrimos caminho para refletir sobre como a figura do *flâneur*, como alegoria crítica da modernidade, pode operar como lente analítica para identificar expressividades urbanas em contextos contemporâneos. Em cidades como Santa Maria, onde a exclusão social, a precariedade da moradia e a violência atravessam o cotidiano de maneira silente, emergem outros personagens urbanos, como a *flâneuse*, que caminha empoderada, mas ainda exposta à vigilância e à ameaça (Elkin, 2022); ou as pessoas em situação de rua, cuja presença tensiona o espaço urbano e desafia os modos instituídos de convivência.

Essas figuras-tipo condensam, em seus modos de circular e ocupar o espaço, sentidos políticos, estéticos e existenciais que pedem ser lidos com atenção, pois são expressões territorializadas de uma cidade viva, mas bastante ferida. São, sobretudo, pistas valiosas para construir uma outra narrativa da cidade sob a ótica da educação, pois condensam saberes que a caminhografia é capaz de captar e sistematizar. A observação dessas figuras é, sobremaneira, uma prática cartográfica. Aqui, a caminhografia atualiza essa prática ao seguir esses corpos e registrar suas expressividades, recolhendo os elementos que podem ser organizados em currículos invisíveis do território. É esse movimento, do corpo que observa e registra ao currículo que se constrói com os fragmentos da cidade, que conecta diretamente a crítica urbana benjaminiana à possibilidade de um novo porvir educativo, atento às pedagogias silenciosas em potência que brotam dos territórios.

ANDANÇAS (DES)EDUCATIVAS E A CAMINHOGRAFIA TERRITORIALIZADA NO PARQUE ITAIMBÉ

Se, nos itens anteriores, defendemos que a sensibilidade benjaminiana e o caminhar podem fundamentar um modo de ler a cidade com o corpo, é no Parque Itaimbé que essa perspectiva se concretiza pela caminhografia. Aqui, o método não apenas registra percursos, mas também produz saberes que, organizados como currículos invisíveis, apontam para a possibilidade de uma educação ancorada na própria cidade. Essa leitura do território é, necessariamente, interdisciplinar. Compreender o Parque Itaimbé como laboratório urbano em seu potencial educativo demanda integrar aportes do urbanismo e da geografia (morfologias e usos do espaço), da educação (currículos e práticas socioeducativas), da sociologia urbana (dinâmicas de desigualdade, visibilidade, segregação) e das artes/estética (fabulações, narrativas e imagens-cidade). Não se trata de justapor áreas, mas de integrá-las para dar conta da complexidade do fenômeno urbano em seu potencial educativo, mobilizado pela cartografia.

Nesse sentido, a caminhografia urbana, compreendida como um procedimento cartográfico sensível[3], articula corpo e território para produzir narrativas outras sobre a cidade. Mais do que registro de percursos, a caminhografia constitui um ato de transcriação urbana, no qual o caminhante, ao deslocar-se, observar e interagir, recria os sentidos do lugar percorrido, compondo imagens e fabulações que rearranjam e reorientam as lógicas tradicionais de representação do espaço urbano (Rocha; Santos, 2023). Trata-se, portanto, de um método que opera simultaneamente no plano epistemológico e estético-político. Ao cartografar práticas informais/invisíveis e tensioná-las com os discursos oficiais, a caminhografia reconfigura o modo como a cidade é lida, experienciada e, sobretudo, narrada.

Para compreendermos como essas tensões também se inscrevem nos corpos, recorremos a uma metáfora estética que dialoga diretamente com essa sensibilidade benjaminiana. A escultura *L'homme qui marche*, do artista suíço Alberto Giacometti, oferece uma imagem potente para pensar o andar como gesto existencial e crítico: um corpo atravessado pelas marcas do tempo e do progresso, que, assim como os personagens urbanos do Parque Itaimbé, carrega em seus movimentos as ruínas e resistências da vida contemporânea.

Figura 1: Escultura *L'homme qui marche*, de Alberto Giacometti (1961)



Fonte: Disponível em: https://historia-arte.com/obras/el-hombre-que-camina. Acesso em: 23 jul. 2025.

3 Aqui, a caminhografia urbana é assumida como um método de pesquisa que também se configura como atitude estética e política diante do contexto urbano – um gesto que, ao caminhar, interfere simbolicamente no território e propõe novas partilhas do sensível.

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n1p204-221

A escultura representa o homem atravessado pelos efeitos do progresso e do capitalismo. Giacometti desfigura a imagem humana, dispensando qualquer representação realista, e revela, em vez disso, a angústia e o medo intrínsecos à existência contemporânea. A irracionalidade manifesta-se no corpo representado, expressando miséria, solidão e desamparo. Na leitura de Sartre (2012, p. 13), a obra é metáfora da realidade existencialista:

> Eis o modelo: o homem. Nem ditador, nem general, nem atleta [...] da árvore posso isolar um ramo que balança; do homem jamais um braço que se ergue, um punho que se fecha. O homem é a unidade indissolúvel e a fonte absoluta de seus movimentos. Ademais, é um encantador de signos.

Nessa indissociabilidade entre corpo e movimento, também se encontram o homem e a cidade. Cada vez mais urbanas, nossas cidades – e, por consequência, nossas subjetividades – moldam-se segundo os ritmos e a lógica do que é essencialmente urbano. A escultura de Giacometti serve, assim, como alegoria de uma realidade adoecida. Não apenas o homem contemporâneo, mas também toda a humanidade é simbolizada por essa figura atemporal e universal, esguia, de pés cravados no chão como quem tenta, em vão, romper sua própria condição. Uma figura deturpada, de braços longos e finos, caminhando em direção ao horizonte com um olhar ensimesmado. O rosto indefinido comunica sua generalidade; a superfície áspera, marcada, revela sua vulnerabilidade.

Como propõe Benjamin (2019), refletir sobre a cidade exige mais do que observação: reclama imagem e expressão. Ao voltar de sua viagem a Moscou, em 1927, ele escreve a Martin Buber sobre sua intenção de "dar uma imagem da cidade" (Benjamin, 1994, p. 143 *apud* Velloso, 2023, p. 79), indicando que a narrativa da experiência urbana requer formas de expressão capazes de captar sua densidade crítica. A cidade é meio e objeto: lugar onde a experiência se realiza, mas também onde se pode pensar e transformar a vida contemporânea (Velloso, 2023). O *flâneur* – errante do século XIX – ainda sobrevive, deslocado, no século XXI, agora como andarilho em descompasso com os ritmos da aceleração. E em sua silhueta caminha, lado a lado, o homem que anda de Giacometti.

A imagem esguia e indefinida do homem que marcha, como delineada por Giacometti e interpretada por Sartre, não se limita ao campo da arte. Essa figura é também metáfora das práticas espaciais cotidianas e, portanto, pode ser territorializada nos lugares da cidade. Em Santa Maria, é no Parque Itaimbé – onde *flâneurs* e *flâneuses* atravessam a malha urbana tecendo seus próprios mapas sensíveis – que essa

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 204-221, jan./jun. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n1p204-221

metáfora encontra corpo e chão. O homem que caminha, de Giacometti, reaparece como figura-tipo que habita o presente urbano, atravessado por tensões socioculturais e históricas, desigualdades territoriais e práticas orgânicas de (re)invenção do espaço.

Caminhar pelo parque é dar continuidade a essa marcha existencial, agora traduzida em termos de saberes urbanos e potencialmente educativos. Assim como o corpo da escultura carrega as marcas da angústia e do tempo, o corpo-cidade do Itaimbé revela ruínas, apagamentos, resistências e transformações. Se Giacometti esculpe a solidão humana na matéria, a cidade a reconfigura em trajetórias. A errância do andarilho urbano, a deriva da *flâneuse* e a presença dos corpos dissidentes são hoje a escultura viva de um território em disputa.

Por isso, pensar o Parque Itaimbé é reconhecer que há ali mais do que um espaço de lazer. Há, também, um campo sensível de produção simbólica, um manancial onde se faz cartografia pelo caminhar. A cidade, como diz Benjamin, só pode ser compreendida por aqueles que a experimentam com o corpo: olhos, mãos e pés. É nesse atravessamento que Giacometti encontra o chão da cidade e que a imagem do homem que marcha se transforma em método pela caminhografia urbana, pois o cartógrafo que anda é também ele atravessado pelo território.

O Parque Itaimbé é o único parque municipal central da cidade de Santa Maria e tem sua origem na obra de canalização do Arroio Itaimbé. A área foi denominada com base no mito de criação da cidade, da lenda de Imembuí, com seu primeiro registro no conto de Cezimbra Jacques (1912) pertencente ao livro ficcional *Assuntos do Rio Grande do Sul*, porém foi a partir do livro de João Belém (1933), *História do município de Santa Maria – 1797-1933*, que se tornou referência como a lenda de origem e até os dias de hoje é difundida nos meios oficiais (Fonseca, 2021).

No decorrer da evolução urbana, o arroio deixou de figurar como área de borda para configurar-se como local central que servia de depósito de lixo e era descrito, por muitos, como abandonado pelo poder público. Planos de requalificação urbana – como o de Saturnino de Brito (1918), o Plano Diretor de 1951 e posteriormente o Cura I com o Projeto Sinuelo – visaram transformar a área em avenida canal ou parque linear, mas sempre tensionados por interesses do setor imobiliário (Benaduce, 2007).

Atualmente, o Parque Itaimbé integra o Distrito Criativo Centro-Gare, território que articula cultura, lazer e economia criativa. É nesse espaço que circulam o *flâneur*, a *flâneuse*, o andarilho e o morador de rua. Caminhar pelo parque é uma forma de ativar esses personagens urbanos como operadores críticos do espaço. No caso da *flâneuse*, sua errância é atravessada por experiências específicas de gênero, ou seja, de maneira distinta do *flâneur* que, historicamente, se beneficiou do anonimato na multidão (Kern, 2021), a mulher que flana enfrenta inseguranças que a obrigam a refazer trajetos, horários e usos da cidade (Muxí, 2014).

Dentro desse contexto, precisamos concordar com Elkin (2022, p. 335) que o espaço não é neutro, ele faz parte de uma questão maior, da cidade feminista, e que a *flâneuse* deve intervir na ordem preestabelecida desse espaço em prol da igualdade, deve "[...] perturbar a paz, de observar (ou não observar), de ocupar (ou não ocupar) e de organizar (ou desorganizar) o espaço conforme nossos termos". Essa presença, simultaneamente visível (como corpo vulnerável) e invisível (como sujeito coletivo), produz uma leitura crítica singular do território (Paese, 2015).

A intenção de transportar o *flâneur*, que "sempre foi imaginado como um homem, para não mencionar aquele que seja branco e saudável" (Kern, 2021, p. 42), símbolo da modernidade, ao mundo contemporâneo, territorializado em uma cidade sul-americana, no Sul Global, é reacender sua potência citadina e expandi-la para outras figuras-tipo. Ao atualizá-lo no homem que marcha de Giacometti e na errância feminista da *flâneuse*, abrimos uma via para pensar as práticas de espaço certeaunianas como formas de resistência, narrativas e aprendizagens (Certeau, 2014). Nossa investigação caminhográfica revela que, pelas lentes dessas figuras, é possível transcriar[4] a cidade (construir imagens alternativas, plurais e desobedientes daquilo que é urbano). Nas filosofias da diferença abrimos espaço para a transformação da experiência urbana que se concretiza na ação desses sujeitos aterrados no território. Nesse sentido, Muxí (2014, p. 198) argumenta que repensar a cidade a partir da experiência feminina implica questionar as hierarquias invisíveis que historicamente "situam os espaços atribuídos a cada gênero: a rua para os homens; a rua e o interior controlados para as mulheres". Por isso, a *flâneuse*, ao insistir em sua presença, desestabiliza essa ordem preestabelecida, perturbando as lógicas já organizadas do espaço urbano (Kern, 2021; Elkin, 2022).

Com efeito, Wilson (2020, p. 16) afirma que "uma cidade tem de ser experienciada por meio dos sentidos – é preciso olhá-la, sentir seu cheiro, tocá-la, caminhar por ela, lê-la e imaginá-la – para apreender sua totalidade". Nesse sentido, ao caminharmos pelo Parque Itaimbé, consignamos nossos sentidos à experiência de transcriação. É nesse caminhar que se revelam urbanidades invisíveis (práticas, presenças, símbolos e signos) que só emergem ao olhar contemplativo, mas sensível, da *flânerie*.

O território, como aponta Santos (2020), é o que se faz dele. As práticas informais e dissidentes do espaço urbano narram seu próprio texto, e essa narrativa não se reduz ao planejamento técnico, ela é viva, situada, múltipla e territorializada. É na *flânerie* que a cartografia explora as tensões e contradições da vida nas cidades. A presença da

4 "A transcriação é uma ideia utilizada por Corazza (2015) para se referir a uma concepção mais criativa e interpretativa da ideia de tradução, não apenas reescrevendo um conteúdo específico em outro idioma, mas recriando a própria língua para expressar esse conteúdo e suas nuances" (Cougo, 2025, p. 60). Fiol (2023, p. 75) ainda explica que "a transcriação é uma forma de tradução que valoriza a originalidade e criatividade do tradutor, almejando criar uma nova obra que preserve o espírito do original".

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n1p204-221

flâneuse, do andarilho, do morador de rua e dos corpos que resistem desloca a noção de estética e reconfigura os critérios de pertencimento e cidadania.

A cartografia resultante das caminhadas pelo parque revelou que os usos previstos nos planos formais muitas vezes nada têm a ver com o uso real do espaço. A experiência indicou a existência de seis "portais pedagógicos", heterotopias nas quais o território se reinventa. De dia, o parque abriga o lazer, o esporte, a contemplação; à noite, transforma-se em espaço de práticas sexuais, abrigo para pessoas em situação de rua e outros corpos dissidentes. Essa transfiguração revela dinâmicas de poder e resistência que escapam ao olhar normativo.

O Parque Itaimbé, nesse sentido, é um laboratório do urbano. Um manancial de potencialidades na iminência de se concretizar. Em seu espaço, expressam-se questões de gênero, classe, raça, visibilidade, segurança e pertencimento. É preciso mobilizar essas figuras, sobretudo as que foram historicamente invisibilizadas, para uma nova partilha do sensível. É na experiência desses sujeitos e em suas práticas de espaço que reside a potencialidade pedagógica da cidade. A experiência da *flâneuse*, por exemplo, evidencia muitas dessas questões, pois sua circulação no parque, marcada por estratégias de autoproteção e por percursos condicionados à vigilância e iluminação, revela como gênero, classe e raça definem as possibilidades de flanar (Kern, 2021). Para Paese (2015), esse caminhar tensiona os limites da invisibilidade, aproximando-se da experiência dos corpos marginalizados, como as pessoas em situação de rua, que também habitam o espaço entre a visibilidade incômoda e a invisibilidade social.

Assim, os personagens urbanos que emergem nas caminhografias do Parque Itaimbé (o andarilho, a *flâneuse*, as pessoas em situação de rua) condensam saberes que escapam às gramáticas tradicionais da cidade. Por meio deles, reconhecemos que a sensibilidade proposta por Benjamin pode orientar práticas de leitura crítica do espaço urbano e que tais personagens, em sua expressividade territorializada, são operadores potentes de uma cartografia urbana e afetiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Levar Benjamin para passear ou pensar a caminhografia-cartografia com o aporte do filósofo, neste artigo, significa menos um exercício de homenagem e mais um gesto de atualização crítica. Mobilizamos, em sua sensibilidade errante e seu método fragmentário, operadores teórico-críticos para ler a expressividade urbana da cidade em suas camadas outras. No Parque Itaimbé, essa perspectiva é particularmente fecunda, pois, ao seguir os rastros dos corpos dissidentes de andarilhos, *flâneuses* e pessoas em situação de rua, é possível construir constelações de sentidos que escancaram tensões e desigualdades silenciadas pelos discursos tradicionais sobre o planejamento urbano. Atualizar Benjamin no contexto do Sul Global é, portanto, deslocá-lo da Paris

moderna do século XIX para territórios marcados por contradições urbanas e sociais singulares desses tempos e espaços, onde as ruínas e os fragmentos falam de outras histórias e de outros vencidos.

Dessa forma, as caminhografias realizadas no Parque Itaimbé permitem, então, sistematizar três aspectos centrais: 1. a cidade lida a partir da expressividade urbana das figuras-tipo: as tensões, desigualdades e resistências que atravessam o parque revelam um território que fala por si, onde práticas cotidianas informais, presenças dissidentes e trajetórias anônimas constituem um manancial de saberes invisíveis, configurando um "currículo (in)visível" do território que desafia as narrativas oficiais sobre a cidade; 2. a caminhografia urbana como método cartográfico dos currículos em potência: ao articular corpo e território, o ato de caminhar é capaz de acessar camadas profundas e invisíveis do espaço urbano, desvelando expressividades que subsidiam a leitura dos "currículos invisíveis" do parque, que servem de manancial para sua possível ativação pedagógica; 3. a atualização do *flâneur* como operador teórico-crítico: figuras, como o andarilho, a *flâneuse* e as pessoas em situação de rua, observadas sob os aportes da sensibilidade benjaminiana, funcionam como operadores interpretativos para revelar diferentes camadas de sentido, ou seja, assim como o *flâneur* benjaminiano montava constelações a partir dos fragmentos da cidade moderna, aqui caminhar torna-se um ato de construção política e epistemológica, capaz de mobilizar ruínas e rastros urbanos em narrativas críticas sobre a cidade contemporânea e seus mananciais de signos para uma educação emancipatória.

É nesse deslocamento que reside a principal contribuição deste trabalho: afirmar que caminhar, à maneira benjaminiana, é um ato de construção política e epistemológica capaz de desvelar currículos invisíveis da cidade e, com isso, oferecer pistas para um novo porvir educativo, um porvir atento à diferença, à alteridade e às pedagogias silenciosas, sempre em potência, que emergem dos (des)caminhos cotidianos de um parque no interior do Brasil. Assim, a caminhografia urbana evidencia-se também como uma prática de pesquisa interdisciplinar, orientada pela complexidade dos fenômenos educativos e urbanos.

REFERÊNCIAS

BAUDELAIRE, C. *O* spleen *de Paris*: pequenos poemas em prosa. São Paulo: Editora 34, 2020.

BENADUCE, M. I. de V. *Parque Itaimbé – Santa Maria/RS*: gênese de um espaço público/privado. 2007. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

BENJAMIN, W. *Passagens*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2019. (v. 3).

BOLLE, W. *Fisiognomia da metrópole moderna*: representação da história em Walter Benjamin. São Paulo: Edusp, 2022.

CARLOS, A. F. A. Henri Lefebvre: o espaço, a cidade e o "direito à cidade". *Revista Direito e Práxis*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 1, p. 349-369, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rdp/a/3cBsV3Vx7Yvw9SqvcqyVrbc/?format=pdf. Acesso em: 21 jun. 2025.

CERTEAU, M. de. *Artes de fazer*: a invenção do cotidiano. Petrópolis: Vozes, 2014.

CORTÁZAR, J. *A autoestrada do sul & outras histórias*. Porto Alegre: L&PM, 2013.

COUGO, G. G. *Urbanidades invisíveis*: o Parque Itaimbé como território educativo em potência. 2025. Dissertação (Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens) – Universidade Franciscana, Santa Maria, 2025.

ELKIN, L. *Flâneuse*: mulheres que caminham pela cidade em Paris, Nova York, Tóquio, Veneza e Londres. São Paulo: Fósforo, 2022.

FERRARI, J.; MOURA, N. S. V. Síntese histórica do surgimento e ocupação do centro a oeste de Santa Maria, RS: a cidade, seus agentes dinamizadores e sua evolução. *Boletim Geográfico do Rio Grande do Sul*, Porto Alegre, n. 33, p. 56-84, 2019. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/224825/001103510.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 20 jun. 2025.

FIOL, P. P. del. *Entre galerias e a rua*: caminhografia urbana em Pelotas/RS. 2023. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2023.

FONSECA, O. A lenda da lenda de Imembuí. *Sina – Comunicação fora do Padrão*, 17 maio 2021. Disponível em: https://redesina.com.br/a-lenda-da-lenda-de-imembui-por-orlando-fonseca/. Acesso em: 3 jul. 2024.

FREITAG, B. *Teorias da cidade*. Campinas: Papirus, 2012.

GARCIA, J. Comentando o *flâneur*, de Walter Benjamin. *Educação Pública*, 2010. Disponível em: https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/10/7/comentando-o-flacircneur-de-walter-benjamin. Acesso em: 26 jun. 2025.

JACQUES, P. B. *Elogio aos errantes*. Salvador: Edufba, 2012.

JACQUES, P. B. *Fantasmas modernos*: montagem de uma outra herança. Salvador: Edufba, 2020. v. 1.

KERN, L. *A cidade feminista*: a luta pelo espaço em um mundo desenhado por homens. Rio de Janeiro: Oficina Raquel, 2021.

MUXÍ, Z. A cidade próxima: o urbanismo sem gênero. *In*: MONTANER, J. M. *Arquitetura e política*: ensaios para mundos alternativos. São Paulo: Gustavo Gili, 2014. p. 197-210.

PAESE, C. *Caminhando*: o caminhar como prática sociestética – estudos sobre a arquitetura móvel. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2015.

PONGE, R.; MACHADO, N. H. N. As transformações urbanísticas de Paris no século XIX: análise e reflexões. *Revista XIX*, n. 1, p. 68-89, 2014. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/revistaXIX/article/view/21292. Acesso em: 22 jun. 2025.

ROCHA, E.; SANTOS, T. B. dos. Como é a caminhografia urbana? Registrar, jogar e criar na cidade. *Arquitextos*, São Paulo, 281, ano 24, out. 2023. Disponível em: https://vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/24.281/8923. Acesso em: 21 jun. 2025.

SANTOS, M. *Técnica, espaço, tempo*: globalização e meio técnico-científico. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. São Paulo: Edusp, 2020.

SARTRE, J.-P. *Alberto Giacometti*: textos de Jean-Paul Sartre. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

SELIGMANN-SILVA, M. "Viver numa casa de vidro é uma virtude revolucionária por excelência": Walter Benjamin e a paixão pela cidade e pela história "porosas". *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 23, n. 40, p. 20-42, 2020. Disponível em: https://revistas.usp.br/pg/article/view/167388. Acesso em: 18 jun. 2025.

VELLOSO, R. Empiria delicada. *In*: JACQUES, P. B.; VELLOSO, R. *Enigma das cidades*: ensaio de epistemologia urbana em Walter Benjamin. Salvador: Edufba, 2023. p. 78-97.

WILSON, B. *Metrópole*: a história das cidades, a maior invenção humana. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

Recebido em: 04.09.2025
Aprovado em: 03.02.2026

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E TECNOLOGIA NA LUTA CONTRA O RACISMO NO FUTEBOL

ANTI-RACIST EDUCATION AND TECHNOLOGY COMBATING RACISM IN FOOTBALL

Marcos Antonio Batista da Silva

Possui pós-doutorado no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra (UC), em Portugal. Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

E-mail: marcossilva@ces.uc.pt

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir e propor estratégias de enfrentamento ao racismo no futebol, com ênfase nas camadas jovens e na atuação em ambientes digitais. Ancorado em estudos sobre relações étnico-raciais e futebol, e em referenciais da teoria social crítica que articulam racismo estrutural, formas simbólicas e relações de poder, o texto adota como procedimento teórico-metodológico a revisão de literatura e a análise crítica de discursos midiáticos de autores contemporâneos. Os achados indicam que o racismo se manifesta de modo estrutural dentro e fora de campo e também nas redes sociais, produzindo impactos sobre jogadores, torcedores e profissionais do esporte, sobretudo jovens negros e imigrantes. Argumenta-se que a educação antirracista, ao reconhecer e valorizar histórias, culturas e identidades de populações racializadas, constitui eixo central de prevenção, denúncia e transformação, e que as redes sociais podem ampliar a conscientização, a mobilização e a pressão por responsabilização institucional.

Palavras-chave: Diversidade. Antirracismo. Juventude. Família. Esporte.

Abstract: This article aims to discuss and propose strategies to tackle racism in football, with emphasis on youth players and digital environments. Grounded in scholarship on ethnic-racial relations and football, and informed by critical social theory linking structural racism, symbolic forms and power relations, the paper follows a theoretical-methodological approach combining a literature review with critical analysis of contemporary media discourses. Findings suggest that racism operates structurally on and off the field and across social media, affecting players, fans and sport professionals, especially young Black and immigrant subjects. The article argues that anti-racist education—by recognising and valuing the histories, cultures and identities of racialised populations—is a key axis for

prevention, reporting and transformation, and that social media can expand awareness, mobilisation and pressure for institutional accountability.

Keywords: Diversity. Anti-racism. Youth. Family. Sport.

INTRODUÇÃO

O futebol é um esporte com visibilidade local, regional e (inter)nacional, ocupando um espaço significativo nas sociedades contemporâneas e integrando-se à vida social de diversos países. Além disso, é caracterizado por uma intensa mobilidade internacional de jogadores. No contexto competitivo do futebol, a busca por jogadores de diferentes países com aptidões que se traduzam em vitórias torna-se uma estratégia relevante para clubes, investidores e torcedores (Nolasco, 2010).

O tema do futebol está inserido na cultura de vários setores das sociedades, incluindo o contexto educacional, em seus diversos níveis. No ensino superior, por exemplo, esse tema é abordado no ensino, na pesquisa e na extensão, como nos programas oferecidos pelo Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia Estudos do Futebol Brasileiro[1] (INCT Futebol).

As pesquisas do Instituto organizam-se em quatro linhas principais: o futebol comunitário e de várzea; as mídias, torcidas e movimentos antirracistas no futebol; os clubes, formação, carreira e migração de futebolistas; o futebol de mulheres, de indígenas, paralímpico e LGBTQIA+. Outros exemplos de iniciativas acadêmicas relacionadas ao futebol incluem: escolas de verão, seminários, congressos, produções científicas (artigos, dissertações, teses, relatórios), entre outros, visando compreender o futebol em diferentes contextos, como os processos migratórios de jogadores, o racismo no futebol, o futebol profissional, futebol de camadas jovens e a relação entre mídia e futebol (Fischer *et al*., 2024; Medeiros; Lopes; Teixeira, 2025; Abrantes; Silva, 2023; Nolasco, 2010).

Fischer *et al*. (2024) discutiram a cultura lúdica de atletas profissionais de futebol da atual geração em comparação com a de ex-jogadores, identificando possíveis similaridades e singularidades no processo de aprendizagem do futebol. A "pedagogia da rua", segundo Fischer *et al*. (2024), não se refere ao espaço físico entre as calçadas, mas ao ambiente informal de aprendizagem, que pode ser estabelecido em qualquer local a partir de um ambiente de jogo criado e mantido pelo desejo de jogar.

Medeiros, Lopes e Teixeira (2025) buscaram compreender as torcidas organizadas e a violência no futebol na sociedade brasileira. Os autores analisaram em que medida os torcedores se engajam em práticas violentas e suas motivações para tais práticas.

1 Mais informações estão disponíveis em: https://www.inctfutebol.com.br/

A violência no futebol é um fenômeno global, discutido por Foer (2006), que ocorre há décadas em diversas partes do mundo.

Lopes (2024), ao discutir sobre torcidas de futebol, recorre à teoria social crítica de Thompson (2011), que oferece uma análise psicossocial do torcer, fornecendo elementos importantes para compreender o papel e os modos de operação da ideologia no futebol, sem perder de vista a perspectiva do "indivíduo-torcedor" ativo e a necessidade de contextualização concreta.

Em algumas instituições de ensino superior, há também atividades de extensão, como sessões de leitura sobre futebol, desenvolvidas em universidades que realizam leituras como práticas coletivas e espaços de partilha, encontros e escutas entre diferentes experiências, sensibilidades e formas de ver o mundo. Citamos como exemplo a 11ª sessão do ciclo Leituras em Diversidade Cultural e Linguística, dedicada ao tema "Ser ou não ser, eis o Futebol"[2].

O evento foi organizado pela Biblioteca Norte|Sul do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, em parceria com a Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra. Nessa sessão, o futebol serviu de inspiração para leituras que percorrem diferentes estilos, gêneros e experiências, revelando a sua presença marcante na literatura e no pensamento social contemporâneos. As leituras foram desde o testemunho de um jogador trans à poesia de cordel, passando por crônicas, ensaios e relatos históricos, e contou com a participação do autor.

O futebol, que há muito transcendeu os limites do espaço estritamente esportivo, consolidou-se como um fenômeno cultural, social e literário, atravessado por memórias de infância, paixões populares, sonhos e frustrações, assim como por narrativas de superação, racismo, preconceito e discriminação. O racismo no futebol nas sociedades contemporâneas manifesta-se por meio de práticas racistas, como atos verbais, não verbais e paraverbais (xingamentos, insultos racistas, sinais e gestos) que resultam em consequências desfavoráveis para grupos racializados, principalmente negros e imigrantes (jogadores, comissões técnicas, torcedores etc.), nos estádios de futebol e em outros recintos desportivos. Essas práticas racistas também se manifestam na internet (redes sociais), dirigidas a praticantes diretos ou indiretos das partidas de futebol (Ramos; Soutto Mayor; Silva, 2023; Silva, 2025).

Em uma sociedade marcada pelo racismo, é necessário compreender como as tecnologias incorporam as lógicas de discriminação. O preconceito e atos discriminatórios relacionados à raça precisam ser combatidos na internet. Os jovens e os próprios jogadores de futebol estão muito conectados à internet, mas não estão imunes a episódios racistas, dentro e fora de campo, especialmente nas redes sociais, como ob-

2 Mais informações estão disponíveis em: https://agenda.coimbra.pt/event/bbfex7ap14hrou1r

servado por Castro *et al*. (2024), em seu estudo sobre a discriminação no futebol. O combate ao racismo tem ganhado força na internet e nas redes sociais, com denúncias de casos de racismo, debates, informações e organizações de movimentos para discutir o tema.

O racismo no futebol é um problema social ainda presente na sociedade brasileira. A partir da história social do futebol no Brasil, o autor demonstra como, apesar do protagonismo da negritude nesse esporte, desde os primórdios, os jogadores negros tiveram de enfrentar preconceitos raciais (Silva, 2025). O autor sublinha que embora haja indícios de mudanças, muitos desafios ainda precisam ser enfrentados. O caso do jogador Vinícius Júnior na luta contra o racismo em nível global permite vislumbrar um horizonte mais promissor, com a transformação para que os negros não sejam mais vítimas de racismo, dentro e fora dos campos. No entanto, ainda há muito a ser feito no mundo do futebol. Em geral, essas discussões promovem reflexões sobre questões sociais, culturais e desportivas relacionadas ao futebol, proporcionando a formação de jovens pesquisadores sobre a temática e a interação com as comunidades locais (Silva, 2025).

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E FUTEBOL

O racismo no futebol é um problema estrutural que se manifesta tanto dentro quanto fora dos estádios, inclusive na internet. Esses episódios racistas evidenciam a urgência de ações e de uma educação antirracista que transcendam os "muros escolares". A articulação entre educação formal e não formal permite enfrentar o racismo de forma sistêmica, empoderando jovens para reconhecer, denunciar e transformar realidades discriminatórias, contribuindo para um esporte mais justo e uma sociedade mais igualitária. Batalha, Santos e Mesquita (2025) chamam a atenção para a contribuição do "debate sobre igualdade e direitos humanos" (p. 1), e reforçam "a importância de políticas robustas e de mecanismos de denúncia eficazes que transformem o esporte em uma plataforma de justiça social e respeito à diversidade" (p. 2). O mundo do futebol "tanto reflete desigualdades sociais quanto atua como campo de resistência contra a discriminação racial" (Batalha; Santos; Mesquita, 2025, p. 1).

Essa discussão nos remete ao que diz Sá (2025, p. 1) no que tange à relação entre racismo e futebol, especialmente acerca da "maldição do goleiro preto nascida após a derrota na final da Copa de 1950". No caso em questão, o autor refere-se ao goleiro Moacyr Barbosa. Segundo Sá (2025), "a história do goleiro Barbosa configura-se como exemplo de como o racismo persiste, mas obtuso; um inferno interminável não apenas pela punição perpétua com a qual teve de conviver tanto em vida como em relação à sua memória" (Sá, 2025, p. 19).

Ao detalharmos um pouco mais o que disse Sá (2025), recorremos ao jogo entre Brasil e Uruguai, no dia 16 de junho de 1950. Um empate já garantiria a taça para a seleção brasileira. A equipe brasileira saiu na frente, mas sofreu o empate. Faltando poucos minutos, a seleção do Uruguai virou o placar, ganhando a Copa do Mundo daquele ano no Brasil. A partida teve um peso grande para a história do futebol. Depois da derrota, a população brasileira "necessitava de culpados para apontar".

Barbosa, goleiro e negro, foi o mais criticado. Nos anos seguintes, a mídia, entre outros, colocou nas mãos do goleiro todo o fardo da derrota. Para Sá (2025, p. 18), "a posição de goleiro, sobretudo a partir da figura de Barbosa, constitui-se como lugar privilegiado para compreender a operacionalidade do racismo". Isto é, "a estigmatização de Barbosa o colocou no limbo racial para sempre e perpetuou uma perspectiva de caráter racista acerca da função de goleiro" (Sá, 2025, p. 19).

Compreendemos que a educação formal e a não formal são cruciais na promoção dos direitos humanos, especialmente no combate ao racismo no futebol. Por meio da educação formal, as instituições de ensino podem integrar currículos que abordem educação para as relações étnico-raciais (Gomes, 2017). Por sua vez, a educação não formal (projetos comunitários, clubes desportivos) pode atuar diretamente nos contextos sociais do seu entorno, promovendo espaços de diálogo sobre diversidade e equidade.

No que tange especialmente à educação formal e ao seu currículo, compreendemos que não são apenas as mudanças no currículo educacional que garantem uma educação antirracista. Deve-se considerar a centralidade que a educação adquiriu historicamente nas lutas antirracistas. O currículo deve recuperar contribuições teóricas e experiências de outros contextos, que não sejam tão somente eurocêntricos, promover a inovação pedagógica, contemplando a história de povos racializados (população negra, povos indígenas, entre outros grupos étnicos) e assumi-los como cidadãos e atores sociais participantes do poder político. Não obstante, será que os paradigmas atuais que orientam a construção dos currículos educacionais têm desafiado a reprodução das narrativas históricas eurocentradas e "eurorreferenciadas"?

Outro aspecto para o qual gostaríamos de chamar a atenção diz respeito ao racismo e às suas implicações nas matrizes curriculares de cursos, em especial da formação de professores, no que se refere ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e de povos indígenas. Entendemos que a sociedade brasileira ainda possui uma realidade marcada por posturas subjetivas e objetivas de preconceito, racismo e discriminação contra os povos racializados, que historicamente enfrentam dificuldades para o acesso ao sistema educacional e a permanência nele.

As consequências do passado escravista e colonial do Brasil não podem ser omitidas quando se trata das desigualdades sociais e raciais no país, que estão associadas à manutenção de um sistema político e educacional pouco democrático que reforça as

intensas desigualdades. Portanto, devido à seletividade persistente do sistema educacional brasileiro, justificam-se a adoção e a manutenção de políticas de ação afirmativa, principalmente no ensino superior no país e no campo do trabalho. A introdução de tais políticas (do Estado ou do setor privado) visando ao aumento da presença de grupos racializados (negros, indígenas), entre outros grupos sociais, sub-representados em esferas da vida social, busca promover a equidade racial e corrigir os efeitos presentes do racismo estrutural.

Por um lado, há ainda instituições educacionais com um modelo eurocêntrico. Por outro lado, nas últimas décadas, houve mudanças institucionais derivadas de um mosaico de forças e tensões resultantes de disputas fomentadas principalmente pela pressão de movimentos sociais negros e indígenas no espaço educacional, com a introdução de políticas públicas educacionais em prol de uma educação antirracista.

Ressaltamos ainda a importância dos coletivos estudantis negros e indígenas, que têm feito pressão para promover mudanças institucionais, e de professores engajados na luta antirracista, sem os quais o engajamento individualizado não teria força suficiente para gerar essas mudanças. Com a introdução das políticas de ações afirmativas na educação superior pública brasileira, há grandes mudanças nas instituições de ensino superior. Nessa direção, coletivos negros, formados em grande parte por estudantes beneficiários dessas políticas, emergem no cenário universitário objetivando tornar as trajetórias de estudantes negros mais acolhedoras. Articulando marcadores sociais como raça/cor, gênero, sexualidade, classe e geração, os coletivos negros se mobilizam no ambiente acadêmico na luta por uma universidade mais inclusiva e racialmente democrática (Guimarães; Rios; Sotero, 2020; Silva; Araújo, 2021). Em uma sociedade como a brasileira, compreender e pôr em prática uma educação antirracista é crucial para uma equidade social.

Compreendemos que uma educação antirracista se propõe a oferecer uma resposta, na área da educação, à demanda da população negra, de indígenas, entre outros grupos étnicos, no sentido de introduzir ações de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Isto é, uma política curricular fundada em dimensões históricas, sociais e antropológicas, buscando combater e travar o racismo. A educação antirracista precisa ser um recurso estruturante dos currículos, e não um tema esporádico nas práticas pedagógicas (Torres Santomé, 2013). E isso também inclui os cursos de Educação Física, entre outros, em que o corpo e o futebol devem ser discutidos também sob uma perspectiva afrocentrada.

Estudos e notas da mídia têm mostrado casos de racismo no futebol em diferentes camadas: feminino, amador, profissional, juvenil, de povos indígenas, entre outros (Farias *et al*., 2020; Batalha; Santos; Mesquita, 2025; MacInnes, 2025; Sá, 2025). Por exemplo, em uma nota da mídia de 15 de julho de 2025, publicada na plataforma digital Zero

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 222-238, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p222-238

Hora (GZH) por Carolina Dolina, intitulada “Atleta sofre injúria racial e é agredido em jogo do Gauchão de Futsal sub-17”, mostra um caso de injúria racial e agressão ocorrido no torneio de futebol vinculado à Federação Gaúcha de Futebol, no Rio Grande do Sul, estado brasileiro. Na ocasião, um jogador do Arsenal, de Não-Me-Toque, sofreu injúria racial e foi agredido em uma partida contra a Sercesa. O fato aconteceu em 14 de julho de 2025, num ginásio desportivo em Carazinho (um município da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul).

Isso mostra que o racismo no futebol abrange não só os atletas profissionais, mas também camadas jovens, isto é, jogadores em formação, amadores, entre outros. Isso pode ser observado também no estudo de Castro *et al*. (2024). O estudo mostra análises sobre os episódios raciais no futebol brasileiro. Por exemplo, o documento informa que no ano de 2023, “foram identificados 250 casos, dos quais 222 aconteceram no Brasil e 28 no exterior com atletas brasileiros” (Castro *et al*., 2024, p. 17).

O estudo mostra ainda que:

> O racismo foi responsável por 184 casos (162 no futebol e 22 em outros esportes). A LGBTfobia foi a causa de 41 casos (38 no futebol e três em outros esportes). O machismo originou 11 casos (oito no futebol e três em outros esportes). A xenofobia foi motivo de 14 ocorrências no futebol (Castro *et al*., 2024, p. 18).

Entretanto, os casos de racismo e discriminação não ocorrem somente no futebol brasileiro, como mostra a matéria do jornal britânico *The Guardian*, em reportagem de Paul MacInnes, de 5 de agosto de 2025, intitulada “Sexismo e misoginia impulsionam níveis recordes de abuso em jogos de futebol na última temporada”, na qual se observa um grande número de denúncias de abuso em partidas do futebol inglês durante a temporada 2024-2025, relacionadas ao sexismo e à misoginia, impulsionando o aumento, como mostra uma organização de combate ao racismo no futebol inglês denominada *Kick It Out*[3].

A organização divulgou, em sua pesquisa anual, que houve 1.398 denúncias de comportamento discriminatório nos 12 meses anteriores, contra 1.332 no ano anterior. Embora tenha mais do que dobrado desde o total de 610 em 2021-2022, a composição dessas reclamações mudou. De acordo com os dados da *Kick It Out*, os relatos de sexismo e misoginia aumentaram 67% em relação ao ano anterior, de 115 para 192. As denúncias de sexismo *on-line* aumentaram 72%, enquanto as denúncias relacionadas à misoginia no futebol juvenil dobraram. Nos estádios, foram registrados 18 relatos de

3 Mais informações em: https://www.kickitout.org/annual-reports

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 222-238, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p222-238

cânticos sexistas nas partidas, quase igualando o total das quatro temporadas anteriores combinadas.

O aumento nas denúncias, segundo a *Kick It Out*, deve-se em parte a uma maior conscientização tanto das ferramentas disponíveis para combater o abuso quanto do próprio jogo feminino. O aumento da popularidade no futebol feminino foi seguido por um crescimento de pessoas criticando sua validade, especialmente nas redes sociais. Outra informação anuncia que os relatos de racismo caíram em geral, embora a *Kick It Out* diga que o racismo continua "prevalente" *on-line*, e o número de incidentes relatados no jogo profissional aumentou de 223 para 245. Ainda captamos na reportagem que o volume de abusos continua alto, e, muitas vezes, os responsáveis não enfrentam consequências. É importante que as pessoas que sofrem ou testemunham racismo em partidas de futebol, em quaisquer níveis, relatem o episódio e denunciem nas instituições competentes.

RACISMO, PLATAFORMAS DIGITAIS E FUTEBOL

O racismo institucional refere-se a um conjunto de práticas que são normalmente não marcadas e não nomeadas "enquanto lugar de poder [e] articula-se nas instituições (universidades, empresas, organismos governamentais) que são por excelência, conservadoras, reprodutoras, resistentes [a criar] um contexto propício à manutenção do quadro das desigualdades" (Bento, 2005, n. p.). Segundo Ture e Hamilton (1969, p. 20), o racismo institucional "tem origem no funcionamento de forças estabelecidas e respeitadas na sociedade e, por conseguinte, recebe muito menos condenação pública do que [o racismo individual]" e "descansa na ativa e pervasiva operação de atitudes e práticas antinegras". Autores como Du Bois, Ralph Ellison, Lourenço Cardoso, Maria Aparecida Bento, entre outros, trouxeram a importância de refletir acerca das relações de poder, racismo e branquidade/branquitude que atravessam a sociedade e são reproduzidas pelas instituições, incluindo a universidade.

Entendemos que o espaço educacional nas sociedades contemporâneas, com raras exceções, continua a ser um lugar de reprodução das relações desiguais de poder baseadas em raça e que, por essa razão, precisa ser trazido para o centro do debate sobre justiça, educação e antirracismo. Nessa direção, ressaltamos a importância das políticas de ação afirmativa introduzidas no Brasil, nos anos 2000, derivadas de lutas intensas do movimento negro brasileiro, que se definem como "políticas públicas (e privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física" (Gomes, 2001, p. 132). Tais políticas visam aumentar a presença de populações racializadas, sub-representadas em esferas da vida social, além de

promover a equidade racial e corrigir os efeitos presentes do racismo institucional (Carmichael; Hamilton, 1967; Werneck , 2016; Silva, 2017).

Sobre as plataformas digitais, no que tange à discriminação e ao racismo, a reportagem de Abbie Richards (2025) acrescenta o seguinte: "Vídeos racistas gerados por IA são a mais nova tendência a acumular milhões de visualizações no TikTok. O gerador de vídeos *Veo AI* do Google está aparentemente sendo usado para gerar vídeos que retratam temas racistas e antissemitas". Quanto à plataforma TikTok, observamos que ela tem aproximadamente 1,69 bilhão de usuários ativos mensais em todo o mundo (Silverio, 2026). Embora popularmente conhecido como uma plataforma de vídeos curtos usada principalmente por adolescentes, o TikTok tem mostrado atribuições para além das famosas "dancinhas" e de outros *trends* populares.

Ao reunir um número expressivo de comunidades de jovens que consomem diariamente opiniões e visões de mundo distintas, e que exploram e constroem suas próprias identidades, o TikTok tornou-se uma arena profícua para o desenvolvimento de novos repertórios ativistas (Chagas; Stefano, 2023; Zhao; Abidin, 2023). Compartilhamos das considerações de Zhao e Abidin (2023) de que o TikTok surgiu também como mais um espaço ativista alternativo para os jovens, especificamente porque serve aos utilizadores como uma aplicação de produção e partilha de vídeos.

Outros autores abordam alguns pontos cruciais a serem considerados quando se discutem as culturas e os movimentos sociais do TikTok que acontecem ou foram interrompidos na plataforma. Especificamente, questionam como os recursos interativos e criativos do TikTok aumentaram e alteraram as nossas culturas, práticas, políticas e dinâmicas de poder de envolvimento com públicos para várias crenças e agendas sociais (Moir, 2023; Matamoros-Fernández, 2023).

A revisão de literatura mostra diversos estudos que exploraram o TikTok nas mais variadas áreas das ciências, os quais enfocaram várias temáticas, investigaram os expedientes interativos e as formas de engajamento com suas audiências, e diferenciaram linguagens empregadas, coreografias, dublagens, participações em *trends* e outros repertórios (Duarte; Dias, 2021; Chagas; Stefano, 2023; Becerra-Chauca; Taype-Rondan, 2020). Tais estudos foram importantes para identificarmos referenciais teórico-metodológicos e temáticas que embasaram tais produções.

O racismo no futebol tem se manifestado por práticas racistas dentro e fora dos estádios (redes sociais/TikTok). Segundo Colella (2021), apesar de as arquibancadas protagonizarem grandes festas, o estádio de futebol ainda pode ser um ambiente perigoso, principalmente quando abordamos a questão da discriminação racial e como ela se apresenta no esporte. O estudo de Colella (2021), desenvolvido durante a pandemia, indicou que o desempenho dos jogadores negros melhorou na Europa com os estádios

vazios ao longo de 2020. O autor sugere que o racismo nos estádios de futebol prejudica o desempenho de futebolistas negros.

Compreendemos que os estudos das relações étnico-raciais no contexto do futebol são fundamentais para a interpretação e as análises nesse campo de estudo, visando travar o racismo. Os conceitos de raça e (anti)racismo permitem sustentar um olhar analítico e político para o campo de estudos das relações étnico-raciais no intuito de descrever e interpretar a operação do racismo estrutural e simbólico na produção e sustentação de desigualdades sociais, e refletir sobre estratégias para sua superação (Essed, 1991). De acordo Coelho, Silva e Maeso (2023), "o antirracismo é uma epistemologia encarnada na luta coletiva pela libertação, visando abordar injustiças históricas, desmantelar a violência racial e propor horizontes políticos radicais de justiça e liberdade" (p. 68).

Os jovens, principalmente negros, têm escolhido o futebol buscando uma ascensão social, muitas vezes incentivados pela família para suprir a falta de oportunidade em outros setores sociais devido ao racismo estrutural. Porém, eles têm se deparado com o racismo e a violência em suas escolhas. De acordo com Almeida (2018, p. 43), "muitos jovens negros, excluídos das outras esferas sociais e econômicas, viam no desporto uma das únicas possibilidades de melhorar as suas vidas".

Trabalhos de diferentes sociedades têm discutido o futebol e o racismo, como os estudos de Ribeiro e Pimenta (2022) e Silva, Munsberg e Balzano (2020). Em geral, esses autores trazem discussões sobre o tema racismo e futebol realizando um resgate histórico; mostram também episódios marcantes de racismo no futebol nas sociedades contemporâneas e, abordando as consequências psicológicas, sociais e culturais que envolvem principalmente os jogadores negros.

Embora diversas ações antirracistas tenham sido anunciadas no campo, especialmente pela Federação Internacional de Futebol (Fifa), ainda há muito a se fazer, já que diversos episódios de racismo continuam a acontecer. Vale dizer, a respeito, que estão sendo implementadas medidas punitivas. A Fifa anunciou em 16 de maio de 2024 um protocolo para combater o racismo no futebol. O documento, apresentado no 74º Congresso Anual da entidade, realizado em Bangkok, na Tailândia, contém uma série de artigos que tipificam certas atitudes como crimes de racismo e propostas de castigos. As federações afiliadas à Fifa devem adotar as regras em seus códigos disciplinares. O protocolo estabelece regras e sanções, ações no campo, cargas criminosas e ações antirracistas (educação), e dá voz aos jogadores.

Em geral, o protocolo indica que o julgado deve ser detido, pedir um anúncio pelo sistema de som do estádio e exigir a conclusão do comportamento racista. Se o comportamento continuar, o julgado poderá suspender temporariamente a partida (saída das equipes de campo e novo anúncio de advertência). E, finalmente, se os episódios

de racismo não cessarem, o julgado poderá determinar o final da partida, com a derrota do time associado aos atos racistas (Fifa, 2024).

Entendemos que as iniciativas e ações existentes não conseguiram erradicar o problema, e assim novas estratégias são necessárias – estratégias que não apenas punam os infratores, mas promovam uma cultura de igualdade e diversidade em todos os níveis do futebol: "O racismo é sempre estrutural, ou seja, de que ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade" (Almeida, 2019, p. 15).

Plataformas digitais como as do TikTok e instituições educacionais e desportivas são espaços em que é possível discutir, prevenir e propor um debate antirracista para travar o racismo no futebol? Como trabalhar essa temática com os jovens estudantes? Em diferentes momentos do percurso de formação educacional, o racismo se faz presente nas relações sociais, muitas vezes minando a autoestima intelectual de pessoas negras e excluindo-as da escola. Ainda há o ocultamento das contribuições de epistemologias afrocentradas, isto é, a invisibilização da memória coletiva da luta global contra o racismo.

Nossa hipótese é de que o racismo que as pessoas negras sofrem no futebol, principalmente as camadas jovens, tem colocado barreiras para a construção de um projeto de vida adulta desses jovens. Ainda há um processo de regulação do corpo negro, e que se dá de maneira tensa e dialética, com a luta por emancipação social empreendida pelo negro como sujeito (Gomes, 2017).

Elegemos o futebol como uma ferramenta, mas não a única, para (re)educar, informar e conscientizar para o fim do racismo. É importante orientar novas gerações sobre o racismo no futebol e adotar medidas práticas e concretas por meio da adoção e efetiva implementação de políticas de quadros jurídicos, políticas e programas de combate ao racismo (Silva, 2017).

O racismo ainda cria barreiras para o desenvolvimento de projetos de vida adulta de crianças, adolescentes e jovens. Estudos mostram dados e informações acerca da situação de negação do direito ao lazer e atividades profissionais visando a projetos de vida adulta, e têm mostrado a existência do racismo na construção do sujeito (Roldão, 2015).

Os fundamentos epistemológico-metodológicos da análise crítica do discurso de Van Dijk (2001) permitem identificar regularidades de representação em *corpora* textuais e examinar a estabilização de formações discursivas e processos de hegemonização. Nessa perspectiva, a análise articula linguagem, ideologia e poder, ao considerar que práticas discursivas podem produzir e legitimar assimetrias sociais por meio de escolhas lexicais, estruturas argumentativas e estratégias de (re)contextualização que configuram agentes, eventos e relações hierárquicas.

A discussão de Bailey (2020) também é oportuna e atualizada no contexto de análise de mídias. Bailey (2020) sublinha o crescimento e a popularidade de programas

negros na *web*, além do uso de *hashtags* para demonstrar o impacto dos esforços de mídia social em um impulso para responsabilidade, acesso e representação na mídia, saúde e sociedade, em especial da população racializada. Bailey (2020) inclui uma discussão atual abordando uma análise aprofundada de tópicos de tendências de mídia social para criar uma representação vívida de como os usuários interagem com histórias sobre mulheres negras.

Zhao e Abidin (2023), em estudos sobre o ativismo antirracista por parte de utilizadores asiáticos no TikTok, focam a estética audiovisual das narrativas do TikTok (seleções de imagens, usos criativos de som e memes de áudio, efeitos visuais) e observam a atribuição de significado às narrativas ativistas *on-line* criadas que se centra na geração de visibilidade como tática de sensibilização e consciencialização.

Compreendemos que plataformas como as do TikTok, entre outras, podem gerar ativismo antirracista. O ativismo poderá transformar as *performances* ritualizadas dos utilizadores em poderosos instrumentos políticos no TikTok e tornar a participação democrática mais identificável, tangível e acessível a vários públicos. Isto é, identificando *hashtag* como práticas de criação de espaços antirracistas discursivos para espalhar contranarrativas ao racismo no futebol, especialmente envolvendo grupos étnicos (jovens negros, de povos indígenas), a fim de examinar se e como suas práticas antirracistas de criação de espaço no TikTok podem denunciar e combater o racismo no futebol (Bailey, 2020; Zhao; Abidin, 2023).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada neste texto faz parte de discussões iniciais de um projeto de pesquisa do autor em desenvolvimento que tem por objetivo um estudo das narrativas de combate ao racismo no futebol na plataforma TikTok, e, nesse sentido, entendemos que a educação antirracista é fundamental para promover a igualdade e o respeito entre diferentes grupos étnicos. No contexto do futebol, a educação antirracista auxilia a conscientizar jogadores, técnicos, torcedores e a sociedade em geral sobre a importância de combater o racismo. Por meio de programas educativos, *workshops* e campanhas, é possível desmistificar preconceitos e estereótipos, de modo a promover um ambiente mais inclusivo e respeitoso.

As plataformas digitais, como redes sociais e aplicativos, são ferramentas poderosas para denunciar e combater o racismo no futebol. Elas permitem que episódios de racismo, discriminação, xenofobia sejam rapidamente divulgados e "condenados", aumentando a pressão sobre as autoridades para tomar medidas punitivas. Além disso, tais plataformas podem ser usadas para campanhas de sensibilização e educação, alcançando um público amplo e diversificado.

O âmbito educativo deve estar atento para que todos recebam uma formação que permita fomentar novas discussões em torno dos estudos de relações étnico-raciais, visto que a diversidade social ocupa as instituições por meio da presença concreta de seus assistentes: negros, brancos, indígenas, adultos e crianças de diferentes idades e gêneros. Nesse sentido, entendemos que essa educação constitui um dos principais ativos e mecanismos para transformar uma sociedade de forma democrática e comprometida com a promoção do ser humano em sua totalidade, estimulando a formação de valores, hábitos e comportamentos de equidade. Esse tipo de educação será capaz de combater a discriminação e o racismo, e promover o respeito às diferenças e características dos grupos.

A educação antirracista se propõe a oferecer uma resposta no âmbito da educação às demandas de populações racializadas no sentido de introduzir ações de reconhecimento e valorização de suas histórias, culturas e identidades no combate ao racismo, e isso inclui também o combate ao racismo no futebol.

A importância das redes sociais e da educação antirracista para combater o racismo no futebol é um tema de grande relevância. As redes sociais desempenham um papel crucial na conscientização e na mobilização contra o racismo. Elas permitem que incidentes de racismo sejam rapidamente divulgados, gerando uma resposta imediata da sociedade e das autoridades. Além disso, as redes sociais oferecem uma plataforma para que vítimas e testemunhas compartilhem suas experiências, promovendo a solidariedade e a ação coletiva.

A educação antirracista é fundamental para combater o racismo de forma estrutural e duradoura. Por meio da educação, é possível desconstruir preconceitos e estereótipos, promovendo uma compreensão mais profunda das relações étnico-raciais nas sociedades contemporâneas. A educação antirracista também capacita os indivíduos a reconhecer e enfrentar o racismo em todas as suas formas, desde manifestações explícitas até microagressões sutis. Essas duas abordagens, quando combinadas, podem criar um ambiente mais inclusivo e respeitoso no futebol, em que a diversidade é valorizada, e o racismo, ativamente combatido.

Thompson (2011) chama a atenção para o fato de que a ênfase no caráter ativo e criativo não sugere que ele esteja socialmente condicionado. Pelo contrário, os materiais simbólicos que formam os elementos das identidades são distribuídos de maneira desigual. Por exemplo, o ingresso no sistema educativo, no mercado de trabalho, nos clubes de futebol (sobretudo de camadas jovens no futebol). Os movimentos possíveis de projeto de vida adulta a que jovens podem aspirar não podem ser obstruídos pelo racismo, em especial no contexto do futebol, nosso foco de atenção. Contudo, é oportuna a promoção de campanhas educativas que informem sobre o impacto negativo do racismo e a importância da diversidade e da inclusão.

As plataformas digitais devem implementar sistemas de monitorização e moderação eficazes para identificar e remover conteúdos racistas rapidamente. Facilitar o processo de denúncia de comportamentos racistas e garantir que haja consequências claras para os infratores. Isso pode incluir a suspensão ou o banimento de contas, bem como a colaboração com autoridades legais, quando necessário.

Quanto ao oferecimento de apoio psicológico e emocional às vítimas de racismo *on-line*, isso pode ser feito por meio de parcerias com organizações de apoio e da criação de recursos *on-line* que forneçam orientação e assistência. Deve-se trabalhar em conjunto com clubes de futebol, ligas, organizações não governamentais e outras entidades para criar uma frente unida contra o racismo. Essas parcerias podem ajudar a amplificar as mensagens antirracistas e a promover uma cultura de respeito e inclusão.

Por fim, destacamos a promoção de conteúdos positivos, visando incentivar a criação e partilha de ideias que celebrem a diversidade e promovam histórias inspiradoras de jogadores de futebol de diferentes origens. Isso pode ajudar a mudar a narrativa e a combater estereótipos negativos. Essas estratégias, quando implementadas de forma coordenada e contínua, podem contribuir significativamente para a redução do racismo no futebol nas plataformas digitais.

REFERÊNCIAS

ABRANTES, F. V. de P.; SILVA, R. da. A bola no pé do morro: futebol comunitário e lazer no parque jornalista Eduardo Couri e Aglomerado Santa Lúcia Belo Horizonte/MG. *Revista Brasileira de Estudos do Lazer*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 22-41, 2023.

ALMEIDA, P. F. de S. S. de. *Futebol, raça, e nação em Portugal*. 2018. Tese (Doutorado em Democracia no Século XXI) – Universidade de Coimbra, Coimbra, 2018.

ALMEIDA, S. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019.

BAILEY, M. *Misoginia transformada*: resistência digital das mulheres negras. New York: NYU Press, 2020.

BATALHA, I. C. S.; SANTOS, D. de A. V. dos; MESQUITA, S. C. L. Direitos humanos e racismo no esporte: uma perspectiva comparada. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Castelo de Paiva, v. 17, n. 3, p. 1-28, 2025.

BECERRA-CHAUCA, N.; TAYPE-RONDAN, A. TikTok: ¿una nueva herramienta educativa para combatir la covid-19? *Acta Médica Peruana*, Lima, v. 37, n. 2, p. 249-251, 2020.

BENTO, M. A. S. Branquitude e poder: a questão das cotas para negros. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DO ADOLESCENTE, 1., 2005, São Paulo. *Anais* [...] São Paulo: FEUSP; PUCCAMP, 2005. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000082005000100005&script=sci_arttext. Acesso em: 6 maio 2026.

CARMICHAEL, S.; HAMILTON, C. V. *Black power*: the politics of liberation in America. New York: Vintage, 1967.

CASTRO, E. de *et al*. (org.). *Relatório da discriminação racial no futebol – 2023*. Porto Alegre: Editora Observatório da Discriminação Racial no Futebol, Museu da Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PROREXT, 2024. Disponível em: https://ludopedio.org.br/biblioteca/relatorio-da-discriminacao-racial-no-futebol-2023/. Acesso em: 12 ago. 2025.

CHAGAS, V.; STEFANO, L. Estratégias de uso do TikTok por políticos brasileiros. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 31, p. 1-18, 2023.

COELHO, L. X. P.; SILVA, M. A. B.; MAESO, S. R. (org.). *O antirracismo em disputa, conceitos, debates públicos & projetos políticos*: caderno de debate do projeto Politics. 2023. Disponível em: https://www.ces.uc.pt/ficheiros2/files/01_POLITICS_V7_Versao%20Digital.pdf. Acesso em: 5 maio 2026.

COLELLA, F. Who benefits from support? The heterogeneous effects of supporters on athletes' performance by skin color. *UNIL*. *Econ Working Paper*, Lausanne, n. 21.12, p. 1-22, 2021. Disponível em: https://fabriziocolella.com/workingpapers/football_racism/. Acesso em: 6 maio 2026.

DOLINA, C. Atleta sofre injúria racial e é agredido em jogo do Gauchão de Futsal sub-17. GZH, 15 jul. 2025. Disponível em: https://gauchazh.clicrbs.com.br/passo-fundo/esportes/futsal/noticia/2025/07/atleta-sofre-injuria-racial-e-e-agredido-em-jogo-do-gauchao-de-futsal-sub-17-cmd57av5u008x014mxu9ncpz1.html. Acesso em: 10 ago. 2025.

DUARTE, A.; DIAS, P. TikTok: usos e motivações entre adolescentes em Portugal. *Chasqui: Revista Latinoamericana de Comunicación*, Braga, n. 147, p. 81-102, 2021.

ESSED, P. *Understanding everyday racism*. Newbury Park: Sage, 1991.

FARIAS, L. G. S. de *et al*. A institucionalização do racismo contra negros(as) e as injúrias raciais no esporte profissional: o contexto internacional. *Movimento*, Porto Alegre, v. 26, e26074, 2020.

FÉDÉRATION INTERNATIONALE DE FOOTBALL ASSOCIATION. Congress 2024 – Bangkok, Thailand. Disponível em: https://inside.fifa.com/organisation/congress/fifa-congress-2024. Acesso em: 13 fev. 2025.

FISCHER, T. *et al*. A pedagogia da rua ainda existe? Investigando a cultura lúdica de jogadores(as) profissionais de futebol nascidos a partir dos anos 2000. *Movimento*, Porto Alegre, v. 30, e30022, 2024.

FOER, F. *Como o futebol explica o mundo*: um olhar inesperado sobre a globalização. Brasília: Palavra, 2006.

GOMES, J. B. B. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo direito constitucional brasileiro. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 38, n. 51, p. 129-152, 2001. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/705. Acesso em: 22 jan. 2021.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GUIMARÃES, A. S. A.; RIOS, F. R.; SOTERO, E. C. Coletivos negros e novas identidades raciais. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 39, n. 2, p. 309-327, 2020.

KICK IT OUT. Discrimination in football remains at record levels. 5 Aug. 2025. Disponível em: https://www.kickitout.org/news-media/discrimination-football-remains-record-levels. Acesso em: 10 ago. 2025.

LOPES, F. T. P. Psicologia social (crítica) do torcer: caminhos trilhados e caminhos a trilhar. *Psicologia & Sociedade*, Porto Alegre, v. 36, e282988, 2024.

MACINNES, P. Sexism and misogyny drive record levels of abuse at football games last season. *The Guardian*, London, 5 Aug. 2025. Disponível em: https://www.theguardian.com/football/2025/aug/05/record-abuse-football-matches-kick-it-out-sexism-misogyny. Acesso em: 12 ago. 2025.

MATAMOROS-FERNÁNDEZ, A. Taking humor seriously on TikTok. *Social Media + Society*, Newbury Park, Califórnia, v. 9, n. 1, p. 1-4, 2023.

MEDEIROS, J.; LOPES, F. T. P.; TEIXEIRA, R. da C. II Censo ANATORG: um estudo sobre as visões de torcedores organizados acerca do fenômeno da violência no futebol brasileiro. *Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, e62807, 2025.

MOIR, A. The use of TikTok for political campaigning in Canada: the case of Jagmeet Singh. *Social Media + Society*, Newbury Park, Califórnia, v. 9, n. 1, p. 1-12, 2023.

NOLASCO, C. Migrantes de calções e chuteiras: dinâmicas migratórias do futebol português. *Revista Electrónica dos Programas de Mestrado e Doutoramento do CES/FEUC/FLUC*, Coimbra, n. 4, p. 1-15, 2010.

RAMOS, D. da S.; SOUTTO MAYOR, S. T.; SILVA, S. R. O racismo no futebol a partir de entrevistas na revista *Placar*. *In*: RAMOS, D., SOUTTO MAYOR, S. T.; SILVA, S. R. *Open Science Research XI*. Guarujá: Editora Científica Digital, 2023. v. 1. p. 1125-1130.

RIBEIRO, F.; PIMENTA, S. A mediatização do "racismo"? Análise a partir da representação dos casos Marega, Webó e Diakhaby nas primeiras páginas da imprensa. *Motricidade*, Ribeira de Pena, v. 18, n. 4, p. 535-547, 2022.

RICHARDS, A. Racist AI-generated videos are the newest slop garnering millions of views on TikTok. *Mediamatters*, 1º July 2025. Disponível em: https://www.mediamatters.org/tiktok/racist-ai-generated-videos-are-newest-slop-garnering-millions-views-tiktok. Acesso em: 5 jul. 2025.

ROLDÃO, C. *Fatores e perfis de sucesso escolar "inesperado"*: trajetos de contratendência de jovens das classes populares e de origem africana. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa, 2015.

SÁ, R. A. Racismo à brasileira e a "maldição" do goleiro preto. *Mosaico*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 27, p. 1-23, 2025.

SILVA, B. “Vai lá...mostra para eles que o pé do preto também é branco”: o racismo no futebol brasileiro. *InterAção*, Santa Maria, v. 15, n. 3, e88053, 2025.

SILVA, G.; MUNSBERG, J.; BALZANO, O. O pensamento decolonial como alternativa ao racismo às avessas no futebol. *Praxis & Saber*, Tunja, v. 1, n. 27, e10376, 2020.

SILVA, M. Racismo institucional: pontos para reflexão. *Laplage em Revista*, Sorocaba, v. 13, n. 1, p. 127-136, 2017.

SILVA, M. A. B.; ARAÚJO, D. P. de. Agora é nós por nós: as políticas de ação afirmativa e a (re)organização política afro-indígena nas universidades. *Revista Humanidades & Inovação*, Palmas, v. 10, n. 10, p. 9-11, 2021.

SILVERIO, M. *Estadísticas y usuarios activos de TikTok (2026)*: actualizado el 5 de enero de 2026. Disponível em: https://www.primeweb.com.mx/tiktok-estadisticas. Acesso em: 6 maio 2026.

THOMPSON, J. B. *Ideologia e cultura moderna*: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

TORRES SANTOMÉ, J. *Currículo escolar e justiça social*: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

TURE, K.; HAMILTON, C. V. *Black power*: the politics of liberation in America. Harmondsworth: Penguin Books, 1969.

VAN DIJK, T. Critical discourse analysis. *In*: TANNEN, D. *et al*. *The handbook of discourse analysis*. London: Wiley Blackwell, 2001. p. 352-371.

WERNECK, J. Racismo institucional e saúde da população negra. *Saúde & Sociedade*, São Paulo, v. 25, n. 3, p. 535-549, 2016.

ZHAO, X.; ABIDIN, C. The “Fox eye” challenge trend: anti-racism work, platform affordances, and the vernacular of gesticular activism on TikTok. *Social Media + Society*, Newbury Park, Califórnia, v. 9, n. 1, p. 1-6, 2023.

Recebido em: 30.08.2025
Aprovado em: 21.01.2026

AS MULTIFACES DA PRÁXIS DA ARTE E DO ENSINO-APRENDIZAGEM EM ARTE, A PARTIR DE NOVOS PARADIGMAS

THE MANY FACES OF ART PRACTICE AND ART TEACHING AND LEARNING, BASED ON NEW PARADIGMS

Marlise Borges de Lima

Doutora e mestra em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com atuação acadêmica e artística multidisciplinar. Desenvolve pesquisas sobre educação, arte e cultura, especialmente na Amazônia. Possui experiência como jornalista, professora, musicista e produtora cultural, com formação também em música e arte-educação. Atualmente é pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM).

E-mail: marliseb08@gmail.com

Cilene das Mercês Barreto Nabiça

Mestra em Artes pelo Programa de Pós-Graduação em Arte do Instituto de Ciências da Arte (ICA), da Universidade Federal do Pará (UFPA). Pós-graduada (especialização *lato sensu*) em Ensino das Artes na Educação Básica pela Universidade do Estado do Pará (Uepa). Atualmente é técnica em Gestão Cultural da Secretaria de Estado de Cultura (Secult), em Belém-PA. Tem experiência nas áreas de artes, principalmente em artes visuais e plásticas e arte-educação, com ênfase em educação museal, patrimonial e ambiental.

E-mail: cilenenabi@gmail.com

Resumo: Este artigo traça um breve trajeto histórico sobre alguns acontecimentos científicos que contribuíram para redimensionar o pensamento e a produção de conhecimento, e colocar em discussão a relação indivíduo e natureza, seus contrários e suas inter-relacionalidades. Tem como objetivo principal desenvolver uma reflexão em torno das multifaces da práxis da arte, bem como dos novos paradigmas para a construção do ensino-aprendizagem em arte. Destaca os acontecimentos da antiestética da arte moderna, que nasceu em meio às revoluções científica e industrial, vindo assim a provocar profundas mudanças ao traçar linhas divisórias entre os velhos padrões estéticos da arte clássica e os novos paradigmas artísticos, revolucionando o mundo da arte, da linguagem e da comunicação e revelando novos procedimentos, signos e suas infinitas relações e devires. Como corrente metodológica, apresenta a teoria da recepção, por esta possibilitar uma relação

dialética entre arte e sociedade, oferecendo caminhos favoráveis na busca por compreensões do que são os encontros entre signos e suas infindáveis multifaces no processo da produção/recepção.

Palavras-chave: Práxis da arte. Ensino-aprendizagem. Teoria da recepção. Multifaces. Produção/recepção.

Abstract: This article traces a brief history of some scientific events that contributed to redimensioning thinking and the production of knowledge, and to discuss the relationship between the individual and nature, their opposites and their interrelationalities. Its main objective is to develop a reflection on the multifacets of the praxis of art, as well as the new paradigms for the construction of teaching-learning in art. It highlights the events of the anti-aesthetics of modern art, which was born in the midst of the scientific and industrial revolutions, thus provoking profound changes by drawing dividing lines between the old aesthetic standards of classical art and the new artistic paradigms, revolutionizing the world of art, language and communication and revealing new procedures, signs and their infinite relations and becomings. As a methodological current, it presents the theory of reception, as it enables a dialectical relationship between art and society, offering favorable paths in the search for understandings of what are the encounters between signs and their endless multifacets in the process of production/reception.

Keywords: Praxis of art; Teaching-learning; Reception theory; Multifaceted; Production/reception.

INTRODUÇÃO

A teoria de Charles Darwin, a teoria quântica e a teoria da relatividade marcaram a transição do mundo moderno para o contemporâneo, com profundas mudanças de paradigmas. Darwin revolucionou as concepções acerca da evolução dos seres vivos; a teoria quântica redimensionou o olhar da ciência a partir da relação dos corpos no tempo-espaço; e a teoria da relatividade, de Albert Einstein, foi de encontro ao conceito de tempo-espaço absoluto newtoniano. O rompimento com as antigas ideias, sustentadas pelos paradigmas cartesiano e newtoniano, desencadeou, então, um processo que possibilitou a construção da autonomia do pensamento humano diante das múltiplas formas que a natureza se mostra.

Segundo Ilya Prigogine (1986 *apud* Moraes, 2001, p. 136), a ciência clássica esqueceu a interioridade da natureza, e hoje vivemos uma reconceituação da física, que "aproxima o mundo interior do exterior, que não coloca o homem e a natureza em oposição". Ou seja, a visão de Prigogine em relação às sociedades traduz uma

profunda visão coletiva, uma nova perspectiva cultural, um reconhecimento profundo de que a vida é possível numa perspectiva mais elevada.

Sua teoria nos alerta para o fato de que a vida possui uma capacidade de inovação ilimitada, afirma Prigogine (1986 *apud* Moraes, 2001, p. 69), seja na arte, na ciência ou na sociedade, "decorrente da compreensão de que tanto as moléculas como as ondas cerebrais, os indivíduos e as sociedades possuem um potencial ilimitado de transformação, cujos limites desconhecemos".

A reaproximação do mundo e de todas as coisas que o cercam dá ao sujeito o desafio de adentrar num movimento que cultiva, principalmente, o desenvolvimento da inteligência, articulado pelo pensamento relacional, capaz de estimular a criatividade na construção da consciência, não apenas individual, mas, sobretudo, coletiva, em busca de uma vida democrática em que se experimentam a justiça, a paz e a harmonia.

Essa teia de relações pressupõe as diferenças entre os seres humanos e as culturas, rompendo com os moldes rígidos e os papéis genéricos e hierárquicos que obstacularizam a plena utilização das potencialidades de todos os sujeitos. As novas formas de ser e estar no mundo, estabelecidas pela era das relações, inauguram também uma nova sociedade: a sociedade sustentável, em cujo contexto se organiza uma nova dimensão da educação.

Esse processo educativo vem envolver as dimensões social e política, a técnico-científica, a pedagógica e a espaço-temporal. Todas essas dimensões protagonizam os interesses e urgências dos grupos e coletividades e ainda perduram na condição de necessidades de direitos básicos, pois sempre são implementadas em programas de formação e capacitação das classes populares.

Embora já estejamos vivendo momentos de desenvolvimento científico, intelectual, político e social, ainda reside a prática de uma educação distante e descontextualizada da realidade. Isso é decorrente da existente crise no processo educativo, que ainda constrói a relação com o conhecimento de forma equivocada, não havendo percepção da complexidade e da multidimensionalidade[1] nas relações entre os sujeitos, individual e coletivo, e os fenômenos físicos, biológicos, sociais, psicológicos, culturais e ambientais, cuja existência ocorre a partir das inseparabilidades e interpenetrabilidades[2].

1 A ideia de multidimensionalidade surge do conceito de Edgar Morin (2000), cujo sentido refere-se às diversas dimensões da identidade humana, do fenômeno educativo, diferentes estilos de aprendizagem e diferentes formas de resolver problemas; ser indiviso em sua totalidade (Moraes, 2001).

2 Termos usados por Edgar Morin (2000), referindo-se ao conceito de paradigma com base em um enfoque relacional; conjunto de relações lógicas que conduzem a uma ideia de conjunção, disjunção, inclusão (Moraes, 2001).

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 239-255, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p239-255

Mas se o novo paradigma científico já existe desde o início do século XX, por que é tão difícil encontrar elos com o atual modelo científico e aplicá-lo na área socioeducacional?

É possível entender o difícil processo a partir da existência de variadas propostas pedagógicas, cujos conceitos de ensino-aprendizagem ultrapassados desconsideram a educação como um sistema aberto e o indivíduo com suas múltiplas inteligências e diferentes formas de aprendizagem. Desconsiderar essas especificidades transforma a educação num minúsculo e fechado espaço, gerador de indivíduos superficializados, ausentes em si mesmos e apreciadores de um mundo desconhecido em sua mais absoluta grandeza.

O ESPAÇO DA ARTE NAS NOVAS RELAÇÕES

Para Milton Santos (1997, p. 62), o conceito de espaço está intimamente vinculado à presença humana que, por meio de sua cultura, inventa infinitas paisagens abertas a movimentos constantes, autorreorganizável, gerador de conhecimento e possuidor de inúmeros significados.

Criar espaços onde possamos ter visões múltiplas de uma totalidade em que sujeitos apreendam e aprendam a atuar na realidade faz da construção de conhecimento não apenas uma prática racional, mas também um todo criativo, intuitivo. Isso faz com que sensações e sentimentos passem a exercer atitudes de descobertas de novas formas de pensar, construtoras de possíveis soluções sociais, educacionais, políticas, ambientais, estéticas e econômicas. Dessa forma, fica viável a possibilidade de vislumbrar uma sociedade na qual as questões pedagógicas sejam consideradas prioridade, por serem o princípio realizador e conscientizador dos sujeitos.

Paulo Freire (1980) nos diz que os homens são seres de práxis. São seres de *quefazer* porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. Segundo ele, "na razão mesma que o *quefazer* é práxis, todo o fazer do *quefazer t*em de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O *quefazer* é teoria e práxis" (Freire, 1980, p. 42).

Nessa perspectiva, pode-se entender que a Arte, por meio do processo da educação, possibilita à humanidade a construção de si mesma. Temos então um estado de autonomia, que é mostrado pela socialização ou incorporação das novas gerações ao processo sociocultural de seu meio.

Toda essa conquista apresenta-se como desenvolvimento mental pelo processo de produção e distribuição de novas formas de aquisição de conhecimentos, como preparação para o trabalho e com capacitações que contemplem as exigências de saberes e habilidades específicas. No processo da educação pela arte, constroem-se o sujeito total e as individualidades particularizadas, seja como intersubjetividade, seja como

enfrentamento e confronto, por meio do conhecimento pautado na relação criativa, objetivando estar no mundo em seu processo histórico.

Com esse entendimento, percebemos as multifaces da práxis quando adentra no universo de intersubjetividade e instituições. As práxis da arte, ao perpassarem pela educação, criam inúmeras referências, pois situam-se no lugar do *quefazer,* da ação--reflexão. Por isso a arte somente se sintoniza com a educação quando esta passa a ser compreendida como um sistema aberto.

O ensino da arte implica processos de transformação, pois depende principalmente da experiência, da relação entre sujeitos, objeto e meio. Essa relação é algo que não tem fim, pois cada final possibilita um novo começo. Isso tudo é inerente ao sujeito e, por conseguinte, é inerente à arte, pois requer interatividade e diálogo para que se realize.

Diante da necessidade de ir mais além, no processo de criar proximidades entre as aparentes diferenças existentes nas artes e em outras áreas do conhecimento, segundo Maria Cândida Moraes (1997), Piaget criou o termo transdisciplinaridade para contemplar o desejo de buscar identificações entre disciplinas por não se "contentarem em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, pois as ligações estão situadas no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas" (Moraes, 1997, p. 97).

Assim, passamos a vislumbrar uma sociedade autônoma, que dê oportunidade para o sujeito conquistar as consciências intervindo em seu contexto mais intensamente por meio da comunicação, das linguagens, dos códigos culturais e de todo e qualquer tipo de material que possa expressar sua visão de mundo.

O novo paradigma da educação possibilita o crescimento em espiral, que implica novos começos. Isso se soma ao desejo de Freire (1980), quando nos propõe um "currículo em ação", em que o conhecimento está sempre em reconstrução, numa metodologia problematizadora, que trabalhe por meio "dos círculos de investigação temática", nos quais o conhecimento seja classificado em sua totalidade, e não por fragmentos.

Construir metodologias para o ensino da Arte a partir de uma visão sistêmica, percebendo de forma global a realidade a ser transformada, é mais do que necessário. É preciso, mais do que nunca, vislumbrar uma educação em arte (e/ou no ensino-aprendizagem em arte) pautada numa relação orgânica, mais humana e dinâmica, ou seja, total, holística, e assim inverter o sentido da educação fragmentada, que somente intervém na realidade de forma parcial.

A RELAÇÃO SUJEITO-OBJETO: O CONHECIMENTO EM PROCESSO

Transformar o mundo sempre esteve como desafio humano. Mas nesse processo esteve também a necessidade de o sujeito buscar a autocompreensão, para vir a

transformar-se. Segundo Moraes (2001), os estudos de Howard Gardner (1994) mostram que as inteligências dos indivíduos em conjunto se expressam de forma harmônica, pois partem do princípio da cooperação, podendo desenvolver tarefas simples e complexas. As várias inteligências marcam sua importância ao desenvolver ações de forma bem particular, no entanto, mesmo com tanta peculiaridade, as inteligências não podem ser vistas isoladamente.

A capacidade humana de marcar sua presença com um modo de fazer especial registra as expressões dos vários "eus", que diante da história e dos valores culturais traz à superfície das relações seu *habitus*[3], afirmando que cada pessoa se expressa e se relaciona com o mundo de infindáveis maneiras, pois sua inteligência apresenta, por meio da sua unicidade de ver o mundo, o perfil que possui e a capacidade de interação com todas as coisas.

De fato, existem as diferenças entre as mentes. Então, torna-se fácil compreender que também existem as diferenças em aprender, recordar e resolver as mais variadas formas em que se apresentam os problemas.

> A educação precisa desenvolver a compreensão de que não apenas as habilidades básicas relacionadas com a leitura, a escrita e o cálculo precisam ser desenvolvidas, mas também os vários outros potenciais intelectuais de nossas crianças, para que talentos não sejam desperdiçados, pois a multiplicidade e a diversidade das capacidades humanas é que constituem a grande riqueza da humanidade (Moraes, 2001, p. 104).

Uma das essências fundamentais da arte em sua função socioeducativa deve situar-se no princípio de que as diferentes inteligências possam atuar na permanência e na sobrevivência das humanidades por meio de sua ação, diante de problemas em que a criatividade seja o princípio gerador de soluções.

Por meio da natureza e da arte é que se evidencia uma intensa dinamicidade. A dinâmica da natureza é, antes de tudo, evolução. A dinâmica da arte é transformação. Percebemos a imprevisibilidade de ambas em suas trajetórias, ao ordenar seus próprios fenômenos de maneira auto-organizadora, demonstrando assim sua criatividade.

> A matéria é uma coisa ativa e viva. A criatividade é parte essencial da auto-organização existente na natureza. Estamos todos envolvidos em

3 Termo usado por Pierre Bourdieu (1989, p. 22), ao se referir à forma de ver e agir da prática científica: "um modo de percepção, um conjunto de princípios de visão e de divisão, a única maneira de o adquirir é a de o ver operar praticamente [...]".

> um contínuo processo criador-criativo, o que constitui a dinâmica da natureza. O universo organiza a si mesmo e, portanto, é auto-criador (Moraes, 2001, p. 105).

Segundo Zélia Ramozzi-Chiarottino (1984 *apud* Moraes, 2001, p. 139), a ideia de conhecimento, para Piaget, não se origina na percepção, mas nas ações dos sujeitos. A existência de sujeitos conscientes e objetos construídos não resultam no conhecimento. Este é essencialmente a interação do encontro entre ambos, pois entre sujeito e objeto há ocorrência tanto de ações quanto de transformações.

> Dessa forma, o conhecimento não é algo que se transmite, que provém da sensação e da percepção, mas sim, algo que se constrói por força da ação do sujeito sobre o objeto, sobre o meio físico e social e pela repercussão dessa ação sobre o sujeito. A atividade do sujeito sobre o objeto é compreendida como ação assimiladora do sujeito, que transforma o objeto e a ação de acomodação mediante a atuação transformadora do sujeito sobre si mesmo (Ramozzi-Chiarottino, 1984 *apud* Moraes, 2001, p. 139).

Com isso, entender a arte como conhecimento deve necessariamente fundamentar-se em sua construção de forma processual, quando do ato da percepção. Nesse encontro desenvolvem-se estruturas por meio de esquemas de ações físicas e mentais, aplicadas regularmente aos objetos em variadas ocasiões. O acontecimento da percepção estética dá-se de forma particular de elaboração e exige uma duração, para que os esquemas possam ocorrer por muitas modificações através do tempo, partindo de troca de energia com o ambiente.

Segundo Elliot Eisner (1997, p. 89), a contribuição das artes para o desenvolvimento e experiência humana se dá da seguinte forma:

> [...] primeiramente a arte, isto é, as imagens e eventos cujas propriedades fazem brotar formas estéticas de sentimentos é um dos importantes meios pelos quais as potencialidades da mente humana são trazidas à tona. Nossas capacidades intelectuais tornam-se habilidades intelectuais à medida que damos a estas capacidades oportunidades de funcionar. [...] em nossa cultura as palavras, números, movimentos, imagens e padrões de formas, de sons, são formas por meio das quais os significados são representados. Para que se possam ler aquelas formas, é necessário que haja um entendimento de suas regras, seus contextos e sua

> estrutura sintática. Cada forma de representação impõe seus próprios limites e oferece suas próprias possibilidades.

Isso tudo diz respeito à arte quando traz, por meio do objeto inventado, a construção de informações sobre a realidade, comunicando seus vários significados. E por este objeto ser referente e ter um caráter aberto, mantém diversas relações com o sujeito, possibilitando atitudes de intensa fruição. O conhecimento também mantém essa dinâmica, pois é possuidor de infindáveis códigos que se apresentam em processos de vir-a-ser.

Ao transitar através das várias esferas da realidade, o sujeito traduz e elabora conhecimento vindo e indo, para que haja produção de novos conhecimentos, assim concretizando-o em processo vivo. Nestes processos diversos em que as infinitas ocorrências se revelam, estão as variadas formas de matéria e energia que ocorrem ao mesmo tempo no universo, provando que a realidade é essencialmente dotada de probabilidades, onde nada é estático.

As transformações que foram determinantes para o surgimento de novos paradigmas para o século XX causaram importantes revoluções na humanidade, pois tiveram seu ponto de partida não unicamente nas ciências e nas tecnologias, mas revelaram-se também pelos signos da Segunda Revolução Industrial, elétrica e eletrônica, pelos novos pensamentos filosóficos, ideológicos, econômicos, políticos, pelo marxismo, pela socialização do capital, pelo comunismo e pela revolução das massas proletárias.

Lucrécia D'Aléssio Ferrara (1986) acredita que no século XX foi dada a partida para o indivíduo lançar-se em busca do novo através dos infindáveis meios de informação, que estabeleceram um processo enorme de comunicação entre os povos, alcançando o internacionalismo e assim permitindo a liberdade de pronunciar-se para conquistar um equilíbrio diante dos novos paradigmas. Estes abrangeram todas as esferas da sociedade, em que as relações humanas transitam e constroem valores, padrões, leis, ideologias que revolucionam os seus vários contextos.

Para compreender esse processo, basta olhar para o contexto no qual o sentido da arte, dentro de uma estrutura social, fundamentava-se enquanto mimese[4]. Por esse conceito, a arte era concebida enquanto identidade da representação da realidade a partir do fazer humano. Estabelecia uma realidade dominada, pois era reproduzida por um artista também dominado por sua dependência econômico-social. Isso marca um procedimento que vem moldar o artista em seus parâmetros e transformar a arte em objeto de prazer e entretenimento.

4 No sentido da arte em Aristóteles, mimese refere-se à imitação, elaboração de uma semelhança ou imagem da natureza (Ferrara, 1986).

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 239-255, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p239-255

Inverter essa relação e questionar a função estritamente comercial que mantinha a arte a serviço da realidade passa a ser o princípio da antirrepresentação, propagada pela arte moderna. Agora, a realidade atua a serviço da arte tendo por função reinventar e proporcionar uma outra visão, que supera a imitação, estabelecendo novas formas de atuar e intervir na realidade.

Segundo Ana Mae Barbosa (2003), na perspectiva da arte, as transformações marcam fatos históricos que revelam a necessidade do sujeito na busca por compreender sua função na realidade, partindo da relação sujeito-objeto.

Da Antiguidade até a Idade Média, a ênfase era dada ao fazer. No entanto, o Renascimento marca o processo de redimensão da arte, quanto ao conceito de obra e artefato. De objeto prático torna-se objeto estético, de artífice o artista conquista o *status* de erudito e a atitude da apreciação passa a ter um caráter intelectual. A contradição romântica e os cânones reguladores e normativos marcantes no Classicismo estimulam a quebra desses conceitos, que vão eclodir principalmente a partir da revolução modernista[5] ao trazer uma postura contrária a tudo o que estava aprisionado.

Essa é a grande revolução das artes, marcada pela forma de rejeitar a antiga estética e seus princípios, pautados em uma escala de valores definitivamente rigorosa. Isso tudo significava transgredir, destruir o antigo modo de vida, a rigidez moral, a aristocracia e a hierarquia social.

Esse período tornou-se referência para marcar a história da arte, pois a atitude de ruptura veio apresentar o fenômeno estético em um momento que fez revelar seu processo contínuo de modificações, ao suplantar a estética do século XIX, cujos valores estavam na natureza, na fuga para o campo e no indivíduo. A antiestética modernista determinou um novo sujeito que exalta a máquina enquanto instrumento de poder e domínio sobre a natureza.

A arte atravessou o tempo e o espaço numa contínua mudança estética, exigindo atitudes de profunda transformação, com a linguagem vindo a emergir diante de descobertas e novas possibilidades. A unidade sujeito-objeto-natureza da arte moderna é, antes de tudo, a ordem quantitativa que representa o progresso, caracterizado por descobertas e experimentações.

Diante do novo, essência do século XX, a arte apresenta-se com sentido de progresso e domínio da linguagem. São estabelecidos novos procedimentos quanto ao uso de material, e meios de expressão passam a ter características abertas para outras possibilidades.

5 Ferrara (1986) refere-se à arte moderna como revolução modernista, por esse acontecimento ter rompido com valores estéticos pautados na representação e propondo uma antiestética como revolta contra os velhos temas e procedimentos antiquados.

Nesse sentido, tivemos várias manifestações dentro do universo da arte que demonstraram essas mudanças. A arquitetura, utilizando novos materiais, incorporou os traços geométricos, abandonando os adornos simbólicos; a pintura e a escultura tornaram-se abstratas, ou seja, passaram a apresentar um novo esquema, uma nova ordem de informação sobre estruturas de representação, negando, portanto, a mimese, implementando a metáfora como qualidade epistemológica; a música renunciou à base tonal fônica, abstraindo-se para dar lugar à música dodecafônica[6], com uma forma de expressão essencialmente livre, ao permitir uma nova representação; na literatura, rejeita-se a semântica, ou seja, o significado das palavras na língua prática, criando-se um sistema poético novo, em que ocorre uma contaminação entre a contiguidade característica da metonímia e a similaridade característica da metáfora[7]; a revolução do som supera as velhas formas ao apresentar uma reconstrução da língua, partindo para o uso de abreviações e palavras fragmentadas, sons, imagens, espaços em branco.

> Os pintores, por sua vez, transmitiam a fisicalidade do material através da presença, da utilização da própria matéria física das obras; desse modo, temos a poesia influenciada pela música, a literatura presente na pintura, a arquitetura aproximando-se da escultura, a literatura utilizando cores, música e explorando os tipos gráficos, o desenho industrial mesclando arte e produção em série (Ferrara, 1986, p. 12).

Toda essa profusão de signos e procedimentos da antiestética modernista estabeleceu características como o experimentalismo, o funcionalismo e o sincretismo, como princípios fundamentais para a construção da revolução moderna.

O sincretismo apresenta-nos um conceito aberto ao universo sígnico, por isso revelou-se numa profusão de formas de linguagem, manifestadas pelas novas teorias que permitiram o surgimento de novas tecnologias, mostrando as possibilidades da comunicação e da informação, além das técnicas de reprodução. Por meio do sincretismo, adentramos no acontecimento que marca a divisão da história da arte quanto aos novos procedimentos artísticos, dando início ao princípio da revolução da linguagem.

---

6 Técnica dos 12 sons que dá autonomia à música, desenvolvida por Arnold Schoenberg por volta de 1912. Essa técnica abandona a forma musical de base tonal fônica, cujas regras buscavam uma ordem de sons preexistentes, representando a ocorrência da mimese na música (Ferrara, 1986).

7 Metonímia e metáfora: figuras de linguagem que, por darem mais força à expressão, marcam a trajetória da revolução da linguagem na Arte Moderna. Na linguagem poética, por suas similaridades, ocorre uma fusão de seus elementos, ou seja, uma metaforização da metonímia e uma metonimização da metáfora (Ferrara, 1986).

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p239-255

O NOVO PROCEDIMENTO ESTÉTICO: O ATO DA RECEPÇÃO

O signo é possuidor de qualidades e potencialidades capazes de infinitos entrelaces, possibilitando inúmeras formas de representação. Essa pluralidade inerente ao signo abre suas multifaces e passa a chamar-se de intersemiotização[8]. Codificar e decodificar passam a ser o procedimento da nova estética diante da inter-relacionalidade sígnica. Não existe ato passivo na recepção. Existe um leitor permissivo, pois está ante uma obra aderente às suas anatomias físicas, emocionais, intelectuais e sensoriais.

A arte modernista estabeleceu uma maior proximidade entre o espectador e a obra. Os novos procedimentos de expressão e/ou representação caracterizam-se por uma superação da antiga forma de se remeter à realidade enquanto referencial para a construção de significações que a leitura possibilita. Em vez de um observador passivo, passamos a ter um leitor participante, que tanto pode atuar na condição de cocriador quanto de produtor, interlocutor ou mesmo de um crítico.

A arte, então, abre-se ao leitor e apresenta-se por inteira, possibilitando ao artista estabelecer afinações que legitimam as manifestações artísticas por meio de sua condição de obra em movimento.

> A antiga arte fora hábil em produzir um receptor ingênuo, passivo, que procurava, no máximo, partilhar dos momentos de inspiração do artista como molécula residual do trabalho criativo em estado de pura contemplação e embriaguez. A arte moderna é produtora de um receptor hábil onde tudo solicita a sua percepção e está aberta à sua penetração, sua interferência é a única possibilidade de produção de sentido; sentido fugaz, relativo, mas válido, porque produto de uma inteligência, de uma sensibilidade, de uma atividade relacional (Ferrara, 1986, p. 20).

A existência da obra enquanto objeto físico e perceptível ocorre a partir da busca essencial do olhar de um leitor que a tem organicamente situada na realidade enquanto ponto focal das inserções, pois mantém um elo entre produção e percepção.

Este acontecimento surge a partir de teorias necessárias à compreensão da arte e seus novos procedimentos. A teoria da recepção, situada na essência do formalismo russo, coloca o fenômeno artístico no eixo complexo da produção-recepção. A partir do final da década de 1960, fundamentada na arte moderna, essa teoria começa a traçar seus princípios, buscando definir metodologias que orientavam para a compreensão da interferência da arte no universo do receptor.

8 Termo gerado a partir do sincretismo, característica das formas de linguagem ocorrida na revolução modernista.

O receptor torna-se o alvo principal de toda a dimensão do procedimento artístico, que se legitima enquanto resultado da arte inserida no universo, onde ocorre o processo da construção de uma nova consciência diante da sociedade.

A reflexão filosófica acerca da relação sujeito-objeto nos possíveis acontecimentos gerados na relação entre produtor, obra e receptor deu a esse encontro a possibilidade de decifrar, interpretar e intervir nas novas relações a partir não somente da arte como objeto, mas também como fenômeno artístico. Isso permite ao receptor atitudes que, ampliadas, criam interações que se revelam a partir da obra ante os seus significados dotados de grande especificidade e dinamismo.

O caráter comunicativo da arte nos traz seu significado também enquanto linguagem. A arte-linguagem atua na transformação do receptor em leitor ativo de múltiplos signos, porque é capaz de transformar o universo que o envolve.

No século XVIII já anunciavam reflexões em torno de um sujeito dotado de juízo e experiência estética. De acordo com Úrsula Silva e Mari Lucie Loreto (1995), na estética kantiana ocorre o início das reflexões acerca das ideias da recepção. Nessa perspectiva, Immanuel Kant (2012), em sua obra *Crítica da faculdade do juízo*, mostra um sujeito diante de um conceito de belo, numa atitude que não se detém na obra enquanto objeto, mas recria o ato produtivo partindo do juízo estético. A teoria do juízo estético é, antes de tudo, uma das bases para a "estética da recepção", pois traz uma conduta fundamentada num juízo que parte da reflexão, na busca por desprender-se de conceitos, dando condições para uma atitude mediadora entre o objeto e o seu entendimento.

É necessário que a arte atinja sua autonomia por meio de um processo de descoberta da realidade, afirmando-se como experiência estética. A experiência estética somente é possível quando parte do juízo enquanto entendimento. Com isso, adquirimos a capacidade de perceber o particular como parte essencial do universal. Esse estado de juízo atua a partir da reflexão, ampliando a consciência com um sentido crítico da realidade.

De acordo com Kant, todos os juízos estéticos são reflexionantes. Percebemos em Kant a presença da atitude que julga pela necessidade de compreender uma relação que se mostra como num jogo em unicidade e multiplicidade.

A experimentação proporciona uma interação entre leitor e autor/artista. Há entre ambos uma unidade que os mantém articulados aos variados processos, aproximando-os enquanto coautores. O sentido não é explicável, mas sim experimentável como efeito, pois a intensa profusão de elementos presentes na obra dinamiza o receptor, estimulando-o à atividade reflexiva. Trata-se da liberdade inerente ao receptor, que, ao absorver a obra, cria condições capazes de colocá-la em infindáveis posições, ato que somente ocorre por ser a obra de arte um produto em processo.

Nessa perspectiva, já é possível apreciar a preocupação com a atitude do receptor diante de uma estrutura dinâmica da obra. Esta se mantém aberta por meio de seus

elementos e dos procedimentos do autor, para que as traduções se processem num leitor disposto a consumir e comunicar.

Outros pontos de vista relevantes para o entendimento dos procedimentos estéticos quando da relação autor-obra-receptor revelam-se nas teorias de "estranhamento e afastamento" para a recepção do acontecimento artístico, desenvolvidas por Viktor Chklóvski e Bertolt Brecht (Ferrara, 1986, p. 36):

> A teoria de Chklóvski que se apoia na ação de estranhar o objeto representado procura transpor o universo para uma esfera de novas percepções que se opõem ao peso da rotina, do hábito, do já visto. Extraindo o objeto do seu contexto habitual e revelando-lhe uma faceta insólita, o artista destrói os clichês e as associações estereotipadas, impondo uma complexa percepção sensorial do universo. A deformação enquanto ato criativo torna mais sagaz a percepção e mais denso o universo que nos circunda. A densidade perceptiva de um mundo insólito é a principal característica da arte.

Revela-se um artista/leitor voltado para sua atividade presente local e universal. Nele, o artista/leitor apresenta-se com uma nova postura, pois abandona seu processo intimista de percepção e criação para valorizar as características de seu fazer artístico, tramadas no dinamismo da superação do imediatismo que leva às comparações e/ou associações superficiais.

Estranhar essencialmente refere-se à negação do óbvio, do comum. Com a mudança de atitude, ocorrem transformações que se chocam com os padrões estabelecidos. O estranhamento possibilita o ato de infringir, no qual a divergência passa a ser a essência da produção e da percepção estética.

O receptor tem no estranhamento a tarefa fundamental de perceber uma arte de sentido "difícil", pautada na contracomunicação[9], aquela que nega a mimese como princípio para a representação da natureza.

Perceber a arte "difícil" está definitivamente ligado ao processo de duração em uma situação de constância. O significado da arte estranha é não ter significado fechado, ou seja, o significado é possuidor de autonomia, não se detém no objeto referencial, mas no acontecimento artístico. Por isso, sua duração é um contínuo processo de percepção estética, em que o tempo da apreensão do efeito da obra é determinante no processo do receptor.

9 Refere-se ao conceito de estranheza de divergência diante da recepção. A contracomunicação, ao tornar mais difícil a percepção, torna mais duradoura e mais fértil a percepção do sujeito diante do universo (Ferrara, 1986, p. 35).

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 239-255, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p239-255

O estranhamento, segundo Brecht, é a possibilidade de o receptor não somente apreender e se entrosar, mas tomar parte do processo no sentido de construir soluções. Nesse sentido, é preciso criar diálogos como fez Brecht em seu teatro épico. Extirpar o óbvio passa a ser a forma de oferecer sugestões por meio de signos para que o público os decodifique. Assim, um fluxo de intensa mudança se processaria e o estranhamento, também.

Um exemplo do estado de estranhamento no teatro é quando o ator, deixando o extremo valor dado ao virtuosismo na interpretação, passa a ter uma abertura que possibilita recriar o texto, e até minimizá-lo, utilizando-se de uma linguagem gestual óbvia e proporcionando um envolvimento intenso entre palco e plateia.

> [...] enquanto estranhamento é desautomatização da percepção para criar um específico artístico, o afastamento é a tentativa de alterar através da arte a função de um elemento do sistema. Em Chklóvski temos uma definição da arte, já em Brecht, vemos a defesa da arte, ou seja, a especificação de sua função [...] Para Chklóvski ou para Brecht, o estranhamento ou o afastamento trabalhavam com determinadas modalidades de obra de arte capazes de provocar uma antirreação emocional, ou seja, uma desautomatização, uma ação do receptor, um desejo de atuar (Ferrara, 1986, p. 36, 42).

Percebe-se a busca pela função social da arte dentro de um sistema organicamente repleto da presença de representações e relações complexas, no qual ao sujeito é dada a liberdade de intervir, transformar e cocriar.

Essa relação vital da arte enquanto síntese do universo traça um paralelo entre a criatividade, a capacidade de percepção do artista e a capacidade de apreensão do receptor a partir de seus sentidos despertos, não mais de fatos nem de significados lineares, mas das hipóteses acerca do universo, interpretadas de forma pluridimensional e orgânica.

Cornelius Castoriadis (1995), ao falar dos sistemas simbólicos institucionais em sua multiplicidade, traduz os fatos criados dentro das relações sociais como a própria questão histórica, gênese do sentido, em que ocorre a produção de significantes e significados, ou seja, o fenômeno simbólico. Em todo momento ocorre um novo sistema simbólico.

Segundo esse autor, pode-se dizer que a combinação dos signos resulta dos sentidos, pois, enfim, o mundo não é só feito de pessoas que interpretam o discurso dos outros. “Para que aqueles existam, é preciso primeiro que estes tenham falado, e falar já é escolher signos, hesitar, corrigir-se, retificar os signos já escolhidos – em função de um sentido” (Castoriadis, 1995, p. 167).

Castoriadis (1995) diz ainda que considerar o sentido como simples resultado da diferença de signos é transformar as condições necessárias da leitura da história em condições suficientes de sua existência. E certamente essas condições de leitura já são intrinsecamente condições de existência, pois só existe história porque os homens comunicam e cooperam num meio simbólico. "Mas esse simbolismo é ele próprio criado. A história só existe na e pela linguagem (todas as espécies de linguagem), mas essa linguagem ela se dá, ela constitui, ela se transforma" (Castoriadis, 1995, p. 167).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O pensamento humano, ao longo da história, teve sua trajetória limitada por uma concepção de mundo enquanto sistema fechado, sem a dimensão da troca de energia e, por conseguinte, poucas transformações nas relações entre sujeito e sujeito, sujeito e meio, sujeito e cultura e contexto.

O sistema fechado somente alimenta a relação unilateral e a passividade. Permite ao sujeito movimentos mínimos e inconscientes, fruto de uma educação fundamentada em verdades teóricas, disciplinas fragmentadas, processos estanques e comportamentos esperados.

Este artigo procurou buscar, na história do pensamento e do conhecimento humano, nas ciências e nas artes, acontecimentos que pudessem apoiar nossas reflexões quanto às descobertas de importantes, necessárias e novas possibilidades da práxis da arte, bem como ao processo de construção de metodologia (para o ensino-aprendizagem em arte), que considere os sujeitos em sua pluridimensão e o universo em sua capacidade imensa de renovar e criar.

A visão quântica apresentou um novo paradigma que revolucionou o pensamento ao criar uma visão de mundo, permitindo-nos reconhecer que na dinâmica da natureza coeexiste um sujeito de diferentes inteligências que cria diálogos com um contexto vivo e ativo, produz e reproduz a partir da matéria formas estéticas repletas de sentimento e razão.

Foi importante se apoiar em conceitos que representaram grandes paradigmas determinantes para as transformações nas humanidades e que também provocaram o surgimento de outros. Adentrar no acontecimento da arte moderna foi vital para alcançar uma compreensão dessas transformações. A negação do óbvio por meio de um movimento que propagava um novo procedimento estético baseado na antirrepresentação trouxe um sentido revolucionário para a arte. O artista, agora, não mais é um copista da realidade, ele intervém de forma atuante, dinâmica.

Compreender a antiestética modernista é aproximar-se do entendimento de que o caos não sugere uma ação com noção de ordem, pois a natureza é um sistema

complexo e, por conseguinte, precisa de ações contra os efeitos determinados e/ou preestabelecidos.

A quebra do paradigma tradicional que detinha o sujeito numa condição de passividade é uma ocorrência da revolução da linguagem modernista. A transformação da linguagem em matéria estética passa a ser a base para um procedimento que tem em seu princípio a materialidade do signo e sua inter-relação.

Estamos diante do que se pode chamar de um grande acontecimento na relação ensino-aprendizagem/saber/fazer, pois o processo de aprendizagem deve estar inicialmente próximo a uma atitude de libertação dos procedimentos assimilatórios, para que o ser total possa reorganizar-se. Assim, temos a possibilidade de a recepção se construir como método na transformação, no sentido de aprendizagem e, consequentemente, no sentido da educação.

O ato da recepção está no efeito que a obra de arte, com seus referenciais, passados e presentes, causam no sujeito. Esse mesmo sujeito reage ao ser provocado e parte para uma reorganização, para que uma nova atitude seja manifestada e o sujeito se auto-organize.

Existe um imenso campo de possibilidades oferecido pela arte quando diante da fusão de signos, aberta para novas inserções do receptor, diante de tudo que é diverso, mutante e provisório. A existência do receptor somente tem sentido porque a arte preexiste no instante em que dá sentido à existência de todas as coisas. Por conseguinte, dá sentido à existência do receptor atuante, que tem por missão reinventar, traduzir e cocriar.

A abertura dos conceitos na arte nos aproxima do que é preciso alcançar: a consciência de que a arte é de fato um campo de possibilidades a nos oferecer inúmeras maneiras de atuar, no sentido de buscar sua autonomia, para que autor/receptor estejam como sujeitos na interação da recepção da realidade enquanto referência para a realização dos acontecimentos estéticos, sociais, ambientais e políticos.

A arte não somente é fazer e exprimir. É também conhecimento, expressão e linguagem. O artista está para a criação e o leitor para a tradução, recriação e revelação, e novamente tradução, num processo de infindáveis possibilidades.

A arte é pretexto, é jogo que se forma e deforma, pois exige ser velada e desvelada. O sentido da arte está na sua completude, não num sentido fechado, pois seu estado de abertura permite o ato que a produz e o ato que a traduz. O estado de ser da arte cria variantes que lhe permitem um estado de devir. Essa simbiose ocorre pela recepção estética que inicia com a produção e se realiza com a recepção.

As linguagens, em suas diversidades sígnicas, mantêm-se numa correlação capaz de criar outras linguagens, bastante específicas. Perceber esse amálgama passa a ser tarefa do receptor, que será capaz de traçar um trajeto criativo, pulsante e intenso. Para

isso, o sujeito tem sua experiência no trajeto intersemiótico, construído por meio da leitura realizada a partir da ação do receptor. Este passa a dominar a obra somente quando é invadido por ela, estabelecendo, enfim, a recepção.

Nesses encontros, acontecimentos se apresentam para um receptor aberto, cuja disponibilidade intelectual permite realizar leituras de acordo com o seu acervo de informações, cultivados a partir do processo de seleção e relação que vai do uso de elementos, símbolos, conceitos, ampliando-se para o uso de intersignos, repletos de intersubjetividades. O ato criador torna-se o caminho para desencadear o processo de apreensão do universo, por um encontro vital entre signo, objeto e receptor.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. T. B. *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

COELHO, T. *Dicionário crítico de política cultural*: cultura e imaginário. São Paulo: Iluminuras, 1997.

EISNER, E. Estrutura e mágica no ensino de arte. *In*: BARBOSA, A. M. T. B. (org.). *Arte-educação*: leitura no subsolo. São Paulo: Cortez, 1997.

FERRARA, L. D. *A estratégia dos signos*. São Paulo: Perspectiva, 1986.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

GARDNER, H. *A teoria das inteligências múltiplas*. Tradução Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

KANT, I. *Crítica da faculdade do juízo*. 3. ed. São Paulo: Forense Universitária, 2012.

MORAES, M. C. *O paradigma educacional emergente*. São Paulo: Papirus, 2001.

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

PRIGOGINE, I. O reencantamento da natureza. *In*: WERBER, R. (org.). *Diálogos com cientistas e sábios*: a busca da unidade perdida. São Paulo: Cultrix, 1986.

RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z. *Em busca do sentido da obra de Jean Piaget*. São Paulo: Ática, 1984.

SANTOS, M. *A natureza do espaço*. Técnica e tempo. Razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1997.

SILVA, Ú. R. da; LORETO, M. L. da S. *Elementos da estética*. Pelotas: Educate, 1995.

Recebido em: 22.08.2025
Aprovado em: 03.02.2026

ENTRE PRESENÇA E PERTENCIMENTO: CLIMA ESCOLAR NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL[1]

BETWEEN PRESENCE AND BELONGING: SCHOOL CLIMATE IN THE FULL-TIME EDUCATION PROGRAM

Luís Lopes do Nascimento

Mestre em Educação pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Docente do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps).
E-mail: luis.nascimento1@uscsonline.com.br

Marco Wandercil

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS).
E-mail: marco.wandercil@gmail.com

Edivaldo César Camarotti Martins

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Diretor administrativo da Faculdade Casa Branca (Facab). Supervisor de ensino da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.
E-mail: edivaldoccmartins@gmail.com

Wilson Leite da Silva

Mestrando em Educação da Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Professor do Centro Universitário Piaget (Unipiaget) e do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps).
E-mail: wilson.silva@uscsonline.com.br

1 O estudo respeitou os princípios éticos fundamentais aplicáveis às investigações em educação, conforme estabelecido na Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016, do Conselho Nacional de Saúde (CNS), especialmente no que se refere a estudos com risco mínimo. Asseguraram-se o voluntariado, o anonimato e a confidencialidade dos participantes, bem como a transparência quanto aos objetivos e à utilização dos dados coletados. Os participantes foram informados previamente e concordaram com a participação de forma livre e esclarecida, em conformidade com os preceitos da integridade científica e do respeito à dignidade humana.

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 256-277, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p256-257

Resumo: O estudo tem como objetivo analisar a influência do princípio da pedagogia da presença na construção de um clima escolar mais acolhedor e na melhoria da aprendizagem no contexto do Programa Ensino Integral (PEI), sob uma perspectiva interdisciplinar e ancorada na epistemologia da complexidade. A pesquisa, que combina revisão de literatura e um estudo de caso em uma escola do Grande ABC Paulista com questionários a profissionais do magistério, destaca a escassez de investigações empíricas sobre o tema. Os resultados revelam que a presença ativa do educador, por meio de práticas de tutoria e busca ativa, fortalece vínculos pedagógicos, amplia a participação estudantil e contribui significativamente para o desempenho escolar. A pedagogia da presença é vista como um catalisador para a integração de saberes, promovendo uma educação holística que transcende as fronteiras disciplinares tradicionais. Apesar dos desafios como sobrecarga de trabalho docente, falta de tempo para planejamento e formação continuada, e a necessidade de maior apoio da gestão escolar, o estudo conclui que a pedagogia da presença oferece uma nova e promissora perspectiva para a educação integral. Ela ressalta sua dimensão interdisciplinar na promoção de uma formação completa e complexa dos estudantes, preparando-os para os desafios do século XXI. O artigo sugere a necessidade de futuras pesquisas longitudinais e com maior abrangência para aprofundar a compreensão desse fenômeno complexo.

Palavras-chave: Busca ativa. Pedagogia da presença. Epistemologia da complexidade. Protagonismo juvenil. Boas práticas escolares.

Abstract: The study aims to analyze the influence of the principle of the pedagogy of presence in building a more welcoming school climate and improving learning within the context of the Full-Time Education Program (PEI), under an interdisciplinary perspective anchored in the epistemology of complexity. The research, which combines a literature review with a case study conducted in a public school in the Greater ABC Paulista region through questionnaires administered to teaching professionals, highlights the scarcity of empirical investigations on the subject. The results reveal that the active presence of the educator, through practices such as tutoring and active outreach, strengthens pedagogical bonds, increases student participation, and significantly contributes to school performance. The pedagogy of presence is understood as a catalyst for the integration of knowledge, promoting a holistic education that transcends traditional disciplinary boundaries. Despite challenges such as teacher workload, lack of time for planning and continuing education, and the need for greater support from school management, the study concludes that the pedagogy of presence offers a new and promising perspective for integral education. It emphasizes its interdisciplinary dimension in fostering a comprehensive and complex formation of students, preparing them for the challenges of the 21st century. The article also

suggests the need for future longitudinal and broader research to deepen the understanding of this complex phenomenon.

Keywords: Active search. Pedagogy of presence. Epistemology of complexity. Youth protagonism. Good school practices.

INTRODUÇÃO

A educação integral tem se consolidado como uma concepção educacional fundamental para a formação completa dos estudantes, ampliando o tempo de permanência na escola e diversificando as experiências de aprendizagem. No Brasil, o Programa Ensino Integral (PEI) da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP) é um exemplo notável dessa abordagem, caracterizando a pedagogia da presença como um de seus princípios fundamentais. A complexidade inerente aos desafios educacionais contemporâneos exige uma compreensão que transcenda as fronteiras disciplinares tradicionais, tornando a interdisciplinaridade uma lente essencial para analisar fenômenos como a pedagogia da presença e seu impacto no clima escolar.

Apesar da crescente relevância do ensino integral e da pedagogia da presença, observa-se uma lacuna na literatura empírica que investiga a efetividade dessa abordagem na prática cotidiana das escolas, especialmente no contexto do PEI, sob uma ótica interdisciplinar. Este estudo busca contribuir com uma perspectiva crítica e analítica sobre a implementação desse princípio pedagógico e sua contribuição para a eficácia escolar, integrando a epistemologia da complexidade para desvelar as múltiplas camadas de interação e causalidade que moldam o ambiente educacional.

Mesmo diante da relevância crescente da educação integral, a literatura empírica sobre o tema concentra-se, majoritariamente, em aspectos como a ampliação do tempo escolar, os impactos curriculares e os resultados em avaliações externas (Ferreira; Almeida, 2022; Luna; Dantas Filho, 2022). Embora alguns estudos reconheçam a tutoria e o protagonismo juvenil como elementos centrais do PEI (Araujo; Oliveira, 2023), poucos investigam de forma sistemática como a pedagogia da presença se efetiva na prática cotidiana das escolas e como ela se relaciona com a interdisciplinaridade. Produções de caráter teórico (Costa, 1997; Ollerton, 2006; Gumbrecht; Hamdan, 2015) e reflexões normativas (Gomes; Monteiro, 2022) indicam sua relevância, mas ainda não se traduzem em um corpo consolidado de evidências empíricas no contexto brasileiro que dialogue explicitamente com a epistemologia da complexidade e a interdisciplinaridade. Tal lacuna justifica a pertinência desta pesquisa, que busca analisar justamente essa dimensão no âmbito do PEI.

A pedagogia da presença pode ser compreendida sob a ótica da epistemologia da complexidade, na medida em que propõe uma visão integrada das dimensões

cognitivas, afetivas e sociais do processo educativo. Inspirando-se em Morin (2000), entende-se que a presença ativa do educador cria um espaço dialógico que articula ordem e desordem, individual e coletivo, razão e emoção, numa dinâmica própria da complexidade. Tal perspectiva também se aproxima das contribuições de Capra (1996), ao reconhecer a escola como um sistema vivo, interdependente e em constante processo de auto-organização. Nesse sentido, o princípio da presença não se limita a uma prática pedagógica, mas configura-se como uma abordagem interdisciplinar que ressignifica o papel do professor e dos estudantes na construção do clima escolar, articulando práticas de tutoria, busca ativa e protagonismo juvenil em uma rede de interações que só pode ser plenamente compreendida a partir da complexidade.

Assim, o presente artigo tem como objetivo analisar a influência do princípio da pedagogia da presença na construção de um clima escolar mais acolhedor e na melhoria da aprendizagem no contexto do PEI, sob uma perspectiva interdisciplinar. Para isso, busca-se compreender como esse princípio, um dos pilares estruturantes do modelo pedagógico de ensino integral da Seduc-SP, contribui para fortalecer o vínculo entre professores e alunos, promover o engajamento escolar e a melhoria da aprendizagem, com base na percepção de docentes e coordenadores de uma escola da rede estadual de ensino da Seduc-SP, e como esses elementos se interligam em um sistema complexo de relações educacionais.

Este artigo está dividido em seis seções: a primeira apresenta a introdução e a problematização do estudo, com foco na perspectiva interdisciplinar; a segunda discute a revisão de literatura sobre a pedagogia da presença, o ensino integral e a interdisciplinaridade; a terceira detalha a metodologia da pesquisa; a quarta e a quinta apresentam os resultados e a discussão, interpretados à luz da complexidade e da interdisciplinaridade; e a sexta fecha o trabalho, apontando as principais contribuições e limitações, e sugerindo futuras pesquisas que aprofundem a compreensão da educação integral como um fenômeno complexo e interdisciplinar.

PEDAGOGIA DA PRESENÇA, ENSINO INTEGRAL E INTERDISCIPLINARIDADE

O ensino integral, como estratégia educacional, visa à formação completa dos alunos, ampliando o tempo de permanência na escola e proporcionando experiências diversificadas de aprendizagem. Essa abordagem busca a formação integral dos estudantes, considerando aspectos cognitivos, socioemocionais e culturais. A literatura científica aponta que a pedagogia da presença é um dos elementos estruturantes e essenciais para o modelo pedagógico de ensino integral, contribuindo significativamente para a melhoria da aprendizagem por meio da presença ativa do professor, do fortalecimento do vínculo entre educadores e alunos, e da implementação de metodologias inovadoras

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 256-277, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p256-257

(Ollerton, 2006; Gumbrecht; Hamdan, 2015). A natureza multifacetada do ensino integral, que abrange diversas dimensões do desenvolvimento humano, já sugere uma intrínseca relação com a interdisciplinaridade, mesmo que não explicitamente abordada em todas as pesquisas.

As transformações sociais e tecnológicas vêm influenciando cada vez mais os jovens na construção dos seus objetivos. O ambiente escolar está mais heterogêneo, é perceptível que os alunos possuem diferentes motivações para os seus projetos de vida (Paiva; Wandercil; Garcia, 2024). Nesse contexto, as expectativas de ensino e aprendizagem, bem como as habilidades socioemocionais, tornam-se cada vez mais desafiadoras para o professor. A complexidade dessas interações e a necessidade de abordagens holísticas para lidar com elas reforçam a importância de uma perspectiva interdisciplinar no PEI.

Na perspectiva da pedagogia da presença, é fundamental que o educador reconheça e valorize o repertório cultural dos alunos, pois essa atitude contribui significativamente para o estabelecimento de relações de confiança e credibilidade no ambiente escolar. Dessa forma, ao respeitar as vivências e os conhecimentos prévios dos estudantes, o docente fortalece o vínculo pedagógico e potencializa o processo de ensino-aprendizagem (Costa, 2000). Essa valorização do sujeito e de suas múltiplas dimensões de conhecimento e experiência é um pilar da interdisciplinaridade que busca integrar diferentes saberes para uma compreensão mais completa da realidade.

A pedagogia da presença visa conectar os propósitos do aluno aos propósitos de ensino, ampliando a visão da prática docente ante os dilemas que os alunos vivem. Portanto, no contexto do princípio da pedagogia da presença, o professor é chamado a vivenciar um processo de reflexão contínua sobre o seu papel na vida do aluno (Ollerton, 2006), pois esse princípio está associado a uma abordagem afetiva, na qual o professor atua como mediador e facilitador da aprendizagem, com práticas de acolhimento e escuta ativa que favorecem um ambiente escolar mais humanizado e motivador (Gomes, 2022). Essa mediação e facilitação, ao considerarem as diversas facetas do aluno e do processo de aprendizagem, naturalmente se inclinam para uma abordagem interdisciplinar.

Independentemente do contexto, deve-se reconhecer que a pedagogia da presença trabalha intencionalmente as habilidades socioemocionais do aluno. Segundo Costa (1997), a pedagogia da presença permite que o olhar para a adolescência seja composto de um sentimento de ajuda, expressão de sensibilidade, aceitação do jovem na sua totalidade, consentimento mútuo, expectativa, interação, comunicação, estruturação, cooperação, acessibilidade, segurança e orientação para mudança. Essas múltiplas dimensões do desenvolvimento humano exigem uma abordagem que integre conhecimentos de

psicologia, sociologia, pedagogia e outras áreas, evidenciando a natureza interdisciplinar da pedagogia da presença.

A pedagogia da presença tem sido objeto de debate como uma abordagem necessária ao modelo de ensino integral, pois, segundo Costa (1997) e Gomes (2022), contribui para a qualidade da educação e para o engajamento dos estudantes. O conceito enfatiza a importância da presença ativa do educador na vida escolar dos alunos, promovendo um ambiente mais acolhedor e significativo para o aprendizado (Costa, 1997). No contexto do PEI, essa abordagem busca consolidar práticas pedagógicas que favorecem a permanência e o protagonismo juvenil. A promoção de um ambiente acolhedor e significativo para o aprendizado, que fomenta a permanência e o protagonismo, é um objetivo que se alinha com a busca por uma educação que integre diferentes dimensões do ser humano, sendo essa uma das características da interdisciplinaridade.

Pesquisas recentes (Gumbrecht; Hamdan, 2015; Gusmão; Lima, 2017; Gomes; Monteiro, 2022; Ferreira; Almeida, 2022; Luna; Dantas Filho, 2022; Araujo; Oliveira, 2023) indicam que a pedagogia da presença é percebida como uma importante ferramenta para a melhoria da aprendizagem, especialmente em escolas de tempo integral, apontando que a presença física e emocional do educador é um fator determinante para a criação de vínculos que favorecem o desenvolvimento integral dos estudantes. Além disso, a pedagogia da presença contribui para a construção de um clima escolar positivo, em que os alunos se sentem seguros, valorizados e motivados a participar ativamente do processo educativo. A complexidade do desenvolvimento integral e do clima escolar positivo demanda uma compreensão que vai além de uma única disciplina, exigindo uma abordagem interdisciplinar para sua análise e intervenção.

A interdisciplinaridade e a epistemologia da complexidade na educação

De acordo com Morin (2015), a epistemologia da complexidade constitui-se como uma resposta à limitação do pensamento disjuntivo e reducionista, incapaz de apreender a natureza multifacetada e interconectada da realidade. Tal perspectiva oferece um arcabouço conceitual que possibilita compreender os sistemas educacionais em sua totalidade, marcados por incertezas e múltiplas causalidades. Nesse horizonte, a interdisciplinaridade, longe de representar uma mera justaposição de conteúdos, assume, conforme enfatiza Fazenda (2011), o caráter de uma atitude epistemológica capaz de enfrentar a fragmentação do conhecimento. Ao promover a integração dialógica entre as disciplinas, torna-se elemento central para uma prática pedagógica voltada à compreensão holística e aprofundada do processo de desenvolvimento humano.

A educação integral, ao propor uma formação que abranja diversas dimensões do estudante (cognitiva, socioemocional, cultural), alinha-se intrinsecamente com os princípios da interdisciplinaridade. A pedagogia da presença, nesse contexto, pode ser

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 256-277, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p256-257

compreendida como uma prática que facilita essa integração, ao criar um ambiente propício para o diálogo entre diferentes saberes e experiências. A interação entre educador e educando, base da pedagogia da presença, não se restringe à transmissão de conteúdo de uma única disciplina, mas se expande para a construção conjunta de conhecimento, em que as fronteiras disciplinares se diluem em prol de uma compreensão mais ampla e significativa (Rech; Rezer, 2020).

A tutoria e o protagonismo juvenil sob a ótica interdisciplinar

A compreensão do princípio da pedagogia da presença, no âmbito do PEI, está diretamente relacionada ao entendimento da metodologia da tutoria. Segundo a Seduc-SP (São Paulo, 2023), a tutoria é concebida como um processo pedagógico de interação entre tutor e tutorado, com o objetivo de promover a formação integral do estudante, abrangendo as dimensões pessoal, acadêmica e profissional. Trata-se de uma prática intencional da escola, na qual se constroem vínculos educativos que estão associados ao componente curricular voltado aos projetos de vida dos estudantes, com o intuito de favorecer seu desenvolvimento pleno. Essa interação pedagógica entre o tutor (professor) e o estudante é um momento de comunicação sistemática e individual, a fim de fortalecer o projeto de vida do estudante por meio de orientações pessoais, acadêmicas e profissionais.

Contudo, a literatura que aborda a prática da tutoria no contexto do PEI ainda é incipiente, especialmente sob uma ótica interdisciplinar. Estudos como os de Araujo e Oliveira (2023) ressaltam a importância do tutor no acompanhamento acadêmico, profissional e pessoal do aluno, mas não exploram suficientemente como a pedagogia da presença pode contribuir para o aprimoramento dessa prática, considerando a integração de diferentes áreas do conhecimento para a formação integral do estudante. Se, por um lado, há um consenso na literatura sobre a importância da tutoria no ensino integral (Araujo; Oliveira, 2023; Paiva; Wandercil; Garcia, 2024), por outro, ainda não há um corpo teórico consolidado sobre como o princípio da pedagogia da presença pode qualificar essa relação, promovendo uma abordagem verdadeiramente interdisciplinar. Questões como o papel da empatia na interação pedagógica, a necessidade de escuta ativa, a personalização do acompanhamento e as práticas desenvolvidas nas escolas de tempo integral, quando analisadas sob a perspectiva da complexidade e da interdisciplinaridade, revelam a necessidade de integrar saberes de diversas áreas para uma compreensão mais completa e eficaz.

Nessa ótica, há poucos estudos exploratórios sobre o princípio da pedagogia da presença, nos moldes propostos por Recalcati (2014), e seus impactos na permanência do aluno na escola e na eficácia das escolas, com uma abordagem interdisciplinar. Diante disso, este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa empírica, que, a

partir da percepção de professores e coordenadores, investigou as relações entre a pedagogia da presença e o modelo ensino integral. Partindo do entendimento de que a relação educativa é primordial, tal como concebida por Freire (1996), este trabalho traz reflexões sobre como a presença ativa do educador, como "testemunha do saber" (Recalcati, 2014), pode ressignificar a "relação com o saber" (Charlot, 2000) dos estudantes. Isso, por sua vez, potencializa o engajamento, fortalece a permanência dos alunos na escola e contribui para a melhoria da aprendizagem, considerando as múltiplas dimensões envolvidas no contexto do PEI.

Nesse sentido, a epistemologia da complexidade (Morin, 2000) oferece um quadro interpretativo fecundo para compreender a escola como sistema vivo e dinâmico, no qual múltiplas dimensões se entrelaçam de modo dialógico, recursivo e hologramático. A pedagogia da presença, quando associada ao clima escolar, pode ser interpretada como uma prática que opera a partir desses princípios, reconhecendo que as relações educacionais não são lineares, mas envolvem circuitos de retroalimentação entre vínculos, aprendizagem e protagonismo estudantil. Na mesma direção, Capra *et al.* (2006) sustenta que sistemas educacionais se assemelham a sistemas vivos, marcados pela auto-organização e pela interdependência entre seus elementos, o que reforça a necessidade de práticas pedagógicas que considerem a complexidade das trajetórias formativas.

METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, articulando revisão bibliográfica e estudo de caso, com uma lente interdisciplinar. O campo empírico foi uma escola da rede estadual de ensino da Seduc-SP, localizada na região do Grande ABC Paulista, integrante do PEI desde 2018. A escola atende aproximadamente 250 alunos, em período integral (das 7h às 16h), nos segmentos de ensino fundamental – anos finais – e ensino médio. A escola foi selecionada por ser referência na região e por apresentar bons indicadores educacionais.

A revisão bibliográfica foi guiada pela seguinte pergunta: "De que modo a pedagogia da presença é abordada na literatura científica em articulação com o ensino integral e quais relações são apontadas com a eficácia escolar?". A coleta ocorreu entre março e abril de 2024, nos repositórios Portal de Periódicos da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores "pedagogia da presença" *AND* "ensino integral".

• Critérios de inclusão: 1. produções publicadas entre 2014 e 2024 (período de vigência do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014); 2. textos disponíveis integralmente em português; 3. trabalhos que abordassem a pedagogia da presença no

contexto educacional; 4. investigações empíricas ou análises teóricas que estabelecessem relação com práticas escolares de tempo integral.

• Critérios de exclusão: 1. estudos duplicados; 2. trabalhos que utilizavam "presença" em sentido distinto do pedagógico; 3. produções sem vínculo com a educação básica.

No total, foram recuperados 42 documentos (28 artigos, oito dissertações e seis teses). Após leitura dos resumos e aplicação dos critérios, restaram 11 produções: seis artigos científicos, duas teses de doutorado e três dissertações de mestrado, que compuseram o *corpus* de análise.

Participantes e instrumentos de coleta de dados

A coleta de dados empíricos foi realizada por meio de questionário estruturado, composto de questões abertas e fechadas, direcionado a 11 profissionais do magistério (nove professores e dois coordenadores pedagógicos) com experiência mínima de três anos no PEI. O instrumento buscou identificar e descrever boas práticas escolares associadas à melhoria do desempenho no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), com ênfase na pedagogia da presença como princípio estruturante da eficácia escolar.

O questionário dividiu-se em dois blocos: 1. perfil profissional dos respondentes (formação, cargo, tipo de contrato e tempo de magistério); 2. questões qualitativas (11 perguntas abertas) voltadas à identificação e análise de boas práticas escolares. A opção por questões abertas favoreceu a emergência de narrativas espontâneas, permitindo captar significados atribuídos pelos sujeitos às práticas educativas.

Procedimentos de coleta e análise de dados

Os dados foram examinados por meio de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011). Após leitura flutuante, as respostas foram organizadas em quadros sinóticos, que possibilitaram a identificação de núcleos de sentido recorrentes, tais como "clima escolar", "protagonismo juvenil", "gestão participativa" e "vínculo pedagógico". Essa categorização foi relacionada aos princípios metodológicos do PEI, em especial à pedagogia da presença.

Reconhecem-se como limitações: 1. o número reduzido de participantes e 2. o uso exclusivo de questionário, o que restringe a profundidade interpretativa e pode estar sujeito a viés de desejabilidade social (Burle; Turgeon, 2020). Ainda assim, a triangulação dos dados com documentos institucionais conferiu rigor e validade aos achados, possibilitando reflexões consistentes sobre a contribuição da pedagogia da presença para o engajamento estudantil, a permanência escolar e a melhoria da aprendizagem no contexto do PEI.

RESULTADOS

Os dados revelam que a pedagogia da presença é percebida pelos professores e coordenadores como um elemento fundamental para a construção de um clima escolar acolhedor e para a melhoria da aprendizagem dos alunos no contexto do PEI. A maioria dos participantes destacou a importância da presença ativa do educador, do estabelecimento de vínculos de confiança e do acolhimento dos alunos como fatores que contribuem para o engajamento e a permanência escolar.

Compreensão da pedagogia da presença sob uma ótica interdisciplinar

Os participantes demonstraram uma compreensão abrangente da pedagogia da presença, associando-a à ideia de uma atuação intencional, educativa e comprometida do professor. Além da presença física, destacaram a importância da escuta ativa, da empatia e do reconhecimento do aluno como sujeito de direitos. Essa compreensão está alinhada com a literatura sobre o tema (Costa, 1997; Freire, 1996; Ollerton, 2006) e, quando interpretada sob uma ótica interdisciplinar, revela a necessidade de integrar conhecimentos de psicologia, sociologia, filosofia e pedagogia para uma atuação educacional verdadeiramente eficaz. A pedagogia da presença, nesse sentido, atua como um catalisador para a integração de saberes, promovendo uma educação mais holística e adaptada às necessidades complexas dos estudantes.

Influência da pedagogia da presença no clima escolar e suas implicações interdisciplinares

A pedagogia da presença foi apontada como um fator determinante para a construção de um clima escolar positivo. Os participantes relataram que a presença ativa do educador contribui para a criação de um ambiente de confiança, respeito e colaboração, onde os alunos se sentem seguros para expressar suas opiniões e participar ativamente das atividades escolares. Essa percepção corrobora os achados de Gumbrecht e Hamdan (2015) e Gusmão e Lima (2017), que destacam a importância da relação professor-aluno para o clima escolar. A análise interdisciplinar desse fenômeno permite compreender como fatores psicossociais, pedagógicos e até mesmo arquitetônicos (infraestrutura escolar) se interligam para formar o clima escolar, e como a pedagogia da presença atua como um elemento integrador nesse sistema complexo.

Influência da pedagogia da presença na aprendizagem dos alunos e a integração de saberes

Os resultados indicam que a pedagogia da presença também exerce influência positiva na aprendizagem dos alunos. Os participantes relataram que a presença ativa do educador, associada a práticas de tutoria e busca ativa, contribui para o desenvolvimento

da autonomia, do protagonismo juvenil e da melhoria do desempenho acadêmico. Essa percepção está em sintonia com os estudos de Araujo e Oliveira (2023) e Paiva, Wandercil e Garcia (2024), que ressaltam a importância da tutoria no contexto do ensino integral. A melhoria da aprendizagem, nesse contexto, não se restringe à aquisição de conteúdos disciplinares, mas abrange o desenvolvimento de habilidades e competências que exigem a integração de diferentes áreas do conhecimento, como a capacidade de resolver problemas complexos, pensar criticamente e colaborar, características essenciais em um mundo interdisciplinar.

O questionário foi respondido por 11 profissionais do magistério que atuam na escola, sendo nove professores e dois coordenadores pedagógicos. Entre os respondentes, sete se autodeclararam do gênero feminino e quatro do gênero masculino. Todos possuem formação específica para lecionar nos segmentos em que atuam no PEI, e um deles possui a titulação de mestrado. No que se refere à situação funcional dos respondentes, um dos coordenadores é titular de cargo efetivo, outro coordenador é estável e os nove professores são contratados temporariamente, conhecidos como "categoria O"[2].

A revisão bibliográfica resultou na seleção de 11 estudos, sendo seis artigos, duas teses e três dissertações. Os trabalhos analisados apresentaram enfoques complementares: de um lado, discutem a pedagogia da presença em sua fundamentação teórica e epistemológica, especialmente no que se refere à valorização do vínculo pedagógico e ao papel do educador como mediador ativo; de outro, exploram práticas relacionadas a clima escolar, tutoria e protagonismo juvenil em contextos de educação integral. Apesar da diversidade de abordagens, identificou-se uma lacuna comum: a escassez de estudos empíricos que investiguem a efetividade da pedagogia da presença em situações concretas da prática escolar cotidiana, particularmente no contexto do PEI. Essa ausência de evidências reforça a pertinência do presente estudo de caso, que busca justamente verificar como tais princípios se manifestam em uma escola estadual do Grande ABC Paulista.

Os estudos analisados confirmam a centralidade do ensino integral como política de ampliação do tempo escolar e de diversificação curricular (Ferreira; Almeida, 2022; Luna; Dantas Filho, 2022; São Paulo, 2021), bem como a relevância da tutoria como prática estruturante (Araujo; Oliveira, 2023). Entretanto, constatou-se que a pedagogia da presença aparece de forma indireta ou normativa, sem investigações empíricas consolidadas que associem esse princípio à eficácia escolar no âmbito do PEI. As pesquisas

2 A "categoria O" refere-se ao contrato temporário de professores na rede estadual de ensino de São Paulo. Os docentes contratados nessa modalidade não possuem vínculo empregatício permanente, atuando mediante contratos temporários com prazo determinado, normalmente renovados anualmente de acordo com a demanda das escolas estaduais ("SEDUC-SP abre inscrições para contratação...", 2025).

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 256-277, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p256-257

de Gomes (2022) e Gomes e Monteiro (2022), Paiva, Wandercil e Garcia (2024), por exemplo, ressaltam a pertinência da presença ativa do educador, mas permanecem no campo da reflexão teórica. Outros textos analisados (Gusmão, 2020; Gusmão; Lima, 2017; Gomes, 2022; Tessarini Júnior; Saltorato; Rosa, 2023; Santos, 2025) abordam a temática sob perspectivas filosóficas ou de experiências localizadas, bem como os modelos de contratação de professores, não explorando sua aplicação sistemática no ensino integral paulista. Assim, os resultados da revisão corroboram a existência da lacuna apontada na introdução, reforçando a pertinência do estudo de caso aqui apresentado.

Cabe destacar que, de acordo com Santos (2025), os modelos de contratação de professores temporários na educação básica brasileira caracterizam-se como formas de precarização. Essas contratações, recorrentes em redes estaduais e municipais, estão associadas à redução de custos com pessoal por parte da administração pública, resultando em condições laborais instáveis, remuneração inferior à dos docentes efetivos, fragmentação da categoria, intensificação do trabalho e desgaste profissional. Tais fatores contribuem tanto para o enfraquecimento do vínculo com a comunidade escolar quanto para um aumento do sofrimento subjetivo e da vulnerabilidade desses docentes.

Tabela 1: Boas práticas apontadas pelos profissionais da escola

Boas práticas escolares	Nº de respostas
Pedagogia da presença	8
Uso das metodologias do PEI	5
Boas relações entre docentes e gestão no fortalecimento do clima escolar e da organização da escola	5
Tutoria	4
Eventos e competições realizados pelos alunos escolares	4
Busca ativa	4

Fonte: Elaborada pelos autores.

De acordo com a Tabela 1, a pedagogia da presença, princípio que propõe um contato mais próximo do professor com o aluno, foi a prática mais mencionada (oito respondentes), sendo considerada a principal boa prática do PEI na escola pesquisada. Ela colabora para a eficácia escolar e para a melhoria da aprendizagem, na medida em que o trabalho pedagógico mais próximo aos alunos e familiares proporciona um clima escolar mais propício ao aprendizado colaborativo, em que a comunicação e o envolvimento entre a escola, os alunos e suas famílias são fortalecidos. A pedagogia da presença, um dos princípios norteadores do PEI, de acordo com a Seduc-SP (São Paulo, 2021), desempenha um papel fundamental na construção de vínculos entre professores e estudantes, favorecendo a convivência escolar e o desenvolvimento de relações educativas mais significativas.

Ao estabelecer vínculos significativos com os discentes, o docente contribui para a construção de um ambiente escolar mais humano, participativo e propício à aprendizagem. No PEI, essa abordagem fortalece a relação entre ensino e convivência, tornando o espaço escolar um território de formação ética, emocional e intelectual (Gomes, 2022).

Em relação à tutoria, segundo Satori (2022), ela é oferecida aos estudantes do sexto ano do ensino fundamental à terceira série do ensino médio, constituindo-se como um espaço de acompanhamento e orientação que não se enquadra diretamente em um componente curricular específico. De acordo com a Seduc-SP (São Paulo, 2021), a tutoria é um espaço privilegiado para a aplicação dos princípios da pedagogia da presença e do protagonismo juvenil, pois visa atender às diversas necessidades e expectativas dos estudantes, promovendo o acompanhamento integrado das diferentes metodologias adotadas na escola. Seu objetivo principal é proporcionar um suporte contínuo aos alunos, sendo conduzida por integrantes da equipe gestora e do corpo docente.

Sobre o objetivo da tutoria, o coordenador 1 (C1) manifestou: "Como uma metodologia do PEI, a tutoria é o processo de interação entre o tutor e seus tutorados, impulsionando-os e orientando-os à sua formação integral, com vista ao pleno desenvolvimento nas dimensões pessoal, acadêmica e profissional". Essa prática está presente no PEI e se fortalece com a execução da pedagogia da presença. Por meio desta, o docente deve fazer-se presente na vida do aluno, explorando todos os tempos e espaços da escola.

A prática da tutoria, ao promover vínculos mais estreitos entre educadores e estudantes, contribui diretamente para o fortalecimento do clima escolar, entendido como o conjunto de percepções, relações e sentimentos que permeiam o ambiente educativo. A atenção individualizada e o acompanhamento contínuo favorecem a construção de uma cultura de cuidado, respeito e pertencimento, elementos necessários para um clima escolar positivo. O relato do C2, que destacou a mudança de postura de um aluno anteriormente desmotivado após a implementação de um plano de acompanhamento, evidencia como a atuação sensível do tutor pode impactar não apenas o desempenho acadêmico, mas também a integração e o bem-estar do estudante no cotidiano escolar.

A realização de eventos e competições foi destacada como uma boa prática na realidade pesquisada por mobilizar a participação dos estudantes em atividades que valorizam seus talentos, interesses e habilidades diversas. Essas ações, organizadas de acordo com as especificidades da comunidade escolar, promovem o engajamento, fortalecem o senso de pertencimento e incentivam a convivência saudável entre eles. Ao integrar aspectos pedagógicos, culturais e esportivos, os eventos e as competições tornam-se estratégias significativas para dinamizar o cotidiano escolar e consolidar um ambiente educativo mais motivador e inclusivo.

O registro de um dos coordenadores corrobora essa correlação entre busca ativa e desempenho escolar: "De fato, a escola obteve nota crescente no Ideb nos anos de 2019 e 2021; isso se dá, acredito eu, pela busca ativa realizada pela escola para com os alunos e os familiares. Caso não houvesse, é pouco provável que todos os alunos cumpririam com suas responsabilidades escolares" (C1). Entretanto, de acordo com o C1, a busca ativa também se caracteriza como sendo um procedimento essencial para aproximar o estudante de suas responsabilidades escolares. É possível fazer uma conexão entre busca ativa e pedagogia da presença, pois são ações pedagógicas que podem ser realizadas por docentes e coordenadores do PEI. Nessas ações, há uma preocupação com a frequência e o desempenho escolar, conforme mencionado por C1.

De acordo com Nascimento (2024), nos anos da pandemia a busca ativa se configurou como uma política pública emergente no campo da educação. Na Seduc-SP, os procedimentos de busca ativa são regulamentados pela Resolução Seduc-SP nº 39/2023. Trata-se de uma série de procedimentos que as escolas estaduais precisam realizar com o objetivo de prevenir a evasão escolar, por meio de mecanismos de apoio aos alunos, visando à melhoria do seu desempenho escolar.

Sobre as boas práticas apontadas pelos respondentes, é preciso ressaltar que a Seduc-SP solicita que os educadores as realizem, isto é, quem atua no PEI tem a atribuição de praticá-las, replicá-las e difundi-las. Por se tratar de metodologias que estão registradas na proposta pedagógica da escola e nos programas de ação dos docentes, as boas práticas identificadas pela ótica dos respondentes foram consideradas como facilitadoras dos processos de melhoria da aprendizagem.

Tabela 2. Percepção dos respondentes sobre a melhoria da aprendizagem

Evidências das boas práticas	Nº de respostas
Ambiente escolar acolhedor (clima escolar)	8
Aumento dos indicadores de desempenho escolar	4
Registro em "ficha de acompanhamento discente"*	3
Redução da evasão escolar	2

* O indicador "ficha de acompanhamento discente" refere-se a um instrumento de uso interno das escolas do PEI, no qual são registrados dados acadêmicos, de frequência e de participação estudantil. Trata-se de um recurso elaborado pelos professores-tutores em conjunto com a coordenação pedagógica, utilizado de forma quinzenal e consolidado mensalmente. Sua função é apoiar a personalização do acompanhamento dos estudantes, articulando a tutoria com as estratégias de busca ativa e de fortalecimento do protagonismo juvenil.

Fonte: Elaborada pelos autores.

Com base na Tabela 2, é possível identificar diferentes evidências das boas práticas observadas na realidade pesquisada, com destaque para aquelas relacionadas tanto a indicadores objetivos de desempenho quanto a dimensões qualitativas do cotidiano escolar. A evidência mais recorrente foi a percepção de um ambiente escolar acolhedor (oito respondentes). Isso indica que as práticas adotadas contribuíram significativamente para o fortalecimento do clima escolar, promovendo relações de respeito, pertencimento e escuta entre os sujeitos da comunidade educativa. O aumento dos indicadores de desempenho escolar (quatro respondentes) reforça a efetividade das boas práticas também no campo da aprendizagem e dos resultados mensuráveis, o que é relevante para a avaliação de políticas públicas educacionais e para o planejamento pedagógico. O registro em ficha de acompanhamento (três respondentes) aponta para o uso de instrumentos sistemáticos de monitoramento do percurso escolar dos estudantes. Embora o termo possa demandar maior especificação, essa ficha se refere a documentos utilizados por tutores e professores para registrar observações sobre o desenvolvimento acadêmico, comportamental e emocional dos alunos, permitindo intervenções mais precisas e personalizadas. Outra evidência observada foi a redução da evasão escolar (dois respondentes), indicando que as boas práticas também contribuem para a permanência dos estudantes na escola.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Os resultados apontam que o fortalecimento do clima escolar esteve diretamente relacionado ao sentimento de pertencimento dos estudantes, emergente de práticas de tutoria e da presença ativa dos educadores. Esse processo pode ser compreendido pela ótica da complexidade, em que o princípio da emergência revela que o clima não se constitui pela soma de ações individuais, mas pela produção coletiva de sentidos que só se manifesta nas interações. Assim, a pedagogia da presença contribui para a construção de um ambiente escolar no qual vínculos afetivos e práticas pedagógicas se entrelaçam, criando um ecossistema de aprendizagem mais integrador.

Do mesmo modo, o protagonismo juvenil e o vínculo pedagógico revelaram-se categorias interdependentes e recursivas. A participação ativa dos estudantes retroalimentou o engajamento docente, e a escuta qualificada dos professores fortaleceu a disposição discente para assumir papéis de liderança em atividades escolares. Esse movimento exemplifica o princípio da recursividade organizacional (Morin, 2000), em que causas e efeitos se interpenetram continuamente, gerando processos de auto-organização nas rotinas escolares. Ao evidenciarem tais dinâmicas, os achados reforçam a tese de Capra *et al.* (2006) de que os sistemas educacionais se comportam como sistemas vivos, nos quais a cooperação e a interdependência constituem as bases de sua vitalidade.

A análise dos dados revela não apenas o reconhecimento dos princípios metodológicos do PEI como práticas exitosas, mas também a ausência de tensionamentos críticos por parte dos respondentes. Pouco se problematizam, por exemplo, os desafios da implementação da pedagogia da presença em contextos marcados por escassez de recursos, alta rotatividade docente ou pressões por resultados quantitativos. A naturalização do discurso institucional também limita a reflexão sobre a efetividade das práticas descritas. A obra produzida pelo GT Trabalho e Educação da Anped (2014) aponta que é preciso cuidado para que discursos sobre "formação integral" não ocultem a intensificação do trabalho docente ou o controle sobre o tempo escolar. Do mesmo modo, Apple (2006) alerta para o risco de reformas educacionais que, ao enfatizarem resultados, esvaziem o papel crítico da escola.

Ao relacionar os achados empíricos com a literatura contemporânea, observa-se que a pedagogia da presença, embora valorizada, ainda carece de condições estruturais plenas para consolidar-se como prática transformadora em larga escala.

Os dados coletados reforçam que o ensino integral tem um impacto positivo nos índices educacionais, especialmente quando associado a práticas que promovem a participação ativa dos alunos. Verificou-se que, na escola do PEI pesquisada, os estudantes demonstram maior envolvimento com o currículo escolar, especialmente quando as metodologias adotadas são pautadas na pedagogia da presença, na tutoria e no protagonismo juvenil. A partir da análise das informações dos professores e coordenadores, é fundamental compreender o papel de cada boa prática citada. A tutoria sustenta-se em um dos princípios do PEI, isto é, na pedagogia da presença, prática que deve estar presente em todos os espaços o tempo todo. E, consequentemente, a busca ativa se estabelece como uma estratégia de reintegrar o aluno a suas atividades escolares, além da preocupação com sua presença na escola.

A pesquisa evidenciou a pedagogia da presença como um fator determinante para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e para a melhoria da qualidade do ensino no contexto do PEI. Os respondentes indicaram que o contato direto e humanizado entre professores e alunos favorece a permanência estudantil, reduz a evasão escolar e melhora o desempenho acadêmico.

Observou-se, ainda, que a tutoria tem um papel central na orientação acadêmica, profissional e pessoal dos alunos, contribuindo para que cada estudante tenha suporte para suas decisões e trajetória escolar. Essa prática foi apontada como fundamental para a criação de vínculos de confiança entre alunos e professores, reforçando a importância da presença do educador na vida escolar dos estudantes. Os respondentes também apontaram que a prática de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares e atividades colaborativas, que estimulam a autonomia e o protagonismo juvenil, pode contribuir para a melhoria da aprendizagem. Entretanto, embora as

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 256-277, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p256-257

metodologias inovadoras sejam amplamente incentivadas no PEI, sua aplicação ainda enfrenta desafios, como a necessidade de formação continuada dos professores e infraestrutura adequada.

Outro achado relevante foi a relação direta entre a pedagogia da presença e o clima escolar, visto que, de acordo com os respondentes, a presença ativa do educador contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor, no qual os alunos se sentem confortáveis para expressar suas dificuldades e desenvolver com mais protagonismo sua autonomia acadêmica.

Convergindo para os resultados de pesquisas que apontam os inúmeros desafios que ainda precisam ser enfrentados pelas escolas de tempo integral, como os achados de Luna e Dantas Filho (2022), que, embora reconheçam que a pedagogia da presença seja essencial para o acompanhamento dos estudantes, indicam que os desafios relacionados à formação dos tutores e à ausência de orientadores educacionais nas escolas ainda persistem, os respondentes também indicaram desafios a serem superados nas escolas do PEI da rede estadual paulista. Apesar de a Seduc-SP oferecer cursos de formação continuada aos profissionais que atuam no PEI por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Efape), a publicação da Resolução Seduc nº 71, de 8 de dezembro de 2023, que dispõe sobre a gestão dos integrantes do quadro do magistério nas escolas estaduais do PEI, reduziu o número de professores que as escolas podem contratar. Por causa disso, os professores tiveram que aumentar o número de aulas e diminuir os horários de estudo.

Os respondentes da pesquisa de Luna e Dantas Filho (2022) também registraram que essa redução do módulo de professores intensificou o desafio imposto pela sobrecarga do trabalho docente, pois os docentes do PEI possuem dedicação exclusiva, permanecem o dia todo na escola e chegam em casa cansados, e a diminuição dos horários reservados para estudo e formação dificultou a formação continuada. Outro desafio registrado foi a questão da infraestrutura e dos recursos das escolas, pois cada vez mais a Seduc-SP implementa plataformas educacionais que exigem equipamentos com acesso à internet, mesmo diante de escolas que possuem redes de internet instáveis e que não são suficientes para atender às demandas tecnológicas da escola. Além do fato de que muitas vezes a quantidade de equipamentos das escolas não é suficiente para atender todos os estudantes.

Para além da valorização da pedagogia da presença como princípio estruturante do PEI, é preciso problematizar a sua efetivação diante da realidade precarizada de muitos profissionais da educação. A proposta de estabelecer vínculos profundos e contínuos com os estudantes, pautada na escuta ativa, no acolhimento e na mediação constante, exige condições objetivas de trabalho que nem sempre estão garantidas, sobretudo no caso de professores contratados temporariamente. Conforme analisado

por Santos (2025), os vínculos precários fragilizam a continuidade das ações pedagógicas e dificultam os investimentos afetivo e profissional necessários para o acompanhamento individualizado e o exercício pleno da tutoria.

A rotatividade docente, aliada à insegurança contratual e à sobrecarga de funções, compromete a construção de relações educativas significativas, que são justamente a base da pedagogia da presença. Como criar um ambiente de confiança e diálogo se o próprio educador não tem garantias mínimas de permanência ou pertencimento institucional? Ao atribuir ao professor o papel central na mediação ética e emocional da aprendizagem, sem levar em conta as condições estruturais de sua atuação, corre-se o risco de responsabilizá-lo individualmente por resultados coletivos, desconsiderando o impacto da precarização sobre a eficácia das boas práticas pedagógicas. Assim, é pertinente refletir criticamente sobre a viabilidade dessa abordagem em contextos marcados por vínculos contratuais frágeis e políticas de gestão que priorizam a lógica da flexibilização (Tessarini Júnior; Saltorato; Rosa, 2023).

Desafios e facilidades na implementação da pedagogia da presença: uma perspectiva complexa

Os participantes apontaram alguns desafios na implementação da pedagogia da presença, tais como a sobrecarga de trabalho docente, a falta de tempo para o planejamento e a formação continuada, e a necessidade de maior apoio da gestão escolar. No entanto, também destacaram facilidades, como o engajamento dos alunos, o apoio da equipe pedagógica e a receptividade da comunidade escolar. Esses desafios e facilidades são comuns em contextos de inovação pedagógica e demandam estratégias de superação que considerem a complexidade do sistema educacional. A abordagem interdisciplinar permite identificar como esses desafios estão interligados e como soluções eficazes exigem a colaboração entre diferentes atores e áreas do conhecimento, desde a gestão escolar até a formação de professores e o envolvimento da comunidade.

Sugestões para o aprimoramento da pedagogia da presença e o futuro interdisciplinar da educação

As sugestões para o aprimoramento da pedagogia da presença incluem a oferta de formação continuada para os professores, a ampliação do tempo para o planejamento e a tutoria, o fortalecimento da parceria entre escola e família, e a criação de espaços de diálogo e troca de experiências entre os educadores. Essas sugestões visam qualificar a atuação dos professores e potencializar os resultados da pedagogia da presença no contexto do PEI. A implementação dessas sugestões, sob uma ótica interdisciplinar, pode levar a uma educação mais integrada, em que a pedagogia da presença se torna um motor para a construção de um ambiente escolar que prepare os

estudantes para os desafios complexos do século XXI, exigindo uma constante interação entre diferentes campos do saber.

CONCLUSÃO

O presente estudo buscou analisar a influência do princípio da pedagogia da presença na construção de um clima escolar mais acolhedor e na melhoria da aprendizagem no contexto do PEI, sob uma perspectiva interdisciplinar e da epistemologia da complexidade. Os resultados revelam que a pedagogia da presença é percebida pelos professores e coordenadores como um elemento fundamental para o sucesso do PEI, contribuindo para o engajamento dos alunos, o fortalecimento dos vínculos e a melhoria do desempenho acadêmico. Essa abordagem demonstra como a integração de diferentes dimensões da educação é fundamental para o desenvolvimento integral dos estudantes.

No entanto, é importante ressaltar que a implementação da pedagogia da presença enfrenta desafios que demandam estratégias de superação e o envolvimento de toda a comunidade escolar. A formação continuada dos professores, o apoio da gestão escolar e a parceria entre escola e família são elementos necessários para o aprimoramento dessa abordagem e para a consolidação do ensino integral no Brasil, sempre com um olhar para a complexidade e a interdisciplinaridade que permeiam o ambiente educacional.

Os resultados desta pesquisa apontam que a adoção de metodologias alinhadas à pedagogia da presença favorece a autonomia dos estudantes, tornando-os mais participativos e responsáveis pelo próprio aprendizado. Além disso, a pesquisa evidenciou que práticas como a tutoria e a busca ativa são ferramentas essenciais para garantir a permanência e o sucesso escolar dos alunos do PEI.

A pedagogia da presença, como princípio do PEI, mostrou-se ser muito mais que uma metodologia, consolidando-se como um princípio fundamental para a melhoria da aprendizagem e a construção de uma educação escolar mais humanizada, na qual o estudante se reconheça como protagonista do próprio aprendizado e encontre na escola um espaço de pertencimento e crescimento.

Contudo, os dados também revelam que a apropriação desse princípio tende a reproduzir os discursos institucionais, com pouca problematização sobre as condições estruturais que desafiam sua implementação. Nesse sentido, a principal contribuição analítica do estudo reside em apontar a necessidade de uma escuta crítica das vozes escolares, bem como de políticas que assegurem tempo, formação e apoio às práticas pedagógicas integradoras. Desafios ainda persistem, como o aprimoramento dos processos de formação continuada, a melhoria da infraestrutura e dos recursos escolares para que os docentes possam implementar metodologias ativas e utilizar novas

tecnologias, e a sobrecarga de trabalho docente, por conta da recente diminuição do número de professores que as escolas do PEI podem contratar, que fez com que os diretores atribuíssem mais aulas para os professores da escola, reduzindo o horário reservado para estudos dos docentes.

Este estudo apresenta algumas limitações, como o fato de ter sido realizado em apenas uma escola, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, a coleta de dados foi realizada por meio de questionários, o que pode limitar a profundidade das informações obtidas. Sugere-se, para futuras pesquisas, a realização de estudos longitudinais, com maior número de escolas e a utilização de diferentes instrumentos de coleta de dados, como entrevistas e observações, a fim de aprofundar a compreensão sobre a pedagogia da presença e seus impactos no ensino integral, com um foco ainda maior na sua dimensão interdisciplinar e nas interconexões complexas que a caracterizam. Explorar como a pedagogia da presença pode ser um catalisador para a pesquisa interdisciplinar na educação seria um caminho promissor.

Como desdobramento, a realização de estudos que incluam múltiplos sujeitos e utilizem metodologias triangulares para aprofundar a compreensão sobre o papel da pedagogia da presença na construção da eficácia escolar, explorando diferentes contextos e realidades, é a estratégia mais recomendada para melhor compreender a complexidade do tema.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

ARAUJO, G. B. S. S.; OLIVEIRA, E. C. Pedagogia da presença: interpretações sob a ótica das escolas de tempo integral. *Educação Online*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 44, e18234404, 2023. DOI: https://doi.org/10.36556/eol.v18i44.1255

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 15 jul. 2025.

BURLE, F. R.; TURGEON, M. Ação afirmativa e desejabilidade social. *Opinião Pública*, v. 26, n. 2, p. 283-322, maio 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/1807-01912020262283

CAPRA, F. *A teia da vida*: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 1996.

CAPRA F. *et al*. *Alfabetização ecológica*: a educação das crianças para um mundo sustentável. São Paulo: Cultrix, 2006.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber*: elementos para uma teoria. Tradução Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSTA, A. C. G. *Pedagogia da presença*: da solidão ao encontro. 2. ed. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 1997.

COSTA, A. C. G. *Protagonismo juvenil*: adolescência, educação e participação democrática. Salvador: Fundação Odebrecht, 2000.

FAZENDA, I. (org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FERREIRA, D. G. R.; ALMEIDA, F. S. de. A importância do núcleo de acompanhamento pedagógico e de gestão na implementação das escolas cidadãs integrais no estado da Paraíba. *Brazilian Journal of Development*, v. 8, n. 6, p. 43101-43119, 2022. DOI: https://doi.org/10.34117/bjdv8n6-038

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

GT TRABALHO E EDUCAÇÃO DA ANPED. Colóquio Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas, 2010, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2014. Disponível em: https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/l232.pdf. Acesso em: 6 jul. 2025.

GOMES, É. F. da S. *A pedagogia da presença como ferramenta na interação do processo de ensino e aprendizagem*. 2022. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

GOMES, É. F. da S.; MONTEIRO, E. S Presence pedagogy: a necessary practice in school. *Research, Society and Development*, v. 11, n. 12, p. e508111234852, 2022. DOI: https://doi.org/10.33448/rsd-v11i12.34852

GUMBRECHT, H. U.; HAMDAN, J. C. Desafiando a história: por uma pedagogia da presença. *Cadernos de História da Educação*, v. 14, n. 3, p. 825-839, set./dez. 2015. DOI: https://doi.org/10.14393/che-v14n3-2015-14

GUSMÃO, J. L. de O. *A tarefa de uma posição da questão do ser*: a ontologia fundamental do Dasein de Martin Heidegger e a "pedagogia da presença" na educação para o filosofar. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

GUSMÃO, J. L. O.; LIMA, W. M. Pedagogia da "presença": uma aproximação da "analítica existencial" de Martin Heidegger e suas consequências nos processos educativos. *Revista Digital de Ensino de Filosofia*, v. 3, n. 2, p. 150-164, 2017. DOI: https://doi.org/10.5902/2448065730190

LUNA, L. C. de; DANTAS FILHO, F. F. Escola cidadã integral: percepções de professores do ensino médio sobre a prática da tutoria. *Revista Insignare Scientia*, v. 5, n. 3, p. 49-68, 13 ago. 2022. DOI: https://doi.org/10.36661/2595-4520.2022v5n3.12752

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

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLLERTON, M. *Relacionamentos positivos em sala de aula*. São Paulo: SBS, 2006.

PAIVA, A.; WANDERCIL, M.; GARCIA, P. S. Projeto de vida no novo ensino médio: um estudo sobre critérios de avaliação. *Momento: Diálogos em Educação*, v. 33, n. 3, p. 357-380, 2024. DOI: https://doi.org/10.14295/momento.v33i3.17057

RECALCATI, M. *A hora de aula*: por uma erótica do ensino. Tradução Carlos Gumpert. Petrópolis: Vozes, 2014.

RECH, J.; REZER, R. A interdisciplinaridade como fenômeno complexo: em defesa de sua instabilidade conceitual. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 6, n. 17, p. 467-479, 2020. DOI: http://dx.doi.org/10.21920/recei72020617467479

SANTOS, J. B. S. dos. Precarização dos professores temporários da educação básica: um levantamento bibliográfico. *Cadernos Cedes*, v. 45, p. e289800, 2025. DOI: https://doi.org/10.1590/CC289800

SÃO PAULO. *Modelo pedagógico e de gestão do Programa Ensino Integral*: caderno do gestor. São Paulo: Secretaria da Educação, 2021. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2022/01/Modelo-Pedag%C3%B3gico-e-de-Gest%C3%A3o.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

SÃO PAULO. *Currículo em ação* (versão preliminar). São Paulo: Secretaria da Educação, 2023. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/04/Tutoria.pdf. Acesso em: 15 jul. 2025.

SATORI, E. G. *Metodologias ativas de ensino e aprendizagem no Programa de Ensino Integral (PEI)*: a percepção de professores de uma escola estadual em Sorocaba-SP. 2022. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2022.

SEDUC-SP abre inscrições para contratação de professores Categoria O em todo o Estado de SP. Portal de Educação, 2025. Disponível em: https://www.pebsp.com/seduc-sp-abre-inscricoes-para-contratacao-de-professores-categoria-o-em-todo-o-estado-de-sp/. Acesso em: 15 jul. 2025.

TESSARINI JÚNIOR, G.; SALTORATO, P.; ROSA, K. L. da S. A flexibilização do trabalho como regra no capitalismo: conceituação e proposições teórico-analíticas. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 1, p. e2022-0049, 2023. DOI: https://doi.org/10.1590/1679-395120220049

Recebido em: 21.08.2025
Aprovado em: 21.01.2026

USO DE TELAS DIGITAIS POR CRIANÇAS DE UM CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL[1]

USE OF DIGITAL SCREENS BY CHILDREN AT AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION CENTER

Maria Izabel Rodrigues Tognato

Possui pós-doutorado em Didática das Línguas na Universidade de Genebra, com experiência internacional. Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora associada da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e docente permanente em programa de pós-graduação. Atua na formação docente e pesquisa em linguística aplicada. Coordena grupos de pesquisa e participa de projetos voltados ao ensino de língua inglesa e letramentos acadêmicos. Suas pesquisas abrangem formação humana, processos socioculturais e ensino-aprendizagem de línguas.

E-mail: maria.tognato@ies.unespar.edu.br

Resumo: Considerando a relevância do desenvolvimento da linguagem infantil, buscamos entender a relação entre o uso de telas digitais e o desenvolvimento da linguagem da criança, investigando os aspectos interdisciplinares que perpassam os processos socioculturais constitutivos da formação da criança em relação às esferas institucionais como a escola e a família. Para tanto, pautamos nossos estudos nas perspectivas da teoria histórico-cultural, da teoria da complexidade e da pesquisa interdisciplinar. Quanto aos procedimentos metodológicos, no que diz respeito à natureza da pesquisa, fundamentamos este estudo na abordagem qualitativo-interpretativista. No que se refere à coleta e geração de dados, utilizamos estudos bibliográficos e um questionário *on-line* via *Google Forms* aplicado a professores, pais e outros profissionais de diferentes áreas do conhecimento, relacionados ao contexto investigado. Em relação às análises dos dados coletados, utilizamos alguns dos princípios da teoria da complexidade, a saber: hologramático e recursividade, além de alguns procedimentos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), como o contexto de produção e plano global. Com os estudos bibliográficos, foi possível identificar lacunas e algumas contribuições de diferentes pesquisas acerca da temática tratada em nosso estudo, o que nos possibilitou obter um entendimento mais ampliado sobre o uso de telas na formação

1 Este trabalho vincula-se ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Sociedade e Desenvolvimento, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Campo Mourão, bem como aos estudos interdisciplinares do Grupo de Pesquisa Linguagem, Desenvolvimento, Educação e suas Relações (Lidere), coordenado pela profa. dra. Maria Izabel Rodrigues Tognato, também orientadora deste trabalho no programa mencionado.

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p278-300

das crianças e a influência desse uso em seu desenvolvimento. Como resultado da análise dos dados obtidos, identificamos aspectos sociais e culturais pelos quais o uso de telas influencia o desenvolvimento da criança, afetando o processo de aquisição da linguagem. Com base nesses resultados, entendemos que tais influências podem ser tanto negativas quanto positivas.

Palavras-chave: Desenvolvimento da linguagem. Primeira infância. Telas digitais. Educação pré-escolar. Comportamento infantil.

Abstract: Considering the relevance of children's language development, we seek to understand the relationship between the use of digital screens and children's language development, investigating the interdisciplinary aspects that permeate the sociocultural processes that constitute children's development, in relation to institutional spheres such as school and family, as well as the possible overlaps between global and local dimensions. To this end, we based our studies on the perspectives of historical-cultural theory, complexity theory and interdisciplinary research. Regarding the methodological procedures, regarding the nature of the research, we based this study on the qualitative-interpretative approach. Regarding data collection and generation, we used bibliographic studies and an online questionnaire via *Google Forms* with teachers, parents and other professionals from different areas of knowledge, related to the context investigated. Regarding the analysis of the collected data, we used some of the principles of complexity theory, namely: hologramatic and recursive, in addition to some Sociodiscursive Interactionism (SDI) procedures such as the context of production and global plan. With the bibliographic studies, it was possible to identify gaps and some contributions from different researches about the theme addressed in our study, which allowed us to obtain a broader understanding about the use of screens in the education of children and the influence of this use on their development. As a result of the analysis of the data obtained, we identified social and cultural aspects through which the use of screens influences the development of the child, affecting the process of language acquisition. Based on these results, we understand that such influences can be both negative and positive.

Keywords: Language development. Early childhood. Digital screens. Preschool education. Child behavior.

INTRODUÇÃO

O comportamento das crianças em idade pré-escolar tem demonstrado mudanças que podem influenciar o desenvolvimento da linguagem. Tais mudanças observadas no contexto da educação infantil manifestam-se, em muitos casos, como

comportamentos silenciosos ou excessivamente agitados, apontando para uma passividade ou indiferença ao ambiente de aprendizagem, ocasionando dificuldades na interação e atrasos no desenvolvimento da fala. Nesse contexto, o uso cada vez mais frequente de dispositivos móveis, como celulares e *tablets*, no cotidiano dessas crianças, seja durante a chegada ao Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI), em reuniões de pais ou em outras situações de socialização, tem despertado reflexões sobre o impacto do uso de telas digitais no desenvolvimento dessas crianças.

Esse cenário nos leva a refletir sobre a relação entre o uso de telas digitais e o desenvolvimento das crianças, pautando-nos na hipótese de que as mudanças de comportamento das crianças têm ocorrido, principalmente, em função do uso de telas digitais, o que pode acarretar um vínculo com o desenvolvimento da linguagem. Por essas razões, este estudo visa entender a relação entre o uso de telas digitais e o desenvolvimento da linguagem na criança. Sendo assim, esta investigação justifica-se pela necessidade de um maior entendimento sobre o impacto das tecnologias digitais nas crianças, particularmente nos contextos educacional e familiar, na medida em que contribui para a reflexão sobre os processos educativos e socioculturais, mais especificamente acerca do papel social da escola, da família e da sociedade como instituições que, de algum modo, influenciam e constituem a formação da criança em relação ao uso de telas. Diante do exposto, fundamentamos nossos estudos nos seguintes objetivos específicos: 1. identificar quanto e como as crianças utilizam as telas digitais em diferentes contextos; e 2. mapear os fatores que influenciam o desenvolvimento da linguagem infantil em relação ao uso de telas digitais.

Com isso, no sentido de melhor direcionar as discussões deste trabalho, pautamo-nos em uma questão norteadora, a saber: "O uso de telas digitais por crianças em idade pré-escolar pode influenciar e/ou afetar seu desenvolvimento?". Desse modo, a fim de nos auxiliar no percurso de discussão sobre a temática tratada neste estudo, ancoramos nossa investigação na perspectiva da pesquisa interdisciplinar (Alvarenga *et al*., 2011; Santos, 2012), aliada à teoria da complexidade (Morin, 1996, 2005, 2007, 2010), na teoria histórico-cultural (Vigotski, 2009) e nos pressupostos teórico-metodológicos do interacionismo sociodiscursivo – ISD (Bronckart, 1997) no que diz respeito à concepção de desenvolvimento da linguagem e a alguns procedimentos de análise.

No que concerne aos procedimentos metodológicos, em relação à natureza da pesquisa, pautamo-nos na abordagem qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Divan; Oliveira, 2008), envolvendo a quantitativa e a qualitativa, levando-se em consideração a combinação de ambas as abordagens no sentido de buscar a confirmação, a convergência e a correspondência dos resultados de ambos os métodos, uma vez que tal junção pode contribuir para uma compreensão mais efetiva dos dados obtidos no processo de investigação. Assim, a explicitação e a interpretação dos resultados, por

meio da integração de ambas as abordagens, nos auxiliam nas análises, propiciando maior abrangência da pesquisa pela complementaridade dos dados analisados por cada uma das abordagens, ampliando a compreensão do objeto de estudo.

Quanto ao contexto de produção da pesquisa, no que diz respeito aos instrumentos de coleta e geração de dados, utilizamos estudos bibliográficos e um questionário *on-line* via *Google Forms* aplicado a professores da educação infantil, pais e outros profissionais de diferentes campos do conhecimento, a saber: fonoaudiologia, neuropediatria e psicologia. No que tange ao local da pesquisa, trata-se de uma escola que em dezembro de 2022, quando foi realizada a coleta de dados, contava com 66 crianças, dez professoras e sete estagiários auxiliares. Em relação aos participantes da pesquisa, envolvemos 20 pais de duas turmas de crianças na faixa etária entre 3 e 4 anos, do maternal II, do contexto educacional mencionado, bem como dez professores do CMEI, além de três outros profissionais das diferentes áreas de conhecimento, como um neuropediatra, uma psicóloga e uma fonoaudióloga.

No que concerne à organização textual deste trabalho, sistematizamos, além deste texto introdutório, as seguintes seções: 1. apresentação de uma síntese da nossa proposta de investigação; 2. aportes teóricos norteadores que contemplam uma discussão acerca da temática tratada; 3. procedimentos metodológicos, em que se indicam os elementos do contexto de produção de nossa pesquisa, envolvendo os procedimentos de coleta e geração de dados, bem como de análise; 4. discussão dos resultados das análises, em que se discorre sobre os dados obtidos no sentido de atender aos objetivos específicos; 5. considerações finais, a fim de corroborar o atendimento aos objetivos da pesquisa; e 6. as referências utilizadas no decorrer deste estudo.

A seguir, detalharemos os procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa.

A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E A INFÂNCIA

Para analisarmos a influência do uso de telas digitais por crianças pequenas, é fundamental compreender como ocorre o desenvolvimento psíquico infantil nos primeiros anos de vida. Nesse sentido, Vigotski (2009) destaca esse desenvolvimento como eminentemente social. Para o autor, o desenvolvimento psíquico não é resultado da maturação biológica, mas um processo decorrente da apropriação da cultura que ocorre por meio das interações sociais, uma vez que, na infância, o sujeito interage basicamente com pessoas dos meios familiar e escolar, os quais exercem papel fundamental nesse desenvolvimento.

Para Vigotski, a criança é um sujeito com características próprias, que precisa se desenvolver integralmente, participando do processo de aprendizagem de forma ativa. Ou seja, nessa perspectiva, o indivíduo é formado pela apropriação da cultura por meio

das interações sociais, visto que a cultura envolve conhecimentos, arte, normas e valores produzidos sócio-historicamente pela humanidade. Na interação com outras pessoas que já dominam essa cultura, a criança vai se apropriando desses bens culturais e desenvolvendo nela as formas de pensar e atuar no mundo. Daí a importância da concepção da teoria histórico-cultural para entender o desenvolvimento humano e o papel social do sujeito e de outros sujeitos com quem ele interage nos processos de sua formação, pois Vigotski (2009) ressalta que o que aprendemos quando criança é transportado para as mais diferentes experiências de vida ao longo de nossa existência. Desse modo, o contexto histórico no qual a criança está inserida influencia diretamente seu desenvolvimento, uma vez que os aspectos sociais e culturais são inerentes a esse contexto. Para o autor, esse processo de constituição social dos sujeitos ocorre desde a fase inicial de vida, em função dos ambientes cultural e histórico que os constituirão. Assim, as ações sociais são internalizadas pela criança por meio de mediação simbólica. Em relação ao conceito de mediação, Cristovão e Fogaça (2008, p. 17-18), ao tratarem da concepção de desenvolvimento segundo Vigotski, ressaltam que "a aprendizagem é um processo pelo qual as pessoas adquirem valores, habilidades, atitudes, informações, conceitos, por meio da interação social, e de seu contato com o meio ambiente". Além disso, como os autores discutem, "A relação do homem com o mundo é, então, uma relação mediada por ferramentas/artefatos (materiais e simbólicos)", e, nesse processo de interação, "a pessoa (que é constituída pela linguagem)" interage com "outras pessoas (outrem), e objetos" (Cristovão; Fogaça, 2008, p. 17-18).

À medida que novos símbolos são utilizados, o sujeito vai adquirindo informações ou formando os seus conceitos, valores e competências com as relações e interferências de outros indivíduos, como instrumentos de sua organização e controle. De acordo com essa perspectiva, o indivíduo é sócio e historicamente dependente de outros indivíduos para que o desenvolvimento aconteça, pois, para que a aprendizagem ocorra, é necessária a mediação, entre sujeito e objeto, por meio de um elemento mediador. Em outras palavras, um sujeito carrega consigo marcas, sua história desde recém-nascido e sofre ou recebe informações de outros elementos, objetos ou outras pessoas que também carregam consigo sua história, suas marcas e suas características.

Desse modo, o desenvolvimento é entendido por Vigotski como um embate por meio do qual o psiquismo reelabora constantemente as relações entre as pessoas, as quais, por sua vez, impulsionam o psiquismo a reelaborar as informações para si próprio. Ou seja, em seu processo de desenvolvimento, a pessoa torna-se aquilo que vivencia de si mesma com base no que vivencia com os outros. Com isso, entendemos que o desenvolvimento ocorre por meio das relações entre o agir social e o agir individual, conforme discute Bronckart (1997[2009]) nos aportes do ISD, como em um movimento

dialético, a nosso ver, conforme ilustra a sistematização das correlações entre o agir individual e o agir social, por nós representadas na Figura 1.

Figura 1: Correlações entre o agir individual e o social



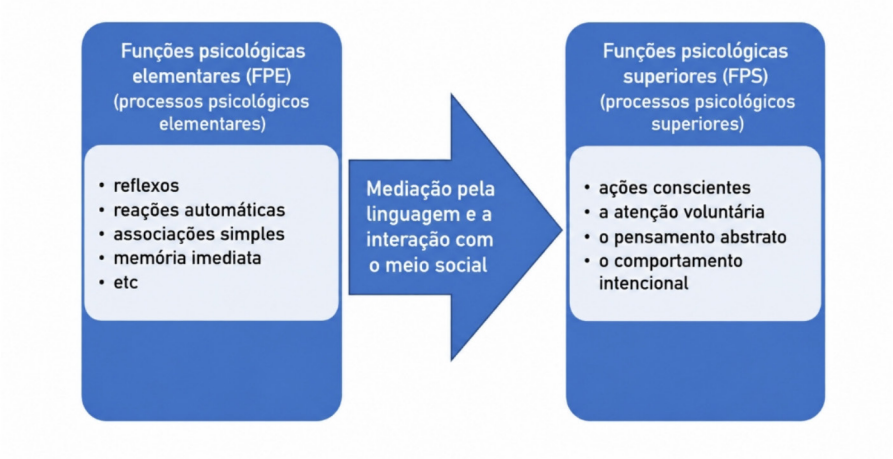
Fonte: Bomdaruk (2024, p. 45).

Partindo de tais correlações, entendemos que o meio externo nos propicia a possibilidade de aprendizagem e que o desenvolvimento ocorre pelo convívio social, pela interação do sujeito com o outro. Desse modo, é possível estabelecer uma correlação entre o agir social ou coletivo e o agir individual, relacionando o primeiro ao que denomina nível sociológico, envolvendo o conceito de atividade, e o segundo ao que denomina nível psicológico, envolvendo o conceito de ação. Ambos os níveis são por nós considerados unidades integradoras que se correlacionam entre si. Por essas razões, entendemos que a relação do sujeito com diferentes grupos sociais em diferentes contextos é fundamental para que possa haver o seu desenvolvimento, uma vez que tanto as ações quanto a atividade são mediatizadas pela linguagem, o que propicia o desenvolvimento. Tal é a concepção defendida pelo ISD ao considerar a linguagem como elemento essencial ao desenvolvimento humano.

Nessa perspectiva de movimento dialético, tomando por base os estudos de Vigotski, ressaltamos que a criança nasce com as funções psicológicas elementares (FPE), e, mediante um processo de interação com os meios social e cultural em que vive, essas funções transformam-se em funções psicológicas superiores (FPS), como as ações conscientes, a atenção voluntária, o pensamento abstrato e o comportamento intencional. No que diz respeito às FPE, consideradas processos psicológicos elementares, de acordo com Facci (2004, p. 205), também com base em Vigotski, envolvem

"reflexos, reações automáticas, associações simples, memória imediata, etc.", sendo determinados pelas especificidades da psique. No que tange às FPS, tomadas como processos psicológicos superiores pela autora, abrangem atenção voluntária, memorização ativa, pensamento abstrato e planejamento, ocorrendo "durante o processo de desenvolvimento cultural, representando uma forma de conduta geneticamente mais complexa e superior" (Facci, 2004, p. 204). Dessa forma, os aspectos culturais contribuem para a formação social dos indivíduos por meio dos quais as FPS vão se constituindo progressivamente. Ou seja, é pela mediação que tais funções se desenvolvem (Facci, 2004, p. 204). Para maior compreensão sobre a concepção de mediação, há que se considerar que a passagem das funções ou dos processos psicológicos elementares para as funções ou os processos psicológicos superiores ocorre pelo processo de formação de conceitos na criança (Vigotski, 2009), os quais ocorrem por meio da interação social pelo uso da linguagem. Assim, entendemos que se trata de processos constitutivos da formação humana geradores do desenvolvimento, conforme ilustramos na Figura 2.

Figura 2: Passagem das FPE para as FPS



Fonte: Elaborada pela autora com base em Vigotski (2009) e Facci (2004).

De acordo com Vigotski, a criança vai progressivamente internalizando o uso da linguagem, possibilitando o desenvolvimento da capacidade de criação pelo uso da sua imaginação. No início, as crianças comunicam-se com os adultos, conforme sua necessidade, por meio de choro, risos, gestos, balbucios, ou seja, a necessidade de comunicação antecede a compreensão da função de uso de palavras. Assim, entendemos que, na primeira infância, as interações com outras pessoas e situações diversas contribuem para o desenvolvimento da criança, uma vez que o que antes era realizado por meio de choros e gestos, após um tempo, transforma-se em linguagem verbalizada.

A TEORIA DA COMPLEXIDADE E OS ASPECTOS INTERDISCIPLINARES

Ao refletirmos sobre o uso de telas digitais como elemento social e cultural que pode influenciar o processo de desenvolvimento da linguagem das crianças na primeira infância, assumimos o desafio de repensar o contexto social mais amplo no qual a criança se insere, o contexto familiar. Para isso, buscamos aportes na pesquisa interdisciplinar (Alvarenga *et al*., 2011; Santos, 2012), vinculada à teoria da complexidade (Morin, 1996, 2005, 2007, 2010), ao se investigar um determinado objeto de estudo, considerando-se os diferentes aspectos sociais e culturais, oriundos de diversos campos teóricos, que podem constituí-lo ou influenciá-lo.

Trata-se de um paradigma que prima pela necessidade e pela importância de olharmos não somente o todo, mas também as partes (princípio hologramático), relacionando-os e considerando as várias dimensões envolvidas entre tais aspectos. Segundo Morin (1991, p. 107), "não apenas a parte está no todo; o todo está no interior da parte que está no interior do todo", visto que somos influenciados o tempo todo por diferentes situações e contextos sociais, bem como culturais, em nosso processo de formação e desenvolvimento.

Nessa perspectiva, tomamos por base os estudos de Alvarenga *et al*. (2011, p. 21), ao explicitarem a importância da interdisciplinaridade pela investigação de diferentes aspectos sociais e/ou culturais "nas fronteiras disciplinares e na (re)ligação de saberes", como contribuição à compreensão de "fenômenos complexos de diferentes naturezas". Além disso, pautamo-nos nos estudos de Santos (2012, p. 133), ao tratar da interdisciplinaridade como uma "imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo", defendendo que integrar diferentes campos teóricos contribui para o estudo do fenômeno investigado. Nesse sentido, Morin (2005, p. 176) explicita que "somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais", e, por isso, a pesquisa interdisciplinar se faz relevante e necessária.

Nessa mesma esteira, Santos (2012, p. 133) destaca a importância de olhar para as dimensões sociais que influenciam um dado objeto de investigação. Para Santos (2012, p. 133), essa "imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo" nos auxilia no estudo do fenômeno investigado, integrando diferentes campos teóricos.

Assim, também nos pautamos no princípio da recursividade, referente ao ciclo retroativo. A nosso ver, é possível estabelecermos uma correlação entre esse princípio e a perspectiva do materialismo dialético, conforme proposto por Marx (1962), ao tratar do movimento de transformação e contribuições do sujeito ao seu entorno social e a si mesmo enquanto transforma o meio no qual se insere. Nesse mesmo intuito, Peto e Veríssimo (2017, p. 5) salientam que "não se pode transformar a si sem transformar o entorno. O ser humano transforma o seu entorno ao mesmo tempo em que transforma

a si". Em outras palavras, o princípio da recursividade diz respeito às influências e/ou contribuições que diferentes contextos ou sujeitos podem exercer uns sobre os outros, como é o caso do contexto familiar e do contexto educacional e suas relações nos quais as crianças participantes desta pesquisa se inserem, conforme ilustra a Figura 3.

Figura 3: Contexto investigado e suas relações entre as partes e o todo



Fonte: Elaborada pela autora.

Diante do exposto, destacamos a importância de considerarmos os contextos envolvidos nesta investigação, mais especificamente os aspectos relacionados ao contexto familiar. Ademais, conforme Brito (2022) explica acerca do uso de telas digitais na primeiríssima infância, sob a ótica de mães e profissionais, os primeiros mil dias de vida de uma criança são o período mais crítico para o desenvolvimento cerebral, sendo determinantes para o amadurecimento da arquitetura cerebral. Se, nesse momento, os estímulos forem adequados, poderão trazer inúmeros benefícios para o desenvolvimento da criança. Do contrário, a ausência de oferta de estímulos à criança nos contextos sociais e saúde e nutrição insatisfatórias podem prejudicar o processo de maturação cerebral e limitar o desenvolvimento na infância.

A autora afirma que, de acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP), estudos sobre o uso excessivo de telas e o desenvolvimento infantil evidenciam a influência negativa do tempo elevado de uso de telas, pois, ao usar as telas demasiadamente, a criança não coloca em prática suas habilidades motoras e de comunicação; e há alterações no sono, na concentração e no aprendizado, sedentarismo, risco para obesidade, problemas de ordem psicológica, ansiedade e depressão; dificuldades auditivas e

visuais, problemas comportamentais, como perigo de autoagressão ou até tentativa de suicídio, entre outros. No entanto, se utilizada com cautela e sob supervisão, pode também haver benefícios suscitados pelo uso de telas, dependendo do tipo de mídia utilizada, da forma de utilização, do conteúdo assistido e do tempo diário de uso. Porém, para crianças de 0 a 2 anos, os benefícios educacionais são questionáveis.

Por isso, Brito (2022), apoiada no documento da SBP, preconiza que crianças de 0 a 2 anos de idade não façam uso de telas. As crianças com idade entre 2 e 5 anos devem ter limitado o uso das mídias digitais de, no máximo, uma hora por dia de programas de excelente qualidade, monitorado pelo responsável, com atenção para a classificação indicativa do conteúdo acessado, e não utilizarem dispositivos durante as refeições e próximo ao horário de dormir. Apoiada em outras produções científicas, a autora enfatiza que a utilização indevida de mídias interativas prejudica o desenvolvimento da linguagem e dos processos cognitivos, que deveriam ser estimulados pela interação entre pais e filhos. Suas considerações acerca do tema apontam para a necessidade de "sensibilização e a disseminação do conhecimento sobre as telas digitais", bem como suas repercussões na primeiríssima infância como estratégia importante para se buscarem hábitos saudáveis para a promoção do desenvolvimento infantil, sendo fundamental o planejamento de meios para a redução do seu uso desde a primeiríssima infância. Assim, os profissionais de saúde e da educação devem orientar e estimular práticas que visem limitar o tempo de tela das crianças e assegurar outros tipos de atividades.

Na sequência, trataremos do contexto de produção de nossa pesquisa, explicitando os procedimentos metodológicos utilizados.

METODOLOGIA

Os procedimentos metodológicos[2] adotados ao longo da pesquisa envolveram estudos bibliográficos, uso de instrumentos de coleta e geração de dados utilizados por meio da aplicação de um questionário *on-line* via *Google Forms* a professores, pais e profissionais de diferentes áreas, além do tratamento dos dados.

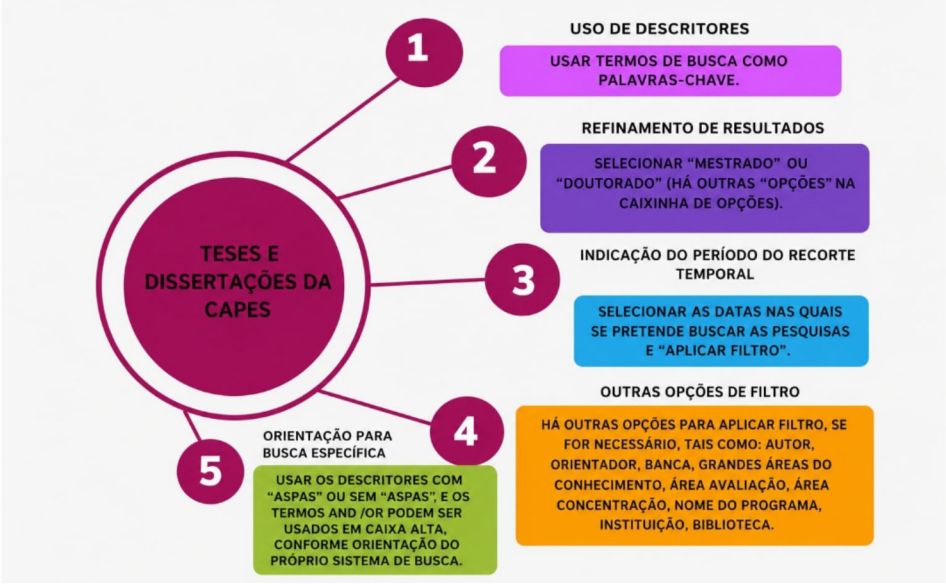
No que diz respeito ao estudo bibliográfico acerca de pesquisas relacionadas à temática de nossa investigação, encontramos algumas abordagens teóricas e metodológicas que sustentam a discussão da temática norteadora deste estudo. No entanto, para este trabalho, destacamos uma dessas pesquisas em função do espaço para a produção deste texto. Desse modo, após sistematizarmos o levantamento bibliográfico das pesquisas encontradas e selecionadas relacionadas à temática da nossa

2 Nosso projeto de pesquisa obteve aprovação pelo Comitê de Ética da Unespar – CAAE nº 63792322.5.0000.9247 e Parecer nº 5.690.215 – em 7 de outubro de 2022. Após a aprovação, enviamos a carta-convite e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes de nossa pesquisa.

pesquisa e discorrermos sobre seus estudos, obtivemos quatro dissertações encontradas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), duas teses no banco de dados da Capes e quatro artigos científicos na SciELO, totalizando dez pesquisas analisadas.

No sentido de auxiliar no processo de busca das pesquisas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, compartilhamos os passos por nós utilizados, seguindo critérios de exclusão e inclusão, com o objetivo de selecionar estudos relevantes para o tema da pesquisa, os quais são ilustrados na Figura 4, para a visualização do percurso de busca e a aplicação dos critérios de seleção das pesquisas.

Figura 4: Processo de busca pelo Catálogo de Teses e Dissertações da Capes



Fonte: Elaborada pela autora com base em Bomdaruk (2024, p. 60).

Diante do exposto, constatamos que as pesquisas encontradas e selecionadas destacam a importância das interações sociais para o desenvolvimento infantil, alertando que o uso excessivo de tecnologia no período da infância em idade pré-escolar pode prejudicar sua formação. As publicações selecionadas indicam que a interação com outras pessoas é fundamental na primeira infância e que o uso de tecnologias pode ter impactos tanto negativos quanto positivos no desenvolvimento das crianças.

Este estudo bibliográfico aprofundou nossa reflexão sobre as influências do uso excessivo de dispositivos tecnológicos no desenvolvimento infantil, destacando sua preocupação com a constituição psíquica e o desenvolvimento emocional e social da criança, aspectos essenciais para um crescimento saudável.

No que se refere à natureza deste estudo, pode ser caracterizado como exploratório, uma vez que procuramos entender um objeto de estudo, mapeando suas condições de manifestação e causas (Severino, 2007). Além disso, pautamos este trabalho na abordagem qualitativo-interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008; Divan; Oliveira, 2008). De acordo com Bortoni-Ricardo (2008) e Divan e Oliveira (2008), os conceitos emergem dos dados e refletem aspectos do contexto social no qual estão inseridos, e, no método qualitativo de pesquisa, os conceitos e as teorias emergem dos dados e são exemplificados neles.

Em relação ao contexto de produção de nossa pesquisa, fundamentada nos aportes teóricos de Bronckart (1997), a respeito dos parâmetros que influenciam a organização de um determinado estudo, divididos em dois grupos (contexto físico e contexto sociossubjetivo), consideramos seus respectivos elementos constitutivos, a saber: o contexto físico, envolvendo aspectos como o local e o momento da produção, o emissor e o receptor do texto, e o contexto sociossubjetivo, contemplando o lugar social, as posições sociais dos participantes e os objetivos da interação[3].

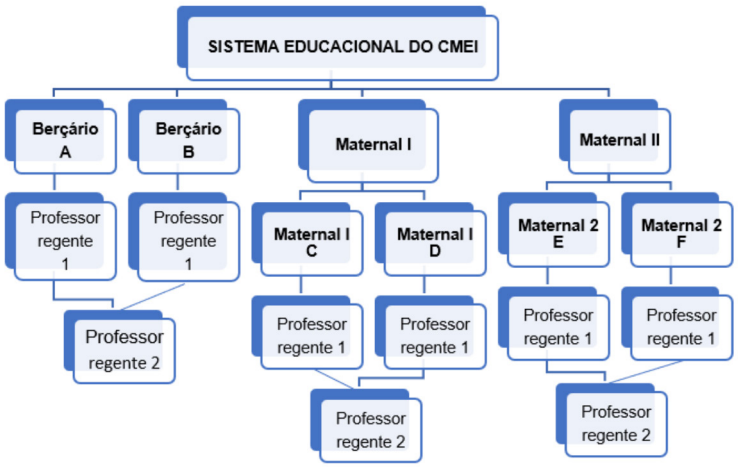
Nesse sentido, a coleta de dados ocorreu em um CMEI de um município do interior do Paraná, no qual pais e professores, além de três profissionais da área da saúde (um neuropediatra, uma fonoaudióloga e uma psicóloga), foram convidados a responder a um questionário *on-line* via *Google Forms*. Quanto aos professores, nove responderam. No que tange ao grupo dos pais, obtivemos oito respondentes. Quanto aos profissionais da área da saúde, os três convidados responderam ao questionário.

Para uma maior compreensão do contexto de produção deste estudo, descrevemos o local da pesquisa, a qual foi realizada em um CMEI, que, no ano de 2023, quando da coleta e geração de dados, contava com dez professoras, sendo uma coordenadora, uma diretora, duas cozinheiras, duas auxiliares de limpeza e 14 estagiários. O espaço físico incluía um refeitório amplo e aberto, solários, parquinho e brinquedoteca. Em 2021, o CMEI matriculou 75 crianças, divididas em sete salas de aula de acordo com a faixa etária. A organização do CMEI foi sistematizada conforme ilustrado na Figura 5.

3 Para mais explicações acerca desse contexto de produção, ver Moraes (2023).

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p278-300

Figura 5: Sistematização dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora.

A organização do CMEI constitui-se da seguinte forma: o berçário é um nível que compreende de 1 a 2 anos da faixa etária; o maternal I, de 2 a 3 anos; e o maternal II, de 3 a 4 anos. Em relação ao número de crianças atendidas por nível de faixa etária no berçário A, há sete crianças; no berçário B, oito crianças; no maternal I C, 12 crianças; no maternal I D; o CMEI atende 11 crianças; no maternal II E, 12 crianças; e no maternal II F, 14, totalizando 64 atendidas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS OBTIDOS

Para as análises, em relação ao questionário direcionado ao primeiro grupo de participantes, os professores, buscamos identificar a frequência e o modo como as crianças utilizam telas digitais no ambiente familiar, o que nos auxilia a atender ao primeiro objetivo específico deste estudo. Para isso, foram incluídas questões que investigam, primeiramente, se as crianças que frequentam a educação infantil na instituição em que o professor atua utilizam celulares em casa. Em seguida, investigamos as ferramentas tecnológicas a que essas crianças têm acesso em seu contexto doméstico e como esses recursos influenciavam o desenvolvimento e a aprendizagem na fase da educação infantil.

Assim, no que se refere ao uso de celulares pelas crianças em casa, a resposta positiva de 55,6% dos professores indica que uma parte significativa das crianças no contexto de ensino infantil usa celular em casa, apontando para um uso recorrente de dispositivos eletrônicos na vida cotidiana delas. A nosso ver, isso pode influenciar a dinâmica da sala de aula e as abordagens pedagógicas, o que também demanda uma

atenção cautelosa por parte dos educadores ao integrarem a tecnologia em suas práticas de maneira educativa e equilibrada.

Quanto às ferramentas tecnológicas utilizadas pelas crianças, os professores indicam uma variedade de ferramentas tecnológicas e recursos utilizados por crianças no contexto da educação infantil. A presença de mídias tradicionais, como televisão, rádio e DVD, sugere que esses meios continuam desempenhando um papel significativo na exposição das crianças a diferentes formas de conteúdo. A menção de plataformas *on-line*, como YouTube, e a utilização de dispositivos como celular, *tablet* e, ocasionalmente, *notebook*, destacam a influência crescente da tecnologia digital na vivência das crianças. No entanto, é importante notar que, em alguns casos, o acesso a essas ferramentas é controlado, evidenciando uma preocupação com o gerenciamento adequado do uso tecnológico.

No que tange ao segundo objetivo específico deste estudo, que é mapear os aspectos que influenciam o desenvolvimento da linguagem na criança pelo uso de telas digitais, procuramos investigar o uso positivo ou negativo de novas tecnologias e a influência do uso de telas digitais no desenvolvimento da linguagem da criança, a percepção dos professores sobre a diferença no desenvolvimento de crianças que usam celulares ou telas digitais daquelas que não fazem uso dessas tecnologias e as contribuições desse uso de telas digitais nesse período de formação da criança.

No que se refere às questões sobre o uso de novas tecnologias em suas atividades, quais são essas ferramentas tecnológicas e se elas influenciam o desenvolvimento da linguagem da criança, todos os professores afirmaram que sim. As justificativas apresentadas pelos professores para essa influência foram diversas e abrangentes. Alguns professores destacaram que as novas tecnologias contribuem positivamente em imitações, sons, canções, raciocínio lógico, concentração e criatividade. Para outros, o uso de telas digitais mostrou-se benéfico no reconhecimento de cores, formas e alfabeto. A ênfase em uma abordagem dirigida foi ressaltada, mencionando que, quando orientado, o uso dessas tecnologias pode auxiliar com músicas, figuras, imagens diversas, jogos interativos e respostas ativas. Além disso, alguns professores destacaram que as telas digitais tornam as aulas mais atraentes, de modo a propiciar maior participação das crianças, facilitar a aprendizagem por meio da interação e engajá-las no processo de aprendizagem e desenvolvimento. Houve também reconhecimento da contribuição no desenvolvimento da comunicação, criação de frases, memória, atenção e controle das emoções. Essas justificativas abordam uma variedade de aspectos, indicando que os professores percebem as novas tecnologias como ferramentas que podem impactar positivamente o desenvolvimento da linguagem na educação infantil.

Quanto às ferramentas utilizadas, foram citadas televisão com uso de DVD e *pen drive*, rádios e *tablets*. Em relação à diferença das crianças que usam celulares ou telas

digitais, as respostas dos professores revelam uma série de preocupações em relação às crianças que fazem uso frequente de celulares ou telas digitais, pois algumas dessas crianças tendem a ser mais impacientes e enfrentam dificuldades para compartilhar e se socializar. Assim, o uso de telas digitais parece influenciar o desempenho das crianças, conforme relatam alguns professores, a saber: um professor destacou a desatenção das crianças como um possível impacto negativo no comportamento e na interação social; outro professor relatou que o uso de telas digitais torna as crianças menos propensas a participar em brincadeiras e se envolver com os colegas; outro mencionou o fato de que os celulares "deixam as crianças como que viciadas" e que a ausência de limites no tempo de uso de celulares ou telas digitais pode levar as crianças a deixar de brincar e de se socializar, gerando preocupações entre os professores e responsáveis sobre possíveis dependências. Um outro professor também levantou a hipótese de que o uso das telas digitais sem controle de adultos pode interferir no nível de desenvolvimento das crianças. Além disso, os professores mencionaram uma preocupação evidente com a saúde mental das crianças. O aumento da ansiedade e o prejuízo nas áreas de linguagem e sociabilidade foram identificados como possíveis consequências do uso prolongado de celulares e telas digitais. Essas percepções destacam a complexidade das influências das tecnologias no desenvolvimento infantil, sublinhando a necessidade de estratégias apropriadas que possam considerar tanto os possíveis riscos quanto os benefícios dessas interações digitais na infância.

No que tange às contribuições do uso de telas digitais ao desenvolvimento da linguagem da criança, segundo as respostas dos professores, as telas digitais são percebidas como ferramentas e, quando esse uso é dirigido ou orientado, podem auxiliar no desenvolvimento da linguagem da criança – em imitações, sons, canções, raciocínio lógico, concentração e criatividade – como meios que podem estimular habilidades diversas. Ou seja, no entendimento dos professores, por meio de músicas, histórias contadas e imagens de animais, as telas digitais enriquecem a experiência das crianças, proporcionando estímulos auditivos e visuais, contribuindo, assim, para o reconhecimento de cores, formas e alfabeto, e fortalecendo aspectos educativos específicos. Para eles, a utilização de telas digitais torna as aulas mais atraentes, pois motivam a participação da criança e sua aprendizagem, e propiciam um ambiente educacional mais dinâmico. No âmbito da comunicação e criação de frases, as telas digitais são entendidas pelos professores como uma ferramenta que pode influenciar positivamente o desenvolvimento linguístico. Ademais, o uso de telas digitais também é associado ao desenvolvimento da memória, da atenção e do controle das emoções, indicando uma possível influência nas habilidades cognitivas e emocionais das crianças. Essas respostas apontam para a variedade de maneiras pelas quais as telas digitais podem ser integradas ao contexto educacional.

No que se refere às percepções do segundo grupo respondente, os pais, sobre a identificação de quanto e como a criança usa as telas digitais no ambiente familiar, 75% dos respondentes afirmaram que seus filhos não possuem um dispositivo móvel, enquanto 25% indicaram que as crianças têm esse recurso. Essa disparidade pode refletir diferentes abordagens parentais em relação à introdução de dispositivos móveis na vida das crianças. Há pais atentos às necessidades dos filhos e que não veem o uso de celular como prioridade, preferem usar outros recursos ou brincadeiras e brinquedos para seus filhos. Portanto, quando se analisam esses resultados, é essencial considerar não apenas as percentagens, mas também explorar as motivações por trás das decisões parentais, possibilitando uma compreensão mais completa das dinâmicas familiares e seu impacto potencial no desenvolvimento infantil. Um dos objetivos do questionário foi identificar o que pode influenciar o desenvolvimento da linguagem na criança ao fazer uso constante de telas digitais, e, para isso, verificamos o conhecimento dos pais sobre como a criança aprende e como faz uso de telas. Desse modo, oito pais responderam que as crianças brincam quando estão em casa; destes, seis responderam que a criança brinca, assiste à TV ou usa o celular, dois disseram que somente brincam e um afirmou que a criança brinca com o irmão. De modo geral, o local de permanência dos filhos varia entre quarto, sala e quintal. Além disso, constatamos que os filhos interagem com pais, irmãos e avós.

Em relação ao uso do celular dos pais e com que frequência esse dispositivo é usado no ambiente familiar, uma significativa maioria, 87,5%, respondeu que as crianças utilizam o celular dos pais, enquanto 12,5% não o fazem. Essa prevalência do uso de dispositivos eletrônicos, como celulares, por parte das crianças pode ter implicações importantes no desenvolvimento da linguagem infantil. O uso excessivo ou inadequado do celular e/ou das telas pode resultar em menor envolvimento em interações verbais face a face, afetando negativamente o desenvolvimento da linguagem expressiva e receptiva. O equilíbrio entre o uso de tecnologia e a promoção de interações sociais é crucial para o desenvolvimento linguístico saudável.

No que concerne à frequência do uso do celular pelas crianças, obtivemos uma distribuição variada nas respostas: um quarto dos participantes relatou que as crianças utilizam o celular uma hora por dia, enquanto outra parcela semelhante mencionou que usa o dispositivo por meia hora a cada dia. Essa distribuição sugere uma moderação no tempo de exposição, com uma considerável parte dos respondentes indicando limites diários razoáveis. Outros 25% responderam que as crianças utilizam o celular sempre que solicitam, indicando uma abordagem mais flexível e dependente da demanda da criança. Por sua vez, uma proporção menor, 12,5%, mencionou períodos mais extensos, como quatro horas por dia, e outra parcela igual relatou que usa o celular duas horas por

dia. Essa diversidade nas respostas sugere que não há um consenso claro sobre a quantidade ideal de tempo que as crianças devem utilizar o celular.

No que se refere ao uso do celular pela criança, se o faz sozinha ou na companhia de alguém, os dados obtidos nos mostram que metade dos participantes indicou que seus filhos utilizam o celular de forma independente, sugerindo uma autonomia considerável quanto a esse aspecto. Uma parcela menor, 12,5%, mencionou que os filhos utilizam o celular na companhia da mãe ou do irmão. Isso sugere uma abordagem mais supervisionada, quando a presença de um adulto ou irmão pode influenciar o contexto do uso, possivelmente promovendo interações e compartilhamento de experiências digitais. Outros 12,5% afirmaram que seus filhos utilizam o celular às vezes acompanhados e às vezes sozinhos. Essa resposta indica uma flexibilidade nas práticas parentais, possivelmente se adaptando a diferentes situações ou idades da criança. Finalmente, outra parcela de 12,5% relatou que não permite que seus filhos usem o celular. Isso pode refletir uma escolha consciente de limitar ou atrasar a exposição digital das crianças, indicando uma preocupação com o controle e monitoramento do acesso. Essa diversidade de respostas ressalta a complexidade das decisões dos responsáveis em relação ao uso do celular pelos filhos, envolvendo considerações de autonomia, supervisão, flexibilidade e restrição.

A seguir, trataremos das respostas do questionário aplicado a profissionais de diferentes áreas do conhecimento. Quanto à sua relação com o desenvolvimento da linguagem da criança, os profissionais afirmaram que o uso de telas pode influenciar esse desenvolvimento. Assim, os profissionais da área da saúde participantes apontam que o uso de telas pode influenciar o desenvolvimento da linguagem de maneira complexa. Em relação a ser positivo ou não, expuseram que, por um lado, a exposição excessiva pode limitar as interações sociais e a capacidade de observação, resultando em uma diminuição na capacidade de aprendizagem; por outro lado, algumas interações em ambientes digitais podem oferecer estímulos linguísticos positivos. Portanto, é importante equilibrar o uso de telas, garantindo que as crianças tenham oportunidades significativas de interação social e experiências no mundo real para um desenvolvimento linguístico saudável.

Quanto à percepção de diferença entre as crianças que usam celulares ou telas e quais seriam essas diferenças, os profissionais consideram que há diferença. Ao tratar de tais diferenças, um profissional mencionou que o atraso na fala e no desenvolvimento pode ocorrer devido ao uso excessivo de telas. Isso é respaldado pela observação dos profissionais fonoaudiólogos, que destacam a possibilidade de impacto negativo nas habilidades linguísticas quando as crianças são expostas intensivamente a dispositivos digitais. No que se refere à diferença entre crianças que usam celulares ou telas digitais, as respostas destacam que aquelas com problemas comportamentais podem

enfrentar desafios, especialmente quando o uso é excessivo. O baixo nível de atenção e tolerância nessas situações pode comprometer o desenvolvimento da criança, por isso a importância de monitorar e equilibrar o tempo de exposição às telas para garantir um ambiente saudável para o crescimento infantil.

Perguntamos também a esses profissionais se o uso de telas interfere no comportamento das crianças por eles atendidas, e todos afirmaram que sim. A justificativa para essa resposta baseia-se no fato de que as crianças, ao usarem celulares ou telas digitais de maneira excessiva, podem deixar de interagir com os outros para se envolver em atividades como jogos ou assistir a conteúdo na tela. Esse comportamento pode levar a uma atenção exclusiva à tela e a estímulos visuais, resultando em uma diminuição na interação social com os demais. Além disso, a prática comum da utilização de telas para acalmar as crianças, embora compreensível em algumas situações familiares, pode se tornar um padrão repetitivo. Isso, por sua vez, compromete a interação familiar e pode influenciar negativamente o desenvolvimento saudável da criança, ressaltando a importância de equilibrar o uso de telas para promover uma interação social mais ampla e variada.

Em relação à orientação aos pais das crianças atendidas pelos profissionais de diferentes áreas, estes afirmam que fornecem orientações aos pais, apontando uma preocupação sobre sua conscientização a respeito do uso de telas digitais ou celulares. Na justificativa a essa resposta, esses profissionais ressaltam que orientam os pais sobre como e quanto utilizar as telas para contribuir para o desenvolvimento infantil, evitando limitações ou prejuízos. Essa prática faz parte das orientações gerais oferecidas a todas as crianças atendidas. Quanto à expectativa sobre a faixa etária da educação infantil, os participantes destacam que, aos 2 anos de idade, espera-se que a criança esteja começando a produzir frases, responda ao ser chamada pelo nome e compreenda comandos realizando as ações correspondentes, demonstrando assim um desenvolvimento linguístico e cognitivo adequado para essa fase. Tais expectativas estão alinhadas ao desenvolvimento típico nessa fase, marcada por avanços significativos na linguagem, cognição e interação social. O acompanhamento desses marcos de desenvolvimento contribui para avaliar se a criança está progredindo de maneira adequada para sua faixa etária. Em relação à pergunta 21, sobre o desempenho da linguagem da criança esperado por esses profissionais em seus atendimentos, segundo os participantes, inclui a capacidade de compreender o que lhe é dito e de se comunicar de maneira compreensível. No que tange a esses atendimentos, há que se considerar o número de crianças atendidas diariamente por esses profissionais da saúde no contexto investigado, a saber: o profissional 1 (P1) (fonoaudiólogo) atendia 13 crianças; P2 (neuropediatra), 40 crianças; e P3 (psicóloga), dez crianças. Essa diversidade destaca a adaptabilidade dos profissionais diante de diferentes demandas de trabalho,

ressaltando a importância de considerar as características específicas de cada ambiente de atuação ao explorar a potencialidade das intervenções.

Ademais, é esperado que o desempenho da criança esteja adequado ao período de seu desenvolvimento, com a compreensão de que a linguagem está em constante evolução e que cada idade traz expectativas específicas em relação às habilidades linguísticas. Em relação ao desenvolvimento normal esperado de uma criança de 4 a 5 anos, espera-se que seja capaz de se situar no tempo verbal em seus relatos e comunicação receptiva e expressiva. Isso implica a capacidade de falar sobre suas necessidades, suas emoções e seus conhecimentos sem dificuldades, sendo compreendida facilmente. A criança nessa faixa etária deve fornecer dados pessoais, cantar músicas, contar histórias, apresentar frases organizadas em morfossintaxe e demonstrar um vocabulário rico.

Quanto à questão referente a assistir a conteúdos no celular, os impactos não se limitam apenas à saúde ocular, mas também envolvem aspectos comportamentais, físicos (diminuição da mobilidade), sensoriais (menor experiência), sociais e nutricionais (potencial risco de obesidade). Em relação à diferença entre o uso de tela de celular (distância curta) e tela de TV (longa distância) para crianças, há menção de que não há diferença, mas também é apontado que o uso de telas, independentemente da distância, pode induzir a erros refracionais, destacando a importância de considerar diversos aspectos ao avaliar o impacto do uso de telas na saúde visual das crianças. No que se refere à pergunta 25, sobre os sinais de atraso no desenvolvimento infantil que alertam sobre o uso de telas, os pais afirmaram que sim. A justificativa para essa resposta indica que o uso excessivo de telas pode comprometer tanto a comunicação verbal quanto a não verbal. Um exemplo citado é o atraso no desenvolvimento da linguagem compreensiva e expressiva. Além disso, os dados parecem ressaltar que a avaliação do desenvolvimento, incluindo os impactos do uso de telas, faz parte integrante da consulta neuropediátrica, enfatizando a importância de considerar esses aspectos no cuidado infantil. Ademais, os profissionais alertam para as alterações no comportamento. A justificativa para a resposta a essa pergunta, segundo os profissionais, reitera que o uso excessivo de telas pode levar a alterações nas funções executivas, que incluem habilidades cognitivas como o planejamento, organização e controle inibitório. Destacam ainda a possibilidade de alteração na percepção da realidade, sugerindo que o impacto das telas pode não se limitar apenas às funções linguísticas, mas também afetar aspectos mais amplos do funcionamento cognitivo e perceptivo das crianças. No que tange à pergunta 29, sobre a capacidade das crianças que esses profissionais atendem de discernir ou distinguir o mundo real do virtual, 33,3% desses profissionais afirmaram que as crianças não conseguem realizar essa distinção, possivelmente devido à faixa etária dos pacientes, o que favorece um mundo mais imaginário, tornando difícil fazer essa

avaliação com precisão. Outros 33,3% dos respondentes indicaram que essas crianças têm dificuldade em diferenciar esses dois mundos, destacando a possibilidade de menor contato com a realidade. Isso sugere uma preocupação com o impacto do uso de telas na percepção e compreensão da realidade por parte das crianças. Por fim, 33,3% dos respondentes apontaram maior dificuldade na diferenciação do mundo real e do mundo virtual pelas crianças. Essa resposta ressalta a ideia de que o mundo virtual pode, de alguma forma, afetar a capacidade de as crianças compreenderem e distinguirem o mundo real, apontando para a complexidade da relação entre o uso de telas e a percepção da realidade nas crianças.

A nosso ver, a análise do questionário dos três grupos nos possibilitou identificar respostas relevantes em relação aos objetivos específicos de nossa pesquisa, permitindo-nos entender que, em uma perspectiva interdisciplinar, é necessário levar em consideração os diversos aspectos e contextos envolvidos. Para isso, podemos nos servir de diferentes campos teóricos, tais como a psicologia e a educação, conforme já discutimos anteriormente, bem como da pesquisa interdisciplinar, vinculada à teoria da complexidade, ao nos remetermos tanto à relação entre as partes e o todo (princípio hologramático), quando tratamos dos contextos específicos de formação e desenvolvimento da criança nas diferentes situações sociais das quais ela participa, por exemplo, quanto ao ciclo recursivo (princípio da recursividade), quando um elemento ou sujeito contribui para o outro na sociedade, como é o caso dos professores e profissionais, no caso deste estudo, que contribuem para a formação das crianças em fase pré-escolar, assim como o caso dos pais que também contribuem para a formação de seus filhos, e, posteriormente, as mesmas crianças e filhos crescerão, aprenderão e se desenvolverão podendo retribuir aos contextos sociais dos quais têm participado.

Nesse sentido, esta seção e todo o nosso estudo nos possibilitaram desenvolver uma compreensão e uma reflexão mais ampliada acerca das diversas questões que permeiam a formação humana quanto ao uso de telas digitais, contribuindo para o desenvolvimento social dos sujeitos inseridos em uma sociedade que permite o uso de tecnologias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

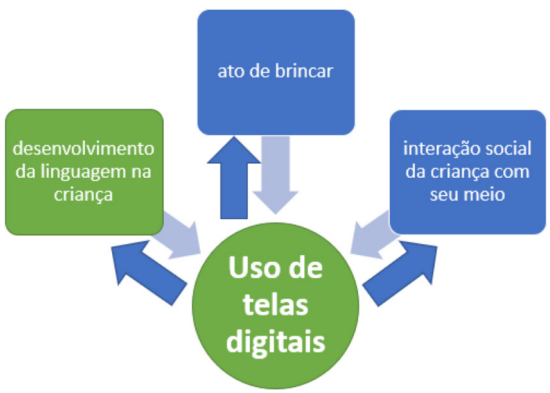
As análises dos dados obtidos com este estudo nos permitiram constatar uma grande preocupação por parte dos profissionais participantes da pesquisa, pois identificamos indícios de um processo de reflexão crítica de sua parte em relação às experiências vividas no intuito de cumprir seu papel na sociedade. Com isso, ressaltando o intuito de nossa pesquisa, de alertar a sociedade e contribuir para o melhor desenvolvimento das crianças quanto ao uso de telas, a nosso ver, a discussão teórica, a descrição do contexto investigado e a análise dos dados obtidos nos permitiram entender de

maneira mais ampla que a interação ou a falta de interação com outros indivíduos podem influenciar ou constituir a formação das crianças. Além disso, as contribuições advindas de outras áreas nos auxiliaram no entendimento do contexto investigado e dos aspectos que o constituem e/ou o influenciam, como o campo da psicologia, que nos possibilitou refletir sobre e entender o papel da interação na formação do sujeito.

Em relação aos questionários aplicados, a maioria dos participantes indica que o uso de telas digitais por crianças pode implicar pontos negativos e positivos. No entanto, é necessário que haja cuidado ou vigilância do adulto responsável quanto aos conteúdos visualizados e ao tempo de permanência diante das telas. No que se refere aos objetivos específicos e às perguntas de nossa pesquisa, analisamos e discutimos os dados encontrados no sentido de responder a eles, a fim de entender o objeto da nossa investigação. Desse modo, no que se refere ao uso de ferramentas tecnológicas e à sua influência no desenvolvimento da linguagem na criança, constatamos a preocupação dos profissionais e também dos pais sobre o uso de telas digitais e sua influência na vida das crianças, não somente em relação ao uso da linguagem, mas também ao seu desenvolvimento, seja na área motora, psicológica ou social. A nosso ver, é fundamental que haja maior interesse por parte da sociedade pela geração de políticas públicas sobre a temática tratada neste estudo, no sentido de haver orientações mais precisas acerca do período de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Quanto ao limite de tempo para uso de telas por crianças pequenas, a SBP apresenta recomendações que deveriam ser seguidas para não haver comprometimento no desenvolvimento das crianças, conforme vimos ao longo desta pesquisa. Enfim, este estudo permitiu-nos constatar que outros elementos, como o ato de brincar e a socialização da criança com seu meio, são influenciados pelo uso de telas digitais para além do desenvolvimento da linguagem na criança, conforme ilustramos na Figura 6.

Figura 6: Fatores que influenciam e são influenciados pelo uso de telas digitais



Fonte: Elaborada pela autora.

Por meio das discussões propostas com esta pesquisa, um de nossos intuitos foi evidenciar quanto a rotina de nossas crianças tem mudado com o uso de telas digitais e como isso tem influenciado o processo de desenvolvimento delas. Os dados obtidos e analisados evidenciaram a preocupação quanto ao ato de brincar e à falta de interação dos pequenos. Com isso, retomamos a questão norteadora deste estudo apresentada em sua introdução, a saber: "O uso de telas digitais por crianças em idade pré-escolar pode influenciar e/ou afetar seu desenvolvimento?". Em síntese, trata-se de uma temática abrangente e que envolve o papel social das políticas públicas voltadas aos direitos da criança de se desenvolver, brincar e aprender, o que é complexo e requer compromisso e engajamento não somente por parte do professor, mas também dos pais e de toda a sociedade.

Por essas razões, para além de alertarmos e conscientizarmos professores, outros profissionais e pais das crianças sobre as influências que o uso de telas digitais pode ter no desenvolvimento da linguagem na criança, no seu ato de brincar e na interação social com seu meio, defendemos que é de suma importância investigar e analisar as experiências e/ou vivências sociais das crianças em seus contextos familiares, bem como as práticas formativas que podem auxiliá-las em seu processo de formação e desenvolvimento. Por fim, esperamos que esta pesquisa possa motivar estudos posteriores acerca da temática e da discussão proposta para que o debate social seja instaurado no âmbito dessas questões.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. T. *et al*. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico metodológicos da interdisciplinaridade. *In*: PHILIPPI JÚNIOR, A.; SILVA NETO, A. (org.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. São Paulo: Manole; Brasília: Capes, 2011. p. 3-68.

BOMDARUK, C. *A saúde mental docente*: desafios de uma prática profissional. 2024. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2024.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008. (Série Estratégias de Ensino, n. 8).

BRITO, P. K. H. *Uso de telas digitais na primeiríssima infância, sob a ótica de mães e profissionais*. 2022. Dissertação (Mestrado em Enfermagem) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2022. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11951858. Acesso em: 18 fev. 2023.

BRONCKART, J.-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. São Paulo: Educ, 1997.

CRISTOVÃO, V. L. L.; FOGAÇA, F. C. Desenvolvimento: um conceito constitutivo do gênero profissional docente. *In*: CRISTOVÃO, V. L. L. (org.). *Estudos da linguagem à luz do interacionismo sociodiscursivo*. Londrina: Editora UEL, 2008. p. 13-33.

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R. P. de. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. *Gragoatá*, Niterói, n. 25, p. 185-202, set. 2008.

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. (Coleção Formação de Professores).

MARX, K. Das Kapital I. *In*: MARX, K.; ENGELS, F. *Werke*. Berlin: Dietz Verlag Berlin, 1962. Band 23.

MORAES, L. dos S. *Uso de telas digitais por crianças de um centro de educação infantil*. 2023. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Sociedade e Desenvolvimento) – Universidade Estadual do Paraná, Campo Mourão, 2023. Disponível em: https://shorturl.at/L8Br6. Acesso em: 29 out. 2024.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Dulce Matos. Lisboa: Instituto Piaget, 1991.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In*: SCHNITMAN, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 45-55, 274-289.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Tradução Luciana de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

MORIN, E. *Fundamentos da metodologia científica*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PETO, L. C.; VERÍSSIMO, D. S. Considerações acerca do problema da corporeidade em Marx. *Memorandum: Memória e História em Psicologia*, v. 31, p. 193-205, 2017. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/memorandum/article/view/6435. Acesso em: 14 nov. 2023.

SANTOS, M. *Por uma geografia nova*: da crítica da geografia a uma geografia crítica. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

Recebido em: 17.12.2024
Aprovado em: 05.05.2026

DIMENSÕES PEDAGÓGICAS DOS PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO DOS MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL DA DEMOCRATIZAÇÃO

PEDAGOGICAL DIMENSIONS OF THE PROCESSES OF ORGANIZING BLACK MOVEMENTS IN DEMOCRATIZING BRAZIL

Paulo Cesar Ramos

Sociólogo com doutorado pela Universidade de São Paulo (USP), atua em pesquisas sobre relações raciais, juventude, violência e políticas públicas. Possui experiência acadêmica e em instituições como Fundação Getulio Vargas (FGV), Unesco e Fiocruz, além de participação na formulação de políticas públicas. Realizou atividades internacionais, incluindo estágio no Canadá e pós-doutorado nos Estados Unidos. Coordena projetos de pesquisa e é autor de obra sobre juventude negra e participação política.
E-mail: ramos.pauloc@gmail.com

Julio Taimira Chibemo

Vice-reitor da Universidade Alberto Chipande, em Moçambique, tem atuação destacada na consolidação e expansão da instituição no ensino superior. Participou do processo de transformação do instituto em universidade, marco importante para a educação no país. Também é coautor de livro sobre educação contemporânea. Sua trajetória combina gestão acadêmica e produção intelectual.
E-mail: juliochibemo@gmail.com

Celso Luiz Prudente

Livre-docente e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). É professor da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da USP. Atua nas áreas de cultura afro-brasileira, indígena, cinema e hermenêutica. É antropólogo, cineasta e curador da Mostra Internacional do Cinema Negro (Micine). Âncora do programa *Quilombo Academia*, Rádio USP.
E-mail: clsprudente@gmail.com

Resumo: O artigo analisa a trajetória do movimento negro brasileiro, especialmente de sua reinvenção durante a Nova República, ao superar a centralidade do "culturalismo" e ampliar seus repertórios de ação política. A discussão parte do livro *Orfeu e o poder*, de Michael Hanchard, e do debate crítico travado com a intelectual Luiza Bairros. O texto destaca a centralidade da produção cultural afrodiaspórica na consolidação de uma identidade

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p301-315

política negra, além dos desafios enfrentados pela transição da atuação artística para o campo da política institucional, especialmente após o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988. O debate entre Hanchard e Bairros foi fundamental para renuançar as discussões acadêmicas e internas do movimento, reforçando seu papel formador em cidadania. O artigo evidencia o processo de amadurecimento político das entidades negras, como o Movimento Negro Unificado (MNU) e a Coordenação Nacional de Entidades Negras (Conen), que se consolidaram na década de 1990 e buscaram ampliar a incidência institucional e fortalecer alianças. Apesar dos avanços conquistados, persistem limites estruturais à superação do racismo, expressos na violência estatal e na exclusão socioeconômica. O texto finaliza indicando que o diálogo crítico entres as produções de Hanchard e Bairros permanece atual ao desafiar a academia e a militância a repensar estratégias antirracistas no cenário democrático brasileiro.

Palavras-chave: Movimento negro brasileiro. Identidade política. Cultura afrodiaspórica. Hegemonia racial. Ação coletiva.

Abstract: The article analyzes the trajectory of the Brazilian black movement, especially its reinvention during the New Republic, by overcoming the centrality of "culturalism" and broadening its repertoires of political action. The discussion is based on the book *Orpheus and power*, by Michael Hanchard, and the critical debate with the intellectual Luiza Bairros. The text highlights the centrality of Afro-diasporic cultural production in the consolidation of a black political identity, as well as the challenges faced in the transition from artistic action to the field of institutional politics, especially after the process of re-democratization and the promulgation of the 1988 Constitution. The debate between Hanchard and Bairros was fundamental in relaunching the academic and internal discussions of the movement, reinforcing its role as a training ground for citizenship. The article highlights the process of political maturation of black organizations, such as the Unified Black Movement (MNU) and the National Coordination of Black Organizations (Conen), which consolidated themselves in the 1990s and sought to expand their institutional influence and strengthen alliances. Despite the progress made, structural limits to overcoming racism persist, expressed in state violence and socio-economic exclusion. The text concludes by pointing out that the critical dialogue between the works of Hanchard and Bairros remains current, challenging academia and activists to rethink anti-racist strategies in the Brazilian democratic scenario.

Keywords: Black Brazilian movement. Political identity. Afro-diasporic culture. Racial hegemony. Collective action.

INTRODUÇÃO

A recente história do movimento negro brasileiro é repleta de aprendizados coletivos. Seus processos de decisões internas, as experiências eleitorais e as variadas formas de se relacionar com o Estado brasileiro são bases para ensinamentos sobre a vida coletiva e da luta por emancipação para as novas gerações de movimento negro, bem como para outros movimentos sociais no Brasil e em todo o Sul Global. Neste artigo, vamos nos concentrar em como foi possível, durante o processo político da Nova República, ampliar os repertórios de ação coletiva superando os limites do "culturalismo" ao qual o movimento negro brasileiro ficou preso por alguns anos. Faremos isso com a ajuda do debate entre dois intelectuais negros, Michael Hanchard e Luiza Bairros, a partir do livro do primeiro. Sem ousar dar razão a qualquer dos dois, focaremos pontos em que eles convergem. Usaremos alguns momentos que ilustraram os desafios que as organizações negras viveram durante o período de sua organização desde os anos 1980 até sua consolidação na década de 1990.

O livro *Orfeu e o poder*, de Michael Hanchard, foi publicado em 1995, em língua inglesa nos Estados Unidos, e em 2001, no Brasil, em português, pela Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O livro tem sido amplamente citado em bibliografias universitárias, especialmente em cursos de ciências sociais e história, o que evidencia a sua inserção no debate acadêmico. A abordagem adotada apresenta uma leitura crítica do movimento negro no Brasil, sem recorrer a interpretações conciliatórias, ainda que o autor mantenha afinidade com os temas e sujeitos analisados. Com base em referencial teórico de orientação gramsciana, a obra insere a questão racial no centro das discussões sobre hegemonia, articulando racismo e relações de poder em dimensões históricas e contemporâneas. A pesquisa empírica desenvolvida por Hanchard inclui entrevistas em profundidade, além de interações formais e informais com militantes do movimento negro nas cidades do Rio de Janeiro e de São Paulo, realizadas durante o período em que o autor residiu no país.

O recorte temporal adotado por Hanchard abrange o período de 1945 a 1988, articulando tanto elementos específicos desse intervalo histórico quanto aspectos que permanecem presentes nas dinâmicas contemporâneas dos movimentos negros no Brasil. Um dos focos centrais da análise é o papel da cultura – compreendida aqui como o uso de artefatos de referência africana – na formulação de discursos, na prática política, nas agendas e na própria conformação do movimento negro brasileiro contemporâneo. É, precisamente, a partir dessa dimensão que se estabelece um dos principais pontos de controvérsia em torno da obra, especialmente no debate público sobre o racismo e sobre os caminhos e impasses do movimento negro no país.

Parte da controvérsia decorre do conteúdo crítico presente na leitura que Hanchard oferece sobre o movimento, mas também do contexto histórico e político

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 301-315, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p301-315

dos sujeitos envolvidos tanto na produção quanto na recepção do livro: de um lado, os atores com os quais o autor estabeleceu interlocução no momento de elaboração da obra; de outro, os sujeitos que estavam em evidência no cenário público no momento de sua publicação nos Estados Unidos. Esses e outros aspectos foram objeto de discussão, notadamente a partir da resenha publicada, em 1996, pela então doutoranda Luiza Bairros, no Brasil.

A recepção de *Orfeu e o poder* no Brasil foi significativamente influenciada pelo artigo de Luiza Helena Bairros (1945-2016), então pós-graduanda em Sociologia na Universidade de Michigan, após ter deixado a direção nacional do Movimento Negro Unificado (MNU). Natural do Rio Grande do Sul e radicada na Bahia, Bairros já havia desempenhado papéis relevantes no interior do movimento negro brasileiro e, ao longo de sua trajetória, viria a atuar na formação de diversos intelectuais negros, como Osmundo Pinho, Ana Flávia Magalhães Pinto e Felipe Freitas. Ocupou cargos de gestão pública, tendo sido secretária de Igualdade Racial do governo da Bahia (2008-2010) e ministra de Estado da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial no primeiro governo Dilma Rousseff (2011-2014).

Sua resenha crítica ao livro de Hanchard, intitulada "Orfeu e poder: uma perspectiva afro-americana sobre a política racial no Brasil" (Bairros, 1996), foi publicada na revista *Afro-Ásia*, da Universidade Federal da Bahia, e teve ampla circulação no debate nacional sobre relações raciais. A difusão do texto se deu tanto por sua qualidade analítica quanto pelo fato de constituir, à época, uma das principais referências acessíveis ao público brasileiro acerca da obra de Hanchard – autor já reconhecido em círculos militantes e acadêmicos voltados à temática racial, sendo, por isso, um intelectual orgânico (Gramsci, 1995).

Entre os principais argumentos apresentados por Bairros, está a crítica à forma como Hanchard interpreta a política praticada pelo movimento negro no Brasil, em especial no que se refere à relação com a cultura. Para a autora, haveria na obra um esforço de transposição de categorias oriundas do contexto norte-americano para o cenário afro-brasileiro, o que configuraria uma operação de natureza colonial em termos teórico-analíticos. Ela também aponta a ausência de reconhecimento das formas criativas de ação política desenvolvidas pelo movimento negro brasileiro. Em resposta, Hanchard (1996) publicou um artigo em que reconhece esse último ponto e debate as críticas apresentadas.

Assim, esse debate teve importância seminal para irrigar a criticidade de intelectuais e ativistas sobre a história recente (pós-1970) do movimento e revelou, sem sombra de dúvida, a evolução tanto do debate quanto da própria organização de negras e negros no Brasil, que, explicitamente, estavam entrando em outro momento organizativo.

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 301-315, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p301-315

Esse estado de coisas revela assim o caráter educativo do movimento negro, sobretudo em termos de cidadania (Gomes, 2017).

AJUSTAMENTOS HISTÓRICOS E CRÍTICOS

A relação entre cultura e política no interior do movimento negro brasileiro constitui um dos aspectos centrais de sua trajetória histórica. Longe de representar um aspecto secundário ou meramente estético, as expressões culturais – entendidas como formas simbólicas ancoradas em referências africanas e afrodiaspóricas – foram mobilizadas de maneira estratégica como parte do repertório de ação coletiva (Tilly, 2008) desde os primeiros esforços organizativos no século XX. Passaremos a mostrar como a articulação entre produção cultural e associativismo político conformou distintas formas de organização, debate e intervenção na demanda racial, evidenciando tanto a centralidade da cultura na constituição de uma identidade política negra quanto as tensões e os impasses que dela derivam. A análise percorre exemplos históricos e contemporâneos que ilustram os modos como atores e organizações negras operaram essa mediação entre arte, memória e política, apontando para os desafios que emergem da relação entre simbolismo cultural e práticas institucionais.

Antes de constituir um dilema específico para os movimentos negros no Rio de Janeiro e em São Paulo, a discussão sobre o culturalismo – e, de forma mais ampla, o uso estratégico da cultura como componente do repertório de ação coletiva – já se fazia presente ao longo da história do movimento negro no século XX, e possivelmente se estende ao século XXI. Ao longo do tempo, expressões artísticas têm sido mobilizadas como forma de ação política, independentemente do período histórico ou do contexto, desde que se adote a concepção de cultura como a criação humana voltada ao cultivo da beleza e às experimentações sensoriais – auditivas, visuais, cinéticas, entre outras.

No contexto da diáspora africana, afrodescendentes lançaram mão de cantos, danças, artes visuais e literatura como ferramentas políticas. Já no início do século XX, ativistas fundavam entidades, editavam jornais, promoviam saraus e publicavam livros de poesia. Abdias do Nascimento, por exemplo, atuou como escritor e dramaturgo, fundando uma escola de teatro que se tornou a principal organização negra no Rio de Janeiro nos anos 1950, o Teatro Experimental do Negro (TEN), que congregou os principais artistas e intelectuais da resistência brasileira contra a opressão e o fascismo, como foi notadamente o caso de Vinicius de Moraes, atuando ao lado de Abdias do Nascimento, o sociólogo Guerreiro Ramos, o ator Haroldo Costa, o sociólogo francês Roger Bastide, entre outros. Em São Paulo, a principal associação naquele período foi a Associação Cultural do Negro (Silva, 2012). Também merece destaque o movimento da negritude, articulado por membros da diáspora africana ligados à francofonia, com jovens intelectuais negros de várias origens nacionais que frequentavam o Caffee Latte (Kabengele,

o griô antirracista, 2023). Esse movimento teve trajetória singular, iniciado como expressão literária e culminando em conquistas políticas relevantes, como a eleição de um de seus protagonistas, Leopold Senghor, à Presidência do Senegal, cargo que ocupou entre 1960 e 1980 (Munanga, 2009).

A crítica à ideia de democracia racial, como mecanismo de ocultamento das profundas desigualdades raciais e das múltiplas formas de racismo e exclusão existentes no Brasil, desempenhou papel fundamental na constituição de um sentido coletivo entre a população negra. Desde os primeiros momentos do chamado movimento negro contemporâneo, a mobilização por meio de produções culturais e artefatos artísticos esteve presente como estratégia de ação política (Pereira, 2010). O Grupo Cultural Palmares (GCP), fundado em 1971, é um exemplo paradigmático: composto de pessoas vinculadas às letras, tinha no poeta Oliveira Silveira sua figura mais proeminente. Em São Paulo, a militante, atriz e dramaturga Thereza Santos fundou, em 1972, o Centro de Cultura e Artes Negras (Silva, 1994). No Rio de Janeiro e na Bahia, respectivamente, foram criados em 1974 o Instituto de Pesquisa e Artes Negras e o Grupo Ilê Ayê, do qual emergiram importantes militantes negros.

Essas experiências indicam como o movimento negro contemporâneo se caracteriza, entre outros aspectos, pela centralidade estratégica da difusão de expressões artísticas fundamentadas na experiência afrodiaspórica. No entanto, ao longo do tempo, os desdobramentos institucionais desses grupos foram diversos. O Grupo Ilê Ayê consolidou-se como uma organização com forte atuação artística e reconhecimento público (Silva, 2001). O Instituto de Pesquisa e Cultura Negra (IPCN), que participou da fundação do MNU em 1978, permanece em atividade como parte do conjunto de entidades negras em atuação no país. Já o Centro de Cultura e Arte Negra (Cecan), apesar de sua relevância nas articulações políticas do período, encerrou suas atividades em 1980, tendo sido constantemente tensionado internamente pela demanda por maior politização de suas ações. Embora tenha acolhido as discussões para a criação do MNU, o Cecan optou, estrategicamente, por não subscrever a carta de fundação datada de 18 de junho de 1978, para garantir importantes conquistas na resistência contra o racismo, que necessitavam ser preservadas em razão do seu poder agregador/multiplicador. O GCP, que foi formado por afro-gaúchos, liderado pelo poeta Oliveira Silveira, destacou-se com a defesa da figura de Zumbi dos Palmares e pela proposição da efeméride de 20 de novembro como marco simbólico, e dissolveu-se durante o processo de fundação do MNU (Campos, 2006). Logo depois, seus integrantes se rearticularam para atividades de difusão cultural pela Associação Negra de Cultura:

> [...] o Grupo Palmares passou por rearticulação nos seus estatutos em que houve um pequeno avanço. Além de realizar palestras, conferências,

> apresentação musical, seminários e outras formas de apresentação cultural, promover a troca de experiências entre produtores de arte e cultura latente das classes populares, difundir para a sociedade em geral, independente de origem étnica ou classe social, ideias sobre a possibilidade de expressão de indivíduos a partir de suas experiências de vida. Promover maior participação do negro no processo político e social brasileiro, realizar intercâmbio com outros grupos e entidades (Entrevista concedida por Helena Machado em 2018 – Marques, 2019, p. 50).

É um enorme aprendizado somar à movimentação cultural as ideias de embates políticos. Esse é um dos grandes aprendizados e ensinamentos que a mobilização negra pratica. A mobilização das artes desempenhou um papel relevante na constituição de um sentido de identidade coletiva entre os negros no Brasil, particularmente por meio do resgate de conexões simbólicas com um passado africano. Esse processo envolveu a apropriação de referências culturais do continente africano como forma de reconstruir narrativas históricas e subjetividades. O sentido político de "povo negro" elaborado pelo movimento negro brasileiro estrutura-se, portanto, a partir de uma base étnica, expressando-se como identidade política sustentada pela noção de um passado comum entre os descendentes africanos no país. Essa estratégia permitiu aos afrodescendentes brasileiros afirmar-se como sujeitos históricos cuja trajetória não se inicia com a escravidão, mas como portadores de criatividade, inteligência e humanidade, em oposição aos estigmas herdados da violenta ordem escravocrata.

Nesse contexto, a arte foi acionada como instrumento político para a consolidação de uma identidade coletiva em períodos nos quais as vias institucionais de participação estavam fechadas aos grupos historicamente excluídos. O cenário transformou-se com o processo de redemocratização, como veremos adiante, marcado pela legalização dos partidos políticos, pelo retorno do voto direto para a Presidência e pela abertura de espaços institucionais de participação. A cultura conquistou reconhecimento e institucionalização, exemplificada pela criação da Fundação Cultural Palmares em agosto de 1988, poucos meses antes da promulgação da nova Constituição brasileira. Como todo aprendizado, esse também tem seus limites. O desafio que se impôs nesse novo contexto foi justamente o de atuar no interior da política institucional. Nesse ponto, Hanchard chama a atenção ao sugerir que as práticas artístico-culturais teriam, em certa medida, obscurecido ou deslocado a centralidade da disputa por posições de poder no interior do Estado, resultando na obliteração da política como capacidade de exercício de autoridade nos marcos institucionais.

QUÃO LONGE PODE IR A POLÍTICA NA CULTURA?

As formas de usar ou de conceitualizar o que é política podem ser mais ou menos rigorosas (Sartori, 1970). A formulação segundo a qual todas as esferas da vida social são atravessadas por relações de poder – inclusive os domínios mais íntimos e privados das relações humanas – constitui uma importante contribuição ao alargamento do conceito de política. No entanto, ao afirmar-se que "tudo é político" e que todas as dimensões da vida social devem ser politizadas, é necessário considerar que determinadas arenas de poder exigem repertórios específicos para sua ocupação, exercício e transformação. A experiência histórica demonstra que é possível realizar práticas políticas por meio da cultura e da arte. No entanto, o acesso aos espaços institucionais do Estado e a atuação neles – e, portanto, a efetiva capacidade de exercer o poder estatal – requerem outras formas de mediação e disputa, que não se esgotam na dimensão simbólico-cultural. Como veremos a seguir, os movimentos negros levaram essa lição a cabo também.

Em termos de políticas públicas, existem espaços mais ou menos abertos para a inclusão das questões raciais, e, como podemos observar, a educação e a cultura, mesmo o trabalho e a saúde, são áreas em que foi possível termos avanços. Se observarmos o documento entregue ao presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) em 1995, em quase todos os capítulos e propostas pontuados empreenderam-se avanços. Contudo, a área de violência e segurança pública não só padece de propostas de soluções específicas para a população negra como o problema se aprofundou.

Além disso, pessoas negras eleitas para cargos de representação política nem se aproximam da representatividade negra na sociedade brasileira. Isso nos três poderes instituídos e nos três níveis da Federação. Muito se luta por isso, e há alguns avanços, como a Lei nº 4.041, de 2020, que obriga os partidos a ter um mínimo de candidatos negros e prevê recursos para suas campanhas. Lembrando que se faz muita política com cultura, mas a política possui suas esferas e seus expedientes próprios.

O APRENDIZADO DA DEMOCRATIZAÇÃO

Talvez o ponto mais crítico do artigo de Luiza Bairros à obra de Hanchard seja também aquele em que ambos demonstram maior convergência. Independentemente da presença ou não de uma perspectiva afro-americana na análise dos problemas brasileiros, o livro de Hanchard encerra-se com uma conclusão que apresenta recomendações e sugestões ao movimento negro no Brasil. O período subsequente à sua publicação será, em alguma medida, marcado pela materialização de algumas das direções apontadas na obra, como será discutido adiante. Essa correlação, contudo, não deve ser interpretada como relação causal direta – ou seja, não se trata de afirmar que tais acontecimentos decorreram, necessariamente, das proposições do autor. Ainda assim, as recomendações apresentadas no texto podem ser compreendidas como indicativos

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 301-315, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p301-315

da necessidade de um aprofundamento na atuação propriamente política do movimento, incluindo a ampliação da historicização, a sistematização de dados e o fortalecimento das articulações de base em diálogo com um projeto nacional.

Tanto em *Orfeu e o poder* quanto no artigo de Bairros, encontram-se referências a elementos conjunturais da época, como o debate sobre o significado das mobilizações em torno da comemoração do centenário da abolição, em 1988. Ambos reconhecem o impacto daquelas ações, embora Bairros aponte uma contradição na análise de Hanchard. Passadas algumas décadas e considerando marcos posteriores, é possível argumentar que os eventos de 1988, embora relevantes, foram superados em termos de repercussão política e simbólica por outros acontecimentos promovidos pelo movimento negro nos anos seguintes. Tal constatação suscita reflexões sobre a capacidade dos movimentos sociais de gerar visibilidade política por meio da produção de eventos de forte apelo público e midiático.

Entre os anos de 1991 e 1994, Luiza Bairros teve papel de destaque na condução de importantes articulações no interior do movimento negro, especialmente no âmbito do MNU. Nesse período, liderou um processo que, segundo Edson Lopes Cardoso (2006, p. 34-37), resultou na transição do MNU de uma "entidade" para uma "organização". Essa transformação foi impulsionada por lideranças da Bahia, do Distrito Federal e de Goiás, evidenciando uma característica marcante do MNU: sua dinâmica federativa, estruturada a partir de realidades e articulações estaduais. De acordo com Cardoso (2006), essa mudança institucional esteve vinculada à formulação coletiva de um projeto político voltado ao povo negro no Brasil, o que implicava um avanço tanto programático quanto discursivo. A partir desse momento, o MNU passaria a se dirigir não apenas à população negra, mas também ao conjunto da sociedade brasileira, assumindo uma posição mais ampla no debate nacional[1].

Trata-se de uma movimentação de grande relevância, cuja consideração é fundamental para a compreensão das disputas políticas em torno das estratégias de enfrentamento do racismo pelas organizações negras no Brasil. Os registros do período em que Luiza Bairros e Edson Lopes Cardoso iniciavam as articulações mencionadas indicam que o MNU era, em certos contextos, percebido como uma organização vinculada ao passado, especialmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro (Bairros, 1996, p. 179).

1 À época em que o livro de Hanchard era publicado e repercutia no debate público e acadêmico, o autor já havia retornado aos Estados Unidos, atuando como professor visitante na Universidade de Harvard. Apesar do retorno, manteve vínculos com o Brasil e com interlocutores locais. Por sua vez, Luiza Bairros já era uma figura consolidada no campo da política racial no país. Seu percurso combinava atuação acadêmica – com contribuições relevantes para o estudo das relações raciais e das desigualdades no Brasil (Pinho, 2016) – e engajamento político, tendo desempenhado funções significativas na estrutura do movimento negro. Destaca-se, entre essas experiências, sua atuação como primeira coordenadora nacional do MNU, momento que marcou uma inflexão importante na trajetória organizativa da entidade.

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p301-315

Em São Paulo, esse diagnóstico contribuiu para o surgimento de uma nova articulação, organizada em formato de frente ampla ou estrutura guarda-chuva, que buscava congregar militantes provenientes de distintas entidades negras. Essa iniciativa foi, em parte, fruto dos acúmulos dos encontros regionais de negros e negras, realizados desde os anos 1970, que já ensaiavam formas de articulação política mais amplas e integradas.

Figura 1: Cartaz do 1º Encontro Nacional de Entidades Negras



Fonte: Acervo Soweto Organização Negra/Arquivo Edgard Leuenroth – Universidade Estadual de Campinas.

Em 1991, ano em que o MNU passava por uma inflexão estratégica, foi realizado, em São Paulo, o 1º Encontro Nacional de Entidades Negras. Embora o MNU tenha sido convidado a participar, não exerceu influência sobre sua organização, sendo, segundo registros, excluído da instância de direção do evento e tendo uma posição crítica. Dessa articulação resultou a criação da Coordenação Nacional de Entidades Negras (Conen), que assumiu uma linha de atuação voltada à ocupação de espaços institucionais, estabelecendo alianças explícitas com partidos de esquerda e com o movimento sindical. Entre as décadas de 1980 e 1990, verifica-se um processo de fortalecimento institucional de entidades negras por meio da formalização jurídica como organizações não governamentais, institutos e outras figuras organizativas, aproveitando as possibilidades abertas pela Constituição Federal de 1988. Esse processo também foi impulsionado pela ascensão de administrações municipais vinculadas a partidos do campo democrático e popular – como o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT) – que passaram a incorporar quadros negros em suas estruturas de governo.

Outro marco relevante na trajetória do movimento negro ocorreu em 1995. Se até esse ano os principais momentos de mobilização haviam sido a fundação do MNU, em 1978, e as comemorações do centenário da abolição, em 1988, o ano de 1995 introduziu um novo patamar de organização. Naquele ano, foi realizada uma grande marcha em Brasília, caracterizada por expressiva unidade do campo negro, ampla pauta de reivindicações e entrega formal de demandas ao então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Esse episódio marcou o início de um ciclo de debates mais sistemático sobre políticas públicas voltadas à população negra, incluindo a crescente circulação da proposta de ações afirmativas no ensino superior.

Esse conjunto de iniciativas expressa um período de intensa atuação institucional do movimento negro, demonstrando novas formas de ação coletiva integradas ao seu repertório, fruto do aprendizado coletivo (Rios, 2014). Tudo isso convergente com algumas das sugestões presentes nas páginas finais de *Orfeu e o poder*, nas quais Hanchard propõe o aprofundamento da intervenção política dos movimentos. O recorte empírico da obra – Rio de Janeiro e São Paulo, entre 1945 e 1988 – revela-se, assim, instrutivo, especialmente por delimitar um arco temporal que culmina no ano imediatamente anterior à promulgação da Constituição democrática de 1988, demarcando a transição para um novo contexto de possibilidades políticas.

Apesar da demonstração de unidade promovida pelas organizações negras em 1995, persistiam diferenças quanto às estratégias políticas adotadas por distintos segmentos do movimento. Ou seja, tratava-se de uma unidade construída na diversidade. A Conen concentrava seus esforços no aprofundamento das articulações com partidos políticos, sindicatos e demais setores da política institucional. O MNU, por sua vez,

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 301-315, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p301-315

investia na consolidação de uma estrutura organizativa mais centralizada e hierarquizada, ao mesmo tempo que buscava ampliar a coesão interna por meio de congressos, formulação de teses e ações voltadas à formação política de seus militantes. De maneira geral, embora por caminhos distintos, ambas as organizações buscavam ampliar sua capacidade de incidência – seja por meio do fortalecimento das alianças político-institucionais, seja pela qualificação do debate interno e da elaboração programática.

A trajetória das organizações negras brasileiras ao longo das décadas de 1980 e 1990 revela um processo contínuo de aprendizado político, marcado pela complexificação de suas estratégias de enfrentamento do racismo e pela diversificação de suas formas de atuação. O período posterior à redemocratização foi decisivo para a redefinição dos repertórios de ação coletiva, incorporando com maior intensidade práticas voltadas à institucionalização, à formulação de políticas públicas e à disputa simbólica no espaço público. Ainda que divergências estratégicas entre organizações como o MNU e a Conen tenham se acentuado nesse contexto, ambas expressaram, à sua maneira, esforços consistentes de inserção nos circuitos formais da política. Nesse sentido, *Orfeu e o poder* antecipa, ao menos em parte, alguns dos dilemas e desafios que se colocariam à militância negra em tempos de democracia formal. Mais do que um diagnóstico fechado, esse período pode ser lido como um convite à reflexão crítica sobre os caminhos possíveis da luta antirracista, especialmente quando essa luta se projeta para além da denúncia e reivindicação, assumindo também a tarefa de disputar projetos de sociedade.

À GUISA DE CONCLUSÃO: AS LIÇÕES DO MOVIMENTO NEGRO PARA O CAMPO ANALÍTICO

A análise dessas mobilizações negras no Brasil revela não apenas transformações significativas no repertório político do movimento, mas também contribuições substanciais para o campo analítico das ciências sociais. Ao dialogar com a obra *Orfeu e o poder*, de Michael Hanchard, e com a crítica formulada por Luiza Bairros, torna-se possível acessar uma reflexão densa sobre as formas de dominação racial e as estratégias de resistência negra em contextos democráticos e reforçar o movimento negro como educador (Gomes, 2017). O embate interpretativo entre Hanchard e Bairros permite compreender como o conceito de hegemonia racial pode ser mobilizado para pensar tanto os mecanismos de coerção e consentimento quanto os limites estruturais enfrentados pelas populações negras na busca por transformação social.

Em vez de apresentar uma conclusão, esta última seção propõe a continuidade da exploração dessas tensões, destacando como o movimento negro brasileiro não apenas foi objeto de análise crítica, mas também agente ativo na produção de conhecimento e na redefinição dos paradigmas analíticos sobre raça, poder e democracia.

Ao tensionar os usos de categorias como "processo" e "sistema" na definição da hegemonia racial, Luiza Bairros atualiza o debate e propõe um olhar mais atento às formas pelas quais a violência – simbólica e física – continua a estruturar as relações raciais no país, mesmo após a redemocratização. Partindo dessa interlocução crítica, será possível examinar como as mobilizações negras contribuíram para o avanço de políticas públicas, ao mesmo tempo que revelaram os limites persistentes da democracia brasileira em romper com as bases da dominação racial.

As transformações observadas nas mobilizações negras, particularmente nos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, revelam como essas experiências históricas oferecem subsídios relevantes para a análise crítica das relações raciais no Brasil. A leitura de *Orfeu e o poder*, em diálogo com a crítica elaborada por Luiza Bairros, fornece um campo fértil para revisitar conceitos fundamentais das ciências sociais, ao mesmo tempo que permite conectar essas reflexões a um vasto conjunto empírico construído pelas lutas negras organizadas. A partir desse diálogo, a própria noção de hegemonia racial é tensionada, sobretudo quando Bairros (1996, p. 181) propõe uma inflexão interpretativa: mais do que um processo contínuo de socialização ideológica, a hegemonia racial no Brasil deve ser compreendida como um sistema que combina práticas simbólicas e materiais de exclusão – que vão da violência física à precariedade econômica, afetando de modo desproporcional a população negra.

Essa crítica se articula diretamente à trajetória do movimento negro desde os anos 1970, especialmente a partir da campanha "Reaja à Violência Racial", lançada pelo MNU nos anos 1990 (Ramos, 2024), e que mais tarde seria acompanhada por uma intensificação do interesse acadêmico pelo tema da letalidade racial (Ramos, 2012; Sinhoretto; Morais, 2018). Ao questionar os limites da categoria "processo" para definir a hegemonia racial, Bairros recoloca no centro da análise a agência do movimento negro e sua capacidade de reconfigurar o dinamismo das relações raciais no país, mesmo diante de entraves históricos. Essa era, inclusive, a impressão de muitos observadores no início dos anos 1990, quando o presidente Fernando Henrique Cardoso reconheceu oficialmente a existência da discriminação racial e a figura de Zumbi dos Palmares como herói nacional – demandas históricas que remontam ao ciclo de protestos iniciado com o surgimento do MNU, ainda sob a ditadura militar.

No entanto, à luz das décadas seguintes, é necessário problematizar os sentidos da hegemonia democrática construída no pós-1988. Apesar de avanços concretos na formulação de políticas públicas voltadas à inclusão da população negra – nos campos da educação, da saúde e do trabalho – e da ampliação de direitos via programas de transferência de renda e valorização do salário mínimo, o período também assistiu à intensificação de formas de repressão. O crescimento da população carcerária e a escalada dos índices de homicídios, que passaram de 35 mil em 1990 para 60 mil em 2017,

revelam o descompasso entre os marcos democráticos e as práticas cotidianas de violência que incidem sobre os corpos negros.

Esses dados reforçam a constatação de que o Brasil ainda está longe de romper com o regime de dominação racial que estrutura suas instituições. Houve conquistas importantes – como a criminalização do racismo e o fortalecimento de uma consciência racial mais disseminada entre diferentes segmentos sociais –, mas também a persistência de formas renovadas de exclusão que se reproduzem pelas frestas do Estado democrático. Por essa razão, os dilemas levantados por Hanchard e Bairros continuam não apenas atuais, mas também desafiadores, tanto para a produção acadêmica quanto para a formulação de estratégias políticas antirracistas. A permanência da dominação racial em meio a contextos de ampliação de direitos revela os limites da democracia brasileira e convoca uma articulação mais profunda entre crítica social e ação transformadora. A concordância entre Bairros e Hanchard sobre a necessidade de uma reorganização política do campo antirracista em torno de um projeto coletivo estruturante permanece, portanto, como uma das proposições centrais para enfrentar os impasses do presente.

REFERÊNCIAS

BAIRROS, L. Orfeu e poder: uma perspectiva afro-americana sobre a política racial no Brasil. *Afro-Ásia*, n. 17, p. 173-186, 1996.

CAMPOS, D. M. C. de. *O grupo Palmares (1971-1978)*: um movimento negro de subversão e resistência pela construção de um novo espaço social e simbólico. 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

CARDOSO, E. L. Entrevista a Verena Alberti e Amílcar Pereira. Centro de Pesquisa e Documentação da Fundação Getulio Vargas, 2006. Disponível em: https://www.fgv.br/cpdoc/storage/historal/arq/Entrevista1457.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*. Saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HANCHARD, M. G. Resposta a Luiza Bairros. *Afro-Ásia*, n. 18, p. 227-234, 1996.

HANCHARD, M. G. *Orfeu e o poder*. Movimento negro no Rio e São Paulo. Rio de Janeiro: EdUERJ, Ucam-Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

KABENGELE, o griô antirracista. Direção: Celso Luiz Prudente. São Paulo: Canal Futura / TV PUC-SP, 2023. 1 vídeo (27 min).

MARQUES, E. G. *Grupo Palmares em Porto Alegre na década de 1970*: o papel de mulheres negras ativistas. 2019. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

MUNANGA, K. *Negritude*: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

PEREIRA, A. A. *"O mundo negro"*: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995). 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

PINHO, O. Luiza Bairros: um legado sociológico e uma inspiração intelectual por Osmundo Pinho. *Lasa Forum*, v. 51, n. 2, p. 99-101, 2016.

RAMOS, P. A violência contra jovens negros no Brasil. *Carta Capital*, 15 ago. 2012.

RAMOS, P. C. *Gramática negra contra a violência de Estado*: da discriminação racial ao genocídio negro (1978-2018). São Paulo: Elefante, 2024.

SARTORI, G. Concept misformation in comparative politics. *American Political Science Review*, v. 64, p. 1033-1053, 1970.

SILVA, F. C. C. da. *Construção e desconstrução de identidade racial em Salvador*: MNU e Ilê Aiyê no combate ao racismo. 2001. Dissertação (Mestrado em Sociologia Rural) – Universidade Federal da Paraíba, Campina Grande, 2001.

SILVA, J. M. F. da. *Centro de Cultura e Arte Negra*: trajetória e consciência étnica. 1994. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

SILVA, M. A. M. da. Fazer história, fazer sentido: Associação Cultural do Negro (1954-1964). *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 85, p. 227-273, 2012.

SINHORETTO, J.; MORAIS, D. de S. Violência e racismo: novas faces de uma afinidade reiterada. *Revista de Estudios Sociales*, n. 64, p. 15-26, 2018.

TILLY, C. *Contentious Performances*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

Recebido em: 09.08.2025
Aprovado em: 14.10.2025

UMA ESTRATÉGIA DE ENSINO DEMOCRÁTICO QUE POSSIBILITA APRENDIZAGENS DOS ALUNOS E DO PROFESSOR ESPECIALISTA

A DEMOCRATIC TEACHING STRATEGY THAT ENABLES LEARNING FOR BOTH STUDENTS AND THE EXPERT TEACHER

Laurinda Ramalho de Almeida

Doutora e mestra em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bacharela em Pedagogia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente na pós-graduação da PUC-SP. Possui ampla experiência na rede pública, tendo exercido funções de professora, orientadora e gestora educacional. Lidera grupo de pesquisa na área de psicologia da educação. Seus estudos concentram-se na formação de professores, no ensino-aprendizagem e nas relações interpessoais no contexto escolar.
E-mail: laurinda@pucsp.br

Harley Sato

Doutor em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e mestre em Formação de Formadores. Possui formação em Física e longa experiência docente no ensino básico e pré-vestibular. Atua também na formação de professores e gestão educacional. É autor de materiais didáticos e participou de projetos educacionais em instituições como Insper e Nova Escola. Sua trajetória integra ensino, produção de conteúdo e formação docente.
E-mail: harleysato@gmail.com

Antônio Carlos Caruso Ronca

Doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor titular da PUC-SP. Possui longa trajetória na área educacional. Foi reitor da PUC-SP e ocupou cargos de destaque no Conselho Nacional de Educação e como consultor da Unesco e do MEC. Atua na Pós-Graduação em Psicologia da Educação da PUC-SP. Seus estudos concentram-se em aprendizagem, formação de professores, tecnologias e políticas públicas educacionais.
E-mail: accronca@gmail.com

Resumo: O texto discute uma pesquisa realizada em uma escola privada na região central da cidade de São Paulo, com alunos da primeira série do ensino médio, sobre como orientar as ações em sala de aula em busca do ensino democrático. O Questionário de Incidentes Críticos (QIC), proposto por Stephen D. Brookfield, foi o instrumento de coleta de dados

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p317-334

aplicado por um professor de Física, responsável pela pesquisa, e respondido por seus alunos. O QIC criou oportunidades de fala aos alunos sobre seu processo de aprendizagem, considerando-as no planejamento das atividades de ensino. Com essa escolha, buscou-se ensinar a importância da sua participação para o estabelecimento de um contexto no qual o bem-estar de todos e de cada um dos indivíduos era desejado, ou seja, como viver em democracia. Com base na Aprendizagem Significativa de David Ausubel, as respostas dos alunos evidenciaram a importância de o professor investigar a estrutura cognitiva dos seus alunos para propor novas aprendizagens e possibilitaram reflexões que colaboraram com o desenvolvimento profissional do professor, trazendo novas aprendizagens sobre sua prática e ganho de consciência da complexidade de criar um ambiente democrático.

Palavras-chave: Ensino democrático na escola. Escuta. Questionário de incidentes críticos. Ensino-aprendizagem na educação básica. Relação teoria e prática.

Abstract: The text discusses a research conducted in a private school in the central area of the city of São Paulo with first-year high school students on how to propose actions in the classroom in pursuit of democratic teaching. The Critical Incident Questionnaire (CIQ), proposed by Stephen D. Brookfield, was the data collection instrument applied by a Physics teacher, responsible for the research, and answered by his students. The CIQ created opportunities for students to discuss their learning process, considering their views for planning teaching activities. This choice aimed to teach the importance of their participation in establishing a context where the well-being of each and every individual was desired, thus teaching students how to live in a democracy. Through David Ausubel's Meaningful Learning theory, student's answers showed the importance that the teacher investigate students' cognitive structure to propose new learning and allowed reflections that collaborated with the teacher's professional development, bringing new learning about his practices and a gain in his awareness about the complexity of building a democratic environment.

Keywords: Democratic teaching in school. Listening. Critical incident questionnaire. Teaching-learning in basic education. Theory-practice relationship.

INTRODUÇÃO

> *Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça*

> *como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil* (Brasil, 2023, p. 1).

Segundo o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Natalino, 2022), de 2012 a 2022 o aumento do número de pessoas vivendo nas ruas foi de 211%. Isso é mais assustador quando comparamos esse número ao crescimento populacional no mesmo período, que, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2022), foi de 11%. Essa diferença mostra que o aumento da população de pessoas nas ruas é muito maior do que o aumento da população, logo, um desastre.

De acordo a Organização Meteorológica Mundial, a temperatura média da Terra em 2020 atingiu 14,9 °C, 1,2 °C acima do nível pré-industrial (período entre 1850 e 1900). Segundo a secretária-geral da Organização, Celeste Saulo, citada no *site* da Organização das Nações Unidas, "As alterações climáticas são o maior desafio que a humanidade enfrenta. Está afetando todas as pessoas, especialmente os mais vulneráveis" (Organização das Nações Unidas, 2024, §3). O problema é que esse valor de temperatura não tem diminuído; muito pelo contrário, está aumentando de forma acelerada.

O Ministério Público do Trabalho (MPT) publicou, em março de 2023, a informação de que o próprio MPT e o Ministério do Trabalho e Emprego executaram ações contra o trabalho em condições análogas às de escravo. Essas ações ocorreram na cidade de Bento Gonçalves (RS), onde 207 trabalhadores estavam vivendo nessas condições. Esse caso ficou famoso à época, mas não foi o único. Segundo o próprio MPT, em 2023, foram resgatados 3.190 trabalhadores em condições semelhantes à de escravidão (Ministério Público do Trabalho e Emprego, 2024).

Acabamos de apontar indicadores de três grandes problemas que nossa sociedade enfrenta em nível nacional e em escala mundial. O que tais macroproblemas têm a ver com o ensino democrático em sala de aula? A nosso ver, muito. O que acontece no macrossocial – a sociedade na qual nós, educadores e educandos, estamos integrados – afeta o microssocial, um dos quais é a escola. Vamos abordar aqui um desses problemas: a falta de conhecimento a respeito do conceito de democracia e de como podemos viver de forma coerente com seus princípios. Esse despreparo não tem classe social, atinge pobres e ricos, *experts* em diversas áreas de conhecimento e leigos. É comum que mesmo os que conhecem o que é democracia (no conceito que será apresentado aqui) ou até mesmo os que dizem defendê-la tenham dificuldades em transferir suas ideias para aplicá-las em contextos diferentes quando seus interesses estão em jogo.

Uma questão se coloca: é possível ensinar democracia? Sim, como conceito teórico-abstrato. Mas, como educadores, nossa proposta é viver em democracia, e isso não se ensina pela teoria; aprende-se a vivê-la vivenciando-a.

DEMOCRACIA E O PAPEL DA ESCOLA PARA O PREPARO PARA A VIDA NESSE CONTEXTO

De acordo com Paro (2007), a democracia está relacionada com o bem-estar de todas as pessoas de uma sociedade e apresenta duas dimensões, a *individual* e a *social*. Na busca de um contexto democrático, ambas as dimensões devem ser cuidadas. Isso significa que, em um determinado contexto social, isto é, no convívio com outras pessoas, devemos cuidar do bem-estar da sociedade como um todo e também de cada um dos indivíduos que a compõem.

A própria Constituição Federal apresenta um dos fins do Brasil enquanto Estado democrático, conforme a epígrafe deste texto, na qual é destacada a questão do bem-estar social e individual. A Constituição também reforça que um estado democrático deve ter como fundamento "a dignidade da pessoa humana", com o objetivo de "construir uma sociedade livre, justa e solidária", "erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais", "promover o bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 2023, p. 1).

Em função dos princípios anteriormente explicitados, o último Plano Nacional de Educação, cujo prazo de vigência se encerra em 2036, determina, em suas metas prioritárias, a universalização do acesso à educação para todas as crianças e todos os jovens do nosso país (Brasil, 2026).

Podemos relacionar os problemas mencionados no início do texto com o sistema escolar, pois, em todos os contextos, estamos falando da dimensão social e individual da democracia. A falta de preparo das pessoas para viver em democracia, tanto no caso do aumento das pessoas em situação de rua quanto do aquecimento global e na questão do trabalho análogo à escravidão, está relacionada com a existência de formas de organização da sociedade que não estão voltadas para a dimensão social de democracia. Como educadores, temos responsabilidade pelo bem-estar de cada um de nós (dimensão individual) e também pelo bem-estar da sociedade (dimensão social).

Um ponto de destaque no estabelecimento de uma sociedade democrática é que seus indivíduos devem participar da sua construção ativamente. Conforme afirma Freire (2018, p. 35), "a não participação efetiva dos cidadãos compromete a democracia, pois dá poder e coloca quem oprime em um lugar confortável e livre para seus mandos e desmandos".

Sendo assim, a construção de uma sociedade organizada em torno de princípios democráticos deverá oferecer aos cidadãos a existência de instituições nos âmbitos legislativo, executivo e judiciário que possam assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais e que estejam, além disso, atentas a defender o cidadão e a própria sociedade de possíveis ataques à democracia e ao Estado democrático de direito.

São muitos os ataques à democracia que assistimos atualmente, praticamente em todos os países do mundo ocidental. Entre esses ataques, podemos nos referir à construção e à difusão de *fake news* que visam destruir pessoas públicas e crenças, o racismo ainda presente em larga escala e a organização de movimentos que tentam substituir a essência da democracia por mecanismos de poder autocrático.

Nesse contexto, em que o avanço crescente da tecnologia digital constrói novas formas de relacionar-se e conhecer, a pergunta que nos cabe, como educadores, diz respeito às funções sociais da escola.

Dessa forma, para o desenvolvimento dessa sociedade democrática, as áreas de educação e cultura devem se constituir em lócus privilegiado para oferecer aos cidadãos as devidas e necessárias oportunidades para ocorrerem as mais diversas aprendizagens a respeito dos conhecimentos para que as pessoas vivam em democracia e a mantenham.

UM RELATO DE PESQUISA SOBRE ENSINO DE RELAÇÕES DEMOCRÁTICAS EM SALA DE AULA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa na modalidade engajada, característica dos mestrados profissionais: o pesquisador investiga sua própria prática profissional que dialoga com os referenciais teóricos escolhidos, ou seja, investiga parte de sua atuação como constituinte da relação com o conhecimento que considera importante para o aluno.

A pesquisa aqui relatada foi realizada, ao longo de 2019, em uma escola da região central da cidade de São Paulo, não confessional, pertencente a uma grande rede de escolas privadas do Brasil. A escola tem sido procurada por famílias que procuram um ensino tradicional em português e que, na maioria dos casos, prepare seus alunos para os concursos vestibulares. Destaca-se que, nessa escola, as relações entre os professores, alunos e gestão eram predominantemente verticalizadas, sendo as decisões tomadas com pouca ou nenhuma escuta aos integrantes da comunidade escolar. O professor Sato, que também é o pesquisador e um dos autores deste artigo, é licenciado e bacharel em Física por uma renomada instituição de ensino superior e, no momento da pesquisa, cursava mestrado profissional em Educação na mesma instituição. O estudo foi realizado nas duas turmas da primeira série do ensino médio – de agora em diante denominadas “Turma A” e “Turma B” –, compostas por estudantes em

proporção equilibrada quanto ao gênero, na sua maioria brancos e com poucos alunos amarelos e negros, que são os sujeitos dessa pesquisa.

Este artigo tem como objetivo discutir a respeito de uma estratégia para estimular aprendizagens de como viver em um ambiente democrático no contexto escolar, mais especificamente, dentro da sala de aula.

Os objetivos específicos são:

> (1) Criar contextos nos quais os alunos sejam incentivados a falar sobre suas experiências e percepções de seu processo de aprendizagem, refletindo e tomando consciência de como eles aprendem e, assim, possibilitando sua autorregulação; (2) Criar um contexto no qual os alunos participem das decisões, tornando esse processo mais democrático e, consequentemente, com o olhar direcionado para todos; (3) Promover o estreitamento das relações interpessoais entre professores e alunos (Sato, 2020, p. 26).

Após a aprovação da coordenação do ensino médio, foi proposta a realização da pesquisa a partir de um instrumento que estimulasse a fala dos alunos e possibilitasse sua escuta por parte do professor. A intenção era promover uma ação em prol da participação do próprio aluno no planejamento das atividades de ensino e do estabelecimento de relações entre professores e alunos norteadas por princípios democráticos.

Por se tratar de uma pesquisa que envolvia seres humanos, o projeto passou pela chancela do Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil, e foi aprovado (Parecer n.º 4.068.502).

A PROPOSTA DO PROFESSOR DE ESCUTAR SEUS ALUNOS

A proposta para estimular a fala dos alunos foi inspirada nos trabalhos de Stephen D. Brookfield (1995). Essa proposta, que é um instrumento de escuta, é denominada Questionário de Incidentes Críticos (QIC), o qual é composto por cinco perguntas com um conjunto de orientações. Neste texto, será apresentada a versão adaptada das perguntas por Sato (2020, p. 44), que incluiu o trecho “Explique sua escolha”. Antes de apresentar as questões do QIC, é importante relatar que o professor-pesquisador, tão logo encerrava suas aulas, anotava suas percepções sobre como a aula ocorrera, refletindo sobre sua atuação. Seguem as perguntas do QIC:

> (1) Que momento da aula esta semana fez você se sentir mais engajado com o que estava acontecendo? Explique sua escolha.

(2) Que momento da aula esta semana fez você se sentir mais distanciado com o que estava acontecendo? Explique sua escolha.
(3) Qual atitude que alguém (professor ou aluno) teve na aula que você achou mais clara ou útil? Explique sua escolha.
(4) Qual atitude que alguém (professor ou aluno) teve na aula que você achou mais complexa ou confusa? Explique sua escolha.
(5) Que momento da aula esta semana que mais lhe surpreendeu? (Sua resposta pode ser sobre suas próprias reações sobre o que aconteceu ou alguma coisa que alguém fez, ou qualquer outra coisa que lhe ocorrer). Explique sua escolha.

Em síntese, o questionário pergunta ao aluno em quais momentos durante seu processo de aprendizagem ele se sentiu mais: (1) envolvido; (2) distante; (3) aprendendo; (4) confuso (ou que aprendeu menos ou não aprendeu); e (5) impactado.

Na pesquisa realizada por Sato (2020), o QIC foi aplicado mensalmente seis vezes. Os sujeitos que responderam foram os 56 alunos da primeira série do ensino médio, sendo que 30 eram da turma A e 26 da turma B. Para que se pudesse analisar a evolução das reflexões dos alunos no tempo que havia para produzir a pesquisa, que era cerca de um semestre, optou-se por analisar as respostas da primeira e da última aplicação, denominadas QIC1 e QIC6, respectivamente.

Uma escolha metodológica do QIC é que suas perguntas convidem os alunos a produzir autonarrativas a respeito dos momentos mais marcantes do seu processo de ensino e aprendizagem. Essa descrição é específica, pois não pede que o aluno descreva todas as passagens desse processo que estão na sua memória. Trata-se de tentar fazer os alunos resgatarem na memória os momentos que mais o marcaram, o que estimula que pensem e reflitam sobre o ocorrido.

Segundo Gatti (2020), rememorar e compartilhar fatos marcantes pode trazer mais consciência e fundamentação sobre eles. Essa foi a intenção com essa escolha metodológica: possibilitar desenvolvimento de consciência ao aluno, que está escrevendo sobre fatos que o marcaram – logo, com maior chance de afetá-lo e, consequentemente, maior possibilidade de obter novas aprendizagens.

Quanto ao preenchimento do QIC, Brookfield (1995) recomenda que seja feito de forma anônima. Essa escolha traz mais segurança ao aluno de que sua fala não será utilizada contra ele no futuro, evitando, assim, represálias. É uma maneira de incentivar que eles façam suas reflexões e apresentem suas opiniões sem receios. Segundo o próprio Brookfield (1995, p. 118):

> Se o anonimato é garantido, os alunos podem ter vontade de externar suas preocupações por meio da escrita. Sem o anonimato, eles não se sentem confortáveis em dar voz a suas dúvidas, seus medos e suas críticas: eles conhecem os riscos envolvidos, e muitos aprenderam a ficar calados por medo de chatearem alguém que possui poder sobre eles.

Consideramos que, quanto menos democráticas forem as relações na escola na qual o QIC for aplicado ou maior o distanciamento entre professores e alunos, mais importante o anonimato se mostra para a atividade. Dependendo da proximidade e do quanto as relações sejam democráticas, acredita-se que o anonimato pode ser opcional ou até mesmo ser abandonado.

A aplicação do QIC é feita algumas vezes ao longo de um determinado período com certa frequência escolhida. O QIC, dessa forma, coloca o aluno dentro de um processo de aprendizagem, não de um evento pontual. Brookfield (1995) propõe que a frequência seja semanal ao longo de todo um curso que durou um semestre. Sato (2020), por sua vez, optou por aplicar o QIC mensalmente durante todo o ano letivo de 2019, que foi o ano da produção dos dados, por considerar a frequência de aplicação semanal muito elevada. Havia o temor de que, semanalmente, a atividade se tornasse cansativa devido a sua repetição excessiva. Outro ponto considerado foi o tempo necessário para analisar as respostas dos alunos.

Segundo Brookfield (1995), cada aluno deve ficar com uma cópia das suas respostas para que possa construir um portfólio. A intenção é que ele seja capaz de comparar suas respostas entre as diferentes aplicações do QIC e avaliar sua evolução a respeito das suas percepções do processo de aprendizagem. Uma possibilidade é que os alunos respondam às perguntas utilizando algum editor de textos, como *Microsoft Word* ou *Google Docs*, via computador ou celular, para daí inserir e enviar suas respostas por um formulário *on-line* como *Google Forms* ou *Formulário Microsoft*.

Uma vez com as respostas em mãos, Brookfield (1995) orienta que o professor identifique padrões de repetição na fala dos alunos. O autor propõe que, em primeiro lugar, seja dada atenção aos pontos que, de alguma forma, causaram problemas ou confusões. Os resultados da análise fornecem informações que vão ajudar o professor a planejar as próximas aulas com olhar para as demandas dos estudantes.

Após a análise das respostas, o professor faz um comentário na semana seguinte a respeito delas e de como o planejamento das aulas seguintes as levou em consideração. É o que Brookfield (1995) denomina *feedback*.

O *feedback* é muito importante para que sejam comunicados aos alunos uma síntese do que disseram, seus pedidos que foram atendidos e as justificativas para aqueles que não foram atendidos.

É fundamental que os alunos percebam que o professor os está escutando e levando em conta sua fala na tomada de decisão a respeito do planejamento das aulas. A intenção é que eles deem cada vez mais valor para a importância de responder ao QIC com seriedade e atenção, participando de forma determinante no seu processo de ensino e aprendizagem. Isso estimula o seu desenvolvimento de consciência a respeito da importância desse ato, de modo que aprendam a viver em democracia.

PRATICANDO DEMOCRACIA A PARTIR DA FALA DOS ALUNOS

Como mencionado, as tomadas de decisão a respeito do planejamento das aulas devem ser discutidas com os alunos utilizando sua fala obtida no QIC. Também deve-se considerar o conceito de democracia que foi proposto. Sato (2020, p. 83) traz um exemplo de ação do professor que ocorreu dessa forma na escolha das metodologias utilizadas por ele em sala de aula.

> Após a leitura das respostas do QIC1, percebi que a maioria dos alunos colocava como momento de maior envolvimento ou aprendizagem as atividades realizadas em grupo, enquanto uma minoria preferia aulas expositivas. No *feedback*, mostrei os resultados para ambas as turmas, e provoquei-os, dizendo que eu iria utilizar apenas trabalho em grupo, pois a maioria preferia assim. Iniciou-se uma discussão, até sair da fala dos próprios alunos que deveríamos nos preocupar com todos, e não apenas com a maioria. Fechei a discussão mencionando o conceito de democracia de Paro (2007), e que o que havíamos concluído era coerente com tal conceito. Com isso, justifiquei a escolha pela diversidade de metodologias em sala de aula. A intenção foi a de que os alunos vivenciassem um processo de decisão de forma participativa.

A fala do professor-pesquisador ratifica a afirmação feita por Brookfield (1995) de que o QIC ajuda a justificar a diversidade de metodologias com base na própria fala do aluno. A diversidade busca contemplar a todos, procurando o bem-estar de todos e de cada um.

Ao aplicar o QIC e estimular a discussão com a citada provocação, o professor utiliza a própria fala dos alunos para ensinar e, simultaneamente, aplicar o conceito de democracia nas suas dimensões pessoal e social. Ele não apenas teoriza sobre tal conceito, mas coloca o aluno num contexto democrático, o que estimula suas aprendizagens de como viver imerso em situações como essas.

Nesse evento, o QIC possibilitou que os alunos estivessem em um processo no qual têm oportunidade de se expressar, em que sua fala é valorizada e levada em conta

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 317-334, jul.-dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p317-334

na tomada de decisão. Além disso, estimula-se o desenvolvimento de consciência a respeito da importância de que ele participe por meio da sua fala respondendo ao QIC, pois, caso ele se negasse a participar, decisões seriam tomadas sem que sua opinião fosse levada em conta, desvalorizando-a e transferindo a tomada de decisão para outras pessoas.

O DESAFIO DE PLANEJAR E EXECUTAR AULAS QUE ESTIMULEM A PARTICIPAÇÃO

Destacamos aqui que o planejamento das aulas não passa a ser feito exclusivamente em função da fala dos alunos. Ele deve continuar sendo responsabilidade do professor, a partir das suas concepções de escola, de relações democráticas e do currículo, mas dando escuta aos alunos, de modo que sua fala é mais um elemento fundamental na tomada de decisão.

O QIC possibilita ao professor escutar seu aluno, conhecer melhor sua opinião, seus desejos e frustrações, podendo, assim, tomar decisões de forma mais consciente. Ao escutar o aluno, o professor visa o bem-estar de todos e o estabelecimento de relações democráticas naquela comunidade que é a sala de aula.

E o que acontece quando um professor ou um coordenador não assume sua autoridade? Segundo Freire (2017), caso isso ocorra, o professor deixa que o grupo fique sob uma forma sutil de repressão e à mercê de lideranças autoritárias (entre os participantes do grupo), em que a manipulação de alguns domina e "castra" a iniciativa dos demais. O professor que não assume os encaminhamentos, temendo ser autoritário, cai no "democratismo", que é tão autoritário quanto o autoritarismo.

Ter sensibilidade para sempre exercer a autoridade sem ser autoritário não é algo simples. Sato (2020, p. 41) traz as palavras do professor-pesquisador que aplicou o QIC e que tinha a intenção de se orientar por princípios democráticos:

> Ao novamente ter problemas com excesso de conversa em uma das minhas salas, explodi em sala de aula. Tive um momento de fúria. Cheguei a dizer a uma aluna para ela parar de falar, porque ela não tinha mais esse direito. Falei para os alunos que fazer aquilo era a última coisa eu queria, mas que eu não via outra solução para lidar com a questão da conversa senão aquela. Fui para casa pensando no que havia acontecido, nos meus princípios e crenças. Acho que os limites entre democracia, democratismo e autoritarismo não são simples de se acharem e que devo pensar mais sobre isso, na situação em questão. Parece-me que não dá para generalizar conclusões nessa discussão. Acho que é uma

> área nebulosa, de muitos riscos, à qual muitos se referem como a competência para lidar com a sensibilidade.

De acordo com a fala do professor-pesquisador, encontrar o ponto de equilíbrio para o estabelecimento da democracia na ação de exercer a autoridade não é algo simples. Pode ser tênue a separação entre o que é autoritário e o que é ação em prol da democracia. Também pode não ser simples distinguir democracia de democratismo.

O QIC EVIDENCIA PROBLEMAS AO PROFESSOR

Brookfield (1995), a partir das suas experiências, relata que tem pouca eficiência pedir aos alunos para comentarem sobre os momentos do curso (incluindo as atitudes do professor) que consideraram problemáticos, injustos, ambíguos, confusos ou não éticos por meio da fala, pois eles, em geral, ficam em silêncio. O QIC pode ser uma via para conseguir escutar suas opiniões, pois, segundo o autor, o anonimato traz conforto ao aluno para se expressar.

Rogers (1983) aponta que, da mesma forma que a escuta incentiva a participação e o estreitamento das relações, a ausência de escuta tem efeito oposto. O professor nem sempre tem consciência quando ocorrem esses momentos em que os alunos não são escutados. O QIC pode trazer à tona tais situações de não escuta. Por exemplo, Sato (2020, p. 65) traz, nas respostas do QIC6 de cinco alunos, do total de 22 da Turma A, falas que relacionam a não escuta do professor como distanciamento ou complexidade.

> (Me senti mais negativamente impactado) No momento em que o professor gritou com alguns alunos que não estavam prestando atenção no debate, interrompendo o discurso da [...] (cita o nome de uma colega) (Sato, 2020, p. 65).

A fala do aluno destaca o momento do grito, da chamada de atenção de forma agressiva. Ao gritar, quem o faz deixa de dar importância para a fala do outro e, por consequência, de dar importância para o próprio indivíduo. O grito, ao contrário da escuta, decreta o final do diálogo. Quem grita parou de escutar, está impondo sua vontade em detrimento da opinião do outro. O professor deve ser alertado sobre como o aluno se sente, como ocorreu no exemplo dado.

Em uma atividade de debate em sala de aula, houve um episódio de conflito entre professor e alunos. Sato (2020, p. 66) relata que o professor, com a intenção de estimular o engajamento dos alunos, teve uma explosão de fúria devido ao que considerava “falta de dedicação dos alunos”. A pergunta 4 do QIC6 trouxe a fala de uma aluna a respeito dessa explosão do professor.

> Eu senti o descaso que você falou não só vindo dos alunos que estavam mexendo no celular, como vindo de você. Porque você ao invés de prestar atenção nos argumentos que tínhamos preparado você dava "prioridade" aos que não estavam prestando atenção, que eram 3, 4 alunos. A evidência disso foi quando você gritou no meio da réplica da La. para tirar o Lu. e MC da sala, atrapalhando totalmente o raciocínio dela. Pode ver no seu vídeo (Sato, 2020, p. 66).

A aluna cita e justifica que enxerga uma atitude de não escuta na ação do professor, que é o descaso. Ao gritar com os alunos que conversavam e privar de falar os demais que preparavam seu discurso para o debate, alguns acharam que o professor teve descaso para com eles, de modo que não se sentiram escutados. Apesar de não ter sido sua intenção, a atitude do professor valorizou a conversa, que o incomodava, sobrepondo-a ao debate. A não escuta e o descaso contribuem para o afastamento do aluno, que deixa de se sentir envolvido e passa a se distanciar tanto das atividades de sala de aula quanto do professor.

O QIC possibilita, dessa forma, que falas dos alunos sobre a não escuta ocorram e cheguem ao professor, com a vantagem dupla de o professor escutar a seus alunos e escutar a si próprio a partir da fala de seus alunos. Para essa discussão, o diálogo da experiência do professor-pesquisador será também sobre a teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel.

INVESTIGAR OS CONHECIMENTOS QUE MAIS AFETAM OS ALUNOS TAMBÉM É UM ATO DEMOCRÁTICO POR PARTE DO PROFESSOR

> Se eu tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um único princípio, diria isto: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece. Descubra o que ele sabe e baseie nisso os seus ensinamentos (Ausubel, 1978, p. 6).

A epígrafe de Ausubel apresentada nesta seção fala da importância de o professor descobrir quais são os conhecimentos de seus alunos para planejar suas aulas. A teoria que sustenta essa afirmação é a Aprendizagem Significativa, conceito cunhado por ele mesmo. Segundo Ausubel (1978), ao conjunto de conhecimentos que uma pessoa tem e à forma como eles estão hierarquizados na nossa mente (dos conceitos mais aos menos abrangentes) denominamos Estrutura Cognitiva. Para que uma pessoa atribua significados a novos conhecimentos, ela deve relacioná-los a conhecimentos já presentes na estrutura cognitiva.

Por exemplo, na matemática, tomemos o caso da aprendizagem dos juros compostos. Uma opção que frequentemente ocorre é o estudante decorar a expressão matemática apresentada a seguir para calcular o montante que se tem após a aplicação de juros compostos.

$$(VF) = (VI)(1+ \frac{Taxa\ de\ juros}{100})^N$$

O mero decorar a expressão matemática, conhecendo o que as siglas representam (VF é o valor final; VI é o valor inicial; N é o número de aumentos), é o que Ausubel, Novak e Hanesian (1980) denominam aprendizagem automática ou mecânica. Pessoas que aprendem dessa forma limitam-se a memorizar, sem compreender, por exemplo, o que é uma taxa de juros, a importância de ela ser dividida por 100, ou o motivo de o número N de parcelas ser o expoente de uma parcela da expressão, que é informalmente denominada "fórmula". Segundo Moreira (2012, p. 31), "a aprendizagem mecânica é aquela praticamente sem significado, puramente memorística que serve para provas e é apagada logo após".

Para que se compreenda o que são juros compostos, indo para além do decorar, é necessário que, antes, o indivíduo saiba o que são juros. Também é imprescindível que esteja presente na sua estrutura cognitiva o que são os processos de aritmética básica, como somar e multiplicar. Sem esses conhecimentos, não é possível, a quem estuda, aprender de forma não mecânica o que são juros compostos.

Dessa forma, é fundamental, segundo Ausubel (1978), que o professor investigue os conhecimentos que seus alunos possuem na sua estrutura cognitiva para propor-lhes atividades que o autor denomina potencialmente significativas. Tais atividades são aquelas que possibilitam que o aluno relacione os conhecimentos que ele possui em sua estrutura cognitiva com aqueles novos conhecimentos que estão sendo ensinados. O mesmo autor destaca que apresentar ao aluno um material potencialmente significativo é uma das condições necessárias para que ocorra a aprendizagem significativa.

Logo, ensinar sem saber os conhecimentos prévios dos alunos é como um tiro no escuro: o professor pode acertar ou não. Ao ensinar sem saber quais os conhecimentos dos alunos, podemos estar exigindo que eles realizem uma tarefa para a qual eles não têm como ter sucesso. Não porque não querem, mas devido ao fato de que não possuem pré-requisitos para que as aprendizagens ocorram – logo, um ensino potencialmente excludente e pouco democrático.

O QIC pode ser utilizado para investigar a estrutura cognitiva dos alunos, nos temas que mais os afetam. Por exemplo, dos 56 alunos que responderam ao QIC1, 15 citaram, como momentos de maior dificuldade, aqueles nos quais eles se depararam com

exercícios nos quais há algum processo algébrico envolvido. Esse resultado não exclui que haja mais alunos com dificuldade, mas destaca que pelo menos 15 deles tinham dificuldade e que elegeram como momento de maior dificuldade ou distanciamento quando as aulas estão ligadas a processos como esses.

Os processos algébricos aos quais os alunos se referiram são de aritmética básica. Tais processos algébricos foram aplicados dentro de um assunto da Física que é denominado cinemática escalar, mais especificamente no conceito de velocidade escalar média. Para compreender melhor o que isso significa, vamos apresentar a seguir a definição de velocidade escalar média (v_m) de forma simplificada.

$$V_m = \frac{\Delta S}{\Delta t}$$

Sendo ΔS o deslocamento escalar ou a distância percorrida e Δt o intervalo de tempo necessário para executar o referido deslocamento escalar, a simplificação citada foi a de atribuir o significado de distância percorrida como sendo o mesmo de deslocamento escalar, o que, para os casos estudados, não causa imprecisões. Em aula, a partir da expressão dada aos alunos, ensinou-se, por meio de diversos exemplos, como calcular a velocidade escalar média. O processo era o de fornecer a distância percorrida e o intervalo de tempo, depois fazer o quociente entre eles e obter o resultando.

Nas respostas do QIC, não houve menção nem dificuldades em relação aos conceitos de distância percorrida ou intervalo de tempo, mas apenas às dificuldades algébricas. Por exemplo, o Aluno 2 dá destaque para um tema específico, mas também destaca a dificuldade na álgebra: *"Nas aulas sobre velocidade escalar média onde é preciso fazer cálculos"* (Sato, 2020, p. 85).

Identificar as dificuldades dos alunos em relação a um determinado conceito ou procedimento a partir da sua fala pode ser o primeiro passo para uma intervenção do professor em prol de novas aprendizagens. Destaca-se que as falas dos alunos obtidas a partir da aplicação do QIC não foram suficientes para descobrir, em detalhes, quais seriam os conhecimentos necessários para que ocorressem os objetivos de aprendizagem que estavam faltando na estrutura cognitiva de cada um dos alunos. Os dados obtidos apenas forneceram indícios de quais eram as questões dos alunos. Uma possibilidade é propor uma avaliação diagnóstica para identificar mais especificamente quais são esses pontos para depois dar os próximos passos, visando suas aprendizagens no tema.

No mesmo QIC1, quatro alunos destacaram que se sentem mais envolvidos ou aprendendo mais em atividades que envolvem processos algébricos, dado que indica que há alunos que não têm essa dificuldade. Esses alunos também não podem ser esquecidos, pois, apesar de serem minoria, seu bem-estar não pode ser ignorado. Democracia não é a ditadura da maioria, não é a imposição de ações em prol apenas da

maioria em detrimento dos anseios das minorias. Como citado anteriormente nas palavras de Paro (2007), é o bem-estar de todos e de cada um dos indivíduos.

Investigar a respeito de seus conhecimentos e de suas dificuldades a partir das falas e percepções dos alunos com a finalidade de planejar as aulas tendo em conta essas informações também é um movimento em prol da democracia, pois é uma busca pela melhora das aprendizagens de cada um dos alunos, ou seja, pelo bem-estar de cada indivíduo e, simultaneamente, dessa pequena sociedade que é o grupo de alunos dentro da sala de aula, contemplando tanto a dimensão individual quanto a social da democracia.

Mais uma vez, destaca-se a importância de apresentarmos aos alunos como ocorre o processo em que estão inseridos ao responderem ao QIC e a importância da sua participação no estabelecimento de ações em prol do bem-estar de todos.

POSSIBILITANDO O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR

Segundo Brookfield (1995), o QIC possibilita que o professor reflita sobre as dinâmicas de sala de aula.

Apresentamos, na fala do próprio professor-pesquisador, um fato que ocorreu na Turma B considerado marcante:

> Após a primeira prova do ano, alguns alunos questionaram a correção de uma das questões. Para eles, havia ambiguidade em um dos enunciados, e eu só tinha considerado como correta uma das interpretações. Houve um debate, em alguns momentos fervoroso, iniciado por parte dos alunos que tomou 40 minutos da aula. Até que, em um momento, um dos alunos me questionou por que eu estava certo e eles errados. Foi quando me dei conta de que não sabia justificar. Pedi que encerrássemos a discussão naquele momento e que eu iria pensar e reabrir o debate em algum momento oportuno nas próximas aulas. Confesso que, no dia da discussão, quando fui questionado, não saí bem daquela aula, pois não consegui fazer nada do que havia planejado, considerando que os alunos tinham deixado de aprender o que deveriam naquele dia. Chegando em casa, liguei para um amigo, que é professor e doutor em Língua Portuguesa, que respondeu que era ambíguo. Mas fez um "senão", que era levar em conta o saber do especialista. Para um especialista, naquele contexto, a frase poderia não ser ambígua (Sato, 2020, p. 69).

A referida fala evidencia que o fato ocorrido foi inesperado, e seu desenrolar, indesejado e frustrante para o professor. A frustração, de acordo com sua fala, vem em

decorrência de seu planejamento não ter sido executado a contento e de que os alunos não aprenderam o que deveriam aprender no dia, ou seja, a aula tinha sido "perdida".

No entanto, a aplicação do QIC1 possibilitou evidenciar que esse evento não foi visto por boa parte dos alunos da mesma forma que pelo professor. A Tabela 1, a seguir, informa a quantidade de citações ao evento em função de cada uma das cinco perguntas para 25 alunos da Turma B.

Tabela 1: Quantidade de citações a cada evento

Número da pergunta	1	2	3	4	5
Total de falas sobre o evento	7	3	9	5	2

Fonte: Sato (2020).

Destacamos o número de respostas sobre o evento associadas às perguntas 1 e 3. Como visto anteriormente, elas perguntam, respectivamente, sobre o momento em que os alunos se sentiram mais envolvidos e aqueles em que aprenderam mais. Do total de respostas, 28% citam o debate sobre ambiguidade como sendo o momento mais engajador e 36% indicam esse evento como o momento de maior aprendizagem.

A partir desses resultados, podemos inferir que ocorreram aprendizagens e que, para boa parcela dos alunos, foram relevantes. Isso foi uma surpresa para o professor e enriqueceu a pesquisa. De acordo com ele, ao ter contato com a análise das respostas do QIC, ficou incomodado, pois, dado o número de citações que consideraram aquele evento como positivo, talvez eles tivessem aprendido outras coisas, como, por exemplo, a debater e defender seu ponto de vista, além do próprio conteúdo da questão em discussão (Sato, 2020).

De acordo com a fala do professor, antes de ter tido contato com o resultado do QIC, ele tinha a ideia de que a discussão tinha sido um fracasso, pois teria sido perda de tempo. Quando teve contato com as respostas dos alunos, ficou surpreso por terem escolhido falar do evento de forma positiva. Assim, falar do evento e, ainda, positivamente foi uma escolha de cada aluno. O processo trouxe ao professor uma oportunidade para refletir sobre a dinâmica da sala de aula, como cita Brookfield (1995), e sobre as aprendizagens dos alunos a partir de suas próprias falas. Esse movimento de reflexão pode trazer novas aprendizagens ao professor sobre sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do princípio aceito pelos autores deste texto de que a democracia está relacionada ao bem-estar de todos e de cada um e de que o exercício, na escola, do agir

democrático é sua possibilidade, foi escolhido um instrumento, o QIC, para defender essa tese.

As respostas dadas pelos alunos participantes de aula de Física, a partir do emprego do instrumento, mostraram que isso é possível, embora seja difícil e desgastante para o professor garantir seu propósito de viver a democracia em sala de aula. Evidenciaram, ainda, que a atuação democrática promove interação entre professor e alunos de forma mais produtiva e saudável, o que não significou inexistência de conflitos.

O QIC permitiu ao professor-pesquisador ser investigador de sua própria prática e alertou-o para a importância de, ao propor seus objetivos de ensino, levar em conta o que o aluno já sabe, pois isso promoveu pontos de ancoragem entre os conhecimentos que estavam aprendendo e aqueles presentes na sua estrutura cognitiva.

Novos focos podem ser trabalhados a partir das respostas dos alunos e das reflexões aqui apresentadas, o que o espaço destinado a este texto não permitiu.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D. P. *Psicología educativa*: un punto de vista cognoscitivo. Ciudad de México: Trillas, 1978.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Ubá: Ciotti & Lima Edições, 2023.

BRASIL. Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 15 abr. 2026. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2026/lei-15388-14-abril-2026-798950-publicacaooriginal-178891-pl.html. Acesso em: 9 maio 2026.

BROOKFIELD, S. Understanding classroom dynamics: the critical incident questionnaire. *In*: BROOKFIELD, S. *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass, 1995. p. 114-139.

FREIRE, M. *Educador, educa a dor*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 66. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GATTI, B. A. Prefácio: Do ser educador. *In*: ALMEIDA, L. R. de; SILVA, J. M. S. (org.). *Incidentes críticos e profissionais da educação*: uma estratégia para formadores. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 9-14.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. População cresce, mas número de pessoas com menos de 30 anos cai 5,4% de 2012 a 2021. Agência IBGE Notícias, 22 jul. 2022. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/34438-populacao-cresce-mas-numero-de-pessoas-com-menos-de-30-anos-cai-5-4-de-2012-a-2021. Acesso em: 10 abr. 2024.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO TRABALHO E EMPREGO. Trabalho escravo: 3.190 vítimas foram resgatadas em 2023. Brasília, 2024. Disponível em: https://www.prt12.mpt.mp.br/procuradorias/prt-florianopolis/1458-trabalho-escravo-3-190-vitimas-foram-resgatadas-em-2023. Acesso em: 12 abr. 2024.

MOREIRA, M. A. ¿Al afinal, qué es aprendizaje significativo? *Qurriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, n. 25, p. 29-56, mar. 2012.

NATALINO, M. *Estimativa da população em situação de rua no Brasil (2012-2022)*. Desenvolvimento social: relatórios de atividades/técnicos. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2022. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/publicacao-item?id=faa83eb1-f7fb-44d9-ba91-341a7672611d. Acesso em: 11 abr. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. ONU, 1948. Disponível em: https://www.ohchr.org/en/human-rights/universal-declaration/translations/portuguese?LangID=por. Acesso em: 5 mar. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. ONU confirma que 2023 bate recorde de temperatura global. Notícias, 12 jan. 2024. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/257750-onu-confirma-que-2023-bate-recorde-de-temperatura-global. Acesso em: 12 abr. 2024.

PARO, V. H. Sobre o conceito de qualidade do ensino e sua relação com a democracia. *In*: PARO, V. H. *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007. p. 15-32.

ROGERS, C. *Um jeito de ser*. São Paulo: EPU, 1983.

SATO, H. A. K. *A escuta ao aluno por meio do questionário de incidentes críticos (QIC)*. 2020. 135 f. Trabalho Final (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

Recebido em: 15.08.2024
Aprovado em: 27.02.2026

PROCESSOS DE REEXISTÊNCIA NA TROCA DE CARTAS ENTRE ADOLESCENTES INTERNOS DA FUNDAÇÃO CASA E EDUCADORES DO PROGRAMA JUVENTUDES DO SESC EM SÃO PAULO

PROCESSES OF RE-EXISTENCE THROUGH LETTERS EXCHANGE BETWEEN ADOLESCENTS AT FUNDAÇÃO CASA AND EDUCATORS FROM SESC'S YOUTH PROGRAM IN SÃO PAULO

Rafael Felix Pelvini

Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Bacharel em Pedagogia pela Universidade Metodista de São Paulo. Atua como educador no Sesc Santo André, desenvolvendo processos criativos com adolescentes em situação de vulnerabilidade e em cumprimento de medidas socioeducativas. Possui experiência em educação social e arte-educação.

E-mail: rafael.pelvini@sescsp.org.br

Juliana Fonseca de Oliveira Neri

Pós-doutorado em andamento na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Atua como professora em programas de pós-graduação. Possui ampla experiência em políticas públicas, currículo e formação docente. Desenvolve pesquisas voltadas à educação em direitos humanos e enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes. Também atuou em gestão educacional e formação de professores em redes públicas e instituições sociais.

E-mail: jfoneri@pucsp.br

Resumo: Este artigo objetiva analisar a troca de cartas entre adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação nas unidades da Fundação Casa de Santo André e Diadema, e a equipe educadora do Sesc Santo André, no contexto da pandemia de covid-19, como um processo de "reexistência" que fortaleceu as narrativas e identidades de adolescentes internos e que está descrita na pesquisa *Cartas para CASA: reflexões sobre os sentidos da escola para jovens em conflito com a lei* (Pelvini, 2024), orientada por Juliana Fonseca de Oliveira Neri. A pesquisa descreve um trabalho que garantiu a continuidade da ação pedagógica com esse público durante o isolamento social, respeitando suas especificidades e a importância de ouvir e valorizar as perspectivas dos adolescentes sobre suas identidades e seus futuros. O artigo busca descrever a abordagem qualitativa e participativa dessa pesquisa, fundamentando-se nos conceitos de justiça curricular (Ponce; Neri, 2017) e

de estratégias de sobrevivência (Souza Neto, 2002), discutindo os processos de "reexistência" decorridos. Destaca também o papel da Fundação Casa e do Sesc em São Paulo como fortalecedor de uma escola básica com um currículo que garanta a permanência e a vida desses adolescentes. As considerações finais do artigo sugerem que a valorização das expressões culturais juvenis pode contribuir para a construção de novas trajetórias para adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa.

Palavras-chave: Socioeducação. Justiça curricular. Adolescentes em conflito com a lei. Sesc em São Paulo. Fundação Casa.

Abstract: This article aims to analyze the exchange of letters between adolescents serving socio-educational confinement measures in the Fundação Casa units of Santo André and Diadema and the educational team of Sesc Santo André during the covid-19 pandemic. This exchange is interpreted as a process of "re-existence" that strengthened the narratives and identities of the confined adolescents, as described in the research project Letters to CASA: Reflections on the Meanings of School for Youth in Conflict with the Law (Pelvini, 2024) supervised by Juliana Fonseca de Oliveira Neri. The research outlines a pedagogical initiative that ensured the continuity of educational actions with this group during social isolation, respecting their specificities and emphasizing the importance of listening to and valuing adolescents' perspectives on their identities and futures. The article describes the qualitative and participatory approach of the research, grounded in the concepts of curricular justice (Ponce; Neri, 2017) and socio-education (Souza Neto, 2018), discussing the resulting processes of "re-existence". It also highlights the role of Fundação Casa and Sesc in São Paulo in strengthening a basic education curriculum that ensures the persistence and well-being of these adolescents. The article's concluding remarks suggest that valuing youth cultural expressions can contribute to building new trajectories for adolescents and young people serving socio-educational measures.

Keywords: Socio-education. Curricular justice. Adolescents in conflict with the law. Sesc in São Paulo. Fundação Casa.

INTRODUÇÃO

Em março de 2020, com o início do isolamento social por conta da covid-19, o mundo foi desafiado a descobrir novas maneiras de continuidade e de existência. Esse cenário vai ganhando tons ainda mais graves quando falamos de educação e vai se tornando ainda mais complexo quando pensamos na educação para os mais vulneráveis economicamente, para as pessoas em situação de violência, para as crianças e os adolescentes vivendo em sérias contradições sociais.

Este artigo tem por objetivo geral analisar a troca de cartas escritas por adolescentes cumprindo medida socioeducativa em uma ação promovida entre o Serviço Social do Comércio (Sesc) no estado de São Paulo, na unidade de Santo André, e as unidades da Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente (Casa) de Santo André (I e II) e Diadema, na região do Grande ABCD, também no estado de São Paulo. A ação compreende uma troca de cartas ocorrida no contexto pandêmico da covid-19 entre adolescentes internos e a equipe educadora do Sesc. O artigo fará uma abordagem mais breve desse material coletado, já estudado com maior completude na dissertação em Educação: Currículo chamada *Cartas para CASA: reflexões sobre os sentidos da escola para jovens em conflito com a lei*, com orientação de Juliana Fonseca de Oliveira Neri.

Neste texto nos apoiamos nos conceitos de justiça curricular e de socioeducação, e também em estudos da teoria crítica do currículo. Para isso, o artigo se divide em seções que buscarão trazer a adolescência como soma de possibilidades, descrever o método do trabalho de troca de cartas, seus resultados e questões éticas, e, nas considerações finais, apontar algumas sugestões a partir das reflexões levantadas.

O material pedagógico estudado – as cartas – consiste em 285 testemunhos de adolescentes cumprindo medida socioeducativa de internação, divididos em 333 páginas e disponíveis no trabalho supracitado. Lá, falaram sobre si mesmos e sobre seus caminhos e suas possibilidades de futuro. Por si só, já é um material importante: é a própria voz dos adolescentes.

Coube àquela dissertação e agora a este texto a tentativa de capturar nesse material algumas percepções contributivas para as áreas da socioeducação e da metodologia participativa. Segundo Antonio Chizzotti (2011, p. 104), esse tipo de testemunho possui

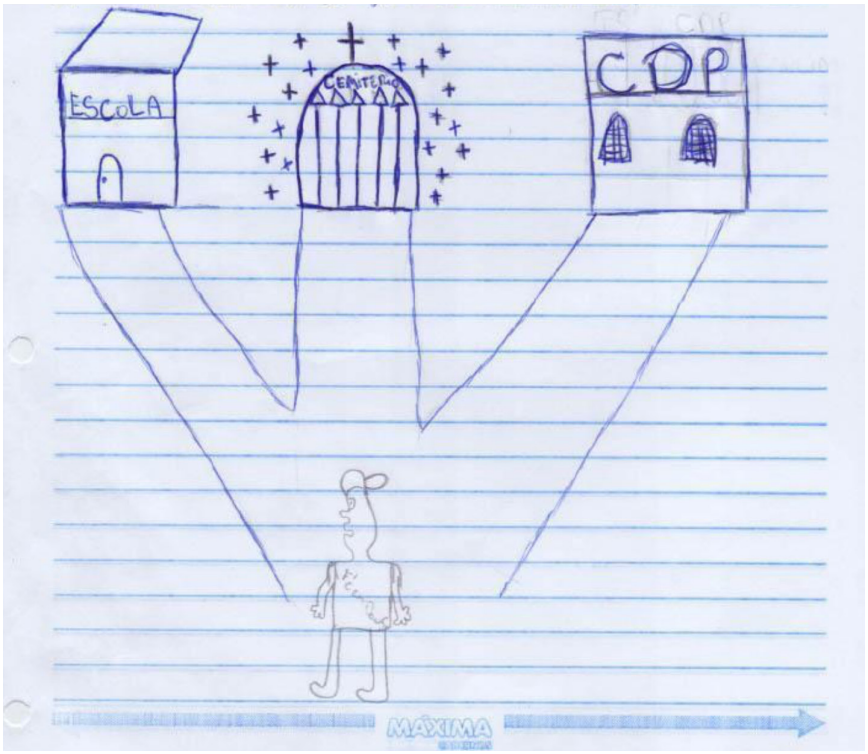
> [...] uma importância e autoridade relevantes no esclarecimento de eventos candentes, em que, em um texto narrativo, o protagonista ou testemunha de um fato conta na primeira pessoa uma experiência significante de vida, tendo em vista denunciar uma situação sociopolítica adversa, com a finalidade de mudá-la ou chamar a atenção para uma reivindicação, ou eventos-limite, sejam eles sublimes, trágicos ou abjetos.

Esses testemunhos nos apresentam que a escola é vista pelos adolescentes como um lugar de esperança, mesmo não atendendo aos anseios e contextos deles, o que nos convida a pensar quais currículos escolares esses jovens devem percorrer em suas existências. Do ponto de vista da justiça curricular, conceito cunhado por Branca Ponce e Carlinda Leite (2019, p. 794):

> É ingenuidade pensar que os currículos escolares são neutros na forma como são organizados e nos processos educativos que os concretizam. Sendo o acesso à educação escolar um direito, é importante assegurar condições de permanência com êxito aos educandos, em especial em países onde a pobreza e a discriminação a dificultam, e zelar para que sejam seguidos princípios de justiça curricular promotores de justiça social.

Foi graças às vozes dos adolescentes que aquela pesquisa pôde estabelecer recomendações e sugestões de ação. Por isso, é importante que neste artigo tratemos da metodologia qualitativa e participativa que levou às conclusões daquela pesquisa, que já se apresentam na carta ilustrada na Figura 1.

Figura 1: Futuro



Fonte: Pelvini (2024, p. 128).

Essa carta foi recebida no contexto de uma ação do Programa Juventudes do Sesc:

> No Sesc em São Paulo, o programa Juventudes vem sendo estruturado para atender o público entre treze e 29 anos em todas as suas unidades. Apesar de algumas unidades do Sesc já executarem ações específicas

> para adolescentes e jovens antes de 2013, é neste ano que a instituição cria este programa, estabelecendo como objetivo a promoção da autonomia e desenvolvimento de noções de responsabilidade e ética na relação com os jovens, com o respeito às suas especificidades e diferenças, colaborando para o desenvolvimento de suas potencialidades.
> Ao estabelecer princípios norteadores – fazer com o jovem, reconhecê-lo como ser criativo, criar condições de diálogo e troca, promover a formação de vínculos – o Sesc dá a liberdade necessária para que a equipe educativa de cada unidade construa, elabore e execute o currículo que julgar mais poderoso [...] (Pelvini, 2024, p. 64-65).

Poder, aqui, é usado na definição de Michael Young (2014), que se refere a um percurso educacional capaz de prover os jovens de recursos para explicações e para pensar alternativas, qualquer que seja a área de conhecimento e a etapa da escolarização. Dessa forma, partindo dessa premissa, o Sesc em São Paulo é capaz de oferecer novas possibilidades de existência aos adolescentes e jovens que atende, fortalecendo os serviços públicos nas parcerias de que participa.

Este artigo, portanto, busca trazer essa ação como contribuição aos processos de reexistência das pessoas participantes envolvidas, oferecendo, assim, propostas metodológicas dentro da temática das adolescências.

A ADOLESCÊNCIA É UMA SOMA DE POSSIBILIDADES

A frase que intitula esta seção, atribuída a Albert Camus, nos convida a pensar a socioeducação para adolescentes a partir daquilo que eles têm a dizer. Sob a sombra das vulnerabilidades e violências sociais, alguns filtros teóricos são importantes para que contemplemos todas as oportunidades retiradas das adolescências cumprindo medida socioeducativa. É preciso trazer essas outras humanidades para o centro da ação educativa, com a indagação feita por Miguel Arroyo (2023, p. 23):

> De que vivências de cruéis desumanizações chegam e sobretudo de que vivências re-existentes por recuperar na humanidade roubada? Reafirmada no seu re-existir. Paulo Freire nos lembrava não ver os educandos como contas vazias a serem preenchidas, mas reconhecê-los sujeitos de re-existentes matrizes de humanização, de saberes, valores, culturas, identidades. Sujeitos de outra humanidade.

Um olhar direcionado para as manifestações artísticas e culturais dessa população de adolescentes deve compreender o potencial educativo e a oportunidade de

ação educativa que moram nessas mesmas manifestações. Só assim podemos oferecer possibilidades de existência e (re)existência que sejam, no limite, garantias de vida – pois a relação entre violência e juventude, no Brasil, é triste e factual[1].

Em contraposição ao individualismo e em diálogo com o sujeito histórico a caminho de sua universalidade (Gramsci, 1968), Antonio da Costa (2005, p. 22-23) nos chama a atenção para o conceito de protagonismo juvenil:

> [...] ajudar o adolescente a construir sua autonomia, através da geração de espaços e situações propiciadoras de sua participação criativa, construtiva e solidária na solução de problemas reais, como já dissemos, na escola, na comunidade e na vida social mais ampla. [...] O protagonismo juvenil é uma forma de atuação com os jovens, a partir do que sentem e percebem da sua realidade. Não se trata de uma atuação para os jovens, muito menos de uma atuação sobre os jovens. Portanto, trata-se de uma postura pedagógica visceralmente contrária a qualquer tipo de paternalismo, assistencialismo ou manipulação.

Como esses adolescentes e jovens sentem e percebem sua realidade num processo de participação criativa, construtiva e solidária? Para nos orientarmos nessa pergunta, é necessário pensarmos seus percursos educativos – ou seja, seu currículo. Os princípios da justiça curricular e sua busca pela dignidade humana parecem nos oferecer a solidez necessária para trilhar esse caminho. Se considerarmos a escola com base em Juliana Fonseca de Oliveira Neri (2018, p. 71), chegaremos ao seguinte pensamento:

> O currículo escolar organizado, planejado e praticado para atender a demandas da realidade proporciona a produção de conhecimentos vivos, em permanente processo de construção. Esse processo de construção depende de uma escuta, de abertura para as demandas e os saberes dos educandos, em um movimento em que todos são sujeitos.

E a justiça curricular vai além do conhecimento escolar, preocupando-se com a educação integral desses adolescentes:

1 Conforme apontava o Atlas da Violência de 2023 (Cerqueira, 2023): a cada 20 minutos, um jovem entre 15 e 29 anos era vítima de homicídio no Brasil, em um país que tem por fenômeno histórico a violência contra pessoas negras. Em 2024, o documento apontava que 49,2% das vítimas de homicídio eram jovens de 15 a 29 anos, com predominância em jovens do sexo masculino (Cerqueira, 2024).

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p335-350

> A justiça curricular prevê a permanência exitosa do educando na escola e na vida e toma por currículo todo o processo de ensino-aprendizagem-convivência-cuidado na construção do conhecimento significativo para a vida, que vai sendo subjetivamente apropriado pelo educando ao longo do processo e vai permitindo a ele compreender o mundo e a si mesmo de modo crítico e reflexivo (Ponce; Neri, 2017, p. 1223).

A socioeducação e a justiça curricular, portanto, são conceitos que se fortalecem à medida que se complementam em intenção conceitual. São áreas que nos oferecem a compreensão de que as possibilidades de ser adolescente podem ir contra a maré do ato infracional e ser a pulsão de vida necessária para promover novas trajetórias, novos caminhos.

Uma das principais ferramentas de expressão dessas possibilidades é o *funk*. Manifestação cultural e artística ainda encarada com preconceito, é também cultura das juventudes, influenciando a identidade e o modo de resistência a sistemas de poder. Surge como forma de comunicação dos jovens.

O trabalho pedagógico da troca de cartas pôde acolher essa manifestação, sobretudo porque promovido por uma instituição não escolar e elaborado com um educador social – proporcionando um currículo mais flexível. Sobre como a escola pode acolher essas linguagens, a dissertação *Cartas para CASA: reflexões sobre os sentidos da escola para jovens em conflito com a lei* nos traz o seguinte:

> O currículo escolar pode se inspirar nas experiências em educação não-formal e na Pedagogia Social para promover experiências artísticas em variadas linguagens, trazendo momentos de expressão para de fato construir uma escuta dos anseios dos adolescentes. A possibilidade de trazer o *funk* para dentro da ação pedagógica deve ser considerada; acolhendo, sem preconceitos, as possibilidades que esse movimento cultural e artístico oferece. E, para isso, precisamos reconhecer o *funk* como movimento cultural e artístico. Para atuar na ressignificação destas existências, precisamos estar perto delas. [...] É um movimento de grande valor, pois este intercâmbio contribuiria na construção de um currículo mais significativo para os estudantes, a partir de suas experiências. A legitimação daquilo que produzem, enquanto fruição artística, resulta em engajamento – simplesmente por sentirem-se ouvidos, pertencentes e atuantes (Pelvini, 2024, p. 100-101).

Trazer as possibilidades de existência para a ação educativa, dentro e fora da escola, parece ser ainda mais efetivo quando essa ação acontece dentro de uma rede de instituições que possam se enxergar, se fortalecer e, consequentemente, garantir uma educação que de fato faça sentido a adolescentes e jovens cumprindo medida socioeducativa.

No caso que trazemos para este artigo, essa ação em rede se tornou ainda mais possível devido a um tempo em que a humanidade se via sensibilizada por conta da pandemia da covid-19.

UM MÉTODO POSSÍVEL EM MEIO AO ISOLAMENTO SOCIAL DEVIDO À COVID-19

O mundo viveu o que foi chamado de isolamento social a partir de março de 2020, com o fechamento temporário das instituições e um crescimento vertiginoso de atividades a distância. O isolamento também interrompeu o início de um atendimento feito pelo Sesc Santo André a jovens cumprindo internação nas unidades Santo André I e II e Diadema da Fundação Casa: semanalmente, grupos de até 15 jovens que estavam prestes a ganhar liberdade visitariam o Sesc para ações artísticas e socioeducativas elaboradas pela equipe educadora.

Com o início do isolamento social por conta da pandemia, chegou-se a apenas uma conclusão em relação às pessoas vivendo em privação de liberdade, nesse caso, esse grupo de adolescentes: já isolados do resto da sociedade, a interrupção de atendimentos como aquele iria isolá-los em dobro. Como dar continuidade, então, a algo que mal havia começado?

Como pessoas elaboradoras do projeto em questão, o primeiro caminho que surgiu para a equipe de educadoras foi entenderem-se também como pessoas pesquisadoras. Isso incluiu uma grande dedicação ao estudo nas áreas das medidas socioeducativas, das adolescências e da socioeducação num geral – algo que se tornou mais possível com a nova realidade em questão: o tempo de trabalho feito em casa. Isso proporcionou não só maior aproximação da equipe com os conceitos não familiares, mas também garantiu maior tempo de planejamento. Nesse sentido, a supervisão deste trabalho, também incluída e compreendida como pesquisadora, pôde proporcionar uma maior articulação do que foi planejado com as instituições parceiras.

Esse tempo de estudo é importante de ser ressaltado porque ele demonstra que dedicação e orientação também são formadoras de experiência e bons projetos. Contudo, a presença de um educador social, com experiência em serviços de assistência e de atendimento de reintegração na sociedade, fez nítida diferença para aquele atendimento.

O trabalho com adolescentes em conflito com a lei naquele espaço já acontecia desde 2019, com jovens cumprindo medida em meio aberto. Um dos elementos teóricos utilizados na escrita do projeto foi o Sistema Nacional Socioeducativo – Sinase (Brasil, 2006, p. 60), que prevê assegurar e consolidar parcerias entre serviços de medida e de iniciativas privadas. Outro elemento que já se tinha como base é que o adolescente não é o ato infracional que cometeu – ou seja, não pode ser definido nem categorizado pelo que cometeu. O trabalho educativo toma este sentido: entende a circunstância da violência e da falta de oportunidades como geradora do ato infracional.

Quanto à troca de cartas, já estava estabelecido, desde 2019, o contato com as unidades da Fundação Casa de Santo André e de Diadema – as mais próximas do Sesc Santo André. Esse contato foi intermediado, em um primeiro momento, pelo educador do Sesc, Rafael Pelvini, que atuou previamente na Fundação Casa de Diadema como articulador social e fora educador social no mesmo município.

Isso garantiu uma relação de confiança entre as instituições: no papel de articulador social, o então educador pôde mostrar a ambos os lados – Sesc e Fundação Casa – as possibilidades de esse atendimento acontecer em segurança para todas as partes envolvidas. Esse profissional já era conhecido por executar sua função como articulador:

> Um bom profissional nesta função é capaz de realizar parcerias e convênios fundamentais para a instituição além de obter doações e auxílio de outras entidades. [...] É sem dúvida uma função primordial para o desenvolvimento da rede de amparo ao adolescente. Além dos convênios, parcerias e doações, os articuladores também funcionam como uma espécie de relações públicas que, se bem preparados, são capazes de minar a resistência que muitas localidades apresentam com relação à Fundação por meio de apresentações culturais e de serviços prestados pelos adolescentes. Como dito, é uma função primordial na medida em que pode possibilitar a abertura da instituição para a sociedade e, o que é mais importante, desta para a instituição e seus egressos (Lima, 2010, p. 11)

Contratado por uma ONG como articulador social da Fundação Casa de Diadema, Rafael Pelvini construiu laços com os profissionais, sejam os do estado ou os do terceiro setor, fez pontes com serviços de saúde e assistência, promoveu retirada de documentos de identidade dos adolescentes, montou uma biblioteca comunitária apenas com doações de livros de diversas empresas, garantiu a credencial plena do Sesc em São Paulo para aqueles que eram habilitados a tal, implementou os primeiros encontros do

Programa de Assistência Religiosa, garantiu a programação de ações educativas, comunitárias, culturais e artísticas para os adolescentes, entre tantas outras ações que o fizeram um nome de confiança para a instituição, visto que seu trabalho se mostrou eficiente nas divisões de que fez parte. Essa trajetória do ora articulador e então educador do Sesc contribuiu para que a troca de cartas entre os adolescentes fosse autorizada. Percebia-se também um desejo daquelas unidades da Fundação Casa participantes dessa ação de aproximar-se de um equipamento cultural robusto como é o Sesc.

A pandemia da covid-19 também diminuiu as ações feitas no âmbito socioeducativo, assim como em todas as outras áreas. A ação da troca de cartas, portanto, era bem-vinda naquele momento, juntando-se à trajetória do intermediador dessa ação o profissionalismo das outras educadoras envolvidas, o respeito atribuído ao Sesc em São Paulo e o total sigilo e privacidade garantido aos jovens internos participantes.

Quando esse trabalho foi efetivamente iniciado com os adolescentes, foram enviadas três cartas no início de 2021, em janeiro, fevereiro e março. Cada carta foi escrita por cada pessoa educadora do Sesc, integrante do Programa Juventudes da unidade Santo André. O alcance foi de cerca de 180 adolescentes do sexo masculino, e nem todos responderam às três cartas, devido à finitude da medida socioeducativa.

Cada carta foi acompanhada de um *pen drive* com um vídeo em que cada pessoa educadora explicava o que estava escrito, deixando nítido que responder era um convite, não uma obrigação. O vídeo buscava contemplar adolescentes não alfabetizados ou com dificuldades de leitura. A resposta poderia acontecer da forma que o adolescente escolhesse: escrita, desenhada, com letras de música, respondendo diretamente à pergunta que fizemos ou não. Foi garantido a eles o direito ao sigilo e à privacidade, sem qualquer exposição de suas identidades ou endereços, ou qualquer informação que pudesse revelar quem eram. Esse "passo a passo" das cartas foi elaborado pela equipe de educadoras do Sesc, incluindo o autor citado, e toda a sua fundamentação teórica foi definida, portanto, por educadores que eram também pesquisadores, aspecto indispensável para uma ação como essa.

Em *Cartas para CASA: reflexões sobre os sentidos da escola para jovens em conflito com a lei* (Pelvini, 2024, p. 39-40), é descrito o conteúdo de cada carta e como foram escritas:

> [...] seu conteúdo consistia em: nos apresentar; apresentar o Sesc em São Paulo; desejar que nos conhecêssemos pessoalmente, uma provocação poética e uma pergunta a ser respondida. [...] As perguntas foram criadas por nós a partir dos estudos em Adolescências e Juventudes. À época, o curta-documentário "Medo de Sobrar, Medo de Sonhar" (2018), da produtora INFAME, realização do Sesc em São Paulo, nos ajudou a elaborar as

> perguntas enviadas, propositadamente abertas, e até mesmo filosóficas, para que pudessem abarcar a liberdade de expressão dos jovens:
> Quem é você agora?
> Para onde você vai? Para onde você volta?
> Qual seu caminho possível? Qual seu caminho desejado?

A ideia compartilhada com os jovens é que também tivessem em vista a possibilidade de suas cartas se transformarem em obras artísticas ou publicações futuras. Os jovens entenderam que poderiam se expressar livremente, como é possível verificar ao consultar esta pesquisa. É essencial para este trabalho que o grupo tenha entendido a livre expressão como possibilidade. Isso acontece porque sentiram, nesse processo, que as pessoas educadoras confiavam na capacidade deles de elaboração de si, do outro e do mundo.

TRAJETOS DE REEXISTÊNCIA: O QUE OS ADOLESCENTES NOS DIZEM

Como os adolescentes participantes desta pesquisa existem, resistem e reexistem? Percebe-se, na leitura das cartas, diversas temáticas que proporcionam múltiplas leituras e interpretações de como leem o mundo. Há alguns aspectos que destacamos, pois surgem logo à vista.

O primeiro diz respeito às identidades e origens. Os adolescentes costumam se definir como pessoas em processo de regeneração, entendendo aquele momento de internação a partir da culpa e da penalidade. Histórias de vida marcadas pelas ausências aparecem comumente em relatos tristes e viscerais, chamando-nos a atenção para as violências que estão mais presentes em classes sociais mais baixas. É possível aliar essas releituras de suas próprias histórias aos dados factuais de raça e gênero disponíveis nos boletins estatísticos da Fundação Casa no estado de São Paulo[2]. Uma consulta feita ao boletim de 20 de dezembro de 2024 nos mostra que, dos 4.009 adolescentes internos, 95,90% são do gênero masculino. Quanto à autodeclaração de raça, a maioria se apresenta como parda (57,46%) ou preta (13,94%). Historicamente, nessa instituição, essa proporção sofre pouca flutuação, e esse contexto é o mesmo encontrado na época da troca de cartas, em 2021.

Do ponto de vista das discussões em teoria curricular, que devem guiar a construção de currículos escolares que distanciem esses jovens de situações análogas ao crime e, portanto, do ambiente de privação de liberdade, Tomás Tadeu da Silva (2023, p. 101-102) nos diz:

2 Os boletins estatísticos da Fundação Casa do estado de São Paulo são disponibilizados semanalmente no seguinte *link*: https://fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/boletins/.

> É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. [...] Em termos de representação racial, o texto curricular conserva, de forma evidente, as marcas da herança colonial. O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um "tema transversal": ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade.

Essa "questão central" do currículo escolar parece distante da atual execução das políticas educacionais e talvez fosse mais efetiva se de fato a escola tivesse possibilidades de superação de diversas questões estruturais, para então garantir a permanência dessas identidades em ambientes escolares.

O segundo aspecto a destacar nas cartas é justamente este: a relação com a escola e o conhecimento. A defasagem escolar também pode ser verificada no boletim estatístico da Fundação Casa, mas um breve olhar no material coletado já chama a atenção para as dificuldades de escrita, erros gramaticais e ortográficos que não são adequados à idade que os jovens participantes têm (entre 12 e 21 anos). Isso diz muito sobre suas trajetórias escolares.

No entanto, superam essas dificuldades na alfabetização que receberam, demonstram total capacidade de elaboração de suas histórias e oferecem ao leitor críticas, proposições e esperanças.

É o que Paulo Freire (1982, p. 7) anunciava em *A importância do ato de ler*: a leitura do mundo precede a leitura da palavra:

> E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. Ademais, a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político.

É nessa dialética que se constrói o conhecimento apresentado. Superar essa adversidade, para os jovens, é um ato que aparece principalmente no terceiro aspecto a ser ressaltado na leitura das cartas: o *funk*. Principal expressão de cultura juvenil no Brasil do início deste século em todas as classes sociais (Cymrot, 2022), o *funk* aparece em letras autorais e de artistas jovens que já passaram pelo sistema socioeducativo de privação de liberdade para adolescentes ou que são oriundos da mesma classe ou condição social, sujeitos às mesmas vulnerabilidades.

Esse estilo musical instrumentaliza os adolescentes com repertórios de imaginário e representações do cotidiano. É, também, um lugar subjetivo de criação e fruição artística, e isso aparece tanto nas cartas em que jovens compartilham as letras que escrevem como na capacidade de decorar *funks* de amigos em meio à adversidade, colocando no papel o que escutaram. Isso aparecer no *funk*, movimento e estilo de música colocados como inferior e de má qualidade, é defendido pelo autor de *Cartas para CASA: reflexões sobre os sentidos da escola para jovens em conflito com a lei* como um movimento de arte de resistência à dominação cultural vigente.

Esses elementos surgem, por exemplo, na letra de "Se a vida mudar", de MC Nathan ZK (2020), artista paulistano muito referenciado nas cartas:

> Se a vida mudar
> Aumentar as de 100
> Eu vou tá "suavão"
> Na praia mês que vem
> [...]
> A fase não tá boa
> De pouco em pouco
> Estamos melhorando
> Tendo a convicção
> Que toda essa má fase
> Vai passar passando.

Essa "má fase" é frequentemente referenciada pelos jovens atrelada à letra da música ou não. O desejo de sair dela é aparente em todas as cartas que falam sobre isso. O que nos leva ao quarto aspecto a ser ressaltado: as perspectivas de futuro e transformação.

Nas cartas, o futuro sempre aparece relacionado com a importância do suporte da família, a quem ele apresenta dever total respeito e admiração. Figuras femininas têm protagonismo nesse sentido, sendo a mãe (ou correlatas, como a avó ou uma tia) a pessoa por quem o adolescente mais tem veneração. O amor pela mãe representado nas cartas nos mostra que, quando e se fortalecidas, essas mulheres oferecem um papel central na mudança de vida e de trajetória dos adolescentes.

O caminho para o futuro e a transformação de suas histórias, garantido o apoio da família e dos entes queridos, sempre apresenta: ganhar a liberdade, voltar aos estudos, profissionalizar-se e sair da vida "do crime". É importante que haja o suporte educacional para que isso aconteça, assim como o vínculo emocional construído com educadores e profissionais envolvidos nas ações socioeducativas.

São aspectos que formam os trajetos de reexistência vistos nesse processo de troca de cartas, que contribui para a formação de identidades resilientes das pessoas adultas envolvidas, impactando a maneira como ambas as instituições (Sesc e Fundação Casa) atuam com esses adolescentes. Contribui, também, para a ressignificação da condição dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. As cartas apresentadas no trabalho *Cartas para CASA: reflexões sobre os sentidos da escola para jovens em conflito com a lei* (Pelvini, 2024) podem informar sobre práticas pedagógicas que fortaleçam as políticas públicas para adolescentes em conflito com a lei, a partir do que dizem esses mesmos adolescentes.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), mais que uma lei que define as medidas socioeducativas, é um projeto de sociedade. É também nele que precisamos nos debruçar, para colocá-lo efetivamente em prática, garantindo assim os direitos básicos de uma população juvenil que deveria estar livre e na escola.

Em síntese, podemos interpretar que o que os adolescentes nos dizem nas cartas é que os trajetos de suas reexistências não se fazem sozinhos, contando apenas com as suas resistências. É um caminho mais possível num esforço coletivo para que o ECA seja respeitado integralmente, para que suas origens e identidades marcadas por ausências se revertam em encontros, em convivência, em vínculos, em apoio para a profissionalização e retomada dos estudos como reais possibilidades para "sair da vida do crime". É um trajeto mais promissor quando as instituições educativas (formais e não formais) investem na construção de conhecimentos promotores de vida digna, que considerem e deem espaço à expressão da cultura juvenil, que ampliem possibilidades de criação e fruição. Possíveis rotas desses trajetos são anunciadas nas cartas, e o caminho poderá ser melhor se os caminhantes não estiverem sozinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ação de troca de cartas entre jovens e adolescentes da Fundação Casa com a equipe de educadores socioeducativos do Sesc Santo André demonstra uma possibilidade de trabalho socioeducativo com o adolescente cumprindo medida socioeducativa de internação que é eficaz ao centralizar o que o jovem pensa sobre si mesmo como principal força de mudança em sua trajetória. O projeto confia na autonomia do jovem e em sua livre expressão, apresentando a futuras pesquisas os subsídios para observar, repensar e criticar as medidas socioeducativas no Brasil.

Em seu conteúdo geral, as cartas escritas nos apresentam um cenário de interrupções na trajetória escolar desses adolescentes, ao passo que também colocam a escola em um lugar de esperança, retorno e de garantia de direitos. Como observa Pelvini (2024), é importante analisar a mensagem dos jovens para que possamos pensar sobre

os currículos escolares e como estão garantindo a permanência dos adolescentes na escola, para que proporcionem uma educação integral como garantia da liberdade.

Também apresenta uma metodologia diferenciada e inédita de articulação entre instituições, uma privada e outra pública, e como essa parceria pode ter um impacto, ainda que em longo prazo, não apenas nas próprias instituições, mas também nas vidas dos jovens e na maneira como os currículos escolares os enxergam. O trabalho com as cartas aqui apresentado amplia o impacto da socioeducação e nos apresenta um outro olhar para a existência dessas adolescências – e também para sua reexistência, considerando todas as contradições sociais em que vivem, assim como a quebra dos limites entre as instituições envolvidas.

Neste artigo, ressaltamos a importância de a escola reservar algum tempo para a observância de ações socioeducativas que estão para além da educação básica e formal, como forma de inspiração para promover o inédito viável em outras ações pedagógicas; assim como recomendamos a leitura do trabalho original para que se criem novas pesquisas, dando continuidade ao trabalho nessa temática.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Vidas re-existentes*: reafirmando sua outra humanidade na história. Petrópolis: Vozes, 2023.

BRASIL. *Sinase - Sistema Nacional Socioeducativo*. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2006.

CERQUEIRA, D. *Atlas da violência*. São Paulo: FBSP, 2023.

CERQUEIRA, D. *Atlas da violência*. São Paulo: FBSP, 2024.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis: Vozes, 2011.

COSTA, A. C. G. da. *Protagonismo juvenil*: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD Educação, 2005.

CYMROT, D. *O funk na batida*: baile, rua e parlamento. São Paulo: Edições Sesc, 2022.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados, 1982.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LIMA, C. N. de. *O fim da era Febem*: novas perspectivas para o atendimento socioeducativo no estado de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MC NATHAN ZK. *Se a vida mudar*. Produção: Gui da Norte, 2020. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=DyBKplmNDCo. Acesso em: 26 dez. 2024.

NERI, J. F. de O. *Currículo escolar e enfrentamento à violência sexual intrafamiliar contra a criança e o adolescente no município de São Paulo*. 2018. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

PELVINI, R. *Cartas para CASA*: reflexões sobre os sentidos da escola para jovens em conflito com a lei. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2024.

PONCE, B.; LEITE, C. Em busca da justiça curricular: as possibilidades do currículo escolar na construção da justiça social. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 794, 2019.

PONCE, B.; NERI, J. F. de O. A justiça curricular, a violência sexual intrafamiliar (VSI) e o direito à aprendizagem. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 15, n. 5, p. 1223, 2017.

SILVA, T. *Documentos de Identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

SOUZA NETO, J. *Crianças e adolescentes abandonados:* estratégias de sobrevivência. São Paulo: Arte Impressa, 2002.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, v. 44, n. 15, 2014.

Recebido em: 19.02.2025
Aprovado em: 10.01.2026

POR UMA PERCEPÇÃO METODOLÓGICA CREPUSCULAR SÓCIO-JURÍDICO-ESPACIAL: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS EM DIREITO, LITERATURA E TERRITÓRIO[1]

TOWARDS A CREPUSCULAR SOCIO-LEGAL-SPATIAL METHODOLOGICAL PERCEPTION: THEORETICAL-METHODOLOGICAL FOUNDATIONS IN LAW, LITERATURE AND TERRITORY

Bernardo Gomes Barbosa Nogueira

Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), com estágio de doutoramento na Universidade de Coimbra, e possui pós-doutorado na Faculdade de Direito de Vitória (FDV/ES). Mestre em Ciências Jurídico-Filosóficas pela Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra. Especialista em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Conselheiro Lafaiete. Professor da Universidade Vale do Rio Doce (Univale), da Faculdade de Direito Milton Campos, do Instituto de Mediação Aplicada (IMA) e da Faculdade Supremo, além de líder do Grupo de Pesquisa Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direitos (Niesd/CNPq). Mediador credenciado pelo Tribunal de Justiça do Estado de Minas Gerais (TJMG) e membro honorário da Rede Brasileira de Direito e Literatura (RDL).

E-mail: bernardo.nogueira@univale.br

Diego Jean Gregório Martins Guimarães

Mestre em Gestão Integrada do Território, especialista em Docência no Ensino Superior pela Univale e graduado em Direito pela Universidade Vale do Rio Doce (Univale). Também se graduou em Filosofia pela Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Professor da Univale, vinculado ao curso de Direito e atuante também em diversos cursos da instituição nas áreas de ciências humanas, sociais e direito ambiental, além de atividades de pesquisa e extensão. Leciona em programas de pós-graduação da Univale e possui experiência em gestão acadêmica como coordenador de curso *lato sensu*. Advogado.

E-mail: diego.guimaraes@univale.br

1 Os autores agradecem à Profa. Dra. Luciana Pimenta e à Profa. Dra. Fernanda Cristina de Paula os constantes *diálogos crepusculares*.

Lucas Campos Ferreira

Pós-graduado em Economia e Filosofia, Ética e Cidadania e em Direito Imobiliário, Direito Registral e Notaril, e em Direito Penal pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo (Fameesp). Graduado em Criminologia pela Universidade Anhanguera e em Direito pela Universidade Vale do Rio Doce (Univale). Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig). Integrante do Núcleo Interdisciplinar de Educação, Saúde e Direitos (Niesd) e do Observatório Crítico da Lei Penal da Univale.
E-mail: lucas.imobiliarioadv@gmail.com

Resumo: O presente texto parte da concepção teórico-metodológica de pesquisa em direito na literatura em diálogo com estudos de geografia e literatura; coteja de forma interdisciplinar as fundamentações teóricas que sustentam esses estudos; e traz como objetivo a construção de um novo campo de estudo: direito, literatura e território. Foi utilizada uma revisão bibliográfica como metodologia. Na primeira seção, apresenta-se uma breve introdução; na segunda seção, faz-se uma contextualização histórico-metodológica da proposta; na terceira seção, efetiva-se a conceituação do que se chama percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial; e na quarta seção, há o encontro da metodologia em questão com os fundamentos de análise de direito na literatura de Henriete Karam. Os resultados indicam um novo campo de estudo, direito, literatura e estudos territoriais, com uma estrutura metodológica interdisciplinar sustentada pela metáfora do crepúsculo. Esses resultados não apenas permitem compreender novas conexões entre as áreas, como também criam um método capaz de explorar e compreender as nuanças sócio-jurídico-espaciais.

Palavras-chave: Percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial. Direito. Literatura. Território. Interdisciplinar.

Abstract: The present text is based on the theoretical-methodological conception of legal research in literature, in dialogue with studies in geography and literature; it juxtaposes, in an interdisciplinary manner, the theoretical foundations that support these studies; and it aims at constructing a new field of study: law, literature, and territory. A bibliographic review was employed as the methodology. In the 1st section, a brief introduction is presented; in the 2nd section, a historical-methodological contextualization of the proposal is provided; in the 3rd section, the conceptualization of what is called the socio-legal-spatial twilight methodological perception is developed; and in the 4th section, the proposed methodology is brought into dialogue with the foundations for the analysis of law in literature by Henriete Karam. The results point to a new field of study – law, literature, and territorial studies – with an interdisciplinary methodological structure supported by the metaphor of twilight. These

results not only make it possible to understand new connections among the fields, but also create a method capable of exploring and comprehending socio-legal-spatial nuances.

Keywords: Socio-legal-spatial twilight methodological perception. Law. Literature. Territory. Interdisciplinary.

INTRODUÇÃO

Os fundamentos teórico-metodológicos para uma análise interdisciplinar a que se chama de *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial* foram desenvolvidos no âmbito do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Gestão Integrada do Território (GIT) da Universidade Vale do Rio Doce (Univale)[2].

Pretende-se, como objetivos deste trabalho, constituir um novo campo de estudo, englobando direito, literatura e território ou estudos territoriais, e apresentar os fundamentos teórico-metodológicos que sustentam o que chamamos de *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial*.

Tais fundamentos perpassam por uma construção que remete ao *crepúsculo* interdisciplinar de direito e literatura: os diálogos da geografia na literatura e a inserção dos estudos territoriais na abordagem em direito na literatura que fazem emergir a percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial.

Em nossa trajetória, houve um desenvolvimento dos estudos interdisciplinares em direito e literatura, o que permite e se torna agora ponto de partida para a inserção teórica dos estudos territoriais. Em paralelo, observa-se uma aproximação teórica da geografia humanista com a literatura, e assim emerge a percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial que ora se apresenta.

O texto se organiza da seguinte forma, para além desta breve introdução: na próxima seção, estabelece-se uma contextualização histórico-metodológica da proposta; em seguida, efetiva-se a conceituação do que se chama percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial, a qual se estabelece como fundamento teórico da própria composição do texto; por fim, dá-se o encontro da metodologia em questão com os fundamentos de análise de direito na literatura de Henriete Karam, somando-se a perspectiva proposta pelo estudo.

---

2 As reflexões ora apresentadas são decorrentes do projeto de pesquisa intitulado “Direito, literatura e reinvenções simbólicas do território: diálogos em tempos neoliberais”, realizado com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (Fapemig) e Fundação Percival Farquhar (FPF). O projeto é desenvolvido no Núcleo Interdisciplinar Educação, Saúde e Direitos, articulado com seu projeto estruturante “Territorialidades, vulnerabilidade e resiliências”, na linha de pesquisa “Território, sociedade e saúde”, abrigada na área de concentração “Estudos territoriais” do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Gestão Integrada do Território na Universidade Vale do Rio Doce (GIT/Univale).

O talho dessas palavras se encerra com o alcance pleno do objetivo: constituição, a um só turno, de uma nova abordagem de estudos, *direito, literatura e território ou estudos territoriais*, bem como apresenta uma metodologia que orientará a maneira como se constituem esses estudos.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICO-METODOLÓGICA

A metodologia parte dos estudos de direito na literatura, mais especificamente a partir do texto de Henriete Karam (2017) referente ao conto "Suje-se gordo!", de Machado de Assis. Nesse caminho, conjugar-se-ão os estudos territoriais, considerando o movimento direito e literatura e as transformações dos estudos territoriais sob os influxos da geografia humanista.

O nascedouro do movimento direito e literatura tem sua base em uma crítica que se estabelece em face do positivismo imperante no pensamento jurídico desde o século XIX (Trindade; Bernsts; 2017); do mesmo modo, no seio dos estudos territoriais, assiste-se a uma transformação sob os influxos da geografia humanista (Marandola Junior, 2005), que indica uma visão não positivista e sugere perceber categorias como o território não apenas sob uma perspectiva material ou crítica, mas acentuando as suas dimensões cultural e simbólica (Haesbaert, 2006), como explica Tuan (1982, p. 143): "a Geografia Humanista procura um entendimento do mundo humano através do estudo das relações das pessoas com a natureza, do seu comportamento geográfico, bem como dos seus sentimentos e ideias a respeito do espaço e do lugar".

É interessante notar que o mesmo movimento de crítica do pensamento cartesiano – como o questionamento das bases do positivismo, a derrocada dos regimes fascistas pelo mundo, o movimento *hippie*, o Festival de Woodstock, o Maio de 1968, o (re)surgimento de regimes democráticos, os movimentos decoloniais e de independência de países colonizados, movimento de luta pelos direitos civis – seria de algum modo o contexto que colocaria em questão, de um lado, o modelo jurídico que imperava em um certo ocidente e, de outro, os geógrafos (Holzer, 2013).

Essas transformações culminaram em movimentos de pensamento que iriam exsurgir com nomes como *geografia cultural*, *geografia humanista* e *teoria crítica do direito* – os quais, em suma, restariam como um excurso histórico que acaba por permitir uma união entre essas duas abordagens: *dos estudos territoriais* contemporâneos e do *movimento direito e literatura*.

Uma nova forma de habitar a terra aparecia, e, com ela, surgiam novas formas de interpretá-la, de criar normas, de narrar e, consequentemente, de produzir vida nos espaços, territórios e lugares. Essa compreensão de distanciamento das certezas modernas resta bem exposto por Eric Dardel (2011, p. 38-39):

> Nosso universo lógico malogra, com seu espaço rigoroso, a essa massa exuberante e apodrecida opaca à luz, em que a vida brota continuamente da morte, da qual a lama exala o odor insípido da morte. Um mundo que absorve o homem, como absorve a luz, e derrota os seus passos firmes, suas ideias claras. No fluxo de impressões subjetivas que se mistura à nossa apreensão das configurações geográficas, a cor se torna a cor do mundo, revela a substância das coisas, num acordo fundamental da nossa existência com o mundo.

E para a continuidade dessa compreensão, sugerimos três vias, as quais, se vistas de maneira adequada, afetam tanto a construção do pensamento jurídico como dos estudos territoriais, unindo-os:

> Em primeiro, há uma alteração de ordem filosófica [...] o pensamento moderno pretende ser superado. Essa pretensão ruma no sentido de evidenciar o fim das metafísicas essencialistas a anunciar o fim dos fundamentos estanques. Com esse intuito, o pensamento filosófico deixa para trás um paradigma consciencial em que a essência das coisas estaria guardada na consciência de si do pensamento pensante. Superação que foi anunciada com o *linguist turn* [...]. A questão da temporalidade é outro mote que influencia deveras essa mudança radical de pensamento. Conceitos como o de historicidade radical fulminam as bases essencialistas que revestiam sobremaneira o ideário anterior. [...] Destrona-se aqui o sujeito racional da modernidade [...]. A metafísica moderna não conseguira captar o homem em sua existência verdadeira, que inclui, além da razão, a emoção, a desilusão e, sem dúvida, a des-razão (Nogueira; Guimarães, 2012, p. 1-2).

A outra via está aliada a uma transformação político-jurídica e

> [...] surge com o advento do segundo pós-guerra [...]. As atrocidades cometidas na guerra em questão trouxeram à pauta do dia tentativas de reabilitação de um pensamento acerca do direito natural. Tese que não conseguiu ressonância [...]. Ainda nesse contexto, presenciamos a libertação político-ideológica de vários Estados europeus de regimes totalitaristas e o fervor democrático não tardou a tomar conta do pensamento jurídico e político. As democracias nascentes receberam constituições programáticas que previam então a necessidade de realização, preservação e quase

> idealização de direitos fundamentais ditos inalienáveis. Restava agora a adequação dos ordenamentos (Nogueira; Guimarães, 2012, p. 2-3).

Por fim, a terceira via entretecida pelas demais acaba por desembocar

> [...] no pensamento jurídico transformando as bases de sua existência e aplicação. O homem agora não mais se alia a uma categoria metafísica para justificar sua existência. Os valores historicamente constituídos pelo homem ocidental é que caracterizam sua história [...]. O pensamento político vem agora regido por uma Constituição que ganha estatuto normativo, prescreve programas, além de guardar direitos fundamentais à existência desse novo homem que aparece [...]. A Declaração de 1948 é referencial nesse sentido e as Constituições posteriores a ela não poderiam dela se distanciar [...]. O Estado não apenas garante, mas promove o homem e fornece condições para tanto. O Estado Social Democrático de Direito nasce com o condão de realização da dignidade da pessoa humana, valor [...] que agora figura como centro e alicerce do ordenamento jurídico (Nogueira; Guimarães, 2012, p. 3).

Vê-se, nesses termos, respaldo histórico bastante a apontar a possibilidade de encontro daquilo que fundamenta ambas as abordagens: o movimento direito e literatura e a geografia humanista.

A partir de tal constatação, estabelece-se a oportunidade de entronização das reflexões espaciais nos estudos de direito e literatura, tal como filosoficamente indica Michel Foucault (1986, p. 22, tradução nossa):

> A grande obsessão do século XIX foi, como sabemos, a história [...]. A época atual talvez seja sobretudo *a época do espaço*. Estamos na época da simultaneidade: estamos na época da justaposição, na época do perto e do distante, do lado a lado, do disperso. Estamos num momento, creio eu, em que nossa experiência de mundo é menos a de uma longa via se desdobrando através do tempo, do que a de uma rede que conecta pontos e entrecruza sua própria trama. Poder-se-ia dizer, talvez, que certos conflitos ideológicos que animam a polêmica contemporânea opõem os fiéis descendentes do tempo aos determinados habitantes do espaço.

Quer dizer, Foucault já era alcançado pelo ideário de Gaston Bachelard (1958), especialmente em seu *La poétique de l'espace*, a refletir sobre a imperiosidade e os

efeitos do espaço habitado pelo humano, e ulteriormente sobre a sua constituição imagética, ou seja, trata-se ali de perceber como o espaço oferta e ao mesmo tempo constitui uma dimensão absolutamente inafastável do humano, que é a imaginação.

Imaginação que é composta pela linguagem, que, por sua vez, permite a narração e, ao mesmo tempo, a percepção do que enreda o humano, daquilo que deseja, anseia, repele, ama, critica, teoriza; quer dizer, a imaginação é a imagem *per si* da alteridade, ao mesmo tempo tão evidente e tão fugidia: o crepúsculo.

> Bachelard sugere que espaços como o quarto, o porão, o sótão, ou *espaços onde habitam as coisas*, como gavetas, cofres e armários, são espaços íntimos e abrigos ocasionais, capazes de produzir sentimentos e lembranças, que são um importante instrumento de descoberta do espírito e da alma humana. Estes sentimentos e lembranças criam, segundo o autor, *imagens poéticas* que, mesmo não sendo totalmente reais ou racionais, têm um dinamismo próprio; elas são vividas "com todas as parcialidades da imaginação" (p. 196). Uma imaginação que "imagina incessantemente e se enriquece de novas imagens" (Silva, 2020, p. 1, grifo nosso).

No mesmo sentido, porém em outra direção, Byung-Chul Han (2015) escreve, com inspiração em Walter Benjamin, sobre a necessária importância da categoria espaço, inferindo que na contemporaneidade se vive uma ausência de distanciamento, provocada pela racionalidade neoliberal (Dardot; Laval, 2016), o que de algum modo impede a narrativa, a profundidade que a narrativa requer, ou seja, a um só turno, percebe-se a ontológica relação do humano com a narração, ao mesmo tempo que se reconhece a relação semelhante com a espacialidade.

> Sem a distância, também não é possível haver proximidade. Proximidade e distância se condicionam mutuamente. A proximidade não é ausência de distância, mas a distância está inscrita nela. Onde toda distância desaparece, também se perde a proximidade. A proximidade aprofunda a distância [...]. A distância aproxima a linguagem da poesia. Na sociedade da informação, a linguagem perde toda distância aurática e se torna superficial, aplanada como informação. A hipercomunicação digital nos deixa sem fala (Han, 2024, p. 83-84).

Esse encontro anima a trajetória de inserção dos estudos territoriais no movimento direito e literatura, pois, se, de um lado o direito guarda imensas relações de

semelhança com a literatura (Ost, 2004), de outro, a narração, condição ontológica do humano, solicita espaço, o que indica uma interseção entre os estudos aqui elencados.

Interseção que se busca percorrer aqui com a construção de uma metodologia própria, que recepcione a sorte de possibilidades que o encontro interdisciplinar suscita: *o crepúsculo*, ora, ainda em sede de argumentação, vê-se que a imagem crepuscular requer para sua constituição tanto o elemento movimento como o encontro, ou seja, é o comum no qual se *espacializam* dois, o dia em face da noite, e o inverso também; entretanto, não há, ao mesmo tempo, hipótese de termo, ora, o crepúsculo se insere na categoria incerta daquele que vem, de um outro que vem, mas que nunca se estabelece por completo. Tal qual a interseção entre direito, literatura e espaço.

> Pensar o tempo para produzir o espaço implica apreender, no espaço, os tempos materializados e os vividos, sendo estas algumas das determinações que vão definir o pensar o tempo. Não se trata de um determinismo espacial, mas de se considerar o trabalho materializado no espaço como tempo pensado e expresso no espaço, que diziam respeito às relações outras, entre os homens (Ribeiro, 2015, p. 11).

Diante da relação dos estudos territoriais com a literatura, vê-se já um desenvolvimento estabelecido por Eduardo Marandola Junior, Eguimar Felício Chaveiro e Lúcia Helena Batista Gratão (2020) que, em "Geografia e literatura: diálogos e desafios contemporâneos", realizam um "estado da arte", destacando que o movimento entre geografia e literatura ganhou popularidade a partir dos Simpósios Nacionais de Geografia, Literatura e Arte (Sigeoliterart).

Em torno dos trabalhos apresentados nos simpósios, foi criada a revista *Geografia, Literatura e Arte*; além disso, o editor-chefe da *Revista da ANPEGE*, Prof. Manoel Santana Filho, convida para a organização de uma seção temática sobre o tema anteriormente mencionado, com base nas pesquisas desenvolvidas ao longo da última década.

Inicialmente, esses projetos seguiram em paralelo, mas logo se percebeu que faziam parte de um mesmo movimento: reunir autores e autoras para refletir e expressar as possibilidades e os desafios que os últimos dez anos de pesquisas, eventos e interlocuções trouxeram para esse campo (Marandola Junior; Chaveiro; Gratão, 2020). Embora recente em sua estruturação sistemática no Brasil, o campo articula-se tanto com áreas mais tradicionais quanto com as mais recentes da geografia e dos saberes.

> São 18 artigos e ensaios que tecem diálogos variados entre Geografia e Literatura: múltiplos temas, perspectivas teóricas, conceitos, gêneros literários, ideologias e posicionamentos políticos. Em todos eles, no

> entanto, a relação Geografia-Literatura não é apaziguada, mas problematizada, sem a constituição de qualquer tipo de consenso. Antes, a contínua questionalidade relacionada à natureza e às variáveis que tensionam esta relação é uma marca importante dos estudos do campo, que parecem se constituir sem uma estabilização muito acentuada. Isso é certamente revigorante e animador se pensarmos que, após uma década de intensos trabalhos sistemáticos e esforços de constituição de um campo de estudos, estes continuam acolhendo novas questões e possibilitando mais a multiplicação de perspectivas do que a solidificação de uma orientação dominante[3] (Marandola Junior; Chaveiro; Gratão, 2020, p. 140-141).

Nesses termos, observa-se uma transformação em que a própria construção de saberes carreia novas formas de interpretação da realidade, e os estudos territoriais se insinuam nessa ciranda, a permitir uma hermenêutica mais singular acerca das profundidades estabelecidas em relações escalares, nas quais os conflitos da vida humana se apresentam de forma cada vez mais multidimensional, a requerer, por sua vez, uma compreensão interdisciplinar acerca do modo como os estudos territoriais e o próprio direito viriam a tratar essas formas de ser e estar no mundo – em suma, impõe-se a reflexão de como narrar territórios vividos (De Paula, 2020) em tempos de fragmentação socioespacial.

No que diz respeito aos estudos jurídicos, importa mencionar que há um histórico estabelecido, chamado movimento direito e literatura, que oferta reflexões desde meados do século XX (Trindade; Bernsts, 2017), a partir do qual surgiram maneiras de articular a relação entre esses dois saberes. As mais conhecidas, sem esgotar as possibilidades, seriam: *direito da literatura*, *direito como literatura* e aquela que será abordada como dialogante aqui: *direito na literatura* (Silva, 2011).

Entretanto, José Calvo González (2007) critica as interseções tradicionais que chama de "instrumentais" ou "estruturais" por considerá-las limitadas, propondo em seu lugar o *direito com literatura*, entendido como interseção "institucional". Nessa

3 Além do que foi dito, realizou-se um estudo do estado da arte no âmbito dos estudos de literatura e território, território e literatura e direito, território e literatura. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), os termos "território e literatura" e "literatura e território" foram inseridos no campo de busca avançada, ambos entre aspas, no período de 2014 a 2024, em língua portuguesa. A busca por "território e literatura" resultou em oito trabalhos (teses e dissertações), enquanto "literatura e território" apresentou seis resultados (teses e dissertações). Além disso, foram analisados 30 artigos indexados na base de dados do repositório da Capes. A filtragem utilizou as palavras-chave "território e literatura" e "literatura e território", selecionando artigos publicados entre 2013 e 2023 que passaram por revisão por pares. Dentre os 30 artigos analisados, apenas sete abordavam a relação entre território e literatura.

perspectiva, direito e literatura compartilham a função social de atribuir sentido à desordem por meio do mito, e sua proposta se concretiza em três movimentos: releitura dos códigos jurídicos, reescrita com inclusão de vozes silenciadas e oralização da palavra escrita, voltada a uma "realfabetização jurídica" (González, 2007, p. 312-332).

Em que pesem as críticas de González, seguimos neste texto a dimensão do direito na literatura. Nessa forma de articulação, apreende-se uma análise pela qual o fenômeno jurídico e as questões e os temas que o constituem são observados a partir e dentro das obras literárias. Considera-se, assim, que a narrativa jurídica pode ser mais bem compreendida por meio dessas obras, o que significa reconhecer que o direito na literatura, campo extremamente fértil, permite dimensionar com maior profundidade e rigor certas singularidades que, muitas vezes, o discurso jurídico reduz a uma subsunção violenta e pouco verticalizada.

Seria dizer que a partir da literatura se encontra um cabedal mais profícuo para visualização de temas caros e afeitos ao direito, provocando com isso uma espécie de crítica de refinamento, a partir da qual elementos cristalizados dentro do acontecer jurídico possam ser vistos em outras formações – uma dessedimentação do direito por meio das forças que a linguagem literária possui por conta mesmo de suas peculiaridades.

Essa forma de articulação fora, portanto, a escolhida por François Ost (2004), para construir o seu *Contar a lei*, que, como o autor ensina, é recheado por narrativas fundantes, o que mostra o intuito dessa articulação, ou seja, captar por uma via outra aquilo que porventura tenha sido esquecido (Benjamin, 2020), desdenhado (Santos, 2007), encoberto por um discurso de conformação.

A escolha das obras para encontrar o direito na literatura, e por aí repensá-lo, reinventá-lo ou mesmo confirmá-lo, é já um problema a ser discutido, questão que se entende estabelecida com a convocação da *ecologia de saberes* (Nogueira; Guimarães; Faria, 2023), exatamente para mostrar como a construção dos imaginários quase sempre opera com determinados privilégios – e, no caso do direito na literatura, essa questão não passa em vão.

Essa relação permite contemplar por várias dimensões o fenômeno jurídico a partir da literatura, como o lapidar *O processo* de Kafka, e *Antígona*, de Sófocles, na qual se discute a legitimidade do direito. Há ainda outros exemplos: a questão da vingança e da justiça na *Oréstia*, de Ésquilo; a interpretação jurídica em *O mercador de Veneza* e *Medida por medida*, de Shakespeare; a utopia da justiça em *Dom Quixote*, de Cervantes; a questão da democracia em *Ensaio sobre a lucidez*, de Saramago – todos exemplos de como essa forma de articulação é extremamente interessante, mas não podemos nos esquecer, porque se trata de algo também extremamente complexo, de que, por debaixo dos textos, encontra-se um sem-fim de literaturas abandonadas que sussurram/clamam/gritam por espaço.

Nesse sentido, por se entender que, assim como o direito, os estudos territoriais também se compõem a partir de um construto cultural que se narra, se diz, se vive, se esquece, mata e morre, é que se considera adequada a inserção dos estudos territoriais junto da metodologia de direito na literatura; ora, se, de um lado, o direito sofre críticas a partir daquilo que se percebe nas narrativas literárias, de outro lado, as percepções e vidas em jogo desde sempre estão no espaço, mesmo que imaginado ou imaginário.

> Sob o pretexto da ficção, a literatura deve ser capaz de dizer tudo; ou seja, é inseparável dos direitos humanos, da liberdade de expressão, etc. [...] Em todo caso, a literatura é por princípio o direito de dizer tudo e é o grande diferencial da literatura que ela seja, ao mesmo tempo, uma operação política, democrática e filosófica, na medida em que permite colocar questões geralmente reprimidas no contexto filosófico (Derrida, 2017, p. 123).

Portanto, a hipótese do encontro entre os estudos territoriais e os estudos de direito na literatura se estabelece no próprio chão em que se vive, pois a literatura porta uma chance muito interessante de reinvenção das narrativas aliadas ao direito e ao espaço, na medida em que permite alargar a linguagem acerca do que se diz democracia e ética; do mesmo modo, e por isso mesmo, questiona as conformações espaciais, transbordando-as.

Inventar a narrativa junto da literatura é propor uma chance de (re)inventar o espaço no qual ela se espraia, compreendido como aquilo que

> [...] implica numa profundidade, numa espessura, numa solidez ou numa plasticidade que não são dadas pela percepção interpretada pelo intelecto, mas encontradas numa experiência primitiva: resposta da realidade geográfica a uma imaginação terrestre ou que, se contradizendo, a "irrealiza"[4] em símbolos, em movimentos, em prolongamentos, em profundidades (Dardel, 2011, p. 14-15).

4 Esse termo é devido a Sartre, como nos esclarece François Noudelmann, em *L'imagination*: "Uma das principais contribuições de Sartre à fenomenologia da imaginação refere-se à definição da consciência imaginante (*imageante*): Para que uma consciência possa imaginar, é necessário que transcenda o mundo e o coloque à distância. A possibilidade de imaginar implica uma 'irrealização' (*irréalisation*) que permite se presentificar (*présentifier*) uma coisa ou uma pessoa a título de sua ausência. Na sua intenção mesma, a consciência visa o objeto ainda que ausente, ela o 'nadifica' (*néantise*). A partir de um re-presentante análogo (*l' analogon*), a consciência imaginante irrealiza um objeto, que transforma em imaginário. A operação vale tanto para o produtor das imagens, o que imagina o seu amigo ausente, quanto para o observador que recompõe as figuras de um quadro" (Dardel, 2011, p. 15).

As narrativas criam espaço e tempo. O espaço é o acontecer da vida do humano, e permitir um diálogo entre direito e estudos territoriais com a literatura talvez seja uma forma de colaboração para a invenção de ideias e a *instituição de territórios, tempos, corpos*[5] *e lugares que adiem o fim do mundo* (Krenak, 2019).

> Em nossa relação primordial com o mundo, tal como se manifesta nesse gesto banal, ao nos abandonarmos assim "às virtudes protetoras do lugar", firmamos nosso pacto secreto com a Terra [...] Podemos mudar de lugar, nos desalojarmos, mas ainda é a procura de um lugar; nos é necessária uma base para assentar o Ser e realizar nossas possibilidades, um aqui de onde se descobre o mundo, um lá para onde nós iremos (Dardel, 2011, p. 40-41).

Nesses termos, propõe-se, com essa aproximação – direito, literatura e estudos territoriais – a promoção de uma interseção na qual as obras literárias possam revelar aquilo que de agora em diante passaremos a chamar de uma *percepção crepuscular*, por meio da qual as personagens e os temas não apareçam recortados pelos conceitos modernos e disciplinares, mas sim em suas várias profundidades e camadas; neste caso, explicitadas pela dimensão *sócio-jurídico-espacial*.

De uma só vez, trata-se de um adensamento a respeito dos temas abordados em direito e literatura, bem como uma inserção ética que revela de maneira interdisciplinar as nuanças que o existir humano produz, todas elas, ontologicamente, dadas no espaço, em uma relação socioespacial, condição inarredável da própria constituição humana – seu estar no tempo, no espaço, com os outros.

A PERCEPÇÃO METODOLÓGICA CREPUSCULAR SÓCIO-JURÍDICO-ESPACIAL

A *percepção crepuscular* fora construída na tese de doutoramento intitulada *Direito e literatura: hospitalidade e invenção* (Nogueira, 2018), defendida no Programa de Pós-Graduação em Direito da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas), e sua guinada[6] para a relação com os estudos territoriais agora se estabelece

5 Esse termo é uma clara menção às discussões de corpo-território encampadas pelos estudos territoriais (Mondardo, 2009; Haesbaert, 2021).

6 Essa guinada se explica, pois, em 2021, um dos autores do texto foi aprovado no concurso do Programa de Pós-Graduação em Gestão Integrada do Território da Univale, e, a partir dessa experiência, há a incorporação dos estudos territoriais nas pesquisas em direito e literatura já em andamento desde 2009.

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p351-378

como *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial*. Para essa construção, é necessário trazer a própria significação do crepúsculo:

> Albor, alva, alvor, alvorada, aurora, crepúsculo, dilúculo. Albor é o primeiro sinal da alva. Alva é a luz alva e suave que indica o fim da noite, a aproximação do sol. Alvor é o mesmo que albor. Alvorada é a continuação da alva, ou melhor, a alva em todo o seu esplendor, antes de vir a aurora. Aurora é a luz rósea em que se transforma a alva, a qual depois se torna vermelha, matizada de dourado quando nasce o sol. *Aurora de róseos dedos*, diz Homero. Crepúsculo é a luz fraca, incerta, duvidosa, que se segue ao pôr do sol: Duas vezes se mostra corado o céu, uma de manhã à aurora, outra ao crepúsculo da tarde (Vieira, Sermões, XVI, 229). Por extensão, aplicou-se também o romper da alva, como se vê nesse trecho de Herculano, Eurico, 27ª ed., p. 2006: "A hora de amanhecer aproximava-se: o crepúsculo matutino alumiava frouxamente...". Dilúculo, vocábulo literário, é a luz fraca, incerta, duvidosa que indica a passagem da noite para o dia; é o romper da alva (Nascentes, 2011, p. 59-60).

Assim, em um primeiro momento, a *percepção crepuscular* operava como estratégia para a leitura em *direito e literatura*, como forma de fundamentar e reinventar uma chance em face do não visto, do não dito, do silenciado e do invisibilizado pelo *logocentrismo* denunciado por Jacques Derrida e que como objetivo acolhe um pensar úmido (Haddock-Lobo, 2011), desconstruído (Derrida, 2001), profanado (Agamben, 2007), trapaceado, descolonizado (Quijano, 2005) e gingado (Rufino, 2019).

Nesses termos, a *percepção crepuscular* permitiria, operando no entre, que é seu não lugar, a invenção de condições hospitaleiras em face do outro. Uma face ética inarredável da estratégia que, ao inventar, abre as portas e os poros da linguagem, a fim de que não criemos metafísicas oposicionais como sempre o fez o pensamento moderno.

O *crepúsculo* se achega como a chance *por vir*.

O *crepúsculo* se manifesta como uma espécie de útero; o *crepúsculo* fundamental, aquele no qual a chance da vida se manifesta em toda sua potência de por vir. O útero como o primeiro espaço físico habitado pela vida; o ventre, o próprio ato da vida dantes imaginada, potência; o útero disputado, território; o útero, condição mesma de possibilidade da vida; o útero, luta; o útero invento; o útero, crepúsculo do mundo. Assumindo

> [....] seu lugar sem-fundo, seu abismo, assumindo também, sem qualquer contradição, na posição de debaixo, a condição de fundação ou

> fundamento [...] um fundamento que exibe ao ocultar e oferece ao recusar. Exibe e oferece uma maneira outra de pensar a relação entre Direito e Literatura *e território* [...] (Nogueira, 2018, p. 259, grifo nosso).

Crepuscular de modo a não haver o privilégio de nenhuma disciplina, ou seja, o direito, a literatura e, agora, a geografia dialogam nessa zona interdisciplinar e inventiva, em busca de construção de elementos *por vir*[7], alargando a compreensão e permitindo um constante evento de suspensão crítica na qual as disciplinas possam reinventar suas margens, agora tomadas em uma perspectiva interdisciplinar.

> [...] diversamente da luz ofuscante que se quer ocultar e recusar originária do logocentrismo, o crepúsculo é marcado por uma luz fraca, incerta, duvidosa. Ao contrário do que comumente se afirma e pensa, o crepúsculo nem é propriamente o pôr e o nascer do sol, mas aquilo que se lhe segue, sucedendo ao pôr do sol ou antecedendo ao nascer do sol, um debaixo, quer falemos da transição do dia para a noite ou da noite para o dia. Por essa razão, o crepúsculo não se apresenta no horizonte como aquilo "sobre cujo fundo vemos vir a coisa" (Derrida, 2012, p. 70) como se viesse e se apresentasse simplesmente na horizontalidade. O crepúsculo, diversamente, é o acontecimento por baixo daquilo que se mostra no horizonte, ou seja, o tempo-espaço da incerteza desse acontecimento, o que o permite funcionar no pensamento do "nem nem" derridiano, lugar do quase, aquele onde se fundam os indecidíveis (Nogueira, 2018, p. 260).

Nesse aspecto, a *percepção crepuscular* se apresenta como a própria dimensão interdisciplinar, uma vez que, como indica a orientação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), supõe a invenção de novos saberes, ou seja, exatamente o que aponta a *percepção crepuscular*, que, além de interdisciplinar, atua também com características de uma *ecologia de saberes* (Santos, 2007), uma vez que no *crepúsculo* não é possível a distinção hierárquica entre os saberes em *transa*.

7 O 'por vir' [*à venir*] não significa apenas a promessa, mas também que a democracia não existirá nunca, no sentido da existência presente: não porque será diferida, mas porque permanecerá sempre aporética na sua estrutura (força sem força, singularidade incalculável e igualdade calculável, comensurabilidade e incomensurabilidade, heteronomia e autonomia [...] (Derrida, 2009, p. 168-169). "O que está por vir é sempre estruturalmente porvir, de modo que não se deve confundir a vinda do outro (*venue*) com a sua presença futura (*présence*)" (Caputo, 2002, p. 47).

Ainda com o intento de dar a saber acerca desse fundo que corre, oscilando, o *crepúsculo* traz consigo, como seu próprio significado, a figura intensamente crítica do *talvez*, que, como nos permite reconhecer Jacques Derrida, insinua uma dimensão de alteridade que em nenhum momento pode ser dissociada da *percepção* agora apresentada.

O talvez guia o crepúsculo, permitindo, a um só feito, a hospitalidade e a invenção (Nogueira, 2018), supondo ainda o por vir, que é a senha democrática dessa construção:

> Ora, a experiência do "talvez" seria, de uma só vez, a do possível e a do impossível, do possível como impossível. Se apenas acontece [*arrive*] o que já é possível, portanto antecipável e esperado, isso não faz um acontecimento. *O acontecimento só é possível se vindo do impossível*. Ele acontece como a vinda do impossível, ali onde um "talvez" se alia necessariamente a um "sim": sim, sim a(o) que vem. O "sim" seria comum à afirmação e à resposta, viria antes mesmo de toda questão [...] (Derrida, 2004, p. 258-259, grifo nosso).

E não sem espanto, procurou-se essa relação crepuscular na dimensão dos estudos territoriais, e ela aparece em *O homem e a terra*, de Eric Dardel (2011), não ao acaso, obra seminal daquilo que se apresenta como uma virada cultural humanista dos estudos territoriais. Na obra, o autor, em inspiração muito forte de Martin Heidegger e fenomenólogos como Emmanuel Lévinas, tateia o crepúsculo, em um por vir humanístico da geografia.

> Quando queremos reduzir o geográfico a um conhecimento puramente objetivo, o elemento propriamente "terrestre" da terra se dissipa. As noções e as leis que podemos identificar só mantêm seu valor se o arrancamos num combate a uma coisa que continua a se dissimular, a uma existência bruta. É essa luta incessante entre a luz e a escuridão, entre o Homem e a Terra, que confere a toda construção humana o que ela tem de concreta e de real, e toda *descoberta da Terra, toda "geografia", ao mesmo tempo que é, de alguma maneira, concessão à Terra, abandona a fonte que nos faz existir, manifesta nossa historicidade fundamental* (Dardel, 2011, p. 43, grifo nosso).

E na mesma direção crepuscular, justificando nossa inserção ante os estudos territoriais, no ano de 2021, Eduardo Marandola Junior, publica o livro *Fenomenologia do ser-situado: crônicas de um verão tropical urbano*, no qual traz um capítulo com o

título “Crepúsculo”; por certo, a coincidência do nome não justificaria a menção, no entanto a relação trazida pelo autor atua de forma intensamente coerente com o que vimos construindo em sede de nossa *percepção crepuscular*, a justificar de forma inquestionável, uma vez que o autor sugere que sua *fenomenologia do ser-situado* requer caminhos outros, os quais

> [...] *apontem* para necessidade de mais sombras e oscilações. Mais trânsito e movimento, que são, em si, articulados pela quietude e pelo recolhimento: o demorar-se. Mais inacabamento e caminhos de floresta e menos certezas e grandes estradas de rodagem prontas, sejam as modernas sejam as picadas antimodernas. Pois é este pulsar, este ir-e-vir incessante que dá ritmo e sentido à própria vida. Assim, se a fenomenologia é definitivamente diurna ou noturna, certamente não é muito relevante. No crepúsculo no qual me encontro, fico satisfeito com as luzes sombreadas ou com a noite iluminada (Marandola Junior, 2021, p. 135, grifo nosso).

Nesse sentido, resta apresentado não apenas o fundamento, como também a interseção, aquilo que une o movimento direito e literatura e os estudos territoriais, a fim de que se possam inventar espaços nos quais haja vida, um lance de dados para um direito que vem, uma justiça que vem, um espaço que vem, um humano que vem (Agamben, 2007).

É interessante mencionar que os movimentos apresentados vêm sendo desenvolvidos em uma série de publicações: Nogueira (2014a, 2018), Nogueira, Silva e Gusmão (2024), Resende e Nogueira (2023), Nogueira e Silva (2013), Nogueira e Ferreira (2022), Nogueira e Ferreira (2024), entres outros.

Assim, a perspectiva de “direito, literatura e território”, agora chamada *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial*, tem lugar a partir de dois movimentos: (*n*)a passagem da geografia crítica para geografia humanista/cultural; (*n*)o movimento direito e literatura em contraposição ao positivismo jurídico reinante no pensamento jurídico.

> Se é verdade que é nos estudos humanistas que os geógrafos inicialmente passam a dar atenção sistemática à Literatura (na retomada da tradição das humanidades), tais estudos atualmente apresentam-se bastante difundidos e multifacetados. Temos um campo específico na Geografia, mas também nos Estudos Literários, além da incorporação da literatura como material de estudo em diferentes campos da ciência geográfica (Marandola Junior; Chaveiro; Gratão, 2020, p. 137).

Faz-se importante mencionar que esses estudos se inserem entre os estudos interdisciplinares, reconhecendo esse campo como aquele que, de forma hospitaleira (Nogueira, 2018), abriga diversas percepções acerca dos fenômenos, possibilitando a construção e consequente invenção de novos espaços de saber, bem como de práticas, conceitos e metodologias aptos a responder aos questionamentos cada vez mais fragmentados e paradoxalmente relacionados do tempo contemporâneo.

Logo, a relação direito, literatura e território – e chamada *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial* – se insere de forma harmoniosa com aquilo que é denominado estudos interdisciplinares:

> A interdisciplinaridade, por sua vez, pressupõe uma forma de produção do conhecimento que implica trocas teóricas e metodológicas, geração de novos conceitos e metodologias e graus crescentes de intersubjetividade, visando a atender a natureza múltipla de fenômenos complexos. Entende-se por Interdisciplinaridade a convergência de duas ou mais áreas do conhecimento, não pertencentes à mesma classe, que contribua para o avanço das fronteiras da ciência e tecnologia, transfira métodos de uma área para outra, gerando novos conhecimentos ou disciplinas e faça surgir um novo profissional, com um perfil distinto dos existentes, com formação básica sólida e integradora, capaz de compreender e solucionar os problemas cada vez mais complexos das sociedades modernas (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2019, p. 10).

A *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial* se coloca então como uma forma de abordagem interdisciplinar, desconstrutivista, *gingante*, úmida, *ecológica*, profanadora, descolonizadora, que procura introduzir uma forma mais de construção de saberes éticos, comprometidos com uma crítica ante as opressões de todas as ordens, sejam elas jurídicas, existenciais, imaginárias, sociais, epistemológicas e/ou espaciais, levando em consideração o tempo presente, permeado pela *ratio neoliberal* (Dardot; Laval, 2016), o qual, também por essa razão, solicita um estado de vigília e sonho constantes.

CREPÚSCULO E LITERATURA?

A próxima volta do percurso se encontra com os ensinamentos de Karam (2017), na medida em que o arsenal de linguagem da literatura colabora imensamente para o adensamento das reflexões acerca dos fenômenos afetos, não apenas ao direito, como também aos estudos territoriais, uma vez que ambos se constituem, pelo menos a

partir do *linguist turn* (Gadamer, 1977; Wittgenstein, 1987), sustentados em e por narrativas, que são constituídas e constituintes, tanto do fenômeno jurídico quanto do fenômeno territorial.

Assume-se aqui, portanto, a reflexão de que a literatura permite afinar o ouvido (Nogueira, 2014b) para uma escuta mais bem conseguida e, consequentemente, mais crítica acerca dos eventos sócio-jurídico-espaciais, como explicita Henriette Karam (2017, p. 836):

> [...] não há dúvida de que o emprego dos instrumentos oferecidos pela teoria da literatura na análise e interpretação de textos literários pode favorecer uma leitura mais sofisticada, que ultrapassa a do leitor comum, e mais profícua, tendo em vista o fato de que o engessamento do senso comum é tão prejudicial no âmbito literário quanto o é no âmbito jurídico. [...] Assim, é no campo da teoria da literatura, mais especificamente da narratologia, que encontramos os subsídios necessários para a análise de obras literárias, e é aos seus pressupostos e conceitos que devemos recorrer, preliminarmente, sempre que tivermos a intenção de desenvolver um trabalho ou uma pesquisa que envolvam textos literários (Karam, 2017, p. 836).

Seguem disso alguns pressupostos para a *transa* estabelecida com e a partir da literatura; esses elementos devem então ser considerados no momento em que olhamos para a obra literária sob o prisma da narratologia[8] a ser trazida para o diálogo: "há de se ter em conta que, desde os formalistas russos, não faz mais sentido estudar a obra a partir de informações relativas à vida de seu autor, pois se entende que o texto literário carrega sentidos que escapam às intenções de seu criador [...]" (Karam, 2017, p. 836).

O segundo pressuposto ofertado pela pesquisadora é o de observar que

> [...] nos demais tipos de discurso – e mesmo na fala cotidiana – a linguagem busca expressar a objetividade dos seres e dos conceitos, do que decorre, de um lado, seu caráter de referência ao mundo exterior e, de outro, a prevalência da precisão e da exatidão linguísticas, o texto literário se caracteriza por expressar a subjetividade do enunciador e por

8 Sinteticamente, a narrativa literária pode ser definida como relato *ficcional*, produzido por, no mínimo, um *narrador* que, assumindo determinada forma ou pessoa gramatical, institui *lugares*, *personagens*, *objetos* e *ações*, entidades engendradas no discurso, que passam a existir no *universo diegético*, embora possam ou não ter correspondência no *mundo empírico* (Karam, 2008).

https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p351-378

> explorar imagens, do que resulta o emprego da ambiguidade[9] e da plurissignificação dos símbolos verbais, bem como a recorrência ao sentido metafórico, de tal modo que ela se destaca pela pluralidade de sentidos e de interpretações [...] (Karam, 2017, p. 837).

Por fim, o terceiro e último pressuposto se insinua da seguinte maneira:

> [...] *a narrativa literária é uma criação imaginária* e, portanto, o mundo que ela comporta corresponde a uma supra-realidade, composta por elementos figurativos que estão a serviço de conteúdos temáticos [...]. Sinteticamente, a narrativa literária pode ser definida como relato ficcional, produzido por, no mínimo, um narrador que, assumindo determinada forma ou pessoa gramatical, *institui lugares*, personagens, objetos e ações, entidades engendradas no discurso, que passam a existir no universo diegético, embora possam ou não ter correspondência no mundo empírico (Karam, 2008). Em tal definição encontram-se elencados conceitos basilares da narratologia (Karam, 2017, p. 837, grifo nosso).

Portanto, estabelecem-se aqui os pressupostos para a dimensão narratológica a partir da qual a obra literária será observada; nesse mesmo sentido, vê-se, junto aos estudos territoriais, uma sugestão assemelhada no que diz respeito à relação do direito com a literatura.

Isso ocorre porque, se, de um lado, as obras literárias permitem a percepção acerca da construção narrativa de temas, tramas, personagens, institutos e instituições jurídicas, constituindo-os; de outro lado, nos estudos territoriais, desde Eric Dardel, a partir do conceito de *geograficidade*, constitui-se um interesse mote de diálogo, ou seja, enquanto as obras literárias colaboram com hospitalidade e invenção na exploração das camadas sociojurídicas das relações humanas, a geograficidade expressa o estar do humano no espaço, do humano com o espaço, que também é espaço:

> Marandola Jr. e Oliveira (2009) atentam que se formaram duas tendências no estudo da relação entre Geografia e Literatura. Uma tendência aborda a literatura enquanto registro de espacialidades e a outra pensa a literatura enquanto obra de arte que revela nossa geograficidade ou,

9 Ambiguidade é uma das marcas do crepúsculo, tal como a plurissignificação que ele permite, os símbolos que carreiam em si as metáforas que o sustentam, trazendo em si uma série de interpretações, de inspirações, de invenções: literatura (e) (é) *crepúsculo*?

Trama Interdisciplinar, São Paulo, v. 16, n. 2, p. 351-378, jul./dez. 2025
https://doi.org/10.5935/2177-5672/trama.v16n2p351-378

> dito de outra forma, que revela a dimensão ontológica de nossa relação (inalienável) com os lugares. Ou, como prefiro dizer aqui: nossa relação (inalienável) com o mundo. É enquanto reveladora de nossa geograficidade que penso, aqui, a literatura (De Paula, 2020, p. 248).

Nesses termos, a abordagem de direito na literatura, sob o enfoque da narratologia, é bem adequada à abordagem sugerida por Mirandola Jr. e Oliveira na relação da geografia com a literatura, pois, uma vez que o direito na literatura revela a *juridicidade*, dimensão do humano em sua relação com o direito, intui-se necessariamente sua *geograficidade*, e é exatamente nesse entre que se insinua nossa percepção, que se expõe em duas faces.

O crepúsculo é uma imagem que cria uma percepção, a qual não se permite totalizar; logo, não há sobreposição das disciplinas em diálogo no momento do encontro, permitindo que haja invenção e ao mesmo tempo hospitalidade ante o outro que vem; perante as dobras das personagens, os espaços ainda por inventar (*terras incógnitas*), os conflitos à espera de ressignificação; os corpos à espera de lugares, os desejos em um *por vir* da linguagem – tudo isso a serviço da construção de uma habitação mais inventiva e fértil.

A *percepção metodológica crepuscular* permite que as relações observadas – sócio-jurídico-espacial – se coloquem de maneira ética no sentido de que não incide sobre elas a luz por vezes ofuscante da racionalidade moderno-liberal, tampouco a escuridão total – ambos os extremos totalizam, enquanto o crepúsculo se mantém em constante estado de *por vir*.

Aberta ao outro que vem, essa percepção é um espaço *por vir*, uma justiça *por vir*, um território *por vir*, em constante estado de potência, à espera do leitor e da leitora que vem, como rasura, hospitalidade e invenção no espaço narrado que vem.

Entre direito, literatura e espaço, habita o talvez, que, magnetizado eticamente pelo outro que vem, insiste em não se mostrar como tal, por amor ao espaço do outro. E é com esse intuito, ético e interdisciplinar, que sugerimos nossa *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial*.

Da escolha da obra literária

Seguindo de perto a autora, percebe-se a menção a três aspectos que sinalizam para a escolha da obra; no caso do texto em comento, são “seu valor estético; os objetos do mundo representado; e, como consequência, a temática nele implicada” (Karam, 2017, p. 838) – o que, em nossa abordagem, poderá ser seguido, bem como se poderá optar por outros aspectos que sustentam o interesse, a depender dos objetivos particulares de cada obra a ser trabalhada.

Ressalta-se que os critérios para a escolha das obras já são alvo de debates intensos dentro do movimento direito e literatura; nossa opção se dará sempre na direção de uma observação crítica, a qual se volta contra aquilo que Jacques Derrida chama de centrismos[10] (Nogueira, 2018); portanto, é e sempre será estratégica a obra a ser analisada.

Sugerimos sempre uma apreensão de obras que ante o discurso hegemônico possam "repensá-lo, reinventá-lo [...] *sugestionados por uma* ecologia dos saberes, exatamente para mostrar como a construção dos imaginários quase sempre opera *a partir de* privilégios" (Nogueira, 2018, p. 137, grifo nosso).

Assim, antes de citarmos o percurso analítico interpretativo, é importante ainda afirmar que a obra literária oferta imensas condições de possibilidades, e, entre elas, importa mencionar que o percurso adotado em diálogo com os ensinamentos de Karam (2017, p. 848) ressalta que a obra traz tanto o mundo representado quanto a função de representar, ou seja:

> O mundo representado compreende os eventos narrados e o contexto em que eles se inserem; já a função de representar apresenta duplo vetor, pois, de um lado, tem pontos de ancoragem no contexto histórico de sua produção, ao qual se vincula, e, de outro, é suscetível à atualização, tanto do ponto de vista da produção quanto da recepção.

E nesses termos é que a literatura se coloca como um local de hospitalidade e invenção (Nogueira, 2018), a partir do qual aquilo que se representa é já um local outro, distante e próximo do representado, crepuscular e, assim, apto à chegada do outro e ao mesmo tempo à invenção.

Logo, nossa proposta dialoga entre o representado e a representação, entre o *por vir* e o que é ... agora/sendo, entre o lusco e o fusco, entre o feminino e o masculino, a periferia e o centro, o rio e a seca, o sertão e o litoral, o sul e o norte, o terreiro e a Roma papal, a academia e as ruas.

Em ciranda, em roda, de maneira ecológica, horizontal e arruaceira (Simas; Rufino; Haddock-Lobo, 2020) lançamos esta gira:

10 Em *Espectros de Marx* (Derrida, 1994), *O animal que logo sou* (Derrida, 2002), *Força de Lei* (Derrida 2010), *Vadios* (Derrida, 2009) e *A besta e o soberano* (Derrida, 2016), o que notamos é o sopro de um pensamento coerente que enfrenta os dualismos e os centrismos em seu seio, ou seja, deixa acontecer aquilo que estivera guardado muitas das vezes sob o signo intocado da verdade. Assim, o direito, a democracia, a soberania, o humano e, ao fim, temas como hospitalidade, dom e perdão, termos discutidos sob uma perspectiva por vezes superficial, recebem de Jacques Derrida o mesmo cuidado que ele emprestou à fala e à escrita em seu início, sempre tendo como pano de fundo o argumento da desconstrução.

> [...] *um*[a] ecologia *que* aparece como um momento não metodológico no qual o nosso crepúsculo contribui para que não nos encerramos no erro metafísico da inversão, nem noite nem dia, nem ciência nem conhecimento vulgar; a ecologia no crepúsculo permite deixar vir – isso porque estamos desde sempre com as portas abertas por via da hospitalidade e com as v(e)ias abertas por via da invenção (Nogueira, 2018, p. 271, grifo nosso).

De maneira hospitaleira e crítica, deixamos riscado o ponto que indica que as obras analisadas a partir dessa metodologia estão a serviço de uma pesquisa crítica que reconhece a existência de paradigmas dominantes e a partir dos quais sugerimos infiltrações interdisciplinares: uma vez que a luz do crepúsculo se insinua sem que necessariamente se possa medir grau e/ou ondulação, ela é o outro que vem.

O percurso analítico: nosso diálogo

Ditas essas considerações, importa mostrar os procedimentos elencados pela autora a partir da qual partimos para pensar nossa proposta.

O primeiro procedimento do percurso analítico seria identificar, no mundo representado da ficção literária, os temas ou o tema que nele restariam possíveis identificar (Karam, 2017).

E aqui, em nossa *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial*, se inserem também as inferências territoriais, quer dizer, dá-se um passo mais além das questões jurídicas que, porventura, a obra possa representar, e é trazida mais uma via, qual seja, a dos estudos territoriais, por todos os argumentos que já foram trazidos.

Assim, finda-se o primeiro procedimento: elencar os temas sócio-jurídico-espaciais que a trama permite reconhecer.

> O resumo oferecido, naturalmente, já realiza e antecipa – do ponto de vista analítico – a seleção dos elementos que, extraídos no processo de leitura, se pretende examinar. A análise de tais elementos, que compõem o mundo representado, é o primeiro procedimento a ser realizado e propicia identificar o tema ou temas que neles possam estar implicados (Karam, 2017, p. 841).

O segundo procedimento ensinado está relacionado com a própria interpretação da obra, momento no qual se opera uma entrada no próprio sentido do texto a fim de perceber as críticas e os aportes que o texto dirige aos seus temas de fundo, ou seja, "consiste em investigar o sentido intrínseco ao texto, sob a perspectiva do contexto

histórico de sua produção, de modo a avaliar em que medida a crítica [...] *ali encontrada* se vincula e reflete tal contexto" (Karam, 2017, p. 842, grifo nosso).

Nesse caso, o que difere nossa proposta daquela que apresenta a autora diz respeito exatamente ao conteúdo buscado e às discussões acerca dos estudos territoriais. Se, de um lado, os estudos de direito na literatura constituem debates acerca da juridicidade presente na obra, de outro lado, os estudos territoriais apontam para a *geograficidade* presente nas obras –, e, no caso da *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial*, não há que se falar em dissociação das abordagens ancoradas pelos argumentos já descritos.

> Nesta concepção de Geografia, a geograficidade, enquanto manifestação e essência do geográfico, permite compreendermos os sentidos geográficos como modos de existência, manifestos por outras essências, com destaque para lugar, paisagem, região, espaço e território (Marandola Junior, 2024, p. 121).

O derradeiro procedimento se impõe como aquele no qual a metodologia em apresentação traz contornos de maior novidade. Segundo Karam (2017, p. 854), esse momento

> [...] consiste em, transcendendo o contexto histórico da produção do texto – sempre que for o caso de obras cuja produção se inscreva em outro momento histórico e cultural – relacionar os eventos narrados no conto com a situação atual, a qual adquire relevância no sistema de referência de que o leitor contemporâneo dispõe para a construção do sentido a ser atribuído ao conto, na medida em que esse sistema de referência abarca a experiência de sua própria vida e a sua compreensão de mundo.

E no caso da *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial*, essa transposição e/ou transcendência levará em consideração também todo o manancial de criação que a interseção estudos territoriais, direito e literatura permite reconhecer.

Nesse sentido, para além de uma reinvenção dos sentidos e das implicações jurídicas, o ato de encontro crepuscular acentua as relações espaciais contidas na obra, evidenciando mais um recôndito do humano que a ausência de percepção espacial deixa aparecer.

Logo, uma crítica jurídico-literária, além de se dar no tempo, também está inscrita em um espaço, em um lugar, constituído em um território próprio e singular, e que traz consigo a chance de um manancial riquíssimo de análise.

Portanto, quando se inserem os estudos territoriais nessa análise, alarga-se a possibilidade de compreensão dos fenômenos, ao mesmo tempo que se cuida para não efetivar uma totalização, garantida pela *dimensão crepuscular da metodologia* – que é seu aspecto ético –, uma vez que se furta a findar a interpretação, lançando mão da hipótese sempre vindoura de que é o outro, que é a literatura e os encontros inventivos, hospitaleiros e interdisciplinares que essa abordagem permite reconhecer.

> O que é o mesmo dizer que em nossa proposta haverá sempre esse conteúdo ético a compor junto de outras questões, uma "justiça impossível" e uma "democracia por vir" [...] importante ressaltar que a abertura ao pensamento da hospitalidade na dimensão que Jacques Derrida permite, em nossa escrita comparecerá sempre na dimensão da literatura [...]. Assumimos, portanto, que enquanto Derrida pensa na abertura ao outro como aquele que me constitui, uma abertura sem precedentes, no mesmo tom, imaginamos que a literatura seria essa porta aberta para o que vem quando em encontro com o direito *e os estudos territoriais* (Nogueira, 2018 p. 217, grifo nosso).

Logo, se se dão no espaço as relações humanas, e se estas se constituem no e por meio de narrativas, nada mais interessante do que aliarmos essas duas condições de possibilidade da vida com o outro, o espaço, o conflito e a narrativa, para a invenção de linguagens, formas de viver, hospitalidades e justiças – termos que não se podem encerrar em conceitos acabados e que suscitam sempre o *talvez* e o *por vir*, elementos que estão na base de constituição do crepúsculo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo buscou explicitar uma nova abordagem e ao mesmo tempo uma nova metodologia para sua efetivação.

A abordagem se dá a partir da união dos estudos territoriais em face dos estudos de direito e literatura, inventando, portanto, uma nova escala de compreensão dos conflitos humanos, agora intersecionando as dimensões literária, jurídica e espacial.

Nesses termos, após a composição dessa tríade a ser estabelecida, foi explicitada a metodologia a ser aplicada para esses estudos, chamada *percepção metodológica crepuscular sócio-jurídico-espacial*, que, por sua vez, caminha a partir dos estudos de direito na literatura e os transcende, inserindo para tal a dimensão espacial.

A percepção em questão se estabelece como um *a-caminho* que se propugna por uma abordagem crítica que empresta contornos problematizadores das relações humanas – sócio-jurídico-espaciais – a partir de obras literárias.

Trata-se antes de tudo de uma abordagem ética e inventiva, que tem no termo *crepúsculo* sua metáfora de fundo, seu segredo, a partir do qual se põe em *encruzilhada* ante o que vem, ou seja, tudo e todes que ainda restam por se inventar.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. *Profanações*. Tradução e apresentação Selvino José Assman. São Paulo: Boitempo, 2007.

BACHELARD, G. *La poétique de l'espace*. Paris: Presses Universitaires de France, 1958.

BENJAMIN, W. *Sobre o conceito de história*. São Paulo: Alameda Editorial, 2020.

CAPUTO, J. Por amor às coisas mesmas: o hiper-realismo de Derrida. *In*: DUQUE-ESTRADA, P. C. (org.). Às margens: a propósito de Derrida. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 29-48.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. Documento de área – Área 45: interdisciplinar. Brasília: Ministério da Educação, 2019. Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/INTERDISCIPLINAR.pdf. Acesso em: 3 set. 2024.

DARDEL, E. *O homem e a terra*: natureza da realidade geográfica. Tradução Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

DARDOT, P.; LAVAL, C. *A nova razão do mundo*: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2016.

DE PAULA, F. C. Ferida de outono: sobre literatura, corpo e presentificação da geograficidade. *Revista da ANPEGE*, v. 16. n. 31, p. 243-258, 2020. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/anpege/article/view/12541/pdf. Acesso em: 17 set. 2024.

DERRIDA, J. *Espectros de Marx:* o estado da dívida, o trabalho do luto e a nova Internacional. Tradução Anamaria Skinner. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

DERRIDA, J. *Posições*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

DERRIDA, J. *O animal que logo sou (a seguir)*. Tradução Fábio Landa. São Paulo: Editora Unesp, 2002.

DERRIDA, J. *Papel máquina*. Tradução Evando Nascimento. São Paulo: Estação Liberdade, 2004.

DERRIDA, J. *Vadios*: dois ensaios sobre a razão. Coordenação científica da edição, tradução e notas Fernanda Bernardo. Tradução Fernanda Bernardo, Hugo Amaral, Gonçalo Zagalo. Revisão da tradução Fernanda Bernardo, Hugo Amaral. Coimbra: Terra Ocre, 2009.

DERRIDA, J. *Força de lei*: o fundamento místico da autoridade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

DERRIDA, J. *A besta e o soberano*: seminário 2001-2002. Rio de Janeiro: Via Verita, 2016.

DERRIDA, J. Observações sobre desconstrução e pragmatismo. *In*: CRITCHLEY, S. *et al*. *Desconstrução e pragmatismo*. Organização Chantal Mouffe. Tradução Victor Dias Maia Soares. Rio de Janeiro: Mauad X, 2017.

FOUCAULT, M. Of other spaces. *Diacritics*, v. 16, n. 1, p. 22-27, 1986. Disponível em: https://www.jstor.org/stable/464648. Acesso em: 12 set. 2024.

GADAMER, H. G. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.

GONZÁLEZ, J. C. Derecho y literatura: intersecciones instrumental, estructural e institucional. *Anuario de Filosofía del Derecho*, Madrid, n. 24, p. 307-332, 2007.

HADDOCK-LOBO, R. *Para um pensamento* úmido: a filosofia a partir de Jacques Derrida. Rio de Janeiro: Nau, Editora PUC-Rio, 2011.

HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização*: do fim dos territórios à multiterritorialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

HAESBAERT, R. *Território e descolonialidade*: sobre o giro (multi) territorial/de(s)colonial na América Latina. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Clacso; Niterói: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal Fluminense, 2021.

HAN, B.-C. *Sociedade do cansaço*. Petrópolis: Vozes, 2015.

HAN, B.-C. *O espírito da esperança*: contra a sociedade do medo. Petrópolis: Vozes, 2024.

HOLZER, W. A geografia humanista: uma revisão. *Espaço e Cultura*, p. 137-147, 2013. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/espacoecultura/article/view/6142. Acesso em: 28 out. 2024.

KARAM, H. *Espaço-tempo e memória*: a subjetividade em "Le temps retrouvé", de M. Proust. 2008. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29557/000641117.pdf;jsessionid=FE05537BBBC450B413EB6F5FCE09B920?-sequence=1. Acesso em: 19 set. 2024.

KARAM, H. Questões teóricas e metodológicas do direito na literatura: um percurso analítico-interpretativo a partir do conto *Suje-se gordo!*, de Machado de Assis. *Revista de Direito GV*, São Paulo, v. 13, n. 3, p. 827-865, set./dez. 2017. Disponível em: https://periodicos.fgv.br/revdireitogv/article/view/73327/70469. Acesso em: 3 set. 2024.

KRENAK, A. *Ideias para adiar o fim do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MARANDOLA JUNIOR, E. Humanismo e abordagem cultural em geografia humanística. *Geografia*, Rio Claro, v. 30, n. 3, p. 393-419, set./dez. 2005. Disponível em: https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/ageteo/article/view/611/516. Acesso em: 10 set. 2024.

MARANDOLA JUNIOR. E. *Fenomenologia do ser-situado*: crônicas de um verão tropical urbano. São Paulo: Editora Unesp, 2021.

MARANDOLA JUNIOR, E. *Ensinar-aprender fenomenologia*: trilhas de um pensar e de um fazer pela experiência. Teresina: Cancioneiro, 2024.

MARANDOLA JUNIOR, E.; CHAVEIRO, E. F.; GRATÃO L. H. B. Geografia e literatura: diálogos e desafios contemporâneos. *Revista da ANPEGE*, v. 16, n. 31, p. 136-141, 2020. Disponível em: https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/12982. Acesso em: 16 set. 2024

MONDARDO, M. L. O corpo enquanto "primeiro" território de dominação: o biopoder e a sociedade de controle. *Biblioteca Online de Ciências da Comunicação*, 2009. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/mondardo-marcos-o-corpo.pdf. Acesso em: 19 fev. 2024.

NASCENTES, A. *Dicionário de sinônimos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2011.

NOGUEIRA, B. G. B. *Cinema com filosofia*. Belo Horizonte. Arraes Editores, 2014a.

NOGUEIRA, B. G. B. É o humano literatura? *In*: FRANCO, Â. B.; GURGEL, M. A. R. L. (org.). *Direito e literatura*: interseções discursivas nas veredas da linguagem. Belo Horizonte: Arraes Editores, 2014b. p. 1-12.

NOGUEIRA, B. G. B. *Direito e literatura*: hospitalidade e invenção. 2018. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_NogueiraBG_1.pdf.Acesso em: 27 jul. 2024.

NOGUEIRA, B. G. B.; FERREIRA, L. C. Criminologia radical e literatura: seletividade punitiva na obra "Nas terras do rio sem dono". *Revista Jurídica – Unicuritiba*, Curitiba, v. 1, n. 81, p. 278-307, 2025.

NOGUEIRA, B. G. B.; FERREIRA, L. P. Q. P. O direito curvo e as curvas para uma teoria poética-literária da justiça: assumindo nossa herança de José Calvo González. *In*: MOREIRA, N. C.; ESPÍNDOLA, A. A. da S. E.; PAULA, R. F. de (org.). *Narrativas de um direito curvo*: uma homenagem a José Calvo González. São Paulo: Tirant Lo Blanch, 2022. v. 1, p. 34-43.

NOGUEIRA, B. G. B.; GUIMARÃES, D. J. M; FARIA, F. N. Direito e literatura enquanto ecologia de saberes: um diálogo entre Boaventura de Sousa Santos e Jacques Derrida. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DO CONPEDI BUENOS AIRES, ARGENTINA, 12., 2023, Buenos Aires. Florianópolis: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito, 2023. v. 1, p. 177-194.

NOGUEIRA, B. G. B.; GUIMARÃES, H. F. A constitucionalização do direito civil e seus reflexos na responsabilidade civil. *RFD – Revista de Direito da UERJ*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 21, p. 1-11, jan./jun. 2012. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/rfduerj/article/view/2472/2296. Acesso em 10 set. 2024.

NOGUEIRA, B. G. B.; SILVA, A. A. V. A. G. da; GUSMÃO, S. M. B. Nas terras do rio sem dono: o contar do não-lugar. *In*: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE DIREITO E LITERATURA, 12., 2024, Brasília. *Anais* [...]. Brasília: Rede brasileira de Direito e Literatura, 2024. v. 1,

p. 1-14. Disponível em: https://periodicos.rdl.org.br/anacidil/article/view/1156. Acesso em: 10 set. 2024.

NOGUEIRA, B. G. B.; SILVA, R. M. da (org.). *Direito e literatura*: por que devemos escrever narrativas? Belo Horizonte: Arraes Editores, 2013.

OST, F. *Contar a lei*: as fontes do imaginário jurídico. São Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: QUIJANO, A. *A colonialidade do saber*: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 117-142.

RESENDE, A. R.; NOGUEIRA, B. G. B. *Território, cultura e democracia*. Imperatriz: Instituto Tatajubá, 2023.

RIBEIRO, W. C. Relação espaço/tempo: considerações sobre a materialidade e dinâmica da história humana. *Terra Livre*, n. 4, p. 1-15, 2015. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/58. Acesso em: 18 out. 2024.

RUFINO, L. *Pedagogia das encruzilhadas*. São Paulo: Mórula, 2019.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc. Acesso em 27 jul. 2024.

SILVA, B. *A poética do espaço, de Gaston Bachelard*. Lisboa: Centro de Estudos de Arquitetura, Cidade e Território da Universidade Autónoma de Lisboa, 2020. Disponível em: https://repositorio.ual.pt/server/api/core/bitstreams/99f82834-0f48-499b-bb2b-d7f64c4eb826/content. Acesso em 18 out. 2024.

SILVA, J. A. e. *Para uma teoria hermenêutica da justiça*: repercussões jusliterárias no eixo problemático das fontes e da interpretação jurídicas. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

SIMAS, L. A.; RUFINO, L.; HADDOCK-LOBO, R. *Arruaças*: uma filosofia popular brasileira. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

TRINDADE, A. K.; BERNSTS, L. G. O estudo do direito e literatura no Brasil: evolução, surgimento e expansão. *Anamorphosis – Revista Internacional de Direito e Literatura*, v. 3, n. 1, p. 225-257, jan./jun. 2017. Disponível em: https://periodicos.rdl.org.br/anamps/article/view/326. Acesso em: 3 set. 2024.

TUAN, Y.-F. Geografia humanística. *In*: CHRISTOFOLETTI, A. C. (org.). *Perspectivas da geografia*. São Paulo: Difel, 1982. p. 143-164.

WITTGENSTEIN, L. *Tratado lógico-filosófico*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1987.

Recebido em: 07.01.2026
Aprovado em: 23.01.2026