

Pensar o Mundo em Camadas

MULTIDISCIPLINAS

Jader Silveira (Org.)



uniatual
EDITORA

Pensar o Mundo em Camadas

MULTIDISCIPLINAS

Jader Silveira (Org.)



uniatual
EDITORA

© 2026 – Uniatual Editora

www.uniatual.com.br

universidadeatual@gmail.com

Organizador

Jader Luís da Silveira

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Capa: Freepik/Uniatual

Revisão: Respectiveos autores dos artigos

Conselho Editorial

Ma. Heloisa Alves Braga, Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, SEE-MG

Me. Ricardo Ferreira de Sousa, Universidade Federal do Tocantins, UFT

Me. Guilherme de Andrade Ruela, Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

Esp. Ricael Spirandeli Rocha, Instituto Federal Minas Gerais, IFMG

Ma. Luana Ferreira dos Santos, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Ana Paula Cota Moreira, Fundação Comunitária Educacional e Cultural de João Monlevade, FUNCEC

Me. Camilla Mariane Menezes Souza, Universidade Federal do Paraná, UFPR

Ma. Jocilene dos Santos Pereira, Universidade Estadual de Santa Cruz, UESC

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Dra. Haiany Aparecida Ferreira, Universidade Federal de Lavras, UFLA

Me. Arthur Lima de Oliveira, Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do RJ, CECIERJ

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S587p Pensar o Mundo em Camadas: Multidisciplinas - Volume 1
/ Jader Luís da Silveira (organizador). – Formiga (MG): Uniatual Editora, 2026. 173 p.: il.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-6170-000-9
DOI: 10.5281/zenodo.18551141

1. Coletânea. 2. Conhecimento. 3. Transformação. 4. Cultura. I. Silveira, Jader Luís da. II. Título.

CDD: 001.4
CDU: 001

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de seus autores.

Downloads podem ser feitos com créditos aos autores. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Uniatual Editora
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniatual.com.br
universidadeatual@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:
<https://www.uniatual.com.br/2026/02/pensar-o-mundo-em-camadas.html>



**Pensar o Mundo em Camadas:
Multidisciplinas**

Volume 1

Autores

***Belijane Marques Feitosa
Dariane do Nascimento Silva
Débora Nogueira da Silva
Estela M. Willeman
Felipe Reis Munhoz
Isis de Castro Alencar
Izaltino Ferreira Meireles Filho
João Luis Josino Soares
Joelson Lopes da Paixão
John Jamerson da Silva Brito
Jónata Ferreira de Moura
Juliana Ferreira de Sousa
Jungley de Oliveira Torres Neto
Kaliane Adriele Silva da Hora
Maria Thaís de Oliveira Batista
Melquisedeque dos Santos Ferreira
Priscila Nunes Brazil
Terezinha Richartz
Thaiza de Oliveira Oliva
Weber da Silva Mota
Werislano Levy Magalhães Tavares
Zionel Santana***

APRESENTAÇÃO

A obra *Pensar o Mundo em Camadas: Multidisciplinas* nasce de uma inquietação intelectual fundamental: como compreender a complexidade crescente do mundo contemporâneo sem reduzir seus fenômenos à simplicidade enganosa de abordagens unívocas? Em um tempo marcado pela aceleração dos fluxos de informação, pela interdependência entre sistemas naturais, sociais, técnicos e simbólicos, e pela fragmentação do saber acadêmico, torna-se imperativo reconstruir pontes epistemológicas que permitam uma leitura mais densa, articulada e responsável da realidade.

O conceito de “camadas” que estrutura este livro não se apresenta como mera metáfora didática, mas como uma proposição teórico-metodológica rigorosa. Pensar o mundo em camadas implica reconhecer que os fenômenos não se manifestam em um único plano de análise, tampouco se esgotam em explicações lineares ou causais simples. Ao contrário, cada objeto de estudo — seja ele físico, biológico, social, cultural, econômico, tecnológico ou simbólico — constitui-se pela sobreposição, interação e tensão entre diferentes níveis de organização e interpretação. Essas camadas não são estanques: comunicam-se, interferem umas nas outras e produzem efeitos emergentes que só se tornam inteligíveis quando consideradas em conjunto.

Nesse sentido, a proposta multidisciplinar aqui apresentada não se confunde com um ecletismo superficial. Multidisciplinas, tal como defendido nesta obra, designa um esforço sistemático de articulação entre campos do conhecimento que historicamente se desenvolveram de forma autônoma, com linguagens, métodos e pressupostos próprios. Trata-se de reconhecer a legitimidade e a especificidade de cada disciplina, ao mesmo tempo em que se questionam seus limites explicativos diante de problemas complexos que extrapolam qualquer fronteira disciplinar rígida. O diálogo entre as ciências naturais, as ciências sociais, as humanidades, as artes e as tecnologias emerge, assim, como condição necessária para uma compreensão mais abrangente do mundo.

O livro insere-se em uma tradição intelectual que remonta aos grandes projetos de síntese do pensamento científico e filosófico, mas o faz com plena consciência das transformações epistemológicas do século XXI. A noção de complexidade, os estudos de sistemas, a teoria da emergência, as abordagens críticas da ciência, bem como as

contribuições contemporâneas da filosofia da linguagem, da epistemologia histórica e da sociologia do conhecimento, atravessam implicitamente as reflexões aqui desenvolvidas. Todavia, a obra não se limita a um exercício teórico abstrato: ela dialoga com problemas concretos do nosso tempo, como as crises ambientais, as desigualdades sociais, as transformações tecnológicas, os conflitos culturais e os desafios éticos que deles decorrem.

Ao adotar uma linguagem culta, formal e cientificamente orientada, *Pensar o Mundo em Camadas: Multidisciplinas* dirige-se tanto à comunidade acadêmica quanto a leitores interessados em uma reflexão aprofundada sobre os fundamentos do conhecimento e da ação humana. O rigor conceitual é acompanhado por uma preocupação constante com a clareza argumentativa, de modo a tornar acessíveis discussões complexas sem sacrificar a precisão teórica. Cada capítulo pode ser lido como uma camada específica de análise, mas o conjunto da obra convida o leitor a um movimento contínuo de integração, no qual as partes ganham sentido pleno apenas quando relacionadas ao todo.

Este prefácio, portanto, não pretende oferecer um roteiro interpretativo fechado, mas antes situar o leitor no horizonte intelectual que orienta o livro. A leitura que se segue exige atenção, disposição ao diálogo interdisciplinar e abertura à incerteza — elemento constitutivo de todo conhecimento genuinamente crítico. Em contrapartida, oferece a possibilidade de um entendimento mais profundo e responsável da realidade, capaz de reconhecer tanto a complexidade dos fenômenos quanto a necessidade ética de pensar e agir de forma integrada.

Que esta obra possa contribuir para a formação de um olhar mais atento às camadas que compõem o mundo, estimulando práticas de pesquisa, ensino e reflexão que transcendam compartimentalizações estéreis. Em um cenário global marcado por desafios sistêmicos, pensar em camadas e em multidisciplinas não é apenas uma escolha intelectual, mas uma exigência histórica.

SUMÁRIO

Capítulo 1 EDUCAÇÃO, GÊNERO E CULTURA DO SILENCIAMENTO: O DEBATE SOBRE A PROIBIÇÃO DO FUNK NAS ESCOLAS <i>Terezinha Richartz; Zionel Santana</i>	11
Capítulo 2 O PROFESSOR FRENTE ÀS MUDANÇAS EDUCACIONAIS CONSTANTES: DESAFIOS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE <i>Joelson Lopes da Paixão</i>	22
Capítulo 3 DISPOSITIVO JURÍDICO OFF-LABEL DE GÊNERO E SEXO: GUARDA COMPARTILHADA, ALIENAÇÃO PARENTAL E A TORTURA INSTITUCIONAL DE MULHERES NO SISTEMA DE JUSTIÇA BRASILEIRO <i>Estela M. Willeman</i>	38
Capítulo 4 PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: ENTRE A IDEOLOGIA NEOLIBERAL E O DESEMPREGO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL PAULISTA <i>Felipe Reis Munhoz</i>	64
Capítulo 5 COLONIALIDADE DE GÊNERO E RESISTÊNCIA(S): MULHERES AFRO-QUEER NA CONSTRUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS PLURAIS <i>Belijane Marques Feitosa; Maria Thaís de Oliveira Batista; Priscila Nunes Brazil</i>	79
Capítulo 6 A INFLUÊNCIA DA IDADE NO USO DO MARKETING DIGITAL PELOS PEQUENOS NEGÓCIOS EM CAUCAIA <i>Isis de Castro Alencar; Werislano Levy Magalhães Tavares; Kaliane Adriele Silva da Hora; Dariane do Nascimento Silva; Débora Nogueira da Silva; João Luis Josino Soares</i>	94
Capítulo 7 A INCLUSÃO DA MODELAGEM COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS <i>Melquisedeque dos Santos Ferreira; Thaiza de Oliveira Oliva; Weber da Silva Mota</i>	104
Capítulo 8 EDUCAÇÃO FÍSICA COMO RESISTÊNCIA: UMA LEITURA DIALÓGICA SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA <i>Izaltino Ferreira Meireles Filho; Jungley de Oliveira Torres Neto</i>	123

Capítulo 9	
A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E INACABADO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, REFLEXIVIDADE E TRANSFORMAÇÃO PERMANENTE	133
<i>Joelson Lopes da Paixão</i>	

Capítulo 10	
DA ESCOLA À ESFERA PÚBLICA: CURRÍCULO, PODER E A REPRESENTATIVIDADE LGBTQIA+	149
<i>Belijane Marques Feitosa; Priscila Nunes Brazil; Maria Thaís de Oliveira Batista</i>	

Capítulo 11	
NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES COMO POTENCIALIDADES PARA A (AUTO)FORMAÇÃO	161
<i>John Jamerson da Silva Brito; Juliana Ferreira de Sousa; Jónata Ferreira de Moura</i>	

Capítulo 1

EDUCAÇÃO, GÊNERO E CULTURA DO SILENCIAMENTO: O DEBATE SOBRE A PROIBIÇÃO DO FUNK NAS ESCOLAS

Terezinha Richartz

Graduada em Sociologia e Política e em Pedagogia. Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Mestre e doutora em Ciências Sociais. Professora do Mestrado Acadêmico em Gestão e Desenvolvimento Regional do Grupo Unis. E-mail: terezinha.richartz@professor.unis.edu.br

Zionel Santana

Graduado em Filosofia e Pedagogia. Mestre em Educação. Doutor em Filosofia. Professor do Mestrado Profissional em Gestão, Planejamento e Ensino do Centro Universitário Unincor. E-mail: zionel@unincor.edu.br

RESUMO

Gênero e sexualidade são temas historicamente marcados por tensões no espaço escolar, especialmente em contextos nos quais setores conservadores buscam impor normas morais sobre o que pode ou não ser discutido, vivenciado ou expresso culturalmente. Essa dinâmica se estende também às manifestações artísticas, como a música, que frequentemente se tornam alvo de processos de censura e silenciamento. Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar o impacto do decreto publicado pelo prefeito do município de Carmo do Rio Claro, em Minas Gerais, que proibiu a execução, reprodução e manifestação do funk nas escolas da rede pública municipal. A pesquisa adota uma

abordagem qualitativa, por meio de um estudo de caso, fundamentado na análise documental do decreto e no levantamento de reações da comunidade escolar e da sociedade civil, veiculadas pela imprensa local e regional. Os resultados preliminares evidenciam uma comunidade profundamente dividida. De um lado, há segmentos que apoiam a medida, justificando-a como necessária para a preservação da moral e da formação ética de crianças e adolescentes, associando o funk a conteúdos considerados inadequados. De outro, identificam-se posicionamentos críticos que apontam o caráter inconstitucional do decreto, por violar princípios como a liberdade de expressão artística, a diversidade cultural e a autonomia pedagógica das escolas. Além disso, parte dos críticos defende que o funk pode ser utilizado como recurso pedagógico, desde que mediado de forma crítica e contextualizada, contribuindo para debates sobre gênero, sexualidade, desigualdades sociais e cultura juvenil. Conclui-se que a proibição reforça práticas de silenciamento cultural e de pânico moral, deslocando da escola seu papel formativo e crítico, ao invés de promover o diálogo democrático e a construção coletiva de sentidos no espaço educacional.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Funk. Cultura. Educação básica.

ABSTRACT

Gender and sexuality have historically been marked by tensions within the school context, especially in scenarios where conservative sectors seek to impose moral norms regarding what can or cannot be discussed, experienced, or culturally expressed. This dynamic also extends to artistic manifestations such as music, which often become targets of censorship and silencing. In this context, this article aims to analyze the impact of a decree issued by the mayor of the municipality of Carmo do Rio Claro, Minas Gerais, which prohibited the performance, reproduction, and expression of funk music in public schools. The research adopts a qualitative approach through a case study, based on documentary analysis of the decree and the examination of reactions from the school community and civil society, as reported by local and regional media outlets. Preliminary results reveal a deeply divided community. On one hand, some groups support the measure, arguing that it is necessary to preserve moral values and the ethical development of children and adolescents. On the other hand, critical positions point to the unconstitutional nature of the decree. It is concluded that the prohibition reinforces practices of cultural silencing and moral panic, displacing the school from its formative and critical role..

Keywords: Gender. Sexuality. Funk. Culture. Basic education.

INTRODUÇÃO

Com a expansão das mídias digitais e a redução dos custos para divulgar músicas na rede, o funk despontou como um dos gêneros que mais cresceram nos últimos tempos. Esse estilo musical reflete a realidade das comunidades periféricas, abordando temas sociais e culturais e, frequentemente, a liberdade e o desejo sexual, tanto em suas letras quanto na dança. No entanto, essas características têm gerado controvérsias em determinados segmentos sociais, que as consideram excessivamente sensuais.

Nesse contexto, um prefeito do interior de Minas Gerais, impulsionado por um pânico moral que tem se intensificado no Brasil, decretou a proibição de que o funk seja ouvido, cantado ou dançado nas escolas de seu município. Assim, o objetivo deste trabalho é analisar o impacto desse decreto nas escolas de Carmo do Rio Claro.

REFERENCIAL TEÓRICO

Gênero e sexo são amplamente regulamentados pela sociedade, pois constituem forças vitais nas relações sociais. Por isso, são criadas estratégias e normativas de cerceamento.

Para Foucault (1988), a sexualidade é o nome dado a um dispositivo histórico. Não é uma realidade subterrânea difícil de compreender, mas sim a estimulação do corpo, o aumento do prazer, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento e o fortalecimento do controle e da resistência, todos ligados por várias estratégias-chave de saber e poder.

Entre as estratégias que desenvolveram dispositivos de poder e saber, destaca-se a pedagogização do sexo das crianças. Para ele, pais, médicos, psicólogos e educadores devem se preocupar em cuidar desse germe tão precioso e arriscado que é a sexualidade nessa fase. Ao mesmo tempo em que é natural, a sexualidade também é vista como contra a natureza, trazendo perigos físicos e morais, individuais e coletivos (Foucault, 1988). Por isso, as formas de regulação moral ganham corpo nas instituições sociais consideradas guardiãs da moral, as quais produzem sujeitos heterossexuais e, especialmente, mulheres que se sujeitam ao patriarcado. Dentro desse contexto, surgem medidas como a do prefeito que proíbe o funk nas escolas.

Hoje, com a diversidade sexual e de gênero mais presente no cotidiano das pessoas, especialmente por meio das mídias sociais, a busca pela normatização dos corpos tende a crescer. Trata-se de um movimento paradoxal: enquanto há maior abertura para a diversidade, setores sociais se fecham para a manutenção do patriarcado. Nesse sentido, o patriarcado assume novos contornos, como, por exemplo, o combate à sexualidade e à identidade de gênero.

Atualmente, coexistem duas concepções dominantes. A primeira defende que a identidade da pessoa é definida pelos outros com base em características biológicas observadas no nascimento. Assim, quando um bebê nasce, médicos e familiares já

estabelecem se a criança é homem ou mulher. A segunda concepção entende que a identidade de gênero pode não corresponder ao sexo biológico. O indivíduo é o fundamento de toda a realidade; por isso, não necessariamente há correspondência entre o sexo com que nasceu e a expressão de gênero que assumirá ao longo da vida. Quando alguém se identifica com determinado gênero, espera que sua escolha seja respeitada. No entanto, muitas vezes isso não ocorre, pois a sociedade nem sempre aceita essa mudança de identidade. Como resultado, surgem manifestações de preconceito, discriminação e violência contra pessoas que não seguem a norma heterossexual (RICHARTZ; SANTANA, 2021).

Os grupos que defendem a “ideologia de gênero” enfrentam dificuldades para confrontar os opositores, pois estes dispõem de um discurso mais articulado e, atualmente, contam com respaldo de representantes do poder instituído, que têm condições de criar normativas unilaterais que prejudicam o debate.

É nesse ponto que reside o problema. Ao olhar para esse cenário, cantado pelo funk como forma de resistência às imposições sociais e defesa da liberdade dos sujeitos de serem quem quiserem, instala-se o pânico moral.

Habermas (1997) defende que essa dicotomia entre as duas posições dominantes, só será superada quando passarmos da subjetividade para o paradigma da intersubjetividade. Nesse contexto, o indivíduo pode se identificar como homossexual, expressando desejo e atração por pessoas do mesmo sexo. No entanto, para tratar dessas questões no espaço público, é necessário recorrer ao discurso diante da comunidade. Isso implica a necessidade de construir uma fala compartilhada e legitimada coletivamente, buscando o consenso por meio da consideração das opiniões e argumentos dos demais participantes do diálogo.

De maneira cooperativa, o sujeito constrói argumentos que, ao serem aceitos coletivamente, passam a orientar as ações do dia a dia. Na visão de Habermas (1997), o diálogo livre e racional com a comunidade de interlocutores é essencial. Para que se alcance um consenso, é necessário que todos os envolvidos no debate social e político tenham a oportunidade de se expressar. Apenas dessa forma as decisões terão legitimidade democrática.

METODOLOGIA

A metodologia adotada consiste em um estudo de caso qualitativo, que considera tanto o conteúdo do decreto quanto as reações da comunidade escolar. Para tanto, envolveu análise documental do decreto e pesquisa da opinião da comunidade, divulgada nos meios de comunicação locais, como TV e jornais da região, com o objetivo de compreender os diversos posicionamentos sobre a medida.

Carmo do Rio Claro é uma cidade do interior de Minas Gerais. De acordo com o Censo de 2022, o município possui 20.954 habitantes. Já o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 2010 é de 0,733, considerado alto. (INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA, [2022?]).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O prefeito de Carmo do Rio Claro/MG publicou, no dia 6 de janeiro de 2025, o Decreto nº 5905, que proíbe a execução de músicas do estilo funk nas escolas municipais. O funk, segundo o decreto, diz não ao “adestramento” feminino que começa desde a infância, colocando a mulher como sujeito de suas escolhas, o que, para alguns, causa pânico moral.

O decreto apresenta os seguintes fundamentos:

CONSIDERANDO a necessidade de implementação de normas e procedimentos que visem impedir a execução de músicas inadequadas, especialmente no ambiente escolar, de forma a preservar o desenvolvimento moral dos alunos da rede pública municipal de ensino e das crianças e adolescentes em geral; e
CONSIDERANDO a necessidade de evitar os malefícios advindos da execução de músicas com letras que façam apologia ao crime, ao uso de drogas, que sejam pornográficas ou que utilizem linguajar obsceno, ou de estilo ou gênero musical que, em sua maioria, contenham músicas com essas características (CARMO DO RIO CLARO, 2025a).

No Artigo 1º, o decreto determina: “Fica proibida a execução de músicas do estilo funk nas escolas da rede pública municipal de ensino e em eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação.” (CARMO DO RIO CLARO, 2025a).

No dia 10 de janeiro, o prefeito publicou o Decreto nº 5907, que ampliou as restrições estabelecidas pelo Decreto nº 5905/25. Esse novo decreto estende a proibição a veículos de recreação infantil que oferecem passeios destinados a crianças e

adolescentes. (CARMO DO RIO CLARO, 2025b). Assim, a vigilância — usando uma palavra de Foucault — recai sobre os membros da comunidade escolar e também sobre os veículos de recreação infantil, que devem reportar a seus superiores as transgressões cometidas. Ou seja, é preciso vigiar para depois punir.

A publicação do Decreto nº 5.905, em janeiro de 2025, pelo prefeito de Carmo do Rio Claro/MG, que proibiu a execução de músicas do gênero funk nas escolas da rede pública municipal, produziu impactos significativos no cotidiano escolar e no debate educacional em âmbito local. A posterior ampliação da medida, por meio do Decreto nº 5.907, que estendeu a proibição a veículos de recreação infantil, evidencia que a ação do poder público extrapola o espaço escolar, configurando uma política de controle cultural mais ampla.

Do ponto de vista educacional, os fundamentos do decreto revelam uma compreensão restrita da função da escola, associando o processo educativo à proteção moral por meio da exclusão de manifestações culturais consideradas inadequadas. Ao generalizar o funk como um gênero predominantemente imoral ou nocivo, a política ignora tanto a diversidade interna dessa expressão cultural quanto o potencial pedagógico de sua abordagem crítica e contextualizada. Tal postura desloca a escola de seu papel formativo e reflexivo, aproximando-a de uma instância normativa e disciplinadora.

Sob a ótica de Michel Foucault, o decreto pode ser compreendido como um dispositivo de poder que opera pela vigilância e pela normalização dos corpos e dos discursos. Ao atribuir a professores, diretores e supervisores a responsabilidade pela fiscalização e denúncia de eventuais descumprimentos, a política transforma o educador em agente de controle, enfraquecendo sua autonomia pedagógica. Nesse contexto, o ambiente escolar deixa de se constituir como um espaço privilegiado de construção do conhecimento crítico para se tornar um local de reprodução de normas morais impostas externamente.

As reações da comunidade

Como o decreto é recente, os resultados são preliminares e indicam uma comunidade dividida. A seguir, alguns posicionamentos levantados pela imprensa local e regional.

Do ponto de vista jurídico, a advogada Maria Alice Almeida Pereira explica que proibir a execução de gêneros musicais como o funk em escolas é inconstitucional: “O ser humano é livre na sua expressão, inclusive cultural. A Constituição garante isso”, afirmou a advogada (EPTV SUL DE MINAS, 2025, p. 1).

Antonio Carlos de Freitas Junior também defende que o decreto é inconstitucional, argumentando também que a medida infringe a atribuição exclusiva da União para legislar sobre diretrizes e fundamentos da educação, a liberdade de manifestação artística e a proibição de censura em qualquer forma de atividade cultural, além do princípio da igualdade (SCHROEDER, 2025).

Para a socióloga Dra. Terezinha Richartz, é importante não generalizar e avaliar o funk com critério, pois esse gênero musical é também uma forma de expressão que expõe problemas e desigualdades de uma população marginalizada na sociedade (EPTV SUL DE MINAS, 2025a, p. 1).

Ela acrescenta:

Na verdade, a escola é um espaço de formação crítica do cidadão. Proibir nunca é o caminho ideal. Por que não trazer o tema para discussão, envolvendo pais, comunidade e professores, para pensar em um projeto mais amplo que permita discutir essas letras? (EPTV SUL DE MINAS, 2025, p. 1).

O historiador Jair Soares Júnior, que atua na comunidade, questionou a decisão centralizada e unilateral do prefeito, defendendo que qualquer medida desse tipo deveria passar pelo colegiado escolar (REDE GLOBO, 2025, s. p.).

Para o historiador, é necessário diálogo entre colegiado e poder público, e não uma medida imposta de cima para baixo.

Enquanto uma parcela da população, incluindo intelectuais, critica a medida, outra parcela apoia o decreto. Este segmento argumenta que as letras do funk promovem imoralidade e influenciam negativamente a formação de crianças e adolescentes

Bruno Valeriano, professor de música da rede municipal de Carmo do Rio Claro, defende que os professores devem avaliar a letra das músicas, independentemente do gênero, para que possam ser trabalhadas (REDE GLOBO, 2025, s. p.). “Não se pode usar as músicas sem nenhum critério avaliativo. É necessário priorizar critérios pedagógicos.”

Como a Prefeitura anunciou que realizará reuniões com diretores e professores para alinhar o discurso, a direção e o corpo docente se veem encurralados, temendo represálias.

Nas pesquisas realizadas, não encontramos opinião de nenhum pai, o que é preocupante. O silêncio também revela as tensões sobre o tema.

As reações da comunidade escolar e da sociedade civil evidenciam uma profunda polarização. Educadores, juristas e pesquisadores da área das Ciências Humanas questionam a constitucionalidade da medida e destacam que a escola deve promover o contato crítico com diferentes linguagens culturais, inclusive aquelas produzidas pelas juventudes periféricas. Para esses atores, a proibição representa uma forma de censura que empobrece o currículo e reduz as possibilidades de debate sobre temas como gênero, sexualidade, desigualdades sociais e identidade cultural.

Por outro lado, parte da população apoia o decreto, fundamentando-se na ideia de que determinadas expressões culturais podem comprometer a formação moral de crianças e adolescentes. Esse posicionamento revela a presença de um pânico moral que, historicamente, recai sobre manifestações culturais populares, sobretudo aquelas associadas às periferias urbanas. No campo educacional, esse tipo de discurso tende a reforçar práticas excludentes e a deslegitimar saberes e experiências que fazem parte do repertório cultural dos estudantes.

Chama atenção, ainda, o silêncio público dos pais e responsáveis, o que pode ser interpretado como reflexo das tensões existentes entre poder público, escola e famílias. A ausência de participação efetiva desses sujeitos no debate evidencia a fragilidade dos espaços democráticos de diálogo no âmbito educacional local. À luz de Jürgen Habermas, a construção de normas legítimas no espaço público exige processos comunicativos baseados no diálogo e na participação dos diferentes atores envolvidos. A adoção de uma medida unilateral, sem escuta da comunidade escolar, compromete a legitimidade pedagógica da política implementada.

Do ponto de vista curricular, a proibição do funk nas escolas reforça uma concepção tradicional e hierarquizada de cultura, na qual determinadas manifestações são consideradas legítimas e outras são excluídas do espaço educativo. Essa lógica contraria princípios fundamentais da educação democrática e inclusiva, que pressupõem o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização das experiências dos estudantes como ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem. Trabalhar criticamente letras de músicas, gêneros musicais e práticas culturais contemporâneas pode favorecer o desenvolvimento do pensamento crítico, da leitura de mundo e da reflexão ética, desde que mediado pedagogicamente.

Assim, os resultados indicam que a política de proibição do funk nas escolas de Carmo do Rio Claro não contribui para o fortalecimento do processo educativo. Ao invés de promover a reflexão, o diálogo e a formação crítica, a medida reforça o silenciamento cultural, fragiliza a autonomia docente e reduz a escola a um espaço de controle moral. Uma abordagem educacional comprometida com a formação integral dos sujeitos demandaria a construção coletiva de estratégias pedagógicas que possibilitem o debate qualificado sobre cultura, gênero e sexualidade, respeitando a diversidade e os princípios democráticos que orientam a educação pública.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o decreto do prefeito de Carmo do Rio Claro, que proíbe a execução do funk nas escolas municipais, gerou posicionamentos contraditórios na comunidade local. Enquanto um segmento da população apoia a medida, alegando que as letras do gênero promovem imoralidade e influenciam negativamente crianças e adolescentes, outro grupo a considera inconstitucional, por violar a liberdade de expressão artística e impor uma decisão unilateral, sem diálogo com a comunidade escolar. Esse segundo grupo defende que o funk pode ser utilizado pedagogicamente, desde que analisado com rigor crítico e contextualização adequada.

O silêncio dos pais, que não se manifestaram publicamente sobre a medida, reforça as tensões em torno do tema e sugere tanto o receio de possíveis represálias quanto a fragilidade dos espaços de participação democrática no âmbito educacional. A recente ampliação da proibição para veículos de recreação infantil evidencia ainda mais o caráter expansivo da política adotada, indicando uma lógica de controle que ultrapassa o espaço escolar e incide sobre práticas culturais e de lazer.

Do ponto de vista educacional, a pesquisa evidencia que a proibição do funk nas escolas desloca a instituição escolar de sua função formativa e crítica, aproximando-a de uma instância de vigilância moral. Ao invés de promover o debate, a reflexão e a mediação pedagógica, a medida reforça práticas de silenciamento cultural e fragiliza a autonomia docente, ao impor limites externos à escolha de conteúdos e estratégias pedagógicas. Tal postura empobrece o currículo escolar e reduz as possibilidades de abordar, de forma crítica, temas contemporâneos como gênero, sexualidade, desigualdades sociais e cultura juvenil.

Nesse sentido, a escola, enquanto espaço de formação cidadã, deve favorecer o diálogo e a problematização das diferentes manifestações culturais presentes no cotidiano dos estudantes, reconhecendo-as como potenciais recursos pedagógicos. Trabalhar criticamente expressões culturais como o funk possibilita ampliar a leitura de mundo dos alunos, desenvolver o pensamento crítico e fortalecer a compreensão sobre diversidade cultural e direitos humanos.

À luz de Habermas, a superação dos conflitos identificados exige a passagem da subjetividade — marcada pela defesa de posições individuais — para a intersubjetividade, baseada na construção coletiva de normas por meio do diálogo. A ausência de escuta da comunidade escolar e a adoção de uma medida unilateral comprometem a legitimidade pedagógica da política implementada e enfraquecem os princípios democráticos que devem orientar a educação pública.

Conclui-se, portanto, que a proibição do funk nas escolas não contribui para o fortalecimento do processo educativo. Ao contrário, reproduz mecanismos de controle e exclusão simbólica, conforme discutido por Foucault, ao invés de promover práticas pedagógicas comprometidas com a diversidade cultural, o diálogo democrático e a formação crítica dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

CARMO DO RIO CLARO. **Decreto nº 5.905, de 06 de janeiro de 2025**. 2025a.

Disponível em:

https://www.migalhas.com.br/arquivos/2025/1/6208FEBD80BC57_decretofunk.pdf. Acesso em: 10 abr. 2025.

CARMO DO RIO CLARO. **Prefeitura estende restrições de músicas com conteúdo inadequado**. 2025b. Disponível em:

<https://www.carmodorioclaro.mg.gov.br/portal/noticias/0/3/3965/prefeitura-estende-restricoes-de-musicas-com-conteudo-inadequado>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CORREIO BRASILIENSE. **Prefeito de cidade mineira proíbe funk nas escolas: ritmo não é legal**, 28 dez. 2024. Disponível em:

<https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2024/12/7022327-prefeito-de-cidade-mineira-proibe-funk-nas-escolas-ritmo-nao-e-legal.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

EPTV SUL DE MINAS. **Prefeito de Carmo do Rio Claro proíbe funk em escolas municipais. Jornal da EPTV 2ª Edição - Sul de Minas**, 2025. Disponível em:

<https://globoplay.globo.com/v/13243990/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 13. ed. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Carmo do Rio Claro**. [2022?]. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg/carmo-do-rio-claro.html>. Acesso em: 10 abr. 2025.

REDE GLOBO. Prefeito de cidade mineira proíbe músicas de funk em escolas: 'Cortar pela raiz'. **G1**, 09 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mg/sul-de-minas/noticia/2025/01/09/prefeito-de-cidade-mineira-proibe-musicas-de-funk-em-escolas-cortar-pela-raiz.ghtml>. Acesso em: 10 abr. 2025.

RICHARTZ, Terezinha; SANTANA, Zionel. **Gênero, intersubjetividade e performatividade**. Curitiba : Appris, 2021.

SCHROEDER, Lucas. Funk nas escolas: especialistas avaliam medida adotada por cidade em MG. **CNN Brasil**, 09 jan. 2025. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/politica/funk-nas-escolas-especialistas-avaliam-medida-adotada-por-cidade-em-mg/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

Capítulo 2

O PROFESSOR FRENTE ÀS MUDANÇAS EDUCACIONAIS CONSTANTES: DESAFIOS, IMPACTOS E ESTRATÉGIAS DE ENFRENTAMENTO NA CONTEMPORANEIDADE

Joelson Lopes da Paixão

Mestre em Engenharia Elétrica. Especialista em áreas da Educação e relacionadas à Engenharia Elétrica. Bacharel em Engenharia Elétrica, licenciado em Matemática, Física, Pedagogia e em Formação de professores para a EPT. Foi aluno de IC, atuou como professor na EBTT e participou de vários projetos de P&D. Atualmente, é pesquisador e doutorando em Engenharia Elétrica. E-mail: joelson.paixao@hotmail.com

RESUMO

As mudanças educacionais constantes têm redefinido de modo significativo o trabalho docente, impondo ao professor a necessidade permanente de adaptação a reformas curriculares, políticas públicas, inovações tecnológicas e novas demandas sociais. O problema que orienta este estudo reside na tensão entre a velocidade e a frequência dessas mudanças e a capacidade institucional de oferecer condições formativas e estruturais adequadas para que o professor possa incorporá-las de forma crítica e pedagógica. O objetivo geral consiste em analisar os desafios enfrentados pelo professor diante das mudanças educacionais constantes, considerando seus impactos sobre a prática docente, a identidade profissional e a autonomia pedagógica. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em produções científicas contemporâneas da área da Educação e em documentos normativos que orientam as políticas educacionais no Brasil. Os resultados

indicam que a recorrência de reformas, associada à lógica gerencialista e à intensificação do trabalho docente, tende a produzir insegurança profissional, desgaste e práticas pedagógicas adaptativas, mais reativas do que reflexivas. A incorporação acelerada de tecnologias digitais e metodologias inovadoras, sem o devido suporte formativo, amplifica esses desafios. Conclui-se que enfrentar as mudanças educacionais de forma consistente exige processos formativos contínuos, valorização profissional, integração crítica de tecnologias educacionais e espaços institucionais que favoreçam a reflexão crítica e a participação docente na construção das políticas educacionais.

Palavras-chave: Mudanças educacionais. Trabalho docente. Políticas educacionais. Profissionalidade docente. Tecnologias educacionais.

ABSTRACT

Constant educational changes have significantly redefined teaching work, imposing on teachers the permanent need to adapt to curricular reforms, public policies, technological innovations, and new social demands. The problem guiding this study lies in the tension between the speed and frequency of these changes and the institutional capacity to offer adequate training and structural conditions so that teachers can incorporate them critically and pedagogically. The general objective is to analyze the challenges faced by teachers in the face of constant educational changes, considering their impact on teaching practice, professional identity, and pedagogical autonomy. Methodologically, this is qualitative research, bibliographic and documentary in nature, based on contemporary scientific productions in the field of Education and normative documents that guide educational policies in Brazil. The results indicate that the recurrence of reforms, associated with managerialist logic and the intensification of teaching work, tends to produce professional insecurity, exhaustion, and adaptive pedagogical practices, more reactive than reflective. The accelerated incorporation of digital technologies and innovative methodologies, without proper training support, amplifies these challenges. It is concluded that facing educational changes consistently requires continuous training processes, professional valorization, critical integration of educational technologies, and institutional spaces that favor critical reflection and teacher participation in the construction of educational policies.

Keywords: Educational changes. Teaching work. Educational policies. Teacher professionalism. Educational technologies.

1. INTRODUÇÃO

O cenário educacional contemporâneo caracteriza-se por um processo contínuo de transformações que incidem diretamente sobre o trabalho do professor. Reformas curriculares sucessivas, alterações nas políticas de avaliação, incorporação de tecnologias digitais, redefinições das finalidades da escola e novas demandas sociais têm produzido um contexto de instabilidade normativa e pedagógica que exige do docente constante adaptação. Nesse cenário, o professor é frequentemente convocado a modificar práticas,

metodologias e concepções de ensino, muitas vezes sem o tempo, a formação ou as condições institucionais necessárias para uma apropriação crítica dessas mudanças.

As mudanças educacionais constantes têm sido justificadas, em grande medida, pelo discurso da inovação, da modernização e da melhoria da qualidade do ensino. No entanto, observa-se que a velocidade com que essas transformações são implementadas nem sempre considera os tempos pedagógicos, os processos formativos e a complexidade do trabalho docente. Como resultado, o professor passa a vivenciar um cotidiano marcado por exigências contraditórias: ao mesmo tempo em que se espera dele flexibilidade, criatividade e protagonismo, impõem-se normas, currículos e avaliações que restringem sua autonomia profissional.

A incorporação acelerada de tecnologias digitais na educação exemplifica essa tensão. Como evidenciado por Paixão (2024), a integração de tecnologias da informação e comunicação no ensino tem se configurado simultaneamente como oportunidade de inovação pedagógica e como desafio formativo significativo. Os professores são frequentemente instados a adotar ferramentas digitais, plataformas educacionais e metodologias tecnologicamente mediadas sem que tenham recebido formação adequada ou tempo institucional para apropriar-se criticamente dessas inovações. Essa dinâmica exemplifica como mudanças educacionais podem gerar sobrecarga e insegurança profissional quando implementadas de forma precipitada.

Esse contexto impacta diretamente a identidade docente. A recorrência de mudanças, muitas vezes desarticuladas entre si, contribui para a sensação de provisoriedade e incerteza em relação ao próprio fazer pedagógico. O professor deixa de ser sujeito ativo da construção das políticas educacionais e passa a ocupar posição de executor de reformas, o que fragiliza o sentido da profissão e compromete a construção de práticas pedagógicas consistentes e contextualizadas.

A formação docente, tanto inicial quanto continuada, ocupa lugar estratégico nesse debate. Embora seja frequentemente apresentada como resposta às mudanças educacionais, observa-se que muitos processos formativos assumem caráter instrumental e adaptativo, voltados mais para o cumprimento de novas normativas do que para a reflexão crítica sobre seus fundamentos e implicações. Paixão (2025) demonstra que a formação de professores enfrenta desafios estruturais significativos, incluindo a dificuldade de articular teoria e prática, a ausência de espaços de reflexão crítica e a desconexão entre as demandas formativas e as condições reais de trabalho docente. Essa

abordagem tende a reforçar práticas reativas, em detrimento de uma atuação docente autônoma e reflexiva.

Diante desse cenário, impõe-se a necessidade de problematizar como os professores têm enfrentado as mudanças educacionais constantes e quais são os efeitos desse processo sobre o trabalho pedagógico. Assim, a pergunta norteadora que orienta este estudo é: de que maneira as mudanças educacionais constantes impactam o trabalho e a identidade profissional do professor? O objetivo geral consiste em analisar criticamente os desafios enfrentados pelo professor frente às mudanças educacionais, considerando suas repercussões na prática docente e na autonomia profissional.

Como objetivos específicos, busca-se: analisar as principais mudanças educacionais que incidem sobre o trabalho docente; compreender os impactos dessas transformações na identidade e na profissionalidade do professor; avaliar o papel da formação docente no enfrentamento das mudanças educacionais; e discutir caminhos que possibilitem uma atuação docente mais crítica e participativa diante das reformas educacionais.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de deslocar o debate sobre mudanças educacionais do campo da adaptação acrítica para uma análise que considere as condições reais de trabalho docente e o papel do professor como sujeito das políticas educacionais. Ao articular fundamentos teóricos e análise crítica das transformações contemporâneas, incluindo a dimensão tecnológica e as inovações metodológicas, o trabalho pretende contribuir para a compreensão dos desafios da docência em contextos de mudança permanente e para a construção de práticas pedagógicas mais coerentes, sustentáveis e socialmente comprometidas.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A análise das mudanças educacionais constantes exige a compreensão da docência como prática social historicamente situada, atravessada por políticas públicas, disputas ideológicas e condições institucionais específicas. A literatura educacional aponta que as reformas educacionais não são neutras, mas expressam projetos de sociedade e concepções de educação que incidem diretamente sobre o trabalho do professor.

Autores que discutem o trabalho docente destacam que a recorrência de reformas tende a intensificar as exigências profissionais e a fragilizar a autonomia pedagógica.

António Nóvoa (2020) argumenta que o professor tem sido submetido a sucessivos processos de reforma que redefinem sua função sem garantir condições efetivas de participação e reflexão crítica. Esse cenário contribui para a construção de uma docência marcada pela adaptação contínua, em detrimento da consolidação de projetos pedagógicos consistentes. Nóvoa enfatiza que a formação docente deve ser repensada para além de modelos técnicos, valorizando o professor como intelectual crítico capaz de participar ativamente da construção das políticas educacionais.

No campo da sociologia da educação, estudos indicam que as mudanças educacionais recentes estão fortemente associadas à lógica gerencialista e à cultura da performatividade. Stephen Ball (2016) analisa que as políticas educacionais contemporâneas redefinem o trabalho docente a partir de indicadores, metas e avaliações externas, deslocando o foco da reflexão pedagógica para o cumprimento de resultados. Essa lógica tende a produzir insegurança profissional e práticas pedagógicas mais normativas do que reflexivas. Ball demonstra como o regime de *accountability* e a cultura de auditoria transformam professores em "executores de tarefas", comprometendo sua autonomia e capacidade de inovação pedagógica genuína.

A formação docente emerge como elemento central para compreender a forma como os professores enfrentam as mudanças educacionais. Maurice Tardif (2017) sustenta que os saberes docentes são construídos na articulação entre formação acadêmica, experiência profissional e contexto institucional, sendo profundamente afetados por reformas curriculares e organizacionais. Quando as mudanças são implementadas de forma acelerada e desarticulada, comprometem a consolidação desses saberes. Tardif argumenta que o conhecimento profissional docente é temporal, plural e heterogêneo, sendo construído ao longo da carreira através da experiência e da reflexão. Mudanças educacionais que desconsideram essa temporalidade tendem a gerar resistências e apropriações superficiais.

No contexto brasileiro, as políticas educacionais recentes evidenciam a tensão entre discurso de inovação e condições reais de trabalho docente. Bernardete Gatti (2019) destaca que a recorrência de reformas, associada à precarização das condições de trabalho, contribui para o desgaste profissional e para a fragilização da identidade docente. Essa análise reforça a compreensão de que as mudanças educacionais constantes não podem ser avaliadas apenas em termos normativos, mas em sua materialidade cotidiana. Gatti evidencia que a formação docente no Brasil enfrenta desafios estruturais

significativos, incluindo currículos fragmentados, estágios burocratizados e desarticulação entre teoria e prática.

A dimensão tecnológica das mudanças educacionais constitui elemento crucial na análise contemporânea. Paixão (2025) demonstra que as metodologias ativas na educação contemporânea representam mudanças paradigmáticas que exigem dos professores não apenas competências técnicas, mas também transformações profundas em suas concepções de ensino-aprendizagem. A transição de modelos tradicionais para abordagens centradas no protagonismo discente implica redefinições significativas no papel do professor, que passa de transmissor de conteúdo a mediador de processos de aprendizagem. Essa mudança, quando não acompanhada de formação adequada e condições institucionais favoráveis, pode gerar insegurança e resistência docente.

A integração de tecnologias digitais na educação exemplifica como mudanças educacionais podem produzir efeitos contraditórios. Paixão (2024) evidencia que o uso efetivo de tecnologias da informação e comunicação no ensino exige competências que ultrapassam o domínio técnico de ferramentas, demandando capacidade de reorganizar práticas pedagógicas, redesenhar tempos e espaços de aprendizagem, e criar ambientes que favoreçam o engajamento e a eficiência no processo educativo. Quando essas tecnologias são incorporadas de forma acelerada e prescritiva, sem diálogo com os professores e sem investimento em formação, tendem a gerar sobrecarga, frustração e apropriações superficiais.

A pedagogia crítica oferece importantes contribuições para a análise desse cenário. Paulo Freire (2021) afirma que a educação é prática política e que o professor deve ser sujeito crítico das transformações educacionais, e não mero executor de políticas. Essa perspectiva destaca a importância da participação docente na construção e na implementação das mudanças educacionais, como condição para práticas pedagógicas emancipadoras. Freire argumenta que a conscientização e o diálogo são elementos essenciais para que mudanças educacionais sejam genuinamente transformadoras, e não meramente adaptativas a lógicas externas à educação.

A discussão sobre profissionalidade docente também é central neste debate. A profissionalidade refere-se ao conjunto de conhecimentos, competências, valores e atitudes que caracterizam a profissão docente. As mudanças educacionais constantes tendem a redefinir os parâmetros da profissionalidade, ora valorizando competências técnicas e gerenciais, ora enfatizando dimensões reflexivas e críticas. Essa tensão afeta

diretamente a identidade profissional dos professores e sua capacidade de responder aos desafios contemporâneos.

A literatura converge ao destacar que a intensificação do trabalho docente constitui efeito perverso das mudanças educacionais constantes. A multiplicação de demandas – administrativas, pedagógicas, relacionais, tecnológicas – sem correspondente ampliação do tempo de trabalho ou das condições institucionais gera sobrecarga, estresse e comprometimento da qualidade do ensino. Essa intensificação é frequentemente acompanhada pela fragmentação do trabalho docente, dificultando a consolidação de práticas pedagógicas coerentes e sustentáveis.

Por fim, a literatura converge ao afirmar que enfrentar as mudanças educacionais constantes exige repensar os modelos de formação docente e as formas de gestão das políticas públicas. O fortalecimento da autonomia profissional, a valorização do magistério, a criação de espaços institucionais de reflexão coletiva, a integração crítica de tecnologias educacionais e a participação docente na formulação de políticas constituem elementos centrais para que o professor possa atuar de forma crítica, consciente e protagonista em contextos de transformação permanente.

3. METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa foi estruturado a partir da compreensão de que as mudanças educacionais constantes constituem um fenômeno complexo, histórico e politicamente situado, cujos impactos sobre o trabalho docente não podem ser apreendidos por meio de abordagens fragmentadas ou exclusivamente quantitativas. Dessa forma, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, por permitir a análise aprofundada dos sentidos, das concepções e das contradições que atravessam a experiência profissional do professor em contextos de reformas educacionais recorrentes.

Quanto à abordagem, o estudo caracteriza-se como exploratório e analítico. Exploratório porque busca ampliar a compreensão teórica sobre as mudanças educacionais e suas repercussões no trabalho e na identidade docente, temática amplamente debatida, mas ainda marcada por lacunas interpretativas quando relacionada às condições concretas de exercício da docência, especialmente considerando as dimensões tecnológicas e metodológicas contemporâneas. Analítico porque se propõe a interpretar criticamente os elementos estruturais, normativos e discursivos que

configuram tais mudanças, identificando tensões, limites e implicações para a prática pedagógica.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa assume caráter bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas da área da Educação, especialmente aquelas que discutem políticas educacionais, trabalho docente, profissionalidade, reformas educacionais contemporâneas, tecnologias educacionais e metodologias ativas. As obras foram selecionadas com base em critérios de relevância temática, reconhecimento acadêmico dos autores e contribuição teórica para o objeto de estudo, permitindo o diálogo crítico com o conhecimento já produzido.

A pesquisa documental envolveu a análise de legislações educacionais e documentos normativos vigentes no contexto brasileiro, como diretrizes curriculares e políticas públicas que orientam a organização do sistema educacional e o trabalho docente. Esses documentos foram compreendidos como expressões de projetos educacionais e de concepções de docência, sendo analisados em articulação com a literatura científica, a fim de confrontar o discurso oficial com suas repercussões práticas.

A técnica de análise adotada foi a análise de conteúdo, por sua adequação à interpretação sistemática de textos científicos e normativos. O processo analítico desenvolveu-se por meio de leitura integral do material selecionado, identificação de núcleos temáticos recorrentes e construção de categorias interpretativas relacionadas às mudanças educacionais, à formação docente, à autonomia profissional, às tecnologias educacionais e às condições de trabalho. A análise privilegiou a articulação entre os diferentes textos examinados, evitando leituras descontextualizadas e mantendo coerência com a abordagem qualitativa adotada.

O rigor metodológico foi assegurado pela clareza na definição do problema, pela coerência entre objetivos, abordagem e técnicas utilizadas e pela explicitação transparente do percurso investigativo. A opção por uma metodologia qualitativa, bibliográfica e documental mostrou-se adequada aos propósitos da pesquisa, pois permitiu compreender criticamente como as mudanças educacionais constantes impactam o trabalho docente, reconhecendo a complexidade e a historicidade do fenômeno analisado.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise das produções teóricas e dos documentos normativos examinados demonstra que as mudanças educacionais constantes têm produzido impactos significativos sobre o trabalho docente, configurando um cenário de instabilidade pedagógica, intensificação das exigências profissionais e fragilização da autonomia do professor. Os resultados indicam que a recorrência de reformas curriculares, alterações nas políticas de avaliação e incorporação acelerada de novas tecnologias impõem ao docente um processo contínuo de adaptação, frequentemente desarticulado de processos formativos consistentes.

Um dos achados centrais da pesquisa refere-se à sensação de provisoriedade que marca o trabalho docente em contextos de mudanças frequentes. As reformas educacionais, muitas vezes implementadas sem avaliação sistemática de seus efeitos, produzem um ambiente em que práticas pedagógicas mal chegam a se consolidar antes de serem substituídas por novas orientações. Esse cenário compromete a construção de projetos pedagógicos de longo prazo e fragiliza o sentido do trabalho docente, que passa a ser orientado por demandas imediatas e normativas. A temporalidade necessária para que mudanças pedagógicas sejam apropriadas, experimentadas e consolidadas é frequentemente desconsiderada pelas políticas educacionais.

Os resultados também evidenciam que a velocidade das mudanças educacionais tende a deslocar o professor de uma posição de sujeito crítico para a de executor de políticas. Embora os discursos oficiais enfatizem a importância do protagonismo docente, a análise indica que as decisões centrais sobre currículo, avaliação e organização do ensino são frequentemente tomadas de forma centralizada, limitando a participação efetiva dos professores. Essa contradição reforça práticas pedagógicas adaptativas, mais voltadas ao cumprimento de exigências externas do que à reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem.

A dimensão tecnológica das mudanças educacionais emerge como elemento particularmente desafiador. A análise evidencia que a incorporação acelerada de tecnologias digitais, plataformas educacionais e recursos tecnológicos diversos tem ocorrido frequentemente sem o devido suporte formativo e institucional. Conforme discutido por Paixão (2024), a integração efetiva de tecnologias da informação e comunicação no ensino exige não apenas competência técnica, mas também capacidade

de reorganizar práticas pedagógicas e redesenhar ambientes de aprendizagem. Quando essas tecnologias são impostas como solução universal para problemas educacionais complexos, sem considerar as condições concretas de trabalho e formação docente, tendem a gerar sobrecarga, frustração e apropriações superficiais.

Outro aspecto relevante refere-se ao impacto das mudanças educacionais sobre a identidade profissional docente. A recorrência de reformas e a instabilidade normativa contribuem para a insegurança profissional, especialmente entre professores em início de carreira, que encontram dificuldades para construir referenciais sólidos de atuação pedagógica. A identidade docente, nesse contexto, torna-se fragmentada e tensionada, marcada por exigências contraditórias e por expectativas institucionais frequentemente desalinhadas das condições reais de trabalho. Professores relatam, em diversos estudos, a sensação de estar constantemente "recomeçando" ou "correndo atrás" de novas demandas, sem tempo para consolidar aprendizagens e práticas.

A formação docente emerge como elemento central na discussão dos resultados. A análise indica que, embora a formação inicial e continuada seja frequentemente apresentada como estratégia para enfrentar as mudanças educacionais, muitos processos formativos assumem caráter instrumental e prescritivo. Em vez de favorecer a compreensão crítica das reformas, tais formações tendem a orientar os professores sobre como implementar novas políticas, reforçando uma lógica de adaptação acrítica. Paixão (2025) demonstra que a formação de professores enfrenta desafios significativos relacionados à articulação entre teoria e prática, à dissociação entre formação e realidade escolar, e à ausência de espaços de reflexão crítica. Esse modelo formativo limita a capacidade do professor de analisar, questionar e ressignificar as mudanças educacionais a partir de sua realidade pedagógica.

As metodologias ativas constituem outro domínio de mudança educacional que exemplifica as tensões identificadas. Conforme evidenciado por Paixão (2025), metodologias centradas no protagonismo discente, na resolução de problemas e na aprendizagem colaborativa demandam transformações profundas no papel do professor e na organização do trabalho pedagógico. Contudo, a transição de modelos tradicionais para abordagens ativas tem sido frequentemente apresentada de forma prescritiva, como se bastasse "aplicar técnicas" ou "seguir roteiros", desconsiderando que tais metodologias exigem mudanças conceituais, formação específica e condições institucionais favoráveis. A imposição de metodologias inovadoras sem o devido processo de apropriação crítica

tende a gerar práticas híbridas e incoerentes, em que rótulos novos recobrem práticas tradicionais.

As condições institucionais de trabalho também se mostram determinantes para compreender os efeitos das mudanças educacionais. A intensificação do trabalho docente, o acúmulo de tarefas administrativas e a pressão por resultados ampliam o desgaste profissional e reduzem o tempo disponível para estudo, planejamento e reflexão coletiva. Os resultados indicam que, sem condições adequadas, as mudanças educacionais tendem a aprofundar desigualdades e a comprometer a qualidade do trabalho pedagógico. A multiplicação de demandas – participação em formações, preenchimento de plataformas digitais, elaboração de relatórios, adequação a novas diretrizes – ocorre sem correspondente ampliação do tempo de trabalho ou redução de outras atribuições.

A análise dos documentos normativos revela, ainda, um distanciamento entre o discurso de valorização docente e a materialização das políticas educacionais. Embora as legislações enfatizem a importância da formação contínua e da autonomia pedagógica, a implementação das mudanças ocorre, muitas vezes, sem diálogo efetivo com os professores e sem considerar a diversidade dos contextos escolares. Essa lacuna contribui para a percepção de que as mudanças educacionais são impostas, e não construídas coletivamente. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, representa mudança educacional de grande magnitude, mas sua implementação tem sido marcada por tensões relacionadas à padronização curricular, à limitação da autonomia docente e à desarticulação com as condições concretas das escolas.

A pesquisa sobre educação e desenvolvimento sustentável, conforme discutido por Paixão (2026), também exemplifica como mudanças educacionais contemporâneas introduzem novas dimensões e responsabilidades ao trabalho docente. A incorporação de temas como sustentabilidade, educação ambiental, equidade social e cidadania global amplia significativamente o escopo da atuação docente, demandando conhecimentos, competências e abordagens pedagógicas que raramente são contemplados na formação inicial. Essas expansões temáticas, embora relevantes, tendem a gerar sobrecarga quando não acompanhadas de condições adequadas.

Por fim, os resultados indicam convergência significativa na literatura ao afirmar que enfrentar as mudanças educacionais constantes exige superar abordagens adaptativas e construir processos formativos e institucionais que favoreçam a reflexão crítica e a participação docente. A análise demonstra que o professor só pode atuar de

forma protagonista diante das mudanças quando dispõe de formação sólida, autonomia profissional e condições institucionais que reconheçam a complexidade do trabalho pedagógico.

Dessa forma, os achados da pesquisa reforçam a compreensão de que as mudanças educacionais constantes não constituem, por si mesmas, um problema, mas tornam-se problemáticas quando implementadas de forma acelerada, prescritiva e desarticulada das condições reais de trabalho docente. Enfrentar esse cenário exige repensar as políticas educacionais, os modelos de formação e as formas de gestão escolar, reconhecendo o professor como sujeito central e crítico dos processos de transformação educacional. Mudanças educacionais sustentáveis e efetivas dependem da participação ativa, informada e crítica dos professores em todas as etapas – formulação, implementação e avaliação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender, de forma crítica e aprofundada, os impactos das mudanças educacionais constantes sobre o trabalho docente, evidenciando que tais transformações, embora frequentemente justificadas pelo discurso da inovação e da melhoria da qualidade da educação, têm produzido efeitos ambíguos e, por vezes, contraditórios na prática pedagógica e na identidade profissional do professor. Os objetivos propostos foram plenamente alcançados, na medida em que se analisaram as principais mudanças educacionais que incidem sobre a docência, seus impactos sobre o trabalho e a profissionalidade docente, bem como o papel da formação na mediação desse processo.

Os resultados confirmam a hipótese de que a recorrência e a velocidade das reformas educacionais tendem a fragilizar o exercício profissional do professor quando não acompanhadas de condições institucionais, formativas e organizacionais adequadas. A análise evidenciou que o professor é frequentemente convocado a adaptar-se a novas diretrizes curriculares, políticas avaliativas, tecnologias digitais e demandas metodológicas sem dispor do tempo pedagógico necessário para compreender criticamente tais mudanças e resignificá-las em sua prática. Esse cenário contribui para a construção de uma docência marcada pela reatividade, pela insegurança profissional e pela fragmentação das práticas pedagógicas.

Do ponto de vista da identidade docente, o estudo demonstrou que as mudanças educacionais constantes produzem um sentimento de provisoriedade e instabilidade, dificultando a consolidação de projetos pedagógicos de longo prazo e a construção de referenciais profissionais sólidos. A identidade do professor passa a ser tensionada por exigências contraditórias: ao mesmo tempo em que se exige protagonismo, inovação e autonomia, impõem-se normativas rígidas, currículos prescritos e mecanismos de controle que limitam sua participação efetiva nos processos decisórios. Tal contradição compromete o sentido do trabalho docente e fragiliza a autonomia profissional.

A dimensão tecnológica das mudanças educacionais revelou-se particularmente desafiadora. A incorporação acelerada de tecnologias digitais, plataformas educacionais e recursos tecnológicos diversos tem ocorrido frequentemente sem o devido suporte formativo e institucional, gerando sobrecarga, frustração e apropriações superficiais. A integração efetiva de tecnologias no ensino exige não apenas competência técnica, mas também capacidade de reorganizar práticas pedagógicas, redesenhar ambientes de aprendizagem e desenvolver novas formas de mediação pedagógica – competências que raramente são desenvolvidas de forma sistemática nos processos formativos.

A formação docente revelou-se elemento central nesse contexto. Embora frequentemente apresentada como estratégia para enfrentar as mudanças educacionais, a formação inicial e continuada tem assumido, em muitos casos, caráter instrumental e adaptativo, voltado à implementação de reformas, e não à reflexão crítica sobre seus fundamentos e implicações. Essa abordagem reforça a lógica de adequação acrítica e limita a capacidade do professor de atuar como sujeito ativo das transformações educacionais. O estudo evidencia, portanto, que a formação docente só contribui efetivamente para o enfrentamento das mudanças quando orientada por princípios críticos, reflexivos e contextualizados.

As metodologias ativas de aprendizagem exemplificam como mudanças pedagógicas exigem transformações profundas que vão além da adoção de técnicas. A transição de modelos tradicionais para abordagens centradas no protagonismo discente implica redefinições no papel do professor, na organização do tempo pedagógico e na gestão da sala de aula. Quando essas mudanças são apresentadas de forma prescritiva, desconsiderando a necessidade de apropriação crítica e formação específica, tendem a gerar práticas híbridas e incoerentes.

No plano teórico, a pesquisa contribui ao reafirmar a docência como prática social complexa, historicamente situada e atravessada por disputas políticas e institucionais. Ao dialogar com autores que analisam o trabalho docente, as políticas educacionais, a profissionalidade do professor e as tecnologias educacionais, o estudo desloca a discussão sobre mudanças educacionais do campo da adaptação técnica para uma análise estrutural e crítica, evidenciando a necessidade de considerar as condições reais de trabalho e a participação docente na construção das políticas públicas.

Do ponto de vista prático, os resultados indicam a urgência de repensar a forma como as mudanças educacionais são concebidas e implementadas. Reformas educacionais precisam ser acompanhadas de processos formativos consistentes, espaços de diálogo institucional, tempo para estudo e planejamento, recursos adequados e reconhecimento da experiência docente. Sem esses elementos, as mudanças tendem a aprofundar o desgaste profissional e a comprometer a qualidade do trabalho pedagógico. É fundamental que os professores sejam reconhecidos como intelectuais críticos, capazes de participar ativamente da formulação, implementação e avaliação das políticas educacionais.

A integração crítica de tecnologias educacionais constitui dimensão essencial das mudanças educacionais contemporâneas. Em vez de adotar tecnologias de forma instrumental ou como solução universal, é necessário desenvolver abordagens que integrem conhecimento pedagógico, conhecimento tecnológico e conhecimento de conteúdo, permitindo que professores utilizem recursos digitais de forma intencional, contextualizada e pedagogicamente fundamentada.

Reconhecem-se, contudo, algumas limitações deste estudo. Por tratar-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, não foram incorporadas vozes empíricas de professores em exercício, o que poderia enriquecer a análise com relatos e experiências concretas do cotidiano escolar. Além disso, o recorte analítico concentrou-se majoritariamente no contexto brasileiro, o que limita comparações internacionais mais amplas.

Diante dessas limitações, sugere-se que pesquisas futuras incorporem abordagens empíricas, como entrevistas, estudos de caso e observações em contextos escolares diversos, capazes de aprofundar a compreensão de como os professores vivenciam e enfrentam as mudanças educacionais constantes. Também se mostra relevante investigar experiências de participação docente na formulação e implementação de políticas

educacionais, identificando práticas institucionais que favoreçam o protagonismo e a autonomia profissional. Estudos comparativos internacionais poderiam enriquecer a compreensão sobre diferentes formas de implementar mudanças educacionais e sobre os fatores que favorecem processos mais participativos e sustentáveis.

Conclui-se, portanto, que as mudanças educacionais constantes constituem um desafio estrutural para a docência contemporânea. Enfrentá-las de forma consistente exige superar abordagens adaptativas e reconhecer o professor como sujeito crítico, intelectual e político dos processos de transformação educacional. Somente a partir dessa perspectiva será possível construir mudanças educacionais sustentáveis, coerentes com a complexidade do trabalho docente e comprometidas com a qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.:** novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil:** características e problemas. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Educa, 2020.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. **Integrando tecnologias da informação e comunicação no ensino da matemática:** inovação, engajamento e eficiência. **Revista Educar FCE,** Barueri - SP, v. 1, p. 195-207, 2024.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Energia renovável e desenvolvimento econômico:** transição energética e inovação tecnológica. **Revista Tópicos,** v. 4, p. 1-24, 2026.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Metodologias ativas na educação contemporânea: uma revisão documental das tendências, fundamentos e desafios.** *Revista Tópicos*, v. 4, p. 1-26, 2026.

PAIXÃO, Joelson Lopes; ABAIDE, Alzenira da Rosa. **Formação de professores: desafios e estratégias para uma educação transformadora.** In: SILVA, Eduardo Nunes et al. (Org.). **Educação em perspectiva: reflexões e práticas para o ensino contemporâneo.** 1. ed. Alegrete - RS: Editora Terried, 2025. v. 3, p. 1-314.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

Capítulo 3

DISPOSITIVO JURÍDICO OFF-LABEL DE GÊNERO E SEXO: GUARDA COMPARTILHADA, ALIENAÇÃO PARENTAL E A TORTURA INSTITUCIONAL DE MULHERES NO SISTEMA DE JUSTIÇA BRASILEIRO

Estela M. Willeman

É Assistente Social Feminista e atua como assistente técnica e parecerista em processos judiciais das Varas de Família, Criança e Adolescente e Violência Doméstica de todo o país e em casos internacionais.

É psicanalista clínica lacaniana e pesquisadora do Laboratório de Psicopatologia fundamental em estudos de subjetividade e emergência humanitária (LAPSICON) e pesquisadora do Projeto Biblioteca Feminista da Praia Vermelha da Escola de Serviço Social da UFRJ. Atualmente faz Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFRJ. É doutora em Ciências Humanas (PUC-Rio), Especialista em Medicina Social, Gênero e Sexualidade (UERJ), Especialista em Psicanálise (Universidade de Vassouras), Mestre em Serviço Social (PUC- Rio) e graduada em Serviço Social (UFRJ).

Escritora, tem vários artigos publicados em periódicos científicos nacionais e internacionais, incluindo coautoria no livro “Alienação parental sob uma perspectiva crítica: discussões psicossociais e jurídicas” (Editora Appris, 2024) e autora do livro “Mulheres da periferia no ensino superior: ensaio sobre condições de acesso e permanência” (FAPERJ/ Editora Mórula, 2025). estela.willeman@gmail.com.

Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/3496243990342796>.

RESUMO

Este artigo analisa o funcionamento do sistema de justiça brasileiro nos conflitos familiares judicializados, especialmente aqueles que envolvem disputas de guarda de crianças em contextos atravessados por violência doméstica contra mulheres. Parte-se da constatação de que, embora determinados instrumentos jurídicos — como a guarda compartilhada e a Lei de Alienação Parental — sejam formalmente apresentados como mecanismos de proteção da infância e de promoção da corresponsabilização parental, sua aplicação reiterada tem produzido efeitos sistemáticos de violência institucional de gênero. O objetivo central do trabalho é compreender esses efeitos não como desvios pontuais ou falhas individuais, mas como expressão de um modo estrutural de funcionamento do direito. Para tanto, o artigo propõe o conceito de dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo, mobilizando de forma analógica a noção de *off-label* para evidenciar a distância entre as finalidades declaradas da norma jurídica e seus efeitos concretos na prática forense. Sustenta-se que a articulação entre a imposição acrítica da guarda compartilhada e a acusação de alienação parental constitui um dispositivo que opera reiteradamente no controle, na coerção e na punição de mulheres que romperam relações marcadas por violência, ao mesmo tempo em que instrumentaliza crianças como meio de violência vicária. A análise ancora-se em pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e do feminismo materialista, especialmente nas contribuições que compreendem a família como instituição central da reprodução das relações sociais capitalistas e das assimetrias de gênero. Argumenta-se que a neutralidade formal do direito oculta desigualdades estruturais profundamente enraizadas na divisão sexual do trabalho e na responsabilização feminina pelo cuidado, produzindo uma ficção de simetria entre genitores que legitima intervenções judiciais violentas sob a aparência de igualdade e proteção. O estudo articula análise normativa, reflexão teórica e material empírico oriundo da atuação profissional no sistema de justiça, por meio da apresentação de três casos paradigmáticos. Esses casos demonstram como o dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo se manifesta de forma reiterada e previsível, produzindo efeitos cumulativos de desgaste psíquico, econômico e social sobre as mulheres, bem como insegurança e sofrimento prolongado para as crianças. Sustenta-se que tais efeitos podem ser caracterizados como formas de tortura institucional, na medida em que se baseiam na repetição, na duração e na normalização da violência praticada por meio de decisões e procedimentos judiciais. Conclui-se que o enfrentamento desse dispositivo exige romper com a aplicação descontextualizada das normas e reconhecer que o sistema de justiça, longe de atuar apenas como instância protetiva, pode operar como agente ativo da reprodução da dominação patriarcal. O conceito proposto contribui para a crítica das práticas institucionais no campo das disputas familiares e para o fortalecimento de abordagens comprometidas com os direitos humanos de mulheres e crianças.

Palavras-chave: Dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo. Patriarcado. Alienação parental. Guarda compartilhada. Serviço Social.

ABSTRACT

This article analyzes the functioning of the Brazilian justice system in judicialized family conflicts, especially those involving child custody disputes in contexts marked by domestic violence against women. It starts from the observation that, although certain legal instruments—such as shared custody and the Parental Alienation Law—are formally presented as mechanisms for child protection and the promotion of parental co-responsibility, their repeated application has produced systematic effects of gender-based institutional violence. The central objective of the study is to understand these

effects not as isolated deviations or individual failures, but as expressions of a structural mode of operation of the legal system. To this end, the article proposes the concept of the off-label gendered legal device, drawing analogically on the notion of *off-label* use to highlight the gap between the declared purposes of legal norms and their concrete effects in judicial practice. It argues that the articulation between the uncritical imposition of shared custody and accusations of parental alienation constitutes a device that recurrently operates through the control, coercion, and punishment of women who have left relationships marked by violence, while simultaneously instrumentalizing children as means of vicarious violence. The analysis is grounded in the theoretical and methodological assumptions of historical materialism and materialist feminism, particularly contributions that understand the family as a central institution in the reproduction of capitalist social relations and gender asymmetries. It is argued that the formal neutrality of law conceals structural inequalities deeply rooted in the sexual division of labor and the feminization of care, producing a fiction of symmetry between parents that legitimizes violent judicial interventions under the guise of equality and protection. The study combines normative analysis, theoretical reflection, and empirical material derived from professional practice within the justice system, through the presentation of three paradigmatic cases. These cases demonstrate how the off-label gendered legal device manifests itself in a recurrent and predictable manner, producing cumulative effects of psychological, economic, and social harm to women, as well as prolonged insecurity and suffering for children. Such effects are characterized as forms of institutional torture, insofar as they are based on the repetition, duration, and normalization of violence enacted through judicial decisions and procedures. It is concluded that confronting this device requires breaking with the decontextualized application of legal norms and recognizing that the justice system, far from operating solely as a protective instance, may act as an active agent in the reproduction of patriarchal domination. The proposed concept contributes to the critical examination of institutional practices in the field of family disputes and to the strengthening of approaches committed to the human rights of women and children.

Keywords: Off-label gendered legal device. Patriarchy. Parental alienation. Shared custody. Social Work.

INTRODUÇÃO

A decisão por escrever este texto é oriunda de minha atuação profissional como assistente social na condição de assistente técnica judicial em processos de guarda, convivência e alimentos de varas de família de todo o país.

A relevância do trabalho se justifica pela contribuição concreta para o campo de atuação e produção teórica do Serviço Social em Processos de Disputa de Guarda e Convivência de Crianças e Adolescentes em Varas de Família a partir do estudo de fragmentos de casos reais de uma área em que, como regra, todos os processos correm guardados por sigilo de justiça. Alguns dos problemas relativos ao sigilo de justiça nestes

casos refere-se ao fato de que este sigilo, em vez de proteger às vítimas, coloca nelas uma mordaca de silêncio pelo medo de serem re-vitimizadas com acusações judiciais. Este silêncio parece muito mais um mecanismo para despolitizar as denúncias do que uma proteção às partes envolvidas, além de limitar a reflexão dos profissionais envolvidos.

Partimos da concepção histórico-crítica quanto ao patriarcado, o racismo e o capitalismo como três dimensões consubstanciais que sustentam estruturalmente os modos de produção e reprodução capitalista; que alienam e objetificam os seres humanos – em especial aqui, mulheres e crianças / adolescentes.

O capitalismo tem como base a contradição entre capital e trabalho, a contradição inconciliável entre os interesses de duas classes fundamentais: elites parasitárias e classe trabalhadora. No capitalismo, as elites são compostas majoritariamente por homens, brancos, adultos, heterossexuais e a classe trabalhadora é composta por todo o resto: majoritariamente por pessoas racializadas (negros, indígenas e não brancos), mulheres e crianças. Segundo Engels (2010: 18), “A ordem social em que vivem os homens de determinada época ou determinado país está condicionada por esses dois modos de produção: pelo grau de desenvolvimento do trabalho, de um lado, e da família, de outro”.

Ainda sobre “A origem da família, da propriedade privada e do Estado, Engels nos ensina que “O desmoronamento do direito materno foi a *grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo*” porque o homem apoderou-se também da direção da casa e a mulher foi convertida em servidora, “em escrava da luxúria do homem, em simples instrumento de procriação” (ENGELS, 2010: 77). Engels aponta que

Essa degradada condição da mulher, [...] tem sido gradualmente retocada, dissimulada e, em certos lugares, até revestida de formas de maior suavidade, mas de maneira alguma suprimida. O primeiro efeito do poder exclusivo dos homens, desde o momento em que se instaurou, observamo-lo na forma intermediária da família patriarcal [...]. (ENGELS, 2010: 77).

Para ele, os traços essenciais da família patriarcal são a incorporação dos escravos e do domínio paterno. Informa que, em sua origem, a palavra *família* não significaria uma mistura de “sentimentalismo e dissensões domésticas” e, a princípio, esse termo não se aplicava sequer ao par parental e aos seus filhos, mas somente aos escravos.

Famulus quer dizer escravo doméstico e *família* é o conjunto dos escravos pertencentes a um mesmo homem. Nos tempos de Gaio, a *família* “*id est patrimonium*” (isto é, herança) era transmitida por testamento. A expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo

organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a mulher, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles. (ENGELS, 2010: 78).

A esse respeito, Marx pondera que “a família moderna contém, em germe, não apenas a escravidão (*servitus*), como também a servidão [...]. Encerra, *em miniatura*, todos os antagonismos que se desenvolvem, mais adiante, na sociedade e em seu Estado”. (MARX s/d *apud* ENGELS, 2010: 79).

Portanto, é a partir destas bases que afirmamos que no capitalismo heteropatriarcal e racista, historicamente, a partir das consequências da alienação e reificação oriundas do processo de acumulação capitalista, mulheres e crianças são tomadas como mercadorias pertencentes ao homem e, como tais, tornam-se objetos moldados para a satisfação de seu desejo, para realização de seu gozo.

Neste sentido, nada justifica a existência de mulheres e crianças se não estiverem neste papel, se não desempenharem esta função. Por este motivo, quando ambas não cumprem esta função, frequentemente são eliminadas subjetiva e/ou fisicamente pelos meios disponíveis socialmente.

Aqui, vamos nos deter brevemente no meio disponível socialmente através da superestrutura jurídica (que é permeado o tempo todo pela política) composta por: 1) o ordenamento jurídico nacional (com os aparatos normativos e artefatos jurídicos oficiais que regulam as vidas), 2) o sistema de justiça/judiciário (como particularidade institucional), 3) os operadores do direito (como agentes representantes dos interesses em disputa) e 4) os processos judiciais (como instrumento de disputa). A superestrutura jurídica e política, juntamente com a superestrutura ideológica (religião, cultura, arte, etc.), ajudam a manter e legitimar as relações sociais de produção e as relações de poder existentes na sociedade.

Nas últimas décadas, observa-se, em diferentes contextos nacionais, a intensificação da judicialização dos conflitos familiares, particularmente daqueles que envolvem dissolução conjugal, guarda de filhos e denúncias de violência doméstica. Parte significativa da literatura crítica feminista tem apontado que esse processo não se dá de forma neutra, mas se articula à reatualização de dispositivos de controle sobre as mulheres, frequentemente ancorados em discursos aparentemente técnicos, psicológicos ou jurídicos. Silvia Federici observa que o controle sobre a reprodução e sobre os corpos das mulheres constitui um eixo estruturante da organização social capitalista, operando por meio de instituições que naturalizam a dominação sob a forma de proteção e ordem

social. De modo convergente, Jules Falquet destaca que a violência contra as mulheres não se limita a episódios pontuais, mas se organiza como violência estrutural, produzida e sustentada por dispositivos institucionais que atravessam o Estado, o direito e a família.

É nesse cenário que este artigo propõe a formulação do conceito de **dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo**, entendido como o conjunto de práticas, interpretações e articulações normativas que, embora formalmente orientadas à proteção da criança e à corresponsabilização parental, produzem efeitos reiterados de controle, coerção e punição sobre mulheres, especialmente aquelas que romperam relações marcadas por violência. A noção de *off-label* é mobilizada para evidenciar a distância entre a finalidade declarada da norma e seus efeitos concretos na prática judicial, deslocando a análise do campo da “má aplicação da lei” para o exame do funcionamento estrutural do próprio sistema de justiça.

A partir dessa formulação, passa-se à análise dos principais artefatos jurídicos mobilizados no campo das disputas familiares no Brasil contemporâneo.

1. Artefatos jurídicos oficiais nacionais

A partir da república e da democracia, as leis nascem da correlação de forças entre os diferentes interesses de diferentes grupos em disputa a partir de representação direta ou indireta. Objetivamente temos um ordenamento jurídico burguês - que tem como função preservar os interesses da classe burguesa. Como estamos tentando construir uma democracia, diferentes grupos disputam o ordenamento jurídico, embora a elite tente monopolizá-lo a seu favor.

Neste disputa pelo domínio do ordenamento jurídico nacional temos, por um lado, as elites, que possuem seus porta-vozes poderosos (deputados, empresas, segmentos religiosos inteiros, além de *think thanks* robustos); por outro, temos as frações da classe trabalhadora que representam a si mesmas (com menos eficácia) e são representadas pelos movimentos sociais organizados.

Neste cenário, cabe apontar os principais artefatos normativos do ordenamento jurídico nacional sobre os quais cabe debate no contexto supra mencionado em dois eixos principais e opostos: 1) o eixo da proteção à dignidade da pessoa humana de mulheres e crianças/ adolescentes e 2) o eixo da reação masculinista às tentativas de proteção à dignidade da pessoa humana de mulheres e crianças/adolescentes.

1.1. o eixo da proteção à dignidade da pessoa humana da mulher, da criança e do adolescente

No eixo da proteção à dignidade da pessoa humana da mulher e da criança/adolescente, temos a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) e o Plano Nacional de Promoção, Proteção e Defesa do Direito à Convivência Familiar e Comunitária (BRASIL, 2006), que são referenciais normativos inovadores quando de sua criação, sobretudo, de defesa da dignidade da pessoa humana da criança.

Temos a Lei Maria da Penha (BRASIL, 2006), (com possibilidade de medida protetiva e tipificação das violências e, atualmente, projeto de lei que prevê inclusão da violência vicária através dos filhos como uma tipificação das violências abrangidas pela Lei Maria da Penha, (BRASIL, 2024); a lei do feminicídio – que o alça ao nível de crime hediondo (BRASIL, 2015); e a lei que permite a instalação da tornozeleira eletrônica para monitoramento de homens em caso de violência doméstica contra a mulher (BRASIL, 2025), que são referenciais normativos nacionais que constroem medidas de proteção à dignidade das mulheres.

Além disto, há a Lei nº 14.713/2023 (BRASIL, 2023), que impede a guarda compartilhada quando há risco de violência doméstica ou familiar, porém, esta lei raramente é aplicada: a violência contra a mulher costuma ser minimizada e comumente tomada como “desentendimento entre o casal”. Embora já tenhamos consignado algum avanço com o Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero (CNJ, 2021), criado e proposto pelo Conselho Nacional de Justiça para regulação da atividade jurisdicional, trata-se de um protocolo que ainda precisa ser lembrado, solicitado em processo para que a dignidade da mulher seja minimamente respeitada. As minimizações, pelo judiciário, das violências cometidas contra mulheres, fazem parte da estrutura misógina que as trata como seres de segunda categoria, desumanizados, desprovidos de direitos: coisas cuja sensibilidade não importa ou é ridicularizada.

1.1.1 A reação masculinista, a família e as assimetrias estruturais de gênero

A compreensão da Lei de Alienação Parental como eixo da reação masculinista exige situá-la no interior das assimetrias estruturais de gênero que atravessam a

organização da família na sociedade capitalista. A família, longe de constituir um espaço privado neutro ou naturalmente orientado ao cuidado, conforma-se historicamente como instituição central para a reprodução das relações sociais de dominação, em especial aquelas baseadas na divisão sexual do trabalho e na subordinação das mulheres. Como já apontava Engels, a família monogâmica moderna se estrutura a partir da consolidação da propriedade privada e da sujeição feminina, operando como unidade econômica e ideológica fundamental do capitalismo.

No contexto brasileiro contemporâneo, essas assimetrias se expressam de maneira particularmente aguda no interior dos conflitos familiares judicializados. As mulheres seguem sendo as principais responsáveis pelo trabalho reprodutivo e pelo cuidado cotidiano dos filhos, mesmo após a dissolução conjugal, ao passo que os homens, em grande parte dos casos, mantêm vínculos parentais intermitentes ou instrumentais. Essa desigualdade material concreta, amplamente demonstrada por dados oficiais e pela prática profissional no sistema de justiça, é sistematicamente invisibilizada quando os conflitos são traduzidos em termos formais de “igualdade parental” ou “corresponsabilização abstrata”.

É nesse cenário que a reação masculinista se articula politicamente, apropriando-se do discurso da proteção à infância e da igualdade formal entre genitores para reverter avanços normativos no enfrentamento à violência de gênero. A Lei de Alienação Parental emerge, assim, como artefato jurídico privilegiado dessa reação, ao deslocar o foco da violência masculina para a conduta materna, convertendo mulheres que denunciam agressões em suspeitas de manipulação, vingança ou desequilíbrio psíquico. A acusação de alienação parental passa a operar como mecanismo de neutralização das denúncias de violência doméstica e como instrumento de recomposição da autoridade masculina no interior da família.

Essa dinâmica não se explica por desvios pontuais ou má aplicação da lei, mas por sua funcionalidade no interior de um arranjo social marcado por profundas assimetrias de gênero. Ao ignorar as condições materiais concretas em que se exercem a maternidade e a paternidade, o sistema de justiça reforça a ficção de simetria entre os genitores e legítimas intervenções que aprofundam a desigualdade existente. O discurso jurídico, ao apresentar-se como técnico e neutro, cumpre, nesse contexto, papel ideológico central, ocultando as relações de poder que estruturam os conflitos familiares e produzindo novas formas de violência institucional contra as mulheres.

Assim, a reação masculinista não se manifesta apenas no plano discursivo ou legislativo, mas se materializa em práticas judiciais reiteradas que reconfiguram a família como campo de disputa e controle, reafirmando hierarquias de gênero sob a aparência de proteção legal. Essa articulação entre direito, família e assimetrias estruturais constitui o terreno sobre o qual se edifica o funcionamento de determinados dispositivos jurídicos que produzem efeitos sistemáticos de coerção e punição sobre mulheres, como será desenvolvido a seguir.

1.2. o eixo da reação masculinista às tentativas de proteção à dignidade da pessoa humana de mulheres e crianças

A Lei de Alienação Parental (BRASIL, 2010) é notoriamente uma reação notória à Lei Maria da Penha – que passou a ameaçar refrear o gozo absoluto do homem sobre mulheres e crianças. Através de uma pseudociência pedófila, a criança é tomada como um instrumento para obtenção de gozo do homem (seja o gozo do próprio corpo da criança, seja o gozo do corpo da mulher através da criança). A reação masculinista é violenta e pode ocorrer através de violência física, econômica, psicológica, vicária (através da criança, maltratando e até matando-as) e processual.

A partir da perspectiva teórico-metodológica do materialismo histórico, é fundamental considerar a origem histórica e política do artefato jurídico-legal. Considerando todos os artefatos jurídicos mencionados e compreendendo que as leis nascem das lutas políticas dos diferentes segmentos sociais e não das mentes brilhantes dos legisladores ou dos juristas, é notória a compreensão quanto ao movimento de constante correlação de forças entre os dois grupos de interesse. Esta correlação de forças, por vezes, ocorre através da atuação de intelectuais orgânicos vinculados aos interesses dessas classes, disputando poder, inclusive a partir do ordenamento jurídico-legal.

Para que se produza justiça no sistema jurídico, as leis não podem ser tomadas como artefatos estáticos e sim como instrumentos aplicados às realidades conjugando elementos da estrutura social com as particularidades de cada caso. Nesse sentido, a guarda compartilhada precisa ser avaliada a partir das necessidades e possibilidades existentes e não a qualquer custo.

Compreendemos aqui, a despeito de isto não ser um consenso doutrinário do direito, que as legislações são resultado das inquietações e interesses dos grupos sociais que disputam poder e instam o Estado a responder através de dispositivos e mecanismos do ordenamento jurídico com legislações, políticas ou ações mais pontuais.

O Estado pode se manifestar na forma do direito negativo (quando se retrai na função de regular algum processo social), ou na forma do direito positivo (quando o Estado amplia suas funções para garantir algum direito). Estes processos legislativos, por vezes, acionam outros processos numa disputa acirrada de interesses dos diferentes grupos sociais. Exemplo de importante para nosso debate é a constatação de que a Lei de Alienação Parental nos parece uma reação direta às consequências sociais da Lei Maria da Penha.

Embora a Lei Maria da Penha não tenha eliminado definitivamente os casos de violência doméstica contra a mulher (e seus filhos), é inegável que seus dispositivos incrementaram as formas de proteção à mulher e de prevenção à violência doméstica, com não apenas o aumento da severidade das penas, mas com a criação de dispositivos de proteção à mulher (como as casas de passagem) e os grupos de reflexão para homens autores de violência doméstica. Isso se constata a partir dos processos de aumento das denúncias, uma vez que a mulher se sente mais protegida pelo Estado para seguir no movimento de tentativa de interrupção do ciclo de violência.

Na correlação de forças entre os interesses das mulheres de deixarem de ser vítimas de violência doméstica e os interesses patriarcais em mantê-las como seu objeto de abuso, opressão e exploração, surge a Lei de Alienação Parental como dispositivo de vingança machista, utilizando-se de uma pseudociência criada por um sujeito francamente pedófilo cujas ideias são notoriamente de controle e dominação dos corpos e subjetividades de mulheres e crianças como seus objetos de gozo.

Cabe ponderar que a Lei Maria da Penha é resultado de ampla discussão e pressão de movimentos feministas organizados em torno da luta por direitos a uma vida com dignidade para mulheres e seus filhos e que a Lei de Alienação Parental é proveniente de um projeto de lei criado por iniciativa do então deputado Regis de Oliveira que, até o ano de 2010, não possuía nenhuma relação com movimentos sociais ligados à defesa dos direitos de crianças e adolescentes, sendo mais conhecido por suas proposições na área

de direito tributário, defensor do agronegócio e, curiosamente, de um livro intitulado “O Direito na Bíblia”, de 2005¹.

Se a justificativa para a criação da lei é a proteção à criança e ao adolescente, esta não encontra sentido na realidade – ao menos não para quem conhece a Constituição Federal, o Código Civil e o Estatuto da Criança e do Adolescente, onde são fartos os dispositivos para tal fim.

Além da LAP, há a Lei da Guarda Compartilhada (BRASIL, 2008), que estabelece a prioridade de escolha do judiciário pela guarda compartilhada quando não há acordo entre os pais. A combinação entre as duas leis é extremamente temerária, se amealharmos a quantidade de complexidades e delicadezas que permeiam um processo judicial envolvendo crianças e adolescentes.

A forma como a guarda compartilhada tem sido aplicada tem tomado mulheres e crianças como objetos de posse dos homens para sua satisfação pessoal, desconsiderando direitos das demais pessoas, como crianças e mulheres. A LAP tem sido usada como ameaça às mulheres que ousam se insurgir contra os papéis de objeto de gozo em que elas e as crianças têm sido colocadas pelos homens – com a cumplicidade do judiciário e omissão da sociedade como um todo.

2. Pressupostos teórico-metodológicos

Como já dito anteriormente, a decisão por escrever este texto é oriunda de minha atuação profissional como assistente social na condição de assistente técnica judicial em processos de guarda, convivência e alimentos de varas de família de todo o país.

Em especial, me chamou atenção um processo em que o genitor não tinha interesse fático em participar da vida da criança (visto que não se colocava disponível e nem se mobilizava para atuar objetivamente em seus cuidados), mas solicitava veementemente a guarda compartilhada, alegando ser um direito “da criança”.

Como esse homem praticava violência psicológica contra essa mulher, ela solicitou (e conseguiu) medida protetiva de afastamento contra o genitor. O que mais impressionou foi que, mesmo não havendo necessidade objetiva de contato entre o ex-casal para a convivência com a criança, o genitor solicitou, ao longo do processo, por oito vezes, a

¹ Biografia disponível no site da Câmara: <https://www.camara.leg.br/deputados/73556/biografia>. Acesso em 10 set. 2024.

quebra da medida protetiva da genitora - e o Ministério Público negou todas as vezes com progressivo aumento de argumentação. Essa insistência do genitor em ter acesso à genitora a qualquer custo num processo que se referia formalmente ao tema da guarda e convivência **da/com a criança** me fez pensar na base em que se assentam as relações entre homem e mulher e como isso ocorre dentro de um processo judicial.

Diante de tal panorama visualizado em meu trabalho cotidiano, resolvi selecionar alguns fragmentos de casos para estudo, salvaguardando o sigilo e a ética na pesquisa com seres humanos. Para fazer a discussão desses casos, tomamos como base teórico-metodológica a perspectiva marxiana, considerando a relação dialética entre questões estruturais e as particularidades através do método do materialismo histórico (MARX, 2009; 2011; 2017), de estudo aprofundado com triangulação (CARRARA, 2010) das técnicas e procedimentos de entrevistas sociais qualitativas semiestruturadas (MINAYO; DESLANDES, 2009) com genitoras, análise documental (CELLARD, 2012), análise de conteúdo (BARDIN, 2011), análise do discurso (MAINGUENEAU, 1997; DUNKER; PAULON; MILÁN-RAMOS, 2016) a partir do depoimento das genitoras e da exegese minuciosa dos autos dos processos em todas as movimentações a que tivemos acesso. Quanto à perspectiva histórico-materialista aludida, cabe mencionar, conforme Willeman (2022: 95), que

A violência estatal privada figura como a parteira da história: é a partir desse processo que se constituem os Estados nacionais como instituições guardiãs do direito privado das classes dominantes, residindo na acumulação primitiva o alicerce da tendência histórica da acumulação capitalista e do Estado nacional. É esse Estado que legisla e sustenta relações violentas não só pura e simplesmente de exploração do trabalho, mas relações machistas e racistas. Está contido nessas dimensões o fundamento da desumanização de mulheres, de negros e negras, de pessoas não heterossexuais, dentre outras categorias e marcadores sociais, e de sua maior disponibilidade para a exploração.

Segundo a autora, é a partir daí que “compreendemos a absoluta relevância da apreensão da história, das relações sociais e das implicações das ações humanas na vida concreta” (WILLEMAN, 2024: 15). A autora entende que

Historicizar o ordenamento jurídico nacional e compreendê-lo como ação humana racional e necessariamente ligada a interesses de classe é fundamental para uma análise crítica da realidade social e consequente intervenção social profícua. Compreender a função do Serviço Social neste cenário complexo é urgente.

Sustentamos teoricamente aqui que, em casos de dissolução de um par parental motivada por violência doméstica do homem contra a mulher, havendo filhos, a solicitação de guarda compartilhada combinada com a denúncia de Alienação Parental torna-se um dispositivo de manutenção da violência contra a mulher. Isso significa que tal dispositivo se constitui como um instrumento para que o gozo masculinista com a tortura da mulher não seja cessado.

As consequências do acionamento deste dispositivo costumam ser: processos mais beligerantes – não raro, com petições coalhadas de insultos à mulher; maior necessidade de produção de provas (que, nessa particularidade, são muito difíceis de serem obtidas porque, em geral, a mulher apenas pensa em obter provas após o rompimento com este homem e o afastamento do lar); maior tensão para a mulher, sendo mantida em permanente posição de ameaça, medo, hipervigilância pela estrutura patriarcal (não raro, sofrendo violência psicológica, econômica e processual).

Aqui, compreendemos o conceito de dispositivos como instrumentos úteis para regular relações de poder, respondendo a urgências políticas de formas específicas. Trata-se de uma manipulação de relação de forças, seja para orientá-las em uma direção, seja para obstaculizá-las, bloqueá-las ou estabilizá-las.

Agamben (2009), propõe chamar de dispositivo "qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes" (AGAMBEN, 2009: 40) e é com esta concepção que aqui trabalhamos.

A partir dessas bases teórico-metodológicas e da análise histórica do ordenamento jurídico e da família no capitalismo, torna-se possível compreender que determinados instrumentos legais passam a operar para além de suas finalidades declaradas. É nesse sentido que se faz necessário nomear e analisar o funcionamento de um dispositivo específico, produzido na interseção entre direito, patriarcado e capitalismo, que estrutura os casos empíricos aqui apresentados.

3. O dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo: família, assimetrias estruturais e tortura institucional

Compreendemos, neste trabalho, o **dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo** como a utilização sistemática de instrumentos legais formalmente orientados à

proteção da criança — notadamente a guarda compartilhada e a Lei de Alienação Parental — para finalidades não declaradas, voltadas à manutenção da dominação patriarcal, à produção de violência institucional e à tortura prolongada de mulheres no interior do sistema de justiça. O termo *off-label* é aqui mobilizado por analogia ao campo médico, no qual designa o uso de um medicamento para fins diversos daqueles oficialmente indicados em sua bula. No campo jurídico, refere-se aos efeitos produzidos para além — e em contradição — da finalidade normativa explicitada.

A noção de dispositivo adotada dialoga com Agamben (2009), para quem dispositivos são arranjos heterogêneos — jurídicos, institucionais, discursivos e técnicos — capazes de capturar, orientar e modelar condutas e subjetividades. No caso analisado, a combinação entre a preferência jurisdicional pela guarda compartilhada e a hipótese de alienação parental constitui um dispositivo que captura mulheres e crianças em uma engrenagem de controle, coerção e sofrimento, respondendo a uma urgência política específica: a reação patriarcal às tentativas de contenção da violência masculina, particularmente após os avanços representados pela Lei Maria da Penha.

A eficácia desse dispositivo só pode ser compreendida à luz das **assimetrias estruturais de gênero inscritas na família burguesa**, tal como analisada pelo materialismo histórico. Engels (2010) demonstra que o desenvolvimento do trabalho e da família constitui a base material da ordem social, sendo a família patriarcal uma instituição central para a reprodução das relações de dominação. O desmoronamento do direito materno representou, segundo o autor, “a grande derrota histórica do sexo feminino”, convertendo as mulheres em servas, instrumentos de reprodução e objetos de apropriação masculina. Marx, por sua vez, afirma que a família moderna contém, em miniatura, todos os antagonismos que posteriormente se desenvolvem na sociedade e no Estado (MARX s/d apud ENGELS, 2010).

No capitalismo contemporâneo, tais determinações não apenas persistem, como são recobertas por ideologias de neutralidade jurídica e igualdade formal. As desigualdades concretas entre homens e mulheres — expressas na sobrecarga do trabalho doméstico e de cuidados, na desigualdade salarial, na maior exposição à insegurança alimentar e à violência letal — revelam que a família segue sendo um pilar da reprodução social capitalista, assentada na expropriação sistemática do trabalho feminino (FEDERICI, 2017; BHATTACHARYA, 2017). Como demonstra a Teoria da Reprodução Social, o trabalho não remunerado das mulheres no interior da família é

condição indispensável para a reprodução da força de trabalho e para a compressão estrutural dos salários.

É nesse contexto que o sistema de justiça atua como mediador e gestor das contradições sociais, transformando conflitos estruturais em disputas privadas e despolitizadas. A guarda compartilhada, quando aplicada de forma acrítica e descontextualizada das relações concretas de poder e violência, deixa de operar como instrumento de corresponsabilização parental e passa a funcionar como mecanismo de subordinação feminina. A acusação de alienação parental, por sua vez, adquire força disciplinadora e intimidatória, deslocando o foco da violência masculina para a conduta materna e convertendo a mulher em ré permanente no processo judicial.

Sustentamos que, em contextos de dissolução do vínculo conjugal motivada por violência doméstica, a articulação entre guarda compartilhada e alienação parental produz uma modalidade específica de **violência institucional extrema**, que pode ser compreendida como tortura. Conforme Chauí (2017), a tortura é uma violência essencialmente humana que visa degradar, angustiar e aniquilar subjetivamente o outro. No dispositivo aqui analisado, a tortura não se manifesta de forma espetacular, mas como um processo prolongado de exaustão psíquica, econômica e social, mantido e legitimado pela engrenagem jurídico-processual.

Assim, o dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo opera como tecnologia contemporânea de dominação patriarcal, mobilizando a criança como instrumento de violência vicária e mantendo mulheres sob permanente vigilância, ameaça e coerção. Ao fazê-lo, o sistema de justiça não apenas falha em proteger mulheres e crianças, mas atua ativamente na reprodução das assimetrias de gênero que sustentam o capitalismo patriarcal e racista, convertendo a lei em instrumento de tortura institucional sob o manto da neutralidade jurídica.

A noção de **dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo** é proposta neste trabalho para dar inteligibilidade a um conjunto de práticas judiciais reiteradas que produzem efeitos sistemáticos de coerção, controle e punição sobre mulheres no âmbito dos conflitos familiares judicializados. O termo *off-label*, originalmente utilizado no campo farmacológico para designar usos não previstos oficialmente para determinado medicamento, é aqui mobilizado de forma analógica para evidenciar a distância entre a finalidade declarada das normas jurídicas e os efeitos concretos que elas produzem na

prática forense. Trata-se, portanto, de um conceito analítico que desloca a atenção da letra da lei para o seu funcionamento social.

Diferentemente de interpretações que atribuem tais efeitos a erros pontuais, má aplicação da norma ou falhas individuais de magistrados e técnicos, o dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo opera de maneira estrutural e reiterada. Sua eficácia não depende de exceções, mas da repetição, da previsibilidade e da naturalização de determinadas práticas institucionais. A guarda compartilhada imposta em contextos de violência doméstica e a acusação de alienação parental mobilizada contra mulheres que denunciam agressões constituem exemplos centrais desse funcionamento, ao produzirem efeitos que extrapolam — e frequentemente contradizem — os objetivos oficialmente proclamados de proteção à criança e corresponsabilização parental.

Esse dispositivo se ancora nas assimetrias estruturais de gênero que organizam a família na sociedade capitalista, marcadas pela divisão sexual do trabalho e pela responsabilização feminina quase exclusiva pelo cuidado cotidiano. Ao desconsiderar essas condições materiais concretas, o sistema de justiça constrói uma ficção de simetria entre os genitores, convertendo desigualdades históricas em conflitos aparentes entre indivíduos formalmente iguais. Nessa operação, o direito atua como instância de neutralização política, traduzindo relações de dominação em disputas privadas e descontextualizadas.

O caráter disciplinador do dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo manifesta-se de forma particularmente intensa sobre as mulheres que rompem relações marcadas por violência. Ao acionar o sistema de justiça em busca de proteção, essas mulheres passam a ser submetidas a mecanismos institucionais de vigilância, avaliação moral e suspeição permanente. A acusação de alienação parental, nesse contexto, funciona como tecnologia de silenciamento, invertendo a posição de vítima e agressor e reinscrevendo a mulher no lugar de responsável pelo conflito e pelo sofrimento infantil.

A criança, por sua vez, é capturada como elemento central de legitimação do dispositivo. O discurso do melhor interesse da criança é mobilizado de forma abstrata e instrumental, servindo para justificar a imposição de convivências forçadas, a desqualificação do relato materno e a manutenção do vínculo com genitores violentos. O resultado é a produção de novas formas de violência institucional, que incidem simultaneamente sobre mulheres e crianças, em flagrante contradição com a doutrina da proteção integral.

Para o Serviço Social, a identificação do dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo impõe desafios éticos e políticos centrais. A atuação profissional no sistema de justiça, especialmente na produção de estudos sociais e pareceres técnicos, corre o risco de ser capturada por esse dispositivo quando descolada da análise das determinações estruturais que atravessam os conflitos familiares. A neutralidade técnica, frequentemente exigida das/os assistentes sociais, pode operar como mecanismo de legitimação da violência institucional quando ignora as assimetrias de gênero e as relações de poder em jogo.

Reconhecer o funcionamento desse dispositivo não implica negar a importância do direito ou das políticas de proteção à infância, mas afirmar a necessidade de historicizar e politizar sua aplicação. O conceito de dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo permite, assim, compreender como determinados instrumentos legais, ao serem acionados em contextos específicos, convertem-se em tecnologias de controle e punição das mulheres, preparando o terreno para práticas de violência institucional extrema que serão analisadas nos casos empíricos a seguir.

4. Do concreto ao concreto pensado

Os casos a seguir devem ser lidos à luz do dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo anteriormente delineado, no qual a guarda compartilhada e a acusação de alienação parental operam como tecnologias de tortura institucional e manutenção da dominação patriarcal.

Marx afirma, em *O capital*, que “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso”. Isso evidencia o papel fundamental do pesquisador na produção científica como concreto pensado. Para ele, “Por isso, o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo [...]” (MARX, 1968).

Neste sentido, trago pequenos fragmentos de alguns casos para resguardar o anonimato das pessoas envolvidas, principalmente porque todos os processos correm ou correram sob sigilo de justiça. Os casos aqui utilizados foram relativamente modificados para impedir a identificação das partes, uma vez que o que interessa aqui é identificar como a totalidade estrutural se confirma nas particularidades, mesmo que de forma contraditória.

O que os casos possuem em comum: são pares parentais que possuem filhos e que a união do casal se dissolve em razão de violência cometida pelo homem contra a mulher. Nestes casos, os homens acionam um dispositivo que se constitui da combinação entre o pedido de guarda compartilhada e a acusação de alienação parental contra a mulher, visando manter intocado o cometimento das violências contra as mulheres, como uma modalidade de tortura.

Consideramos, como a filósofa Marilena Chauí, que a tortura é uma forma extrema de violência com objetivo de “atormentar, angustiar, retorcer, degradar o outro. É uma violência essencialmente humana contra a humanidade” (CHAUÍ, 2021: 216). Aqui, identificamos esta forma de violência de gênero como uma modalidade de tortura por conta de suas características.

Cada caso sob estudo, porém, possui um elemento de especificidade que será colocado em evidência.

4.1. CASO 1: corpo da mulher como objeto de gozo

Trata-se de um caso de violência psicológica do homem contra a mulher que resulta de afastamento desta mulher do lar com seu filho por conta própria. Após o afastamento do lar, o homem segue com a violência psicológica através de mensagens, e-mails e ligações para a mulher de forma compulsiva – no que esta pleiteia (e é atendida judicialmente) medida protetiva de afastamento. A genitora estabelece mediação de comunicação com o genitor através de seus genitores (avós maternos da criança). Fica estabelecido que, quando é seu final de semana de convivência com a criança, este homem deve buscá-la com os avós na 6^a feira e a devolvê-la na escola na 2^a feira seguinte e, às 4as feiras, deve proceder da mesma forma. Em nenhum dos momentos a mulher está presente, sempre está em outro local trabalhando. Esse genitor, a partir da conquista da medida protetiva pela mulher, passa a exigir participar de todas as consultas médicas da criança causando um mal-estar tão grande que um dos médicos que atendiam a criança desistiu de atendê-la, emitindo, inclusive, uma declaração formal com tal informação anexa. A partir daí, este homem ingressa com pedido judicial de obtenção de guarda compartilhada da criança e solicitação obsessiva de quebra de medida protetiva da mulher. É notório que, até a mulher cessar o acesso deste homem a sua vida, ele não esboçava qualquer desejo de conviver e participar da vida da criança. É apenas no

momento em que ela deixa de permitir que ele a importune que ele – inconformado com a interrupção de seu padrão de relações sociais, seu modo de funcionamento sádico – vai ao sistema de justiça solicitar seus “direitos de pai”.

Este caso evidencia o funcionamento do dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo em sua dimensão mais elementar: a imposição da guarda compartilhada como mecanismo de manutenção do controle sobre a mulher após o rompimento da relação violenta. Ainda que o histórico de violência esteja documentado, a ficção de simetria entre os genitores prevalece, produzindo a reatualização do vínculo com o agressor sob a forma de obrigação jurídica. A guarda, nesse contexto, deixa de operar como instrumento de organização do cuidado e passa a funcionar como tecnologia de coerção institucional, impondo à mulher a convivência forçada e permanente com aquele de quem buscou se proteger.

4.2. CASO 2: mulheres como escravas

O homem terceiriza a responsabilidade do cuidado com a criança (cuja guarda compartilhada está solicitando) para a mãe da criança, para a empregada da mãe da criança, para a mãe dele, para a irmã dele e para outras eventuais mulheres com menos frequência. Solicita que a mãe dele busque e devolva a criança na casa da genitora nos momentos de convivência, solicita em processo o pernoite da criança nos períodos de convivência. Nota-se, contudo, que tal solicitação não vai na direção do desejo de conviver mais com a criança, mas para não ter o trabalho de levá-la e buscá-la tantas vezes. O genitor é usuário de substâncias psicoativas que o impossibilitam de cuidar sequer de si mesmo, o que se dirá de cuidar de uma criança pequena, e isto causa temeridade à genitora da criança, que procura impedir o pernoite e a convivência por tempos prolongados por medo de a criança sofrer negligências do genitor. A genitora, por sua vez, solicita frequentemente a participação do genitor em decisões e responsabilidades cotidianas quanto à criança, o que nunca é negado prontamente, mas se prolonga ao máximo até que a genitora desista da demanda. Nota-se acentuado grau de satisfação do genitor neste modo de funcionamento semelhante a uma tortura que traz ao torturador a uma satisfação sádica em manter a genitora em situação de permanente insatisfação – mesmo que seja de necessidades da criança e não diretamente dela.

Percebe-se a partir de todo o material acostado no processo que este genitor apenas se manifesta no processo através de suas patronas. Neste caso, é notório que este homem não tem interesse fático em conviver com a criança ou cuidar dela, mas utiliza o direito à guarda compartilhada combinado com acusações de alienação parental como um dispositivo para manter mulheres a sua volta servindo-o, como escravas e sendo objeto de tortura sádica.

No segundo caso, o dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo manifesta-se por meio da acusação de alienação parental como estratégia de inversão da violência. A denúncia materna, em vez de acionar mecanismos de proteção, é reinterpretada como indício de desequilíbrio ou manipulação, deslocando o foco do comportamento violento masculino para a conduta da mulher. Essa operação institucional produz a neutralização da violência doméstica e a recomposição da autoridade paterna, ao mesmo tempo em que submete a mulher a um circuito contínuo de avaliação, suspeição e punição judicial, característico da violência institucional reiterada.

4.3. CASO 3: o incômodo de a mulher ter uma carreira

Após o desfazimento da união do casal parental sem qualquer indício de conflitos identificado pela genitora, o genitor sai de casa, deixando ex-esposa e filho residindo no apartamento da família e deixa também de colaborar com os cuidados da criança. A convivência do genitor com a criança resume-se ao período compreendido entre as 6as feiras à tarde e as 2as feiras pela manhã a cada 15 dias – ou seja: pouco mais de 48 horas duas vezes por mês. Fora do período combinado de convivência, o genitor não procura informações ou interação com a criança e não colabora com a genitora nos cuidados cotidianos.

Pouco tempo depois, o genitor exige que mulher e criança saiam do imóvel - no que ela se muda para um bairro mais próximo de seu próprio local de trabalho, visando mais facilidade para cuidar do filho na, então, condição de mãe solo.

Após pouco tempo, a genitora recebe uma proposta de promoção profissional condicionada a mudança para uma filial da empresa em outro estado da federação. Nisto, o genitor entra com processo de solicitação de guarda compartilhada e alega que a mesma pratica alienação parental. Solicita no processo que genitora e criança morem perto dele, mesmo que o emprego da genitora seja em outro município. O genitor alega no processo

através de seus patronos que oferece tal solicitação com intenção de cuidar da criança, porém, a proposta concreta de convivência deste genitor com esta criança é objetivamente de dois dias e algumas horas em finais de semana alternados.

Algo que chama atenção na análise de todo o processo é que o genitor frequentemente acusa a genitora de negligência para com a criança – alegações que não encontram qualquer lastro de semelhança com a realidade concreta. Em entrevista social com a genitora, porém, ela revela que, após o nascimento da criança, durante a licença maternidade, ela frequentemente sentia falta de seu trabalho e que isso produzia nela uma sensação de culpa por entender que a saudade do trabalho era incompatível com a romantização que achava que deveria sentir em sua performance materna durante o puerpério.

Ao analisar os autos e a fala da genitora, nota-se que o genitor utilizou-se deste elemento de fragilidade de gênero desta mulher (a divisão subjetiva operada pela contradição entre uma mulher amar seu filho e também amar seu trabalho e investir em sua carreira) para atacá-la e induzi-la a abandonar sua carreira.

Ao que se pode compreender, o genitor não possuía grandes ambições profissionais e nem mesmo buscava ascensão neste sentido – o que nunca incomodou a então esposa. Porém, ele se incomodava silenciosamente com a trajetória de sucesso da mulher. Sua insatisfação manifestou-se ao passar gradativamente a evitar a esposa sexualmente e, ao que se sabe, depois, a passar a ter relações com outra(s) mulher(es) ainda durante o casamento. É possível entender que o genitor tentou sutilmente por algumas vezes impelir a genitora a abandonar sua carreira para cuidar do filho, porém, não logrou êxito, pois ela sempre construiu estratégias para dar conta tanto de suas responsabilidades profissionais quanto dos cuidados com a criança – o que resta demonstrado nas documentações acostadas em processo. Esta empreitada silenciosa do genitor se nota quando este deixou subitamente de colaborar com os cuidados da criança após a separação – deixando a mulher sozinha com esta responsabilidade; quando solicitou que a genitora se mudasse repentinamente e desocupasse a residência que era de ambos com uma criança muito pequena para que ele sozinho residisse no imóvel; e quando finalmente ele moveu processo judicial contra a genitora solicitando guarda compartilhada e acusando a genitora de alienação parental.

Uma informação é fundamental a ser considerada neste caso: o genitor não mudou a proposta de quantidade de convivência com a criança. Sendo vizinhos de parede ou

residindo em estados diferentes do país, este genitor apenas se dispõe a conviver com a criança por pouco mais de 48 horas duas vezes por mês. É notável que a renda combinada de genitor e genitora permite que qualquer um dos dois arque com os custos de passagens aéreas duas vezes por mês para que a convivência entre genitor e criança se realize sem prejuízo.

Neste sentido, resta evidenciado e apenas se pode concluir que os pedidos e acusações processuais do genitor em relação à genitora configuram-se muito mais no sentido de tentativas veladas de prejudicar sua carreira profissional do que efetivamente de garantir a convivência com a criança.

O terceiro caso explicita o caráter cumulativo e prolongado do dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo, no qual a combinação entre guarda compartilhada imposta, acusações reiteradas de alienação parental e prolongamento excessivo do litígio judicial produz efeitos que podem ser caracterizados como tortura institucional. A mulher é mantida por anos em estado de insegurança, desgaste psíquico e vulnerabilização econômica, enquanto a criança é capturada como objeto de legitimação das decisões judiciais. A repetição dessas práticas, longe de constituir exceção, revela o funcionamento estrutural do dispositivo, cuja eficácia reside justamente na sua duração, previsibilidade e normalização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida neste trabalho permite afirmar que a modalidade de guarda — seja compartilhada, unilateral, alternada ou nidal — não determina, por si só, a qualidade da convivência entre genitores e crianças, tampouco garante o exercício do cuidado parental. A guarda configura uma condição jurídico-formal, enquanto a convivência e o cuidado se produzem nas relações sociais concretas. No entanto, no contexto do sistema de justiça brasileiro, a guarda compartilhada tem sido frequentemente tratada como solução abstrata e universal, descolada das assimetrias de gênero, das relações de poder e das situações de violência que atravessam a dissolução dos vínculos conjugais.

A partir do material empírico analisado, observa-se que a solicitação de guarda compartilhada por homens, em processos judiciais marcados por histórico de violência doméstica contra a mulher, raramente se relaciona com um desejo concreto de

compartilhar responsabilidades parentais. Ao contrário, verifica-se que tais pedidos operam predominantemente pela produção de efeitos jurídicos off-label, isto é, efeitos não declarados pela norma, mas reiteradamente produzidos na prática forense. Esses efeitos incidem, sobretudo, sobre a mulher, mantendo-a em posição de subordinação, vigilância e coerção, ao mesmo tempo em que instrumentalizam a criança como meio de violência vicária.

Sustentamos, portanto, que a articulação entre a preferência judicial pela guarda compartilhada e a acusação de alienação parental constitui um **dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo**, cuja função central é a manutenção da dominação patriarcal no interior do sistema de justiça. Esse dispositivo não atua de forma isolada, mas se ancora nas assimetrias estruturais de gênero inscritas na família burguesa e na divisão sexual do trabalho, historicamente produzidas e continuamente atualizadas pelo capitalismo. A neutralidade formal do direito opera como véu ideológico que oculta tais assimetrias, convertendo conflitos estruturais em disputas privadas e despolitizadas.

Nos casos analisados, a ativação desse dispositivo produz um processo prolongado de violência institucional extrema, que pode ser caracterizado como tortura. Trata-se de uma tortura que não se expressa necessariamente por meios físicos diretos, mas por mecanismos jurídicos reiterados de desgaste psíquico, econômico e social, mantidos ao longo de anos de litígio judicial. A mulher é colocada em permanente estado de ameaça, medo e hipervigilância, obrigada a conviver — direta ou indiretamente — com seu agressor para não perder o direito de criar os próprios filhos. O sistema de justiça, ao cancelar essa dinâmica, deixa de cumprir sua função protetiva e passa a atuar como agente ativo da violência.

A criança, por sua vez, é capturada nesse dispositivo como objeto de disputa e instrumento de controle, em flagrante contradição com o princípio do melhor interesse da criança e com a doutrina da proteção integral. O discurso da proteção infantil, nesse contexto, opera de forma cínica: invocado para legitimar práticas que aprofundam o sofrimento e a insegurança das próprias crianças, ao submetê-las a ambientes de conflito, medo e instabilidade prolongada.

Dessa forma, a guarda compartilhada, quando aplicada de maneira acrítica em contextos de violência doméstica, deixa de ser um instrumento de corresponsabilização parental e se converte em tecnologia de tortura institucional de mulheres. A acusação de alienação parental, por sua vez, funciona como dispositivo disciplinador que desloca o

foco da violência masculina para a conduta materna, reforçando a culpabilização das mulheres e protegendo os interesses patriarcais sob a aparência de neutralidade técnica.

Conclui-se que a persistência e a naturalização desse dispositivo jurídico off-label de gênero e sexo revelam não uma falha pontual do sistema de justiça, mas um modo estrutural de funcionamento compatível com a reprodução do capitalismo patriarcal e racista. Enfrentar esse estado de coisas exige romper com a aplicação automática e descontextualizada das normas, historicizar os artefatos jurídicos e assumir, de forma explícita, que não há neutralidade possível quando o direito é acionado para regular relações atravessadas por desigualdades estruturais.

Qualquer sociedade que se pretenda minimamente democrática e comprometida com a dignidade humana precisa enfrentar criticamente esse dispositivo e interromper a transformação da lei em instrumento de tortura institucional legitimada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo?** e outros ensaios. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Ed. Revista e Ampliada, 2011.

BRASIL. **Lei 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. **Plano Nacional de Promoção da Proteção e Defesa do Direito de Crianças e Adolescentes à Convivência Familiar e Comunitária**. CONANDA/CNAS. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Lei Maria da Penha: cria mecanismos para proteger as mulheres contra a violência doméstica e familiar. Brasília, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.698, de 13 de junho de 2008**. Altera os arts. 1.583 e 1.584 da Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil, para instituir e disciplinar a guarda compartilhada. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.318, de 26 de agosto de 2010**. Dispõe sobre a alienação parental e altera o art. 236 da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. **Lei nº 13.104, de 9 de março de 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei nº 14.713, de 30 de outubro de 2023.** Altera as Leis nºs 10.406, de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil), 13.105, de 16 de março de 2015 (Código de Processo Civil), para estabelecer o risco de violência doméstica ou familiar como causa impeditiva ao exercício da guarda compartilhada, bem como para impor ao juiz o dever de indagar previamente o Ministério Público e as partes sobre situações de violência doméstica ou familiar que envolvam o casal ou os filhos. Brasília, 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei 3880/2024.** Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para incluir a violência vicária dentre as definições de violência doméstica e familiar contra a mulher de que trata o respectivo art. 7º. Brasília, 2024.

BRASIL. **Lei nº 15.125, de 24 de abril de 2025.** Altera a Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), para sujeitar o agressor a monitoração eletrônica durante aplicação de medida protetiva de urgência em casos de violência doméstica e familiar. Brasília, 2025.

CARRARA, Sérgio *et al.* **Pesquisa.** Curso de Especialização em gênero e sexualidade. Rio de Janeiro: CEPESC – Instituto de Medicina Social; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

CELLARD, André. A análise documental. In: **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

CHAUI, M. **Sobre a violência.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Protocolo para Julgamento com Perspectiva de Gênero.** Brasília: CNJ, 2021.

DUNKER, C.; PAULON, C.P.; MILÁN-RAMOS, J.G. **Análise psicanalítica do discurso: perspectivas lacanianas.** 1ª ed. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2016.

ENGELS, F. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado.** Expressão Popular: Rio de Janeiro, 2010.

FALQUET, Jules. **Por uma análise feminista materialista das relações sociais de sexo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2021.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva.** São Paulo: Elefante, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em Análise do Discurso.** Campinas: Pontes/Unicamp, 3ª ed, 1997.

MARX, K. **O capital.** Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, I, 1, 1968.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Expressão Popular, São Paulo, 2009.

MARX, Karl. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. Boitempo, São Paulo, 2011.

MARX, Karl. **O Capital**. Livro I. Boitempo, São Paulo, 2017.

WILLEMANN, Estela M. Bases estruturais da expropriação e alienação da vida produtiva e reprodutiva pelo capital: uma abordagem dialética da questão social a partir da unidade classe, raça e gênero/sexo. **Revista AGON**. Revista de Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. ISSN –2965-422Xvol.2 num. 4. 2022. P. 95. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/agon/article/view/135646/90268>. Acesso em: 10 out. 2024.

WILLEMANN, Estela M. Ecologia e crise capitalista: um debate sobre questão social, Serviço Social e a ruptura metabólica entre ser humano e natureza. **Revista Jurídica Trabalho E Desenvolvimento Humano**. N. 07. Dossiê Ecologia, Sindicalismo e Direito do Trabalho. Procuradoria Regional do Trabalho, São Paulo, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.33239/rjtdh.v7.231>. Acesso em 20 abr. 2025.

Capítulo 4

PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: ENTRE A IDEOLOGIA NEOLIBERAL E O DESEMPREGO DOS DOCENTES DA REDE ESTADUAL PAULISTA

Felipe Reis Munhoz

Graduado em Ciências Sociais e História, Mestre em Sociologia, Universidade Estadual Paulista (UNESP). Email: reismunhozfelipe@gmail.com

RESUMO

Este artigo investiga a universalidade dos Componentes Curriculares Diversificados e sua relação com a categoria do Exército Industrial de Reserva em Marx (2013), buscando atualizar e relacionar essa discussão teórica à situação dos docentes da Rede Estadual Paulista. Para tanto, aprofunda-se em um estudo de caso realizado na Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck, fundamentando-se teoricamente em conceitos como a perda da autoridade curricular de Young (2011) e Aparelho Ideológico de Estado escolar de Althusser (2008). Do ponto de vista metodológico, trata-se de um projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Unesp de Marília que utiliza entrevistas estruturadas, análise de conteúdo e pesquisa documental. Os resultados indicam que a flexibilização curricular amplia o contingente de professores desempregados no estado de São Paulo, ao mesmo tempo em que a escola perde sua função social coletiva por meio de políticas educacionais de orientação empresarial individualista.

Palavras-chave: Ideologia, Classe Média, Currículo, Neoliberalismo.

ABSTRACT

This article investigates the universality of Diversified Curricular Components and their relationship with Marx's (2013) category of the Industrial Reserve Army, seeking to update and relate this theoretical discussion to the situation of teachers in the São Paulo

State Network. To this end, it delves into a case study conducted at the Leopoldo Leme Verneck State School, theoretically grounded in concepts such as Young's (2011) loss of curricular authority and Althusser's (2008) school Ideological State Apparatus. From a methodological point of view, this is a project approved by the Research Ethics Committee of Unesp Marília that uses structured interviews, content analysis, and documentary research. The results indicate that curricular flexibility increases the number of unemployed teachers in the state of São Paulo, while the school loses its collective social function through individualistic, business-oriented educational policies.

Keywords: Ideology, Middle Class, Curriculum, Neoliberalism.

INTRODUÇÃO

Este trabalho busca compreender a universalização dos Componentes Curriculares Diversificados (CCD) nas Escolas Estaduais da unidade federativa de São Paulo (EESP), esta universalização ocorreu a partir de 2020 com a implementação do Programa Inova Educação (PIE). Antes da implementação do PIE, os CCD só faziam parte do Quadro Curricular (QC) das escolas inseridas no Programa de Ensino Integral (PEI), uma das premissas do PIE era trazer as “boas práticas do PEI” à estrutura das Escolas Estaduais de Tempo Regular (EETR). A modificação estrutural mais significativa do PIE foi a inserção das disciplinas Eletiva, Tecnologia e Projeto de Vida nas EETR do 6º ano dos anos finais do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio, consagrando uma universalização dos CCD em toda a Rede Estadual de Ensino Paulista (REEP) (os anos iniciais do Ensino Fundamental não estão contemplados nesta pesquisa).

Recorre-se à matriz teórica de Althusser (2008), Cassin (2003) e Saes (2005), direcionando as reflexões em dois objetivos centrais: 1 - Na Composição de Jornada de Trabalho (CJT) de docentes das EETR a partir da implementação do PIE, coagindo os docentes a escolherem lecionarem os CCD nos processos de atribuição de aulas indiretamente; 2 - Em disciplinas empresariais substituindo disciplinas tradicionais, diminuindo a autoridade curricular dos docentes (Young, 2011).

A metodologia desenvolvida parte da elaboração de uma dissertação que está amadurecendo cientificamente desde 2023, alinhada ao Programa de Pós-graduação em Sociologia em Rede Nacional PROFÓSCIO, polo Unesp de Marília/SP. Os resultados, portanto, fazem parte da dissertação de mestrado *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck*, com aprovação da banca em maio de 2025, e vem acrescentar contribuições da examinadora Débora Cristina Goulart e do examinador

Marcelo Augusto Totti sobre uma adaptação teórica-conceitual a partir de *O Capital, Volume I*, de Karl Marx (2013) com o conceito Exército Industrial de Reserva (EIR) e sua relação com os docentes da Rede Estadual Paulista (Munhoz, 2025).

Cabe ressaltar que o projeto *Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck* (EELLV), foi submetido à análise do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Unesp de Marília em 05/09/2024 sob CAEE: 83026624.8.0000.5406, tendo parecer aprovado sob o número 7.123.985. Portanto a partir do quadro metodológico em que este artigo está submetido, procura-se corroborar as seguintes hipóteses:

Hipótese 1 – Os docentes das EETR acabaram por escolher lecionar os CCD a partir de 2020 com a implementação do PIE por dois motivos: 1 – Os docentes efetivos que lecionam nas EETR acabam por atribuí-las na Composição de Jornada de Trabalho (CJT) completa por receio de trabalhar em duas escolas ou receber um salário menor; 2 – Os docentes contratados estão condicionados à atribuírem os CCD, pois as disciplinas do PIE apresentam-se como solução idêntica àquela apresentada aos efetivos, todavia, os contratados não têm estabilidade empregatícia, acarretando uma determinação típica do Modo de Produção Capitalista (MPC) de acabarem compondo o EIR (desemprego) caso não lecionem essas disciplinas.

Hipótese 2 – O PIE está conectado com as diretrizes pedagógico-curriculares nacionais e estaduais vigentes, essas políticas educacionais não só trazem disciplinas voltadas ao mercado trabalho neoliberal, mas também uma linguagem específica do mundo empresarial na prática docente, por sua vez no ensino-aprendizagem dos estudantes. Os docentes quando lecionam essas disciplinas e não aquelas específicas de sua área, acabam por perder sua autoridade curricular no campo em que dedicou sua carreira (Young, 2011).

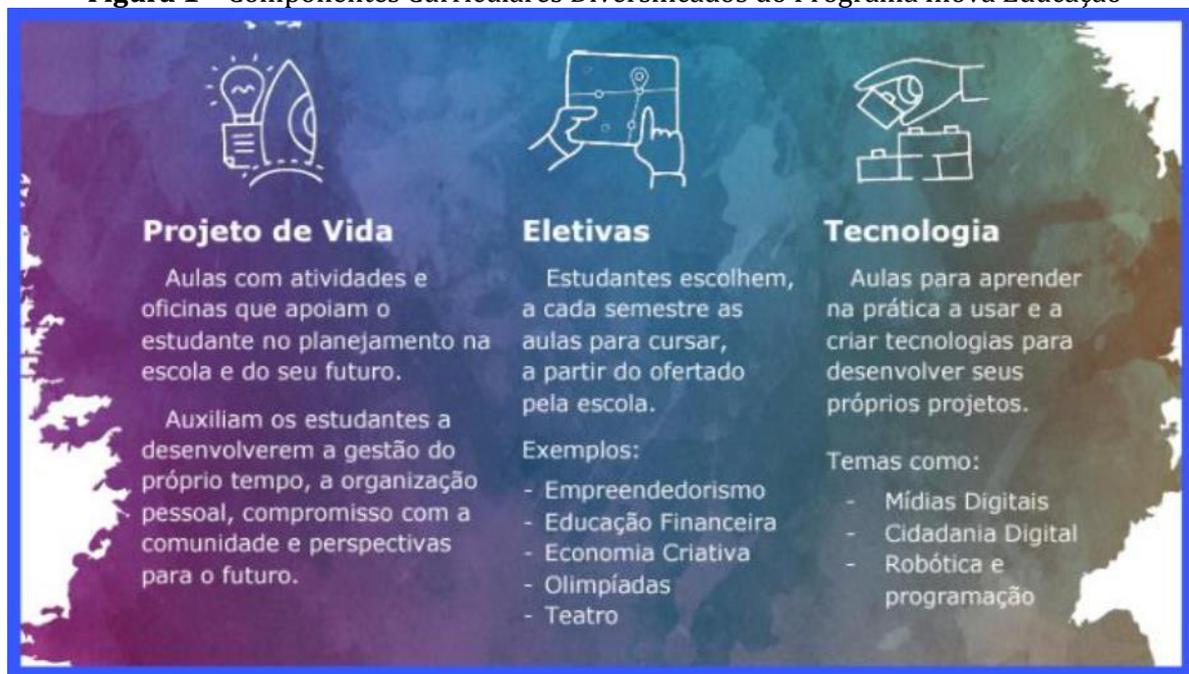
A revisão bibliográfica e pesquisas de fontes primárias proporcionam um panorama histórico das diretrizes pedagógico-curriculares nacionais pós-golpe de 2016, a Reforma do Ensino Médio (REM) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) fazem parte deste contexto de ataque a educação pública brasileira (Silva, Alves Neto, 2020). Portanto, busca-se relatar alguns dos resultados de uma pesquisa que se inicia em 2020 empiricamente como docente contratado da REEP e academicamente em meados de 2022 com a confecção deste projeto de pesquisa.

PROGRAMA INOVA EDUCAÇÃO: DISCIPLINAS DIVERSIFICADAS NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE TEMPO REGULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

O PIE é um empreendimento da SEDUC/SP cujo objetivo é fomentar a inovação e aprimorar a excelência da educação na REEP. De acordo com seus idealizadores, a prioridade é repensar a maneira como os conteúdos são ministrados, a fim de adotar uma abordagem metodológica mais interdisciplinar e contextualizada, bem como incentivar a capacitação dos docentes e aprimorar a infraestrutura das instituições de ensino.

No entanto, verifica-se uma forte presença do “empreendedorismo de si” nas orientações pedagógicas-curriculares, essa profissionalização exacerbada dentro da escola acarreta à conformação dos sujeitos aos postos de trabalhos precarizados e ao desemprego. “Em consonância com as agências multilaterais, a classe dirigente/dominante no Brasil assumiu os pressupostos do trabalho terceirizado, precarizado e intensificado para a (con)formação da classe em condição de subalternidade” (Alencar; Santos; Jacomini, 2022, p. 141). Na figura abaixo, é possível ter uma noção das modificações que o PIE implementou nas EETR/SP através dos CCD:

Figura 1 – Componentes Curriculares Diversificados do Programa Inova Educação



Fonte: Portal Inova Educação (São Paulo, 2019a)

Os três novos componentes curriculares inseridos nas EETR/SP através do PIE não são novidade, eles assemelham-se com o QC presente nas escolas inseridas no PEI,

portanto, a SEDUC/SP reproduz o discurso das “boas práticas do PEI” como um dos elementos legitimadores na implementação do PIE.

No tocante ao PEI, é um modelo que tem se expandido significativamente desde sua implementação em 2013, logo, nota-se uma migração de docentes entre os tipos de escola, EETR e PEI. Todavia, apesar das significativas contribuições do sistema adotado nas escolas PEI ao PIE, é importante destacar um distanciamento em relação às EETR, isso porque, antes da implementação do PIE, as escolas do PEI já contavam com os CCD em seu QC. Portanto, os CCD são inseridos nas EETR/SP desta maneira, com a implementação do PIE e do Currículo Paulista (2019b) alinhado as “boas práticas do PEI”, tudo sob o “guarda-chuva” da REM e da BNCC.

DESENVOLVIMENTO DO REFERENCIAL TEÓRICO E POSSÍVEIS CONSTATAÇÕES DAS HIPÓTESES LEVANTADAS

Em relação a Composição de Jornada de Trabalho (CJT), concatenamos com o conceito teórico de EIR desenvolvido por Marx (2013, p. 707) em *O Capital*:

Mas se uma população trabalhadora excedente é um produto necessário da acumulação ou do desenvolvimento da riqueza com base capitalista, essa superpopulação se converte, em contrapartida, em alavanca da acumulação capitalista, e até mesmo numa condição de existência do modo de produção capitalista. Ela constitui um exército industrial de reserva disponível, que pertence ao capital de maneira tão absoluta como se ele o tivesse criado por sua própria conta.

A parcela da classe trabalhadora referente aos professores contratados do estado de São Paulo encontra-se amparada pela categoria elencada por Marx (2013) anteriormente, desde que anunciado seu objetivo teórico-analítico. Sabe-se que a categoria denomina a classe trabalhadora como um todo, portanto, procura-se uma adaptação para repensar como o medo de pertencer ao EIR faz com que o docente esteja amparado pela categoria. Mas não só o medo de pertencer, pois pertencer ao EIR (ficar desempregado) faz parte do processo seletivo anual das atribuições de aulas e classes, não só do estado de São Paulo, mas do Brasil inteiro. A lógica do professor temporário/substituto favorece a democracia burguesa “democrática” brasileira do século XXI assim como a oferta e demanda de mão obra fabril favorece o capitalismo inglês aprofundado por Marx (2013) no século XIX.

Althusser (2008) desenvolve o argumento de que a escola é instrumento essencial à classe dominante, em uma analogia sobre música, concerto e partitura, afirma: “No entanto, nesse concerto, um Aparelho Ideológico de Estado desempenha efetivamente o papel dominante, embora ninguém, ou quase ninguém preste atenção a sua música, tão silenciosa ela é! Trata-se da Escola” (Althusser, 2008, p. 196). Adiante, três teses sobre a ideologia, elaboradas por Althusser, são apresentadas por Cassin (2003, p. 5):

Com relação à concepção althusseriana da ideologia em geral e de suas três teses: a primeira, “A ideologia é uma ‘representação’ da relação imaginária dos indivíduos com suas condições reais de existência”; a segunda “A Ideologia tem uma existência material” e a terceira “A Ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”, podem ser pensadas a partir do AIE escolar e de suas instituições e da luta ideológica, enquanto uma das formas da luta de classes que se trava entre a ideologia dominante e as ideologias subordinadas, no interior destas.

Ao considerar o PIE como contra(reforma) no contexto das EETR/SP, nota-se que a terceira tese apresentada por Althusser (2008), em que “a ideologia interpela os indivíduos enquanto sujeitos”, não só contempla os estudantes como sujeitos interpelados pela classe dominante, mas também os docentes.

Saes (2005, p. 108) avança nesse sentido, refletindo acerca da classe média e seu papel na escola capitalista: “Compreende-se, portanto, que a ideologia do mérito individual circule, devidamente comandada e vigiada pela ideologia orgânica da classe média, na escola pública”. Também interessa à classe média inserir ideologia meritocrática por intermédio de disciplinas diversificadas e linguagens pedagógico-curriculares empresariais, pois os estudantes da classe de trabalhadora devem acreditar em uma falsa igualdade de oportunidade na sociedade brasileira.

Por conseguinte, observa-se uma realidade prejudicial na formação continuada das especialidades dos docentes, coagindo-os a lecionar disciplinas técnicas superficiais voltado para o mercado de trabalho desregulamentado. Young (2011) aponta que este tipo de currículo retira uma espécie de ‘autoridade de formação específica’, seria como se o professor não fosse reconhecido por dominar metodologicamente e teoricamente a área em que dedica sua carreira:

Em tal currículo, os professores teriam de contar mais com sua posição de autoridade na escola e não com o seu conhecimento de especialista na disciplina. Além disso, os estudantes poderiam ter dificuldades em estabelecer suas identidades como aprendizes escolares e tenderiam ou a uma lealdade pessoal a professores específicos ou a rejeitar a

autoridade derivada da posição do professor, vendo-a como burocrática e ilegítima. (Young, 2011, p. 618)

Além do docente estar sem autoridade curricular, especificamente em nosso objeto de pesquisa e recorte temporal, em 2019, houve um grande empenho da SEDUC/SP em inculcar as “novas” políticas educacionais ao professorado. Embora o prazo final à implantação do NEM fosse 2022, o governo do estado de São Paulo adiantou-se e estruturou, já em 2019, o PIE na REEP, representando uma antecipação de aspectos da Reforma do Ensino Médio, pois envolve uma reorganização da matriz curricular, convergindo a BNCC com o Currículo Paulista (Goulart; Alencar, 2021).

BREVE ANÁLISE DO RESULTADO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Os docentes que colaboraram com a pesquisa por meio das entrevistas foram selecionados por terem contato com o PIE de alguma forma, a técnica escolhida para essa ação foi a Padronizada ou Estruturada, segundo as orientações de Marconi e Lakatos (2010, p. 180):

[...] o entrevistador segue um roteiro previamente estabelecido; as perguntas feitas ao indivíduo são predeterminadas. Ela se realiza de acordo com um formulário (ver mais adiante) elaborado e é efetuada de preferência com pessoas selecionadas de acordo com um plano.

Os contatos prévios com a unidade de ensino escolhida para este EC foram sendo efetuados de forma sistemática, em reuniões com o diretor, consolidando a participação dos docentes pelas suas experiências e disponibilidade. O local onde procedeu a entrevista foi uma sala agendada pela gestão da escola, o formulário impresso para o entrevistado e entrevistador serviu como guia durante a entrevista, também contava com um gravador de voz de boa qualidade e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) à leitura e assinatura antes do procedimento. Sobre o gravador, ressalta-se ainda acerca dos riscos de desconforto que pode gerar no participante, podendo ele desistir a qualquer momento:

Bourdieu chama de violência simbólica tudo que pode afetar e distorcer as respostas em uma entrevista. O gravador pode mudar o comportamento do entrevistado que pode, por exemplo, omitir informações fundamentais pelo fato de saber que o que diz está sendo gravado. Por outro lado, existem pessoas que só falam na “presença” do gravador.” (Guedes, 2017, p. 28).

De qualquer modo, o TCLE justamente alinhado ao CEP da Unesp de Marília nos proporcionou um ambiente de segurança e garantia de um procedimento ético:

Dentro do enquadramento na legislação vigente, especialmente as Resoluções CNS nº 466/12, CNS nº 240/97, CNS nº 370/07, CNS nº 510/16, CNS 563/17 e a Norma Operacional CNS nº 001/2013 de modo a assegurar os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado. (Marília-SP, 2024, p.1).

Conseqüentemente, esclarecido os instrumentos de pesquisa e precauções éticas no procedimento da técnica de entrevistas escolhida, as gravações das entrevistas avançaram em transcrições para o formato de texto no Microsoft Word. Essa transcrição permitirá um diagnóstico tratado pela técnica de Análise de Conteúdo a partir de Bardin (2016, p. 125):

As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três polos cronológicos:

- 1) A pré-análise;
- 2) A exploração do material;
- 3) O tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação.

O tratamento do material coletado a partir das entrevistas, consoante a revisão bibliográfica, pesquisa documental e referencial teórico, deve permitir testar as hipóteses levantadas no início do artigo. Como apontado anteriormente, as etapas desta pesquisa seguiram ajustes com o CEP da Unesp de Marília, caracterizando o procedimento científico da coleta de dados. Sendo assim, solicitou-se aos docentes que respondessem um questionário de dados pessoais:

Quadro 1 - Questionário do Estudo de Caso - Dados pessoais

Nome	C1	P1	P2	P3	P4
Idade	48	52	35	28	44
Raça/Etnia	Branca	Branca	Branca	Branca	Branca
Formação acadêmica	Ciências Biológicas (licenciatura)	Educação Física (bacharel)	Língua Portuguesa (licenciatura)	Pedagogia (licenciatura)	Letras (licenciatura)
Local de formação/modelo de ensino	Itapetininga/EAD	Itapetininga/Presencial	Registro	Unimes - EAD	
Ano de formação	1997	1995	2010	2017	2003
Cursos complementares	Matemática; Pedagogia.	Psicopedagogia	Espanhol; Pedagogia; Pós em	Pós em Educação Especial; Licenciatura	Pedagogia; Pós em Educação Especial

			Literatura Brasileira	em Matemática	
Tempo de trabalho na Educação	29 anos	30 anos	13 anos	5 anos	25 anos
Carga Horária	40 horas	40 horas	40 horas	34 horas	65 horas (professor e diretor)
Estabilidade Funcional	Efetivo	Efetivo	Efetivo	Contratado - Categoria 'O'	Efetivo
Acumula Cargo	Não	Sim - Escola Técnica Paulista (ETEC)	Não	Não	Sim - Rede Estadual Paulista
Número de turmas	Coordenador de Gestão Pedagógica	11	6	5	5
Número de alunos	211	260	130	100	480

Fonte: Elaborado pelo autor

Neste quadro, tem-se em sua maioria professores efetivos com experiência no magistério, conta-se com a participação de uma coordenadora pedagógica (C1) e um diretor do PEI, o docente P4, entrevistado como professor da EELLV (acúmulo de cargo). Analisando os discursos dos entrevistados por meio de um critério coerente aos objetivos propostos, surgiram 18 códigos que foram categorizados em 5 elementos/categoriais: Componentes Curriculares Diversificados; Métodos Empresariais; Composição de Jornada; Recursos e participação na implementação do PIE; Impacto relativo ao tempo da aula.

Adiante, um esboço demonstrando este exercício será exposto em um quadro, o número em parênteses na frente de cada código se refere as vezes em que a mensagem surgiu na análise. “nos servimos do código como de um indicador capaz de revelar realidades subjacentes” (Bardin, 2017, p. 167). Óbvio que alguns códigos surgiram mais de uma vez, ora validando uma mensagem em comum, ora apresentando outro sentido em sua prática discursiva.

Quadro 2 – Categorias e Códigos obtidos a partir da Análise de Conteúdo

Categorias	Componentes Curriculares Diversificados	Métodos Empresariais	Composição de Jornada	Recursos e participação na implementação do PIE.	Impacto relativo ao tempo da aula
Códigos	<ul style="list-style-type: none"> - Substituição de disciplinas (3). - Novo Ensino Médio (1). - Currículo (2). - Eletivas (3). - Projeto de Vida (3). - Boas práticas da PEI (4). - Perfil Socioeconômico (2). 	<ul style="list-style-type: none"> - Abandono do PIE (5). - Plataforma (4). - Método Empresarial (3). 	<ul style="list-style-type: none"> - Diferença Salarial (2). - Composição de Jornada (5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Consulta Parcial (2). - Sem consulta (3). - Recursos e estruturas (5). 	<ul style="list-style-type: none"> - Impacto Neutro (3). - Impacto positivo (1). - Impacto negativo (1).

Fonte: Elaborado pelo autor

Iniciando a Análise de Conteúdo, contata-se que o docente P4 compreende perfeitamente a crítica induzida nas questões, adiante podemos observar um brilhante posicionamento acerca das disciplinas nos dois tipos de escola:

Eu vejo sinceramente que falta mais sustância para manter essas três disciplinas na escola regular, tanto na escola regular quanto na PEI, porque eu também trabalho no PEI, e vejo que lá também deixou muito a desejar, pode ser que na originalidade quando foi criada essas três disciplinas ai pode ser que teve sucesso, hoje eu vejo que não tem, acaba atrapalhando, retirando aulas que são específicas, disciplinas que são raízes mesmo como matemática, história, geografia, português, em detrimento dessas três disciplinas. (P4, questão 5, grifo próprio)

O QC tradicional perde sua importância na quantidade de CCD que surgiram, como afirmado por Young (2011) anteriormente, quando apontou acerca da perda de legitimidade curricular do docente neste tipo de escola. Além do fator inerente a CJT com os CCD, o docente P4 foi determinado a lecionar disciplinas voltadas ao mercado de trabalho neoliberal (Projeto de Vida), em vez de lecionar na área das Linguagens, área que dedicou sua carreira profissional. Diferente do docente P4, o docente P2 não precisou lecionar os CCD na EETR:

Não, na escola de tempo regular nunca precisei. Mas na escola de tempo integral, a gente é obrigado a pegar, então quando eu trabalhava na PEI, todos nós professores tínhamos duas aulas de eletivas e aí as outras aulas eram atribuídas para professores que tinham uma carga menor. Como Língua Portuguesa é uma disciplina que tem prioridade, então eles

pegavam as aulas de Orientações de Estudos e de Nivelamento, no caso quatro aulas e mais duas aulas de eletiva. (P2, Questão 7)

Confirmado uma migração de docentes entre os tipos de escolas, nota-se que na grade curricular das escolas do PEI existem outros CCD: Orientações de Estudos (procura contribuir com a premissa de Excelência Acadêmica) e Nivelamento (busca preencher lacunas de aprendizagem, especialmente em português e matemática). A categoria Composição de Jornada, contemplou os códigos encontrados na medida em que as práticas discursivas dos docentes revelaram um descontentamento quando questionados sobre o processo de atribuições de aulas dos CCD:

Sim, com certeza. Até inclusive em PEI também, já trabalhei em PEI, quando você está na PEI por exemplo você vai para área de linguagens, então na área de linguagens eu não sou da Educação Física, mas no horário de trabalho você vai ter que pegar Protagonismo Juvenil, pegar Tecnologia, enfim a gente acaba pegando para complementar a carga horária, é uma obrigatoriedade, você não vai para a área que é sua, que você é especialista. Então isso é uma coisa que eu acho que é ruim, você dá uma aula que não seria uma aula que você vai dar com qualidade. (P2, questão 7, grifo próprio)

As “boas práticas do PEI” ganharam terreno com a implementação do PIE, ou seja, surgem junto ao Currículo Paulista, a REM e a BNCC como os grandes modificadores das práticas educativas, reforçando o esvaziamento do professor enquanto agente essencial no processo de ensino-aprendizagem, numa estratégia apoiada na pedagogia do empreendedor de si mesmo.

Em relação ao mesmo código, o docente P3 apresentou um repertório interpretativo diferente em sua prática discursiva: “No meu caso, foram essas disciplinas que eu peguei porque foram essas que tinham” (P3, questão 7). Associa-se a representação discursiva anterior ao receio de fazer parte do EIR, ficar desempregado, acabando por escolher lecionar as únicas disciplinas disponíveis que são os CCD do PIE.

Adiante, a partir das mensagens obtidas com as práticas discursivas, esboçamos um quadro acerca do histórico de atribuição dos CCD pelos docentes entrevistados:

Quadro 3 - Atribuição dos Componentes Curriculares Diversificados no Estudo de Caso

	C1	P1	P2	P3	P4
PEI	X	X	X		X
REGULAR		X		X	X

Fonte: Elaborado pelo autor

Para inferir reflexões acerca do quadro anterior, adianta-se possíveis fraquezas em uma metodologia qualitativa que se utiliza da técnica de entrevistas padronizadas, podendo haver equívocos nas inferências adiante: o caso C1, precedente a estar na função de coordenação pedagógica na EELLV, estava como docente em uma escola inserida no PEI; o P1 e o P4 já experienciaram em ambos os tipos; o docente P2 não precisou indiretamente, só diretamente no PEI; o docente P3 representa uma grande parte do professorado da REEP, contratados (categoria 'O'), escolheu leciona-las devido ser as aulas/turmas que tinham disponíveis.

O código Perfil Socioeconômico surge na mensagem obtida com a resposta da Questão 6 do participante C1. Nesta mensagem, notamos as “boas práticas do PEI” sendo implementada na EELLV quando o coordenador pedagógico se deparou com a falta de organização na estrutura da disciplina Eletivas:

É que eu cheguei aqui em março do ano passado, ainda tinha eletiva, o que eu percebi nesta escola, é que o processo de escolha por exemplo, a eletiva era mais pelo perfil que o professor queria realizar, do que do projeto de vida dos alunos de acordo com o “varal dos sonhos”. Então quando eu ingressei aqui, eu fiz o processo como eu aprendi na PEI, que é seguindo o sonho dos alunos. Eu acho que era cultural mesmo, por exemplo o professor gosta de artesanato vai fazer uma eletiva de artesanato, então eu trouxe o processo como ele realmente é, com o varal dos sonhos, agrupando-os pelos sonhos deles, daí aconteceu ano passado, a gente não teve problema com recurso, foi distribuído, mas aí já acabou também, pois esse ano já não teve mais. Mas assim, eu não vejo que seja de acordo com o perfil socioeconômico, porque quando se faz o varal dos sonhos, não tem como você medir isso, eu tenho na mesma eletiva o que quer medicina, e depois tem o outro que colocou o jogador de futebol, então não acredito que seja planejado pelo perfil socioeconômico. (C1, questão 6, grifo próprio)

Um fator marcante com a implementação do PIE nas EETR/SP é este apresentado em seu discurso, no qual a disciplina Eletiva não é feita a partir do “varal dos sonhos” (atividade feita todo início de ano no PEI em que o estudante tem de apresentar seu Projeto de Vida e as metas para alcançá-lo, os professores têm de elaborar a Eletiva de acordo com os Projetos de Vida apresentados nesta atividade). Percebe-se aqui uma influência positiva, oriunda da migração de profissionais entre os tipos de escola. Portanto, se a união entre a disciplina de Eletiva e Projeto de Vida é um elemento essencial para o sucesso do PIE em uma EETR, o governo vigente está anulando as “boas práticas do PEI” com a retirada dos CCD originais e equivocadamente direcionando seus esforços às plataformas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A constatação de um laboratório de políticas educacionais neoliberais, na qual os governantes persistem em interpelar os sujeitos/agentes das escolas estaduais de São Paulo, ficam nítidas com as constatações evidenciadas pela Análise de Conteúdo das práticas discursivas. “Pode ser que o INOVA esteja abandonado, porque agora é só plataforma e acho que para os alunos não está sendo bom, tanto que eles estão desanimados por isso” (P3, Questão 9). Para mais, acerca das transformações curriculares atuais, recorre-se ao suporte de uma nota técnica publicada pela REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] et al (2025, p. 9-10):

O governo paulista, antecipando-se mais uma vez às iniciativas federais, divulgou em outubro de 2024 (antes da homologação das DCNEM pelo MEC) a Resolução Seduc-SP n. 84, que modificou a matriz curricular do Ensino Médio. A norma revogou a Resolução Seduc-SP n. 52/2023 e trouxe mudanças significativas para 2025:

- Incorporação dos componentes curriculares “Redação e Leitura” e “Educação Financeira” na FGB (Art. 4º § 1º);
- Estabelecimento do ensino mediado por tecnologias (plataformas educacionais) para “expandir” a carga horária do Ensino Médio noturno (Art. 7º § 2º)

A plataformização no modelo pedagógico-curricular atual, não só foi implementada com o intuito de expandir a carga horária do Ensino Médio noturno, mas em toda a REEP, a partir de 2023 houve uma plataformização exagerada (tempo de tela) em todas as turmas, até mesmo para os anos iniciais do Ensino Fundamental como a plataforma de alfabetização “Elefante Letrado”.

Por fim, demonstra-se na prática um sistema ineficiente para um docente que busca qualidade de aprendizagem aos seus estudantes, mas eficiente na formação de sujeitos adaptados (ideologicamente consentidos com o desemprego) ao trabalho em uma sociedade capitalista neoliberal como a do Brasil. Os CCD são uma das sustentações para as plataformas, troca-se algumas disciplinas como a Eletiva por Educação Financeira, no entanto, mantém a flexibilidade curricular universal em uma direção diferente de sua natureza inicial com o PIE. Se antes tínhamos CCD alinhados as habilidades socioemocionais da BNCC e do Currículo Paulista, agora devem se enquadrar ao Método Empresarial da plataformização e suas respectivas metas.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, Felipe; SANTOS, Vanessa Santana dos; JACOMINI, Márcia Aparecida. Conformismo e subalternidadeno Programa Inova Eeducação na Rede Estadual Paulista. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, v. 7, n. 10, p. 140–157, 2022.
- ALTHUSSER, Louis. **Sobre a reprodução**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. – São Paulo: Edições 70, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho de 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Consolidação e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 29 de set. 2025.
- CASSIN, Marcos. Louis Althusser e a sua contribuição para a sociologia da educação. **Marxismo e ciências humanas**, São Paulo, p. 1-16, 2003.
- GOULART, Débora Cristina; ALENCAR, Felipe. Inova Educação na rede estadual paulista: programa empresarial para formação do novo trabalhador. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, v.13, n. 1, 2021, p.337–366.
- GUEDES, Stela. **Sobre entrevistas: teoria, prática e experiências**. Petrópolis, Rj: Vozes, 2006. 172 p.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.
- MARÍLIA-SP. Unesp Faculdade de Filosofia e Ciências Câmpus de Marília. Governo do Estado de São Paulo. **REGIMENTO INTERNO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DA FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS**. 2024.
- MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.
- MUNHOZ, Felipe Reis. **Programa Inova Educação: o caso da Escola Estadual Leopoldo Leme Verneck**. 2025. Dissertação (Mestrado Profissional em Sociologia) - Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP), Marília, 2025.
- REDE ESCOLA PÚBLICA E UNIVERSIDADE [REPU] et al. **Redução das Ciências Humanas no currículo da rede estadual paulista** [Nota Técnica]. São Paulo: REPU /

Gepud, 28 jan. 2025. Disponível em: www.repu.com.br/notas-tecnicas;
www.gepud.com.br. Acesso em: 23 mar. 2025.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Classe média e escola capitalista. **Crítica marxista**, v. 1, n. 21, p. 97-112, 2005.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo Paulista: Etapa Anos Finais**. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2019b. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 mar. 2025.

SÃO PAULO (Estado). Governo do Estado; EDUCAÇÃO, Inova. **Perguntas e Respostas para Professoras e Professores**. São Paulo, 2019a. 7 slides, color. Disponível em: <https://inova.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2019/05/Perguntas-e-Respostas-PROFESSORA.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2023.

SILVA, Ileizi Fiorelli; ALVES NETO, Henrique Fernandes. O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil e a sociologia (2014 a 2018). **Revista Espaço do Currículo**, v. 13, n. 2, p. 262-283, 2020.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n. 48, p. 609-623, 2011.

Capítulo 5

COLONIALIDADE DE GÊNERO E RESISTÊNCIA(S): MULHERES AFRO-QUEER NA CONSTRUÇÃO DE EPISTEMOLOGIAS PLURAIS

Belijane Marques Feitosa

Doutora em Educação (PPGE/UFS). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG). Integra o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) (CNPq/UFCG) e o Grupo de estudos e pesquisas queer e outras epistemologias feministas (CONQUEER) (CNPq/UFS). E-mail: belimare.pb@gmail.com

Maria Thaís de Oliveira Batista

Doutoranda em Educação (PPGE/UFPE). Pedagoga (UFCG). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades (CNPq/UFPE) e o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) (CNPq/UFCG). E-mail: professoramariathaisdeoliveira@gmail.com

Priscila Nunes Brazil

Doutoranda em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa (UFCG). Integra o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em

Educação, Linguagem e Práticas Sociais (UFMG/CNPq) e o Grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Cultura (GELInC/UFMG). E-mail: prinunesbra31@gmail.com

RESUMO

O presente estudo discute a construção de um conhecimento afro-queer a partir das experiências e resistências de mulheres não-brancas, incluindo quilombolas, de terreiro, indígenas, imigrantes e refugiadas. As narrativas coloniais de gênero e sexualidade excluíram essas mulheres, impondo normativas eurocêntricas e binárias que invisibilizam suas vivências. Nesse contexto, os Estudos Afro-Queer emergem como uma proposta interseccional e decolonial, que valoriza saberes ancestrais, espiritualidades e performances culturais como formas de resistência. As práticas culturais e religiosas dessas mulheres desafiam a colonialidade de gênero ao criarem espaços de subversão e autonomia. A pesquisa também aborda como mulheres em trânsito – indígenas, imigrantes e refugiadas – constroem novas identidades ao atravessarem fronteiras geográficas e culturais. A interseccionalidade e a decolonialidade são utilizadas como referenciais teóricos para compreender as múltiplas opressões enfrentadas e as formas inovadoras de resistência e produção de conhecimento contra-hegemônico. O estudo conclui que a valorização dos saberes afro-queer é fundamental para ampliar o debate sobre identidade, pertencimento e resistência em um mundo ainda marcado por hierarquias coloniais e raciais.

Palavras-chave: Estudos Afro-Queer; Colonialidade de Gênero; Interseccionalidade; Resistência Cultural.

INTRODUÇÃO

As narrativas dominantes sobre gênero e sexualidade têm historicamente excluído e marginalizado mulheres não-brancas, cujas experiências de vida, corpos e expressões não se alinham às normativas hegemônicas construídas sob uma perspectiva eurocêntrica e colonial. Nos últimos anos, os Estudos Queer têm se expandido para além de seus moldes tradicionais, incorporando diálogos interseccionais que reconhecem as especificidades de raça, classe e cultura. No entanto, a integração de mulheres quilombolas, de terreiro, indígenas, negras, imigrantes e refugiadas dentro deste campo acadêmico ainda carece de uma abordagem mais profunda e crítica. É neste contexto que os Estudos Afro-Queer emergem como uma plataforma de resistência, oferecendo novas possibilidades de interpretação e prática para as experiências de mulheres não-brancas.

Este artigo busca explorar como essas mulheres, a partir de suas vivências, performances e tradições culturais, desafiam as construções coloniais de gênero e

sexualidade, e contribuem para a formação de um conhecimento afro-queer que é, ao mesmo tempo, contra e pós-colonial. As práticas culturais e espirituais de mulheres quilombolas e de terreiro, por exemplo, oferecem alternativas poderosas para reimaginar identidades sexuais e de gênero fora das ordens binárias e patriarcais impostas pelo projeto colonial. De modo semelhante, as trajetórias de mulheres indígenas, imigrantes e refugiadas revelam camadas de resistência e criatividade que se entrelaçam com suas lutas por sobrevivência e autodeterminação.

Dessa forma, o presente estudo pretende discutir como esses corpos e práticas periféricas não apenas subvertem as narrativas hegemônicas, mas também criam espaços para a construção de saberes contra-hegemônicos, que valorizam as sabedorias afro-diaspóricas, indígenas e outras epistemologias marginalizadas. Ao investigar essas interseccionalidades, buscamos contribuir para um entendimento mais amplo das múltiplas formas de resistência cultural e política que as mulheres não-brancas articulam dentro do campo dos Estudos Afro-Queer.

RESISTÊNCIAS AFRO-QUEER: DESAFIOS À COLONIALIDADE DE GÊNERO E SEXUALIDADE

O conceito de colonialidade de gênero, proposto por Maria Lugones (2008), oferece uma perspectiva fundamental para entender como o sistema colonial não apenas racializou, mas também impôs um sistema binário e heteronormativo de gênero e sexualidade. Segundo Lugones, o colonialismo criou hierarquias de gênero que desumanizaram pessoas não-brancas, impondo normas europeias e cristãs sobre corpos racializados. Para as mulheres não-brancas, essa colonialidade de gênero foi duplamente opressora, já que tiveram seus corpos e existências não apenas racializados, mas também patologizados e controlados em termos de gênero e sexualidade.

Os Estudos Afro-Queer emergem como uma resposta à colonialidade de gênero, reconhecendo a interseccionalidade entre raça, gênero e sexualidade, e rejeitando as normativas impostas pelo colonialismo. Nesse contexto, mulheres não-brancas, como as quilombolas, de terreiro, indígenas e refugiadas, utilizam suas práticas culturais para resistir a essas imposições, subvertendo as normas de gênero e sexualidade. O termo "Afro-Queer" reflete essa resistência, ao combinar o legado afro-diaspórico com as subversões queer de identidades fluidas e dissidentes.

A resistência afro-queer envolve uma série de práticas, muitas das quais são enraizadas em saberes ancestrais e espirituais. Mulheres quilombolas e de terreiro, por exemplo, atuam como guardiãs de tradições afro-brasileiras que questionam a colonialidade de gênero. O candomblé e a umbanda, religiões de matriz africana, oferecem espaços de subversão ao aceitarem múltiplas expressões de gênero e sexualidade, bem como ao valorizarem figuras femininas divinas que não se encaixam nos moldes ocidentais de passividade e subordinação (Pinho, 2010). Além disso, essas práticas espirituais criam uma conexão entre a ancestralidade e a resistência contemporânea, permitindo às mulheres não-brancas afirmarem suas identidades para além das normas coloniais.

As performances de mulheres indígenas também se destacam como forma de resistência à colonialidade de gênero. Muitas dessas mulheres resistem a noções ocidentais de gênero, promovendo cosmologias que não se limitam a um binarismo de gênero. Leila Gonzalez (1984) enfatiza a importância de valorizar as cosmovisões indígenas e africanas, as quais trazem uma visão mais fluida e relacional das identidades, rompendo com as restrições impostas pelo colonialismo.

Além das práticas espirituais e culturais, a resistência afro-queer é marcada pela rejeição das categorias eurocêntricas de identidade. Audre Lorde (1984) desafia essa imposição ao afirmar que as mulheres negras não podem ser categorizadas apenas pelo viés ocidental de gênero ou sexualidade, pois suas experiências são profundamente moldadas por múltiplas camadas de opressão, como raça, classe e história colonial. Segundo Lorde, resistir à colonialidade significa, também, criar novos espaços de expressão e visibilidade para essas subjetividades marginalizadas.

Ao desafiar a colonialidade de gênero, as mulheres não-brancas dentro dos Estudos Afro-Queer estão reivindicando suas identidades como formas de resistência e sobrevivência. Elas subvertem as normas coloniais ao criarem novos modos de existir, baseados em suas experiências de ancestralidade, espiritualidade e sobrevivência em contextos de marginalização. Essas resistências são fundamentais para a construção de saberes afro-queer, que oferecem alternativas às normativas coloniais e contribuem para a descolonização das identidades de gênero e sexualidade.

SABERES ANCESTRAIS E ESPIRITUALIDADE: MULHERES QUILOMBOLAS E DE TERREIRO NA SUBVERSÃO DE NARRATIVAS HEGEMÔNICAS

A espiritualidade e os saberes ancestrais desempenham um papel crucial na resistência e na subversão de narrativas hegemônicas de gênero e sexualidade. Para mulheres quilombolas e de terreiro, suas práticas espirituais e culturais estão profundamente enraizadas em tradições afrodiáspóricas que desafiavam as ordens coloniais desde o período da escravidão e continuam a fazê-lo no contexto contemporâneo. Essas mulheres não apenas resistem às normas de gênero e sexualidade impostas pelo colonialismo, mas também reconstróem identidades a partir de epistemologias afrocentradas e espirituais que oferecem novas formas de ser e existir no mundo.

Os quilombos, tradicionalmente vistos como espaços de resistência física e cultural à escravidão, continuam a ser locus de práticas que desafiam as normas eurocêtricas. As mulheres quilombolas, ao preservarem e transmitirem saberes ancestrais relacionados ao cultivo da terra, às práticas espirituais e à organização comunitária, resistem às narrativas hegemônicas que historicamente tentaram deslegitimar suas existências e conhecimentos. Segundo Abdias Nascimento (2006), essas práticas culturais e espirituais são fundamentais na preservação da identidade negra e na luta contra o racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Para as mulheres quilombolas, a ancestralidade não é apenas uma herança cultural, mas uma fonte ativa de resistência política e espiritual.

No caso das mulheres de terreiro, as religiões afro-brasileiras como o Candomblé e a Umbanda oferecem um espaço de subversão às normas ocidentais e coloniais de gênero e sexualidade. Nessas religiões, as divindades femininas – como Iansã, Oxum e Iemanjá – não são representações passivas de feminilidade, mas potências ativas que incorporam tanto aspectos de força e liderança quanto de cuidado e proteção. Autoras como Simone de Souza (2014) apontam que essas figuras divinas reconfiguram as expectativas ocidentais de gênero, fornecendo uma visão mais fluida e não binária das identidades femininas. As mulheres de terreiro, ao incorporarem essas divindades e participarem ativamente nos rituais, tornam-se agentes de subversão, desafiando a visão eurocêntrica que restringe a mulher a papéis subordinados.

Além disso, o espaço do terreiro em si é um locus de resistência política e social. Desde o período escravocrata, os terreiros foram espaços onde negros escravizados e seus descendentes puderam preservar suas crenças e práticas, resistindo à imposição das religiões europeias. Autores como Leda Maria Martins (2003) destacam que os terreiros não são apenas espaços religiosos, mas também lugares de preservação de memória coletiva, ancestralidade e luta política. As mulheres de terreiro, muitas vezes liderando essas comunidades, não apenas resistem à marginalização, mas também se posicionam como figuras centrais na construção de saberes afrocentrados e na preservação das tradições africanas.

A subversão das narrativas hegemônicas operada por mulheres quilombolas e de terreiro também passa pela valorização de epistemologias que foram historicamente deslegitimadas. Como nos lembra Grada Kilomba (2019), a colonialidade do poder desumanizou corpos negros e indígenas, negando-lhes o direito de produzir e disseminar conhecimento. As práticas espirituais dessas mulheres, no entanto, reconstróem esses saberes e desafiam a epistemologia eurocêntrica. Os rituais, cantos, danças e outras formas de expressão espiritual não são apenas formas de conexão com o sagrado, mas também de resistência contra as formas coloniais de controle e dominação.

Portanto, mulheres quilombolas e de terreiro, ao afirmarem seus saberes ancestrais e espirituais, subvertem as narrativas hegemônicas que tentam fixar o gênero e a sexualidade dentro de padrões ocidentais. Elas reconstróem identidades políticas e espirituais baseadas em epistemologias afrodiaspóricas, proporcionando novas formas de existir e resistir dentro de uma sociedade ainda profundamente marcada pela colonialidade. Esse movimento de resistência é não apenas cultural, mas profundamente espiritual e epistemológico, oferecendo um desafio direto às tentativas de marginalizar e silenciar suas existências.

CORPOS EM TRÂNSITO: MULHERES INDÍGENAS, IMIGRANTES E REFUGIADAS NAS FRONTEIRAS DO AFRO-QUEER

As experiências de mulheres indígenas, imigrantes e refugiadas destacam uma dimensão particular dentro dos Estudos Afro-Queer: a vivência de corpos em trânsito, que atravessam fronteiras geográficas, culturais e identitárias. Esses corpos, ao ocuparem lugares de interseção entre raça, gênero, sexualidade e deslocamento, desafiam as

normativas coloniais que buscam controlá-los e silenciá-los. A mobilidade dessas mulheres expõe não apenas as dinâmicas de opressão, mas também as formas de resistência que emergem de suas experiências de marginalização e deslocamento.

Para as mulheres indígenas, a noção de território vai além do espaço físico, englobando aspectos culturais e espirituais que estão intrinsecamente ligados às suas identidades. Segundo Ailton Krenak (2019), a colonização impôs uma cisão entre os povos originários e suas terras, buscando não apenas desumanizá-los, mas também fragmentar suas relações com a natureza e suas cosmovisões. As mulheres indígenas, ao resistirem à imposição colonial de gênero e sexualidade, continuam a sustentar cosmologias que não se alinham aos padrões ocidentais de identidade. Suas performances culturais e espirituais criam um espaço de resistência que desafia a colonialidade e valoriza as epistemologias indígenas, que muitas vezes concebem gênero e sexualidade de maneira fluida, conectada à terra e à ancestralidade.

Mulheres indígenas que migram ou se deslocam dentro de contextos urbanos ou transnacionais enfrentam um duplo desafio: a marginalização por serem indígenas e por se afastarem de seus territórios de origem. Contudo, essas mulheres frequentemente criam redes de resistência e solidariedade que permitem a preservação de suas identidades enquanto desafiam as normas de gênero e sexualidade impostas pelo colonialismo e pela modernidade ocidental. O trabalho de autores como Julieta Paredes (2010), que discute o feminismo comunitário indígena, é fundamental para compreender como essas mulheres se apropriam de suas identidades para resistir às imposições patriarcais e coloniais que buscam disciplinar seus corpos.

Já as mulheres imigrantes e refugiadas, especialmente aquelas de origem africana, carregam consigo as marcas de múltiplos deslocamentos. A imigração, muitas vezes forçada por razões econômicas, políticas ou de perseguição, coloca essas mulheres em uma posição de vulnerabilidade nas sociedades de destino. Seus corpos, vistos como "estrangeiros" e racializados, estão frequentemente sujeitos à discriminação e à xenofobia, além das pressões para se conformarem a normas ocidentais de gênero e sexualidade. No entanto, essas mulheres também encontram formas de subverter as narrativas hegemônicas que buscam controlá-las, criando novas identidades no espaço liminar que ocupam.

Os Estudos Afro-Queer nos oferecem uma lente para entender como essas mulheres em trânsito desafiam as normativas coloniais, ao mesmo tempo em que criam

novas formas de existência nas margens da sociedade. Para Audre Lorde (1984), as mulheres negras e racializadas que vivem em contextos de migração e deslocamento desenvolvem um senso de "identidade múltipla" que se baseia na resistência às opressões interseccionais que enfrentam. Elas transformam suas vivências em força, reconfigurando suas identidades e reivindicando suas existências dentro de sociedades que tentam apagá-las.

Em contextos urbanos e transnacionais, essas mulheres frequentemente se encontram nas periferias, tanto físicas quanto simbólicas, dos espaços sociais. No entanto, é nessas periferias que práticas de resistência e reconfiguração identitária emergem com mais força. As mulheres refugiadas e imigrantes afrodescendentes, por exemplo, muitas vezes estabelecem comunidades de apoio mútuo que se tornam espaços de subversão contra as normas de gênero e sexualidade hegemônicas. Esses espaços permitem que práticas espirituais, culturais e de resistência sejam mantidas e transformadas, como apontam as pesquisas de Kimberlé Crenshaw (1991) sobre interseccionalidade, que enfatizam a importância de reconhecer a multiplicidade das opressões enfrentadas por mulheres racializadas e migrantes.

As fronteiras, tanto físicas quanto simbólicas, que essas mulheres atravessam, tornam-se também fronteiras de resistência e reinvenção. Elas subvertem as imposições coloniais ao criarem identidades afro-queer que não se alinham aos moldes ocidentais de gênero e sexualidade. Ao mesmo tempo, as práticas espirituais e culturais que trazem de suas origens continuam a ser fonte de resistência contra a xenofobia, o racismo e o patriarcado, oferecendo novas maneiras de pensar o corpo, o gênero e a sexualidade para além das fronteiras coloniais.

PERFORMANCES E EXPRESSÕES CULTURAIS: A CONSTRUÇÃO DE SABERES CONTRA-HEGEMÔNICOS

As performances e expressões culturais das mulheres não-brancas, especialmente no contexto afro-queer, são fundamentais na construção de saberes contra-hegemônicos que desafiam as normas impostas pela colonialidade e pelo patriarcado. Através de suas práticas culturais, mulheres quilombolas, de terreiro, indígenas, imigrantes e refugiadas reconfiguram suas identidades, produzindo conhecimento a partir de suas experiências e de suas resistências aos processos de marginalização. Estas práticas constituem formas

de resistência cultural e política que transformam a performance em uma ferramenta de subversão das normas de gênero, raça e sexualidade dominantes.

Para Judith Butler (1990), a performatividade de gênero é uma maneira pela qual as identidades são construídas através de atos repetidos, o que possibilita, também, a reconfiguração dessas mesmas identidades. No caso das mulheres afro-queer, suas performances culturais são expressões políticas que não apenas reafirmam suas existências, mas que também subvertem os modos tradicionais de entendimento do corpo, da identidade de gênero e da sexualidade. Ao performarem suas culturas e religiosidades, essas mulheres criam novos horizontes de significação, desafiando os moldes impostos pela modernidade ocidental.

As expressões culturais afro-brasileiras, como as rodas de capoeira, as festas de Iemanjá e os cânticos nos terreiros, são espaços performativos nos quais mulheres negras e quilombolas, em particular, resistem à marginalização e criam formas de conhecimento que se contrapõem à epistemologia eurocêntrica. Segundo Homi Bhabha (1994), esses atos de performatividade são também formas de resistência ao colonialismo, pois produzem “terceiros espaços” onde novas identidades e subjetividades são formadas. No contexto afro-queer, essas expressões culturais desafiam a fixidez de categorias como “mulher”, “negra” ou “queer”, permitindo que essas identidades sejam fluidas e multifacetadas.

O papel da música, da dança e das expressões corporais como instrumentos de resistência é igualmente relevante. Mulheres quilombolas e de terreiro, ao manterem vivas as tradições culturais africanas e afro-brasileiras, como o samba de roda e o jongo, resistem à tentativa de apagamento dessas práticas e afirmam suas identidades culturais. Essas expressões não são apenas formas de entretenimento, mas práticas políticas que reafirmam a existência de saberes afro-diaspóricos. Stuart Hall (1996) aponta que as práticas culturais de grupos marginalizados, ao desafiarem as formas hegemônicas de conhecimento, são espaços de produção de novos significados e de construção de identidades híbridas.

No contexto indígena e imigrante, as performances culturais também servem como formas de resistência à imposição de normas de gênero e sexualidade coloniais. As danças e rituais das mulheres indígenas são, muitas vezes, espaços de subversão das normas ocidentais, oferecendo uma visão diferente de corpo, sexualidade e espiritualidade, como destaca a obra de Marisol de la Cadena (2010). As mulheres indígenas que performam

seus rituais e cantos não estão apenas reafirmando suas tradições, mas também contestando a colonialidade que tenta domesticar seus corpos e suas práticas culturais.

As mulheres imigrantes e refugiadas, especialmente aquelas de origem africana e afrodescendente, também utilizam performances culturais como forma de resistência e de construção de identidade. No contexto da diáspora, a preservação de práticas culturais como a música, a dança e os rituais religiosos atua como um poderoso instrumento de resistência contra o racismo e a xenofobia. Como discute Paul Gilroy (1993), a diáspora africana é caracterizada por uma complexa rede de intercâmbios culturais que desafiam as fronteiras nacionais e coloniais. As mulheres afro-queer que se encontram em situações de deslocamento transformam suas performances culturais em atos de resistência, ao mesmo tempo em que criam novas formas de ser e existir nas sociedades de acolhimento.

Essas performances culturais, ao criarem saberes contra-hegemônicos, também desafiam as normas ocidentais de conhecimento. Autores como bell hooks (1992) e Angela Davis (1981) destacam que as práticas culturais de mulheres negras, indígenas e imigrantes, ao questionarem as normas impostas pela modernidade colonial, tornam-se formas de produção de conhecimento que são igualmente válidas, embora frequentemente marginalizadas. Ao performarem suas culturas, essas mulheres reivindicam o direito de existir e de produzir conhecimento a partir de suas próprias perspectivas, desafiando a hegemonia eurocêntrica.

Portanto, as performances e expressões culturais das mulheres afro-queer não apenas resistem às narrativas coloniais, mas também constroem saberes que subvertem as normas de gênero, sexualidade e raça. Essas práticas performativas criam espaços de resistência e de reconfiguração identitária, onde novas formas de ser, de existir e de produzir conhecimento são possíveis. Ao performarem suas culturas, essas mulheres desafiam as normas impostas e afirmam suas identidades em um contexto global que, muitas vezes, tenta marginalizá-las.

INTERSECCIONALIDADE E DECOLONIALIDADE: CONTRIBUIÇÕES PARA UM SABER AFRO-QUEER

A interseccionalidade e a decolonialidade são ferramentas teóricas essenciais para compreender e construir um saber afro-queer, que desafia as normas hegemônicas de gênero, raça e sexualidade. Essas abordagens permitem a análise das múltiplas formas de

opressão que afetam as mulheres não-brancas e suas expressões de identidade, destacando como suas experiências são marcadas por estruturas entrelaçadas de poder. A partir dessas perspectivas, é possível construir um conhecimento que reconheça a pluralidade de vivências e a resistência cultural e política das mulheres afro-queer.

O conceito de interseccionalidade, cunhado por Kimberlé Crenshaw (1989), propõe que raça, gênero, classe, sexualidade e outras categorias de identidade interagem de maneira complexa, criando formas múltiplas e simultâneas de marginalização. No contexto afro-queer, a interseccionalidade é fundamental para analisar como as opressões de gênero e sexualidade se manifestam de maneira única para mulheres negras, quilombolas, indígenas, de terreiro e migrantes. Esses múltiplos sistemas de opressão não podem ser analisados isoladamente; é preciso entender como se sobrepõem e produzem formas específicas de violência e exclusão.

A decolonialidade, por sua vez, traz uma crítica profunda ao legado colonial que ainda permeia as estruturas sociais e de conhecimento no mundo contemporâneo. Segundo autores como Aníbal Quijano (2000) e Walter D. Mignolo (2011), o colonialismo não apenas exerceu controle político e econômico, mas também impôs uma epistemologia eurocêntrica que marginaliza os saberes e as cosmologias de povos não-brancos. O saber afro-queer, então, emerge como uma proposta de subversão dessas hierarquias de conhecimento, valorizando as cosmologias e os saberes tradicionais das mulheres afro-diaspóricas e indígenas.

Essa articulação entre interseccionalidade e decolonialidade permite que as experiências das mulheres afro-queer sejam compreendidas em sua totalidade. Através da decolonialidade, é possível desafiar a supremacia da epistemologia ocidental e criar espaços onde os saberes tradicionais, espirituais e culturais dessas mulheres sejam reconhecidos como formas válidas e importantes de conhecimento. Mulheres de terreiro, por exemplo, através de suas práticas religiosas e espirituais, resistem à imposição de narrativas coloniais e eurocêntricas sobre corpo, sexualidade e gênero, oferecendo alternativas para pensar a identidade de forma descolonizada.

Além disso, a interseccionalidade permite que as experiências dessas mulheres sejam vistas em sua complexidade. Por exemplo, mulheres quilombolas enfrentam formas específicas de violência de gênero que estão entrelaçadas com o racismo estrutural, enquanto mulheres indígenas sofrem tanto pela opressão de gênero quanto pela marginalização de suas culturas e tradições. A interseccionalidade ajuda a identificar

como essas opressões estão conectadas e como a resistência afro-queer pode ser articulada para desafiar essas intersecções de poder.

Quando aplicada ao contexto afro-queer, a interseccionalidade também ajuda a compreender como as experiências de marginalização são moldadas não apenas por fatores internos, mas também por políticas globais de migração, fronteiras e diáspora. Autores como Patricia Hill Collins (2000) destacam que a interseccionalidade é uma ferramenta fundamental para entender como as mulheres negras, especialmente as queer, resistem a essas múltiplas camadas de opressão através da criação de comunidades de apoio e de práticas de resistência cultural. Mulheres refugiadas e imigrantes, por exemplo, utilizam suas redes e tradições culturais como formas de resiliência diante das fronteiras nacionais e das políticas de exclusão.

A articulação entre interseccionalidade e decolonialidade oferece uma base sólida para a construção de um saber afro-queer que não apenas desafia as estruturas de poder coloniais e patriarcais, mas que também valoriza e centraliza as experiências das mulheres não-brancas. Através dessa lente, é possível não apenas denunciar as múltiplas formas de violência e exclusão que essas mulheres enfrentam, mas também reconhecer suas formas de resistência e sua capacidade de gerar conhecimento a partir de suas próprias vivências e tradições.

Ao combinar essas abordagens, o saber afro-queer se coloca como um campo de resistência contra a colonialidade e a heteronormatividade, valorizando a pluralidade de identidades e saberes que surgem nas margens da sociedade. As contribuições da interseccionalidade e da decolonialidade são, portanto, fundamentais para que possamos compreender as dinâmicas complexas e entrelaçadas que afetam as mulheres afro-queer e para que possamos construir um conhecimento verdadeiramente plural, inclusivo e descolonizado.

CONCLUSÕES

O presente texto buscou explorar as experiências e resistências das mulheres não-brancas através da lente dos Estudos Afro-Queer, destacando como suas vivências desestabilizam e reconfiguram as normas hegemônicas de gênero, sexualidade e identidade. As trajetórias de mulheres quilombolas, de terreiro, indígenas, imigrantes, refugiadas e negras evidenciam que suas práticas culturais e performances cotidianas são

atos de resistência contra as formas coloniais e patriarcais de opressão. Essas mulheres, ao reivindicarem seus corpos, saberes e espiritualidades, reconfiguram as fronteiras do conhecimento e desafiam as narrativas hegemônicas que historicamente as silenciaram e marginalizaram.

Através das lentes da interseccionalidade e da decolonialidade, identificamos como essas mulheres navegam por múltiplas formas de opressão, seja por meio da raça, classe, gênero ou orientação sexual. Ao mesmo tempo, demonstramos que seus saberes ancestrais, práticas espirituais e performances culturais são ferramentas potentes de subversão e transformação. O saber afro-queer emerge, então, como um campo de conhecimento contra-hegemônico, que não apenas resiste, mas também reimagina novas formas de existência, centradas nas experiências e contribuições dessas mulheres nas margens.

Por fim, a construção de um saber afro-queer interseccional e decolonial é essencial para ampliar o debate sobre identidade, resistência e subversão nas fronteiras do discurso dominante. É a partir dessas experiências que se abrem novas possibilidades de ação política, afetiva e cultural, que valorizam as sabedorias indígenas e afro-diaspóricas e ampliam o entendimento sobre as complexidades das identidades queer não-brancas. Ao reconhecer e centralizar as vozes e práticas dessas mulheres, caminhamos em direção a uma sociedade mais justa, plural e inclusiva, onde múltiplas formas de ser e viver possam coexistir e florescer.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *The Location of Culture*. London: Routledge, 1994.

BUTLER, Judith. *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. New York: Routledge, 1990.

CADENA, Marisol de la. *Indigenous Cosmopolitics in the Andes: Conceptual Reflections Beyond "Politics"*. *Cultural Anthropology*, v. 25, n. 2, p. 334-370, 2010.

COLLINS, Patricia Hill. *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York: Routledge, 2000.

CRENSHAW, Kimberlé. *Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics*. *University of Chicago Legal Forum*, p. 139-167, 1989.

CRENSHAW, Kimberlé. *Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color*. *Stanford Law Review*, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.

DAVIS, Angela. *Women, Race, & Class*. New York: Random House, 1981.

GILROY, Paul. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993.

GONZALEZ, Leila. *O lugar da mulher negra: a construção do sujeito feminino negro em Leila Gonzalez*. 1984.

HALL, Stuart. *Cultural Identity and Diaspora*. In: WILLIAMS, Patrick; CHRISMAN, Laura (eds.). *Colonial Discourse and Postcolonial Theory: A Reader*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1996.

HOOKS, bell. *Black Looks: Race and Representation*. Boston, MA: South End Press, 1992.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

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

LORDE, Audre. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg, NY: Crossing Press, 1984.

LORDE, Audre. *Sister Outsider: Essays and Speeches*. Trumansburg, NY: Crossing Press, 1984.

LUGONES, Maria. *The Coloniality of Gender*. *Worlds & Knowledges Otherwise*, v. 2, p. 1-17, 2008.

MARTINS, Leda Maria. *Afrografias da memória: o reinado do rosário no jongueiro mineiro*. São Paulo: Autêntica, 2003.

MIGNOLO, Walter D. *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham, NC: Duke University Press, 2011.

NASCIMENTO, Abdias. *O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2006.

PAREDES, Julieta. *Hilando fino: desde el feminismo comunitario*. La Paz: Mujeres Creando Comunidad, 2010.

PINHO, Patrícia de Santana. *Mama Africa: reinventing blackness in Bahia*. Durham: Duke University Press, 2010.

QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. In: LANDER, Edgardo (org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2000.

SOUZA, Simone de. *Mulheres de Axé: gênero, poder e liderança feminina no Candomblé*. Salvador: EDUFBA, 2014.

Capítulo 6

A INFLUÊNCIA DA IDADE NO USO DO MARKETING DIGITAL PELOS PEQUENOS NEGÓCIOS EM CAUCAIA

Isis de Castro Alencar

*Acadêmica do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Centro Universitário
FATENE.*

Werislano Levy Magalhães Tavares

Acadêmico do Curso de Bacharelado em Administração do Centro Universitário FATENE.

Kaliane Adriele Silva da Hora

*Acadêmica do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Centro Universitário
FATENE.*

Dariane do Nascimento Silva

*Acadêmica do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Centro Universitário
FATENE.*

Débora Nogueira da Silva

*Acadêmica do Curso de Bacharelado em Ciências Contábeis do Centro Universitário
FATENE.*

João Luis Josino Soares

Mestre em Economia Rural pela Universidade Federal do Ceará. Docente no Centro

Universitário FATENE.

RESUMO

O marketing digital tem se consolidado como uma ferramenta estratégica para pequenos negócios, possibilitando maior visibilidade, aproximação com o consumidor e incremento das vendas. Contudo, a adoção dessas ferramentas não ocorre de forma homogênea entre os empreendedores, sendo a idade um fator que pode influenciar o grau de aceitação, o conhecimento técnico e as estratégias utilizadas. Este artigo tem como objetivo analisar como a idade dos empreendedores impacta o uso do marketing digital nos pequenos negócios do município de Caucaia, no Ceará. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três empresários de diferentes faixas etárias. As entrevistas abordaram aspectos relacionados à familiaridade com as plataformas digitais, frequência de uso, resistência ou facilidade na adoção de novas tecnologias e estratégias digitais empregadas. Os resultados indicam que empreendedores mais jovens demonstram maior facilidade e abertura à inovação digital, utilizando de forma mais intensiva as redes sociais e ferramentas de anúncios, enquanto empresários mais velhos apresentam maior resistência e dependência de métodos tradicionais, embora reconheçam a importância do marketing digital. Conclui-se que a idade exerce influência sobre a adoção do marketing digital, evidenciando a necessidade de ações de capacitação adequadas às diferentes faixas etárias.

Palavras-chave: Marketing digital. Pequenos negócios. Idade. Caucaia.

ABSTRACT

Digital marketing has become a strategic tool for small businesses, enabling greater visibility, closer relationships with consumers, and increased sales. However, the adoption of these tools is not homogeneous among entrepreneurs, with age being a factor that can influence the degree of acceptance, technical knowledge, and the strategies used. This article aims to analyze how the age of entrepreneurs impacts the use of digital marketing in small businesses in the municipality of Caucaia, Ceará. The research adopts a qualitative approach, conducted through semi-structured interviews with three entrepreneurs of different age groups. The interviews addressed aspects related to familiarity with digital platforms, frequency of use, resistance or ease in adopting new technologies, and digital strategies employed. The results indicate that younger entrepreneurs demonstrate greater ease and openness to digital innovation, using social networks and advertising tools more intensively, while older entrepreneurs show greater resistance and dependence on traditional methods, although they recognize the importance of digital marketing. It can be concluded that age influences the adoption of digital marketing, highlighting the need for training programs tailored to different age groups.

Keywords: Digital marketing. Small businesses. Age. Caucaia.

INTRODUÇÃO

O avanço das tecnologias digitais tem transformado as práticas de marketing, tornando o ambiente online um espaço estratégico para a comunicação e o relacionamento entre empresas e consumidores. Para os pequenos negócios, o marketing digital representa uma oportunidade relevante de ampliar a visibilidade da marca, fortalecer o vínculo com o público e competir em mercados cada vez mais dinâmicos (Kotler; Keller, 2018). Plataformas como redes sociais, mecanismos de busca e ferramentas de publicidade online têm se mostrado acessíveis e eficazes, especialmente para empreendimentos de menor porte.

Apesar das oportunidades oferecidas, a adoção do marketing digital pelos pequenos negócios ocorre de maneira heterogênea. Diversos fatores influenciam esse processo, entre eles o nível de conhecimento técnico, a disponibilidade de recursos, a cultura organizacional e as características do próprio empreendedor. Nesse contexto, a idade emerge como uma variável relevante, uma vez que pode influenciar a familiaridade com as tecnologias digitais, a disposição para a inovação e a percepção sobre os benefícios do marketing online.

Em municípios como Caucaia, no Ceará, onde os pequenos negócios desempenham papel no desenvolvimento econômico local, compreender como diferentes perfis etários utilizam o marketing digital torna-se fundamental. Assim, este estudo tem como objetivo analisar de que forma a idade dos empreendedores influencia o uso do marketing digital nos pequenos negócios de Caucaia, considerando as barreiras e facilidades encontradas por diferentes faixas etárias. Ao explorar essa relação, o artigo busca contribuir para o debate acadêmico e oferecer subsídios para a formulação de estratégias de capacitação mais adequadas às necessidades dos empreendedores locais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Marketing digital e pequenos negócios

O marketing digital compreende o conjunto de estratégias realizadas em ambientes digitais com o objetivo de promover marcas, produtos ou serviços, utilizando canais como redes sociais, websites, mecanismos de busca e plataformas de anúncios (Kotler; Kartajaya; Setiawan, 2021). Diferentemente do marketing tradicional, o ambiente

digital possibilita maior interatividade, mensuração de resultados e segmentação do público-alvo, aspectos especialmente relevantes para pequenos negócios.

Para os pequenos empreendimentos, o marketing digital representa uma alternativa estratégica de baixo custo relativo, permitindo maior alcance e proximidade com os consumidores. Estudos apontam que o uso adequado das ferramentas digitais pode contribuir para o fortalecimento da marca, aumento do engajamento e estímulo às vendas, desde que haja planejamento e conhecimento técnico para sua aplicação (Tuten; Solomon, 2020).

2.2 A idade como fator influente na adoção de tecnologias digitais

Acerca da adoção de tecnologias sugere que características individuais dos usuários, como idade, experiência prévia e atitudes em relação à inovação, influenciam o uso de ferramentas digitais. Empreendedores mais jovens tendem a apresentar maior familiaridade com tecnologias digitais, maior abertura à experimentação e menor resistência à mudança, o que facilita a adoção do marketing digital em seus negócios.

Por outro lado, empreendedores de faixas etárias mais elevadas podem enfrentar maiores dificuldades relacionadas à falta de conhecimento técnico, à percepção de complexidade das ferramentas e à preferência por métodos tradicionais de gestão e comunicação. Essas barreiras não necessariamente refletem falta de interesse, mas, muitas vezes, a ausência de capacitação adequada e de suporte técnico (Kotler; Keller, 2018; SEBRAE, 2022).

2.3 Barreiras e oportunidades no uso do marketing digital por diferentes faixas etárias

A influência da idade no uso do marketing digital manifesta-se tanto nas barreiras quanto nas oportunidades percebidas pelos empreendedores. Enquanto os mais jovens tendem a explorar com maior intensidade recursos como redes sociais e anúncios pagos, os mais velhos costumam adotar essas ferramentas de forma gradual e cautelosa. Contudo, quando apoiados por programas de capacitação e orientação prática, empreendedores de diferentes faixas etárias podem superar dificuldades iniciais e usufruir dos benefícios do marketing digital (Tuten; Solomon, 2020).

Nesse sentido, compreender as diferenças etárias no uso do marketing digital é fundamental para o desenvolvimento de políticas e ações de apoio mais inclusivas, capazes de atender às necessidades específicas dos pequenos negócios e promover o fortalecimento do empreendedorismo local.

METODOLOGIA

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, uma vez que busca compreender como a idade dos empreendedores influencia o uso do marketing digital nos pequenos negócios do município de Caucaia, Ceará. A abordagem qualitativa é adequada para captar percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos às práticas digitais adotadas em seus empreendimentos (Minayo, 2014).

Quanto aos procedimentos técnicos, adotou-se a pesquisa de campo, realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com três pequenos empresários atuantes em Caucaia. A seleção dos participantes ocorreu por amostragem intencional, considerando como critérios principais: (i) faixa etária distinta entre os entrevistados; (ii) atuação em diferentes setores econômicos; e (iii) utilização, ainda que básica, de ferramentas de marketing digital. Os participantes foram distribuídos em três faixas etárias: 25 a 35 anos, 36 a 45 anos e 45 a 55 anos, possibilitando a comparação entre diferentes perfis geracionais.

A coleta de dados foi realizada a partir de um roteiro de entrevista previamente elaborado, contemplando questões relacionadas ao nível de familiaridade com ferramentas digitais, frequência de uso das plataformas, estratégias de marketing adotadas, percepção sobre custos e benefícios do marketing digital, bem como barreiras e facilidades percebidas no processo de adoção. As entrevistas foram realizadas de forma presencial ou virtual, conforme a disponibilidade dos participantes, sendo posteriormente transcritas na íntegra para análise.

Para o tratamento e interpretação dos dados, utilizou-se a análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2016), seguindo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A partir desse processo, emergiram categorias analíticas relacionadas à familiaridade tecnológica, estratégias digitais adotadas, resistência ou abertura à inovação e percepção dos impactos do marketing digital nos negócios.

A pesquisa respeitou os princípios éticos, garantindo o anonimato dos participantes e o uso das informações exclusivamente para fins acadêmicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados da pesquisa evidenciam que a idade exerce influência sobre a forma como o marketing digital é percebido e utilizado pelos pequenos negócios de Caucaia. As diferenças entre as faixas etárias analisadas manifestam-se principalmente no nível de familiaridade com as ferramentas digitais, na disposição para a inovação e nas estratégias adotadas para divulgação dos negócios.

Com o intuito de sistematizar e organizar os achados empíricos desta pesquisa, os resultados foram estruturados a partir de categorias analíticas emergentes da análise de conteúdo das entrevistas. Essas categorias permitem compreender como a idade dos empreendedores influencia o nível de familiaridade com as ferramentas digitais, as estratégias de marketing adotadas e a disposição para a inovação. O Quadro 1 apresenta uma síntese descritiva dos principais resultados, evidenciando as diferenças e similaridades entre as faixas etárias analisadas, servindo como base para a discussão aprofundada dos resultados apresentada na sequência.

Quadro 1 – Síntese descritiva dos resultados segundo a faixa etária dos empreendedores

Faixa etária	Familiaridade com ferramentas digitais	Estratégias de marketing digital	Resistência à mudança	Percepção dos impactos
25 a 35 anos	Alta familiaridade e uso frequente de redes sociais e anúncios digitais	Postagens regulares, interação com o público e uso ocasional de campanhas pagas	Baixa resistência e alta abertura à inovação	Aumento da visibilidade, engajamento e impactos diretos nas vendas
36 a 45 anos	Familiaridade intermediária, com uso funcional das redes sociais	Uso moderado das plataformas, com menor planejamento estratégico	Resistência moderada, com interesse em aprender	Melhoria na comunicação com clientes e fortalecimento da presença digital
45 a 55 anos	Baixa familiaridade e uso limitado das ferramentas digitais	Utilização esporádica das redes sociais, priorizando métodos tradicionais	Maior resistência inicial e cautela na adoção	Ganhos em visibilidade, porém impactos reduzidos nas vendas

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Familiaridade com ferramentas digitais e aceitação da tecnologia

Os empreendedores mais jovens, com idades entre 25 e 35 anos, demonstraram elevada familiaridade com o ambiente digital. Esses empresários relataram utilizar com frequência redes sociais como Instagram e Facebook, além de explorarem recursos como anúncios pagos e criação de conteúdos audiovisuais. A facilidade no uso das ferramentas está associada à experiência prévia com tecnologias digitais, o que reduz a percepção de complexidade e favorece a adoção de estratégias mais dinâmicas. Esses achados corroboram a literatura que aponta os empreendedores mais jovens como mais propensos à inovação e à experimentação no uso de tecnologias digitais (Tuten; Solomon, 2020).

Em contrapartida, o empresário pertencente à faixa etária entre 45 e 55 anos apresentou maior dificuldade na utilização das ferramentas digitais. A percepção de que o marketing digital exige conhecimentos técnicos avançados e investimentos financeiros elevados foi recorrente, gerando insegurança e menor frequência de uso. Esses resultados reforçam estudos que indicam que a idade pode atuar como um fator limitante na adoção de novas tecnologias, sobretudo quando não há suporte técnico adequado (Kotler; Keller, 2018).

Estratégias de marketing digital adotadas

No que se refere às estratégias utilizadas, observou-se que os empreendedores mais jovens adotam práticas mais diversificadas e planejadas, incluindo postagens regulares, interação constante com o público e, em alguns casos, investimento em campanhas patrocinadas. Esses empresários percebem o marketing digital como um investimento estratégico, voltado à ampliação da visibilidade da marca e ao aumento das vendas.

Por outro lado, o empresário mais velho tende a utilizar o marketing digital de forma complementar e esporádica, priorizando métodos tradicionais de divulgação, como panfletagem e promoções presenciais. Embora reconheça a importância das redes sociais, sua utilização ocorre de maneira pontual, sem planejamento estratégico ou análise de resultados. Tal comportamento está alinhado à literatura que aponta a coexistência de

práticas tradicionais e digitais em pequenos negócios, especialmente entre empreendedores de maior idade (SEBRAE, 2022).

Resistência à mudança e processos de adaptação

A resistência à mudança mostrou-se mais evidente entre os empresários mais velhos, manifestando-se na preferência por métodos já consolidados e na cautela em relação às ferramentas digitais. No entanto, os resultados indicam que essa resistência não se configura como rejeição absoluta, mas como um processo gradual de adaptação. Os entrevistados dessa faixa etária relataram esforços para aprender e se adaptar ao marketing digital, ainda que de forma mais lenta, principalmente devido à falta de capacitação específica.

Já os empreendedores mais jovens demonstraram maior abertura à mudança e maior disposição para testar novas ferramentas e formatos de comunicação. Essa diferença reforça a influência da idade na forma como a inovação é percebida e incorporada às práticas de gestão dos pequenos negócios.

Percepção dos impactos do marketing digital nos negócios

Apesar das diferenças etárias, todos os entrevistados reconheceram que o marketing digital contribui positivamente para a visibilidade do negócio e para o relacionamento com os clientes. Os empreendedores mais jovens relataram impactos mais diretos nas vendas, especialmente quando associam o uso das redes sociais a estratégias promocionais. Por sua vez, o empresário mais velho percebe ganhos principalmente em termos de presença online e comunicação com o público, ainda que os resultados financeiros sejam menos evidentes.

A análise integrada dos resultados sugere que, embora a idade influencie o nível de adoção e a sofisticação das estratégias digitais, o marketing digital é percebido como uma ferramenta relevante por empreendedores de diferentes faixas etárias. Assim, a superação das barreiras identificadas depende, sobretudo, da oferta de capacitação adequada e do suporte técnico contínuo, capazes de reduzir a percepção de complexidade e ampliar o uso estratégico das ferramentas digitais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo analisar a influência da idade no uso do marketing digital pelos pequenos negócios do município de Caucaia, buscando compreender como diferentes faixas etárias percebem, adotam e utilizam as ferramentas digitais em suas estratégias de comunicação e vendas. A partir de uma abordagem qualitativa, foi possível identificar que a idade se configura como um fator relevante na forma como os empreendedores se relacionam com o marketing digital, impactando diretamente o nível de familiaridade, a abertura à inovação e as estratégias adotadas.

Os resultados evidenciaram que os empreendedores mais jovens apresentam maior domínio técnico e maior disposição para explorar as potencialidades do marketing digital, utilizando de forma mais estratégica redes sociais e plataformas digitais para ampliar a visibilidade e fortalecer o relacionamento com os consumidores. Em contrapartida, os empresários de faixas etárias mais elevadas demonstraram maior resistência inicial à adoção dessas ferramentas, associada principalmente à percepção de complexidade, aos custos envolvidos e à falta de conhecimento técnico, mantendo, em muitos casos, a preferência por práticas tradicionais de marketing.

Apesar dessas dificuldades, observou-se que os empreendedores mais experientes reconhecem a importância do marketing digital para a competitividade dos pequenos negócios e demonstram interesse em aprender e se adaptar, ainda que de forma gradual. Esse resultado indica que as barreiras relacionadas à idade não são intransponíveis, podendo ser minimizadas por meio de ações de capacitação, suporte técnico e estratégias de aprendizagem alinhadas às necessidades específicas de cada grupo etário.

Como contribuição teórica, o estudo amplia a compreensão sobre o papel da idade como variável explicativa no uso do marketing digital em pequenos negócios, especialmente em contextos locais. Do ponto de vista prático, os resultados sugerem a necessidade de políticas públicas, instituições de apoio ao empreendedorismo e programas de qualificação profissional voltados à inclusão digital dos pequenos empresários, promovendo o uso estratégico das ferramentas digitais de forma acessível e aplicada à realidade desses empreendimentos.

Por fim, destaca-se como limitação do estudo o número reduzido de participantes, o que restringe a generalização dos resultados. Recomenda-se que pesquisas futuras ampliem a amostra, incorporem métodos quantitativos ou mistos e explorem outras

variáveis, como escolaridade, tempo de atuação no mercado e setor de atividade, a fim de aprofundar a compreensão sobre os fatores que influenciam a adoção do marketing digital pelos pequenos negócios.

REFERÊNCIAS

- KOTLER, Philip; KELLER, Kevin Lane. **Administração de marketing**. 15. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2016.
- KOTLER, Philip; KARTAJAYA, Hermawan; SETIAWAN, Iwan. **Marketing 4.0: do tradicional ao digital**. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.
- LAS CASAS, Alexandre Luzzi. **Marketing: conceitos, exercícios, casos**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- LIMEIRA, Tania Maria Vidigal. **Marketing digital e mídias sociais**. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.
- MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2019.
- SEBRAE. **Marketing digital para pequenos negócios**. Brasília: SEBRAE, 2022.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2018.
- STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.
- YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.
- ZANATTA, Júlio; CAPPELLOZZA, Alexandre. A adoção do marketing digital por micro e pequenas empresas. **Revista Brasileira de Marketing**, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 125–144, 2019.

Capítulo 7

A INCLUSÃO DA MODELAGEM COMO METODOLOGIA DE ENSINO DA MATEMÁTICA NAS ESCOLAS BRASILEIRAS

Melquisedeque dos Santos Ferreira

*Licenciatura Plena em Matemática - Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus de
Moju XIV - Período de estudo: 2022 a 2025*

Thaiza de Oliveira Oliva

*Licenciatura Plena em Matemática - Universidade do Estado do Pará (UEPA), campus de
Moju XIV - Período de estudo: 2022 a 2025*

Weber da Silva Mota

*Atualmente é professor da Universidade do Estado do Pará, Mestre em Educação -
Formação de Professor- PPGED/UEPA - 2017, Mestre em Matemática pela FICL-ABCAD -
2010 e Especialista em Educação Matemática pela Universidade do Estado do Pará - UEPA
(2000).*

RESUMO

A incorporação da Modelagem Matemática nas instituições de ensino brasileiras é uma tendência em ascensão, reconhecida pela BNCC como uma abordagem para tornar o aprendizado mais relevante, ligando a matemática ao cotidiano e estimulando o pensamento crítico dos estudantes. Esses alunos deixam de ser passivos e se tornam

proativos na busca por soluções para problemas do dia a dia, apesar dos obstáculos, como a capacitação dos docentes e a resistência em abandonar o ensino convencional. O propósito da pesquisa foi investigar de que maneira a modelagem matemática tem sido integrada como metodologia de ensino da matemática no Brasil, e quais são os efeitos e desafios que esse processo traz para a prática pedagógica? Como objetivo geral, buscou-se analisar a inclusão da modelagem matemática como uma abordagem pedagógica para o ensino da matemática no Brasil, enfatizando seus princípios teóricos, práticas educacionais, obstáculos e impactos na aprendizagem. A metodologia utilizada foi bibliográfica, com um procedimento exploratório e a abordagem adotada foi qualitativa, reunindo informações através de investigações de caráter centrado. Os achados da pesquisa indicaram que a modelagem matemática no ensino confere maior relevância e utilidade prática à matemática, fomentando o raciocínio lógico, a criatividade e o pensamento crítico ao vincular conceitos abstratos a situações concretas. Além disso, incentiva a interdisciplinaridade e a cooperação, transformando o estudante em um agente ativo no processo de aprendizagem e superando o ensino convencional que se concentra apenas em cálculos. Foi identificado que a modelagem matemática vem se firmando como uma abordagem pedagógica de grande importância na Educação Matemática, uma vez que permite conectar os conteúdos curriculares com experiências reais vivenciadas pelos alunos. Ao contrário do ensino convencional, que se concentra em exercícios repetitivos e descontextualizados, a modelagem incentiva a construção do conhecimento de maneira investigativa, crítica e relevante.

Palavras-chave: Modelagem Matemática. Educação Matemática. Prática Pedagógica

ABSTRACT

The incorporation of Mathematical Modeling in Brazilian educational institutions is a growing trend, recognized by the BNCC (National Common Core Curriculum) as an approach to make learning more relevant, linking mathematics to everyday life and stimulating students' critical thinking. These students cease to be passive and become proactive in seeking solutions to everyday problems, despite obstacles such as teacher training and resistance to abandoning conventional teaching. The purpose of this research was to investigate how mathematical modeling has been integrated as a methodology for teaching mathematics in Brazil, and what effects and challenges this process brings to pedagogical practice. The general objective was to analyze the inclusion of mathematical modeling as a pedagogical approach for teaching mathematics in Brazil, emphasizing its theoretical principles, educational practices, obstacles, and impacts on learning. The methodology used was bibliographic, with an exploratory procedure, and the approach adopted was qualitative, gathering information through focus-centered investigations. The research findings indicated that mathematical modeling in education confers greater relevance and practical utility to mathematics, fostering logical reasoning, creativity, and critical thinking by linking abstract concepts to concrete situations. Furthermore, it encourages interdisciplinarity and cooperation, transforming the student into an active agent in the learning process and overcoming conventional teaching that focuses solely on calculations. It was identified that mathematical modeling is establishing itself as a pedagogical approach of great importance in Mathematics Education, since it allows connecting curricular content with real-life experiences lived by students. Unlike conventional teaching, which focuses on repetitive and decontextualized exercises, modeling encourages the construction of knowledge in an investigative, critical, and relevant way.

Keywords: Mathematical Modeling. Mathematics Education. Pedagogical Practice

1. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a Educação Matemática no Brasil tem experimentado mudanças importantes em relação às metodologias de ensino, com o objetivo de superar práticas convencionais que se concentram apenas na transmissão de conteúdos e no uso de algoritmos descontextualizados. Nesse contexto, a modelagem matemática se apresenta como uma estratégia que pode alinhar o ensino à realidade do aluno, conectando situações do dia a dia aos conceitos matemáticos e favorecendo um aprendizado mais relevante.

De acordo com Bassanezi (2002), a modelagem pode ser definida como um processo de criação e aplicação de modelos matemáticos para interpretar, entender e intervir em fenômenos do mundo real. Nesse contexto, quando integrada ao ensino da matemática, ela vai além de uma simples técnica para aplicar fórmulas, transformando-se em uma abordagem que abrange investigação, formulação de hipóteses, experimentação e análise crítica. Essa abordagem quebra o ensino mecânico da matemática, permitindo que o estudante tenha uma atitude ativa e reflexiva em relação aos problemas.

Ubiratan D'Ambrosio (1986) enfatiza a relevância de práticas pedagógicas que considerem a realidade sociocultural dos alunos no cenário brasileiro. Segundo o autor, a matemática não deve ser considerada um conjunto de conhecimentos abstratos e isolados, mas sim uma construção humana presente em várias práticas sociais. Nesse sentido, a modelagem se apresenta como uma ferramenta que facilita a ligação entre a matemática ensinada na escola e as experiências dos estudantes, atribuindo sentido ao processo de aprendizagem.

Ademais, Burak (1992) aponta a modelagem como uma tendência na Educação Matemática, enfatizando que sua aplicação em sala de aula favorece o desenvolvimento de um pensamento crítico e a resolução de problemas de forma criativa e contextualizada. Esse enfoque destaca a matemática tanto como uma ciência aplicada quanto como uma linguagem para interpretar a realidade.

Um ponto importante a considerar é que a modelagem, quando adotada como metodologia, ajuda a promover a autonomia dos alunos. Segundo Almeida e Silva (2010), os alunos que se envolvem ativamente no processo de investigação não só aprendem conteúdos matemáticos, como também aprimoram habilidades de pesquisa, análise de dados, argumentação e tomada de decisões. Esse aspecto investigativo é essencial para o

desenvolvimento de cidadãos críticos, capazes de compreender e intervir em problemas do seu meio social.

A partir das discussões realizadas em eventos como os Encontros Nacionais de Educação Matemática (ENEM) e das produções acadêmicas publicadas em periódicos e grupos de pesquisa da área, a modelagem como metodologia de ensino da matemática ganhou mais destaque no Brasil. De acordo com Almeida, Silva e Vertuan (2012), a modelagem se estabeleceu como uma área de pesquisa em Educação Matemática, evidenciando sua importância tanto no âmbito teórico quanto na prática educacional.

Assim, a inclusão da modelagem matemática no ensino não é apenas uma inovação metodológica, mas uma mudança de paradigma, na qual o docente deixa de ser apenas um transmissor de conteúdos e passa a ser um facilitador de processos investigativos, enquanto o estudante adota uma postura ativa na construção do conhecimento. Essa alteração está alinhada com as demandas atuais da educação, que exigem práticas que combinem conhecimento científico, pensamento crítico e aplicação social.

Embora a Educação Matemática no Brasil tenha feito progressos, ainda há uma desconexão entre o que é ensinado nas escolas e a realidade dos alunos. Apesar de a modelagem matemática ser considerada uma metodologia inovadora, capaz de fomentar aprendizagens relevantes e contextualizadas, sua implementação efetiva no ensino encontra obstáculos ligados à formação de professores, às condições das instituições de ensino e às concepções tradicionais de ensino.

Assim, a pesquisa sobre a história e os efeitos da modelagem matemática como metodologia de ensino no Brasil é justificada pela necessidade de entender como esse movimento tem contribuído para a melhoria do ensino e da aprendizagem e como pode continuar a se expandir, oferecendo novas perspectivas para a Educação Matemática.

Diante do contexto anunciado, apresentamos o problema de pesquisa: De que maneira a modelagem matemática tem sido integrada como metodologia de ensino da matemática no Brasil, e quais são os efeitos e desafios que esse processo traz para a prática pedagógica? Para perscrutar o problema de pesquisa apresentamos as seguintes questões norteadoras: Como se dá o Ensino da modelagem matemática no Brasil? Como ocorre a aplicação da modelagem nas escolas? Como acontece o trabalho Pedagógico envolvendo a modelagem matemática com as crianças?

A partir desses questionamentos apresentamos o objetivo geral da pesquisa: Examinar a inclusão da modelagem matemática como uma abordagem pedagógica para o

ensino da matemática no Brasil, enfatizando seus princípios teóricos, práticas educacionais, obstáculos e impactos na aprendizagem.

Como objetivos específicos, apresentamos: Analisar a trajetória histórica da modelagem matemática na Educação Matemática no Brasil, reconhecer as principais ideias de modelagem encontradas na literatura nacional, examinar a forma como a modelagem tem sido utilizada em ambientes escolares e acadêmicos no Brasil, abordar os obstáculos que docentes e instituições enfrentam ao adotar essa metodologia e considerar as contribuições da modelagem matemática para o desenvolvimento crítico e significativo dos alunos.

E por fim, a metodologia utilizada foi de cunho bibliográfico e qualitativa que se distingue pela avaliação detalhada de recursos já publicados, incluindo livros, artigos acadêmicos, dissertações e documentos oficiais. Esse tipo de pesquisa não se concentra na quantificação de dados, mas na compreensão de significados, interpretações e construções teóricas presentes nas fontes consultadas. Com isso, o pesquisador consegue identificar diferentes pontos de vista sobre o assunto em questão, o que possibilita uma análise crítica e comparativa das contribuições já existentes.

A abordagem qualitativa promove a reflexão e a interpretação contextualizada, permitindo uma compreensão mais abrangente e subjetiva do fenômeno em estudo. Ademais, a pesquisa bibliográfica fornece a fundamentação teórica necessária para estudos científicos, assegurando rigor metodológico e suporte conceitual às discussões propostas.

Na primeira seção apresentamos a Introdução do estudo, conceituais sobre os conceitos de modelagem matemática no Brasil. Em um segundo momento discorreremos sobre o Histórico da Modelagem Matemática no Brasil.

Na terceira seção A modelagem Matemática no Contexto da Educação Matemática, na quarta seção Contribuições da Modelagem Matemática para a formação do Estudante e por fim os desafios da Implementação da Modelagem Matemática na Escola.

2. PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A metodologia empregada neste Trabalho de Conclusão de Curso baseia-se em pesquisa bibliográfica e qualitativa, visando criar uma estrutura teórica sólida sobre a modelagem matemática no âmbito educacional. De acordo com Gil (2019), a pesquisa

bibliográfica é fundamental para identificar, analisar e interpretar as contribuições científicas já realizadas sobre um assunto, possibilitando ao pesquisador entender diversas perspectivas e estabelecer uma base conceitual robusta. Assim, foram escolhidos livros, artigos e dissertações que abordam princípios, aplicações e práticas pedagógicas ligadas à modelagem matemática, dando preferência a trabalhos recentes e de notável importância acadêmica.

Conforme enfatiza Minayo (2017), a abordagem qualitativa permite a interpretação de fenômenos educacionais com base nos significados, percepções e sentidos atribuídos pelos autores e pesquisadores do campo. Dessa forma, em vez de quantificar resultados, o objetivo foi entender como a modelagem matemática é representada, justificada e utilizada no ensino básico. A seleção dos referenciais teóricos foi baseada em critérios de relevância, consistência e contribuição para o debate sobre práticas pedagógicas e aprendizagem matemática. Autoras clássicas e contemporâneas foram destacadas, como Bassanezi (2015), que ressalta a modelagem como uma estratégia para conectar a matemática à realidade, e Barbosa (2001), que aborda perspectivas críticas e investigativas desse método.

O processo de seleção incluiu uma leitura exploratória, analítica e interpretativa, o que possibilitou a identificação de convergências, divergências e lacunas teóricas. Segundo Lakatos e Marconi (2020), essa sistematização crítica permite que o pesquisador desenvolva um referencial teórico organizado e que esteja em consonância com os objetivos da pesquisa. Dessa forma, a abordagem bibliográfica e qualitativa empregada assegurou o rigor científico necessário para entender os princípios da modelagem matemática e sua importância no ensino, constituindo a base para as análises e reflexões expostas neste artigo.

3. HISTÓRICO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NO BRASIL

As ideias de Klein influenciaram as reflexões matemáticas do século XIX e, em 1968, foram defendidas e ajustadas pelo pesquisador holandês Hans Freudenthal, assim como por Henry Pollak. Dessa forma, essas ideias serviram como motivação para uma organização e, no caso de Freudenthal, como motivação para uma conferência, com o intuito de incorporar as aplicações e a modelagem no ensino da matemática. Esse evento foi organizado com base na seguinte pergunta: Como tornar o ensino de matemática útil?

Além disso, houve a oportunidade de apresentar uma pesquisa sobre Estudos Educacionais em Matemática.

Esse evento levou à sua indicação e nomeação como presidente da Comissão Internacional de Instrução Matemática (ICMI), cargo que lhe permitiu trabalhar na consolidação das aplicações de modelagem no ensino da matemática, que ele chamou de Matemática Realística.

Ao mesmo tempo, ele buscou uma mudança de atitude, incentivando os alunos a explorar suas experiências diárias com problemas reais em vez de regras abstratas. Isso permitiria que os alunos se tornassem ativos e exploradores dos conceitos matemáticos, especialmente sob a orientação do professor. Portanto, uma vez estabelecido esse ponto, o objetivo seria incentivar o aluno a desenvolver o hábito de pensar, refletir e entender a realidade de forma matemática.

Nesse cenário, os estudantes teriam liberdade para criar, debater e desenvolver estratégias para resolver problemas matemáticos. Isso os habilitaria e prepararia para lidar com questões mais complexas ao longo de sua trajetória escolar. Além disso, permitiria que esses indivíduos em desenvolvimento e construção no campo do raciocínio matemático na escola formal pudessem aplicar essas habilidades em sua formação como indivíduos fora do ambiente escolar.

Freudenthal apoia as ideias de Klein e argumenta que a incorporação do ensino formal dos conhecimentos matemáticos, fundamentada na instituição escolar, deve estar também em sintonia com outras ciências ou áreas do saber que exijam dos indivíduos a mobilização de conceitos e saberes a partir do raciocínio matematizante. No entanto, há um objetivo para que os estudantes não se restrinjam apenas ao aprendizado das regras, mas também as utilizem nos desafios da vida fora da sala de aula, bem como em sua formação como cidadãos.

De acordo com a visão de Nunes et al. (2010, p. 58):

Hans Freudenthal propunha que todo conceito matemático esteja ligado a alguma realidade fenomenológica, de onde podemos partir para expandir o conceito do aluno. Há sempre novas possibilidades de expansão do conceito, englobando novos instrumentos de raciocínio, novas realidades fenomenológicas, ou novas relações lógicas e matemáticas.

Hans Freudenthal e Henry Pollak foram dois pensadores associados à Modelagem Matemática, que destacaram a relevância do reconhecimento da Modelagem Matemática

como uma abordagem metodológica para o ensino da ciência dos números. Com as contribuições desses dois matemáticos ao longo do tempo, houve um aumento no número de seguidores e defensores, o que levou à formação de mais comunidades de educadores matemáticos e gerou uma variedade de produções acadêmicas, incluindo teses, dissertações, artigos e monografias.

Nesse contexto, a Modelagem Matemática se estabeleceu como uma nova tendência e abordagem didática, impulsionando o aumento significativo de materiais de estudo e produções acadêmicas relacionadas às Aplicações e Modelagem no ensino de Matemática, visando sua aplicação no ambiente escolar. Desde então, ocorreram vários congressos internacionais em Educação Matemática (ICMEs) com o objetivo de consolidar as tendências matemáticas. Um exemplo é o ICME-3, realizado em 1973 na cidade de Karlsruhe, na Alemanha. Em 1983, na cidade de Exeter, no Reino Unido, ocorreu a Conferência Internacional sobre o Ensino de Modelagem e Aplicação Matemática (ICTMA), cujo objetivo é promover a pesquisa, o ensino e a prática da Modelagem Matemática.

Outro momento significativo na evolução da Educação Matemática é o movimento denominado "utilitarista", caracterizado pela aplicação dos conhecimentos matemáticos na ciência e na sociedade. Esse movimento levou à criação de novos grupos de pesquisadores. Mais tarde, houve eventos com o propósito de permitir que os alunos desenvolvessem habilidades para matematizar e modelar problemas do mundo real. Entre os diversos grupos de estudos, sobressaíram-se os conduzidos por Hans Freudenthal, como o IOWO na Holanda, e o de Bernhelm Booss e Mogens Niss na Dinamarca. Em 1983, foi estabelecido o Grupo Internacional de Modelagem Matemática e Aplicações (ICTMA), com a realização do Congresso Internacional de Educação Matemática (ICME) ocorrendo a cada dois anos.

Conforme aborda Maria Salett Biembengut, em publicação de um artigo na revista ALEXANDRIA, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia:

Esses movimentos educacionais pela Modelagem Matemática na educação influenciaram o Brasil praticamente ao mesmo tempo, com a colaboração dos professores, representantes brasileiros na comunidade internacional de Educação Matemática. A Modelagem Matemática na educação brasileira tem como referência singulares pessoas, fundamentais no impulso e na consolidação da modelagem na Educação Matemática, tais como: Aristides C. Barreto, Ubiratan D' Ambrosio, Rodney C. Bassanezi, João Frederico Mayer, Marineuza Gazzetta e Eduardo Sebastiani, que iniciaram um movimento pela modelagem no

final dos anos 1970 e início dos anos 1980, conquistando adeptos por todo o Brasil. (BIEMBEMGUT, 2009, p. 8).

Esse grupo de matemáticos pesquisadores possibilitou que a Modelagem Matemática na educação brasileira avançasse e começasse a atrair novos praticantes. A partir desse evento, surgiram linhas de pesquisa em Modelagem Matemática direcionadas ao ensino brasileiro.

Como resultado desses movimentos, a Modelagem Matemática experimentou um crescimento considerável nas pesquisas, patrocínios de eventos e conferências; surgimento da demanda por novas publicações, cursos de extensão e pós-graduação; e um progresso significativo nos cursos de licenciatura, nos quais a Modelagem Matemática tem sido incorporada como parte do currículo. A Sociedade Brasileira de Matemática (SBEM), uma instituição relevante dedicada às produções acadêmicas, oferece uma ampla gama de recursos que identificam, organizam, descrevem e analisam essas produções, incluindo trabalhos de extensão, eventos, graduação e pós-graduação. Com uma extensa produção acadêmica, esta instituição apoia grupos permanentes dedicados ao estudo da modelagem, consolidando-a como uma estratégia de ensino na educação.

4. A MODELAGEM MATEMÁTICA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Nas últimas décadas, a modelagem matemática tem se estabelecido como uma metodologia de ensino relevante na Educação Matemática, principalmente devido ao seu aspecto interdisciplinar e à sua capacidade de promover a construção do conhecimento a partir de contextos do dia a dia. Nesse contexto, Bassanezi (2015, p. 16) caracteriza a modelagem matemática como um “processo dinâmico usado para obtenção e validação de modelos matemáticos, que consiste basicamente na arte de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e resolvê-los, interpretando suas soluções na linguagem do mundo real”.

A modelagem, do ponto de vista pedagógico, é uma ferramenta que pode tornar a matemática mais significativa e acessível para os alunos. Segundo Burak (2010), a modelagem possibilita a contextualização do conhecimento, pois utiliza problemas reais para a construção de conceitos matemáticos, desafiando a visão convencional de que a matemática é uma disciplina abstrata e desconectada da realidade.

De acordo com Barbosa (2001), a utilização da modelagem matemática no ensino amplia o papel do estudante, que deixa de ser apenas um receptor do conteúdo e passa a atuar como pesquisador. O autor declara que, ao se dedicar à modelagem, o aluno participa de tarefas que demandam pensamento crítico, elaboração de hipóteses, coleta de dados, criação e verificação de modelos. Essa atividade ajuda a desenvolver o pensamento crítico e a independência intelectual.

Uma dimensão importante da modelagem no âmbito educacional é sua habilidade de fomentar a interdisciplinaridade. Biembengut e Hein (2017) afirmam que a modelagem, ao abordar questões do dia a dia, possibilita a criação de vínculos entre a matemática e outros campos do saber, como ciências naturais, geografia e economia, promovendo assim um aprendizado mais integrado e contextualizado. Nesse contexto, o docente atua como um mediador, guiando os alunos na elaboração dos modelos matemáticos e na análise dos resultados.

A modelagem foi apresentada como uma prática inovadora na Educação Matemática brasileira durante as décadas de 1980 e 1990, sendo influenciada por estudiosos como Dante (1989) e Bassanezi (1990). Desde aquele momento, tem crescido tanto em pesquisa quanto em prática pedagógica. Segundo Burak (2004), a modelagem é uma abordagem metodológica que auxilia tanto no aprendizado da matemática quanto na formação de cidadãos, uma vez que habilita os estudantes a entender e atuar em questões sociais.

No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, Barbosa (2009) enfatiza que a modelagem matemática leva a uma mudança na função da matemática escolar, que deixa de ser um repertório de técnicas para a resolução de problemas e passa a ser uma ferramenta para se investigar. Isso ajuda os alunos a perceberem a importância da matemática em diversas situações do cotidiano.

Bassanezi (2015) ressalta que a modelagem aumenta a motivação dos estudantes, uma vez que possibilita que eles reconheçam a utilidade do conhecimento matemático em contextos reais. Quando o aluno compreende a importância da matemática, ele se envolve mais e participa ativamente do processo de aprendizagem. Ademais, a modelagem auxilia no desenvolvimento de competências e habilidades estabelecidas nos documentos oficiais de educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), que destaca a relevância da resolução de problemas e da interdisciplinaridade.

No entanto, embora tenha suas vantagens, a aplicação da modelagem matemática encontra obstáculos no ambiente escolar. De acordo com Biembengut (2014), a ausência de uma formação adequada para os docentes e a rigidez do currículo continuam sendo obstáculos para a incorporação da modelagem nas práticas de ensino. Ademais, o tempo restrito dedicado às aulas de matemática frequentemente dificulta o avanço de projetos de modelagem mais detalhados.

Apesar desses desafios, a modelagem tem se revelado uma abordagem sólida e promissora, especialmente quando se busca uma educação que incentive a participação ativa dos alunos. Burak (2010) declara que a modelagem ajuda a desenvolver a autonomia, o raciocínio lógico e a criticidade, que são fundamentais para formar indivíduos que possam entender e interagir de maneira consciente com a sociedade atual.

Logo, nota-se que a modelagem matemática, dentro do âmbito da Educação Matemática, vai além de uma simples técnica de ensino. Ela representa uma abordagem que transforma o ensino da matemática, tornando-o mais interativo, exploratório e relevante para a realidade do estudante, promovendo o desenvolvimento integral e crítico do indivíduo.

5. CONTRIBUIÇÕES DA MODELAGEM MATEMÁTICA PARA A FORMAÇÃO DO ESTUDANTE

Nos últimos anos, a modelagem matemática ganhou destaque como uma abordagem que vai além do aspecto puramente técnico da matemática escolar, adotando um caráter educativo mais abrangente. A literatura destaca que a modelagem não deve ser vista apenas como a aplicação de fórmulas a problemas contextualizados, mas como um processo complexo que inclui análise crítica, formulação, validação e comunicação de soluções. Nesse contexto, a modelagem surge como uma abordagem para desenvolver um aluno mais independente, reflexivo e apto a atuar socialmente.

De acordo com Blum e Borromeo Ferri (2009), o processo de modelagem deve ser considerado um ciclo que favorece aprendizagens diversas e desenvolve várias habilidades:

“O processo de modelagem matemática pode ser visto como um ciclo que compreende fases de compreensão, simplificação, formulação do modelo, resolução matemática, interpretação e validação. Cada uma dessas etapas constitui, ao mesmo tempo, uma oportunidade de aprendizagem e um

desafio cognitivo para o estudante, que deve não apenas aplicar conhecimentos matemáticos, mas também desenvolver capacidades de análise crítica, criatividade e comunicação” (BLUM; BORROMEO FERRI, 2009, p. 50).

Niss (2011) destaca a conexão entre a habilidade de modelagem e a preparação dos alunos para a vida cidadã. Segundo o autor:

“Preparar os estudantes para uma cidadania responsável e para sua participação em processos de tomada de decisão na sociedade exige que desenvolvam a competência de modelagem. Isso significa dotá-los da capacidade de transformar problemas da realidade em problemas matemáticos e de interpretar criticamente soluções matemáticas no mundo real” (NISS, 2011, p. 23).

Barbosa (2001), um dos principais expoentes da modelagem matemática no Brasil, também argumenta que a modelagem possibilita ao aluno experimentar a matemática como uma atividade social. O autor enfatiza que:

“A modelagem matemática, ao ser incorporada ao currículo escolar, possibilita a inserção do estudante em práticas sociais significativas, nas quais a matemática aparece como instrumento para compreender e intervir no mundo. O aluno deixa de ser apenas um executor de algoritmos e passa a ser um sujeito ativo na construção de significados, articulando saberes matemáticos e extra-matemáticos em processos de investigação” (BARBOSA, 2001, p. 7).

Além de contribuir para o desenvolvimento cognitivo e social, a modelagem ajuda a aumentar a motivação e o envolvimento dos estudantes. Lesh e Doerr (2003) indicam que os alunos se engajam mais intensamente ao lidar com questões autênticas ligadas a contextos reais:

“Quando os estudantes trabalham com problemas de modelagem, eles não estão apenas resolvendo questões artificiais de livros didáticos; estão enfrentando problemas autênticos que exigem criatividade, negociação de significados e construção de modelos úteis. Esse processo amplia a motivação e promove aprendizagens duradouras, pois o conhecimento é construído em contextos de uso” (LESH; DOERR, 2003, p. 19).

Galbraith e Stillman (2006) ressaltam outro aspecto importante ao abordarem os desafios que os alunos enfrentam durante o processo de modelagem. Para os autores:

“Ao longo do processo de modelagem, os estudantes frequentemente enfrentam bloqueios em transições entre etapas, como ao passar da situação real para o modelo matemático ou da solução matemática para a interpretação contextual. Esses bloqueios, longe de serem apenas

dificuldades, constituem oportunidades valiosas para desenvolver resiliência, pensamento crítico e a capacidade de revisar suas próprias ideias” (GALBRAITH; STILLMAN, 2006, p. 152).

Com base nessas contribuições, é possível afirmar que a modelagem matemática desempenha um papel importante em várias dimensões da formação dos alunos: cognitiva, ao incentivar o raciocínio lógico; metacognitiva, ao incentivar a reflexão sobre escolhas e estratégias; afetiva, ao fomentar o envolvimento; e social, ao educar cidadãos críticos, capazes de compreender e interagir com o mundo ao seu redor.

O uso da modelagem matemática com crianças vem se estabelecendo como uma estratégia pedagógica eficaz para integrar a matemática ao dia a dia e fomentar aprendizagens relevantes. De acordo com Bassanezi (2015), a modelagem é o processo de “transformar problemas da realidade em estruturas matemáticas”, o que contribui para o desenvolvimento do pensamento lógico, criativo e investigativo desde os primeiros anos escolares.

Barbosa (2001) conduziu estudos que mostram que crianças do Ensino Fundamental respondem positivamente a atividades que conectam situações do mundo real a representações matemáticas, aumentando o interesse e a participação nas aulas. Quando implementada de forma divertida e contextualizada, essa estratégia ajuda a desenvolver a autonomia e a habilidade de resolver problemas.

As pesquisas de Caldeira (2009) indicam que atividades de modelagem que envolvem crianças—como analisar preços em feiras, observar o crescimento de plantas ou investigar medidas no ambiente escolar—promovem a compreensão de conceitos essenciais, como proporcionalidade, medidas e noções iniciais de função.

Ademais, conforme Almeida, Silva e Vertuan (2012), a modelagem matemática fomenta oportunidades de diálogo e colaboração entre os estudantes, fatores fundamentais para o crescimento cognitivo e social nesse estágio escolar.

Os dados fornecidos por Nogueira (2017) indicam que turmas que utilizaram a modelagem registraram um aumento de até 30% no engajamento e na continuidade das atividades matemáticas, em relação às abordagens tradicionais.

Outro ponto importante é que a modelagem possibilita a exploração de diversas formas de representação, como ilustrações, gráficos, tabelas e narrativas, ferramentas que contribuem para o aprendizado das crianças, segundo Lorenzato (2010) e Smole (2003). Essas práticas incentivam a criação de significado matemático a partir da experiência concreta, o que é essencial para as crianças que estão começando a aprender ciência

formalmente. Portanto, a modelagem matemática com crianças não só se mostra eficiente, como também é essencial para fomentar uma matemática dinâmica, contextualizada e de fácil acesso, em sintonia com as competências estabelecidas para a educação atual.

6. DESAFIOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA MODELAGEM MATEMÁTICA NA ESCOLA

Nas últimas décadas, a modelagem matemática tem sido considerada uma das principais estratégias para conectar a matemática com a realidade dos alunos e desenvolver habilidades fundamentais, como a formulação de problemas, a tradução de situações do mundo real em linguagem matemática, a interpretação de resultados e a validação de soluções no contexto (LESH; DOERR, 2003; BLUM et al., 2007). No entanto, embora haja um consenso sobre seu potencial formativo, a aplicação efetiva da modelagem no ensino básico se depara com diversas dificuldades — de natureza epistemológica, curricular, didático-pedagógica, formativa e institucional — que dificultam sua inclusão sistemática nas práticas educacionais.

De acordo com Gravemeijer (1999), a modelagem vai além de aplicações mecânicas; é um processo de investigação que requer tempo, diálogo e reflexão. Contudo, segundo Blum et al. (2007), o currículo escolar tende a priorizar conteúdos fragmentados e avaliações padronizadas, o que dificulta a inclusão de atividades abertas e exploratórias. Além disso, segundo Stillman (2006), existem resistências culturais entre docentes e gestores, que frequentemente veem a modelagem como uma atividade menos rigorosa.

Outro desafio diz respeito à capacitação dos professores. De acordo com Borba (2001), muitos docentes não tiveram experiências de modelagem durante sua formação inicial, o que torna mais difícil a elaboração de atividades e a condução de debates em sala de aula. Quando existem, os programas de formação continuada costumam ser pontuais e não contribuem para a internalização das práticas (STILLMAN, 2006).

Além disso, a organização escolar e a quantidade de tempo disponível para as aulas representam obstáculos consideráveis. A modelagem requer mais flexibilidade temporal e inclusão interdisciplinar, conforme enfatiza Van den Heuvel- Panhuizen (2003), o que nem sempre é viável em instituições de ensino com horários rígidos e turmas grandes.

Por fim, estudos de D'Ambrosio (2005) destacam que a modelagem pode favorecer a inclusão ao reconhecer os conhecimentos culturais e as vivências dos estudantes, porém também pode causar exclusão se as atividades não atenderem a diferentes níveis de

entrada cognitiva. Esse ponto destaca a importância de um planejamento meticuloso e de uma avaliação formativa, conforme argumentam Lesh e Doerr (2003).

Em resumo, os obstáculos para a implementação da modelagem matemática nas escolas estão relacionados à visão epistemológica da matemática, à inflexibilidade do currículo, à capacitação dos professores, à criação de atividades apropriadas, à disponibilidade de recursos e à estrutura organizacional da própria instituição de ensino. Para superá-los, é necessário investir em políticas de formação, recursos de apoio e mudanças de paradigma no ensino da matemática.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, compreende-se que a inclusão da modelagem matemática como abordagem pedagógica nas instituições de ensino brasileiras, abordando suas contribuições, desafios e perspectivas para o processo de ensino e aprendizagem da Matemática é de suma importância. O objetivo deste estudo foi entender como essa metodologia, baseada em situações cotidianas reais, pode ser uma alternativa relevante à prática pedagógica convencional, que se caracteriza por uma ênfase excessiva em técnicas mecânicas e algoritmos descontextualizados.

Verificou-se que a modelagem matemática, definida como o processo de converter problemas do mundo real em linguagem matemática, resolver esses problemas e interpretar os resultados no contexto original, é uma estratégia eficaz para fomentar a aprendizagem ativa, crítica e reflexiva dos alunos. Essa abordagem transcende a mera utilização de fórmulas ou procedimentos, uma vez que incentiva a pesquisa, a criação de hipóteses, a construção de modelos e a confirmação de soluções, componentes fundamentais para o desenvolvimento da independência intelectual.

No âmbito da educação brasileira, especialmente no ensino básico, a modelagem surge como uma alternativa para superar práticas fragmentadas que frequentemente reduzem a Matemática a um conjunto de conteúdos abstratos e sem sentido para os alunos. A literatura analisada demonstra que, quando adequadamente planejada e aplicada, essa metodologia favorece o envolvimento dos estudantes, uma vez que se baseia em contextos relevantes, ligados a desafios do seu dia a dia e de sua realidade social. Assim, ao ensinar matemática, aproxima-se da vida cotidiana e promove-se a compreensão do papel social desse conhecimento.

No entanto, ainda existem muitos obstáculos a serem superados para que a modelagem matemática seja incorporada ao ensino brasileiro. Entre os desafios estão a capacitação docente inadequada para adotar metodologias inovadoras, a resistência de alguns professores em deixar práticas tradicionais, a ausência de recursos pedagógicos apropriados e a estrutura curricular, que frequentemente não apoia o trabalho interdisciplinar e investigativo. Esses elementos indicam que a adoção da modelagem requer transformações estruturais que abrangem não só o docente, mas também a administração escolar, os sistemas de ensino e as políticas públicas de educação.

Um aspecto importante destacado neste estudo diz respeito à necessidade de o docente adotar uma função de mediador, orientador e motivador do processo de investigação. Essa mudança de atitude requer que ele esteja pronto para abandonar a abordagem da transmissão de conteúdos e adotar uma perspectiva que valoriza o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento. Portanto, na modelagem matemática, o professor não deve dar respostas prontas, mas sim criar condições para que os alunos desenvolvam suas próprias estratégias de resolução, experimentem diferentes abordagens e construam novos conhecimentos por meio da reflexão crítica.

Nesse contexto, as conclusões deste estudo indicam que a modelagem matemática é uma abordagem promissora para revolucionar o ensino da Matemática no Brasil, desde que seja apoiada por uma política sólida de formação continuada que capacite os educadores a utilizar metodologias ativas e inovadoras. Ademais, é essencial investir em condições materiais e institucionais que facilitem sua implementação, o que inclui tempo suficiente para o planejamento escolar, recursos didáticos variados e estímulo a práticas interdisciplinares.

A importância da modelagem também se destaca no seu papel de conectar a Matemática às necessidades atuais, incentivando habilidades como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas complexos e capacidade de trabalho em equipe. Em um mundo caracterizado pela rapidez da informação, pela complexidade dos fenômenos sociais e tecnológicos e pela demanda por cidadãos aptos a interpretar e atuar em sua realidade, essas habilidades são cada vez mais requisitadas. Nesse contexto, a modelagem matemática está alinhada com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prioriza o desenvolvimento de competências e habilidades em vez da simples memorização de conteúdo.

É importante ressaltar, entretanto, que a inclusão da modelagem não deve ser vista como uma solução mágica ou uma panaceia que resolverá, por si só, os desafios do ensino de Matemática no Brasil. É um processo gradual que exige mudanças de mentalidade, reformulação curricular e suporte institucional. Sua eficácia depende, em grande parte, da disposição de docentes e administradores em reconsiderar métodos de ensino estabelecidos e investir em estratégias que promovam o protagonismo dos alunos.

Além disso, é possível concluir que a modelagem matemática, entendida como uma ferramenta pedagógica crítica, reflexiva e investigativa, tem o poder de transformar o ensino da Matemática, fomentando aprendizagens relevantes e auxiliando na formação de indivíduos autônomos, criativos e socialmente envolvidos. Para que isso aconteça, os sistemas de ensino precisam reconhecer a relevância dessa metodologia e proporcionar as condições necessárias para sua implementação nas escolas brasileiras.

Assim, este estudo indica que a inclusão da modelagem matemática no ensino de Matemática é não só uma oportunidade, mas uma exigência premente, considerando os desafios enfrentados pela educação atual. Ela se apresenta como uma abordagem eficaz para superar métodos de ensino obsoletos, colocando o aluno no núcleo do processo de aprendizagem e capacitando-o para lidar com os desafios do mundo real de maneira crítica e competente. As projeções futuras sugerem que é responsabilidade dos educadores, pesquisadores e gestores intensificar esse esforço para criar uma escola que ensine Matemática de forma significativa, relevante e com foco na formação cidadã.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, K. A. P. Modelagem Matemática: perspectivas e práticas no ensino. **Bolema**, v. 23, n. 37, p. 1–22, 2010.

ALMEIDA, L. M. W.; SILVA, K. A. P.; VERTUAN, R. E. **Modelagem Matemática na Educação Matemática: pesquisas e práticas**. São Paulo: Contexto, 2012.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com Modelagem Matemática**. São Paulo: Contexto, 2002.

BLUM, W.; GALBRAITH, P.; HENN, H. W.; NISS, M. **Eds Modelagem e Aplicações na Educação Matemática**. New York: Springer, 2007.

BORBA, M. C. **Modelagem Matemática e a Educação Matemática Crítica**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática na Educação Matemática: contribuições para o debate teórico. **Bolema**, Rio Claro, v. 14, n. 15, p. 1-20, 2001.

BARBOSA, J. C. Modelagem Matemática: o que é? Por que? Como? **Revista Zetetiké**, Campinas, v. 17, n. 32, p. 65-95, 2009.

BASSANEZI, R. C. **Ensino-aprendizagem com modelagem matemática**. São Paulo: Contexto, 2015.

BIEMBENGUT, M. S. **Modelagem matemática no ensino**. São Paulo: Contexto, 2014.

BIEMBENGUT, M. S.; HEIN, N. **Modelagem matemática no ensino: uma abordagem pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

BURAK, D. Modelagem matemática: uma alternativa metodológica para o ensino de matemática. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 1-20, 2004.

BURAK, D. **Modelagem matemática: fundamentos e experiências**. Londrina: Eduel, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BARBOSA, J. C. Modelagem matemática: concepções e experiências de futuros professores. **Bolema**, Rio Claro, v. 14, n. 15, p. 5-23, 2001.

BLUM, W.; BORROMEIO FERRI, R. Modelagem matemática: pode ser ensinada e aprendida? **Revista de Modelagem Matemática e Aplicação**, v. 1, n. 1, p. 45-58, 2009.

BURAK, D. A Modelagem Matemática sob um olhar da Educação Matemática. **Revista Zetetiké**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 55-72, 1992.

CALDEIRA, A. D. **Modelagem Matemática em Sala de Aula: reflexões e práticas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

D'AMBROSIO, U. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 17-34, 2005.

D'AMBROSIO, U. **Educação Matemática: da teoria à prática**. Campinas: Papyrus, 1986.

DANTE, L. R. **Didática da resolução de problemas de matemática**. São Paulo: Ática, 1989.

GRAVEMEIJER, K. Como modelos emergentes podem fomentar a constituição da matemática formal. **Pensamento e Aprendizagem Matemática**, v. 1, n. 2, p. 155- 177, 1999.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. Ed. São Paulo: Atlas, 2019.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. Ed. São Paulo: Atlas, 2020.

LESH, R.; DOERR, H. (Eds.). **Além do Construtivismo: Modelos e Perspectivas de Modelagem para Resolução de Problemas, Aprendizagem e Ensino de Matemática**. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2003.

LORENZATO, S. **Para aprender matemática**. Campinas: Autores Associados, 2010.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. Ed. São Paulo: Hucitec, 2017.

NOGUEIRA, C. P. Modelagem matemática e aprendizagem significativa: estudo com alunos do Ensino Fundamental. **Revista Paranaense de Educação Matemática**, v. 6, n. 12, p. 45-62, 2017.

SMOLE, K. S. **A matemática na educação infantil: perspectivas e práticas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STILLMAN, G. Aplicando a matemática em um contexto: o papel das aplicações no ensino de matemática. ZDM – **Revista Internacional de Educação Matemática**, v. 38, n. 2, p. 8-24, 2006.

VAN DEN HEUVEL-PANHUIZEN, M. O uso didático de modelos na educação matemática realista: Um exemplo de uma trajetória longitudinal sobre porcentagem. **Estudos Educacionais em Matemática**, v. 54, p. 9-35, 2003.

Capítulo 8

EDUCAÇÃO FÍSICA COMO RESISTÊNCIA: UMA LEITURA DIALÓGICA SOBRE PRÁTICAS INCLUSIVAS E FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA

Izaltino Ferreira Meireles Filho

Docente do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Geraldo Moutinho” (CEM), da Prefeitura de Juiz de Fora. Graduado em Educação Física; especialista em Educação Física Escolar; mestrando em Educação. E-mail: izalt@uol.com.br

Jungley de Oliveira Torres Neto

Doutorando em Ciência da Religião pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Mestre e graduado em Filosofia pela mesma instituição/UFJF. E-mail: jungleyjf@hotmail.com.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6710-2533>

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) constitui-se como um espaço singular de formação humana, marcado por trajetórias interrompidas, experiências de vulnerabilidade e pela busca de sentido na escolarização. Nesse contexto, a Educação Física assume um papel que ultrapassa a dimensão técnica ou esportiva: ela se torna uma prática de resistência, inclusão e diálogo. Este artigo discute a relevância da Educação Física na EJA a partir de uma leitura dialógica e filosófica, fundamentada sobretudo na pedagogia de Paulo Freire e em concepções contemporâneas que compreendem o corpo como linguagem, experiência e expressão de mundo. A partir de vivências desenvolvidas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM), em Juiz de Fora/MG, busca-se

problematizar o lugar da Educação Física na formação integral dos estudantes e refletir sobre os desafios da formação docente para atuar nessa modalidade de ensino. A análise evidencia que práticas corporais, quando orientadas por uma perspectiva crítica e inclusiva, fortalecem a autonomia, a autoestima e o protagonismo dos estudantes, possibilitando experiências significativas que rompem com modelos tradicionais de ensino centrados apenas na repetição ou na memorização. Ao valorizar o diálogo, a escuta e a participação ativa, a Educação Física contribui para transformar a sala de aula em um espaço de encontro, reconhecimento e construção coletiva de saberes. Do ponto de vista da formação docente, o estudo aponta que ainda há lacunas importantes: cursos superiores frequentemente oferecem uma preparação voltada ao esporte ou ao desempenho físico, deixando em segundo plano as competências pedagógicas, filosóficas e socioemocionais necessárias para a EJA. Assim, defender a Educação Física na EJA significa afirmar uma prática pedagógica que respeita as experiências de vida dos estudantes, reconhece a diversidade, promove inclusão e atua como força de resistência frente a modelos excludentes e tecnicistas. Conclui-se que a formação de professores para essa área exige uma compreensão ampliada de educação, baseada no diálogo, na humanidade e no compromisso ético com a transformação social. O artigo contribui, portanto, para ampliar o debate sobre práticas corporais na EJA e para fortalecer perspectivas formativas capazes de responder às demandas reais de jovens, adultos e idosos que retornam à escola em busca de dignidade e novos sentidos para suas trajetórias.

Palavras-chave: Educação Física. EJA. Formação docente. Inclusão. Práticas dialógicas.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) represents a unique educational context, marked by interrupted trajectories, conditions of social vulnerability, and the search for meaning in schooling. Within this scenario, Physical Education assumes a role that extends far beyond technical instruction or sports performance: it becomes a practice of resistance, inclusion, and dialogue. This article discusses the relevance of Physical Education in EJA through a dialogical and philosophical lens, grounded primarily in Paulo Freire's pedagogy and contemporary conceptions that understand the body as language, experience, and world expression. Drawing on practices developed at the Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho (CEM), in Juiz de Fora, Minas Gerais, the study problematizes the place of Physical Education in the integral formation of students and reflects on the challenges faced in teacher education for this modality. The analysis demonstrates that bodily practices oriented by a critical and inclusive perspective enhance students' autonomy, self-esteem, and protagonism, generating meaningful experiences that disrupt traditional models of teaching based solely on repetition or memorization. By valuing dialogue, attentive listening, and active participation, Physical Education transforms the classroom into a space of encounter, recognition, and collective construction of knowledge. Concerning teacher education, the study identifies persistent gaps: higher education programs often emphasize sport and physical performance while neglecting pedagogical, philosophical, and socio-emotional competencies essential for working in EJA. Thus, defending Physical Education in EJA means affirming a pedagogical practice that respects students' life experiences, recognizes diversity, promotes inclusion, and functions as a form of resistance against technicist and exclusionary educational models. We conclude that teacher education in this field requires an expanded understanding of education grounded in dialogue, humanization, and an ethical commitment to social transformation. This article therefore contributes to broadening the

debate on bodily practices in EJA and to strengthening formative perspectives capable of responding to the real demands of young people, adults, and older adults who return to school in pursuit of dignity and new meanings for their lives.

Keywords: Língua Inglesa. Mesma formatação do Resumo em Língua Portuguesa.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto política pública e modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), constitui-se como espaço de reconstrução de trajetórias interrompidas e de afirmação de direitos historicamente negados. No contexto brasileiro, esse cenário se torna ainda mais complexo quando se observa a pluralidade dos sujeitos que compõem essa modalidade: jovens, adultos e idosos que vivenciaram experiências de exclusão, abandono escolar, vulnerabilidade social e apagamento de suas identidades formativas. Nesse horizonte, a Educação Física emerge como campo privilegiado para o desenvolvimento de práticas que reconhecem o corpo como lugar de expressão, linguagem e experiência, superando modelos tradicionais centrados apenas na aptidão física ou no rendimento esportivo. Como demonstrado nas vivências institucionais do Centro de Educação de Jovens e Adultos “Dr. Geraldo Moutinho”, em Juiz de Fora/MG, a presença da Educação Física na grade curricular da EJA tem se configurado como conquista pedagógica, fruto de lutas coletivas e de reconhecimento social da importância das práticas corporais no processo de formação integral dos estudantes.

A compreensão do corpo como dimensão formativa exige, contudo, superar perspectivas reducionistas que tratam a Educação Física como mera atividade complementar. Nessa direção, referenciais críticos e dialógicos, especialmente a pedagogia de Paulo Freire, evidenciam que a educação é prática político-cultural, voltada para a conscientização, para a emancipação e para a leitura crítica da realidade. A educação dialógica pressupõe a valorização dos saberes prévios dos estudantes, a escuta sensível e o reconhecimento da pluralidade de experiências que constituem a sala de aula da EJA. Em consonância com essa perspectiva, as práticas corporais desenvolvidas ao longo dos anos no CEM revelam que o corpo não é apenas objeto de ensino, mas sujeito de história, memória e resistência, sendo capaz de ressignificar a autoestima e promover a construção de vínculos comunitários.

Além disso, a trajetória profissional do docente que atua na EJA, muitas vezes marcada por anos de experiência, reinvenção e formação contínua, evidencia limitações estruturais na formação inicial de professores de Educação Física. Conforme os relatos analisados, os cursos superiores tendem a priorizar conteúdos técnicos e esportivos, relegando a segundo plano dimensões pedagógicas, filosóficas e socioemocionais essenciais para a prática inclusiva na EJA. A ausência de preparo específico para lidar com sujeitos adultos, suas histórias e seus modos singulares de aprender coloca em tensão o papel social da escola e os desafios enfrentados pelos professores. Assim, refletir sobre a formação docente torna-se imprescindível para compreender como a Educação Física pode assumir caráter transformador, dialógico e libertador nesse contexto.

Diante dessas questões, este artigo tem como objetivo discutir a Educação Física na EJA como prática de resistência, problematizando seus fundamentos teóricos, suas possibilidades pedagógicas e as exigências formativas para o trabalho docente. Pretende-se, ainda, analisar experiências concretas vivenciadas no CEM, articulando-as com aportes filosóficos contemporâneos que compreendem a educação como processo dialógico, humano e emancipatório. Ao fazê-lo, busca-se contribuir para o debate sobre a importância das práticas corporais na formação integral dos estudantes e para a construção de perspectivas inclusivas na formação de professores que atuam na EJA.

1. FUNDAMENTOS À EDUCAÇÃO FÍSICA NA EJA: CORPO, DIÁLOGO E RESISTÊNCIA

A compreensão da Educação Física na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige um olhar que ultrapasse concepções tradicionais ligadas exclusivamente ao esporte, ao desempenho ou à aptidão física. No âmbito da formação humana, o corpo é inseparável da experiência, da linguagem e da presença no mundo. Essa perspectiva encontra respaldo na fenomenologia de Merleau-Ponty (1999), para quem o corpo é nosso primeiro meio de comunicação com o mundo, um “ser-no-mundo” que percebe, expressa e constrói significados. Assim, as práticas corporais não são atividades periféricas, mas dimensões essenciais da constituição do sujeito, especialmente em contextos marcados por trajetórias de exclusão, como ocorre com grande parte dos estudantes da EJA.

Nessa direção, a Educação Física assume papel formativo que dialoga diretamente com a pedagogia crítica de Paulo Freire. Para Freire (1996), a educação é prática da liberdade, processo dialógico no qual os sujeitos se reconhecem como capazes de agir e

transformar a realidade. A prática educativa exige abertura ao diálogo, respeito à experiência do outro e valorização dos saberes construídos historicamente. Na EJA, esse princípio é fundamental, uma vez que jovens, adultos e idosos trazem consigo memórias corporais, experiências de trabalho, marcas da vida e narrativas que precisam ser reconhecidas como saberes legítimos. A Educação Física, quando orientada por essa ética do diálogo, transforma-se em espaço privilegiado para o fortalecimento da autonomia e da autoestima, rompendo com a lógica escolar que, historicamente, desconsiderou a corporeidade como dimensão do conhecimento.

Conforme aponta Jungley Torres em livro *Fundamentos Hermenêuticos para uma Educação Crítica e Dialógica* (2025), a hermenêutica filosófica de Hans-Georg Gadamer amplia essa compreensão ao conceber o diálogo como acontecimento e experiência transformadora. Para o autor, compreender é sempre um processo que envolve o outro e que se realiza na linguagem. Sob essa ótica, as práticas corporais podem ser entendidas como linguagens que se apresentam no jogo (*Spiel*), na expressão e no encontro entre os sujeitos. Na EJA, onde se encontram histórias plurais e múltiplos modos de ser, a Educação Física torna-se espaço de interpretação e reconstrução de si, colocando o estudante como protagonista do próprio processo formativo. O corpo passa, então, a ser fenômeno hermenêutico, lugar onde se dá a abertura à alteridade e à construção de sentidos.

Ao mesmo tempo, pensar a Educação Física como resistência implica reconhecer as formas como o corpo tem sido disciplinado, controlado ou invisibilizado em contextos sociais marcados por desigualdade. Autores como Bauman (2001) e Byung-Chul Han (2017) denunciam que a sociedade contemporânea tende a impor ao corpo um regime de desempenho, produtividade e exaustão. Nesse quadro, a EJA surge como contraponto, pois acolhe sujeitos que escapam às narrativas hegemônicas de sucesso, rendimento e eficiência. Oferecer práticas corporais inclusivas nesse cenário é afirmar o direito ao corpo, ao movimento e à presença — é sustentar um gesto pedagógico que se opõe à desumanização e que reafirma a dignidade do estudante.

Do ponto de vista da docência, a formação de professores de Educação Física para a EJA ainda é um desafio fronteiriço. Muitos cursos superiores, conforme observa Tardif (2014), estruturam-se sob forte ênfase técnica, negligenciando saberes pedagógicos, filosóficos e socioemocionais essenciais para atuar com públicos diversos. Nóvoa (2009) reforça que a docência exige identidade, reflexão e diálogo entre saberes experienciais e científicos, algo especialmente relevante na EJA, onde os estudantes contribuem

ativamente para a formação do professor, como mostram as experiências sistematizadas no CEM.

Nesse sentido, a formação docente precisa ser ressignificada, contemplando práticas inclusivas, escuta sensível, compreensão da diversidade e capacidade de transformar a Educação Física em espaço de acolhimento e emancipação. Dessa forma, os fundamentos filosóficos e pedagógicos apontam para uma concepção de Educação Física que integra corpo, diálogo e resistência como elementos indissociáveis da formação humana. Entender esses princípios é essencial para que práticas pedagógicas inclusivas possam ser construídas, fortalecendo o papel transformador da Educação Física na EJA e contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes.

2. PRÁTICAS INCLUSIVAS, EXPERIÊNCIAS NO CEM E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NA EJA

Pensar a Educação Física como resistência na Educação de Jovens e Adultos significa compreendê-la como prática profundamente vinculada à dignidade, ao reconhecimento e à reconstrução de subjetividades historicamente silenciadas. As práticas corporais vivenciadas no Centro de Educação de Jovens e Adultos “Dr. Geraldo Moutinho”, em Juiz de Fora/MG, revelam que o corpo é espaço de memória, expressão e cura social, sobretudo para estudantes que vivenciaram processos de marginalização, discriminação escolar e negação de direitos. Ao incluir a Educação Física como componente curricular da EJA, conquista mencionada nos relatos institucionais, o CEM rompeu com a lógica de que práticas corporais seriam acessórias, afirmando seu caráter formativo e cultural

As experiências desenvolvidas no CEM demonstram que a Educação Física pode atuar como espaço de reconstrução da autoestima e da percepção de pertencimento. Em atividades de dança, jogos cooperativos, expressão corporal e práticas adaptadas à realidade de jovens, adultos e idosos, observa-se que os estudantes acessam um campo formativo que não é oferecido pelas disciplinas convencionais: o campo do corpo vivido, carregado de sentidos, histórias e possibilidades. Nesse contexto, a Educação Física funciona como resistência à lógica escolar segmentada e às expectativas normativas que tratam o estudante como abstração homogênea. Arroyo (2017) lembra que os sujeitos da EJA carregam “vidas, saberes e trajetórias densas”, que não podem ser reduzidas a

modelos pedagógicos padronizados. As práticas corporais, quando orientadas pela escuta e pela leitura sensível, tornam-se oportunidade de honrar essas trajetórias e de reconstruir a relação do estudante com o aprender.

A inclusão dessas práticas, contudo, exige uma postura docente que articule diálogo, afeto, rigor e criticidade. A pedagogia de Paulo Freire indica que ensinar é um ato político, ético e estético; portanto, o professor precisa compreender que, na EJA, o corpo não é apenas suporte biológico, mas território de luta, memória e esperança. Nas vivências relatadas, observa-se que o diálogo: princípio freiriano, é ponto de partida para construir práticas inclusivas: perguntar ao aluno como se sente, ouvir sua história, adaptar atividades e reconhecer suas limitações e potencialidades não é mero recurso metodológico, mas fundamento de uma educação humanizadora.

Sob uma perspectiva hermenêutica, compreender as práticas corporais como diálogo implica reconhecer que cada movimento é interpretação do mundo. Conforme Jungley Torres indica (2025), a hermenêutica filosófica nos ensina que a experiência formativa acontece no encontro, na abertura para o outro e na construção compartilhada de sentidos. Assim, jogos, danças e atividades cooperativas desenvolvidas no CEM podem ser lidos como espaços de produção de significado, nos quais o corpo fala, narra e se reconcilia com sua própria história. A Educação Física torna-se, portanto, lugar de linguagem, e a linguagem produz mundo.

Frente às pressões da sociedade do desempenho, descritas por Bauman (2001) e Han (2017), esse modo de compreender a Educação Física torna-se ainda mais relevante. Vivemos em um contexto em que corpos são avaliados pelo que produzem, pelo quanto rendem e pelo quanto se encaixam em padrões estéticos e produtivos. Ao acolher estudantes cansados, adoecidos, envelhecidos ou impedidos de acessar a escola em idades regulares, a EJA confronta essa lógica. E a Educação Física, quando inclusiva, age como antídoto contra a lógica excludente: em vez de medir, acolhe; em vez de normalizar, reconhece; em vez de disciplinar, liberta.

Esse movimento gera implicações profundas para a formação docente. A experiência apresentada nos documentos mostra que o professor de Educação Física, sobretudo na EJA, precisa desenvolver competências que não se restringem ao domínio técnico. É necessário compreender dimensões socioemocionais, filosóficas, interculturais e hermenêuticas do corpo. Tardif (2014) lembra que os saberes docentes são plurais e se constroem na articulação entre formação, experiência e reflexão. Nóvoa (2009) reforça

que o professor se forma na prática, na partilha e no encontro com seus estudantes. Na EJA, essa afirmação ganha força, pois, como relatado, os alunos ensinam tanto quanto aprendem; suas experiências tornam-se conteúdo e método, e sua presença redefine a prática docente.

As práticas desenvolvidas ao longo dos anos no CEM mostram, ainda, que a Educação Física pode ampliar a participação na escola, favorecer vínculos e estimular a permanência dos estudantes. Para muitos, as aulas de Educação Física representam o momento mais acolhedor da rotina escolar: um espaço em que podem rir, mover-se, existir sem julgamento e sentir-se parte da comunidade. Trata-se de resistência no sentido mais profundo: resistência à exclusão, ao isolamento, ao silenciamento e à percepção de que a escola não é lugar para eles.

Desse modo, compreender a Educação Física na EJA como resistência significa reconhecer seu papel político, cultural e pedagógico na construção de uma escola mais humana, democrática e inclusiva. Trata-se de afirmar que o corpo importa, que o movimento educa e que práticas corporais dialógicas são fundamentais para a formação integral dos sujeitos, especialmente daqueles que retornam à escola em busca de dignidade, pertencimento e novos sentidos para suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem reflexiva apresentada ao longo deste artigo evidencia que a Educação Física, quando compreendida em sua dimensão dialógica, cultural e filosófica, constitui-se como prática de resistência no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Longe de ocupar um lugar secundário no currículo, as práticas corporais revelam-se essenciais para a formação integral dos sujeitos, especialmente daquelas cujas trajetórias escolares foram marcadas pelo abandono, pela exclusão e pela negação histórica do direito à educação. Ao reconhecer o corpo como linguagem, memória e experiência, reafirma-se a importância de uma pedagogia que valorize o movimento como expressão de mundo, como possibilidade de ressignificar o vivido e como caminho para reconstruir autoestima, autonomia e pertencimento.

As experiências desenvolvidas no Centro de Educação de Jovens e Adultos Dr. Geraldo Moutinho confirmam que a Educação Física pode transformar a escola em um espaço de acolhimento, diálogo e humanização. As atividades corporais ali desenvolvidas,

ao se distanciarem de modelos tecnicistas, permitem que jovens, adultos e idosos vivam experiências formativas capazes de integrar sensibilidade, criação, expressão e consciência crítica. Tais práticas, quando articuladas aos princípios freirianos de diálogo e problematização, rompem com a lógica escolar tradicional e possibilitam que o estudante da EJA se reconheça como sujeito histórico, dotado de saberes e potência.

Nesse sentido, compreender a Educação Física como resistência significa reconhecer sua função política no enfrentamento às estruturas excludentes que ainda permeiam a escola e a sociedade contemporânea. Em um mundo marcado pela aceleração, pela padronização de corpos e pelo imperativo da performance, como analisam Bauman e Han, a EJA oferece uma contranarrativa, acolhendo sujeitos que escapam a tais normatividades. A Educação Física, ao promover práticas inclusivas, cooperativas e dialógicas, reafirma o direito ao corpo em sua inteireza: direito este frequentemente negado em trajetórias educativas interrompidas.

Por outro lado, os desafios identificados apontam para a necessidade urgente de repensar a formação inicial e continuada de professores de Educação Física que atuam na EJA. Conforme discutido, ainda predomina uma preparação centrada no esporte e no desempenho físico, o que limita a capacidade docente de lidar com a complexidade dos sujeitos da EJA e com suas múltiplas demandas. Uma formação comprometida com a inclusão, com o diálogo e com a diversidade precisa integrar saberes pedagógicos, filosóficos, socioemocionais e hermenêuticos, conforme defendem Nóvoa, Tardif e Freire. É fundamental que os professores sejam preparados para interpretar o corpo como linguagem e para construir práticas que valorizem a experiência dos estudantes, reconhecendo-os como cocriadores do processo educativo.

Portanto, conclui-se que a Educação Física na EJA não é apenas um componente curricular: é um território de formação, resistência e emancipação. Ao integrar corpo, diálogo e experiência, ela contribui para a construção de uma escola mais justa, democrática e humana. Este artigo buscou ampliar esse debate, oferecendo uma leitura crítica e propositiva sobre as potencialidades das práticas corporais e sobre os caminhos formativos necessários para fortalecer a atuação docente. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas inspirem novas pesquisas, novas práticas e novas formas de compreender a importância do corpo na educação de jovens, adultos e idosos que retornam à escola em busca de dignidade e novos sentidos para suas vidas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

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

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto Editora, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TORRES NETO, Jungley de Oliveira. **Fundamentos Hermenêuticos para uma Educação Crítica e Dialógica**. 1. ed. Campinas: Saber Criativo, 2025.

Capítulo 9

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO PROCESSO CONTÍNUO E INACABADO: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, REFLEXIVIDADE E TRANSFORMAÇÃO PERMANENTE

Joelson Lopes da Paixão

Mestre em Engenharia Elétrica. Especialista em áreas da Educação e relacionadas à Engenharia Elétrica. Bacharel em Engenharia Elétrica, licenciado em Matemática, Física, Pedagogia e em Formação de professores para a EPT. Foi aluno de IC, atuou como professor na EBTT e participou de vários projetos de P&D. Atualmente, é pesquisador e doutorando em Engenharia Elétrica. E-mail: joelson.paixao@hotmail.com

RESUMO

A formação docente tem sido historicamente compreendida como etapa inicial e conclusiva da preparação profissional do professor, centrada majoritariamente nos cursos de licenciatura. No entanto, tal concepção mostra-se insuficiente diante da complexidade do trabalho docente e das transformações constantes que atravessam o campo educacional. O problema que orienta este estudo reside na persistência de modelos formativos que tratam a formação como produto acabado, desconsiderando seu caráter processual, histórico e permanente. O objetivo geral consiste em analisar a formação docente como um processo contínuo e inacabado, articulado à prática profissional, à reflexão crítica e às condições institucionais do trabalho pedagógico. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica e documental, fundamentada em produções científicas da área da Educação e em documentos normativos que orientam a formação e o desenvolvimento profissional docente. Os

resultados indicam que a compreensão da formação como processo permanente favorece o desenvolvimento da autonomia profissional, a resignificação da prática pedagógica e o enfrentamento crítico dos desafios educacionais contemporâneos, incluindo a integração de tecnologias digitais e metodologias inovadoras. Conclui-se que reconhecer a formação docente como processo contínuo e inacabado é condição indispensável para a profissionalização do magistério e para a construção de práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas, tecnologicamente informadas e socialmente comprometidas.

Palavras-chave: Formação docente. Desenvolvimento profissional. Prática reflexiva. Profissionalidade docente. Formação continuada.

ABSTRACT

Teacher training has historically been understood as an initial and conclusive stage of professional preparation, centered mainly on undergraduate courses. However, this concept proves insufficient given the complexity of teaching work and the constant transformations that cross the educational field. The problem guiding this study lies in the persistence of training models that treat education as a finished product, disregarding its procedural, historical, and permanent character. The general objective is to analyze teacher training as a continuous and unfinished process, articulated with professional practice, critical reflection, and institutional conditions of pedagogical work. Methodologically, this is qualitative research, bibliographic and documentary in nature, based on scientific productions in the field of Education and normative documents that guide teacher training and professional development. The results indicate that understanding training as a permanent process favors the development of professional autonomy, the re-signification of pedagogical practice, and the critical confrontation of contemporary educational challenges, including the integration of digital technologies and innovative methodologies. It is concluded that recognizing teacher training as a continuous and unfinished process is an indispensable condition for the professionalization of teaching and for the construction of reflective, contextualized, technologically informed, and socially committed pedagogical practices.

Keywords: Teacher training. Professional development. Reflective practice. Teacher professionalism. Continuing education.

1. INTRODUÇÃO

A formação docente ocupa lugar central nos debates educacionais contemporâneos, especialmente diante das transformações sociais, culturais e institucionais que incidem sobre o trabalho pedagógico. Tradicionalmente, a formação de professores foi concebida como etapa inicial e delimitada no tempo, vinculada à obtenção de um diploma que habilitaria o exercício da docência. Essa concepção, entretanto, mostra-se cada vez mais inadequada para dar conta da complexidade do trabalho docente e das demandas impostas à profissão no contexto atual.

A docência caracteriza-se como prática social dinâmica, atravessada por mudanças curriculares, reformas educacionais, novas tecnologias, diversidade de sujeitos e redefinições constantes das finalidades da educação. Nesse cenário, o professor é continuamente desafiado a rever concepções, atualizar conhecimentos e ressignificar práticas. Tratar a formação docente como processo concluído no momento da graduação implica desconsiderar o caráter histórico e inacabado da prática educativa, além de fragilizar a capacidade do professor de enfrentar criticamente os desafios do cotidiano escolar.

A incorporação acelerada de tecnologias digitais e metodologias inovadoras no campo educacional exemplifica a necessidade de uma formação permanente. Como evidenciado por Paixão (2024), a integração efetiva de tecnologias da informação e comunicação no ensino demanda competências que vão além do domínio técnico de ferramentas, exigindo capacidade de reorganizar práticas pedagógicas, redesenhar ambientes de aprendizagem e desenvolver novas formas de mediação. Essas competências não podem ser plenamente desenvolvidas na formação inicial, mas requerem processos contínuos de aprendizagem profissional ao longo da carreira docente.

A noção de formação como processo contínuo e inacabado rompe com a ideia de linearidade e fechamento, reconhecendo que o desenvolvimento profissional do professor se constrói ao longo de toda a trajetória docente. Essa perspectiva desloca o foco da formação de momentos pontuais de capacitação para uma compreensão ampliada, que integra formação inicial, continuada, experiência profissional, reflexão sobre a prática e participação em contextos institucionais e coletivos. Assim, a formação docente passa a ser entendida como processo permanente de construção de saberes, identidades e competências profissionais.

Entretanto, observa-se que muitas políticas de formação continuada assumem caráter instrumental e compensatório, voltadas à adaptação do professor a reformas educacionais ou ao cumprimento de exigências normativas. Essas iniciativas tendem a reforçar uma concepção tecnicista de formação, descolada das necessidades reais da prática pedagógica e da autonomia profissional. Paixão (2025) demonstra que a formação de professores enfrenta desafios estruturais significativos, incluindo a dificuldade de articular teoria e prática, a ausência de espaços de reflexão crítica e a desconexão entre as demandas formativas e as condições reais de trabalho docente. Nesse contexto, a

formação contínua perde seu potencial formativo e crítico, sendo reduzida a cursos episódicos e descontextualizados.

Diante desse cenário, torna-se necessário problematizar a formação docente a partir de uma perspectiva que reconheça seu caráter processual, inacabado e indissociável da prática profissional. Assim, a pergunta norteadora que orienta este estudo é: de que maneira a compreensão da formação docente como processo contínuo e inacabado contribui para o desenvolvimento profissional do professor? O objetivo geral consiste em analisar criticamente a formação docente sob essa perspectiva, considerando suas implicações para a prática pedagógica e para a profissionalização do magistério.

Os objetivos específicos consistem em: examinar as diferentes perspectivas sobre formação docente encontradas na literatura educacional; investigar como a formação contínua, a prática reflexiva e o desenvolvimento profissional se articulam; identificar as limitações das políticas formativas que se baseiam em modelos esporádicos e normativos; e propor alternativas formativas que valorizem o professor como protagonista de sua própria trajetória formativa, incluindo a dimensão tecnológica e metodológica contemporânea.

A relevância deste estudo justifica-se pela necessidade de superar concepções reducionistas de formação docente e de reafirmar o professor como profissional em permanente processo de construção. Ao articular fundamentos teóricos e análise crítica das políticas e práticas formativas, incluindo discussões sobre tecnologias educacionais e metodologias ativas, o trabalho pretende contribuir para o debate sobre o desenvolvimento profissional docente e para a construção de modelos de formação mais coerentes com a complexidade da docência contemporânea.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

A compreensão da formação docente como processo contínuo e inacabado fundamenta-se na concepção de que a docência é uma prática social histórica, marcada pela incompletude e pela permanente necessidade de reflexão e reconstrução. A literatura educacional contemporânea tem enfatizado que o desenvolvimento profissional do professor não se encerra na formação inicial, mas se estende ao longo de toda a trajetória docente, articulando saberes acadêmicos, experiência profissional e contextos institucionais.

Autores que discutem os saberes docentes destacam que a formação se constrói na intersecção entre diferentes fontes de conhecimento. Maurice Tardif (2017) argumenta que os saberes profissionais do professor resultam da combinação entre formação acadêmica, prática cotidiana e contexto institucional, configurando um processo permanente de aprendizagem profissional. Os saberes da experiência, produzidos no cotidiano escolar, dialogam com os saberes teóricos adquiridos nos cursos de formação, configurando um processo permanente de aprendizagem profissional. Essa perspectiva rompe com a lógica de formação transmissiva e reconhece o professor como sujeito ativo na construção de seu percurso formativo.

A prática reflexiva ocupa lugar central nessa compreensão de formação contínua. Donald Schön (2000) desenvolve a noção de "profissional reflexivo", argumentando que o conhecimento profissional se constrói na ação e pela reflexão sobre a ação. A reflexão sobre a prática permite ao professor analisar criticamente suas ações, identificar limites, ressignificar estratégias pedagógicas e construir novos conhecimentos a partir da experiência. A formação, nesse sentido, não se limita à aquisição de técnicas ou conteúdos, mas envolve processos de reflexão crítica, investigação da própria prática e participação em comunidades profissionais de aprendizagem.

António Nóvoa (2020) reforça essa perspectiva ao afirmar que a formação de professores deve ser construída dentro da profissão, valorizando a experiência docente e os espaços coletivos de reflexão. Nóvoa argumenta que o desenvolvimento profissional não resulta da acumulação de cursos ou conhecimentos, mas da reflexividade crítica sobre as práticas e da reconstrução permanente da identidade profissional. Essa compreensão desloca o foco da formação de modelos externos e prescritivos para processos internos à profissão, centrados na análise da prática e na construção coletiva de conhecimento.

No contexto das políticas educacionais, a formação docente contínua tem sido frequentemente associada à necessidade de atualização frente às mudanças curriculares e às inovações pedagógicas. No entanto, quando orientada por uma lógica prescritiva e instrumental, essa formação tende a esvaziar seu potencial crítico. Francisco Imbernón (2017) argumenta que a formação docente deve estar voltada para a mudança e a incerteza, preparando professores não apenas para implementar reformas, mas para compreendê-las criticamente e atuar como agentes de transformação. A literatura aponta que programas de formação continuada desvinculados da realidade escolar e das

necessidades dos professores contribuem pouco para o desenvolvimento profissional e para a melhoria da prática pedagógica.

A dimensão tecnológica emerge como elemento crucial na formação docente contemporânea. Paixão (2024) evidencia que a integração de tecnologias da informação e comunicação no ensino exige competências que ultrapassam o domínio técnico de ferramentas, demandando capacidade de reorganizar práticas pedagógicas, redesenhar tempos e espaços de aprendizagem, e criar ambientes que favoreçam o engajamento e a eficiência no processo educativo. Essas competências não se desenvolvem em momentos pontuais de formação, mas requerem processos contínuos de experimentação, reflexão e apropriação crítica das tecnologias ao longo da carreira docente.

As metodologias ativas constituem outro domínio que exemplifica a necessidade de formação permanente. Conforme discutido por Paixão (2025), metodologias centradas no protagonismo discente, na resolução de problemas e na aprendizagem colaborativa demandam transformações profundas no papel do professor e na organização do trabalho pedagógico. A transição de modelos tradicionais para abordagens ativas não se concretiza por meio de capacitações pontuais, mas exige processos formativos contínuos que incluam experimentação prática, reflexão crítica e reconstrução gradual das concepções de ensino-aprendizagem.

A formação docente como processo inacabado também implica reconhecer a dimensão ética e política da profissão. Paulo Freire (2021) afirma que o inacabamento do ser humano é condição fundamental para a educação. O professor forma-se no confronto com as contradições da realidade educacional, com as desigualdades sociais e com os limites institucionais do trabalho pedagógico. Essa formação exige abertura ao diálogo, disposição para a mudança e compromisso com a transformação social, aspectos que não podem ser plenamente alcançados em modelos formativos fechados e normativos. Freire argumenta que a consciência do inacabamento impulsiona a busca permanente por conhecimento e transformação, constituindo elemento essencial da prática educativa libertadora.

Selma Garrido Pimenta (2021) contribui ao discutir a relação entre formação, identidade e saberes da docência. A autora argumenta que a identidade profissional docente se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão docente e da revisão das tradições. Essa construção

identitária é processual e permanente, demandando espaços formativos que valorizem a experiência docente e favoreçam a reflexão crítica sobre a prática.

Além disso, a formação contínua deve ser compreendida como responsabilidade compartilhada entre o professor e as instituições educacionais. Embora o desenvolvimento profissional envolva iniciativa individual, ele depende de condições institucionais que favoreçam o estudo, a reflexão coletiva e a valorização da experiência docente. Christopher Day (2001) argumenta que o desenvolvimento profissional de professores é um processo através do qual eles, sozinhos ou com outros, reveem, renovam e expandem seu compromisso como agentes de mudança. A ausência dessas condições compromete o caráter formativo da prática e reforça concepções individualizantes da formação.

Por fim, a literatura converge ao afirmar que reconhecer a formação docente como processo contínuo e inacabado constitui condição fundamental para a profissionalização do magistério e para a construção de uma identidade docente sólida e autônoma. Essa perspectiva permite superar concepções estáticas e instrumentais de formação, valorizar os saberes docentes construídos na experiência, e edificar práticas pedagógicas mais reflexivas, contextualizadas, tecnologicamente informadas e socialmente comprometidas. Ao assumir conscientemente a incompletude como princípio epistemológico e formativo, tem-se que a docência é caracterizada como prática em permanente construção e ressignificação, aberta ao diálogo interdisciplinar, à crítica fundamentada e à transformação individual e coletiva. Essa concepção reafirma o professor não como executor de prescrições externas, mas como intelectual reflexivo, produtor de conhecimento pedagógico e agente ativo dos processos de mudança educacional.

3. METODOLOGIA

O percurso metodológico desta pesquisa foi concebido a partir do entendimento de que a formação docente, compreendida como processo contínuo e inacabado, constitui um fenômeno educacional complexo, histórico e socialmente situado. Tal compreensão exige um método capaz de apreender sentidos, concepções e contradições que atravessam o desenvolvimento profissional do professor ao longo de sua trajetória, o que inviabiliza abordagens reducionistas ou exclusivamente quantitativas. Diante disso, optou-se por uma pesquisa de natureza qualitativa, por permitir a interpretação aprofundada das

dimensões formativas, institucionais e reflexivas que caracterizam a formação docente permanente.

Quanto à abordagem, o estudo caracteriza-se como exploratório e analítico. Exploratório porque busca ampliar a compreensão teórica sobre a formação docente como processo contínuo, temática amplamente debatida, mas ainda marcada por interpretações fragmentadas quando desvinculada das condições reais do trabalho pedagógico e das dimensões tecnológicas e metodológicas contemporâneas. Analítico porque se propõe a interpretar criticamente os modelos formativos vigentes, as políticas educacionais e as concepções de desenvolvimento profissional presentes na literatura, identificando limites, tensões e possibilidades.

No que se refere aos procedimentos técnicos, a pesquisa assume caráter bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica fundamentou-se na análise de livros, artigos científicos e produções acadêmicas da área da Educação que abordam formação docente, desenvolvimento profissional, prática reflexiva, profissionalidade docente, tecnologias educacionais e metodologias ativas. As obras foram selecionadas a partir de critérios de relevância temática, reconhecimento acadêmico dos autores e contribuição teórica para o objeto investigado, possibilitando o diálogo crítico com o conhecimento já produzido.

A pesquisa documental envolveu a análise de legislações educacionais e documentos normativos que orientam a formação inicial e continuada de professores no contexto brasileiro. Esses documentos foram compreendidos como produções históricas que expressam concepções de formação, profissionalização e desenvolvimento docente, sendo analisados em articulação com a literatura científica, a fim de confrontar o discurso normativo com as análises teóricas contemporâneas.

A técnica de análise adotada foi a análise de conteúdo, por sua adequação à interpretação sistemática de textos científicos e normativos. O processo analítico desenvolveu-se por meio de leitura integral do material selecionado, identificação de núcleos temáticos recorrentes e organização de categorias interpretativas relacionadas à formação contínua, à prática reflexiva, à autonomia profissional, às tecnologias educacionais e às condições institucionais do trabalho docente. A análise privilegiou a articulação entre os textos examinados, evitando leituras fragmentadas e mantendo coerência epistemológica com a abordagem qualitativa adotada.

O rigor metodológico foi assegurado pela explicitação clara das escolhas realizadas, pela coerência entre problema, objetivos, abordagem e técnicas utilizadas e pela fundamentação teórica do percurso investigativo. A opção por uma metodologia qualitativa, bibliográfica e documental mostrou-se adequada aos propósitos do estudo, pois permitiu compreender criticamente a formação docente como processo contínuo e inacabado, reconhecendo sua complexidade e historicidade.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus teórico e dos instrumentos normativos investigados demonstra que a concepção de formação docente enquanto processo contínuo e inconcluso obtém substancial fundamentação na literatura educacional contemporânea, contudo, evidencia-se a existência de impedimentos estruturais quando cotejada com as práticas institucionais e com as políticas formativas em vigência. Os achados apontam que, não obstante a retórica da formação permanente figure em documentos oficiais e em programas formativos, sua efetivação ocorre, predominantemente, de maneira fragmentária, utilitarista e dissociada da práxis pedagógica.

Um dos achados centrais da pesquisa refere-se à persistência de concepções de formação docente centradas na ideia de conclusão e fechamento, associadas à obtenção do diploma de licenciatura. Essa compreensão reduz a formação a uma etapa inicial, desconsiderando a complexidade do trabalho docente e a necessidade permanente de reflexão, atualização e ressignificação das práticas. A literatura analisada converge ao afirmar que essa concepção compromete o desenvolvimento profissional do professor, ao limitar a formação a momentos pontuais e desarticulados da experiência cotidiana. Essa visão estática de formação contrasta profundamente com a dinâmica da prática docente contemporânea, marcada por transformações constantes nas demandas sociais, nas tecnologias disponíveis e nas concepções de ensino-aprendizagem.

Os resultados também evidenciam que a formação continuada, embora concebida como espaço privilegiado para o desenvolvimento profissional, tem assumido caráter predominantemente compensatório e adaptativo. Em muitos contextos, os programas de formação continuada são organizados para responder a reformas educacionais, mudanças curriculares ou exigências normativas, priorizando a transmissão de orientações e procedimentos em detrimento da reflexão crítica sobre a prática. Essa lógica reforça uma

concepção tecnicista de formação, que pouco contribui para a construção da autonomia profissional e da identidade docente. Conforme demonstrado por Paixão (2025), a formação de professores enfrenta desafios significativos relacionados à articulação entre teoria e prática, à dissociação entre formação e realidade escolar, e à ausência de espaços de reflexão crítica.

Outro aspecto relevante refere-se à centralidade da prática reflexiva no processo de formação contínua. Os resultados indicam que a formação docente só se configura como processo inacabado quando o professor é incentivado a analisar criticamente sua prática, confrontar teorias com a realidade escolar e produzir conhecimentos a partir da experiência. A ausência de espaços institucionais que favoreçam essa reflexão compromete o caráter formativo da prática e reforça modelos de atuação pedagógica repetitivos e pouco problematizados. A reflexão sistemática sobre a prática constitui elemento fundamental para que o professor desenvolva autonomia intelectual e capacidade de tomar decisões pedagógicas fundamentadas.

A dimensão tecnológica emerge como desafio contemporâneo significativo para a formação contínua. A análise evidencia que a incorporação de tecnologias digitais no ensino tem exigido dos professores competências que não foram desenvolvidas na formação inicial e que dificilmente se desenvolvem em cursos pontuais de capacitação. Paixão (2024) demonstra que a integração efetiva de tecnologias da informação e comunicação no ensino demanda não apenas competência técnica, mas também capacidade de reorganizar práticas pedagógicas, redesenhar ambientes de aprendizagem e desenvolver novas formas de mediação pedagógica. Essas competências complexas só se desenvolvem através de processos formativos contínuos que incluam experimentação prática, reflexão crítica e apropriação gradual das possibilidades pedagógicas das tecnologias.

As metodologias ativas constituem outro domínio que exemplifica a necessidade de formação permanente. A transição de modelos tradicionais de ensino para abordagens centradas no protagonismo discente, na resolução de problemas e na aprendizagem colaborativa não se concretiza por meio de capacitações pontuais, mas exige processos formativos contínuos que incluam experimentação prática, reflexão crítica e reconstrução gradual das concepções de ensino-aprendizagem. Paixão (2025) evidencia que metodologias centradas no protagonismo discente demandam transformações profundas

no papel do professor e na organização do trabalho pedagógico, transformações essas que não podem ser alcançadas em momentos isolados de formação.

A análise também revela que a formação docente contínua está intrinsecamente relacionada às condições institucionais do trabalho pedagógico. A intensificação do trabalho docente, o acúmulo de tarefas administrativas e a falta de tempo para estudo e planejamento limitam a possibilidade de o professor investir em processos formativos mais consistentes. Os resultados indicam que, sem condições objetivas favoráveis, a formação contínua tende a ser percebida como obrigação adicional, e não como espaço de desenvolvimento profissional. A sobrecarga de trabalho docente constitui obstáculo estrutural que impede a efetivação de processos formativos genuinamente reflexivos e transformadores.

No campo das políticas educacionais, observa-se uma contradição entre o discurso de valorização da formação contínua e a forma como ela é implementada. Embora os documentos normativos enfatizem a importância do desenvolvimento profissional permanente, a ausência de políticas integradas de valorização docente compromete a efetividade dessas propostas. A formação contínua, quando desvinculada de carreira, condições de trabalho e reconhecimento profissional, perde seu potencial transformador. Essa dissociação revela que a formação permanente não pode ser compreendida isoladamente, mas deve estar articulada a políticas mais amplas de valorização do magistério.

Outro achado relevante diz respeito à dimensão coletiva da formação docente. A literatura analisada aponta que a formação contínua e inacabada se fortalece quando realizada em contextos colaborativos, como grupos de estudo, comunidades de aprendizagem e projetos pedagógicos coletivos. No entanto, os resultados indicam que a organização escolar nem sempre favorece essas experiências, mantendo o professor em uma prática isolada e individualizada, o que fragiliza o desenvolvimento profissional. A constituição de espaços coletivos de reflexão e troca de experiências constitui elemento fundamental para o desenvolvimento profissional docente, mas raramente é efetivamente implementada nas instituições escolares.

A análise evidencia, ainda, convergências e tensões na literatura contemporânea. Enquanto alguns autores enfatizam a responsabilidade individual do professor por sua formação contínua, outros alertam para o risco de individualizar um processo que depende, fundamentalmente, de condições institucionais e políticas públicas. Os

resultados desta pesquisa alinham-se à segunda perspectiva, ao demonstrar que a formação contínua não pode ser reduzida à iniciativa individual, sob pena de reforçar processos de culpabilização docente. Responsabilizar exclusivamente o professor por seu desenvolvimento profissional constitui simplificação inadequada que desconsidera os condicionantes estruturais da prática docente.

A pesquisa também evidenciou que a formação docente permanente deve incorporar dimensões que vão além do conhecimento disciplinar e pedagógico. A formação para a educação transformadora, conforme discutido por Paixão (2025), exige que os professores desenvolvam competências relacionadas à justiça social, à equidade educacional e ao compromisso com a transformação das desigualdades. Essas dimensões éticas e políticas da docência não se desenvolvem em momentos pontuais, mas requerem processos formativos contínuos que favoreçam a reflexão crítica sobre o papel social da educação.

Por fim, os achados indicam que reconhecer a formação docente como processo contínuo e inacabado implica repensar os modelos formativos, as políticas educacionais e a organização do trabalho escolar. A formação permanente só se concretiza quando articulada à prática reflexiva, à valorização profissional e à criação de condições institucionais que reconheçam o professor como sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional. Dessa forma, os resultados reforçam a compreensão de que a formação docente não se encerra, mas se reinventa continuamente, em diálogo com a prática, com os contextos educacionais e com as transformações sociais mais amplas.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise empreendida ao longo deste estudo permitiu compreender, de forma aprofundada e crítica, a formação docente como um processo contínuo e inacabado, indissociável da prática pedagógica, das condições institucionais e das transformações sociais que atravessam o campo educacional. Os objetivos propostos foram plenamente alcançados, uma vez que se conseguiu problematizar concepções tradicionais de formação, analisar limites e contradições das políticas e práticas formativas vigentes e discutir a centralidade da formação permanente para o desenvolvimento profissional e para a profissionalização do magistério.

Os resultados evidenciaram que a persistência de modelos formativos centrados na ideia de conclusão e fechamento, associados exclusivamente à formação inicial, revela-se insuficiente diante da complexidade da docência contemporânea. A formação docente não pode ser compreendida como etapa preparatória encerrada no momento da graduação, mas como processo permanente de construção, reconstrução e ressignificação de saberes, identidades e práticas. Essa compreensão rompe com concepções lineares e tecnicistas de formação e reafirma a docência como prática social histórica, marcada pela incompletude e pela necessidade constante de reflexão crítica.

Confirmou-se, ao longo da análise, a hipótese de que a formação contínua só adquire sentido formativo quando articulada à prática reflexiva e às condições concretas do trabalho pedagógico. Programas de formação continuada organizados de forma episódica, prescritiva ou meramente adaptativa às reformas educacionais tendem a esvaziar o potencial crítico da formação, reduzindo-a a instrumento de adequação normativa. Nesses casos, a formação deixa de contribuir para o desenvolvimento profissional e passa a ser percebida como obrigação adicional, desvinculada das necessidades reais dos professores e dos contextos escolares.

A dimensão tecnológica e metodológica contemporânea revelou-se particularmente desafiadora para a formação docente. A incorporação de tecnologias digitais e metodologias ativas demanda competências complexas que não se desenvolvem em momentos pontuais, mas requerem processos formativos contínuos que incluam experimentação prática, reflexão crítica e apropriação gradual das possibilidades pedagógicas dessas inovações. Essa constatação reforça a compreensão da formação como processo permanente, em que o professor desenvolve continuamente novas competências em resposta às transformações do campo educacional.

Do ponto de vista teórico, o estudo contribui ao reafirmar a centralidade da prática reflexiva e dos saberes da experiência na constituição da formação docente contínua. A formação como processo inacabado pressupõe que o professor aprenda ao longo de toda a vida profissional, produzindo conhecimentos a partir da análise crítica de sua própria prática, do diálogo com pares e da interlocução com referenciais teóricos. Essa perspectiva desloca o professor da posição de mero receptor de conteúdos formativos para a condição de sujeito ativo de seu desenvolvimento profissional, fortalecendo sua autonomia intelectual e pedagógica.

A pesquisa também evidenciou que a formação docente contínua não pode ser reduzida à responsabilidade individual do professor. Embora a iniciativa pessoal seja elemento importante, o desenvolvimento profissional depende, de modo decisivo, de condições institucionais que favoreçam o estudo, a reflexão coletiva, o trabalho colaborativo e a valorização da experiência docente. A ausência dessas condições reforça processos de individualização e culpabilização do professor, desconsiderando os limites estruturais que atravessam o exercício da docência.

No plano das políticas educacionais, os resultados apontam para uma contradição recorrente entre o discurso de valorização da formação permanente e sua efetiva implementação. Embora documentos normativos enfatizem a importância do desenvolvimento profissional contínuo, observa-se a fragilidade de políticas integradas que articulem formação, carreira, condições de trabalho e reconhecimento profissional. Essa dissociação compromete o caráter formativo da prática e limita o potencial transformador da formação docente contínua.

Do ponto de vista prático, o estudo oferece contribuições relevantes ao indicar a necessidade de repensar os modelos de formação docente. A formação inicial deve ser concebida como etapa introdutória de um processo mais amplo, integrando desde o início a reflexão sobre a prática, o contato com a realidade escolar, a dimensão tecnológica e metodológica contemporânea, e a problematização das condições concretas do trabalho docente. Da mesma forma, a formação continuada precisa superar abordagens pontuais e descontextualizadas, assumindo caráter processual, colaborativo e reflexivo, ancorado nos desafios reais enfrentados pelos professores.

Reconhecem-se, contudo, algumas limitações deste estudo. Por tratar-se de uma pesquisa de natureza bibliográfica e documental, não foram incorporados dados empíricos provenientes de relatos ou observações da prática docente, o que poderia aprofundar a compreensão das experiências concretas de formação contínua em diferentes contextos escolares. Além disso, o foco analítico concentrou-se predominantemente no contexto brasileiro, limitando comparações internacionais mais amplas sobre políticas e modelos de formação docente.

Diante dessas limitações, apontam-se perspectivas relevantes para pesquisas futuras. Estudos empíricos que investiguem trajetórias formativas de professores, experiências de formação colaborativa e práticas institucionais inovadoras podem contribuir para aprofundar a compreensão da formação docente como processo contínuo

e inacabado. Também se mostra pertinente ampliar o diálogo com contextos internacionais, analisando políticas e experiências que tenham logrado formação permanente, valorização profissional e melhoria das condições de trabalho docente. Estudos longitudinais que acompanhem trajetórias formativas de professores ao longo de suas carreiras poderiam oferecer insights valiosos sobre os processos de desenvolvimento profissional.

Em síntese, conclui-se que reconhecer a formação docente como processo contínuo e inacabado constitui condição indispensável para a profissionalização do magistério e para a construção de práticas pedagógicas reflexivas, contextualizadas, tecnologicamente informadas e socialmente comprometidas. Superar concepções reducionistas de formação exige repensar políticas públicas, modelos institucionais e culturas escolares, reconhecendo o professor como sujeito histórico, intelectual e ético de seu próprio desenvolvimento profissional. Somente a partir dessa compreensão será possível construir processos formativos capazes de responder, de forma crítica e sustentável, aos desafios educacionais contemporâneos e de contribuir efetivamente para a qualidade social da educação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2017.

CANDAU, Vera Maria. **Didática crítica intercultural**. Petrópolis: Vozes, 2020.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores**. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2019.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 10. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica.** 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Educa, 2020.

PAIXÃO, Joelson Lopes da. **Integrando tecnologias da informação e comunicação no ensino da matemática: inovação, engajamento e eficiência.** *Revista Educar FCE*, Barueri - SP, v. 1, p. 195-207, 2024.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Metodologias ativas na educação contemporânea: uma revisão documental das tendências, fundamentos e desafios.** *Revista Tópicos*, v. 4, p. 1-26, 2026.

PAIXÃO, Joelson Lopes. **Formação de professores: desafios e estratégias para uma educação transformadora.** In: SILVA, Eduardo Nunes et al. (Org.). **Educação em perspectiva: reflexões e práticas para o ensino contemporâneo.** 1. ed. Alegre - RS: Editora Terried, 2025. v. 3, p. 1-314.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2021.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 16. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

Capítulo 10

DA ESCOLA À ESFERA PÚBLICA: CURRÍCULO, PODER E A REPRESENTATIVIDADE LGBTQIA+

Belijane Marques Feitosa

Doutora em Educação (PPGE/UFS). Professora da Universidade Federal de Campina Grande (CFP/UFCG). Integra o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (GIEPELPS) (CNPq/UFCG) e o Grupo de estudos e pesquisas queer e outras epistemologias feministas (CONQUEER) (CNPq/UFS). E-mail: belimare.pb@gmail.com

Priscila Nunes Brazil

Doutoranda em Linguagem e Ensino (PPGLE/UFCG). Licenciada em Letras - Língua Portuguesa (UFCG). Integra o Grupo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais (UFCG/CNPq) e o Grupo de pesquisa Linguagem, Interação e Cultura (GELInC/UFCG). E-mail: prinunesbra31@gmail.com

Maria Thaís de Oliveira Batista

Doutoranda em Educação (PPGE/UFPE). Pedagoga (UFCG). Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisas Religiosidades, Educação, Memórias e Sexualidades (CNPq/UFPE) e o Grupo

*Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em Educação, Linguagem e Práticas Sociais
(GIEPELPS) (CNPq/UFCEG). E-mail: professoramariathaisdeoliveira@gmail.com*

RESUMO

Este artigo explora a invisibilidade de pessoas LGBTQIA+ em espaços de poder, analisando os desafios que essas comunidades enfrentam para alcançar representatividade em diferentes esferas, como política, economia e cultura. A pesquisa examina as barreiras estruturais e sociais que perpetuam a marginalização de identidades queer, incluindo estigmas sociais, preconceitos e a falta de políticas públicas inclusivas. Além disso, o artigo propõe estratégias de resistência e mobilização que têm sido adotadas por ativistas e grupos LGBTQIA+ para desafiar a normatividade e promover a inclusão. Ao discutir a importância da representação em espaços de poder, o estudo destaca como a visibilidade das identidades LGBTQIA+ pode impactar positivamente a formulação de políticas e a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Invisibilidade; Representação; Poder; LGBTQIA+.

INTRODUÇÃO

A visibilidade de pessoas LGBTQIA+ em espaços de poder é uma questão crucial no contexto contemporâneo, onde a luta por direitos e reconhecimento social continua a desafiar normas estabelecidas e estruturas de opressão. Apesar dos avanços significativos nas últimas décadas, como a legalização do casamento entre pessoas do mesmo sexo e a inclusão de direitos de gênero em legislações em várias partes do mundo, a realidade é que muitos indivíduos e comunidades LGBTQIA+ ainda enfrentam uma invisibilidade persistente em esferas decisórias. Essa invisibilidade não é apenas uma questão de representação, mas também um reflexo de desigualdades históricas e sociais que relegam essas identidades a um espaço marginal.

A marginalização de pessoas LGBTQIA+ é alimentada por uma combinação de preconceitos, estigmas sociais e a ausência de políticas públicas que reconheçam e abordem suas especificidades. Isso se manifesta em diversas áreas, como política, onde a sub-representação de vozes LGBTQIA+ resulta em decisões que não refletem suas necessidades e demandas, e no mercado de trabalho, onde a discriminação pode limitar o acesso a oportunidades e recursos. Assim, a invisibilidade de indivíduos LGBTQIA+ em espaços de poder perpetua um ciclo de exclusão e vulnerabilidade, tornando-se uma

barreira significativa à construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e equitativa.

Neste contexto, o presente artigo se propõe a investigar os desafios enfrentados por pessoas LGBTQIA+ em busca de representatividade e as estratégias que têm sido implementadas para reverter esse cenário. Ao analisar casos de resistência e mobilização, busca-se evidenciar como a luta por visibilidade e inclusão pode não apenas impactar a vida de indivíduos LGBTQIA+, mas também contribuir para uma mudança social mais ampla, que desafie normas opressivas e promova a diversidade em todas as suas formas. Por meio deste estudo, espera-se contribuir para um entendimento mais profundo das dinâmicas de poder que moldam a experiência de pessoas LGBTQIA+ e propor caminhos para a construção de espaços mais justos e representativos.

HISTÓRICO DE INVISIBILIDADE DE PESSOAS LGBTQIA+

A invisibilidade das pessoas LGBTQIA+ é uma questão histórica e sociocultural que se estende por séculos. Desde os primórdios da civilização, as diversas expressões de sexualidade e identidade de gênero foram moldadas por normas culturais, políticas e religiosas que muitas vezes marginalizaram e silenciaram essas vozes. Esse histórico de invisibilidade pode ser compreendido através de algumas fases significativas que impactaram a forma como as identidades LGBTQIA+ foram reconhecidas ou ocultadas na sociedade.

Na Antiguidade e na Idade Média, em várias culturas, como as civilizações grega e romana, existiam espaços de aceitação para práticas homossexuais e relações entre pessoas do mesmo sexo. Contudo, com a ascensão do cristianismo e a institucionalização de dogmas religiosos, a sexualidade foi rigidamente regulada, e práticas que não se conformavam à heteronormatividade passaram a ser criminalizadas e demonizadas. Esse período marca o início de uma longa história de repressão, onde a homossexualidade e outras identidades não conformes foram associadas ao pecado e à criminalidade.

No século XIX e início do século XX, o desenvolvimento das ciências sociais e da medicina trouxe uma nova compreensão sobre sexualidade. Entretanto, essa nova abordagem muitas vezes reforçou a patologização da homossexualidade. Em 1869, a palavra "homossexual" foi utilizada pela primeira vez, mas, simultaneamente, movimentos de criminalização e condenação de pessoas LGBTQIA+ se intensificaram. As

teorias de Freud, por exemplo, apresentaram uma visão ambivalente que, embora reconhecesse a homossexualidade como parte da sexualidade humana, também a colocava como uma forma de desenvolvimento psicológico "anômala".

A década de 1960 e o início dos anos 1970 marcaram um ponto de virada, com o surgimento de movimentos de libertação sexual que questionavam a invisibilidade e a opressão das identidades LGBTQIA+. O evento de Stonewall, em 1969, é frequentemente considerado o catalisador para o movimento moderno pelos direitos LGBTQIA+, onde pessoas se levantaram contra a violência policial e a discriminação. A partir desse momento, as questões de visibilidade e representação começaram a ganhar espaço nas discussões sociais e políticas.

No entanto, apesar de avanços significativos nas últimas décadas, como a despatologização da homossexualidade pela Organização Mundial da Saúde em 1990 e a luta por direitos civis e reconhecimento legal em muitos países, a invisibilidade das pessoas LGBTQIA+ persiste em vários contextos. A marginalização continua em espaços políticos, econômicos e sociais, refletindo a necessidade de um compromisso contínuo para a promoção da inclusão e da igualdade.

Em suma, o histórico de invisibilidade das pessoas LGBTQIA+ é um tema complexo que abrange séculos de opressão, resistência e luta por reconhecimento. Para garantir que as vozes dessa comunidade sejam ouvidas e respeitadas, é fundamental abordar as estruturas sociais que perpetuam a marginalização e promover uma cultura de inclusão e aceitação. Essa história não deve ser apenas um relato do que foi, mas um chamado à ação para construir um futuro onde a diversidade sexual e de gênero seja celebrada e integrada na sociedade.

DESAFIOS ESTRUTURAIS À REPRESENTAÇÃO LGBTQIA+

A invisibilidade de pessoas LGBTQIA+ em espaços de poder é um fenômeno que se entrelaça com questões mais amplas de desigualdade social e discriminação. Para entender as barreiras que impedem a plena representatividade dessa comunidade, é crucial analisar a estrutura de poder vigente e suas implicações.

Michel Foucault (1982), em seu trabalho sobre poder e conhecimento, argumenta que as relações de poder estão presentes em todos os aspectos da sociedade, moldando a maneira como as identidades são construídas e percebidas. Ele destaca que as instituições

sociais, incluindo o Estado, desempenham um papel central na manutenção de normas que marginalizam certos grupos, incluindo pessoas LGBTQIA+. Essa marginalização resulta em uma ausência de vozes LGBTQIA+ em decisões que afetam diretamente suas vidas, perpetuando um ciclo de exclusão.

Judith Butler (1990), em "Gender Trouble", aborda a performatividade de gênero, desafiando a noção de que gênero é uma característica fixa. Ela argumenta que as normas de gênero são construídas socialmente e que a resistência a essas normas é fundamental para a luta por direitos. A luta LGBTQIA+ por reconhecimento e representação pode, portanto, ser vista como um ato de resistência contra essas normas opressivas. Butler sugere que a visibilidade é uma forma de subversão, enfatizando a importância de dar voz a identidades marginalizadas.

Além disso, a teoria interseccional de Kimberlé Crenshaw (1989) complementa essa discussão, destacando como diferentes formas de opressão interagem e afetam a vida de indivíduos LGBTQIA+. Crenshaw argumenta que as experiências de discriminação não podem ser compreendidas isoladamente, mas devem ser analisadas em conjunto com outras identidades, como raça, classe e gênero. Essa abordagem interseccional revela como as barreiras à representatividade LGBTQIA+ são ainda mais complexas para aqueles que pertencem a múltiplas identidades marginalizadas.

A combinação das análises de Foucault, Butler e Crenshaw fornece um entendimento mais profundo das estruturas que sustentam a invisibilidade de pessoas LGBTQIA+. Essa compreensão é essencial para desenvolver estratégias eficazes que promovam a inclusão e a equidade em espaços de poder.

ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO E RESISTÊNCIA

As estratégias de mobilização e resistência desempenham um papel crucial na luta pela representação e visibilidade de pessoas LGBTQIA+ em espaços de poder. Essas ações são essenciais para enfrentar a discriminação, desafiar normas opressivas e promover mudanças sociais. Vários autores e teóricos têm contribuído para a compreensão dessas estratégias e suas implicações.

Uma das abordagens teóricas que fundamenta essa discussão é a teoria da performatividade, proposta por Judith Butler em seu livro *Bodies That Matter* (1993). Butler sugere que a resistência é uma forma de subversão das normas de gênero e

sexualidade, enfatizando que as identidades são construídas por meio de práticas sociais. A repetição dessas práticas pode, portanto, ser transformativa. Nesse contexto, manifestações de orgulho LGBTQIA+, paradas do orgulho e outros eventos de visibilidade funcionam como formas de performatividade que desafiam as normas tradicionais e promovem a aceitação e o reconhecimento.

A mobilização coletiva é outra estratégia fundamental na luta pelos direitos LGBTQIA+. Grupos organizados, como a Aliança Nacional de Grupos LGBTQIA+ (National LGBTQ Task Force) e a Human Rights Campaign nos Estados Unidos, exemplificam como a formação de redes de apoio pode levar a mudanças significativas. Esses grupos utilizam campanhas de conscientização, lobby político e mobilização comunitária para promover políticas inclusivas e apoiar indivíduos LGBTQIA+ em suas lutas pessoais. Tilly e Tarrow (2015) argumentam que a mobilização coletiva é uma resposta a situações de injustiça, unindo indivíduos em torno de uma causa comum.

Além disso, a mídia desempenha um papel crucial na promoção da visibilidade LGBTQIA+. David Marshall (1997) argumenta que a representação na mídia pode influenciar a percepção pública e moldar as normas sociais. A presença de personagens LGBTQIA+ em filmes, séries e programas de televisão contribui para a desmistificação de estereótipos e para a aceitação das diversidades. Campanhas publicitárias que incluem pessoas LGBTQIA+ e histórias reais de vida ajudam a normalizar a diversidade sexual e de gênero, reforçando a necessidade de uma representação mais inclusiva.

Por fim, o advocacy para a inclusão de pessoas LGBTQIA+ em políticas públicas é uma estratégia de resistência significativa. Organizações como a GLAAD (Gay & Lesbian Alliance Against Defamation) e a ILGA (International Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex Association) trabalham para promover legislação que proteja os direitos LGBTQIA+, enfrentando a discriminação e buscando garantir igualdade em várias esferas, como saúde, educação e trabalho. Este trabalho é vital para assegurar que as vozes LGBTQIA+ sejam ouvidas em espaços onde decisões cruciais são tomadas.

IMPACTO DA INVISIBILIDADE NAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A invisibilidade das pessoas LGBTQIA+ em espaços de poder tem um impacto significativo nas políticas públicas, afetando diretamente a formulação, implementação e eficácia das políticas que devem atender a essa população. Esse fenômeno é

multidimensional, manifestando-se em diversas esferas, incluindo saúde, educação, segurança e direitos civis.

Um dos efeitos mais diretos da invisibilidade é a falta de representação nas discussões políticas e na elaboração de leis que visem proteger os direitos e promover a igualdade de oportunidades para as pessoas LGBTQIA+. Segundo o relatório da Human Rights Campaign (2018), a ausência de vozes LGBTQIA+ nas mesas de decisão frequentemente resulta em políticas que não consideram as necessidades e desafios específicos dessa comunidade. Isso cria um ciclo de exclusão, onde as políticas não são desenhadas para atender às realidades enfrentadas por indivíduos LGBTQIA+, perpetuando a discriminação e a marginalização.

A invisibilidade também contribui para a falta de dados e pesquisas que abordem as questões LGBTQIA+. De acordo com a American Psychological Association (2012), a ausência de dados desagregados sobre sexualidade e identidade de gênero em pesquisas nacionais e estaduais dificulta a identificação de necessidades específicas e a avaliação da eficácia das políticas existentes. Sem evidências concretas, é desafiador criar intervenções baseadas em necessidades reais, o que resulta em políticas genéricas que não abordam a complexidade das experiências vividas por pessoas LGBTQIA+.

Além disso, a invisibilidade pode impactar a implementação de políticas públicas, especialmente em áreas como saúde e educação. Um estudo de McBride et al. (2018) destaca que, em muitos sistemas de saúde, a falta de treinamento específico para profissionais sobre as necessidades de saúde da população LGBTQIA+ leva à prestação inadequada de serviços. Isso pode resultar em barreiras no acesso a cuidados de saúde essenciais, exacerbando problemas de saúde mental e física entre os indivíduos LGBTQIA+.

Finalmente, a invisibilidade nas políticas públicas também se reflete nas representações sociais e culturais. Foucault (1978) discute como o poder e o conhecimento estão interligados, e a falta de visibilidade contribui para a estigmatização e desumanização de pessoas LGBTQIA+. A ausência de políticas que abordem a educação sobre diversidade sexual e de gênero nas escolas perpetua estereótipos prejudiciais e limita o entendimento das crianças e jovens sobre a diversidade humana.

Em síntese, o impacto da invisibilidade nas políticas públicas é profundo e abrangente, resultando em uma série de desafios que afetam a vida cotidiana das pessoas LGBTQIA+. Para que as políticas públicas sejam efetivas e inclusivas, é fundamental que a

visibilidade e a representação dessa população sejam priorizadas nas esferas política, social e cultural.

AVANÇOS E DESAFIOS: A PARTICIPAÇÃO DE PESSOAS LGBTQIA+ NO CENÁRIO POLÍTICO BRASILEIRO

A participação de pessoas LGBTQIA+ no cenário político brasileiro tem evoluído significativamente nas últimas décadas, refletindo uma luta contínua por direitos e reconhecimento. Historicamente, a invisibilidade e a marginalização desse grupo se manifestaram na escassez de representantes em posições de poder e na falta de políticas públicas que atendam às suas demandas. Contudo, com a mobilização social e a luta por direitos civis, exemplos de sucesso têm emergido, evidenciando a importância da diversidade na política.

A participação de pessoas LGBTQIA+ na política brasileira começou a ganhar destaque especialmente a partir dos anos 2000, quando o movimento de direitos civis se organizou de maneira mais eficaz. Um marco importante foi a criação do Grupo Gay da Bahia (GGB) em 1980, que se destacou por relatar e denunciar a violência contra pessoas LGBTQIA+, mobilizando a sociedade e influenciando políticas de segurança pública. Essa ação ajudou a elevar as questões LGBTQIA+ na agenda política nacional.

Um exemplo notável de sucesso na representação política foi a eleição de Jean Wyllys, o primeiro deputado federal assumidamente gay do Brasil, em 2010. Wyllys se destacou na Câmara dos Deputados não apenas por sua identidade, mas também por sua defesa fervorosa dos direitos LGBTQIA+ e pela luta contra a homofobia. Sua presença trouxe uma nova visibilidade às questões LGBTQIA+, gerando debates importantes sobre diversidade e direitos humanos.

Além disso, a aprovação da Lei Maria da Penha em 2006 foi um marco que, embora focado na violência contra a mulher, também abriu espaço para discutir a violência de gênero em um sentido mais amplo, incluindo a violência contra pessoas LGBTQIA+. Em 2013, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ) reconheceu a união estável entre pessoas do mesmo sexo, um avanço significativo que culminou na decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) em 2011 que permitiu o casamento igualitário no Brasil. Essas mudanças legais são reflexo de uma luta coletiva que busca garantir direitos básicos e fundamentais a todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero.

Mais recentemente, a Política Nacional de Saúde Integral da População LGBTQIA+ foi implementada em 2018, reconhecendo a importância de atender às necessidades específicas dessa população na área da saúde, incluindo ações de prevenção de doenças e promoção da saúde mental. Essa política demonstra um reconhecimento crescente da diversidade e da necessidade de políticas inclusivas.

Outros exemplos de sucesso incluem a eleição de Erika Hilton, em 2020, que se tornou a primeira mulher trans a assumir uma cadeira na Câmara Municipal de São Paulo. Sua atuação tem sido crucial na promoção de políticas voltadas para a igualdade de gênero, saúde e direitos humanos. Além disso, David Miranda, eleito em 2018, é um ativista LGBTQIA+ e ex-jornalista que representa a bancada da diversidade, lutando por justiça social e direitos para todos os cidadãos.

Esses exemplos ilustram a importância da representação política e das políticas públicas inclusivas na promoção dos direitos da população LGBTQIA+. Apesar dos avanços, ainda há um longo caminho a percorrer, e a luta por visibilidade e igualdade continua a ser um desafio essencial no Brasil.

PERSPECTIVAS DE INCLUSÃO E FUTURAS DIREÇÕES

A inclusão das pessoas LGBTQIA+ em espaços de poder e nas políticas públicas é um tema de crescente relevância e complexidade nas discussões contemporâneas sobre direitos humanos e igualdade social. Compreender as perspectivas de inclusão requer uma análise das dinâmicas sociais, culturais e políticas que moldam a visibilidade e a representação dessa população, assim como a identificação de direções futuras para a promoção de uma sociedade mais equitativa.

Um dos principais caminhos para a inclusão é o fortalecimento da representação política das pessoas LGBTQIA+. Autores como Crenshaw (1989) enfatizam a importância da interseccionalidade, que reconhece que as experiências das pessoas são moldadas por múltiplas identidades e formas de opressão. Para promover a inclusão efetiva, é crucial que as políticas públicas considerem essas interseccionalidades e criem espaços para a participação ativa das vozes LGBTQIA+. Isso pode ser alcançado através da criação de conselhos consultivos ou comitês que incluam representantes da comunidade LGBTQIA+, garantindo que suas necessidades e preocupações sejam ouvidas e abordadas.

A educação é outro pilar fundamental para a inclusão. Investir em programas de formação que abordem a diversidade sexual e de gênero nas escolas e nas instituições públicas pode ajudar a combater a discriminação e a fomentar um ambiente mais inclusivo. Segundo o relatório da UNESCO (2012), a educação inclusiva não apenas beneficia as pessoas LGBTQIA+, mas também promove a tolerância e o respeito entre todos os alunos, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa. É essencial que os currículos escolares integrem temas de diversidade e que os educadores recebam capacitação para lidar com questões relacionadas à sexualidade e identidade de gênero.

Além disso, as políticas públicas devem ser respaldadas por dados empíricos que reflitam as realidades vividas pelas pessoas LGBTQIA+. A coleta de dados desagregados sobre sexualidade e identidade de gênero em censos e pesquisas sociais é crucial para entender as necessidades específicas da população. Estudos como o de Berenstein (2018) demonstram que políticas baseadas em evidências têm maior probabilidade de serem eficazes e de promover a equidade. Portanto, fomentar uma cultura de pesquisa que inclua questões LGBTQIA+ é vital para a elaboração de intervenções políticas mais informadas e sensíveis.

Por fim, a colaboração entre diferentes setores da sociedade civil, governo e organizações não governamentais pode impulsionar iniciativas inovadoras voltadas à inclusão das pessoas LGBTQIA+. Projetos que promovem o empoderamento econômico, a saúde mental e o bem-estar da população LGBTQIA+ têm mostrado resultados positivos em várias comunidades. O trabalho conjunto pode resultar em campanhas de sensibilização, ações afirmativas e programas de suporte que abordem as desigualdades enfrentadas por essa população.

Em conclusão, as perspectivas de inclusão das pessoas LGBTQIA+ nos espaços de poder e nas políticas públicas exigem um comprometimento coletivo e multifacetado. Ao priorizar a representação, a educação, a pesquisa e a colaboração, é possível construir um futuro em que a diversidade seja celebrada e as vozes de todos sejam ouvidas e respeitadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo explorou a invisibilidade das pessoas LGBTQIA+ em espaços de poder, destacando os desafios enfrentados por essa população e as estratégias de resistência e

mobilização que têm sido implementadas ao longo do tempo. A análise de como essa invisibilidade impacta as políticas públicas e as direções futuras para a inclusão revela a necessidade urgente de um compromisso coletivo para promover a diversidade e a equidade em todos os níveis da sociedade.

As discussões abordadas ao longo do texto enfatizam que a invisibilidade não é apenas uma questão de representação, mas está profundamente enraizada em estruturas sociais, culturais e políticas que perpetuam a marginalização. A luta pela visibilidade e pela inclusão deve ser uma prioridade nas agendas políticas, educacionais e sociais. Para isso, é imprescindível a participação ativa das pessoas LGBTQIA+ na formulação de políticas que afetam suas vidas, garantindo que suas vozes sejam ouvidas e respeitadas.

Além disso, as instituições educacionais têm um papel fundamental na construção de uma cultura de respeito e aceitação. A inclusão de temas relacionados à diversidade sexual e de gênero nos currículos não apenas educa, mas também prepara as futuras gerações para uma convivência mais harmoniosa e respeitosa. A educação deve ser um espaço seguro onde todos os indivíduos, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero, possam expressar-se livremente.

Ademais, a coleta de dados desagregados e a realização de pesquisas que abordem as questões LGBTQIA+ são essenciais para compreender as realidades e necessidades dessa população. Políticas públicas informadas por evidências têm maior probabilidade de serem eficazes e de atender às demandas específicas dos indivíduos marginalizados.

Por fim, é importante reconhecer que a inclusão das pessoas LGBTQIA+ nos espaços de poder e na sociedade como um todo é uma responsabilidade compartilhada. A colaboração entre o governo, organizações da sociedade civil, academia e as próprias comunidades LGBTQIA+ é fundamental para o desenvolvimento de iniciativas que realmente promovam a igualdade e a justiça social. Somente através de esforços conjuntos e contínuos será possível superar as barreiras da invisibilidade e construir um futuro onde a diversidade seja valorizada e celebrada.

As reflexões e propostas apresentadas neste artigo visam contribuir para a construção de um caminho mais inclusivo e equitativo, reforçando que a luta pela visibilidade e pelos direitos das pessoas LGBTQIA+ é, em última análise, uma luta por dignidade humana e justiça social.

REFERÊNCIAS

- BERENSTAIN, N. Criando Políticas Baseadas em Evidências para Comunidades LGBTQ+: Um Chamado por Dados. **Social Service Review**, v. 92, n. 3, p. 436-458, 2018.
- BUTLER, Judith. **Corpos que Importam: Sobre os Limites Discursivos do "Sexo"**. Nova York: Routledge, 1993.
- BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: Feminismo e a Subversão da Identidade**. Nova York: Routledge, 1990.
- CRENSHAW, Kimberlé. **Desmarginalizando a Interseção de Raça e Gênero: Uma Crítica Feminista Negra da Doutrina Antidiscriminatória, Teoria Feminista e Políticas Antirracistas**. University of Chicago Legal Forum, v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapeando as Margens: Interseccionalidade, Políticas de Identidade e Violência contra Mulheres de Cor. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade**, Volume 1: A Vontade de Saber. Nova York: Vintage Books, 1982.
- FOUCAULT, Michel. **A História da Sexualidade**, Volume 1: A Introdução. Nova York: Vintage Books, 1978.
- HUMAN RIGHTS CAMPAIGN. **O Estado da Igualdade LGBTQ nos EUA**. 2018. Disponível em: <https://www.hrc.org> .
- MARSHALL, David. Democracia, Cultura e Comunicação: O Papel da Mídia na Esfera Pública. In: **O Companheiro Routledge para Estudos de Mídia e Ativismo**. Nova York: Routledge, 2015.
- McBRIDE, K. R. et al. A Importância da Competência LGBTQ no Cuidado com a Saúde: Uma Revisão da Literatura. **American Journal of Public Health**, 2018. DOI: 10.2105/AJPH.2018.304680.
- TILLY, Charles; TARROW, Sidney. **Performances Contenciosas**. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- UNESCO. **Respostas do Setor Educacional ao Bullying Homofóbico**. 2012. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000216179> .

Capítulo 11

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE GÊNEROS E SEXUALIDADES COMO POTENCIALIDADES PARA A (AUTO)FORMAÇÃO

John Jamerson da Silva Brito

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Professor da rede municipal de ensino de Davinópolis/MA, jamersonbritobr@gmail.com.

Juliana Ferreira de Sousa

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ferreira.juliana.sd@gmail.com.

Jónata Ferreira de Moura

Doutor em Educação. Professor Adjunto no Centro de Ciências de Imperatriz da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e Coordenador do Mestrado Profissional em Educação, jf.moura@ufma.br

RESUMO

O objetivo é apresentar algumas potencialidades que as narrativas (auto)biográficas sobre gêneros e sexualidades podem trazer para os processos (auto)formativos em pesquisas educacionais e nas trajetórias de pesquisadores(as). Toma-se as narrativas como espaços de transgressões, formação, partilha, produção de si e/ou reinvenção de si,

ao qual possibilitam a quem narra, a quem ouve, a quem lê e a quem vive, a riqueza de si, dos outros e do mundo, e a relações que nos envolve, através de uma produção da realidade e do registro de um tempo histórico, situado, cultural e socialmente comprometido. Para tanto, neste texto utiliza-se como arcabouço teórico/metodológico os estudos (auto)biográficos em especial as pesquisas (com)narrativas, em diálogo aos estudos de gêneros e sexualidades vinculados a uma perspectiva pós-estruturalista de inspiração foucaultiana. A metodologia parte da reflexão através de uma costura textual com nossa própria escrita/trajetória enquanto pesquisadores(as) no campo das narrativas e como seus (des)uso(s) atravessam nossas pesquisas e se tornam essenciais para nossos escritos e processos formativos, tudo isto exigindo um pensamento narrativo, visto que a narrativa trata das vicissitudes das intenções humanas. Entende-se que ao narrar a si, e aos seus movimentos auto(trans)formativos, os(as) pesquisadores(as) conseguem realizar uma reflexão não apenas de si, mas dos seus próprios caminhos que entrelaçam-se com as suas constituições enquanto sujeitos(as), que perpassam diferentes marcadores sociais imbricados nas relações de gêneros e sexualidades, nesse sentido, o ato narrativo se configura como algo indispensável para o registro das (trans)formações e experiências marcadas por esses atravessamentos dissidentes.

Palavras-chave: Narrativas. Estudos autobiográficos. Pesquisas Educacionais. Gêneros e Sexualidades. (Auto)formação.

INTRODUÇÃO

Somos pesquisadores(as) narrativos(as)! Iniciamos com essa afirmação, entendendo-a como um anúncio político e epistemológico de onde estamos situados(as), e qual (quais) perspectivas estamos assumindo. Dessa maneira, tomamos a narrativa nesse texto, não somente como um ato de registro ou partilha de experiências², mas como um ato auto(trans)formativo (Passeggi, 2021), que possibilita aos sujeitos inventarem a si, ao mundo e a própria realidade.

Através do ato narrativo é possível que processos sociais possam ser problematizados pela partilha das experiências de sujeitos dissidentes, que apesar de singulares, ecoam uma voz plural e polifônica que nos permite conhecer, entender e refletir sobre os atos formativos, pois multiplicam-se “as narrativas de vida de pessoas que se encontram ou se encontraram em uma situação social similar” (Bertaux, 2010, p. 48), como por exemplos pessoas dissidentes de gêneros e sexualidades, como nos consideramos. Com isso, segundo Moura (2023), a narrativa simboliza a volta epistemológica de muitas coisas que foram deixadas de lado com o tal rigor científico, tais como:

² Tomamos a experiência como aquilo que toca, atravessa, afeta e marca de maneira singular, ao ponto de transformar o sujeito que é atravessado (Larrosa, 2021).

o local, o singular, o qualitativo e o oral. Como vertente pedagógica, o método possibilita a criação de uma identidade docente e ainda uma orientação e um acompanhamento da carreira docente por meio de um desenvolvimento e crescimento profissional e pessoal que os professores desejam (Moura, 2023, p. 04).

Nesse sentido, este texto tem como objetivo apresentar algumas potencialidades que as narrativas (auto)biográficas sobre gêneros e sexualidades podem trazer para os processos (auto)formativos em pesquisas educacionais e nas trajetórias de pesquisadores/as. Para isso, apresentamos relatos de como a pesquisa narrativa e/ou com narrativas atravessou nossas vidas enquanto pesquisadores(as), bem como atravessam nossas próprias pesquisas, permitindo ao fim (provisório) nos anunciarmos como pesquisadores(as) narrativos(as).

COMO NOS TORNAMOS PESQUISADORES(AS) NARRATIVOS(AS): DIÁLOGOS ENTRE GÊNEROS E SEXUALIDADES

Em 2022 o terceiro autor deste artigo juntamente com Adair Nacarato organizaram uma obra chamada *Como nos tornamos pesquisadores narrativos*, um livro que agrupou textos dos participantes do grupo de estudos e pesquisas Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (Hifopem)³, que se constituíram como pesquisadores narrativos. Segundo os organizadores,

há fortes indícios de que a colaboração que existe no grupo vem sendo potente para a nossa constituição como pesquisadores. A ideia do livro foi ganhando força, e aqui está a nossa história: a história de um grupo e de seus integrantes que, pelas leituras, discussões, produções foram se constituindo pesquisadores narrativos (Nacarato; Moura, 2022, p. 18).

Do mesmo modo que refletiu Nacarato e Moura (2022, p. 379), temos a sensação de que “as ideias de autobiografização e de heterobiografização, articuladas com a reflexividade narrativa e suas incidências sobre a formação humana, discutidas por Passeggi (2021), perpassam a constituição da identidade do Hifopem e de seus membros [e as nossas, os autores deste artigo]”. É sobre isso que trataremos neste artigo.

³ Grupo sob a liderança de Adair Mendes Nacarato e Jônata Ferreira de Moura, certificado no Diretório de Grupos de Pesquisa do CNPq e vinculado ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco (USF), *campus* Itatiba/SP, desde 2010, e em 2021 foi vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O grupo conta com mestrandos e doutorandos, bem como com pesquisadores externos, em sua maioria, egressos do programa da USF.

A princípio eu renegava (primeiro autor do texto) as histórias de vida, bem como as narrativas para processos investigativos. Isso decorria do meu processo formativo inicial na graduação em Pedagogia. Pensava que o(a) pesquisador(a) precisaria estar distante de “seu objeto” para problematizar criticamente. Entretanto, o que não entendia, é como a minha vida formação estava totalmente imbricada com o que eu pretendia pesquisar e desenvolver. Primeiro, enquanto homem gay, e segundo, enquanto *docentegay*.

Somente ao ler e começar a estudar profundamente o campo dos estudos (auto)biográficos e narrativos, foi que tomei a consciência de suas potencialidades, e de como eles indicam e trazem uma riqueza singular-plural para pesquisas, e para nosso próprio ato (trans)formativo, já que “a biográfica parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social” (Ferrarotti, 2010, p. 32).

Lembrando que os estudos (auto)biográficos ou abordagem (auto)biográfica pode apresentar diferentes variantes diante do contexto e campo de utilização, e pode ser classificada, segundo Souza (2006), ora como método, como técnica e ora como método e técnica: “a abordagem biográfica tanto é método, porque logrou no seu processo histórico vasta fundamentação teórica, quanto é técnica, porque também gozou de conflitos, consensos e implicações teórico-metodológicas sobre a sua utilização” (Souza, 2006, p. 29).

No entendimento de Moura (2023), com a abordagem (auto)biográfica, há uma volta à dimensão pessoal do trabalho docente. Com isso,

Deixa-se de silenciar os profissionais da Educação e cria-se espaço para ouvi-los dizerem o que sentem, como trabalham, quais suas dificuldades e limitações, e como poderiam, pela experiência coletiva reflexiva, melhorar sua atividade docente. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser mais um sujeito em formação e passa a ser sujeito da formação (Moura, 2023, p. 06).

Neste processo de não silenciamento foi que, ao escrever a minha história de vida por meio dos memoriais de formação ao longo do curso de Pedagogia (Brito, 2020), em minha dissertação de mestrado em Educação (Brito, 2023), e agora em meu doutorado em Educação (em andamento), tenho me percebido e reconfigurado os modos como faço pesquisa, a partir do momento que tais investigações trabalharam com materiais

primários narrativos (narrativas orais de crianças e *sujeitosdocentes* LGBTQIAPN+⁴, respectivamente), e de como me entendo enquanto *docentepesquisadorgay*, já que as narrativas são meios “pelas quais e nas quais a subjetividade de quem narra se constitui” (Passeggi, 2021, p. 98).

Essas reconfigurações se dão pela capacidade (trans)formativa que o ato de narrar possibilita, ao passo que por meio da lembrança de experiências e vivências, os sujeitos conseguem com seu “olhar do hoje”, problematizar e ressignificar experiências do passado, tendo em vista que entendemos passado-presente-futuro, não como um campo linear, mas como algo diacrônico e fictício (Nietzsche, 2003).

Dessa maneira, consideramos que a narrativa foi essencial para o desenvolvimento de novos/outros modos de fazer pesquisa em trajetória de cada um de nós, a partir desses atos reflexivos, bem como por meio dela conseguimos reconfigurar nossa própria constituição. Para o primeiro autor, enquanto sujeito gay, ademais, como escreveu em outra narrativa, “percebo que somente após esse movimento de escrever, de narrar a mim mesmo, de me permitir vivenciar múltiplas experiências formativas é que fui me constituindo” (Brito, 2024, p. 401).

Existe uma forma correta de fazer pesquisa? Estou realizando uma pesquisa coerente com as regras científicas? Por muito tempo essas questões me rondaram, já que venho de um curso em Licenciatura em Ciências Humanas com Habilitação em Sociologia (segunda autora do texto). Ao longo do meu processo formativo nesse curso, existiu uma ênfase muita latente sobre esse lugar da(o) pesquisador(a) em uma posição de neutralidade, que observa um objeto, que precisa ser estranhado e analisado. Essa percepção de método científico é vinculada as correntes clássicas da sociologia, e que foram discutidas no livro *As regras do método sociológico* de Émile Durkheim (2001). É importante demarcar que esse entendimento sobre método científico teve uma intencionalidade temporal, de demarcar um campo científico, como é o caso da Sociologia, e não podemos cair na armadilha de tornar isso um ritual sagrado, que precisa ser seguido à risca.

Essa relação entre pesquisa e pesquisadoras(es) não pode ser simplificada, pois se trata de uma relação complexa e profunda, que necessita ser explorada. A pesquisa (com)narrativa é uma alternativa para desbravar essas novas possibilidades

⁴ Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans*, Queers, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-Binárias e outras identidades de gêneros e sexualidades.

investigativas, Vieira e Bragança (2020, p. 14) destacam que, “a narrativa é a vida, é o pensamento essencialmente humano e dialético. Escritas das/com/nas experiências”. Dessa maneira, o ato de narrar possui potencialidades de rememorar memórias e vivências, permitindo que elas sejam revisitadas, reinterpretadas e ressignificadas. Assim, a narrativa abre um vasto campo de possibilidades, tanto na vida quanto na escrita, possibilitando a construção de sentidos e a contínua (re)elaboração da própria história.

Quem nos ajuda a pensar melhor sobre o exposto acima é um dos grandes expoentes da abordagem (auto)biográfica como dispositivo teórico-metodológico: o sociólogo alemão Fritz Schütze. Ele desenvolveu nos anos 1970 um método de produção e análise de dados narrativos chamado Entrevista Narrativa, cuja principal característica é a exploração de narrativas “improvisadas”, isto é, relatos que o narrador produz sem preparação prévia e sem interrupção do entrevistador. Este solicita que aquele narre sua história de vida a partir de um convite amplo e pouco diretivo e, somente ao final, faz perguntas específicas sobre a história contada.

Germano (2009, p. 02), sustentada em Gabriele Rosenthal, explica que o método de Schütze faz parte de um panorama mais amplo:

É importante lembrar que o método de Schütze insere-se num panorama de revitalização dos estudos biográficos e de crescente interesse pela centralidade da narrativa, iniciado nos anos 70, que afetou não apenas a sociologia alemã, mas também a sociologia em nível internacional (por exemplo, os trabalhos de Bertaux, de Chamberlayne, Bornat & Wengraf, de Denzin, de Gubrium & Holstein). Na psicologia, esse interesse pode ser acompanhado em Jerome Bruner e Dan McAdams, entre muitos outros.

No entendimento de Moura (2025, p. 184),

A contribuição pioneira do sociólogo Fritz Schütze surge como uma luz, clareando as nuances e peculiaridades que permeiam as histórias de vida. No entendimento de Rocha (2024, p. 216), “Ao fundamentar sua abordagem em uma compreensão fenomenológica e interpretativa (posteriormente ampliada por outras matrizes de pensamento), Schütze proporciona, então, um arcabouço teórico robusto que se revela vital” para a análise de narrativas, em particular, as entrevistas narrativas.

Outro importante sociólogo que muito contribuiu na teorização da abordagem (auto)biográfica como dispositivo de pesquisa foi Franco Ferrarotti, que muito tem exposto e combatido as proposições insólitas sobre a abordagem. Suas críticas são árduas sobre afirmativas que querem descaracterizar as narrativas e colocá-las no interior de um quadro tradicional teórico-metodológico. Ele começa dizendo que

a história de vida como método autônomo implica necessariamente uma *historicidade não historicista*. Em outras palavras, implica uma ruptura com a concepção da história enquanto sucessão diacrônica, orientada para suposta verdade de um sentido geral, monopolizado pelas elites, depositárias exclusivas do valor. A história de vida não se apresenta mais *como* um conjunto de elementos para ilustrar o que já é conhecido, nem como um acréscimo facultativo, sob forma qualitativa, nem de resultados, de resultados incontestes da pesquisa, alcançados por meio de técnicas de padronização da medida exata (Ferrarotti, 2014, p. 50-51, grifos do autor).

Por estes sociólogos e a partir da pesquisa narrativa consegui pensar no fazer pesquisa com outra concepção. E esse esclarecimento se deu na escolha do meu objeto de pesquisa da graduação, não poderia ser algo aleatório, tinha que condizer com minha história de vida, de onde eu vim, com quem convivi. A partir daí fiz uma trajetória de pesquisa sobre agricultores camponeses⁵, partindo da compreensão das suas condições de trabalho, até a construção de conhecimentos a partir do trabalho, essas reflexões me trouxeram ao doutorado, onde a pesquisa vai se amplificar espacialmente e teoricamente na análise das relações desses sujeitos. Em síntese, o exercício da pesquisa narrativa foi primordial para a minha compreensão da totalidade de uma pesquisa acadêmica, que não se restringe a normatizações acadêmicas, mas carrega também uma bagagem existencial daqueles que pesquisam.

Assim como aconteceu com o primeiro autor deste texto, comigo (terceiro autor do texto), durante o mestrado, tive um grande estranhamento com os estudos biográficos. Durante o mestrado, em 2013, cursei uma disciplina chamada *Narrativas, História Oral e Educação Matemática*, e acompanhava as leituras e as discussões com total desconfiança sobre a cientificidade do que se tratava no campo da Educação Matemática com os estudos biográficos. Ao produzir o memorial de formação para a dissertação o entendimento sobre a importância dos estudos biográficos para o processo de fazer pesquisa foi ficando claro.

Lembrando que, para Passeggi (2008, p. 108), “[...] é no limiar dos anos 2000 que os memoriais se tornam objeto de investigação e surgem as primeiras publicações, no campo da Sociologia (WAIZBORT, 1998), da Educação (PASSEGGI, 2000) e da Lingüística Aplicada (RAJAGOPALAN, 2002)”. No que se refere à pesquisa educacional, os memoriais apresentam-se como fontes inesgotáveis e valiosas, por serem testemunhos vivos de alunos, professores, pesquisadores e tantas outras pessoas que estão relacionadas à área.

⁵ Agricultores camponeses da cadeia produtiva leiteira de São Francisco do Brejão/MA.

A proposta do memorial de formação é escrever sobre a formação e sobre a experiência, permitindo com que a memória individual se relacione com a memória coletiva, já que o outro também participa do que narro por escrito. Essa relação se constitui a partir da apropriação e da mediação do coletivo (Moura, 2019).

A pesquisa que desenvolvi em 2015 alicerçou minhas indagações sobre o método biográfico e foi fortalecendo meu trabalho com meus alunos de graduação no curso de Pedagogia, com a produção de memoriais formativos sobre suas trajetórias de vida e formação. Tudo isso me fez organizar meu trabalho de doutorado sobre a (auto)formação de meus estudantes do curso de Pedagogia.

Assim também, aconteceu com minha formação. Ao escrever minha história e refletir sobre ela, fui percebendo que ao longo dela, as discussões sobre gêneros e sexualidades eram negligenciadas, mas eu sempre buscava informações e esclarecimentos sobre a temática para me entender e poder caminhar resolvendo meus conflitos internos para poder ajudar meus alunos a se entenderem e, fortalecendo-nos, podermos avançar socialmente e politicamente. A ideia sempre foi conhecer para esclarecer.

Ao assumir o concurso na Universidade Federal do Maranhão em 2015, fui trabalhando, dentre tantas disciplinas, a *Educação, gênero e sexualidade* e muitos alunos foram solicitando orientações para realizarem suas pesquisas de trabalho de final de curso. Em todas sempre iniciava com a produção do memorial do(a) pesquisador(a) e eles(as), ao escreverem e refletirem sobre sua história de vida e formação, percebiam o quanto a temática investigativa estava conectada à sua vida. Com isso foram entendendo que fazer pesquisa é fazer algo consigo mesmo, e que, em toda e qualquer investigação a neutralidade não existe.

Nas pesquisas que produzi (Moura, 2015 e 2019) e nas que orientei na graduação em Pedagogia, quiçá em todas as educacionais de abordagem biográfica, no entender de Bolívar, Domingo e Fernández (2001), as narrativas possibilitaram que viesse à tona uma informação de primeira ordem para conhecer de modo mais profundo o processo educativo. Toda a ideia perpassava pela escuta atenta dos sujeitos envolvidos nas investigações, pois voz eles já tinham, mas, em muitos casos, eram silenciados e ainda não haviam sido escutados. Esta abordagem, enquanto matriz que direciona pesquisas com docentes, com criança, adolescente e jovens é um meio que permite com que eles reflitam sobre sua vida pessoal e profissional (docentes) e, assim, apropriem-se da experiência

vivida, além de adquirir novas compreensões sobre si como base do desenvolvimento pessoal e profissional. Ademais, a abordagem biográfica favorece os docentes, que, a partir de suas próprias experiências, são conduzidos à compreensão de seu trabalho e a tomam como base para mudar aquilo que não lhes favorece em sua vida profissional.

Este movimento de escrita com narrativa e fazer pesquisa com narrativas, me proporcionou apresentar à comunidade acadêmica resultados de investigações em que as discussões de gêneros e sexualidades são o note do documento, como em Brito e Moura (2025), em que problematizamos o currículo de um curso de Pedagogia de uma universidade federal do Nordeste brasileiro enquanto espaço de transgressão e resistência, a partir das narrativas biográficas de docentes gays. Nesta investigação, ao longo das narrativas analisadas, ficou evidente a possibilidade que o currículo do referido curso proporcionou para a (auto)formação dos docentes que narraram suas histórias, pois as experiências narradas ajudaram a problematizar suas próprias existências enquanto pessoas LGBTQIAPN+ e o reconhecimento de suas posições e trajetórias enquanto docentes *gays*.

As narrativas apontam que os currículos da Educação Básica provocam assujeitamentos e silenciamentos. Entretanto, ao adentrar no curso de Pedagogia, ocorre um movimento contrário de (re)conhecimento de si, o que deu a esses sujeitos condições para problematizar posições hierárquicas e cisheteronormativas. Dessa forma, o currículo do curso de Pedagogia que os docentes fizeram, pode ser entendido como um espaço fértil de possibilidades, transgressões e resistências (Brito; Moura, 2025, p. 558).

Em outra discussão, Brito, Moura e Pantoja (2025), apresentamos narrativas de crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre gêneros, dialogadas com a perspectiva dos estudos queerdecolonial em interface com o papel do currículo nessas construções. Um dos pontos que deixamos claro foi que no passado, as pesquisas com crianças eram feitas *para* elas, e não *com* elas, impossibilitando sua participação ativa e negando seu caráter produtor de conhecimentos e experiências. Com isso, possibilitar que narrem suas experiências foi um caminho de virada epistêmica que nos ajudou a compreender suas narrativas.

As crianças que fizeram parte da pesquisa apresentaram suas percepções sobre gêneros e demonstram inquietações, normatizações e transgressões acerca dos conceitos. “Reproduzem também em suas falas aquilo que é ensinado e vivido em suas experiências, como padrões binários e dicotômicos. Entretanto, elas também apresentam resistências

em dados momentos, com inquietações sobre suas experiências” (Brito; Moura; Pantoja, 2025, p. 10). Isso nos leva a visualizar a potencialidade das narrativas para o movimento de produção de pesquisas e para nossa formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso objetivo foi apresentar algumas potencialidades que as narrativas (auto)biográficas sobre gêneros e sexualidades podem trazer para os processos (auto)formativos em pesquisas educacionais e nas trajetórias de pesquisadores/as. Ao escrevermos sobre nossos enlaces e intercambiamentos com esses modos de fazer pesquisa, percebemos como de maneiras distintas/similares, o ato de narrar possibilitou um processo auto(trans)formativo.

Sinalizamos de maneira dialogada, através da reflexividade narrativa de nossas histórias, que o ato de narrar não é somente um modo de partilha, mas de construção e (re)invenção dos sujeitos, possibilitando a quem narra uma nova forma de constituir-se, entender-se, e assim produzir outros/novos modos de existência. As narrativas são tomadas por nós, não como meros apêndices ilustrativos, ou como uma metodologia amplamente utilizada de maneira displicente, mas como um compromisso ético, estético, político e narrativo de existência, de pesquisa e de vida.

O que nossas trajetórias enquanto docentes, e pesquisadores(a) revelam, é o modo como as narrativas (trans)formaram nossa relação com a pesquisa, e com nossa própria atuação, não somente em sala de aula, mas como sujeitos de um tempo, de uma sociedade, e de uma cultura, que pensa narrativamente, e ver na narrativa um modo de constituição de si. As narrativas entrelaçadas e escritas por nós, não são somente modos de problematização de nossas vidas, mas são modos de (re)invenção delas, ao qual damos a partir desta escrita, um novo significado, um novo sentido, reelaborando o modo como entendemos nossas existências.

Dessa forma, consideramos que a narrativa foi essencial para o desenvolvimento de novos/outros modos de fazer pesquisa na trajetória de cada um de nós, a partir desses atos reflexivos, bem como por meio dela conseguimos reconfigurar nossa própria constituição. E através dessas experiências e vivências, podemos (re)afirmar que as pesquisas narrativas são potentes para o campo dos estudos de gênero e sexualidades, ao

visibilizar as vozes, experiências e existências de sujeitos dissidentes. Em suma, assumimos a posição de que somos pesquisadores(as) narrativos(as)!

REFERÊNCIAS

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida: a pesquisa e seus métodos**. Natal, EDUFRRN, 2010.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; FERNÁNDEZ, Manuel. **La investigación biográfica-narrativa en educación: enfoque y metodología**. Madrid: La Muralia, 2001.

BRITO, John Jamerson da Silva. **“Cada um é o que quiser, cada um é o que quer”**: narrativas de crianças sobre gêneros e sexualidades numa súplica à possibilidade de um currículo queer. 2020. 90f. Monografia (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2020. Disponível em: <https://monografias.ufma.br/jspui/handle/123456789/6651>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRITO, John Jamerson da Silva. “Professor, o senhor é gay?”: inquietações e resistências de ser *docentegay* na educação básica. In: **Anais do Congresso Internacional Movimentos Docentes**, 2024, Diadema. Escredocências – Caderno Especial do IV CMD. Santo André: V&V Editora, 2024. v. Único. p. 398-401. Disponível em: <https://www.vveditora.com/eventos/978-65-6063-066-6>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRITO, John Jamerson da Silva. **Nossa presença incomoda!? A (re)produção dos currículos na formação/experiência de sujeitos/docentes LGBTIA+**. 2023. 192 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2023. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/4956>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BRITO, John Jamerson da Silva; MOURA, Jónata Ferreira. Narrativas de docentes gays e o currículo de pedagogia: a produção de sentidos sobre um espaço de transgressão e resistência. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 13, n. 35, p. 536-562, set. 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2025.v.13.n.35.923>. Acesso em: 27 jan. 2026.

BRITO, John Jamerson da Silva; MOURA, Jónata Ferreira; PANTOJA, Vanda. Narrativas de crianças sobre as construções binárias e normativas de gêneros. **Cad. CRH**, Salvador, v. 38, p. 1-22, e025063, 2025. DOI: <http://dx.doi.org/10.9771/ccrh.v38i0.56726>. Acesso em: 27 jan. 2026.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. São Paulo: Martin Claret, 2001. 157 p.

FERRAROTTI, Franco **História e histórias de vida: o método biográfico nas ciências sociais**. Tradução de Carlos Eduardo Galvão, Maria da Conceição Passeggi. Natal: EDUFRRN, 2014.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 33-57.

GERMANO, Idilva Maria Pires. Aplicações e implicações do método biográfico de Fritz Schütze em psicologia social. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO, 15., 2009, Maceió. **Anais [...]**. Maceió: Faculdade Integrada Tiradentes, 2009. p. 1-10.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Tradução Cristina Antunes e João Geraldi. 1 ed. 5 reimp. Belo Horizonte, Autêntica, 2021.

MOURA, Jónata Ferreira **Narrativas de vida de professores da educação infantil na constituição da formação docente**: as marcas e as ausências da matemática escolar. 2015. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba-SP, 2015.

MOURA, Jónata Ferreira. Análise de entrevista narrativa pela perspectiva de Fritz Schütze. In: MOURA, Jónata Ferreira; NACARATO, Adair Mendes (Orgs.). **Pesquisas (com) narrativas e com narradores: modos de produção e análise**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025, p. 183-202.

MOURA, Jónata Ferreira. As potencialidades da abordagem (auto)biográfica e os desafios em sua validação teórico-metodológica. **InterEspaço: Revista de Geografia e Interdisciplinaridade**, Grajau, v. 9, n.º 2, p. 01-25, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2446-6549.e202324>. Acesso em: 4 jan. 2025.

MOURA, Jónata Ferreira. **Pesquisa-formação**: marcas, resistências e apropriações reveladas pela escrita de si no processo de formação acadêmica do estudante de Pedagogia que ensina(rá) Matemática. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba-SP, 2019.

NACARATO, Adair Mendes; MOURA, Jónata Ferreira (Org.) **Como nos tornamos pesquisadores narrativos**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. **Segunda consideração intempestiva**: da utilidade e desvantagem da História para a vida. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Mediação biográfica: figuras antropológicas do narrador e do formador. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (org.). **Memórias, Memoriais**: pesquisa e formação docentes. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2008. p. 43-59. (Coleção Pesquisa (Auto)Biográfica ∞ Educação).

PASSEGGI, Maria da Conceição. Reflexividade narrativa e poder auto(trans)formador. **Práx. Educ.** [online]. 2021, vol.17, n.44, pp.93-113. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8018>. Acesso em: 09 abr. 2025.

SOUZA, Elizeu Crementino. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, jan./abr. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285> Acesso em: 20 jul. 2013.

VIEIRA, Juliana; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza. *Pesquisa formação narrativa (auto)biográfica e a escrita de cartas como modo de dizer-ser*. **Crítica Educativa**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/486>. Acesso em: 27 jan. 2026.

uniatual
EDITORA

ISBN 978-656170000-9



9 786561 700009

