

# PIBID: POSSIBILIDADES FORMATIVAS CONTRA-HEGEMÔNICAS NO ENSINO DE FÍSICA

Anna Carolina Rodrigues Yu <sup>1</sup>  
Laís Rodrigues da Silva <sup>2</sup>  
Rodrigo Trevisano de Barros <sup>3</sup>

## RESUMO

O presente trabalho investiga como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) contribuiu para a construção de práticas contra-hegemônicas no ensino de Física. A pesquisa, de caráter documental, analisou os relatórios de experiência dos discentes participantes do programa, considerando uma abordagem teórico-metodológica baseada na análise crítica de documentos e dados encontrados. O estudo fundamenta-se no entendimento de que, ao mesmo tempo em que as práticas pedagógicas podem reforçar entendimentos vigentes, elas também têm o poder de trabalhar pela ressignificação das compreensões e nos deslocamentos necessários a uma educação crítica no ensino de Física. Nesse contexto, o PIBID atuou como um espaço de reflexão coletiva e ações pedagógicas que questionaram práticas tradicionais, permitindo o desenvolvimento de abordagens mais inclusivas e contextualizadas. Além disso, as metodologias empregadas no programa estavam alinhadas a uma perspectiva crítica do ensino de Ciências, promovendo a construção de um ensino que vai além da transmissão de conteúdos, abordando questões sociais, culturais e políticas. Como resultado, evidenciou-se que a experiência do PIBID potencializou a formação de professores comprometidos com práticas inovadoras e com a desconstrução de paradigmas que restringem o acesso democrático ao conhecimento científico. Esses estudantes em formação foram estimulados a análise crítica do contexto das escolas, permitindo-lhes pensar sobre as estruturas hegemônicas presentes no ensino de Física e propor práticas capazes de aproximar o ensino de Física de um processo crítico e mais próximo de uma escola do século XXI. A pesquisa indica que o PIBID não só contribuiu para a construção de uma prática docente mais reflexiva e crítica, mas também para a formação de uma nova geração de professores que são agentes transformadores no contexto escolar, capazes de promover práticas pedagógicas que transcendem as limitações do modelo tradicional de ensino.

**Palavras-chave:** PIBID, Ensino de Física, Contra-hegemonia.

---

1Graduanda do Curso de Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, [anna.carolina.yu@gmail.com](mailto:anna.carolina.yu@gmail.com);

2 Doutor pelo Curso de Ciência, tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-RJ, [lais.silva@uerj.br](mailto:lais.silva@uerj.br);

3 Doutor pelo Curso de Ciência, tecnologia e Educação do Centro Federal de Educação Tecnológica – CEFET-RJ, [rodrigotrevisano@gmail.com](mailto:rodrigotrevisano@gmail.com);

## **INTRODUÇÃO**

O presente artigo investiga o impacto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na construção de práticas pedagógicas contra-hegemônicas no ensino de Física. Fundamentamos a pesquisa em abordagens teóricas que destacam a educação como um processo capaz de reproduzir discursos hegemônicos, mas também de promover ressignificações e deslocamentos necessários à construção de uma educação crítica e emancipatória. Nesse sentido, o PIBID se apresenta como uma política pública essencial na formação inicial de professores, propiciando espaços de reflexão coletiva e desenvolvimento de práticas pedagógicas que questionam o ensino tradicional e promovem abordagens mais inclusivas e contextualizadas.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender como programas de formação docente podem contribuir para a criação de um ensino de física crítico e emancipatório, em um cenário educacional marcado por desafios estruturais e pedagógicos na Educação Brasileira. Este estudo objetiva analisar o papel do PIBID na formação de professores comprometidos com práticas transformadoras e na superação de paradigmas que restringem o acesso democrático ao conhecimento científico.

Metodologicamente, preferimos adotar uma análise de conteúdo devido ao nosso objetivo de descrever e interpretar o conteúdo das investigações realizadas, reconhecendo a importância fundamental de compreender o contexto para uma interpretação adequada do texto. A análise dos relatórios mencionados é realizada através de uma análise de conteúdo, empregando o software Atlas.ti, que faz parte da coleção de ferramentas CAQDAS. Este programa foi criado para auxiliar pesquisadores a lidar com dados não-numéricos e não-estruturados em análises qualitativas que demandam a avaliação e a interpretação de documentos escritos (WALTER; BACH, 2009).

Os resultados destacam a relevância do programa na formação de uma prática docente reflexiva e alinhada a princípios de inclusão social, formação cidadã e promoção do pensamento crítico. As discussões apresentadas ao longo do artigo evidenciam que o PIBID é um espaço singular para a formação de professores como agentes transformadores. Este programa incentiva a análise crítica das práticas escolares, fomentando a construção de abordagens pedagógicas que transcendem o modelo tradicional de ensino. Concluímos que o PIBID potencializa a formação de docentes comprometidos com uma educação pública de qualidade e com a construção de práticas emancipatórias no ensino de Ciências, contribuindo de maneira significativa para a formação de uma nova geração de professores.

## **METODOLOGIA**

Adotamos uma abordagem qualitativa para conduzir esta pesquisa, reconhecendo que nosso objetivo era compreender mais profundamente o comportamento e as experiências humanas envolvidas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Conforme apontado por Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa se destaca por permitir uma investigação mais detalhada das vivências e percepções dos participantes, enfatizando o ponto de vista dos envolvidos. Neste caso, buscamos entender as experiências dos alunos do PIBID, estabelecendo estratégias que fomentassem um diálogo contínuo entre os pesquisadores e os participantes, priorizando essa interação ao longo do desenvolvimento do estudo. Essa abordagem colaborativa e interpretativa proporcionou uma compreensão mais ampla e significativa das práticas pedagógicas analisadas, enriquecendo a investigação com perspectivas diversificadas e críticas.

Em relação à análise dos dados, optamos pela análise de conteúdo, um método que nos possibilitou descrever e interpretar o material coletado de maneira estruturada e fundamentada. Bardin (2011) define a categorização como um processo essencial para organizar elementos de um conjunto, agrupando-os conforme suas semelhanças e utilizando critérios previamente estabelecidos. No contexto deste trabalho, essa categorização permitiu identificar padrões e destacar as similaridades e diferenças encontradas nos relatos dos participantes, com foco nas práticas pedagógicas descritas e nos documentos oficiais que orientam o ensino de Física. O objetivo principal dessa abordagem foi organizar e sintetizar as informações obtidas, extraíndo insights relevantes para a compreensão das práticas contra-hegemônicas promovidas pelo PIBID.

Para potencializar a análise de conteúdo, utilizamos o software Atlas.ti, uma ferramenta reconhecida por sua capacidade de lidar com dados não-numéricos e não-estruturados. O Atlas.ti, parte da coleção de ferramentas CAQDAS, destaca-se por sua funcionalidade abrangente, permitindo a análise simultânea de diferentes tipos de documentos, como arquivos PDF, Word e planilhas, além de integrar elementos visuais. Esse software possibilita a criação de redes semânticas, que são construídas a partir da interpretação dos dados pelo pesquisador. Embora a ferramenta facilite a organização da análise, a interpretação e a construção dessas redes permanecem sob a responsabilidade do pesquisador, garantindo uma análise crítica e contextualizada.

Durante a análise dos relatórios dos alunos do PIBID, foram identificados e selecionados trechos relevantes, associados a estruturas denominadas "códigos". Esses

códigos, correspondentes às categorias tradicionais da análise de conteúdo, foram organizados para formar redes semânticas, que auxiliaram na interpretação e sistematização dos dados coletados. A utilização do Atlas.ti contribuiu significativamente para a identificação de padrões e relações, enriquecendo a análise e permitindo uma visão mais detalhada das práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito do programa.

Na secção “Resultados e Discussão”, apresentaremos a rede semântica construída a partir dos dados analisados, destacando como essas estruturas evidenciam as contribuições do PIBID para a formação docente e a promoção de práticas pedagógicas inovadoras e contra-hegemônicas.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **A Construção do Discurso Hegemônico.**

Enquanto sistema, o capitalismo foi capaz de construir de maneira eficiente um potente discurso hegemônico, tanto em questões centrais quanto em suas capilaridades. Para sustentar suas estruturas como modelo único e natural, o sistema capitalista utiliza uma narrativa que o posiciona como a única opção capaz de promover o desenvolvimento humano. Essa narrativa é sustentada por diversos instrumentos, entre os quais a escola ocupa papel central, configurando-se como um elemento fundamental na reprodução e perpetuação desse discurso.

A escola, enquanto espaço de formação, frequentemente opera na construção e manutenção do discurso hegemônico, mas também possui o potencial de atuar na desconstrução dessas narrativas dominantes. Um ensino de ciências comprometido com valores culturais, artísticos e históricos do contexto social do aluno pode contribuir para a desconstrução de consensos hegemônicos. Freire (1996) argumenta que a educação tende a reproduzir a ideologia dominante, mas, quando pautada em uma abordagem crítica, pode desmantelá-la. Práticas pedagógicas progressistas e críticas do ensino de física e ciências podem romper com modelos conservadores que restringem o aprendizado significativo e reforçam avaliações em larga escala. Um ensino que estimule a reflexão sobre o mundo, o conhecimento e a condição humana permite a formação de indivíduos conscientes de seu papel social e histórico.

Burity (2014) entende o discurso como uma unidade complexa que integra palavras, ações, elementos explícitos e implícitos, estratégias conscientes e inconscientes. Ao tratarmos o discurso como prática social, reconhecemos sua capacidade de ressignificação, ruptura e produção de novos sentidos (Southwell, 2014). Na perspectiva de Laclau (1998), o discurso

hegemônico é uma prática argumentativa que busca universalizar uma narrativa específica, partindo de lacunas existentes no campo social. Essa universalização ocorre pela incorporação de elementos de diferentes necessidades, criando a ilusão de representatividade.

Laclau (2000) descreve quatro dimensões da lógica hegemônica que sustentam essa universalização:

Suposição de igualdade de poder: Diferentes discursos competem para se tornarem hegemônicos, apresentando-se como capazes de representar a totalidade social.

Supressão da dicotomia entre o particular e o universal: O discurso hegemônico busca integrar sentidos distintos, apresentando-se como capaz de abarcar todas as perspectivas.

Produção de significantes vazios: Esses significantes são desprovidos de um sentido fixo, podendo ser preenchidos com diferentes significados que conciliam aparentes contradições, promovendo a ilusão de unidade.

Generalização das relações de representação: Um discurso só se torna hegemônico ao articular diferentes necessidades, oferecendo uma visão particular como universal.

A partir dessas dimensões, observa-se que o discurso hegemônico sustenta-se na representação ilusória de necessidades diversas, consolidando-se como única verdade possível. Na escola, essas relações de poder se manifestam por meio do discurso pedagógico, que, segundo Lopes (2008), reconstrói relações sociais baseando-se em posições dominantes do campo econômico e simbólico.

Para superar essa lógica, é fundamental construir um ensino de física contra-hegemônico, que permita aos estudantes identificar suas próprias necessidades, refletir criticamente sobre a realidade e participar coletivamente da construção de um projeto pedagógico libertador. Esse ensino deve estimular a compreensão de que a realidade não é estática e pode ser transformada, rompendo com pseudoconsensos gerados pelo discurso hegemônico e promovendo uma educação verdadeiramente emancipatória.

Os discursos moldam a realidade, conduzem práticas, induzem escolhas e constituem sínteses nas relações de poder (Pereira, 2012). Assim, ao entendermos o discurso hegemônico como exercício político, reconhecemos seu papel na geração de pseudoconsensos que orientam o ensino de ciências, destacando a importância de questioná-los e superá-los em busca de uma prática educativa que promova a transformação social.

### **O Discurso Contra-Hegemônico no Ensino de Física.**

O debate hegemônico não se limita à estrutura econômica ou às articulações políticas; ele abrange o modo de pensar dos indivíduos, influenciando e promovendo novas formas de

compreensão do mundo (Gramsci, 1971). Um ensino de ciências contra-hegemônico precisa construir tensões, esvaziar consensos estabelecidos e possibilitar novos protagonismos, oferecendo novos itinerários para os discursos apresentados. Tal proposta não busca substituir o discurso hegemônico vigente por outro, mas sim criar um espaço de reflexão crítica (Gruppi, 1978).

Pombo (2011) argumenta que professores devem refletir sobre diferentes formas de compreensão das ciências em seu tempo, contrapondo dilemas e tensões presentes na história da ciência. Nesse contexto, um ensino de ciências contra-hegemônico exige a construção de indagações sobre o mundo, o conhecimento e o próprio homem, promovendo a percepção do indivíduo como um ser social e histórico. Isso requer uma prática docente voltada à crítica, onde a compreensão das condições de produção do saber e suas estruturas de validação sejam reconhecidas como frutos de disputas de poder e legitimidade.

A escola, como espaço central de reprodução de discursos hegemônicos, assume frequentemente que as comunidades escolares possuem objetivos e entendimentos únicos sobre educação. No entanto, ao promover uma lógica contra-hegemônica, é possível estimular indivíduos e grupos a expressarem suas necessidades específicas. Lopes e Macedo (2011) destacam que os sentidos atribuídos aos aspectos da identidade cultural são construídos socialmente. Reconhecer a física como uma construção humana, produto de uma determinada cultura, é essencial para evitar práticas discriminatórias e injustiças sociais (Queiroz e Oliveira, 2013).

Um ensino de física contra-hegemônico não rejeita a racionalidade técnica, mas a integra com dimensões culturais, sociais e econômicas. A proposta se baseia em esvaziar consensos vigentes, reconhecendo a diversidade e promovendo um pensar complexo, no qual os sujeitos se percebam como seres históricos e culturais. Santos (2010) sugere que tal ensino deve ser epistemológico, e não apenas metodológico, permitindo ao aluno reconstruir sua percepção de si mesmo e do mundo.

Professores e alunos, imersos em um “caldo cultural” que reflete a diversidade de religiões, orientações sexuais, gêneros, culturas e etnias, precisam se perceber como parte ativa na construção de suas identidades. Petraglia (2013) defende que a prática pedagógica deve promover questionamentos e contribuir para a autonomia coletiva. A escola, como espaço de recontextualização e ressignificação, abriga diversas relações de poder que influenciam o discurso pedagógico, que muitas vezes reproduz relações sociais baseadas em posições dominantes (Lopes, 2008).

Defendemos que o ensino de física contra-hegemônico deve integrar a reconstrução da identidade profissional do professor, que, segundo Giddens (1994), é um processo dinâmico e contínuo. A identidade, como apontado por Gee (2000), é formada no contexto social e nas relações interpessoais. Portanto, é imprescindível criar processos formativos que incentivem a reflexão crítica, permitindo ao professor adotar práticas que rompam com os paradigmas hegemônicos e promovam uma educação verdadeiramente transformadora.

### **O Potencial Contra-Hegemônico do PIBID.**

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta um significativo potencial contra-hegemônico, ao promover uma formação docente crítica e alinhada às demandas contemporâneas da sociedade.

Para os licenciandos em Física, o PIBID busca capacitá-los para uma educação que valorize a compreensão do papel da ciência e da tecnologia no cotidiano, preparando-os para uma participação ativa em decisões sociais relevantes, especialmente no cenário pós-pandemia.

Por meio do PIBID, os licenciandos têm a oportunidade de vivenciar a prática docente na Educação Básica, elaborando propostas pedagógicas diferenciadas que desafiam os modelos tradicionais de ensino. O programa incentiva discussões conceituais e o desenvolvimento de projetos multi e interdisciplinares (Pombo, 1993), criando uma formação que possibilita o pleno exercício profissional e a adaptação às constantes transformações educacionais, científicas e sociais.

Além de valorizar a criatividade e a expressividade dos licenciandos, o PIBID promove a construção do conhecimento e o engajamento em práticas de pesquisa científica, estimulando a divulgação da ciência por meio do ensino, eventos e publicações. Essa abordagem contribui para a formação de professores comprometidos com uma prática educativa que reconheça a diversidade cultural e social como elementos centrais no processo de ensino e aprendizagem. Ao integrar teoria e prática, o PIBID permite que futuros docentes reflitam sobre as condições de produção e reprodução do saber, desafiando as narrativas hegemônicas que muitas vezes orientam a educação. Dessa forma, o programa se posiciona como uma iniciativa capaz de fomentar uma educação emancipatória, contribuindo para a transformação social e para o fortalecimento da autonomia coletiva nas escolas e comunidades onde atua.

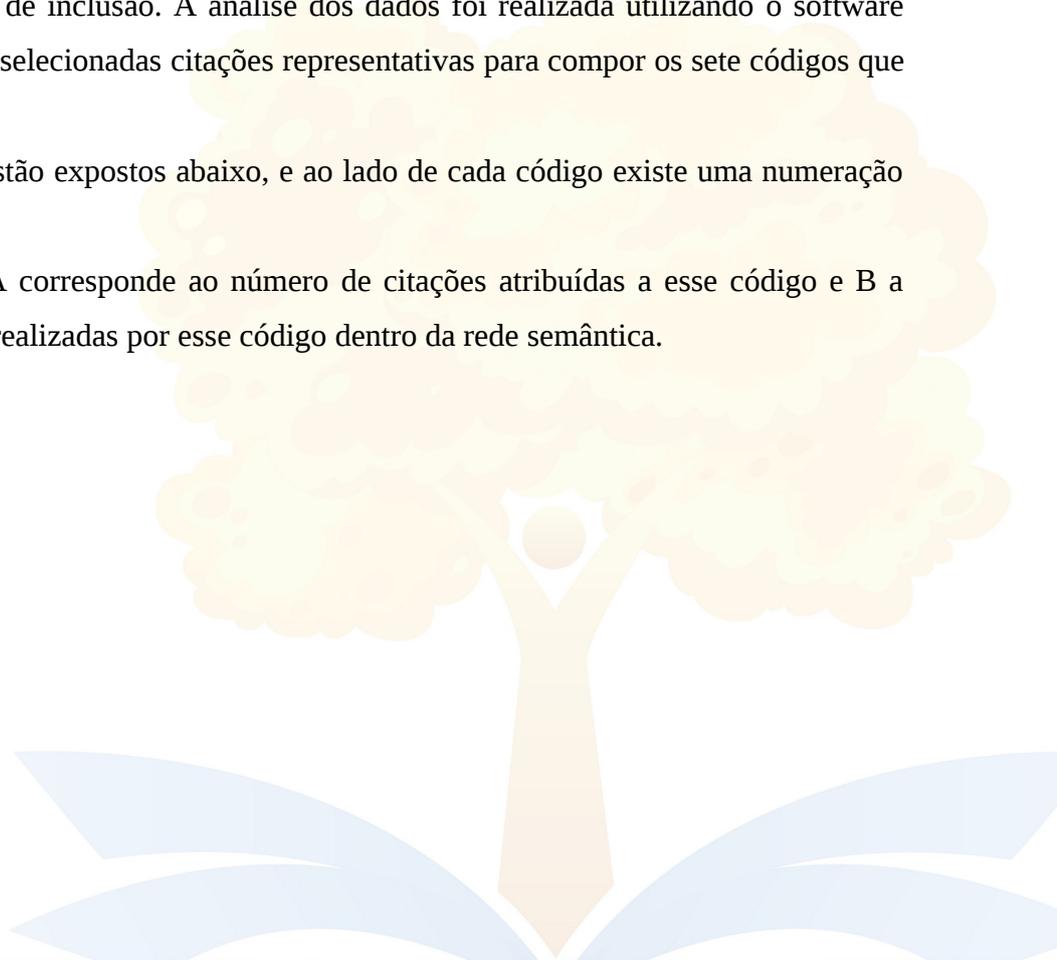
### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

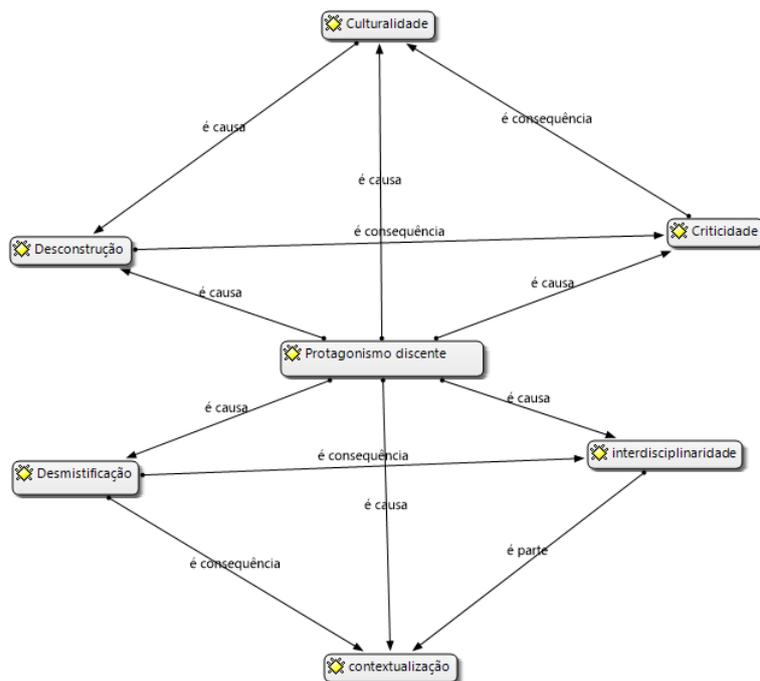
O objetivo desta análise de dados é identificar, nos relatórios dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), práticas com potencial contra-hegemônico, refletindo sobre o impacto do programa na formação de professores críticos às práticas pedagógicas hegemônicas. Foram analisados 14 relatórios elaborados por bolsistas do curso de Licenciatura em Física da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), que atuaram no Colégio Pedro II, campus Tijuca 2, entre maio de 2023 e abril de 2024. O programa, com duração de 12 meses, proporcionou experiências docentes supervisionadas em uma instituição federal de ensino, revelando que, dentre os relatórios analisados, 11 evidenciaram práticas contra-hegemônicas, voltadas para a construção de um ensino de física mais reflexivo, inclusivo e conectado às realidades dos alunos.

Utilizando o Atlas.Ti, foram identificados e selecionados trechos específicos dos relatórios examinados, que foram associados a estruturas denominadas códigos. No contexto da análise, esses códigos desempenham um papel semelhante às categorias em uma análise de conteúdo tradicional. A organização desses códigos permite a construção da Rede Semântica, que contribui de maneira significativa para a interpretação e sistematização dos dados coletados, oferecendo uma visão articulada e aprofundada das práticas e reflexões identificadas.

A seguir, apresentamos a Rede Semântica elaborada com base nos onze relatórios que atenderam aos critérios de inclusão. A análise dos dados foi realizada utilizando o software Atlas.Ti, no qual foram selecionadas citações representativas para compor os sete códigos que estruturam a rede.

Esses códigos estão expostos abaixo, e ao lado de cada código existe uma numeração no formato {A-B}, onde A corresponde ao número de citações atribuídas a esse código e B a quantidade de ligações realizadas por esse código dentro da rede semântica.





### **Contextualização {5-3}**

Este código apresenta uma abordagem de ensino de Física que utiliza o contexto para analisar o fenômeno, promovendo um aprendizado mais voltado para o entendimento e a reflexão, e menos focado na reprodução de um método.

“tendo a oportunidade de relacionar o conhecimento científico com suas experiências práticas e cotidianas.”

### **Críticidade {5-3}**

Este código reflete a preocupação dos bolsistas em desenvolver aulas que estimulem o pensamento crítico dos alunos, promovendo reflexões mais profundas sobre o conteúdo e suas aplicações.

“Eu, como professor de física, espero que meu aluno entenda seu lugar na sociedade, entenda o papel da ciência e desenvolva um pensamento crítico em tudo na sua vida.”

### **Culturalidade {1-3}**

Este código destaca o reconhecimento de que as práticas de ensino são moldadas por contextos sociais, culturais e relações de poder.

“É conhecido que os métodos de ensino e aprendizagem nas escolas refletem influências culturais e históricas”

**Desconstrução {3-3}**

Este código busca apresentar as reflexões dos bolsistas sobre a ideia do que seria o ensino de Física, promovendo a desconstrução da visão hegemônica anteriormente aceita.

“Ensinar não é apenas passar um conteúdo no quadro e exigir que decorem tudo, como disse Paulo Freire: “A educação verdadeira não se deixa domesticar por ninguém e a única maneira de ajudar é não ajudar, no sentido de que a única ajuda que se pode dar é não atrapalhar”

**Desmistificação {3-3}**

Este código reflete o esforço dos bolsistas em tornar a física mais acessível e atrativa, fugindo de métodos tradicionais.

“Pibid me fez querer levar a educação e a ciência para todos de uma forma mais humana.”

**Interdisciplinaridade {1-3}**

Este código evidencia a integração de outras áreas do conhecimento no ensino de física, promovendo um aprendizado mais abrangente.

“o grupo decidiu utilizar como projeto a importância da fotografia e imagem para a pesquisa, analisando seu contexto histórico, desde as luas desenhadas por Galileu no período de 1609, até as imagens do telescópio James Webb nos dias atuais.”

**Protagonismo discente {5-6}**

Este código reflete o reconhecimento dos discentes como sujeitos centrais do processo de ensino, cujas necessidades, contextos e perfis devem ser priorizados.

“Buscando escapar dessa perspectiva restrita, nosso enfoque passa a ser os alunos da educação básica, com o intuito de explorar a perspectiva dos alunos nesse contexto e avaliar como o programa contribui para a formação geral dos estudantes”

O protagonismo discente destaca-se como o principal código da nossa rede semântica, pois a centralidade no aluno e em seu aprendizado impulsiona todas as ações e reflexões dos bolsistas. Por isso, ele é a causa dos outros seis códigos. A contextualização e a interdisciplinaridade surgem como consequências do desejo dos bolsistas de desmistificar a disciplina, sendo que a interdisciplinaridade é frequentemente parte da contextualização, uma vez que ao situar a física no cotidiano, frequentemente abordamos outras áreas do conhecimento. A culturalidade, por sua vez, é a base para a desconstrução, pois as pré-concepções que precisam ser revisadas e repensadas têm origem nos aspectos culturais. Finalmente, a criticidade emerge como uma consequência tanto da desconstrução quanto da culturalidade, já que ambas promovem reflexões mais profundas sobre o ensino e suas práticas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho buscou analisar, a partir dos relatórios de bolsistas do PIBID, práticas pedagógicas com potencial contra-hegemônico no ensino de Física. Por meio da construção de uma rede semântica fundamentada em sete códigos principais – protagonismo discente, contextualização, interdisciplinaridade, desmistificação, desconstrução, culturalidade e criticidade – foi possível refletir sobre como o programa contribui para a formação de professores críticos e reflexivos.

Os resultados indicam que o protagonismo discente se destaca como a base de todas as ações relatadas pelos bolsistas, orientando reflexões e práticas voltadas à valorização das experiências e necessidades dos alunos. A contextualização e a interdisciplinaridade foram identificadas como estratégias-chave para tornar a Física mais próxima da realidade dos estudantes, rompendo com métodos tradicionais e promovendo conexões com outras áreas do conhecimento. A culturalidade, por sua vez, revelou-se essencial para a desconstrução de discursos hegemônicos, visto que, para que isso aconteça, é necessário ter ciência de como as relações de poder e as hegemônias impactam na educação. A criticidade, emergindo como consequência de processos de desconstrução e culturalidade, mostrou-se central para uma prática docente capaz de promover o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Concluimos que o PIBID se apresenta como uma ferramenta aliada na formação de professores comprometidos com práticas pedagógicas inovadoras e transformadoras, com

grande potencial contra-hegemônico. A experiência no programa possibilitou aos bolsistas desenvolver um olhar crítico sobre práticas hegemônicas, incentivando a construção de abordagens mais democráticas, inclusivas e alinhadas às necessidades dos estudantes. Dessa forma, o PIBID não apenas enriquece a formação inicial de professores, mas também desempenha um papel fundamental na promoção de um ensino de Física mais significativo, reflexivo e capaz de dialogar com as demandas contemporâneas da educação

## REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação*. 1. ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- BURITY, J. Discurso, descolonização do saber e diversidade étnica e religiosa na educação. *Espaços do Currículo*, v. 7, n. 2, p. 199–218, 2014.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, Thousand Oaks, v. 25, p. 99-125, jan. 2000.
- GIDDENS, A. *A Constituição da Sociedade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- GRAMSCI, A. *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1971.
- GRUPPI, L. *El concepto de Hegemonía en Gramsci*. México: Ediciones de Cultura Popular, 1978.
- LACLAU, E. Desconstrução, pragmatismo, hegemonia. In: MOUFFE, C. *Desconstrucción y pragmatismo*. Buenos Aires: Paidós, v. 4, 1998. p. 97-136.
- LACLAU, E.; BUTLER, J.; ZIZEK, S. *Contingency, hegemony, universality: contemporary dialogues on the left*. London: [s.n.], 2000.
- LOPES, A. C. *Políticas de Integração Curricular*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.
- LOPES, A. C.; MACEDO, E. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.
- PEREIRA, T. V. *Analisando alternativas para o ensino de ciências naturais: uma abordagem pós-estruturalista*. 1. ed. Rio de Janeiro: Quartet, 2012.
- PETRAGLIA, I. *Pensamento Complexo e Educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Livraria da Física, 2013.
- POMBO, O. *Epistemologia e ensino de ciências*. In: SANTOS, C. A. D.; QUADROS, A. F. D. *Utopia em busca de possibilidade - abordagens interdisciplinares no ensino das ciências da natureza*. Foz do Iguaçu: UNILA, 2011. p. 27-49.

POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. *A Interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto, 1. ed., 1993.

QUEIROZ, G. R. P. C.; OLIVEIRA, R. D. *Educação em ciências e direitos humanos: reflexão-ação em/para uma sociedade plural*. 1. ed. Rio de Janeiro: Multifoco, 2013.

SANTOS, A. *Didática do pensamento complexo*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

SOUTHWELL, M. Em torno da construção de hegemonia educativa: contribuições do pensamento de Ernesto Laclau ao problema da transmissão cultural. In: MENDONÇA, D. de; RODRIGUES, L. P. (Org.). *Pós-estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau*. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.

WALTER, S. A.; BACH, T. M. Adeus papel, marca-textos, tesoura e cola: Inovando o processo de análise de conteúdo por meio do ATLAS.ti. In: SEMINÁRIO EM ADMINISTRAÇÃO, 12., 2009, São Paulo. *Anais...* São Paulo, 2009.

