ÁREA TEMÁTICA: 5. Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Formação Didático-Pedagógica de Professores em Administração
CATEGORIA: ENANGRAD Pleno

FATORES DE IMPACTO NA DESAPRENDIZAGEM DE ESTUDANTES: UMA REVISÃO INTEGRATIVA DA LITERATURA

Resumo

A desaprendizagem tem sido discutida como parte dos processos de aprendizagem e transformação, mas sua produção no campo educacional permanece dispersa e conceitualmente fragmentada. Este estudo tem como objetivo identificar e analisar os fatores de impacto na desaprendizagem de estudantes no contexto educacional. Assim, realizou-se uma Revisão Integrativa da Literatura, com buscas nas bases *Scopus*, *Web of Science* e Portal de Periódicos CAPES, abrangendo estudos publicados entre 2016 e 2026. Após as etapas de triagem e elegibilidade, foram incluídos 14 estudos, analisados integralmente e organizados por similaridade temática. Os resultados indicam que a desaprendizagem não corresponde ao simples esquecimento, mas envolve a revisão e a reconstrução de conhecimentos, crenças e práticas anteriormente estabilizados. Os fatores identificados articulam-se em quatro dimensões: cognitiva, relacionada à revisão de crenças e mudança de perspectivas; socioemocional, associada a desconforto, vulnerabilidade e sensibilidade ética; pedagógica, envolvendo mediação docente, problematização, participação e experiências formativas; e institucional, relacionada a currículo, cultura acadêmica, relações de poder e apoio institucional. Conclui-se, portanto, que a desaprendizagem constitui um processo multidimensional, cuja ocorrência resulta da articulação entre condições individuais, relacionais, pedagógicas e contextuais. A revisão contribui para sistematizar a produção educacional sobre o fenômeno e evidenciar os fatores de impacto que podem favorecer ou restringir sua ocorrência.

Palavras-chave: Desaprendizagem; Estudantes; Fatores de impacto; Ensino superior; Revisão Integrativa da Literatura.

Abstract

Unlearning has been discussed as part of learning and transformation processes, but its production in the educational field remains dispersed and conceptually fragmented. This study aims to identify and analyze the impact factors of student unlearning in the educational context. An Integrative Literature Review was conducted based on searches in the Scopus, Web of Science, and CAPES Periodicals Portal databases, covering studies published between 2016 and 2026. After the screening and eligibility stages, 14 studies were included, fully analyzed, and organized according to thematic similarities. The results indicate that unlearning does not correspond to simple forgetting, but involves the revision and reconstruction of previously established

knowledge, beliefs, and practices. The identified factors are articulated across four dimensions: cognitive, related to belief revision and changes in perspectives; socio-emotional, associated with discomfort, vulnerability, and ethical sensitivity; pedagogical, involving teaching mediation, problematization, participation, and formative experiences; and institutional, related to curriculum, academic culture, power relations, and institutional support. It is concluded that unlearning constitutes a multidimensional process whose occurrence results from the articulation of individual, relational, pedagogical, and contextual conditions. The review contributes to systematizing educational research on the phenomenon and highlighting impact factors that may facilitate or constrain its occurrence.

Keywords: Unlearning; Students; Impact factors; Higher education; Integrative Literature Review.

1 Introdução

O poeta Fernando Pessoa, em *O Guardador de Rebanhos*, afirma que, para ver as coisas da vida como elas de fato são, é necessária uma "aprendizagem de desaprender" (1993, p. 65). Embora apresentada de forma poética, a ideia remete à necessidade de rever interpretações construídas ao longo da vida e abrir-se a outras formas de compreender a realidade. Nessa perspectiva, a desaprendizagem pode ser entendida como um movimento de revisão daquilo que foi aprendido e que, diante de novas experiências e contextos, pode precisar ser questionado, abandonado ou ressignificado (Hedberg, 1981; McWilliam, 2005).

Desaprender, portanto, não significa simplesmente esquecer o que foi aprendido, mas modificar a influência que conhecimentos, crenças e práticas anteriores exercem sobre o pensamento e a ação. Esse movimento torna-se necessário quando referenciais que antes orientavam adequadamente o sujeito deixam de responder às novas situações, exigindo outras formas de interpretação e atuação (Hedberg, 1981; Akgün *et al.*, 2007). Para Becker (2018), é justamente essa possibilidade de revisão que aproxima a desaprendizagem de processos de transformação e adaptação.

Hedberg (1981) constitui um marco importante na consolidação dos estudos sobre o fenômeno ao discutir a revisão de conhecimentos, rotinas e interpretações diante das mudanças no ambiente organizacional. Nystrom e Starbuck (1984) ampliaram essa discussão ao mostrar que ideias e práticas anteriormente adequadas podem tornar-se inadequadas diante de novas condições. Posteriormente, Tsang e Zahra (2008) contribuíram para delimitar o conceito ao diferenciá-lo da simples aquisição de novos conhecimentos, destacando que a desaprendizagem envolve a redução da influência de conhecimentos anteriormente estabelecidos. Essa compreensão permite deslocar a discussão para contextos nos quais aprender também implica rever aquilo que já se sabe.

No campo educacional, essa discussão ganha particular relevância porque os processos formativos não envolvem apenas a aquisição de novos conteúdos. Os estudantes chegam aos espaços educativos trazendo conhecimentos prévios, crenças, experiências e formas de compreender a realidade que podem ser colocados em questão ao longo da formação. Ao

propor a “pedagogia da desaprendizagem”, McWilliam (2005) chama atenção justamente para a necessidade de questionar hábitos, certezas e formas consolidadas de ensinar e aprender. Desse modo, novas aprendizagens podem depender da revisão de referenciais que anteriormente orientavam a compreensão e a ação dos estudantes, tornando necessário compreender também as condições que favorecem ou dificultam esse movimento.

Apesar dessa relevância, a produção sobre desaprendizagem no campo educacional ainda se apresenta de forma dispersa. O fenômeno é discutido a partir de perspectivas próximas, como revisão de crenças, mudança conceitual, transformação de modelos mentais, reconstrução de conhecimentos e mudança de práticas, sem que essas abordagens utilizem necessariamente o termo desaprendizagem. Além disso, os fatores envolvidos nesse processo aparecem distribuídos entre diferentes aspectos da experiência educativa. Essa dispersão dificulta uma compreensão integrada sobre o que impacta a desaprendizagem dos estudantes e sobre como esses fatores se articulam no processo formativo.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo **identificar e analisar os fatores de impacto na desaprendizagem de estudantes**. Para isso, realizou-se uma Revisão Integrativa da Literatura, tendo como foco estudos que abordam o fenômeno no contexto educacional. A investigação limita-se, portanto, à produção científica identificada e selecionada segundo os critérios estabelecidos na revisão, não buscando analisar empiricamente as experiências dos estudantes nem estabelecer relações causais entre os fatores identificados.

Este artigo está organizado da seguinte forma: a primeira seção apresenta a fundamentação teórica sobre a desaprendizagem; a segunda descreve os procedimentos metodológicos utilizados na Revisão Integrativa da Literatura; a terceira apresenta e discute os resultados encontrados; e, por fim, são apresentadas as considerações finais, com destaque para as contribuições, limitações e possibilidades para pesquisas futuras.

2. Fundamentação Teórica

O conceito de desaprendizagem reúne diferentes interpretações, especialmente quanto à sua intencionalidade, à relação com o esquecimento e à proximidade com a aprendizagem. Apesar dessas diferenças, a literatura converge ao compreendê-la como um processo de revisão da influência de conhecimentos, crenças, pressupostos e práticas que anteriormente orientavam o pensamento e a ação (Tsang; Zahra, 2008; Hislop *et al.*, 2014). Desse modo, desaprender não implica necessariamente eliminar um conhecimento, mas modificar o papel que ele desempenha diante de novas situações e possibilidades de interpretação (Akgün *et al.*, 2007; Becker, 2005).

Essa distinção torna-se mais evidente quando a desaprendizagem é comparada ao esquecimento. Holan e Phillips (2004) explicam que o esquecimento pode ocorrer de maneira acidental ou intencional e atingir tanto conhecimentos recentes quanto aqueles fortemente consolidados. A desaprendizagem, por outro lado, envolve um processo mais direcionado à redução da influência de conhecimentos considerados inadequados ou disfuncionais (Smith; Lyles, 2011; Tsang; Zahra, 2008). Isso não significa, contudo, que o conhecimento anterior seja necessariamente eliminado. Ele

pode permanecer disponível, mas deixar de orientar interpretações e decisões da mesma maneira (Hislop *et al.*, 2014). A diferença, portanto, está menos no desaparecimento do conhecimento e mais na transformação de sua influência sobre o pensamento e a ação.

Essa compreensão também ajuda a situar a relação entre desaprendizagem e aprendizagem. Embora a literatura apresente posições distintas, tratando-as como processos separados ou compreendendo a desaprendizagem como parte da própria aprendizagem, há convergência quanto à possibilidade de novas aprendizagens exigirem a revisão de conhecimentos e práticas anteriores (Becker, 2005; Hislop *et al.*, 2014). Rushmer e Davies (2004) aproximam essa discussão de processos de transformação nos quais referenciais previamente estabelecidos precisam ser revistos diante de novas demandas. Assim, desaprendizagem e aprendizagem não precisam ser entendidas como processos opostos ou necessariamente simultâneos: a desaprendizagem possui dinâmica própria, mas pode acompanhar a construção de novas compreensões quando aquilo que anteriormente orientava o sujeito deixa de responder adequadamente ao contexto.

A discussão sobre os níveis em que esse processo ocorre também amplia sua compreensão. Cegarra-Navarro e Sanches-Polo (2008) argumentam que mudanças organizacionais dependem das pessoas que constituem as organizações, aproximando os níveis individual, grupal e organizacional. Nessa perspectiva, a revisão de crenças, comportamentos e formas de agir dos sujeitos pode sustentar transformações mais amplas (Hedberg, 1981; Klein, 1989; Tsang; Zahra, 2008). Hislop *et al.* (2014) reforçam essa compreensão ao tratarem a desaprendizagem individual como parte de processos mais amplos de mudança. No nível individual, entretanto, esse movimento não se restringe à revisão de informações isoladas, pois os conhecimentos estão articulados a crenças, hábitos e formas de interpretar experiências. Por isso, diferentes referenciais podem apresentar distintos níveis de estabilidade e demandar esforços igualmente distintos para serem revistos (Rushmer; Davies, 2004; Hislop *et al.*, 2014).

No contexto educacional, essa discussão encontra aproximação com estudos sobre mudança conceitual e revisão de conhecimentos prévios. Chi (2008) demonstra que determinadas aprendizagens envolvem a transformação de modelos mentais e a revisão de crenças, enquanto Treagust e Duit (2008) mostram que novas compreensões podem depender do confronto e da reorganização de concepções anteriores. Meyer e Land (2005) acrescentam que alguns conhecimentos exigem transformações mais profundas na compreensão do sujeito. Embora esses estudos não tenham necessariamente a desaprendizagem como objeto central, contribuem para compreender situações em que aprender envolve deslocar ou reorganizar referenciais previamente construídos.

Essa aproximação é importante porque permite compreender a desaprendizagem educacional para além de uma definição centrada no abandono do conhecimento. A literatura sobre mudança de crenças, transformação de modelos mentais e reconstrução do conhecimento evidencia que a revisão pode assumir diferentes profundidades e ocorrer em diferentes situações formativas. A partir disso, torna-se possível avançar da definição do fenômeno para a discussão das condições que favorecem ou dificultam sua

ocorrência. Essas condições não são exclusivamente cognitivas: a revisão daquilo que o sujeito sabe também se relaciona à forma como ele vivencia a experiência formativa, às práticas pedagógicas das quais participa e ao contexto institucional em que a aprendizagem acontece.

A partir dessa compreensão, a revisão do conhecimento pode ser analisada em diferentes planos da experiência formativa. No plano cognitivo, ela envolve crenças, conhecimentos prévios e formas de interpretar determinado fenômeno. Algumas mudanças exigem mais do que a incorporação de novas informações, pois dependem da transformação de modelos mentais e do confronto com concepções anteriores (Chi, 2008; Treagust e Duit, 2008). Em determinados casos, essa reorganização pode ser ainda mais profunda, quando o novo conhecimento exige uma transformação significativa na forma como o sujeito compreende determinado assunto (Meyer e Land, 2005). O reconhecimento dos limites das compreensões anteriores, portanto, constitui uma condição importante para que novos referenciais possam ser construídos.

Esse processo, contudo, não ocorre de maneira exclusivamente cognitiva. Questionar aquilo que anteriormente era considerado válido pode envolver desconforto, insegurança, resistência e mudanças na maneira como o sujeito percebe a si mesmo e aos outros. O envolvimento acadêmico articula aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004), enquanto competências socioemocionais também se relacionam ao engajamento dos estudantes (Santos *et al.*, 2023). Assim, a disposição para rever conhecimentos pode depender das experiências emocionais e relacionais mobilizadas durante a formação, especialmente quando a revisão coloca em questão referenciais que possuem significado para o sujeito.

As próprias experiências de aprendizagem constituem outro elemento relevante. Se novos conhecimentos podem exigir o questionamento de referenciais anteriores, as práticas por meio das quais os estudantes aprendem podem favorecer ou dificultar esse movimento. McWilliam (2005) chama atenção para práticas educativas que questionam certezas e formas consolidadas de ensinar e aprender. Problematização, reflexão, diálogo, participação e experimentação podem, nesse sentido, criar situações nas quais conhecimentos prévios são confrontados e reelaborados. A mediação pedagógica ultrapassa, portanto, a transmissão de conteúdos e envolve a criação de condições para que o estudante examine criticamente aquilo que já sabe.

Essas experiências acontecem, por sua vez, em instituições atravessadas por normas, valores, currículos, culturas e relações de poder. O ambiente educacional contribui para definir quais conhecimentos são valorizados, quais práticas são legitimadas e quais perspectivas encontram espaço para ser questionadas. Oliveira (2020) destaca a influência das condições organizacionais e culturais sobre processos de desaprendizagem, enquanto discussões mais recentes chamam atenção para a dimensão coletiva e institucional da transformação (Lynn, 2024; Hart, 2026). A possibilidade de rever conhecimentos, portanto, não depende apenas da disposição individual, mas também das condições oferecidas pelo ambiente em que a formação acontece.

Considerados em conjunto, esses aspectos indicam que a desaprendizagem, no contexto educacional, não se desenvolve a partir de uma

única condição. Conhecimentos e crenças, experiências subjetivas, práticas pedagógicas e características institucionais constituem diferentes planos que se relacionam na ocorrência do fenômeno. Essas dimensões não são tomadas como uma classificação previamente estabelecida para a desaprendizagem, mas como referências teóricas construídas a partir da literatura para organizar e interpretar os fatores discutidos nos estudos selecionados.

Dessa forma, a fundamentação adotada compreende a desaprendizagem como um processo de revisão da influência de conhecimentos, crenças e práticas anteriormente construídos, cuja compreensão requer considerar tanto os processos individuais quanto as experiências e os contextos nos quais a formação acontece. Essa perspectiva orienta a análise dos estudos selecionados nesta Revisão Integrativa da Literatura, permitindo examinar os fatores relacionados ao fenômeno sem reduzi-lo a uma única dimensão.

3. Metodologia

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, de natureza bibliográfica, desenvolvida por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura (RI). A escolha dessa abordagem está relacionada ao objetivo de compreender como a literatura acadêmica discute os fatores que impactam a desaprendizagem de estudantes, considerando a diversidade de perspectivas e contextos em que o fenômeno tem sido investigado. A RI mostra-se adequada por possibilitar a reunião e síntese de estudos com diferentes delineamentos, articulando evidências teóricas e empíricas e favorecendo uma compreensão abrangente de fenômenos cuja produção ainda se encontra dispersa (Whittemore; Knafl, 2005; Souza; Silva; Carvalho, 2010).

3.1 Etapas da revisão

A revisão foi conduzida com base nas etapas propostas por Whittemore e Knafl (2005) e Souza, Silva e Carvalho (2010), contemplando a definição do objetivo e da pergunta norteadora, o estabelecimento dos critérios de elegibilidade, a definição das bases de dados e das estratégias de busca, a seleção dos estudos, a extração dos dados e a análise e síntese dos achados. Essas etapas foram conduzidas de forma articulada, buscando assegurar transparência e coerência ao processo de identificação, seleção e análise dos estudos.

3.2 Objetivo e pergunta de pesquisa

O objetivo da revisão foi identificar, selecionar e analisar criticamente os estudos que abordam os fatores que impactam a desaprendizagem dos estudantes. A partir desse direcionamento, definiu-se como pergunta norteadora: **como a literatura acadêmica discute os fatores que impactam a desaprendizagem de estudantes?**

3.3 Estratégia de busca e procedimentos de coleta

O levantamento bibliográfico foi realizado entre dezembro de 2025 e fevereiro de 2026 nas bases *Scopus*, *Web of Science* e Portal de Periódicos

CAPES, selecionadas em razão de sua abrangência e relevância para a identificação de estudos relacionados à temática investigada.

As estratégias de busca foram elaboradas a partir do fenômeno central da pesquisa e de seus desdobramentos conceituais, contemplando termos em português e inglês relacionados à desaprendizagem e ao contexto educacional. Foram considerados sinônimos e variações terminológicas do fenômeno, combinados por meio de operadores booleanos aos termos relacionados aos estudantes e aos processos educacionais.

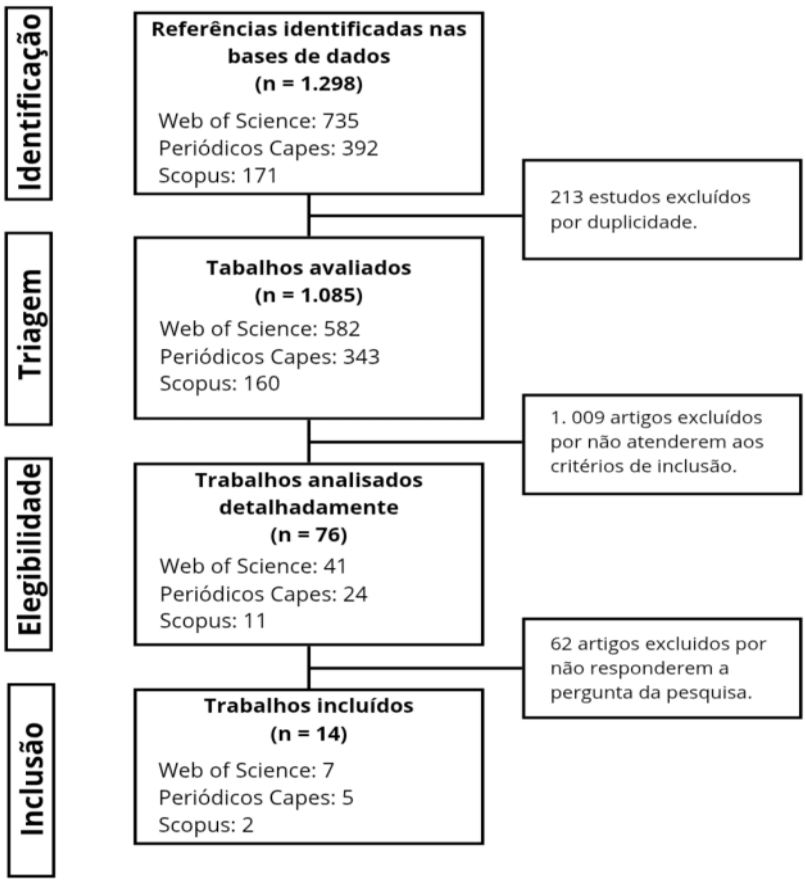
Em inglês, utilizou-se a combinação: (“unlearning” OR “intentional forgetting” OR “knowledge abandonment” OR “belief change” OR “conceptual change”) AND (“student*” OR “learner*” OR “individual*”). Em português, utilizou-se: (“desaprendizagem” OR “desaprender” OR “mudança conceitual”) AND (“estudantes” OR “aprendizagem” OR “indivíduos”). Não foram elaboradas *strings* específicas em espanhol, embora estudos nesse idioma pudessem ser recuperados pelas bases consultadas. Também não foi estabelecida restrição prévia quanto ao nível de ensino, permitindo identificar diferentes abordagens da desaprendizagem em contextos educacionais.

3.4 Critérios de elegibilidade e processo de triagem

Após a aplicação das estratégias de busca, os registros recuperados foram exportados em formato RIS e organizados no software Rayyan, utilizado para identificação de duplicidades e apoio ao processo de triagem. Foram estabelecidos como critérios de elegibilidade: (a) artigos publicados entre 2016 e 2026; (b) disponibilidade do texto integral; (c) publicação em português, inglês ou espanhol; (d) realização do estudo em contexto educacional; e (e) abordagem da desaprendizagem como objeto central ou como fenômeno diretamente relacionado ao objetivo da investigação. Foram excluídos estudos duplicados, pesquisas desenvolvidas exclusivamente em contextos organizacionais, trabalhos sem acesso ao texto integral e estudos que não apresentavam relação com o objetivo da revisão.

A seleção ocorreu nas etapas de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão. A busca inicial resultou em 1.298 registros. Após a remoção das duplicidades e a triagem dos títulos e resumos, 76 estudos foram considerados potencialmente relevantes e encaminhados para a etapa de elegibilidade. Nessa etapa, os textos foram examinados quanto à sua aderência aos critérios estabelecidos, resultando em 14 artigos. Esses estudos foram então lidos integralmente e submetidos à extração dos dados, compondo a amostra final da revisão. A Figura 1 apresenta o fluxo completo de identificação, triagem, elegibilidade e inclusão dos estudos.

Figura 1: Etapas da Revisão Integrativa da Literatura



Fonte: elaboração própria (2026)

4. Análise e Discussão dos Resultados

A amostra final reuniu 14 estudos publicados entre 2016 e 2026, desenvolvidos em diferentes contextos educacionais, com predominância da educação superior e presença de pesquisas relacionadas à formação docente, educação em saúde, educação agrícola e pedagogias feministas. Essa diversidade evidencia que a desaprendizagem ainda constitui um campo teórico em consolidação no contexto educacional e que seus fatores de impacto aparecem distribuídos entre diferentes experiências e perspectivas formativas.

A análise integrada dos estudos indica que a desaprendizagem não pode ser explicada por um único fator. Embora os trabalhos apresentem objetos e contextos distintos, há convergência em torno da necessidade de rever conhecimentos, crenças e práticas que anteriormente orientavam a compreensão e a ação dos sujeitos. A partir dessa recorrência, os achados foram organizados nas quatro dimensões: cognitiva, socioemocional, pedagógica e institucional, não como categorias rígidas de classificação, mas como referências para compreender os diferentes fatores identificados na literatura. Os estudos frequentemente atravessam mais de uma delas, indicando que a desaprendizagem se desenvolve pela articulação entre diferentes condições.

Na **dimensão cognitiva**, a desaprendizagem está relacionada à revisão de crenças, conhecimentos prévios e formas de compreender o conhecimento. Esse movimento ocorre quando referenciais anteriormente construídos deixam

de responder adequadamente às novas situações e precisam ter sua influência revista. Para Skopeliti, Kyriakopoulou e Androutsopoulou (2025), essa revisão pode ser observada na mudança de crenças sobre a aprendizagem autorregulada**,** uma vez que novas compreensões levam os sujeitos a questionar concepções anteriormente consolidadas. Esse deslocamento também pode ocorrer quando experiências formativas confrontam formas já incorporadas de produzir conhecimento, como na escrita acadêmica, na investigação crítica e em situações nas quais diferentes perspectivas exigem a reconstrução de compreensões anteriores (Howitt, Wilson e Higgins, 2024; Ryu, 2022).

A desaprendizagem, portanto, não corresponde simplesmente à substituição de um conhecimento por outro. O que está em jogo é a reorganização da relação do sujeito com aquilo que já sabe, especialmente quando novos conhecimentos ou experiências tornam insuficientes os referenciais anteriores. A mudança conceitual pode exigir o confronto com concepções prévias e a transformação dos modelos mentais utilizados para interpretar determinado fenômeno (Chi, 2008; Treagust e Duit, 2008). Em situações de formação, essa reorganização pode envolver mudança de perspectiva, abandono de referenciais anteriores e reconstrução das formas de pensar e aprender (Van Oers *et al.*, 2025; Barrientos Díaz, 2024). Assim, o principal fator cognitivo identificado não está no desaparecimento do conhecimento anterior, mas na capacidade de reconhecer seus limites, questionar sua influência e reorganizá-lo diante de novas possibilidades de interpretação**.**

Na **dimensão socioemocional**, a revisão do conhecimento envolve condições subjetivas e relacionais que podem facilitar ou dificultar a disposição para questionar aquilo que anteriormente era considerado válido. O processo pode mobilizar desconforto, vulnerabilidade, resistência, afetividade e deslocamentos éticos e identitários, especialmente quando os referenciais em revisão estão relacionados à posição social ou às experiências dos sujeitos. De acordo com Zare e Pathania (2025), o desaprendizado do privilégio de casta exige tornar visíveis posições anteriormente naturalizadas e lidar com as implicações desse reconhecimento, mostrando que a revisão de um conhecimento pode também afetar a maneira como o sujeito compreende a si mesmo e aos outros. Essa dimensão aparece igualmente em experiências voltadas à segurança cultural, ao antirracismo e à formação para o cuidado, nas quais confiança, sensibilidade ética e reconhecimento do outro participam das condições de transformação (Hendry *et al.*, 2025; Kyle *et al.*, 2017).

A afetividade amplia essa compreensão porque aquilo que precisa ser revisto nem sempre corresponde a uma informação isolada, podendo estar associado a memórias, experiências e significados construídos ao longo da trajetória formativa. Perrier e Withers (2016) mostram justamente como objetos e elementos afetivos podem participar desse processo. Desse modo, a abertura para desaprender depende também de condições que permitam ao sujeito lidar com aquilo que a revisão desestabiliza, o que se aproxima da compreensão do envolvimento acadêmico como fenômeno que articula componentes cognitivos, emocionais e comportamentais (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2004).

As condições nas quais essas mudanças são vivenciadas conduzem à **dimensão pedagógica**. Os estudos indicam que determinadas experiências

formativas podem criar oportunidades para confrontar conhecimentos prévios, experimentar outras possibilidades e reconstruir formas de pensar e agir. Van Oers *et al.* (2025) mostram como a preparação para a sucessão familiar, no contexto da educação agrícola, pode exigir o questionamento de mentalidades e práticas herdadas, enquanto experiências baseadas em projetos práticos também colocam os sujeitos diante de situações nas quais formas anteriores de produzir conhecimento precisam ser reelaboradas (Moreira, 2025). O mesmo movimento pode ocorrer na escrita acadêmica e na investigação crítica, quando a própria experiência de aprender exige deslocamentos nos modos de pensar e produzir conhecimento (Howitt, Wilson e Higgins, 2024; Ryu, 2022).

O ponto de convergência é que a desaprendizagem não parece decorrer apenas da exposição a novos conteúdos. Ela pode ser favorecida quando a experiência pedagógica permite confrontar, problematizar, experimentar e reconstruir. McWilliam (2005) já chamava atenção para essa possibilidade ao propor uma pedagogia capaz de questionar certezas e formas consolidadas de ensinar e aprender. A mediação pedagógica passa, assim, a ultrapassar a transmissão de conteúdos e pode criar situações nas quais o estudante reconhece limites em seus referenciais anteriores e encontra condições para reelaborá-los. Relações colaborativas, participação dos estudantes e mudanças nas formas de ensino também aparecem como elementos capazes de favorecer esse movimento (Alhadad *et al.*, 2021; Islam, 2021).

Essas experiências, entretanto, não acontecem em um espaço neutro. Na **dimensão institucional**, currículos, culturas acadêmicas, relações de poder, modelos de formação e condições organizacionais interferem naquilo que pode ser questionado, revisto ou legitimado. Barrientos Díaz (2024), ao problematizar o cânone educacional nas escolas de arquitetura, evidencia como conhecimentos historicamente legitimados pelo currículo podem ser colocados em questão. Essa discussão se amplia quando se consideram as relações de poder presentes nos espaços formativos, pois determinados conhecimentos, práticas e posições são sustentados por estruturas que ultrapassam a disposição individual para a mudança (Zare e Pathania, 2025; Alhadad *et al.*, 2021).

A instituição, portanto, não constitui apenas o cenário em que a desaprendizagem acontece, mas participa das condições que podem sustentá-la ou restringi-la. Lynn (2024) defende práticas intencionais de desaprendizagem diante das transformações das universidades contemporâneas, enquanto discussões mais recentes questionam perspectivas que localizam o fenômeno exclusivamente no indivíduo (Hart, 2026). Isso significa que não basta que o estudante esteja disposto a rever aquilo que aprendeu se o ambiente acadêmico continua legitimando os mesmos referenciais, práticas e relações. Currículos, normas, culturas e estruturas institucionais podem, assim, ampliar ou limitar as possibilidades de crítica, participação e transformação.

Considerados em conjunto, os achados mostram que os fatores identificados cumprem funções diferentes, mas articuladas. Os aspectos cognitivos tornam possível reconhecer limites em referenciais anteriores; os socioemocionais envolvem as tensões e disposições mobilizadas por essa revisão; as experiências pedagógicas podem provocar e mediar o processo; e as condições institucionais podem sustentá-lo ou restringi-lo. A

desaprendizagem, portanto, não resulta da atuação isolada de um desses fatores. Uma crença pode ser questionada cognitivamente, gerar desconforto, ser confrontada em uma experiência pedagógica e encontrar, no ambiente institucional, condições mais ou menos favoráveis para sua efetiva revisão.

Essa articulação ajuda a compreender a dispersão da produção encontrada. Os estudos analisados pertencem a campos e contextos distintos, mas convergem ao tratar de situações em que conhecimentos, crenças ou práticas anteriormente estabelecidos precisam ser revistos diante de novas experiências. Em alguns trabalhos, a ênfase recai sobre a mudança de crenças; em outros, sobre o desconforto e a revisão de posições, as práticas pedagógicas ou as transformações institucionais. Essa diversidade não indica ausência de relação entre os estudos, mas evidencia que a desaprendizagem educacional assume diferentes configurações conforme o contexto em que ocorre. A partir dessa análise, o quadro 1 reúne os principais fatores de impacto identificados na literatura e os organiza nas quatro dimensões discutidas.

Quadro 1: Fatores de impacto na desaprendizagem por dimensão

DIMENSÃO	CARACTERIZAÇÃO	FATORES DE IMPACTO
Socioemocional	A desaprendizagem manifesta-se como um processo subjetivo e relacional, no qual a revisão de saberes implica deslocamentos identitários, afetivos e éticos. Trata-se de uma experiência não neutra, frequentemente marcada por tensões emocionais e reconfigurações na forma como os sujeitos se percebem e se posicionam no contexto educacional. **Autores:** Hendry et al. (2025); Perrier e Withers (2016); Kyle et al. (2017); Zare e Pathania (2025).	- Desconforto, vulnerabilidade e resistência à mudança. - Abandono de privilégios e revisão das identidades sociais. - Sensibilidade ética e reconhecimento do outro - Afetividade, memória e dimensão simbólica do conhecimento.
Pedagógica	A desaprendizagem é mediada por práticas formativas que induzem à problematização de saberes prévios, sendo viabilizada por estratégias pedagógicas que promovem a reflexão crítica, a participação ativa e a experimentação. Essa dimensão reforça o papel intencional da mediação docente e das metodologias de ensino na promoção da desaprendizagem. **Autores:** Van Oers et al. (2025); Islam (2021); Howitt, Wilson e Higgins (2024); Perrier e Withers (2016); Kyle et al. (2017); Alhadad et al. (2021); Moreira (2025); Ryu (2022).	- Mediação docente e intencionalidade pedagógica. - Metodologias problematizadoras e críticas. - Participação ativa e aprendizagem colaborativa. - Projetos práticos e aprendizagem experiencial. - Práticas pedagógicas inovadoras e formativas.
Cognitiva	A desaprendizagem envolve a revisão ativa de crenças, conceitos e formas de compreender o conhecimento, tornando visível a insuficiência dos referenciais prévios. Esse processo implica uma reconfiguração cognitiva, na qual o sujeito	- Revisão de crenças e pressupostos. - Mudança de perspectiva sobre o conhecimento.

	deixa de operar com esquemas anteriores e passa a construir novas formas de pensar e aprender. **Autores:** Skopeliti, Kyriakopoulou e Androutsopoulou (2025); Howitt, Wilson e Higgins (2024); Ryu (2022); Van Oers et al. (2025); Díaz (2024).	- Reorganização e reestruturação cognitiva. - Abandono de referenciais prévios. - Reconstrução de formas de pensar e de aprender.
Institucional	A desaprendizagem é condicionada por estruturas e contextos institucionais que podem favorecer ou restringir sua ocorrência. Elementos como currículo, cultura acadêmica e relações de poder configuram um ambiente com caráter coletivo e estruturado, o que torna possível a ocorrência de processos de desaprendizagem. **Autores:** Hart (2026); Hendry et al. (2025); Díaz (2024); Zare e Pathania (2025); Alhadad et al. (2021); Lynn (2024).	- Currículo e revisão dos cânones formativos. - Cultura acadêmica e normas institucionais. - Relações de poder e hierarquias acadêmicas. - Apoio institucional e condições organizacionais. - Estrutura universitária e modelos de formação.

Fonte: Dados da Pesquisa, 2026.

5. Conclusão e Contribuições

Este estudo teve como objetivo identificar, selecionar e analisar criticamente os estudos que abordam os fatores que impactam a desaprendizagem de estudantes, considerando as dimensões cognitiva, socioemocional, pedagógica e institucional, por meio de uma Revisão Integrativa da Literatura. Os achados permitem responder à questão de pesquisa ao evidenciar que a desaprendizagem não corresponde ao simples esquecimento ou abandono de conteúdos, mas envolve a revisão da influência de conhecimentos, crenças e práticas anteriormente estabelecidos quando estes deixam de responder adequadamente às novas experiências e demandas formativas.

Os resultados apontam para uma compreensão multifatorial do fenômeno. Os fatores cognitivos relacionam-se à revisão e reorganização de referenciais anteriores; os socioemocionais envolvem tensões, disposições e deslocamentos produzidos por essa revisão; os pedagógicos dizem respeito às experiências e mediações que podem favorecer o processo; e os institucionais abrangem condições que podem sustentá-lo ou restringi-lo. Esses elementos não atuam isoladamente, mas se articulam conforme as experiências e os contextos em que a formação ocorre. Nesse sentido, o estudo contribui para ampliar e sistematizar uma literatura ainda dispersa no campo educacional, aproximando a desaprendizagem de discussões sobre mudança conceitual, revisão de crenças e reconstrução do conhecimento.

Em termos práticos, os achados sugerem que docentes e instituições não devem considerar apenas a promoção de novas aprendizagens, mas também criar condições para que conhecimentos e práticas anteriormente construídos possam ser questionados e reelaborados. Essa perspectiva pode contribuir para repensar processos formativos no ensino superior, especialmente em contextos marcados por mudanças nas práticas

pedagógicas, nas tecnologias e nas demandas profissionais. A pesquisa apresenta como limitações as bases de dados, o período e os critérios de elegibilidade adotados, além da própria dispersão terminológica do campo, que pode dificultar a identificação de estudos relacionados ao fenômeno.

Como agenda para pesquisas futuras, sugere-se aprofundar empiricamente como estudantes vivenciam processos de desaprendizagem, especialmente no ensino superior, investigando como os diferentes fatores identificados se articulam em situações concretas. Também são pertinentes estudos sobre desaprendizagem em contextos atravessados por tecnologias educacionais e inteligência artificial generativa, bem como pesquisas que aprofundem os fatores institucionais e suas relações com a experiência acadêmica. Conclui-se que a desaprendizagem constitui uma perspectiva relevante para compreender processos formativos nos quais aprender envolve também revisar aquilo que já foi construído, contribuindo para o desenvolvimento de uma agenda de pesquisa ainda em consolidação no campo educacional.

Referências

AKGÜN, A. E.; BYRNE, J. C.; LYNN, G. S.; KESKIN, H. Organizational unlearning as changes in beliefs and routines in organizations. **Journal of Organizational Change Management**, v. 20, n. 6, p. 794-812, 2007. DOI: 10.1108/09534810710831028.

ALHADAD, S. S. J.; VASCO, D.; WILLIAMS, J. C.; DIZON, P.; KAPNIAS, R. L.; KHAN, S. B.; PAYNE, H.; SIMPSON, B. C.; WARREN, C. D. Learning, unlearning, and relearning together: unmasking power in a Students as Partners program using collaborative autoethnography. **Student Success**, v. 12, n. 2, p. 38-50, 2021. DOI: 10.5204/ssj.1934.

BARRIENTOS DÍAZ, M. P. Starting an (un)learning of the educational canon from feminisms: narratives from Chilean architecture schools. **Dearq**, n. 40, p. 20-28, 2024. DOI: 10.18389/dearq40.2024.03.

BECKER, K. Individual and organisational unlearning: directions for future research. **International Journal of Organisation Behaviour**, v. 9, n. 7, p. 659-670, 2005.

BECKER, K. Organizational unlearning: time to expand our horizons? **The Learning Organization**, v. 25, n. 3, p. 180-189, 2018. DOI: 10.1108/TLO-10-2017-0095.

CEGARRA-NAVARRO, J. G.; SÁNCHEZ-POLO, M. T. Linking the individual forgetting context with customer capital from a seller's perspective. **Journal of the Operational Research Society**, v. 59, n. 12, p. 1614-1623, 2008. DOI: 10.1057/palgrave.jors.2602491.

CHI, M. T. H. Three types of conceptual change: belief revision, mental model transformation, and categorical shift. In: VOSNIADOU, S. (ed.). **International**

handbook of research on conceptual change. New York: Routledge, 2008. p. 61-82. DOI: 10.4324/9780203874813-9.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School engagement: potential of the concept, state of the evidence. **Review of Educational Research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. DOI: 10.3102/00346543074001059.

HART, D. O. Time to unlearn unlearning?: moving beyond neoliberal conceptualizations to intersectional, transformative actions. **Teaching and Teacher Education**, v. 171, 2026. DOI: 10.1016/j.tate.2025.105347.

HEDBERG, B. How organizations learn and unlearn. In: NYSTROM, P. C.; STARBUCK, W. H. (ed.). **Handbook of organizational design**. Oxford: Oxford University Press, 1981. p. 1-27.

HENDRY, J.; DEL GUERCIO, G.; SMITH, D. B.; LOUIE, A.; HENRY, B.; JONGBLOED, K. Unlearning clubs: creating environments of cultural safety, anti-racism, and trustworthiness in population and public health. **BMC Public Health**, v. 25, n. 1, 2025. DOI: 10.1186/s12889-025-22034-6.

HISLOP, D.; BOSLEY, S.; COOMBS, C. R.; HOLLAND, J. The process of individual unlearning: a neglected topic in an under-researched field. **Management Learning**, v. 45, n. 5, p. 540-560, 2014. DOI: 10.1177/1350507613486423.

HOLAN, P. M. de; PHILLIPS, N. Remembrance of things past? The dynamics of organizational forgetting. **Management Science**, v. 50, n. 11, p. 1603-1613, 2004. DOI: 10.1287/mnsc.1040.0273.

HOWITT, S. M.; WILSON, A. N.; HIGGINS, D. M. Unlearning, uncovering and becoming: experiencing academic writing as part of undergraduate research. **Teaching in Higher Education**, v. 29, n. 5, p. 1322-1337, 2024. DOI: 10.1080/13562517.2022.2145466.

ISLAM, S. Unlearning, relearning, and paradigm shift to online tertiary education during the COVID-19 pandemic in Bangladesh. **Bangladesh Journal of Medical Science**, v. 20, p. S65-S71, 2021. DOI: 10.3329/bjms.v20i5.55399.

KLEIN, J. I. Parenthetic learning in organizations: toward the unlearning of the unlearning model. **Journal of Management Studies**, v. 26, n. 3, p. 291-308, 1989. DOI: 10.1111/j.1467-6486.1989.tb00729.x.

KYLE, R. G.; MEDFORD, W.; BLUNDELL, J.; WEBSTER, E.; MUNOZ, S. A.; MACADEN, L. Learning and unlearning dignity in care: experiential and experimental educational approaches. **Nurse Education in Practice**, v. 25, p. 50-56, 2017. DOI: 10.1016/j.nepr.2017.05.001.

LYNN, M. A. Intentional unlearning practices in postmassified university systems: reformation for the metamodern era. **Journal of Global Education and Research**, v. 8, n. 3, p. 222-235, 2024. DOI: 10.5038/2577-509X.8.3.1334.

MCWILLIAM, E. Unlearning pedagogy. **Journal of Learning Design**, v. 1, n. 1, p. 1-11, 2005. DOI: 10.5204/jld.v1i1.2.

MEYER, J. H. F.; LAND, R. Threshold concepts and troublesome knowledge (2): epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. **Higher Education**, v. 49, n. 3, p. 373-388, 2005. DOI: 10.1007/s10734-004-6779-5.

MOREIRA, P. Unlearning by doing: research pedagogies through hands-on projects in Stjwetla, Johannesburg. **Estudo Prévio**, n. 26, 2025. DOI: 10.26619/2182-4339/26.3.

NYSTROM, P. C.; STARBUCK, W. H. To avoid organizational crises, unlearn. **Organizational Dynamics**, v. 12, n. 4, p. 53-65, 1984. DOI: 10.1016/0090-2616(84)90011-1.

OLIVEIRA, I. B. Epistemologias do Sul e cotidiano escolar: desaprendizagem, desobediência e emancipação social. **Desidades**, v. 28, p. 51-67, 2020. Disponível em: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/40388. Acesso em: 10 ago. 2026.

PERRIER, M.; WITHERS, D. An archival feminist pedagogy: unlearning and objects as affective knowledge companions. **Continuum: Journal of Media & Cultural Studies**, v. 30, n. 3, p. 355-366, 2016. DOI: 10.1080/10304312.2016.1166561.

PESSOA, F. **O guardador de rebanhos e outros poemas**. 1993. Disponível em: https://casafernandopessoa.pt/pt/cfp/poesia-estendida-2023/Saber-ver-quando-se-ve. Acesso em: 10 ago. 2026.

RUSHMER, R. K.; DAVIES, H. T. O. Unlearning in health care. **Quality & Safety in Health Care**, v. 13, supl. 2, p. ii10-ii15, 2004. DOI: 10.1136/qshc.2003.009506.

RYU, Y. Critical inquiry with children as an unlearning process: a South Korean case of critical inquiry centering learning from children. **International Journal of Qualitative Methods**, v. 21, 2022. DOI: 10.1177/16094069221075442.

SANTOS, A. C. et al. A systematic review of the association between social and emotional competencies and student engagement in youth. **Educational Research Review**, v. 39, 100535, 2023. DOI: 10.1016/j.edurev.2023.100535.

SKOPELITI, E.; KYRIAKOPOULOU, M.; ANDROUTSOPOULOU, A. Changing pre-service teachers' beliefs about self-regulated learning: the role of refutational texts and instructional analogies. **Behavioral Sciences**, v. 15, n. 12, 1623, 2025. DOI: 10.3390/bs15121623.

EASTERBY-SMITH, M.; LYLES, M. A. In praise of organizational forgetting. **Journal of Management Inquiry**, v. 20, n. 3, p. 311-316, 2011. DOI: 10.1177/1056492611408508.

TREAGUST, D. F.; DUIT, R. Conceptual change: a discussion of theoretical, methodological and practical challenges for science education. **Cultural Studies of Science Education**, v. 3, p. 297-328, 2008. DOI: 10.1007/s11422-008-9090-4.

TSANG, E. W. K.; ZAHRA, S. A. Organizational unlearning. **Human Relations**, v. 61, n. 10, p. 1435-1462, 2008. DOI: 10.1177/0018726708095710.

VAN OERS, L.; FEOLA, G.; MOORS, E.; RUNHAAR, H. Facilitating unlearning in agricultural education: preparing for family-farm succession. **Journal of Agricultural Education and Extension**, v. 31, n. 3, p. 331-353, 2025. DOI: 10.1080/1389224X.2024.2379812.

WHITTEMORE, R.; KNAFL, K. The integrative review: updated methodology. **Journal of Advanced Nursing**, v. 52, n. 5, p. 546-553, 2005. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2005.03621.x.

ZARE, B.; PATHANIA, G. J. “To resist, first we must see”: unlearning caste privilege among university students. **Higher Education**, 2025. DOI: 10.1007/s10734-025-01501-4.