

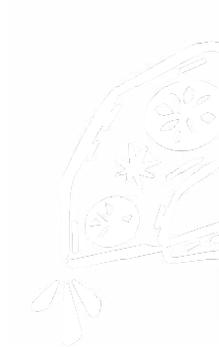


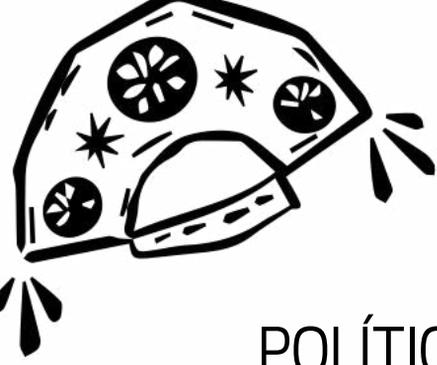
**POLÍTICAS AFIRMATIVAS
E DEMOCRATIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO DA
PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DO NORDESTE**



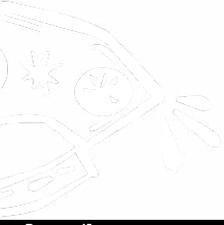
**Acassia dos Anjos Santos Rosa
Alfrancio Ferreira Dias
Rosana Givigi
ORGS.**







POLÍTICAS AFIRMATIVAS
E DEMOCRATIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO DA
PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DO NORDESTE



Acassia dos Anjos Santos Rosa
Alfrancio Ferreira Dias
Rosana Givigi
(Organizadores)



Criação Editora
Aracaju | 2024

Copyright 2024 by
Acassia dos Anjos Santos Rosa
Alfrancio Ferreira Dias
Rosana Givigi

Proibida a reprodução total ou parcial, por qualquer meio ou processo, com finalidade de comercialização ou aproveitamento de lucros ou vantagens, com observância da Lei de regência. Poderá ser reproduzido texto, entre aspas, desde que haja expressa marcação do nome do autor, título da obra, editora, edição e paginação.

Grafia atualizada segundo acordo ortográfico
da Língua Portuguesa, em vigor no Brasil desde 2009.

Projeto gráfico
Adilma Menezes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

R788p	Rosa, Acassia dos Anjos Santos; Dias, Alfrancio Ferreira; Givigi, Rosana (orgs.) Políticas afirmativas e democratização do conhecimento da pós-graduação em educação do Nordeste / Organizadores: Acassia dos Anjos Santos Rosa; Alfrancio Ferreira Dias; Rosana Givigi -- 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2024. 232p. Inclui bibliografia. ISBN 978-85-8413-560-8 1. Ensino Superior. 2. Pós-Graduação. 3. Nordeste Brasileiro. 4. Educação. I. Título. II. Assunto. III. Organizadores CDD 378.155 CDU 378
-------	---

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO
1. Graduação / incluindo cursos de pós-graduação.
2. Ensino superior.

SUMÁRIO



POLÍTICAS AFIRMATIVAS E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE: UMA ABERTURA..... 7 

Acassia dos Anjos Santos Rosa

Alfrancio Ferreira Dias

Rosana Givigi

INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA REGIÃO NORDESTE? 11 

Jaqueline Aparecida Foratto Lixandrão Santos

Jónata Ferreira de Moura

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA 23 

Francisca Morais da Silveira

Livia da Conceição Costa Zaque

ESTADO DA ARTE SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NOS PERIÓDICOS VINCULADOS A PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DO NORDESTE BRASILEIRO 37 

Michael Daian Pacheco Ramos

Antonio Carvalho dos Santos Junior

REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA INTERCULTURAL: O QUE OS PLANOS DE ENSINO NOS CONTAM..... 65 

Roberta Melo de Andrade Abreu

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO NORDESTE: O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO 79 

Silvia Helena Vieira Cruz

A CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DAS CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO 115 

Márcia de Oliveira Menezes

Tânia Regina Dantas

PEDAGOGIAS AMBIENTAIS EM ESPAÇOS VERDES URBANOS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE APAZIGUADORA..... 145 

Marlécio Maknamara

EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPANSÃO E ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DOS OLIGOPÓLIOS EDUCACIONAIS NO NORDESTE 159 

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Rhoberta Santana de Araújo

Edneide Jezine

(TRANS)VER O LUGAR DA ARTE, DA ESTÉTICA E DA CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NECESSIDADE HUMANA!..... 203 

Tânia Maria de Sousa França

CREDENCIAIS DOS AUTORES(AS) 227 



POLÍTICAS AFIRMATIVAS E DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DO NORDESTE: UMA ABERTURA



Acassia dos Anjos Santos Rosa
Alfrancio Ferreira Dias
Rosana Givigi

Pesquisar, compor, apresentar, organizar, avaliar, enviar, convidar, receber, esperar, fazer, esquecer, mediar, publicar, divulgar, escrever, expor, aceitar, reprovar, reavaliar, secretariar, poder, afetar, escutar, viver, encruzilhar, manter a ética. Quantas ações são possíveis em um evento como o EPEN? Não sabemos ao certo. Vocês, leitores, sabem? Calma, gente! Nossa proposta é de abertura. De abrir caminhos ou mesmo a partir da encruzilhada.

O XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) – foi um espaço coletivo de trocas, experiências e de produção de conhecimento. De algum modo, nesse texto de abertura, priorizamos destacar que a formação, a circulação e a divulgação da pesquisa em educação no Nordeste brasileiro são pulsantes, vibrantes, com pitadas de gritaria, bocas salivantes, escritas selvagens. Sim, tudo isso existe na pós-graduação em educação do Nordeste. Há, sem dúvidas, espaços de instabilidade epistêmica e isso é ótimo. Essa edição tem esse propósito: evidenciar, abalar, quebrar, desmoronar e, de algum modo, ressignificar ou tirar da malinha teorias e métodos que não nos representam mais.

O EPEN foi organizado coletivamente pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação do Nordeste

(FORPRED/NE) e pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), com o apoio do Instituto Federal do Sertão de Pernambuco (IFSertãoPE), que voltou ao formato presencial, reunindo pesquisadores(as) do campo da educação da região Nordeste, pesquisadores(as) das demais regiões do Brasil e do exterior. O tema escolhido para a edição, “Políticas Afirmativas, Democratização do Conhecimento e da Sociedade”, foi sugerido pela comissão local e aprovado pela reunião do Forpred Nordeste e foi inspirado em eventos ativistas, como o ConQueer, para valorizar e reafirmar o compromisso do PPGED/UFS com “uma comunidade acadêmica crítica às normalizações, naturalizações, essencializações, monoculturas, binarismos” (Dias, Anjos e Santos, 2023, p. 2), bem como no enfrentamento das assimetrias e desigualdades nos processos de produção e difusão do conhecimento em educação.

Sem comparações, pois não se comparam edições de eventos. Nunca foi pedido. Um desrespeito. Um ato falho. Muitos colegas dedicados deram o máximo pela continuidade da existência do EPEN. Nosso inimigo é outro, que ainda não foi completamente varrido, esquecido, nem ficou no passado. Então, nós queremos com essa edição celebrar a vida, a nossa existência, a possibilidade de reunir; de promover o intercâmbio entre pesquisadores(as) do campo da educação experientes e jovens para a ampliação da produção científica do Nordeste; de pensar coletivamente, em rede, em bando; de aquilombar. Buscamos uma mobilização crítica e afetiva. Apontamos para possibilidades de experiências ampliadas de uma reunião regional da ANPEd mais horizontal, inclusiva e democrática. Essa obra tem muito disso: apelo para escolher registrar memória positivas. Nela, reunimos narrativas de alguns trabalhos encomendados dos Grupos de Trabalhos. Algumas ideias, pistas, descrição das pesquisas e experiências das temáticas mais específicas: afeto, críticas, erros de análise, resistência, cansaço, vitória, tudo isso misturado. Essa obra é um exemplo de espaço de produção de conhecimento democrático. Pode-se ler individualmente, cada um desses textos,

se a pressa existir e interesse por uma temática for enorme. Nós, sugerimos a leitura da obra-teia ou obra-rueira ou melhor obra-mala de manguê.

Que o EPEN possibilite terrenos férteis para compor narrativas outras de formação em pesquisa em educação no Nordeste, reconhecendo outros saberes (de autoria travesti ou de mulheres e homens trans, do povo negro, indígenas, do axé, ciganos, refugiados, pessoas com deficiência). Porque essa é a nova cara da pós-graduação em educação do Nordeste. E, se não for, no mínimo, essa galera está em guerra epistêmica, em busca de alianças e não de coesão. Corpos-políticos, vivendo em um campo de produção, de divulgação e de disputa. Isso é revolucionário.

REFERÊNCIA

Dias, A. F.; Rocha, K. A.; Santos, D. L. L. Apresentação: Poéticas Cuir. DOXA: **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, v. 24, n. esp.1, p. e023017, 2023.





INCLUSÃO, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O QUE NOS DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DA REGIÃO NORDESTE?



Jaqueline Aparecida Foratto Lixandrão Santos
Jónata Ferreira de Moura

INTRODUÇÃO

O Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) – é organizado coletivamente pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação do Nordeste (FORPRED/NE) e neste ano de 2024 tem como tema Políticas Afirmativas, Democratização do Conhecimento e da Sociedade.

Em decorrência disto, fomos convidados a escrever o texto encomendado do Grupo de Trabalho 19 (GT 19) – Educação Matemática, tendo como temática a inclusão e a diversidade. Assim, elencamos o seguinte problema de pesquisa: como tem sido as discussões e pesquisas envolvendo a inclusão e a diversidade na Educação Matemática no âmbito da região Nordeste?

Contudo, quando falamos de inclusão na Educação Matemática, consideramos à aprendizagem da matemática para todos e não apenas a partilha do mesmo espaço, como a inclusão é concebida na maioria das escolas, além da criação de possibilidades para que os estudantes com deficiência possam aprender por meio da interação com os demais estudantes, tal como defende Borges e Nogueira (2018).



Quanto às questões da diversidade, em especial das relações de gêneros e sexualidades, entendemos que as políticas de acesso são de grande valia, mas há a necessidade de políticas de permanência de pessoas LGBTQ+ no ambiente escolar e universitário. Algumas universidades aprovaram em seus conselhos superiores cotas para pessoas trans para o ingresso na pós-graduação, como a Universidade Federal do Maranhão (UFMA), contudo ainda é um número pequeno de instituições.

Antes de apresentarmos nosso estudo, consideramos necessário mencionar o GT13 -Diferença, Inclusão e Educação Matemática da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM)- o qual tem sido importante na propagação das discussões sobre inclusão e diversidade no âmbito da Educação Matemática. O GT é responsável pela organização do Encontro Nacional de Educação Matemática Inclusiva (ENEMI), que teve sua primeira edição em 2019, presencialmente na cidade do Rio de Janeiro/RJ; a segunda em 2020, em versão *on-line* e a terceira em 2023, de forma presencial em Vitória, Espírito Santos¹.

Em junho deste ano, o Grupo de Pesquisa e Extensão em Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática (MatiQueer)², coordenado pelo professor Agnaldo Esquinca, que compõe o GT13, realizou o evento *on-line* intitulado *Escola de Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática*, com o objetivo de refletir sobre os papéis que meninas, mulheres e pessoas LGBTQ+ podem ter nos campos da Matemática e da Educação Matemática. Este evento foi o primeiro que envolveu especificamente a diversidade e a Educação Matemática.

Como vemos, temos um GT na SBEM que promove estudos e discussões exclusivamente sobre a inclusão, a diversidade e a matemática no contexto educacional que acontecem mais na região

1 Para conhecer as temáticas discutidas, ter acesso às palestras, rodas de conversa e publicações, basta acessar o site do evento: <https://www.sbembrasil.org.br/ocs/index.php/ENEMI/index/schedConfs/archive>

2 Para conhecer melhor o grupo acesse o site: <https://sites.google.com/im.ufrj.br/matematicaquer/inicio?authuser=0>



sudeste. No entanto, como essa temática está sendo delineada nas pesquisas de programas de pós-graduação na região a qual atuamos, não sabemos em que “pé” se encontra. Desse modo, temos como objetivo neste estudo, apresentar um panorama acerca das produções científicas relacionadas à inclusão e à diversidade na educação matemática originárias da região nordestina.

Com o intuito de alcançar nosso objetivo, realizamos um Estado da Arte sobre as produções científicas – dissertações e teses – desenvolvidas em programas de pós-graduações na área de Ensino de Ciências e Matemática de universidades da região Nordeste que tratam da temática *inclusão e diversidade na educação matemática*.

METODOLOGIA E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Visando atender nosso objetivo, desenvolvemos uma pesquisa do tipo Estado da Arte, que no entendimento de Ferreira (2002) e Romanowski e Ens (2006) não é uma tarefa fácil, pois visa mapear e discutir produções acadêmicas em diferentes campos do conhecimento, analisar aspectos e dimensões que estão sendo privilegiadas, ou não, em diferentes épocas e lugares, bem como condições de produções de dissertações e teses.

Para Romanowski e Ens (2006, p. 41), os estudos do tipo estado da arte são importantes e “justificados por possibilitarem uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes”.

Temos como hipótese que a temática elencada para esta investigação seja um campo pouco explorado na área de Ensino de Ciências e Matemática. No entanto, movidos pelo desafio de conhecer o que fora produzido sobre a temática inclusão e diversidade na Educação Matemática, via dissertações e teses, decidimos realizar esta investigação, priorizando a área básica *ensino de ciências e matemática* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).



Iniciamos nossa busca no *site* Dados Abertos³ da Capes, nele selecionamos todos os programas de pós-graduação na área de conhecimento *ensino* e área básica *ensino de ciências e matemática*, dos diferentes estados do Nordeste. De um total de 1309 programas de pós-graduação, 12 envolvem a referida área de conhecimento com área básica elencada. Na sequência, selecionamos as dissertações e teses publicadas em cada um dos programas no período de 2019 a 2024 que abordavam a temática inclusão e diversidade na Educação Matemática. Nessa etapa nos debruçamos na leitura dos títulos e palavras-chaves, depois nos resumos e, em algumas pesquisas, foi necessário analisar outras partes do texto.

Tendo em vista o quantitativo de informações que as pesquisas do tipo estado da arte produzem, optamos por apresentá-las de forma sintetizada, por meio de tabela e quadros, que seguem:

Tabela 1: Panorama das produções científicas no NE

Universidade Estado	Nome do programa	Modalidade	Total de trabalhos	Total de trabalhos sobre a temática
Universidade Federal do Maranhão – MA	Ensino de Ciências e Matemática	Acadêmico	55	0
Universidade Federal do Ceará – CE	Ensino de Ciências e Matemática	Profissional	66	1
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - CE	Ensino de Ciências e Matemática	Acadêmico	61	0
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN	Ensino de Ciências e Matemática	Acadêmico	48	0
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - RN	Ensino de Ciências Naturais e Matemática	Profissional	89	5
Universidade Estadual Da Paraíba - PB	Ensino de Ciências e Educação Matemática	Acadêmico Profissional	204	11

3 Disponível em: <https://dadosabertos.capes.gov.br/dataset/2021-a-2024-programas-da-pos-graduacao-stricto-sensu-no-brasil> acesso em 10 de out de 2024.

Universidade Estado	Nome do programa	Modalidade	Total de trabalhos	Total de trabalhos sobre a temática
Universidade Federal de Pernambuco - PE	Educação em Ciências e Matemática	Acadêmico	163	11
Universidade Federal De Pernambuco - PE	Educação Matemática e Tecnológica	Acadêmico	180	5
Universidade Federal de Alagoas - AL	Ensino de Ciências e Matemática	Profissional	89	3
Fundação Universidade Federal de Sergipe - SE	Ensino de Ciências e Matemática	Acadêmico	143	6
Universidade Estadual de Santa Cruz - BA	Educação em Ciências e Matemática	Acadêmico	92	5
Total de trabalhos			1190	47

Fonte: Dados da pesquisa.

Os dados apresentados na tabela 1 mostram o quantitativo de trabalhos produzidos nos programa pós-graduação na área básica *ensino de ciências e matemática*, dentre eles destaca-se o de Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e o de Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), pois possuem o maior número de produções, tendo cada um desses programas produzido dez trabalhos relacionados à inclusão e um sobre diversidade.

Os dois trabalhos relacionados à diversidade foram orientados pelos professores Tiêgo dos Santos Freitas (UEPB) e Eliana Célia Ismael da Costa (UFPE). Quanto aos orientadores dos trabalhos sobre inclusão, destacam-se os professores Eduardo Gomes Onofre (UEPB) e Marcus Bessa de Menezes (UEPB/UFPE), ambos com seis orientações; no entanto, como o professor Marcus participa dos dois programas, essas orientações foram somadas, sendo três em cada um. Os demais trabalhos foram orientados pelas professoras Tânia Maria Goretti Donato Bazante (UFPE), Daniella Rodrigues de Farias (UFPE) e Zélia Maria de Arruda Santiago (UEPB).



O conjunto de produções encontradas equivalem a 4% do total e, tendo em vista que é uma discussão recente no campo da Educação Matemática, esses dados nos revelam que ainda se faz necessário debates e pesquisas sobre inclusão e diversidade no campo da Educação Matemática em programas de pós-graduação da região nordeste. Contudo, percebemos que na área da inclusão as pesquisas têm sido realizadas, no entanto, em relação à diversidade os estudos ainda são pouquíssimos, visto que das 47 pesquisas encontradas, apenas quatro abordam a diversidade na Educação Matemática. Mesmo tendo um GT na SBEM chamado *Diferença, Inclusão e Educação Matemática*, a impressão é que a temática pouco tem impactado e/ou motivado investigações na Educação Matemática.

Para sintetizar as discussões, mas com o intuito de identificar abordagens, direcionamentos e lacunas deixadas pelas pesquisas, organizamos as produções relacionadas à inclusão nas seguintes categorias: especificidades, temáticas, recursos de/para o ensino e unidades temáticas/objetos de conhecimentos.

Quadro 1 - Inclusão: tendências de pesquisas

Especificidades	Temáticas	Recursos de ensino	Unidades temáticas/objetos de conhecimentos
<ul style="list-style-type: none"> - Deficiência auditiva/surdez - Deficiência visual/cegueira - Deficiência Intelectual - Transtorno do Espectro Autista (TEA) - Síndrome de Down - Discalculia - Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade 	<ul style="list-style-type: none"> - Processo de ensino de estudantes com Necessidades Educacionais Específicas - Processo de inclusão - Professores de Matemática - Formação Inicial docente - Professores de Atendimento Educacional Especializado - Intérprete/tradutores de Libras - Salas de Recursos Multifuncionais 	<ul style="list-style-type: none"> - Objetos ostensivos e não - Modelagem - Atividades orientadas - Sequência didática - Audiodescrição - Jogos/gamificação - Livros didáticos - Livros infantis - Materiais manipuláveis - Ludicidade 	<ul style="list-style-type: none"> - Geometria - Estatística (Média e Gráficos) - Álgebra (Educação Financeira) - Números (Campo aditivo, combinatória e operações)

Fonte: Dados da pesquisa.

As 43 pesquisas relacionadas à inclusão e a Educação Matemática envolvem variedades quanto às especificidades, às temáticas, aos recursos de ensino e às unidades temáticas; mas não há uma proporcionalidade entre as produções. Quanto às especificidades, destacam-se as deficiências sensoriais - relacionadas e audição e visão. A maioria dos trabalhos sobre as referidas especificidades abordam temáticas acerca de processos de ensino e aprendizagem com estudantes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Médio, inclusão e tradutores/intérpretes da Língua Brasileira de Sinais (Libras), envolvem recursos de ensino como audiodescrição e materiais manipuláveis. Quanto às unidades temáticas indicadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), envolvem alguns objetos de conhecimentos relacionados a Geometria, Álgebra, Estatística e Números. A probabilidade não é abordada nas pesquisas.

Observamos, dentre as pesquisas relacionadas às deficiências sensoriais, maior envolvimento com os objetos de conhecimentos da Matemática. Em relação às demais, também envolvem as questões relacionadas à inclusão dos estudantes no contexto escolar, de ações de professores do Atendimento Educacional Especializado (AEE), do uso de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM).

Entendemos que o fato de as pesquisas relacionadas às deficiências sensoriais abordarem mais em processos e recursos de ensino se justifica pelas contribuições de Lev Vigotski, referência teórica que embasa muitas das pesquisas analisadas, uma vez que o autor “considera o ser humano como essencialmente social e histórico, que, nas relações com os outros, em uma atividade intermediada pela linguagem, constitui-se como sujeito concreto” (Vigotski, 2022, p. 11). Além disso, para o pesquisador, que apresenta estudos sobre a deficiência na obra intitulada *Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia*, “do ponto de vista psicológico e pedagógico, à criança cega e à surda, devem e podem ser aplicadas as mesmas medidas que à criança normal” (Vigotski, 2022, p. 96). Em suma, o autor considera que a limitação visual ou auditiva, em si, não é uma deficiência de caráter psicológico ou pedagógico,



mas a falta de recursos adequados que compensem tais limitações podem gerar a deficiência. O uso da Libras, por exemplo, é um recurso que coloca a pessoa surda em condição de igualdade com as pessoas ouvintes, tendo em vista que ambas podem se comunicar, desenvolverem-se socialmente e cognitivamente.

As pesquisas encontradas apontam possibilidades para minimizar as dificuldades quanto ao processo pedagógico dos estudantes com deficiências, como no trabalho de Rodrigues (2024), cujos resultados apontaram que o uso de materiais manipuláveis, jogos, recursos visuais, entre outros, indicaram aprendizagem satisfatória de estudantes surdos. Além disso, indicam também que os cursos de formação inicial de professores que ensinam matemática promovem formação insuficiente quanto à Educação Matemática Inclusiva e que o trabalho entre os profissionais envolvidos com a inclusão no contexto escolar, como professores de ensino regular, de AEE e tradutores/intérpretes de Libras, envolvem ações isoladas, com objetivos individuais quanto aos estudantes com deficiências.

Quanto às produções relacionadas a diversidade, elencamos as seguintes categorias: especificidades, temáticas, recursos de ensino, unidades temáticas e nível de ensino.

Quadro 2 - Diversidade: tendências de pesquisas

Especificidades	Temáticas	Recursos de ensino	Unidades temáticas/objetos de conhecimentos	Nível de Ensino/aprendizagem
-Relações de gênero - Igualdade de gênero e a desconstrução ou resignificação de estereótipos sexistas - Mulheres negras. - Representações do feminino e do masculino.	- Processos de ensino e aprendizagem - Práticas pedagógicas - Promoção de oportunidades iguais de aprendizagem	- Sequência didática - Xilogravura	- Geometria	- Ensino Fundamental: anos iniciais. - Ensino Médio integrado ao Técnico

Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre diversidade, como já dissemos, temos um número bem pequeno de produções: apenas quatro, as quais têm sua autoria por três mulheres e um homem; com três mulheres e um homem na orientação. As origens das investigações são de diferentes estados – RN, PE, AL, PB – sendo duas de dois programas de pós-graduação profissionais e as outras de dois acadêmicos.

As pesquisadoras e o pesquisador focam seus trabalhos no feminino, quando muito há uma discussão de gêneros no binarismo. Não há discussões sobre pessoas trans, e quando me refiro ao termo trans- (oriundo o latim), utilizo-o como um “termo guarda-chuva” que se refere a todas as pessoas com identidades trans: transexuais, transgêneros, travestis, pessoas não binárias, etc. Esta marca fica evidente também na autoria das dissertações, pois não há nenhuma pessoa trans que tenha produzido conhecimento a nível de pós-graduação nos cursos de Ensino de Ciências e Matemática no período de 2019 a 2024 na região nordeste, com temática sobre diversidade na Educação Matemática. Que elementos favorecem a existência deste cenário? Faltariam políticas de ingresso de pessoas trans nas pós-graduações das universidades nordestinas? E nas universidades que já existem, o que está faltando para sua efetivação?

Outro ponto que destacamos nas dissertações é o uso do termo gênero no singular. Em nenhum momento o termo é empregado no plural – gêneros – de maneira direta ou indiretamente. Isso nos fez perceber um direcionamento das produções para o uso do termo gênero de maneira binária, ou seja, para discutir o gênero oposto do homem, em todas as suas esferas. Isto nos parece ainda uma herança do movimento feminista da década de 1970, quando o termo era proposto por aquelas que defendiam que a pesquisa sobre as mulheres transformaria fundamentalmente os paradigmas disciplinares. “As pesquisadoras feministas assinalaram desde o início que o estudo das mulheres não acrescentaria somente novos temas, mas que iria igualmente impor um reexame crítico das premissas e dos critérios do trabalho científico existente” (Scott, 1990, p. 73). Contudo, no entendimento de Scott (1990), este foi um equívoco



das pesquisas, pois o direcionamento adequado deveria estar em torno de como o termo assumiria uma categoria de análise, assim entendemos gênero no plural, por isso registramos gêneros, pois ele é mais abrangente do que a marca do binarismo.

Outro ponto que destacamos nas investigações foi o uso da cultura popular para trabalhar as relações de gêneros, práticas pedagógicas de igualdade de gêneros e a resignificação de estereótipos sexistas nas aulas de matemática, a mulher negra e a educação matemática. Destacamos uma investigação que discutiu e produziu sequências didáticas para o desenvolvimento de uma pedagogia antirracista, antissexista e antiepistemicida, na tentativa de uma interseccionalidade de gêneros com raça. Um conceito cunhado pela jurista estadunidense Kimberlé Crenshaw e discutido por muitos autores, como Kyrillos e Stelzer (2021) no Brasil.

Outra categoria que apontamos nas investigações é gerada pelos processos de ensino e aprendizagem da matemática e das relações de gêneros, e ações de promoção de oportunidades iguais de aprendizagem para meninas e meninos em aulas de matemática. Estes processos foram construídos por sequências didáticas pelas três pesquisadoras para ensinar matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A única unidade temática presente nas investigações é a geometria, e sempre ensinada via sequências didáticas. Esta unidade temática não é o carro chefe do ensino, mas as relações de gêneros, pois a temática passa a assumir o protagonismo nas aulas de matemática e nela aparece os conteúdos matemáticos, tanto no Ensino Fundamental como no Ensino Médio. Isto acontece porque uma sequência didática, para Cabral (2017), consiste em uma série de atividades cuidadosamente planejadas, colocando o espaço de aprendizagem como um ambiente facilitador para o ensino de temáticas que contém um determinado conteúdo. Para ter a possibilidade de êxito, essas atividades devem estar bem articuladas, promovendo o aprendizado em cada etapa, mediado pelo professor e considerando os conhecimentos prévios dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos indicaram a necessidade de pesquisas relacionadas à inclusão e à diversidade que envolvam a todas as unidades temáticas – números, álgebra, geometria, grandezas e medidas, e probabilidade e estatística – e objetos de conhecimento por meio de sequências de ensino, envolvendo diferentes especificidades nas diferentes etapas de educação básica.

Além do exposto, há necessidade de estudos que apontem possibilidades de trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos na inclusão no contexto escolar, como também em outras esferas, como na área da saúde, para que os resultados sejam mais efetivos.

Em suma, os dados indicam a necessidade de investigações amplas e articuladas, nas quais a inclusão e a diversidade transitem por diferentes manifestações de gêneros, unidades temáticas, contextos sociais, culturais e históricos. Além disso, que sejam pensadas estratégias para que os cursos de formação inicial de professores que ensinam matemática contemplem maiores estudos e discussões sobre a temática, bem como, que cursos de formação continuada sejam promovidos, tendo em vista que as instituições possuem singularidades, necessitando assim de estudos mais específicos.

REFERÊNCIAS

BORGES, F. A.; NOGUEIRA, C. M. I. Saberes Docentes e o ensino de Matemática para surdos: desencadeando discussões. In: ROSA, F. M. C. da; BARALDI, I. M. (Org.) **Educação Matemática Inclusiva: estudos e percepções**. Campinas: Mercado de Letras, 2018, p. 37-62.

CABRAL, N. F. **Sequências didáticas: estrutura e elaboração**. Belém: SBEM/SBEM-PA, 2017.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-273, ago. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acessado em: 28 ago. 2024.



KYRILLOS, G. M; STELZER, J. Uma análise interseccional de gênero e raça sobre as medidas adotadas em prol da eficácia da CEDAW no Brasil. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 61, p. e216113, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8666969>. Acesso em: 29 set. 2024.

RODRIGUES, A. M. S. **Tecendo a Educação Matemática na escolarização do aluno surdo não sinalizado**: desafios da inclusão. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Educação Matemática). Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências e Tecnologia, 2024, 132p.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 15 set. 2024

SCOTT, J. Gênero: Uma categoria útil para análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1990.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas – Tomo Cinco**: Fundamentos de Defecologia. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). - Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186. Acesso em: 29 set. 2024.



DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM UMA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA



Francisca Morais da Silveira
Livia da Conceição Costa Zaque

INTRODUÇÃO

A educação inclusiva é um tema de crescente relevância no cenário educacional contemporâneo. Esse tema compreende a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. A inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, que inclui aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é um desafio que exige a adaptação das práticas pedagógicas e a transformação das escolas em ambientes verdadeiramente inclusivos (Batista; Cardoso, 2020).

Batista e Cardoso (2020) sinalizam que a inclusão educacional não é apenas uma questão de acesso físico às escolas, mas também de garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. Para Braz (2023), a criação de currículos flexíveis envolve a utilização de tecnologias assistivas, a formação contínua de professores e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a diferença. Além disso, é fundamental que as políticas públicas sejam efetivas e que haja um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar para superar as barreiras e preconceitos que ainda existem.



O percurso inclusivo de uma pessoa com deficiência não é uma exigência apenas no contexto escolar, mas no ciclo de desenvolvimento da pessoa com deficiência por toda a sua vida, sendo um processo fundamental para seu desenvolvimento relacional, pessoal, familiar, emocional e profissional. A inclusão deve estar presente em todos os espaços de vida dessa pessoa. Surgindo do nascimento até o final da vida. Assim, percebe-se que a evolução de práticas para atender as necessidades da pessoa com deficiência se estende também, ao contexto familiar e em todos os aspectos da vida (Batista; Cardoso, 2020).

De acordo com pesquisas de Franco e Castro (2021), a inclusão familiar mantém-se em todos os momentos da vida da pessoa com deficiência, do nascimento a morte, dessa maneira, enfocando também a intervenção precoce no período delimitado de 3 a 6 anos. Neste aspecto, considerando a importância da necessidade dessa criança ser compreendida em suas especificidades e sentir-se incluída e amada, estando presente em todos os momentos importantes dos familiares, no contexto social de forma a incentivar os laços de afeto e as relações interacionais com o meio que vive.

Para Paes, Renk e Simão-Silva (2022), a educação inclusiva tem se consolidado como um dos pilares fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. No contexto educacional, a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, Autismo, vem representando um desafio significativo aos educadores, considerando-se a dificuldade que estas crianças apresentam para manter a atenção e de controlar a impulsividade e o movimento. Neste aspecto, verifica-se que é uma oportunidade valiosa para se aprender a promover a diversidade e a igualdade de oportunidades.

Embora no passado a educação especial tendo sido caracterizada por práticas segregacionistas, na qual estudantes com necessidades especiais eram educados em instituições de forma impessoal e longe da família. No entanto, nas últimas décadas, houve uma mu-

dança paradigmática em direção à inclusão, impulsionada por movimentos de direitos humanos e legislações internacionais e nacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (Brasil, 2015; Oliveira, 2022).

A implementação da educação inclusiva, no entanto, ainda enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se as barreiras físicas e arquitetônicas, a necessidade de adaptação curricular, a formação e capacitação contínua dos professores, e a superação de preconceitos e atitudes sociais. Esses desafios exigem um esforço conjunto de governos, educadores, famílias e da sociedade em geral para serem superados (Paes; Renk; Simão-Silva, 2022). Por outro lado, Braz (2023), pontua que as perspectivas para a inclusão são promissoras, tais como as Políticas públicas inclusivas, o avanço das tecnologias assistivas, a formação continuada dos professores, as pesquisas aplicadas e a disseminação de boas práticas e casos de sucesso são elementos que vem surgindo e ocupando seus espaços e que contribuem significativamente para a efetivação da educação inclusiva.

Este artigo parte da seguinte questão central: Quais os desafios e perspectivas têm sido apontados para a efetivação da inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em uma perspectiva da educação inclusiva? Frente a isso, através deste artigo se propõe explorar os desafios e as perspectivas para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, analisando as barreiras existentes e propondo soluções práticas eficazes. Assim traçou-se os objetivos específicos a qual são: apresentar as políticas públicas por meio de uma revisão bibliográfica; apresentar práticas pedagógicas; oferecer uma visão abrangente e atualizada sobre o tema e, por fim, contribuir para o repensar da educação inclusiva no Brasil.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO TEMA

Com relação a contextualização do tema enfoca-se que a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva é um tema de relevância e com-



plexidade no cenário educacional atual. Oliveira (2022) contextualiza que a educação inclusiva visa garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou outras, tenham acesso a uma educação de qualidade em ambientes que respeitem e valorizem a diversidade, entretanto observa-se ainda muitas lacunas neste contexto. Questiona-se quais os desafios e as perspectivas para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial e sua importância social?

HISTÓRICO E EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE INCLUSÃO

Historicamente, a educação especial foi marcada por práticas segregacionistas, onde estudantes com necessidades especiais eram educados em instituições separadas. No entanto, nas últimas décadas, houve uma mudança significativa em direção à inclusão, impulsionada por movimentos de direitos humanos e legislações internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU (Oliveira, 2022). No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva são marcos importantes que orientam a inclusão escolar.

Ao investigar-se o histórico de educação inclusiva, percebe-se que seu desenvolvimento é marcado por várias fases e eventos importantes que moldaram a forma como é entendida e implementada a inclusão hoje. Destaca-se neste parágrafo alguns marcos históricos significativos, a exemplo dos Primeiros Períodos, quando as pessoas com deficiência eram frequentemente segregadas ou institucionalizadas. A deficiência era vista como algo a ser separado da sociedade.

No Período Científico: A partir do século XIX, começou-se a pensar na integração das pessoas com deficiência, mas ainda com a expectativa de que elas se adaptassem ao sistema existente, conforme dados extraídos dos estudos de Pessotti (1984). Em seu livro *Deficiência Mental: da superstição a ciência*, Pessotti (1984) apresenta um estudo completo, onde oferece uma descrição cronoló-



gica, das principais ideias e personagens que produziram teorias e interpretações sociais sobre a deficiência mental em iniciativas nos contextos didáticos e assistenciais.

A Mudança de Paradigma ocorreu com a Conferência Mundial de Educação para Todos (Unesco, 1990), realizada em Jomtien, Tailândia. Essa conferência destacou a importância de garantir educação para todos, incluindo aqueles com necessidades especiais. Viabilizavam a Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. O Preâmbulo da Declaração ressalta que:

Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades: mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (UNICEF, 1990).

Também é possível destacar a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). A Conferência, realizada em Salamanca, Espanha, foi um marco na promoção da educação inclusiva. A Declaração de Salamanca defendeu que escolas regulares deveriam acomodar todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais,



sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Surge então um avanço exponencial e significativo no desenvolvimento da educação inclusiva.

O Desenvolvimento da educação inclusiva no Brasil aponta-se no Século XIX, quando as Iniciativas para atender pessoas com deficiência começaram a surgir, inspiradas por experiências na Europa e nos Estados Unidos. Com os implementos de Legislação e Políticas Públicas, ocorreram melhorias significativas ao longo dos anos, várias leis e políticas foram implementadas para promover a inclusão, a exemplo do Estatuto da Pessoa com Deficiência e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Esses eventos e períodos são apenas alguns dos muitos que contribuíram para a evolução da educação inclusiva no Brasil e no mundo.

DESAFIOS PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Alguns autores sinalizam alguns desafios para educação inclusiva qual são:

1. Souza e Machado (2019) A implementação da educação inclusiva enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se: Barreiras Arquitetônicas e Físicas- muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura adequada para receber estudantes com deficiência, como rampas, elevadores e banheiros acessíveis.
2. Souza e Machado (2019), também apresenta os Desafios Pedagógicos: a adaptação curricular e a utilização de metodologias de ensino que atendam às necessidades de todos os estudantes são complexas e exigem formação contínua dos professores.
3. Silva (2015), apresenta como desafios a Capacitação de Professores: a autora sinaliza a formação inicial e continuada dos educadores muitas vezes não aborda de maneira suficiente as práticas inclusivas, o que dificulta a implementação efetiva da inclusão. Preconceitos e Atitudes

Sociais: a inclusão também depende de uma mudança cultural e de atitudes, tanto por parte dos educadores quanto dos demais estudantes e suas famílias.

4. Bem como Silva (2015) afirma que Preparação da Comunidade Escolar é um dos principais desafios, pois a falta de preparação dos professores, coordenadores e demais profissionais da educação para lidar com a diversidade de necessidades dos alunos, torna-se uma problemática que gera déficit na educação inclusiva. A formação continuada e específica é essencial para que esses profissionais possam desenvolver práticas pedagógicas inclusivas.
5. Souza e Machado (2019) e Silva (2015), corroboram com o mesmo pensamento e apontam que a Infraestrutura Escolar também é um ponto desafiador, pois muitas escolas ainda não possuem a infraestrutura adequada para atender às necessidades dos alunos com deficiência. Isso inclui desde a acessibilidade física até a disponibilidade de recursos e tecnologias assistivas.
6. Goes (2023), traz o Preconceito e Discriminação como desafios, pois apontam que a inclusão também esbarra em barreiras atitudinais, como preconceitos e estigmas que ainda existem na sociedade e nas próprias instituições de ensino. É necessário promover uma cultura de respeito e valorização da diversidade.

PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Pode-se afirmar seguramente que apesar dos desafios, existem perspectivas promissoras para a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, cita-se as Políticas Públicas: considerando-se o fortalecimento e a implementação efetiva de políticas públicas inclusivas que são essenciais para garantir recursos e suporte às escolas; as tecnologias assistivas: visualiza-se o avanço das tecnologias assistivas que oferecem novas ferramentas para apoiar



a aprendizagem e a participação dos estudantes com necessidades especiais nas escolas beneficiadas; e a Formação Continuada: como uma proposta de considerável investimento para o desempenho dos professores e coordenadores da Escola, sendo importante a formação continuada dos professores, pois é crucial para desenvolver competências e práticas pedagógicas inclusivas (Braz, 2023).

Neste contexto ressalta-se a importância das pesquisas dos mestrados acadêmicos que nos projetos dos mestrados contemplam uma formação para os professores e confecção de um produto a ser divulgado na Escola e utilizado em sala de aula com os estudantes na perspectiva inclusiva. As boas práticas e casos de sucesso: o compartilhar de experiências bem-sucedidas que inspiram e orientam outras escolas e educadores na implementação da inclusão (Batista e Cardoso, 2020).

IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Destaca-se aspectos da educação inclusiva no sentido de ser fundamental por várias razões, tanto para os indivíduos diretamente envolvidos quanto para a sociedade como um todo: 1. Direitos Humanos e Igualdade; 2. Desenvolvimento Pessoal e Acadêmico; 3. Preparação para a Vida em Sociedade; 4. Melhoria da Qualidade Educacional; 5, Redução do Preconceito e da Discriminação; 6, Benefícios Econômicos e Social e o Cumprimento de Normas e Políticas Públicas (Brasil, 2006).

1. No contexto dos Direitos Humanos e Igualdade, a educação inclusiva é um direito humano básico (ONU, 1948). Todos os estudantes têm o direito de aprender juntos, independentemente de suas diferenças. Promover a inclusão é garantir que todos tenham as mesmas oportunidades. A educação inclusiva é um tema de crescente relevância no cenário educacional contemporâneo. Compreende a garantia de acesso, permanência, participação e aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de



suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.

A inclusão de estudantes público-alvo da educação especial, que inclui aqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, é um desafio que exige a adaptação das práticas pedagógicas e a transformação das escolas em ambientes verdadeiramente inclusivos (Souza e Machado, 2019).

A inclusão educacional não é apenas uma questão de acesso físico às escolas, mas também de garantir que todos os estudantes tenham oportunidades iguais de aprender e se desenvolver. Isso envolve a criação de currículos flexíveis, a utilização de tecnologias assistivas, a formação continuada de professores e a promoção de uma cultura escolar que valorize a diversidade e a diferença. Além disso, é fundamental que as políticas públicas sejam efetivas e que haja um compromisso coletivo de toda a comunidade escolar para superar as barreiras e preconceitos que ainda existem ao acesso à educação de qualidade (Braz, 2023).

2. Com relação ao Desenvolvimento Pessoal e Acadêmico, os estudantes com necessidades especiais devem beneficiar-se de um ambiente inclusivo, onde podem desenvolver suas habilidades sociais, emocionais e acadêmicas. A interação com colegas diversos promove o crescimento pessoal e a autoconfiança, proporcionando bem-estar e o acolhimento necessário para seu desenvolvimento.
3. Como Preparação para a Vida em Sociedade, enfoca-se a inclusão na escola, pois possibilita preparar os estudantes para a vida em uma sociedade diversa. Eles aprendem a respeitar e valorizar as diferenças, desenvolvendo empatia e habilidades de convivência que são essenciais para a vida adulta (Batista e Cardoso, 2020).
4. Melhoria da Qualidade Educacional - a educação inclusiva incentiva a inovação pedagógica e a adaptação curricular, beneficiando todos os estudantes. Professores são desa-



fiados a desenvolver estratégias de ensino mais criativas e eficazes, o que pode melhorar a qualidade do ensino para todos (Silva, 2015).

4. Redução do Preconceito e da Discriminação - ao promover a convivência entre estudantes com e sem necessidades especiais, a educação inclusiva ajuda a reduzir preconceitos e estigmas. Isso contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa (Goes,2023).
5. Benefícios Econômicos e Sociais -a inclusão educacional pode levar a uma maior participação econômica e social de pessoas com deficiência. Quando recebem uma educação de qualidade, essas pessoas têm mais chances de conseguir empregos e contribuir ativamente para a sociedade (Goes, 2023).
7. Cumprimento de Normas e Políticas Públicas - a educação inclusiva está alinhada com diversas legislações e políticas públicas nacionais e internacionais, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. Implementar a inclusão é também uma questão de cumprir essas normas e compromissos (Paes; Renk; Simão-Silva, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a inclusão de estudantes público-alvo da educação especial em uma perspectiva de educação inclusiva é um processo contínuo e desafiador, mas essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Ao enfrentar os desafios e aproveitar as perspectivas, é possível avançar na garantia de uma educação de qualidade para todos. Durante as leituras para confecção deste artigo, percebe-se que já ocorreu um avanço significativo com apoio de pesquisas científicas e produções que viabilizam uma comunicação mais abrangente, despertando maior interesse aos educadores. O extenso volume das mais diversas especializações voltadas para a área da educação es-

pecial inclusiva tem colaborado exponencialmente para atingir um desenvolvimento considerável, mas ainda se observa a carência de atendimento nas cidades menos favorecidas, privadas de maior interação acadêmica e do implemento das políticas públicas para a área.

Enfoca-se que a educação inclusiva não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma estratégia eficaz para melhorar a qualidade da educação e promover uma sociedade mais coesa e equitativa. Investir na inclusão é investir no futuro de todos.

A implementação da educação inclusiva, no entanto, enfrenta diversos desafios. Entre eles, destacam-se as barreiras físicas e arquitetônicas, a necessidade de adaptação curricular, a formação e capacitação contínua dos professores, e a superação de preconceitos e atitudes sociais.

Esses desafios exigem um esforço conjunto do governo, educadores, famílias e da sociedade em geral para serem superados. Por isso entendemos a lentidão em vários espaços escolares. Por outro lado, as perspectivas para a inclusão são promissoras, ao se observar que as Políticas públicas inclusivas, traz com ela o avanço das tecnologias assistivas, a formação continuada dos professores e a disseminação de boas práticas e casos de sucesso que são elementos que podem contribuir significativamente para a efetivação de uma educação inclusiva e extensiva aos locais mais afastados do nosso País.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Leticia Alves; CARDOSO, Maykon Dhones de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020.

BRASIL, Casa Civil, Ministério da Educação/Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva**.

BRASIL, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996a



BRASIL. Congresso Nacional. **Processos legislativos da Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, ano 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996b.

BRASIL/MEC/SEESP. **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade / Organizadora, Berenice Weisheimer Roth**. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006

BRAZ, Aissa Thamy Alencar Mendes. **Um olhar das políticas públicas para a inclusão escolar da pessoa com deficiência visual**. 2023. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus (AM), 2023.

FRANCO, V.; CASTRO, J. B. F. de. A identificação das necessidades das famílias como base para promoção de um programa de intervenção precoce. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e60/1–21, 2021

GOES, D. C. A Importância Do Compliance Como Prática Educativa Inclusiva: A Prevenção Da Discriminação Nas Escolas. **Práticas Educativas Antirracistas: desafios, perspectivas e estratégias em pesquisa**, p. 26–48, 2023.

MEC. **Resolução CNE/CP nº 2**, de 20 de dezembro de 2019

OLIVEIRA, Carla Cristina Costa de. **Ensino de qualidade para o público-alvo da educação especial: reflexões teóricas**. 2021. 28 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2022.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948.

PAES, S. S. M.; RENK, V. E.; SIMÃO-SILVA, D. P. A inclusão de alunos com TDAH – um decênio das diretrizes de Educação Especial em Santa Catarina: um modelo de beneficência? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 30, n. 114, p. 254–273, jan. 2022.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental**: da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. p.204

Resolução CP/CNE 2/2015 de 1 de julho de 2015. **Diretrizes Curriculares Nacionais** para Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Brasília, 2015.

SILVA, L. C. da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 691–702, 2015.

SOUZA, M. P; MACHADO, A. S. Perspectivas E Desafios Da Educação Inclusiva: Uma Revisão Bibliográfica. **Revista de Educação da Universidade Federal do Vale do São Francisco**, [S. l.], v. 9, n. 20, p. 24–49, 2019.

UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca** e o Enquadramento da Acção – Necessidades Educativas Especiais. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca. UNESCO (1996).

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos** e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO.

UNICEF. **Declaração Mundial de Educação para Todos**. Conferência de Jomtien, Tailândia. UNICEF, 1990.







ESTADO DA ARTE SOBRE SEXUALIDADE E EDUCAÇÃO SEXUAL NOS PERIÓDICOS VINCULADOS A PROGRAMAS DE PÓS- GRADUAÇÃO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO DO NORDESTE BRASILEIRO



Michael Daian Pacheco Ramos
Antonio Carvalho dos Santos Junior

INTRODUÇÃO

A motivação para a escrita deste texto foi a partir da solicitação de um trabalho encomendado pelo Grupo de Trabalho-GT-23 “Gênero, Sexualidade e Educação” da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPED, sob coordenação da professora Dr. Zuleide Paiva. Esse texto será apresentado no XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação (ANPEd) que ocorrerá entre os dias 5 a 8 de novembro de 2024 na Universidade Federal de Sergipe.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objeto de estudo a reflexão acerca do estado da arte sobre a sexualidade e educação sexual, construído por meio de resultados do levantamento de artigos nos periódicos científicos vinculados aos programas de pós- graduação *Stricto Sensu* da área de Educação da região nordeste do Brasil.

Os objetivos deste artigo foram: 1) analisar o campo da produção do conhecimento sobre sexualidade e educação sexual a fim de contribuir com o debate de questões teórico- metodológicas; e 2) relacionar os dados identificados dos artigos com outros estudos sobre a temática.



Sobre os estudos de caráter denominado de estado da arte ou estado do conhecimento, podemos afirmar que possuem tais características,

Definidas como de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (Ferreira, 2002, p. 257).

Assim, Ferreira (2002) aponta que pesquisas de estado da arte que se debruçam com dados bibliográficos como leitura de título, palavras-chave e resumos levam o(a) pesquisador(a) a tramitar por dois momentos distintos. O primeiro é aquele no qual interage com a produção acadêmica quantificando e identificando os dados bibliográficos; o segundo momento é aquele em que inventaria essa produção, aponta tendências, percebe as ênfases, identifica as escolhas metodológicas e teóricas, e aproxima ou distancia os trabalhos entre si.

Um conjunto de autores e autoras se debruçaram sobre estudos do tipo estado da arte, revisões sistemáticas, estado do conhecimento etc. acerca da sexualidade e diversidade sexual, a saber: Mokwa (2014), Petrenas (2015), De Paula, Porto e Carvalho (2019), Oliveira e Tavares (2022) e Ribeiro (2024). O conjunto desses trabalhos nos apresentam um caleidoscópio da produção científica

acerca da sexualidade e diversidade sexual, nos indicando caminhos para continuar desenvolvendo outras pesquisas e debates já consolidados sobre o assunto.

A sexualidade humana é um aspecto fundamental da experiência individual e social, influenciada por fatores biológicos, psicológicos e culturais. Durante séculos, a compreensão da sexualidade foi moldada por normas sociais e estruturas de poder que reforçavam a heteronormatividade e marginalizavam expressões e identidades sexuais divergentes. Estudos como os de Foucault (1988) destacam que a sexualidade tem sido historicamente regulamentada por discursos e práticas de controle, particularmente no que diz respeito à moralidade sexual, ao corpo e às relações de gênero. Sob essa perspectiva, a diversidade sexual frequentemente foi suprimida em prol de um ideal normativo que privilegia a heterossexualidade.

Com isso, a sexualidade tem sido produzida a partir de compreensões discursivas que se elaboram sobre ela em instituições e práticas cotidianas. Inclusive por meio da injúria e/ou do saber científico. A ciência, a moral e também a educação são inevitavelmente propulsoras de tais discursos. Na era digital, eles circulam em velocidades absurdas. Mesmo diante de lógicas de produção de controle sobre sexo e a sexualidade, inclusive por meio das instituições, mesmo assim promovemos saberes que se fazem inclusive naquilo que as hegemônias silenciam e/ou querem silenciar.

Segundo Foucault (1988), a pastoral cristã da confissão foi então uma instituição importante na intensificação da produção de discursos sobre o sexo. Era então preciso pôr o fiel a falar sobre ao nível do detalhe, criando mecanismos de autoanálise e autopolicia-mento, possibilitando a purificação da alma pelo exame permanente do corpo. Conhecer a si mesmo é conhecer também a natureza do sexo. O sexo como uma verdade universal do ser a ser conhecido.

A produção científica desde muito diz sobre o sexo, entretanto, nas últimas décadas, o campo dos estudos sobre sexualidade tem se expandido consideravelmente, alimentado por movimentos sociais que buscam relevância e afirmação dos direitos das pessoas LGBT-



QIA+. As lutas por igualdade e reconhecimento de direitos geraram debates que questionam estruturas patriarcais e opressivas, propondo uma visão mais inclusiva e plural da sexualidade humana (Butler, 1990; Sedgwick, 2008). A compreensão de que a sexualidade é uma construção social complexa desafia noções essencialistas e permite que se explorem diferentes formas de expressão sexual e identitária, englobando orientações sexuais, identidades de gênero, bem como diversas práticas e modos de ser no mundo.

O sexo é um construto cultural, presente inclusive em modelos científicos naturalizantes de lógicas binárias de gênero, pois não é natural que uma carne dotada de vagina seja percebida como do sexo feminino, assim também não é natural uma carne com pênis ser percebida como masculina. As diferenças sexuais nunca são pura e simplesmente diferenças materiais, ao contrário, elas estão marcadas e formadas por práticas discursivas e normativas reiteradas. Para Butler (2000, p. 152):

O 'sexo' é um constructo ideal que é forçosamente materializado através do tempo. Ele não é um simples fato ou a condição estática de um corpo, mas um processo pelo qual as normas regulatórias materializam o 'sexo' e produzem essa materialização através de uma reiteração forçada destas normas. O fato que a reiteração seja necessária é um sinal de que a materialização não é nunca totalmente completa, que os corpos não conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta.

Nessa perspectiva, a constatação de reiterações forçadas das normas regulatórias do sexo é elemento necessário ao entendimento de que essas materializações nunca são completas, como disse a autora, pois corpos escapam e nunca se conformam completamente. O corpo também se faz nos desvios de caminhos dados como certos numa lógica binária do gênero. Essa teoria da performatividade do gênero nos oferece as condições de pensar sobre os corpos



que escapam à essa lógica de modo criativo. No entanto, abinaridade empurra dissidentes à abjeção, tomando-os como patológicos e/ou moralmente desviantes. Travestis, transexuais e outros sujeitos não binários ocupam os interesses teóricos de pesquisadoras que pesam por vias dos processos de desnaturalização radical dos corpos e dos gêneros nos trabalhos inventariados.

A diversidade sexual, portanto, abrange uma ampla gama de experiências e identidades que se distanciam da normatividade heterossexual e de gênero. Pessoas que se identificam como lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexo e assexuais (LGBT-QIA+) muitas vezes enfrentam discriminação e estigma, reforçando a necessidade de políticas públicas e educacionais que promovam a inclusão e a equidade (Carrara, 2015). Nesse sentido, a literatura aponta para a importância de uma abordagem interseccional que considera não apenas a orientação sexual ou identidade de gênero, mas também como essas dimensões se entrelaçam com outras categorias, como raça, classe, e deficiência, ampliando as discussões sobre justiça social.

Partindo dessa problematização, compartilhamos de reflexões semelhantes à de Stephanou (2008) sobre os objetivos de um trabalho que tem como opção metodológica o estado da arte: a) somente inventariar, contabilizar e avaliar mecanicamente o conjunto de artigos reunidos?; b) quais os efeitos e o alcance deste estudo?; e c) como podemos problematizar o que apontam os resumos dos artigos diante da limitada e genérica constituição em que se apresentaram?

Conforme sinalizei acima, optamos em mapear a produção do conhecimento registrada sob a forma de artigos disponíveis nos sites dos periódicos científicos selecionados que possuem vínculo com programa de pós-graduação na área de educação da região nordeste brasileira.

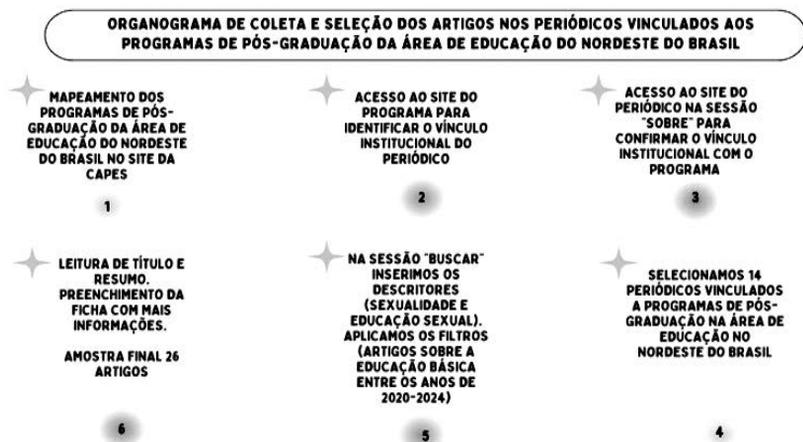
O movimento para a seleção e coleta das produções se deu da seguinte forma. Inicialmente entramos no site da CAPES para filtrar os programas de pós-graduação da área de educação do nordeste



do Brasil. Acessamos o site de cada programa e procuramos o vínculo institucional do periódico. Ao identificar este vínculo, acessamos o site dos 14 (catorze) periódicos selecionados, especialmente na sessão “Sobre” e buscamos validar a informação que relacionava com o programa de pós-graduação.

Após selecionar o periódico, fomos na sessão “Buscar” e inserimos os descritores selecionados (Sexualidade e Educação Sexual) e aplicamos o recorte temporal entre os anos de 2020-2024. Realizamos a leitura do título e dos resumos de 231 (duzentos e trinta e um) artigos e selecionamos apenas aqueles que corroboravam com o critério de inclusão relacionado com a Educação Básica, ou seja, 26 artigos. Por fim, preenchemos a ficha com as informações dos 26 artigos e realizamos a análise. Observamos na Figura 1 a sequência do processo de coleta e seleção dos artigos.

Figura 1 – Organograma de coleta dos artigos nos periódicos vinculados aos Programa de Pós-Graduação da área de Educação do Nordeste do Brasil – 2020 a 2024.



Fonte: elaboração própria, 2024.

APROXIMAÇÕES INICIAIS: O QUE A PRODUÇÃO ACADÊMICA APONTA?

Na última década o Brasil tem vivido ataques à democracia que passam inclusive pelas políticas educacionais em todo nosso território, as questões de gênero e sexualidade foram assim transformadas em bode expiatório de agentes políticos da extrema direita no país, às câmaras legislativas municipais foram então utilizadas, em movimentos orquestrados, para apresentação de projetos de lei que ficaram conhecidos como “Escolas sem Partidos”, numa ameaça clara as educadoras e educadores, pesquisadores e pesquisadoras, que tratam dessas questões em suas aulas ou investigações científicas.

Segundo Auad, Silva e Roseno (2019), as tentativas de interdição dos debates de gênero na Educação têm sido recorrentes ao longo da nossa história contemporânea. Segundo as autoras, no Brasil, as primeiras décadas do século XXI têm sido marcadas por debates controversos de cunho moral nas casas legislativas com o intuito de impedir políticas de promoção de aprendizagens acerca dos debates de gênero nas várias etapas de escolarização, do ensino fundamental ao superior.

As autoras ainda chamam a atenção para o projeto “Escola sem Homofobia” que, em 2011, foi impedido de ser distribuído nas escolas do país. “Este material, destinado à formação sobre questões de gênero e sexualidades, foi vetado pela Presidência da República do Brasil, após ser alvo de uma ofensiva de grupos que podem ser considerados ultraconservadores no Congresso Nacional” (Auad; Silva e Roseno, 2019, p. 569). Desde esse evento, as investidas conservadoras têm se feito sobre o manto do que se nomeia como “Escola Sem Partido”. O apelo de defesa desses projetos é feito segundo o argumento da necessidade de barrar a dita “ideologia de gênero” por medo de destruição da família tradicional brasileira.

O uso do termo ‘ideologia de gênero’, com objetivo de denunciar um conjunto de ideias, ações e políticas públicas que se-



riam desrespeitosas quanto às leis cristãs, parece fazer parte de uma agenda conservadora apresentada em variados países, seja por católicos, pentecostais, neopentecostais ou outros segmentos conservadores que também se sustentam através do explícito e intenso apego a princípios que se afastam do entendimento democrático sobre o que é ser homem e sobre o que é ser mulher. No Brasil, há de se destacar que se somam a esses grupos de manifesta inspiração religiosa – e que muitas vezes não são legitimados em seus comportamentos intolerantes nem mesmo pelos líderes de suas próprias religiões – grupos advindos de setores das Forças Armadas e proprietários de latifúndios ainda muito presentes na desigual distribuição do território nacional. Esses grupos, via democracia representativa, apresentam-se no Congresso Nacional e foram designados pelos movimentos sociais e por setores da imprensa mais engajados à esquerda como a ‘Bancada BBB – Boi, Bala e Bíblia’ (Aduad; Silva; Roseno, 2019, p. 570-571).

Gênero e sexualidade transformaram-se em palavras evitadas em projetos de lei, que para estes não deveriam ser ditas em salas de aulas. Pois tais palavras ameaçam ao modo próprio da família que dever ser preservada, como já foi dito. A reiteração dessa lógica conservadora, que se assombra diante dessas palavras, quer-se inclusive prevista em lei, revelando ainda mais sua artificialidade, mas também suas violências inscritas e escritas em textos legislativos que atentam contra a liberdade do corpo docente e das suas práticas pedagógicas, isso por meio da prescrição de sujeitos ideais por vias da binaridade de gênero e da heterossexualidade compulsória.

A dita “ideologia de gênero” é, na verdade, uma leitura equivocada, ou uma não leitura, das reflexões realizadas especialmente por pesquisadoras, mas também por pesquisadores, daquilo que se localiza no campo dos estudos de Gênero. Campo, cada vez mais

necessário nos entendimentos das dinâmicas de feitura dos corpos dos sujeitos, inclusive das disposições de suas sexualidades.

Dito isso, nos trabalhos considerados por esse estudo da arte aparecem uma diversidade de questões sobre a sexualidade e a educação sexual que interrogam o território escolar, da educação básica à universidade. As pesquisadoras e os pesquisadores autores dos textos buscam compreender os marcadores de sexualidade e educação sexual por meio de questões que atravessam sujeitos e lugares distintos. Ocupam-se de pensar sobre o currículo; a formação de professores e professoras; a gestão, a docência; a educação profissional; as crianças, adolescentes e adultos; as violências sexuais e domésticas; a gravidez; as travestidades e transexualidades; as mídias; e os corpos. Assim como podemos verificar nas palavras-chave que são acionadas, mas também em seus títulos, muitos deles como composição poética daquilo que anuncia e/ou denunciam nos corpus dos trabalhos, talhados em escritas científicas.

Ainda consideramos pouca a produção sobre o assunto, olhando para esses quatro anos investigado (de 2020 a 2024). O que se apresenta preocupante é que isso pode ser também reflexo dos ataques sofridos por essas e esses cientistas nas últimas duas décadas. E pode refletir também o desinteresse dos investigadores, investigadoras e programas de pesquisa em educação ao tratamento de questões que dizem respeito à sexualidade e educação sexual no Nordeste do Brasil. Mesmo assim, percebem-se investimentos dos autores e autoras em alinhar suas pesquisas sobre sexualidade por meio de interrogações que atravessam a educação formal de diferentes modos, o que nos indica a multiplicidade de operações reflexivas sobre os assuntos em questão.

Iniciando nossa análise, apresentando Tabela 1 que apresenta a produção do conhecimento sobre Sexualidade e Educação sexual nos periódicos da área de educação do nordeste do Brasil.



Tabela 1 – Distribuição da produção do conhecimento por periódico e vínculo institucional dos artigos sobre Sexualidade e Educação Sexual entre os anos de 2020 a 2024.

Periódico/Vínculo institucional	Qtde de artigos	%
Tópicos educacionais Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco	1	3,9
Cadernos de pesquisa Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão	2	7,7
Educação em debate Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará	2	7,7
Práxis Educacional Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	2	7,7
Temas em educação Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba	2	7,7
FAEEBA Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia	3	11,6
Linguagens, educação e Sociedade Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí	3	11,6
Tempos e Espaços em Educação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe	4	15,3
Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional do Instituto Federal do Rio Grande do Norte	7	26,9
Total	26	100%

Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

A análise da tabela 1 acima, apresenta a relação entre periódicos, seus vínculos institucionais, a quantidade de artigos publicados e o percentual de frequência, revela alguns pontos importantes.

A Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (PPGE-IFRN) se destaca com o maior número de artigos, somando 7 publicações, o que representa 26,92% do total de artigos anali-

sados. Isso demonstra um maior volume de produção acadêmica externa para essa área específica. A segunda maior contribuição está vinculada ao periódico Tempos e Espaços em Educação (PPGE-UFS) com 4 artigos representando 15,3% do total.

O periódico Tópicos Educacionais (PPGE-UFPE) tem o menor número de artigos publicados, com apenas 1 artigo (3,85%). Isso pode sugerir que esse periódico, embora relevante, tem uma participação menor em termos de publicações nas áreas abordadas.

A maioria dos periódicos tem uma participação semelhante, com 2 ou 3 artigos cada, diminuindo um certo equilíbrio na distribuição de publicações entre as diferentes revistas acadêmicas. Isso reflete uma diversidade de instituições envolvidas na produção de conhecimento, o que é positivo para o campo educacional, ao envolver diferentes perspectivas e abordagens institucionais.

Portanto, consideramos que a distribuição dos artigos revela uma maior concentração de publicações em alguns periódicos, com destaque para a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (PPGE-IFRN), que lidera em número de artigos. No entanto, também há uma boa diversidade de revistas entre diferentes estados da região nordeste, contudo apenas no estado de Alagoas não identificamos artigos e periódicos vinculado com nosso objeto de estudo. Essa variedade de periódicos e instituições reflete a amplitude das discussões sobre gênero, diversidade e educação em diversas regiões e programas de pós-graduação do Brasil.

A liderança da Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica (PPGE - IFRN), com 26,92% dos artigos, sugere uma ênfase crescente nas discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade no campo da educação profissional e tecnológica. Pesquisas recentes indicam que essas investigações vêm se tornando centrais no contexto da educação técnica e profissional, uma vez que essas instituições atendem a um público diversificado, muitas vezes formado por jovens adultos de diferentes contextos sociais e culturais, o que exige um debate sobre inclusão e diversidade (Mokwa, 2014; Ribeira, 2024).



A Revista Tempos e Espaços em Educação (PPGE - UFS), que aparece em segundo lugar com 4 artigos (15,38%), tem uma tradição de abordar questões de currículo, diversidade sexual e gênero, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A EJA tem mostrado um terreno fértil para a discussão desses temas, já que essa modalidade de ensino tende a atender grupos sociais historicamente marginalizados, como a população LGBTI+ e pessoas de baixa renda. Isso está em consonância com a relevância das temáticas discutidas nos artigos da revista.

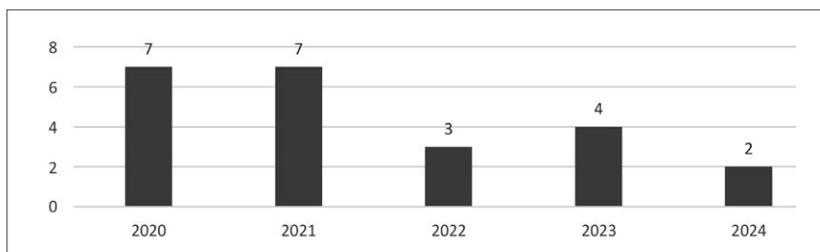
Os periódicos como FAEEBA (PPGE-UNEB), Práxis Educacional (PPGE-UESB), e Educação em Debate (PPGE-UFC), cada um contribuindo com 7,69% dos artigos, destacam a importância das discussões sobre gênero e sexualidade no ensino básico e superior. De acordo com Louro (2014), a educação pública brasileira ainda enfrenta desafios na inclusão de discussões de gênero e sexualidade no currículo, e a resistência social e política para tais debates é significativa. As publicações nesses periódicos refletem esforços acadêmicos para avançar esse debate, mesmo diante de barreiras conservadoras em muitas regiões do país.

A Revista Linguagens, Educação e Sociedade (PPGE-UFPI), com 3 artigos (11,54%), reflete uma manifestação de que é o papel central das revistas acadêmicas regionais na disseminação de debates inovadores sobre diversidade, inclusão e equidade. Muitas dessas revistas publicam estudos que são cruciais para a compreensão das realidades locais e suas implicações educacionais, especialmente em contextos rurais ou periféricos, onde as desigualdades de gênero e orientação sexual são particularmente acentuadas.

Apesar desse número de publicações relacionadas a gênero e sexualidade nos periódicos apresentados, outras pesquisas, como a de Junqueira (2017), apontam que ainda há uma lacuna na incorporação sistemática desses temas nos currículos educacionais em diversas regiões do Brasil. Embora os periódicos estejam ligados aos programas de pós-graduação ampliando o debate, o impacto prático desses estudos discute nas salas de aula e nas políticas

educacionais ainda encontra desafios, principalmente devido à resistência cultural e à falta de formação adequada dos educadores sobre essas questões.

Gráfico 1 – Distribuição da produção do conhecimento por ano de publicação dos artigos sobre Sexualidade e Educação Sexual entre os anos de 2020 e 2024.



Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

O pico de publicações foi nos anos de 2020 e 2021, cada um com 7 artigos. Esses dois anos representaram um período de alta produtividade acadêmica, o que pode estar relacionado ao aumento de estudos e debates sobre gênero, sexualidade e diversidade, especialmente em meio à crescente conscientização sobre esses temas. Esse pico também pode estar relacionado aos novos debates gerados pela pandemia de COVID-19, que impactaram profundamente o sistema educacional e abriram espaço para discussão sobre inclusão e as mudanças permitidas na abordagem de gênero e diversidade em tempos de crise.

O ano de 2022 apresentou uma leve queda, com 3 artigos publicados. Essa diminuição pode estar relacionada à estabilização das discussões ou até mesmo aos fatores institucionais e de políticas educacionais que podem ter influenciado o ritmo das pesquisas e publicações. Esse ano também pode ter refletido os desafios pela pandemia e a reorganização de projetos de pesquisa.

Em 2023 mostrou um aumento na produção, com 4 artigos publicados, revelando uma retomada das discussões e investigações sobre os temas envolvidos. O retorno gradual às atividades presen-



ciais e a superação dos desafios impostos pela pandemia podem ter contribuído para o aumento de pesquisas acadêmicas nesse ano.

Em 2024, com 2 artigos publicados, pode ser um reflexo de uma continuidade na produção, embora não com o mesmo vigor dos anos anteriores. É possível que novas temáticas estejam emergindo ou que o foco das publicações tenha se disperso para outros assuntos relacionados.

Portanto, a produção acadêmica apresentada reflete um forte interesse nas questões de diversidade sexual e de gênero, especialmente nos anos de 2020 e 2021. Esses anos coincidem com movimentos sociais e políticos globais que influenciaram pela inclusão dessas temáticas nas discussões acadêmicas e educacionais. A ligeira queda a partir de 2022 pode ser explicada tanto por fatores externos, como o contexto pandêmico, quanto pelas dinâmicas internas das próprias instituições acadêmicas, como mudanças nas prioridades de pesquisa.

Tabela 2 – Distribuição da produção do conhecimento por temáticas dos artigos sobre Sexualidade e Educação Sexual entre os anos de 2020 a 2024.

Temas	Quantidade de artigos
Gênero, Sexualidade e Diversidade nas Escolas	8
Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Diversidade	3
Formação Docente e Educação	6
Violência, Bullying e Exclusão	4
Estudos Comparados e Internacionais sobre Gênero e Sexualidade	1
Currículo, Afetos e Narrativas na Educação	4
Total	26

Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

A tabela 2 acima oferece uma visão quantitativa da distribuição de artigos conforme suas temáticas centrais. A seguir, apresentamos uma análise dos resultados.

Na temática relacionada a Gênero, Sexualidade e Diversidade nas Escolas identificamos 8 artigos. Este tema aparece com a maior quantidade, o que demonstra a relevância crescente das discussões

sobre gênero, sexualidade e diversidade no contexto escolar. Isso reflete uma tendência contemporânea em abordar questões de inclusão, identidades de gênero e orientação sexual no ambiente educacional. Este resultado também pode estar relacionado a um contexto social e político onde essas pautas estão cada vez mais em evidência.

A temática sobre Formação Docente e Educação obteve 6 artigos. Esse tema ocupou a segunda posição, destacando uma importância significativa com a preparação dos professores para lidarem com temas de gênero, diversidade e inclusão nas salas de aula. Isso reflete a importância de discutir como as práticas pedagógicas são influenciadas pelo desenvolvimento profissional dos docentes e como eles podem ser capacitados para criar um ambiente educacional mais inclusivo.

A temática de Violência, Bullying e Exclusão obtiveram 4 artigos. Este tema aborda as dificuldades enfrentadas pelos alunos, como o bullying e a exclusão, especialmente relacionadas às questões de gênero e sexualidade. A presença de 4 artigos destaca a relevância dessa discussão, uma vez que a violência física e psicológica no ambiente escolar tem um impacto direto sobre o bem-estar dos estudantes e a dinâmica escolar. A crescente conscientização sobre a violência baseada na identidade de gênero pode estar motivando maior interesse nesse assunto.

O eixo sobre Currículo, Afetos e Narrativas na Educação encontramos 4 artigos. Nessa temática, sugere que há um interesse específico em entender como as emoções e as narrativas pessoais de interação com o ensino. Isso indica uma preocupação em humanizar o currículo, tornando-o mais próximo das experiências dos alunos, especialmente no que diz respeito às diversidades, o que pode contribuir para um ambiente mais inclusivo.

O eixo sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Diversidade, com 3 artigos, enfatiza as particularidades da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que não tangem à diversidade. A EJA é um espaço importante para a inclusão de grupos historicamente marginalizados, como pessoas LGBTQIA+ e adultos que não tiveram acesso à



educação formal na juventude. O foco em diversidade dentro da EJA demonstra a preocupação em garantir que as especificidades desses estudantes sejam consideradas nas práticas pedagógicas.

Por fim, no eixo Estudos Comparados e Internacionais sobre Gênero e Sexualidade identificamos apenas 1 artigo. Este tema mostra que há menos estudos focados em uma perspectiva internacional ou comparativa. Isso pode sugerir que o debate sobre gênero e sexualidade ainda é, predominantemente, tratado em contextos nacionais, com menor foco na comparação entre diferentes realidades educativas globais. Apesar disso, estudos comparativos podem oferecer insights valiosos sobre como outras culturas abordam essas questões.

Portanto, a distribuição de artigos reflete a importância de temas relacionados ao gênero, sexualidade e diversidade no ambiente escolar, tanto do ponto de vista dos estudantes quanto dos professores. A predominância desses tópicos nas publicações é uma resposta às demandas sociais por inclusão e respeito às diferenças. Ao mesmo tempo, áreas como a EJA e a formação docente também aparecem com destaque, evidenciando a necessidade de criar espaços educacionais que valorizem e respeitem as diversas identidades dos alunos. Por outro lado, o menor número de estudos internacionais indica que há espaço para ampliar a compreensão comparativa sobre como diferentes países lidam com essas questões em seus sistemas educacionais.

A partir da identificação das palavras-chave nos resumos dos artigos analisados, desenvolvemos uma nuvem de palavras procurando identificar aqueles descritores com mais influência no conjunto dos trabalhos, conforme Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Nuvem de palavras-chave identificadas nos artigos analisado 2020-2024



Fonte: Elaboração dos autores, 2024.

Os termos gênero e sexualidade aparecem em destaque na nuvem, destacando que essas são as temáticas centrais em muitos dos artigos analisados. Isso reflete a ênfase na discussão sobre as construções de identidade de gênero e orientação sexual no contexto educacional, tanto em relação à inclusão quanto à resistência enfrentada por alunos LGBTQIA+. Esses termos também indicam que as questões de gênero são frequentemente interligadas à sexualidade nos debates sobre igualdade, diversidade e inclusão nas escolas e na educação profissional.

O termo currículo também se destaca, apontando que muitos dos artigos abordam como a questão da diversidade de gênero e sexualidade é ou deveria ser incorporada ao currículo escolar. A inclusão desses temas no currículo é crucial para a promoção de um ambiente educacional mais inclusivo, e é algo que tem sido planejado de forma significativa, especialmente em textos que tratam de práticas pedagógicas, formação docente e políticas educacionais. A formação de professores também aparece em destaque, apontando



a relevância da capacitação docente para lidar com essas questões no ambiente escolar.

O termo diversidade é outro ponto forte na nuvem, diminuindo a amplitude das discussões sobre a inclusão de diferentes gêneros e orientações sexuais. Isso também reflete o foco em criar um ambiente educacional que respeite e celebre as diferenças, especialmente em artigos que abordam a relação entre currículo e inclusão. Violência doméstica e intrafamiliar aparecem como tópicos que também são discutidos, especialmente em relação ao papel da escola na identificação e enfrentamento dessas violências.

A nuvem de palavras evidencia que os artigos analisados têm como foco principal as discussões sobre gênero, sexualidade, currículo escolar, formação e as dinâmicas de inclusão e exclusão no ambiente educacional. Termos como heteronormatividade, resistência e diversidade indicam uma forte preocupação com a desconstrução de normas rígidas e a promoção de uma educação mais inclusiva, que respeite e valorize a diversidade de identidades de gênero e orientações sexuais.

A sexualidade é compreendida como algo construído social e culturalmente, que vai além do biológico, abrangendo normas e valores que variam conforme o contexto. Essa concepção é identificada nos artigos (3, 24 e 15). Esses artigos abordam como a escola é um local onde normas de gênero e sexualidade são reafirmadas ou resistidas, evidenciando a construção cultural da sexualidade.

Nos artigos (1, 2, 16 e 25) a sexualidade é vista como um espectro de diversidades, englobando múltiplas identidades e orientações, e deve ser tratada como parte da inclusão social e educativa. Esses textos destacam a pluralidade das expressões sexuais e identitárias, defendendo uma abordagem inclusiva no contexto educacional.

A sexualidade é abordada como uma questão política, uma área onde o poder e o controle social são exercidos, especialmente nas instituições educacionais. Essa abordagem é identificada nos artigos (6, 5 e 17). Esses artigos mostram como a regulação da sexualidade no ambiente educacional está ligada ao controle de nor-

mas sociais, principalmente heteronormativas, e como isso afeta as práticas pedagógicas e a inclusão.

A sexualidade também é entendida como uma experiência subjetiva e afetiva, relacionada às emoções, desejos e construção de vínculos sociais. Os artigos (1, 10 e 23) abordam a temática como parte integrante da experiência pessoal e afetiva dos indivíduos, particularmente no que se refere à construção de relações de amizade e de apoio no ambiente escolar.

A educação aparece como uma arena importante para a formação da sexualidade dos jovens, devendo ser inclusiva e plural para garantir o respeito à diversidade sexual e de gênero. Percebemos essa concepção nos artigos (4, 19 e 20). Esses artigos propõem que a educação deva abordar a sexualidade de maneira crítica e emancipatória, incluindo temas que tratam da diversidade de gênero e das experiências afetivas dos alunos.

A sexualidade é retratada como uma dimensão onde há resistência às normas dominantes de gênero e sexualidade, especialmente dentro do ambiente escolar. Os artigos (3, 24 e 14) destacam como a sexualidade é uma área de contestação das normas sociais, onde os indivíduos resistem às imposições de uma normatividade e heteronormativa.

A sexualidade é vista como um direito fundamental, que deve ser protegido por políticas educacionais que promovam a igualdade e combatam a discriminação. Os artigos (26, 18 e 11) defendem que a diversidade sexual deve ser respeitada como parte dos direitos dos alunos, e que a educação tem um papel crucial na garantia desses direitos, promovendo a inclusão de todas as identidades sexuais.

Por fim, os artigos oferecem uma visão ampla e crítica sobre a sexualidade, abordando-a sob diferentes perspectivas — como construção social, diversidade, política, experiência subjetiva, educação, resistência e direito. Cada artigo contribui para ampliar o debate sobre como a sexualidade deve ser integrada e integrada ao ambiente escolar, sempre visa a promoção de uma educação inclusiva e respeitosa para todos os indivíduos, independentemente de sua identidade de gênero ou orientação sexual.



APONTAMENTOS CONCLUSIVOS

O levantamento e análise dos artigos sobre sexualidade e educação sexual nos periódicos vinculados a programas de pós-graduação da área de educação no Nordeste brasileiro revelaram aspectos fundamentais para o entendimento da produção científica nesse campo, além de expor desafios e lacunas importantes.

A produção acadêmica sobre sexualidade e educação sexual, embora crescente, ainda está equipada em um número limitado de periódicos, com destaque para a Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica e Tempos e Espaços em Educação. As publicações tratam principalmente de temas como diversidade sexual, gênero, inclusão educacional, e a vivência de estudantes LGBTQIA+ no ambiente escolar. A análise também incluiu um foco específico na formação docente e na Educação de Jovens e Adultos, evidenciando a relevância de preparar educadores para lidar com esses temas de maneira crítica e inclusiva.

Apesar da ampliação do debate acadêmico sobre sexualidade e gênero, ainda existem resistências institucionais e sociais que dificultam a implementação eficaz desses temas no currículo escolar. A análise revela que as iniciativas acadêmicas nem sempre se traduzem em políticas públicas concretas, e as resistências culturais, em muitos casos, limitam o avanço desse debate nas escolas. Isso sugere a necessidade de uma abordagem mais articulada entre a academia, as políticas educacionais e as comunidades escolares. Acreditamos que as investidas conservadoras nas casas legislativas, fruto do crescimento significativo do movimento neofascista no Brasil, seja um artifício inibidor da produção científica sobre essas questões, ainda mais no que se refere ao forjamento de práticas pedagógicas na educação básica que ampliem compreensões das variadas possibilidades de disposições dos gêneros e sexualidades.

No que se refere às metodologias, nem todos os artigos as apresentam no resumo, mesmo assim todos são desenvolvidos no campo dos estudos qualitativos. As produções não se ocupam de



construção de dados estatísticos. Diversos dispositivos são usados para a produção do corpus dos textos. É verificável que há um forte interesse pelas narrativas dos sujeitos selecionados nos diferentes trabalhos. As entrevistas parecem ser a escolha prioritária dos e das investigadoras. Mesmo assim, a observação participante, o estudo de caso, a escrevivência, a análise documental, questionários do tipo Survey, são também procedimentos adotados pelas pesquisadoras e pesquisadores.

Os artigos analisados oferecem então uma variedade de abordagens metodológicas e temáticas que enriquecem o campo da educação sexual, particularmente no contexto da educação básica e da educação de jovens e adultos. As discussões apresentadas reforçam a urgência de um currículo que inclua questões de gênero e sexualidade de maneira sensível e crítica. Além disso, destacamos a importância de uma formação docente que prepare educadores para lidar com a diversidade em sala de aula, promovendo um ambiente de respeito, acolhimento e inclusão.

As revistas acadêmicas regionais, especialmente aquelas vinculadas a programas de pós-graduação, desempenham um papel essencial na promoção de estudos inovadores sobre sexualidade e educação sexual. Contudo, uma análise também revelou que ainda existem desigualdades regionais e institucionais que limitam a propagação dessas discussões de forma mais abrangente no Brasil. A produção científica dessas regiões precisa ser mais bem conectada às políticas educacionais para garantir maior impacto prático.

Para avançar no campo da educação sexual e de gênero, sugerimos que futuros estudos se concentrem em: ampliar as comparações entre as diferentes regiões brasileiras, além de incluir estudos internacionais, a fim de fornecer uma visão mais abrangente e enriquecedora das abordagens de gênero e sexualidade na educação; investir em pesquisas que investigam como as discussões sobre gênero e sexualidade são inovações no cotidiano escolar, explorando os desafios e as estratégias de inclusão; e desenvolver mecanismos de avaliação do impacto que as publicações acadêmicas têm nas



políticas públicas de educação, formação e transformação das práticas docentes nas escolas.

Portanto, este estado da arte reforça a importância da educação sexual como um componente essencial para a formação cidadã, promovendo o respeito à diversidade e equidade de gênero. O fortalecimento dessa discussão, tanto na academia quanto nas escolas, é crucial para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A articulação entre pesquisas acadêmicas, políticas públicas e práticas escolares é urgente para garantir que a educação sexual se consolide como um direito de todos os estudantes, preparando-os para enfrentar e transformar as desigualdades de gênero e sexualidade presentes na sociedade.

Essas recomendações não apenas ampliam o alcance da pesquisa acadêmica, mas também indicam caminhos práticos para a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva e plural, que respeite as diversidades.

REFERÊNCIAS

AUAD, Daniela; SILVA, Janaína Guimarães da Fonseca e; ROSENO, Camila dos Passos. Gênero na educação básica brasileira: a inconstitucionalidade de projetos proibitivos. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 21, n. 3, p. 568–586, 2019. DOI: 10.20396/etd.v21i3.8654669. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8654669>. Acesso em: 30 set. 2024.

BUTLER, J. “**Imitação e insubordinação de gênero**”. Em *Gráficos de eros. História, gênero e identidades sexuais*, (pp.87-113). Buenos Aires: Edelp. Tradução de M. Serrichio, 2000.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e a subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1990.

CARRARA, S. Moralidades, racionalidades e políticas sexuais no Brasil contemporâneo. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**. v.21, n.2, ago, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/mana/a/6D5zmtb3VK98rjtWTQhq8Gg/>. Acesso em: 30 de set. 2024.

DE PAULA, Tânia Regina; PORTO, Eric Jesus; CARVALHO, Cintia de Sousa. Um Sobrevoos pelo Estado da Arte sobre Gênero e Sexualidade na Pesquisa. **Psicologia, Ciência e Profissão**. v. 39, n.3, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/LHgnhsVZmDWcvt34svTWXnj/?lang=pt#>. Acesso em 30 de set. de 2024.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 78, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt>. Acesso em 30 de set. 2024.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Graal, 1988.

JUNQUEIRA, R. D. O reconhecimento da diversidade sexual e a problematização da homofobia no contexto escolar. In P. Ribeiro & J. Carvalho (Orgs.), **Corpo, gênero e sexualidade: discutindo práticas educativas** (pp. 45-66). Rio Grande: Editora FURG. 2017.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

MOKWA, Valéria Matos Nonato Fernandes. Estado da Arte Sobre Sexualidade e Educação Sexual: estudo analítico-descritivo de teses e dissertações produzidas na Universidade Estadual Paulista. **Tese** (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2014. Disponível em: https://agendapos.fclar.unesp.br/agenda-pos/educacao_escolar/3228.pdf. Acesso em: 30 de set. 2024.

OLIVEIRA, Raiane Lourenço de; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento. O Estado da Arte da Diversidade Sexual no Contexto da Educação Profissional No Brasil. **Epistemologia e Práxis Educativa - EPeduc**, v. 5, n. 1, 2022. DOI: 10.26694/epeduc.v5i1.3019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/epeduc/article/view/3019>. Acesso em: 30 set. 2024.

PETRENAS, Rita de Cássia. O estado da arte sobre as temáticas sexualidade, educação sexual e gênero nos encontros nacionais de didática e prática de ensino - ENDIPE (1996-2012). 2015. 322 f. **Tese** (Doutorado) - Univer-



sidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), 2015. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/b5f1f543-33a4-402f-99c3-9bd983c4fb97>. Acesso em 30 de set. 2024.

RIBEIRO, Ariane Confessor de Carvalho. Mapeando possibilidades: um estudo bibliométrico sobre gênero, sexualidade e interculturalidade no mestrado profissional em educação e diversidade. **Dissertação** (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação (Campus XIV), 2024. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/8e-31b3a2-bdb1-4cd1-8790-9ef5648a3627>. Acesso em 30 de set. 2024.

SEDGWICK, EK. **Epistemologia do armário**. Dossiê: Sexualidades Disparatadas. Cad. Pagu, n.28, p.19-54, jan./jun, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/hWcQckryVj3MMbWsTF5pnqn/?lang=pt>. Acesso em: 30 de set. 2024.

STEPHANOU, M. Jogo de memórias nas esquinas dos tempos: territórios e práticas da pesquisa (auto)biográfica na pós-graduação em Educação no Brasil. In: SOUZA, E. C. de; PASSEGI, M. da C. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: cotidiano, imaginário e memória. Natal: Ed. UFRN; São Paulo: Paulus, 2008. (Coleção Pesquisa (Auto)biográfica e Educação).

APÊNDICE A

Quadro 1 – Mapeamento da produção científica sobre Sexualidade e Educação Sexual nos periódicos vinculados aos programas da área de Educação do Nordeste-Brasil entre os anos de 2020-2024.

	Autoria	Periódico	Ano	Título	Objeto de estudo, Dispositivos utilizados e <i>locus</i> de pesquisa	Palavras-chave
1	Azevedo; Altmann	Revista da FAEÉBA	2023	Escolarização de mulheres trans e travestis violências e efeitos de vínculos de amizade	Experiências de seis travestis e mulheres trans; Violências enfrentadas; Influência do apoio de profissionais da escola; Efeitos dos vínculos desenvolvidos na escola na escolarização desse grupo	Travestis e mulheres, trans, Trajetória escolar, Vínculos de amizade
2	Da Silva; Laffin; De Moraes	Revista da FAEÉBA	2023	(Trans)Vivências e experiências de escolarização na educação de jovens e adultos	Significados na vida cotidiana de travestis e transexuais com base em suas experiências na EJA; Pesquisa qualitativa Cartas-corpo escritas por autoras- participantes	Educação de Jovens e Adultos Travestis e Transexuais Gênero e Sexualidade
3	Ramos; Santos	Revista da FAEÉBA	2023	Nas brechas das normas se tecem resistências: experiências não-heterossexuais na escola	Narrativas pessoais dos/as estudantes não-heterossexuais de uma escola pública localizada no município de Queimadas- Paraíba; Qualitativa Revisão de literatura Entrevistas semiestruturadas	Heteronormatividade, Poder, Resistência Escola
4	Felipe; Takara	Revista Práxis Educacional	2020	Narrativas midiáticas sobre a sexualidade: educação, diferenças e problemáticas à formação docente	Narrativas midiáticas e sexualidades; Análise de alguns personagens da série da Netflix, intitulada Sex Educacion	Formação docente, Narrativa midiáticas, Sexualidades
5	Miranda; Gomes	Revista Práxis Educacional	2024	Ponderações sobre questões de gênero e sexualidade em propagandas televisivas no contexto escolar	Questões de gênero e sexualidade apresentadas em propagandas televisivas; Abordagem qualitativa: observação participante, roda de conversa, oficina temática e questionários; Alunos/as do 9º ano do Ensino Fundamental	Gênero, Sexualidade, Propagandas televisivas
6	Silva; Oliveira	Educação em debate	2023	Disputas discursivas sobre gênero e sexualidade no ensino médio em tempo integral	Gênero e sexualidade; Estudo documental; Materiais didáticos utilizados por professores da disciplina; Projeto de Vida no Ensino Médio de Tempo Integral	Gênero e sexualidade, Ensino médio em tempo integral, Projeto de vida



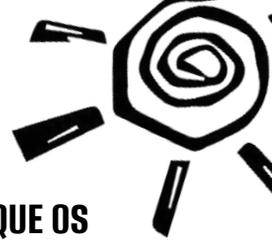
	Autoria	Periódico	Ano	Título	Objeto de estudo, Dispositivos utilizados e locus de pesquisa	Palavras-chave
7	Fetter; Silva	Educação em debate	2022	Gestão do Pedagógico para a emancipação da diversidade sexual na escola (ES)	Gestão pedagógica sobre questões de diversidade sexual; Estudo qualitativo	Identidade, Prática pedagógica, Gestão
8	Silva, Tiellet e Dan	Revista CADERNOS de Pesquisa	2020	A escola como espaço revelador da violência doméstica contra a criança: um estudo de caso (ES)	Violência contra a criança em âmbito familiar e escola; Abordagem fenomenológica; Entrevista; 9 sujeitos escolhidos pela técnica da "cadeia de informantes"	Professor Violência doméstica contra a criança Violência intrafamiliar
9	Schwengber e Drefs	Revista CADERNOS de Pesquisa	2022	As violências corporais e sexuais: a educação escolar na ruptura do silêncio (ES)	Violências corporais e sexuais; Estudo de caso único (de Maria), descritivo e documental; Fontes orais diretas	Corpo; Escola sexual; Violência
10	Figueiredo; Souza	Temas em Educação	2023	É possível renascer das cinzas?: o núcleo de estudos implicado na construção de um currículo-fênix sobre corpo, gênero e sexualidade no Novo Ensino Médio	- Novo Ensino Médio - Corpo, gênero e sexualidade	Educação Básica Currículo escolar Componente eletivo Núcleo de estudos
11	Vital; Caetano	Temas em Educação	2023	Narrativas, currículos e afetos: reflexões sobre estudantes gays nas instituições de ensino	Currículo no campo da sexualidade Estudantes gays Estudo qualitativo e interpretativo Pesquisa narrativa	Currículo Universidade Diferença Sexualidade Gay
12	Teixeira; Souza e Bastagini	Tópicos Educacionais	2020	Educação em sexualidade e a gravidez na adolescência na educação escolar	Educação em sexualidades no currículo; Gravidez na adolescência no ensino médio; Escola pública estadual do Município de Araraquara (SP); Estudantes, pais ou mães regularmente matriculadas Questionário	Educação em Sexualidades, Ensino de Sociologia, Currículo, Educação Escolar
13	Alves e Flores	Revista Linguagens, Educação e Sociedade	2023	Diversidade sexual: perspectivas docentes em unidades escolares rurais de São Raimundo Nonato (Piauí, Brasil)	Diversidade sexual em contextos de escolas rurais de Ensino Fundamental - anos finais; Survey; Questionário semiestruturado; Docentes	Sexualidade, Educação, Docência

	Autoria	Periódico	Ano	Título	Objeto de estudo, Dispositivos utilizados e locus de pesquisa	Palavras-chave
14	Prandi-Gonçalves; Siscati e Fernandes	Revista Linguagens, Educação e Sociedade	2022	Diversidade de gênero: a desconstrução de barreiras sócios comportamentais em busca do enfrentamento do bullying no contexto escolar	Condutas pedagógicas e diversidade sexual e de gênero; Pesquisa bibliográfica	Diversidade de gênero Bullying Propostas pedagógicas
15	Oliveira e Ferrari	Revista Linguagens, Educação e Sociedade	2020	Vigilância da sexualidade e heteronormatividade no currículo escolar	- Normas de gênero e da heteronormatividade em uma escola de educação básica em Aracaju	Sexualidade Escola Heteronormatividade
16	Valença e Carvalho	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2021	Gênero, sexualidade e protagonismo juvenil: relato de uma experiência no CEFET- RJ	Gênero e sexualidade; Estudantes do ensino médio integrado Pesquisa-ação	Juventude. Gênero. Sexualidade. Educação Sexual. Protagonismo Juvenil
17	Bezerra, Gemaque e Maia	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2021	Além-mar: Estudos franco-brasileiros sobre sexo, gênero e sexualidade na educação profissional	Gênero, sexo e sexualidade no campo epistemológico da educação profissional; Estudo documental	Educação Profissional; Gênero Sexualidade Brasil França
18	Inocêncio; Garzoni; Marcusso	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2021	Horizontes para uma educação emancipatória: a articulação entre gênero, sexualidade e mundo do trabalho na EPT a partir de uma sequência didática	Educação Profissional e Tecnológica; Gênero e sexualidade; Ensino Médio Integrado; Revisão bibliográfica	Gênero, Sexualidade EPT, Sequência Didática
19	Gemaque; Barros; Jesus	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2021	Nem Só Azul e Rosa: Diversidade Sexual e de Gênero na Educação Profissional e Tecnológica	Educação Profissional e Tecnológica; Gênero e Sexualidade no Ensino Médio Integrado;	Práticas educativas; Gênero e sexualidade; Educação profissional e tecnológica
20	Camargo	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2021	Programa de Inclusão e Diversidade do Senac São Paulo: identidade de gênero e educação profissional e tecnológica	Percepções sobre a formação continuada em gênero e sexualidade; Pesquisa documental e entrevistas semiestruturada; Professores(as) e alunos(os) a partir de roteiro semiestruturado.	Políticas Educacionais; Educação Profissional; Gênero; Sexualidade.



	Autoria	Periódico	Ano	Título	Objeto de estudo, Dispositivos utilizados e locus de pesquisa	Palavras-chave
21	Bezerra;Dias	Revista Brasileira deEducação Profissional e Tecnológica	2021	Memorial de Leandro Nogueira Dias: uma história da superação do silêncio ao grito da luta e resistência por várias outras vozes	História de vida; Sujeito homossexual feminino;	
22	Silva; Brito	Revista Brasileira de Educação Profissional e Tecnológica	2021	A live como ferramenta de divulgação científica de produtos educacionais de formação para a diversidade sexual e de gênero na Educação Profissional e Tecnológica	Mídias sociais digitais; Diversidade sexual e de gênero na Educação Profissional e Tecnológica – EPT; Abordagem qualitativa e exploratória;	
23	Pineda	Revista Tempos e Espaços na Educação	2022	Sexualidade corporal e adolescência: continuidades e rupturas em instituições públicas e privadas do departamento de meta: notas para pensar o corpo, sexualidade e adolescência na escola	Jovens/adolescentes; Corpo e educação sexual; Qualitativo, questionários e entrevista;	Sexualidade Jovem Corpo Educação
24	Santiago; Cruz	Revista Tempos e Espaços na Educação	2021	Práticas pedagógicas e diversidade sexual: o professor como facilitador na vivência escolar do aluno LGBTQIA+	Inclusão e bem-estar dos alunos LGBTQIA+ Pesquisa bibliométrica e revisão sistemática;	Discente Docente Estrangeiros Minorias Relatos
25	Freitas; Dos Santos; Baião	Revista Tempos e Espaços na Educação	2021	Questões de gênero e sexualidade na escola: narrativas docentes	Roda de conversa Gênero e sexualidade	Experiências Narrativas Gênero e sexualidade na escola Formação entre pares
26	Rios	Revista Tempos e Espaços na Educação	2020	Educação de jovens e adultos, currículo e diversidade sexual e de gênero: tecendo reflexões	Gênero e sexualidade; Educação de Jovens e Adultos – EJA; Práticas de currículo	Educação de Jovens e Adultos Currículo Diversidade Sexual Relações de Gênero

Fonte: elaborado pelos autores, 2024.



REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA INTERCULTURAL: O QUE OS PLANOS DE ENSINO NOS CONTAM



Roberta Melo de Andrade Abreu

INTRODUÇÃO

Partindo da compreensão de que a didática é um campo da pedagogia que tem o ensino como objeto de estudo, é possível inferir o seu dinamismo via seu próprio acontecer, mapeamento, análises, compreensões, debates e pesquisas: o seu permanente fazer-se e refazer-se. Tal afirmação se estabelece na medida em que perceberemos, inicialmente, o ensino como uma atividade humana, como uma ação estruturada por diversos elementos e atravessamentos subjetivos, econômicos, sociais, culturais e políticos.

Nesta pesquisa, interessa-nos, dentro do campo de uma didática em permanente (des)construção, refletir sobre a necessidade de pensá-la e fazê-la, considerando a premência de um processo de ensino outro, que defenda e colabore num projeto de sociedade outra, que esteja atenta a outras formas de pensamento, estabelecendo diferenças, distâncias e combate à lógica da colonialidade.

Refletir sobre a necessidade de uma didática outra implica em atentar-se à sua trajetória de construção, ressaltando sua maior expressividade na década de 1980, considerada como uma espécie de “refundação” da reflexão e pesquisa da didática. A década de 1990 é marcada por uma diminuição quanto à confluência de ideias, mas com a sustentação de uma perspectiva crítica, demarcando temas como: professor-pesquisador, identidade docente e o cotidiano escolar (Candau; Koff, 2006).



Nessa trajetória, a autora destaca o “risco de dispersão” no período atual, no qual somamos algumas questões que nos têm tocado profundamente: o retrocesso a uma didática tecnicista, a perspectiva pragmática de formação de professores, as políticas ultraliberais no campo da educação, a perspectiva de criminalização das instituições.

Para além desses enfrentamentos, que não buscamos aprofundar nesta pesquisa, mas que é pertinente e vital sinalizar, nós nos concentraremos na busca de refletir sobre a construção de uma didática outra, tendo em vista as demandas estabelecidas pelas pluralidades clamorosas em sala de aula, e pelo avanço de concepções fundamentalistas, conservadoras e opressoras em nossa sociedade. Neste cenário, a didática passa a destacar, em seu campo, aspectos como: o cotidiano escolar, os saberes docentes, as relações escola e cultura.

Este último remete a um processo de reconhecimento e valorização dos sujeitos como educandos, ao caráter multidimensional do ensino; portanto, a uma didática que, ao ser pensada a partir da crítica à modernidade, alinha-se com a perspectiva intercultural, que fomenta lutas em prol de transformações sociais e, ao mesmo tempo, coloca no centro do seu existir a exclusão, invisibilização, negação e arrasamento subjetivo, epistêmico e social de grupos e sujeitos oprimidos.

Nessa perspectiva, a didática intercultural entremeia-se com a decolonialidade, no sentido de construir caminhos de resistência e combate, do ponto de vista pedagógico e humano, rumo a uma reconstrução de processos de ensino que exclusivizam uma única perspectiva eurocentrada, negacionista e senhorial dos saberes, dos conhecimentos, das experiências, da história, das sociedades, da vida e do existir (Dias; Abreu, 2019).

Ao refletirmos sobre a urgência da construção e do fazer desta didática, buscamos, nesta pesquisa, como principais objetivos: analisar se e como a questão da interculturalidade está presente nos planos de ensino do componente didática nos cursos de Pedagogia



de algumas instituições de ensino superior do Nordeste brasileiro; identificar como a interculturalidade se faz presente nos objetivos e conteúdos programáticos nos planos de cursos de professores de didática.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Com base nos objetivos enunciados, deslindamos a metodologia da presente pesquisa. Trata-se de pesquisa qualitativa, por lidar com um fenômeno social e humano, considerando o acontecer em seu ambiente social, multifacetado e complexo. Nesse cenário, entendemos a análise documental como o caminho metodológico que atende às demandas estabelecidas pelos objetivos postos, além de pesquisa bibliográfica. Assim, neste trabalho, num primeiro momento, apresentaremos dados atinentes à pesquisa bibliográfica, para depois adentrarmos no empírico, por meio da análise dos planos de ensino de professores de didática de universidades federais provindas do Nordeste brasileiro.

Para tanto, tomamos Flick (2009) como referência, ao afirmar que a pesquisa documental utiliza a análise de documentos para compreender como estes intervêm, ou não, na trajetória do viver humano, realizando a recolha de informações, ao tempo em que oportuniza um aprofundamento na questão levantada.

Cellard (2008) afirma que o documento, em si, tem íntima relação com histórias anteriores e contemporâneas experienciadas pelos sujeitos em múltiplos contextos e períodos históricos. Além disso, são capazes de conceder evidências descritivas de diversas ordens: temporais, políticas, culturais, econômicas e sociais. O autor salienta que o documento apresenta o sentido de prova como um dispositivo escrito.

Assim, identificamos, em universidades federais do Nordeste brasileiro, cursos de Licenciatura em Pedagogia que ofereciam a disciplina didática em seus currículos. Tivemos acesso a oito instituições de ensino superior (IES) federais. Destas, os estados repre-



sentados foram: Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia. Passamos a pesquisar os sites institucionais destas IES, para assim identificarmos os planos de ensino disponíveis e procedermos às análises destes.

RESULTADOS DA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Há três tipos de literatura no âmbito do desenvolvimento de pesquisas científicas: a) literatura “grise”, advinda de teses e dissertações; b) literatura científica, aquela que passou por avaliação de pares; c) literatura profissional, produzida por associações, entidades, confederações profissionais.

Nesta seção, apresentamos um breve estado da questão, por meio do qual analisamos o que se tem produzido no âmbito da literatura científica, mediante pesquisa em artigos publicados em periódicos científicos sobre a temática da didática intercultural. O levantamento considerou, como recorte temporal, os últimos trinta anos. A busca dos estudos foi realizada no mês de setembro de 2024.

Mesmo tendo claro que a centralidade deste levantamento está nos termos didática decolonial e didática intercultural, experimentamos, também, um levantamento a partir dos descritores ensino decolonial e ensino intercultural, sem construir um aprofundamento, mas considerando o imbricamento entre didática e ensino, com o intuito de melhor visualizar a amplitude do campo de pesquisa. Nesse sentido, pudemos perceber que, na plataforma Scielo, os termos ensino decolonial e ensino intercultural aparecem com 16 e 34 artigos, respectivamente; e, na plataforma de periódicos Capes, 30 artigos para cada um dos descritores. Quando utilizamos o termo *ensino*, em lugar de *didática*, notamos que a tendência foi de uma localização mais plural de pesquisas. Desse modo, identificamos pesquisas sobre o ensino na perspectiva decolonial e intercultural que evidenciavam a gestão, a língua portuguesa, francesa e alemã, a geografia, história, curadoria digital, educação ambiental, matemática, inglês, música, filosofia e feminismo.

Quadro 1 – Artigos científicos nas plataformas Scielo e periódicos Capes

Plataformas	Descritores	Nº total de artigos	Nº de artigo por descritor	Artigos diretamente relacionados aos descritores
Scielo	- Didática decolonial -Didática Intercultural	6	- Didática decolonial (1) -Didática Intercultural (5)	4
Periódicos Capes	- Didática decolonial -Didática Intercultural	50	- Didática decolonial (20) -Didática Intercultural (30)	10

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

De acordo com o quadro 1, dos seis trabalhos apontados pela plataforma Scielo, quatro tinham realmente como foco os descritores utilizados; e, dos 30 trabalhos localizados na plataforma de periódicos Capes, dez tinham relação direta com os descritores empregados. No quadro abaixo, evidenciamos essas pesquisas com os seus autores, recorte e ano de publicação.

A partir desse levantamento, é possível perceber algumas convergências nos trabalhos acima elencados: a primeira delas diz respeito à necessidade de implementação de uma didática crítica intercultural, que fomente nos processos de ensino, enquanto formação humana e profissional, uma leitura outra dos dinamismos históricos e da realidade, objetivando a construção de uma postura não somente de inconformismo com as injustiças e opressões, mas de atitudes que estabeleçam mudanças concretas na estrutura moderna/colonial reinante.

Uma segunda convergência reside no movimento de compreensão, historicização e conceituação da didática crítica intercultural. Observamos a preocupação em construir uma compreensão crítica da Rede Modernidade/Colonialidade, ao imprimir uma discussão candente sobre as relações de poder, a partir da colonização europeia do território americano, instaurando o genocídio, etnocídio e racialização – este último, basilar na estruturação do sistema



capitalista. Paralelamente, há o movimento de reconfiguração da didática, no sentido de transpor práticas de ensino que se limitam a folclorizar as tradições culturais, imprimindo um tratamento superficial no entendimento dos fatos históricos e da realidade. Há um esforço em construir intersecções entre a didática crítica e a interculturalidade, no sentido de pensar e fazer a partir das diferenças e por via da descolonização. Diferenças que não sirvam tão somente como meio de identificação, mas como ponto de partida para a construção de um ensino capaz de influenciar a geração de uma nova estrutura de sociedade.

Como terceira convergência, apontamos um esforço em ter claro os modos de compreensão dos professores sobre a interculturalidade e as implicações dessa perspectiva no processo de ensino e na dinâmica institucional educativa. Nesse contexto, Candau e Leite (2007) se preocuparam em saber quais os elementos centrais para a ressignificação da didática, nessa perspectiva, e como trabalhá-los na formação inicial de professores. As autoras julgaram ser mister desequilibrar a naturalização do perfil monocultural da escola e, para tanto, entendem ser fundamental levantar um debate junto aos professores sobre as concepções de cultura, multi/interculturalismo, em especial sobre:

[...] as várias dimensões da diferença e a multiplicidade das suas manifestações nos espaços educativos; professor/a e aluno/a como sujeitos socioculturais; questões acerca da seleção de conteúdos, saberes e valores, linguagem e comunicação, expectativa do/a professor/a, preconceito e discriminação no cotidiano escolar. (Candau; Leite, 2007, p. 743).

Assim, pode-se dimensionar como a imposição cultural via colonialidade da história, da política, dos corpos, do conhecimento, dos modos de vida pode se dar por meio do ensino, por uma didática prescritiva. Os estudos ora apresentados evidenciam a urgência em pensarmos e fazermos uma didática crítica intercultural,



que esteja comprometida com os processos de formação humana e profissional, bem como com a inserção no mundo do trabalho, “[...] com e entre os espaços social, político e epistêmico, antes negados, e reconceitualizar esses espaços através de formas que respondam à persistente recolonização do poder, olhando para a criação de uma civilização alternativa” (Walsh, 2019, p. 25).

Observamos, portanto, neste levantamento um número reduzido de estudos sobre a questão, o que nos levou a realizar a presente pesquisa em planos de ensino de didática em instituições federais da região Nordeste. Como esse número reduzido de estudos reflete na concepção e implementação dos planos de ensino? Tentaremos clarificar esta indagação a seguir.

RESULTADOS DA PESQUISA DOCUMENTAL NOS PLANOS DE ENSINO EM IES FEDERAIS DO NORDESTE BRASILEIRO

Nesta pesquisa, buscamos analisar se, e como a questão da interculturalidade, enquanto perspectiva decolonial, está presente nos planos de ensino do componente didática nos cursos de Pedagogia de instituições de ensino superior do Nordeste brasileiro, considerando os elementos estruturantes: objetivos e conteúdos.

Ressaltamos que, nesta pesquisa documental, os planos de ensino do componente curricular de Didática se constituem como documentos a serem conhecidos, analisados e interpretados, dentro dos limites estabelecidos por este estudo. Neste sentido, consideramos o seu cunho histórico, entendendo que, para que haja esses planos, foi necessário um processo de construção anterior, envolvendo sujeitos plurais e contextos distintos. Além disso, esses documentos, como dispositivo escrito, atestam a efetivação do componente em questão em suas instituições. Trata-se de documentação de domínio público, institucional, que “[...] compreende comumente: os arquivos governamentais (federais, regionais, escolares ou municipais), os arquivos do estado civil, assim como alguns arquivos de natureza notarial ou jurídica” (Cellard, 2008, p. 296).



De acordo com Cellard (2008), a primeira fase da análise documental consistiu em *Uma análise preliminar para conhecer quem escreveu tal documento e o saber de sua autenticidade*. Nesta fase, buscamos os sites oficiais das universidades em questão e, durante o período de 01/09/2024 a 15/09/2024, acessamos os fluxogramas dos cursos de Licenciatura em Pedagogia que, na maioria dos casos, hospedavam os planos de ensino de didática.

Sobre autenticidade, a maioria dos planos são de domínio público e encontravam-se cadastrados no Sistema de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) de suas instituições. Nos casos de não cadastramento, contamos com a colaboração de professores do componente curricular, fazendo o envio do arquivo. Ressaltamos, em alguns casos, a oferta de cursos de Licenciatura em Pedagogia com diferentes habilitações e, em mais de um centro, contendo, no sistema das instituições, mais de uma matriz curricular e, portanto, mais de um plano de ensino de didática.

Quadro 2 – Dados gerais dos planos de ensino

Instituições	Planos	Período	Carga horária
7	12	2012 a 2023	60h a 75h

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024).

Tivemos acesso a um total de doze planos de ensino, do componente curricular de didática, de sete instituições distintas. Os planos correspondiam ao período entre os anos de 2012 e 2023, e estavam organizados numa carga horária entre 60 e 75 horas. Apresentavam-se de maneira muito semelhante quanto aos seus elementos estruturantes, apontando, de um modo geral: ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, competências e habilidades, recursos didáticos, avaliação e referências bibliográficas.

Na segunda fase da análise documental – *Contexto em que foi escrito e publicado* – Cellard (2008) centra-se na descrição do contexto em que o documento fora construído. Em se tratando do contexto das universidades públicas federais, não nos furtamos de

manifestar o nosso estado permanente de resistência diante de um descaso histórico frente às políticas educacionais para esse campo.

A gestão federal, no período de 2019 a 2022, não só implementou medidas de destruição, mas fez renascer um discurso e imagem das instituições educacionais como inimigas da sociedade e da democracia; a pandemia, ocasionada pelo SARS-CoV-2, no ano de 2020, aprofundou as desigualdades econômicas, sociais e educacionais, e as más condições nas estruturas físicas e recursos humanos, gerando um impacto direto no trabalho docente, com os sucessivos cortes de orçamento das universidades, nos últimos anos, e mais recentemente determinado pelo novo arcabouço fiscal (PLP 93/2023), sob a justificativa de controle de endividamento público no país.

Nesse cenário, o curso de Licenciatura em Pedagogia bem como todas as licenciaturas do país, em 2019, viram-se na obrigatoriedade de adaptarem os seus currículos à Resolução nº 02, de 2019, que estabeleceu como obrigatória a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como o conhecimento central na estrutura curricular da formação inicial de professores em todo o território nacional, “[...] a serviço do neoliberalismo em vigor. A razão que lhe é subjacente é a de formação de uma mão de obra submissa e de baixo custo” (D’Ávila, 2020, p. 87).

Conforme já dissemos no início do texto, essa obrigatoriedade cai por terra com a homologação do Parecer CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024b), do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que votou favoravelmente à aprovação de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, que se encontra em análise e discussão nos meios científicos, universitários e nas associações representativas docentes. Assim, evidenciamos um pouco do amplo contexto que gerou/gera os planos de ensino em questão, sem desconsiderar, evidentemente, as questões singulares de suas instituições.

Na terceira e quarta fase, respectivamente – *Perceber quais são os conceitos-chave que mais aparecem e Realização da análise de da-*



dos conforme todo o estudo feito acerca do documento, a fim de conclusão da pesquisa –, observamos que 25% dos planos contêm conteúdos na perspectiva intercultural e 75% centram-se na perspectiva da didática crítica. É certo que consideramos a possibilidade de a perspectiva intercultural estar no processo de maneira transversal, à medida e aos modos de abordagem dos conteúdos no processo de trabalho com os referidos planos. De outra parte, esses dados nos fazem refletir sobre o que tem determinado tais escolhas e decisões.

Desse modo, as escolhas explicitadas nos planos de ensino de didática nos levam a pensar que estamos, em grande parte, diante de uma didática que se aprofunda em seu caráter crítico, diante de um cenário que, por um lado, evidencia as vorazes investidas das agendas neoliberais em busca de uma retomada tecnicista, e, por outro lado, esmera-se em demandar um olhar e um conjunto de ações que provoquem a reflexão sobre a necessidade de construção de uma sociedade outra, a partir, e também, de uma ruptura epistêmica diante de uma história marcada pela dominação, exploração e marginalização. Será que estamos em vias de construção da ponte que nos levará rumo a uma didática crítica intercultural? Lançamos mão do otimismo freiriano, apontando a necessidade de manter um pé no sonho e outro na realidade, para que não nos embruteçamos e sobrevivamos resistentes.

A respeito dos objetivos, os dois com maior recorrência estão relacionados aos pressupostos teóricos e metodológicos da didática e à sua relação com a formação do educador. Na sequência, e em menor recorrência, respectivamente, encontram-se objetivos relacionados ao planejamento de ensino e ao processo pedagógico, numa perspectiva crítica. Sublinhamos que tivemos evidenciado apenas dois objetivos vinculados ao pensamento intercultural.

Os conteúdos mais presentes nos planos de ensino convergem para a *didática crítica reflexiva e suas múltiplas dimensões*. Frisamos que esse não é exatamente o conteúdo evidenciado nos planos. Criamos categorias representativas para o que aparecia com maior evidência. Nessa categoria, por exemplo, agregamos conteúdos como: a perspectiva histórico-político-social da didática e sua importância

para a democratização da educação; concepções progressistas no ensino brasileiro; a didática crítica frente às políticas neoliberais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, o nosso objetivo foi analisar como a questão da interculturalidade está presente nos planos de ensino do componente didática nos cursos de Pedagogia de algumas instituições de ensino superior do Nordeste brasileiro. Ao definir nossa análise, a partir dos objetivos e conteúdos enquanto elementos estruturantes do plano, foi possível constatar que, em ambos, as questões voltadas para o trabalho, numa perspectiva intercultural, ainda são muito iniciais.

Tanto nos objetivos como nos conteúdos, a referida perspectiva não se mostrou de forma recorrente. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que as relações da didática com a interculturalidade são uma construção recente e ainda se encontram numa fase de internalização/ressignificação em pensamento/ações do ensinar. A pesquisa bibliográfica, realizada por este estudo, ratifica esse fato, na medida em que mostra um número reduzido de materiais sobre essa relação, que apontam: a necessidade de implementação de uma didática crítica intercultural, que fomente uma leitura outra dos dinamismos históricos e da realidade; o movimento, no esforço de compreender, historicizar e conceituar a didática crítica intercultural; ter claro os modos de compreensão dos professores sobre a interculturalidade e as implicações dessa perspectiva no processo de ensino e na dinâmica institucional educativa.

Estamos diante de mais um grande desafio, pois, na medida em que as demandas do mundo e sujeitos complexos vão se impondo, a necessidade de mapear, conhecer, analisar e dar encaminhamentos para essas demandas é crucial. A didática crítica intercultural não se estabelece sob a ótica de reificação, mas como um caminho possível de favorecer a estruturação e fortalecimento de um ensino outro, pautado em diálogos que promovam a participação mais efetiva dos estudantes em seus processos formativos, afirmando suas



culturas e identidades, problematizando seus contextos de vida. Um ensino que garanta espaços onde experiências diversas possam fazer parte do conteúdo trabalhado.

Conteúdos constitutivos de uma didática numa perspectiva intercultural convergem para um ensino decolonial, que estabelece um movimento contra os processos de subalternização imputados pela cultura eurocêntrica e pelos indivíduos educados sob a sua hegemonia. É fundamental seguirmos rumo a uma didática crítica intercultural, que questione a naturalização dos padrões de poder, a naturalização das relações de exploração e dominação do trabalho, reforçadas por rotinas que determinam automatismos irreflexivos.

Pensar uma didática crítica intercultural é, sobretudo, estabelecer a humanização como centro dos processos formativos, a partir da luta pela afirmação dos sujeitos que foram subtraídos de sua alteridade, em função da dominação e do poder. Que possamos – com um pé no sonho e outro na realidade – implementar e viver modos de um ensino outro capaz de colaborar não somente num projeto de sociedade inclusiva dentro de uma estrutura neoliberal, mas na criação de meios para transformá-la.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. A. A profissionalização docente e os desafios na contemporaneidade. **Artífices**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 152-176, 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro. Brasília, DF: Presidência da República, 2017.

BRASIL. **Lei nº 14.945/2024, de 31 de julho de 2024**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF: Presidência da República, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Defi-



ne as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: CNE/CP, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: CNE/CP, 2024b.

CANDAU, V. M. F. A Didática e a formação de educadores: Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **A Didática em Questão**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1996. p. 13-24.

CANDAU, V. M. F. Escola, Didática e Interculturalidade: desafios atuais. *In*: CANDAU, V. M. F. (org.). **Didática Crítica Intercultural**: aproximações. 2. reimp. Petrópolis: Vozes, 2018. p. 107-138.

CANDAU, V. M. F., KOFF, A. M. N. S. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr. 2015. <https://doi.org/10.1590/2175-623646058>.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDAU, V. M. F.; LEITE, M. S. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-758, 2007. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300011>.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Arantes Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

D'ÁVILA, C. A didática nas Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação de Professores da Educação Básica: impasses, desafios e resistências. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 86-101, 2020. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3082>. Acesso em: 18 set. 2024.

D'ÁVILA, C.; SANTOS, E. Ecos da necropolítica neoliberal sobre o currículo na Educação Básica e na Educação Superior. **Revista Eletrônica Pesqui-**



seduca, Santos, v. 14, n. 36, p. 948-960, 2023. <https://doi.org/10.58422/repesq.2022.e1390>.

DIAS, A.; ABREU, W. F. de. Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul. 2019.

DIAS, A. de S.; ABREU, W. F. de. Didáticas decoloniais no Brasil: uma análise genealógica. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 45, n. 1, e91, p. 1-24, 2020. <https://doi.org/10.5902/1984644441328>.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. A. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240473, p. 1-22, 2022. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248240473>.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização**: a educação como estratégia do Banco Mundial para o alívio da pobreza. 1998. 267 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

MOTA NETO, J. C. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 371 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

REGO, N. R. P. Sobre pesquisa, didática e formação: construindo nossas práticas com currículos que transvergem. Enfrentando a colonialidade em suas mais diversas formas. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 14, n. 3, p. 1-17, 2021. DOI: 10.15687/rec.v14i3.60117. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/60117>. Acesso em: 9 set. 2024.

SUANNO, M. V. R.; SILVA, C. C.; OLIVEIRA, T. R. de.; MAGALHÃES, W. B. Justiça social e multiculturalismo na educação: perspectiva emergente e insurgente na didática crítica intercultural. **Revista Polyphonia**, Goiânia, v. 31, n. 1, p. 143-162, 2020. 10.5216/rp.v31i1.66954. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/sv/article/view/66954>. Acesso em: 9 set. 2024.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas**, Pelotas, v. 5, n. 1, p. 6-39, jan./jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/revistadireito/article/view/15002>. Acesso em: 10 set. 2024.



FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES/AS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA REGIÃO NORDESTE: O CURSO DE PEDAGOGIA EM FOCO¹



Silvia Helena Vieira Cruz

INTRODUÇÃO

O Artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) determina que a formação para a docência na Educação Infantil deve ser realizada, preferencialmente, em curso de licenciatura, de graduação plena, embora seja admitida ainda a formação oferecida em nível médio, na modalidade Normal. No Brasil, o curso que habilita no nível superior para a docência na Educação Infantil é o curso de Pedagogia.

Essa formação já acontecia, de maneira tímida, em alguns cursos, mas foi a Resolução CNE/CP Nº 1 (Brasil, 2006), instituindo as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, que determinou que esse curso deve fornecer

a formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Art. 4º).

1 Trabalho encomendado do GT 07, Educação de crianças de 0 a 6 anos.



Sem dúvida, isso representou uma conquista para a área da Educação Infantil, apesar das dificuldades decorrentes da forma como essa mudança tem sido realizada, como será discutido posteriormente.

O percentual de professores atuando na Educação Infantil formados em nível superior vem aumentando: representavam 65,9%, em 2017, 73,3% em 2019, 78,1% em 2021. De acordo com último Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL/MEC/INEP, 2023), atualmente, dos 685 mil docentes que atuam nessa etapa, “80,7% possuem nível superior completo (79,5% em grau acadêmico de licenciatura e 1,2%, bacharelado)” (p. 56).

Não obstante a formação em nível superior potencialmente proporcionar maiores benefícios para a formação inicial de professores, há várias indicações de que ela não tem sido suficiente para que os bebês, crianças bem pequenas e pequenas tenham boas experiências educativas. A ampla pesquisa sobre a qualidade da Educação Infantil no Brasil coordenada por Maria Malta Campos (Campos et al, 2011) indicou a persistência de problemas de várias ordens, inclusive referentes à prática pedagógica observada². Por outro lado, pesquisas que ouviram crianças e, portanto, trazem as perspectivas desses sujeitos sobre a sua experiência educativa (por exemplo, Cruz, 2019), reforçam a urgente necessidade de se repensar a formação inicial e continuada dos seus professores.

Essa afirmação não desconsidera que os professores precisam de boas condições de trabalho para desenvolverem uma prática pedagógica que, de fato, proporcione bem-estar para as crianças e contribua efetivamente para as suas aprendizagens e desenvolvimento. Certamente, há necessidade de uma adequada relação professor-crianças, oportunidades de trocas com os pares e acompanhamento pedagógico, possibilidade de uso de um bom espaço

2 Considerando o objetivo do presente trabalho, vale registrar que os piores resultados, tanto na creche como na pré-escola, foram das amostras do Nordeste.

interno e externo, disponibilidade de materiais (como brinquedos e livros de literatura infantil), etc.

Não obstante, esse trabalho é focado na formação de professores para a Educação Infantil. Assim, é reafirmada a sua importância para a qualidade da ação pedagógica desenvolvida em creches e pré-escolas e discutidos alguns dados de pesquisa realizada há dois anos (Cruz, Martins e Ribeiro, 2022) que indicam fragilidades no curso de Pedagogia para a efetivação dessa tarefa.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Desde algum tempo, há o entendimento de que a definição do conceito de qualidade da educação “[...] não é “algo dado”, remetendo à questão axiológica, ou seja, dos **valores** de quem produz a análise de qualidade” (Sousa, 1997, p.26). No campo da Educação Infantil, a partir dos anos 90, vários autores (como Oliveira-Formosinho, 2001; Dahlberg, Moss e Pence, 2004) trouxeram novas perspectivas que chamavam a atenção, em outros aspectos, para o fato da qualidade ser um conceito subjetivo, baseado em valores, relativo e dinâmico.

No entanto, entre os elementos apontados como importantes para a promoção da qualidade da Educação Infantil há o consenso de que a formação de professores é fundamental. Em outras palavras, se os ganhos decorrentes das experiências vividas nas creches e pré-escolas dependem diretamente da qualidade dessas experiências, tais experiências estão intrinsecamente vinculadas à formação dos professores. Assim, a crença de que as crianças têm direito não apenas a uma vaga na creche ou pré-escola, mas que têm igualmente direito a boas experiências educativas deve, necessariamente, levar a uma preocupação com a qualidade da formação dos seus futuros professores.

No Brasil, durante o período inicial da educação voltadas às camadas empobrecidas da população, é evidente a predominância da preocupação com o disciplinamento das crianças, o que Rosemberg



(1999), denunciou como “educação para a subalternidade”. Nesse contexto, na concepção denominada por Kuhlmann Jr. (1998) de assistencialista, não havia compromisso com a qualidade, a preocupação com a educação das crianças no sentido de ampliar os seus conhecimentos, instigar a sua curiosidade ou alimentar a sua imaginação não era a prioridade. Portanto, como em outros países, a falta de formação específica não era considerada um empecilho para a contratação das “professoras”. Na verdade, o aproveitamento do trabalho voluntário de familiares ou membros da comunidade sem qualificação para tanto era parte das estratégias do modelo de baixo investimento na Educação Infantil (Rosemberg, 1999).

Tais fatos podem parecer distante da realidade atual; no entanto, influenciados por concepções profundamente enraizadas na nossa sociedade, permanecem de alguma forma presentes. Mesmo tantos anos após da promulgação da LDB (Brasil, 1996), é possível se constatar a persistência dessas concepções. A Educação Infantil ainda é a etapa da educação em que se encontra o maior número de professores sem a devida formação, em especial quando se trata da subetapa creche, expressando a ideia ainda bastante arraigada de que quanto menor a criança, menor a necessidade de formação de seus professores, numa evidente ignorância acerca da complexidade que envolve a educação das crianças bem pequenas e dos bebês. No outro extremo, parece ainda predominar uma percepção da pré-escola como tendo a função de preparar as crianças para o Ensino Fundamental, o que demandaria profissionais mais qualificados, especificamente no sentido de saber alfabetizar as crianças e “repassar” alguns outros conhecimentos considerados importantes.

Na direção contrária a tais concepções, vem sendo construída a muitas mãos e ainda com dificuldade a ideia já expressa na LDB de Educação Infantil (portanto, tanto relativa à creche quanto à pré-escola) com características que a distinguem das demais e deve fomentar bem-estar e aprendizados que, de fato, contribuam para o desenvolvimento pleno dos bebês, crianças bem pequenas e pequenas, sujeitos potentes considerados em suas peculiaridades.

Em conexão com a Pedagogia da Educação Infantil que vem sendo construída em diversos países, inclusive aqui no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (Brasil, 2009), norma que orienta as políticas públicas e a elaboração, planejamento, execução e avaliação de propostas pedagógicas e curriculares de Educação Infantil, aponta uma concepção inovadora de currículo no qual as crianças estão no centro do planejamento. Para tanto, torna-se imprescindível que os seus professores se apropriem de conhecimentos (por exemplo, sobre a importância da brincadeira e o papel da literatura infantil), desenvolvam novas habilidades (como se apropriar dos processos de observar e registrar) fortaleçam ou assumam posturas e valores comprometidos com a democracia que são cruciais na relação com as crianças e suas famílias (caso do firme antirracismo, da valorização de todas as religiões e de diferentes formas de famílias).

Nesse novo cenário, o professor assume papel complexo e imprescindível no qual, guiado por princípios éticos, estéticos e políticos, vai construindo relações respeitadas e instigantes com as crianças, refletindo sobre sua prática pedagógica, organizando o ambiente, propondo ricas situações de aprendizagem e comunicando seus aprendizados. Para tanto, a formação desses profissionais demanda não só uma sólida base teórica, mas também uma intensa articulação com a prática, que possibilitem a construção dos elementos que guiarão o exercício profissional.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL

Segundo Saviani (2009), a criação do Instituto de Educação, na Universidade de São Paulo, em 1934, e da Escola de Educação, no então Distrito Federal, em 1935 marcou uma mudança relevante: nessas instituições, a educação passou a ser “encarada não apenas como objeto do ensino, mas também da pesquisa”, sob o ideário da Escola Nova. A incorporação desses institutos às recém-criadas



universidades do Distrito Federal e de São Paulo, respectivamente, representou um passo importante, pois a formação, até então de nível médio, começou a ser oferecida no nível superior.

A partir de 1939, a formação de professores tanto no curso de Pedagogia (que formava professores para a Escola Normal) como em outras licenciaturas (que formavam professores para a escola secundária) passou a ser realizada no esquema conhecido como 3+1: nos três primeiros anos eram cursadas as disciplinas relativas aos conteúdos específicos de cada curso e, no último, disciplinas pedagógicas. Assim como as demais licenciaturas, ao concluir os três primeiros anos, o estudante de Pedagogia obtinha o grau de bacharel e, ao cursar as disciplinas pedagógicas, tornava-se licenciado (Saviani, 2009).

De acordo com Scheibe e Aguiar (1999), a formatação do curso de Pedagogia permaneceu praticamente inalterada até 1969, quando foi abolida a distinção entre bacharelado e licenciatura e criadas as chamadas “habilitações”, determinadas pela Lei 5540/68, conhecida como Reforma do Ensino Superior, que fixou normas de organização e funcionamento desse nível de ensino. Para as autoras,

A concepção dicotômica presente no modelo anterior permaneceu na nova estrutura, assumindo apenas uma feição diversa: o curso foi dividido em dois blocos distintos e autônomos, desta feita, colocando de um lado as disciplinas dos chamados fundamentos da educação e, de outro, as disciplinas das habilitações específicas. (Scheibe e Aguiar, 1999, p. 224)

Com essa modificação, a tônica do curso de Pedagogia passou a ser a formação de “especialistas” em educação (supervisor escolar, orientador educacional, administrador escolar, inspetor escolar etc.). A formação de professores foi transformada em apenas uma das habilitações, denominada de “Ensino das disciplinas e as atividades práticas dos cursos normais”.

Nesse contexto, foi iniciada uma discussão acerca do direito de o egresso desse novo curso de Pedagogia poder assumir a docência no então ensino primário, pois isso não estava explícito na legislação. Gatti, Barreto e André (2009) relatam que recursos eram impenetrados nesse sentido, considerando que “quem pode mais, pode menos” (já que o curso preparava professores que atuariam no curso Normal, que formava para a docência no ensino primário) e assim aberta a possibilidade de os egressos do curso de Pedagogia também serem professores do então ensino de primeiro grau, **“sem que a formação para tanto fosse contemplada nesses cursos”** (Gatti, Barreto e André, 2011, p. 41, grifos meus).

A docência na Educação Infantil, como possibilidade de atuação para o egresso do curso de Pedagogia não foi mencionada nessa discussão sobre “quem pode mais, pode menos”³, parecendo indicar que prevalecia uma certa invisibilidade da necessidade de formação para a atuação nas então denominadas classes de alfabetização, pré-escola, creches ou escolas maternas, apesar de elas já existirem em grande número, nesse momento.

É importante observar que essa formatação do curso de Pedagogia é vista como a expressão de visões contraditórias: por um lado, uma visão generalista, na formação básica e, por outro, uma visão tecnicista “identificada com as habilitações, consideradas como especializações fragmentadas, obscurecendo seu significado de simples divisão de tarefas do todo que é a ação educativa escolar” (Silva, 1999, *apud* Sheibe e Aguiar, 1999, p. 225-226). Como outros autores, também Gatti, Barreto e André (2011) consideram que essa ênfase na formação do especialista expressa o modelo educacional tecnicista hegemônico no período.

Parece evidente, portanto, que esse ordenamento legal não favorecia a construção da identidade do egresso enquanto professor

3 Em 1986, foi oficialmente atribuída ao curso de Pedagogia a possibilidade de também formar para a docência nas primeiras séries do então Primeiro Grau, através do Parecer nº 161 do Conselho Federal de Educação, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia.



da educação básica. É possível também levantar a hipótese de que a formação para a educação das crianças anterior ao chamado primeiro grau, sequer referida na legislação, não era suficientemente contemplada nesses cursos, inclusive pelo pouco espaço dedicado ao magistério no currículo.

É interessante observar que na Lei nº 5.692 (Brasil, 1971), que fixava as “Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências”, o Artigo 19, ao tratar da idade mínima para o ingresso no primeiro grau, traz um parágrafo que dispõe: “Os sistemas de ensino velarão para que as crianças de idade inferior a sete anos recebam conveniente educação em escolas maternas, jardins de infância e instituições equivalentes”. Essa recomendação não faz parte de um capítulo ou seção próprios para tratar desse assunto (o que só vai acontecer na atual LDB (Brasil, 1996), não há qualquer indicação sobre em que consiste esse “velar”, como seria uma “conveniente educação” ou qual deveria ser a formação dos professores para esse trabalho educativo. Contudo, parece ser um passo importante na direção do reconhecimento legal da educação de crianças anterior ao ensino obrigatório, que essa lei estipulou ser dos sete aos quatorze anos.

Posteriormente, um amplo movimento de educadores e entidades ligadas à educação contrários à direção considerada tecnicista impressa à formação de professores pela implantação do foco em especialistas, levou à defesa do princípio da docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação (Saviani, 2009, Sheibe e Aguiar, 1999, Sheibe, 2007).

De acordo com Scheibe e Aguiar (1999), o princípio da docência enquanto base da identidade profissional de todo educador foi construído no chamado Encontro Nacional de Belo Horizonte, ocorrido no ano de 1983, marco de uma mobilização de vários anos de educadores engajados na reformulação do curso de Pedagogia. Nesse período, de acordo com Scheibe (2007, p. 47), basicamente duas diferentes concepções acerca da identidade e da organização do curso de Pedagogia estiveram em disputa

À concepção de formação expressa nas reformas instituídas a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, na esteira das mudanças educacionais neoliberais desenvolvidas na América Latina durante a década de 1990, contrapôs-se o pensamento social-crítico dos movimentos organizados pelos educadores em busca de uma formulação de políticas públicas de caráter democrático.

A proposta de formação apresentada pela Comissão de Especialistas, instituída com essa finalidade pelo SESU/MEC, foi integrada por professores de diversas universidades públicas do país e ouviu as coordenações de cursos de Pedagogia de variadas instituições (Scheibe e Aguiar, 1999; Scheibe, 2007). Portanto, tratou-se de um processo democrático, o que não impediu que os debates continuassem, mesmo após a promulgação da referida Resolução CNE/CP Nº 1 (Brasil, 2006).

As discussões acerca da necessária reformulação do curso de Pedagogia expressaram variadas posições teórico-metodológicas e epistemológicas. As contribuições oriundas de mais de 500 instituições de ensino superior do país foram analisadas pela Comissão de Especialistas de Ensino de Pedagogia, que elaborou uma proposta de Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia e a encaminhou ao Conselho Nacional de Educação (Scheibe e Aguiar, 1999).

Nessa proposta, não houve uma definição bem delimitada acerca do perfil do egresso do curso de Pedagogia. A referida Comissão tanto acolheu a tese da importância da docência como base obrigatória de sua formação e identidade profissional, deliberando que o pedagogo poderia ser professor na Educação Infantil, nos anos iniciais do Ensino Fundamental e nas disciplinas de formação pedagógica do nível médio, como postulou que ele poderia atuar “na organização de sistemas, unidades, projetos e experiências educacionais escolares e não-escolares; na produção e difusão do conhecimento científico e tecnológico do campo educacional; nas áreas emergentes do campo educacional” (Scheibe e Aguiar, 1999, p. 232).



Para Saviani (2009), o princípio da docência enquanto base da identidade profissional de todo educador favoreceu a tendência da maioria dos cursos de Pedagogia adotar como objetivo de seus cursos a formação para a docência na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, o que, segundo Scheibe (2007), já acontecia na década de 1990.

De fato, Kishimoto (2009) revela que algumas universidades brasileiras já vinham realizando a formação para a docência em creches e pré-escolas desde a década de trinta. Isso aconteceu especialmente nas regiões Sul e Sudeste: das vinte primeiras iniciativas nesse sentido que aconteceram até a década de 60 do século passado, apenas duas não eram dessas regiões. Os cursos de Pedagogia públicos do Nordeste e a formação para a docência na Educação Infantil

As discussões a seguir têm como base a pesquisa “A formação inicial para a docência na Educação Infantil em instituições públicas brasileiras” (Cruz, Martins e Ribeiro, 2022), um estudo de caso com um interesse *intrínseco* (Stake, 1999) em um “fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real” (Yin, 2005, p. 32): o objetivo geral foi analisar a formação inicial para a docência na Educação Infantil oferecida pelos cursos de Pedagogia de instituições públicas brasileiras.

No presente trabalho, serão enfocados os cursos de Pedagogia públicos localizados no Nordeste do Brasil, procurando analisar como eles preparam para a docência na Educação Infantil, a partir, especialmente, da identificação de como as disciplinas que diretamente tratam da Educação Infantil fazem parte das matrizes curriculares desses cursos e quais os conteúdos das ementas das disciplinas dessa área.

A amostra para a realização da referida pesquisa constou de cerca de 20% dos cursos de Pedagogia oferecidos pelo poder público (níveis federal, estadual e municipal) sorteados de maneira proporcional tanto em relação à dependência administrativa quanto em relação às regiões do país. Vale esclarecer que foram considerados apenas os cursos regulares e presenciais e garantido o

anonimato daqueles que participaram da amostra. A composição dessa amostra pode ser visualizada na tabela a seguir

Tabela 1: Número de cursos de Pedagogia e da amostra e porcentagem da amostra, por região geográfica e dependência administrativa, Brasil, 2022.

Região	Dependência administrativa								Nº de cursos por região	Nº de cursos da amostra por região	Porcentagem da amostra por região
	Universidades		UFE		Estaduais		Municipais				
	Total	Amostra	Total	Amostra	Total	Amostra	Total	Amostra			
Norte	32	7	3	1	23	4	5	1	63	13	20,6%
Nordeste	33	7	1	0	85	21	1	0	120	28	23%
Sudeste	23	5	10	2	49	9	12	1	88	17	19,3%
Sul	13	3	12	2	32	6	4	1	61	12	19,7%
Centro-oeste	15	3	3	1	32	6	5	1	55	11	20%
Nº total de cursos da amostra, por dep. admin.	116	25*	29	6	221	46*	21	4	387**	Total de cursos da amostra 81	
Porcentagem da amostra, por depend. administrativa	21,5%		20,7%		20,1%		19%		Porcentagem total da amostra (20,9%)		

* Total de cursos de Pedagogia públicos do Brasil presenciais, excluindo cursos do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica - PARFOR que foi possível identificar.

** Total de cursos Brasil

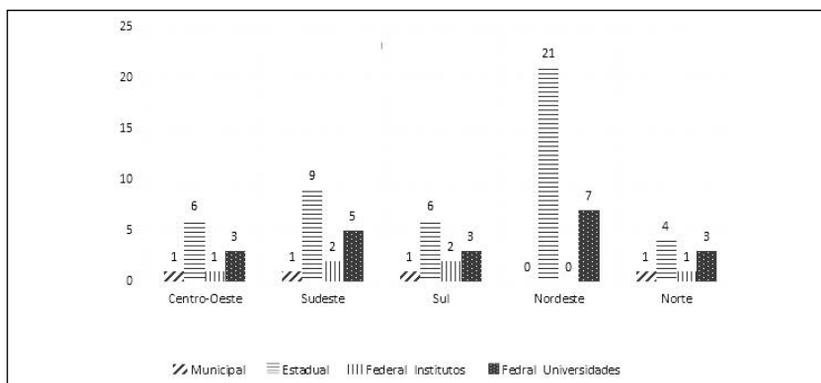
Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022.

É possível perceber que, no Brasil, as universidades estaduais têm sido as principais responsáveis pela oferta de cursos de Pedagogia públicos: são 65% do total de cursos. É conhecido o fato de que tais cursos têm maior presença nas cidades de menor porte, enquanto os cursos ligados às universidades federais se localizam principalmente nas capitais estaduais e cidades maiores. No nível federal, as universidades, que são bem mais antigas, possuem muito mais cursos de Pedagogia do que os Institutos Federais de Educação – IFE. Poucos governos municipais possuem recursos suficientes para manter cursos de nível superior; assim, a amostra relativa a essa dependência administrativa foi bastante reduzida, inclusive não foi contemplada na região Nordeste.



Nessa tabela, também é evidenciado que a região Nordeste concentra a maior oferta de cursos públicos, o que pode ser decorrência da grande densidade populacional e relativo baixo poder aquisitivo da população, comparando-se às regiões Sul e Sudeste, que possuem uma grande oferta de cursos privados. O gráfico a seguir expressa essa situação, ao apresentar a composição da amostra da pesquisa, por região geográfica.

Gráfico 1: Número de cursos de Pedagogia da amostra, em cada região geográfica e dependência administrativa, Brasil, 2022



Fonte: CRUZ, MARTINS, RIBEIRO, 2022.

A PRESENÇA DE DISCIPLINAS RELATIVAS À EDUCAÇÃO INFANTIL NA GRADUACÃO CURRICULAR DOS CURSOS LOCALIZADOS NA REGIÃO NORDESTE⁴

Foi realizada uma categorização de todas as disciplinas das matrizes curriculares de 81 cursos que compunham a amostra (20,9% do total). Tais matrizes geralmente foram obtidas nos sites das instituições, mas é preciso registrar que muitas delas não disponibilizavam essa informação.

4 Uma análise inicial, relativa ao conjunto das grades curriculares dos cursos que compuseram a amostra da pesquisa original, foi apresentada em Cruz, Martins e Ribeiro (2023).

A categorização de todas as disciplinas das matrizes curriculares dos cursos da amostra foi realizada a partir das nove categorias, criadas Gatti e Barreto (2009) e utilizadas posteriormente nas pesquisas de Libâneo (2010) e Pimenta et al (2017). As categorias e subcategorias utilizadas foram:

1. Conhecimentos relativos aos fundamentos teóricos da educação.
2. Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais.
3. Conhecimentos relativos à formação profissional docente.
 - 3.1 Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação do nível de ensino.
 - 3.2 Conhecimentos relativos à Educação Infantil.
 - 3.2.1 Práticas pedagógicas na Educação Infantil.
 - 3.2.2 Conhecimentos relativos à educação/cuidado de bebês.
 - 3.2.3 Outros conhecimentos da Educação Infantil.
 - 3.3 Conhecimentos relativos aos anos iniciais do ensino fundamental.
 - 3.3.1 Áreas disciplinares no ensino fundamental.
 - 3.3.2 Outros conhecimentos do ensino fundamental.
 - 3.4 Conhecimentos relativos à Educação Infantil e aos anos iniciais do ensino fundamental.
 - 3.5 Didática.
4. Conhecimentos relativos à gestão educacional.
5. Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino.
 - 5.1 Sem especificação do nível de ensino.
 - 5.2 Com especificação do nível de ensino.
 - 5.2.1 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino na Educação Infantil.
 - 5.2.2 Conhecimentos relativos ao estágio e às práticas de ensino no ensino fundamental
 - 5.2.3 Conhecimentos relativos ao estágio na gestão educacional.



5.2.4 Conhecimentos relativos a estágios em outras áreas.

6. Conhecimentos sobre ações de pesquisa e TCC/monografia.
7. Conhecimentos relativos às modalidades de ensino, às diferenças, à diversidade e às minorias linguísticas, étnico-raciais e culturais.
8. Conhecimentos relativos à criança e à infância.
9. Outros conhecimentos.
10. Atividades complementares.

A categorização de cada uma das disciplinas que fazem parte das matrizes curriculares de todos os cursos da amostra possibilitou a comparação entre as várias categorias e de cada categoria em relação às demais, tanto considerando a região onde os cursos estão localizados quanto a sua dependência administrativa.

Num primeiro momento, são discutidos os dados produzidos em relação às diferentes regiões do país, procurando identificar peculiaridades referentes à região Nordeste.

A Tabela 2 e respectivo gráfico indicam uma dispersão do currículo dos cursos de Pedagogia. No amplo estudo coordenado por Bernadete Gatti, *Professores do Brasil: impasses e desafios*⁵ (Gatti e Barreto, 2009), já foi apontado esse problema que, segundo as autoras, é decorrente do grande número de atribuições dos cursos de licenciatura em Pedagogia definidas pela Resolução CNE/CP nº 1 (BRASIL, 2006). Outra pesquisa clássica, também indica que essa Resolução definiu “um amplo campo de atuação profissional para o licenciado em pedagogia que excede significativamente o exercício da docência, em especial, quando se propõe a preparar esse professor para a área da gestão educacional e atuação em espaços não

5 Essa pesquisa não se ateve apenas ao curso de Pedagogia, mas incluiu as demais licenciaturas em funcionamento no país. Considerando o tema do presente trabalho, será feito um recorte, enfocando os achados e análises referentes apenas às licenciaturas em Pedagogia.

escolares” (Pimenta et al, 2017, p. 18)⁶. Nesse sentido, vale destacar o grande número de disciplinas que compõem a categoria 9 (Outras disciplinas), em todas as regiões do país, de longe, a que possui maior número de disciplinas.

Tabela 2: Número relativo⁷ das disciplinas de cada categoria, segundo as regiões geográficas, Brasil,2022.

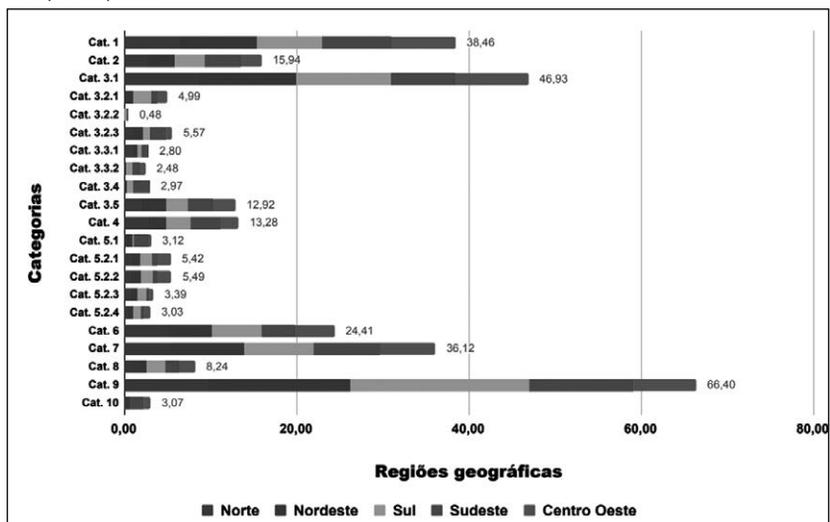
Categorias	Regiões geográficas					Média ponderada relativa	Desvio padrão
	Norte	Nordeste	Sul	Sudeste	Centro Oeste		
Cat. 1	6,62	8,79	7,67	7,94	7,45	7,9	0,79
Cat. 2	2,69	3,18	3,50	4,12	2,45	3,2	0,66
Cat. 3.1	8,77	11,18	11,08	7,35	8,55	9,6	1,68
Cat 3.2.1	0,15	0,93	2,08	0,65	1,18	1,0	0,72
Cat 3.2.2	0,00	0,00	0,33	0,06	0,09	0,1	0,14
Cat 3.2.3	1,31	0,86	0,92	1,76	0,73	1,1	0,42
Cat. 3.3.1	1,15	0,36	0,58	0,71	0,00	0,5	0,43
Cat 3.3.2	0,15	0,11	0,67	0,82	0,73	0,4	0,34
Cat 3.4	0,23	0,11	0,75	1,88	0,00	0,6	0,78
Cat 3.5	2,15	2,71	2,50	2,82	2,73	2,6	0,27
Cat 4	3,00	1,86	2,83	3,41	2,18	2,6	0,63
Cat 5.1	0,38	0,61	0,08	1,59	0,45	0,7	0,57
Cat 5.2.1	1,00	0,89	1,42	0,47	1,64	1,0	0,46
Cat 5.2.2	1,00	0,96	1,42	0,47	1,64	1,0	0,45
Cat 5.2.3	0,85	0,71	1,08	0,29	0,45	0,7	0,31
Cat 5.2.4	0,38	0,68	0,92	0,24	0,82	0,6	0,29
Cat 6	5,15	5,11	5,75	3,76	4,64	4,9	0,74
Cat 7	5,62	8,32	8,08	7,65	6,45	7,5	1,15
Cat 8	1,23	1,43	20,8	1,59	1,91	1,6	0,35
Cat 9	9,92	16,39	20,75	12,06	7,27	13,9	5,35
Cat 10	0,31	0,36	0,00	1,59	0,82	0,6	0,62
Total	52,08	65,54	74,50	61,24	52,18	Média relativa de cada categoria 2,95	Desvio padrão dos dados médios: 3,72

Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022

- 6 No caso da pesquisa coordenada por Selma Garrido Pimenta, o foco foram os cursos de Pedagogia públicos e privados do estado de São Paulo.
- 7 O número relativo refere-se à relação entre o número das disciplinas de cada categoria e número de cursos da amostra, segundo as regiões geográficas. Esse tratamento foi necessário para possibilitar comparações entre as regiões, pois, caso contrário, o número diferente de cursos (e conseqüente número de matrizes curriculares) em cada uma delas levaria a conclusões equivocadas.



Gráfico 2: Número relativo das disciplinas de cada categoria, segundo as regiões geográficas, Brasil, 2022.



Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022

Pimenta e colaboradores (2017, p. 24), afirmam que tal dispersão na formação do pedagogo “[...] acaba por inviabilizar uma sólida formação de professor polivalente para os anos iniciais do ensino fundamental e da educação infantil”. Para eles, os achados da pesquisa indicam a necessidade de alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006), pois os professores

formados com essas fragilidades, dificilmente estarão em condições de conduzir processos de ensinar e de aprender que contribuam para uma qualidade formativa emancipatória de todas as crianças, jovens e adultos que frequentam os anos iniciais da educação básica. (Pimenta et al, 2017, p. 24).

Vale mencionar ainda a forte presença das chamadas Ciências da Educação, disciplinas que integram a Categoria 1 (“Conhecimen-

tos relativos aos fundamentos teóricos da educação”) – inclusive, valeria a pena uma investigação acerca de se/como tais disciplinas relacionam os seus conteúdos ao conjunto de desafios colocados para o pedagogo no exercício da sua profissão. Ao mesmo tempo, é possível constatar a relativa pequena participação da Categoria 5 (Conhecimentos relativos ao estágio supervisionado e às práticas de ensino), que parecem restritas às ofertas obrigatórias. Relacionando essas diferentes ênfases, é possível levantar a hipótese de que o currículo da Pedagogia tem predileção por uma formação mais orientada para a teoria.

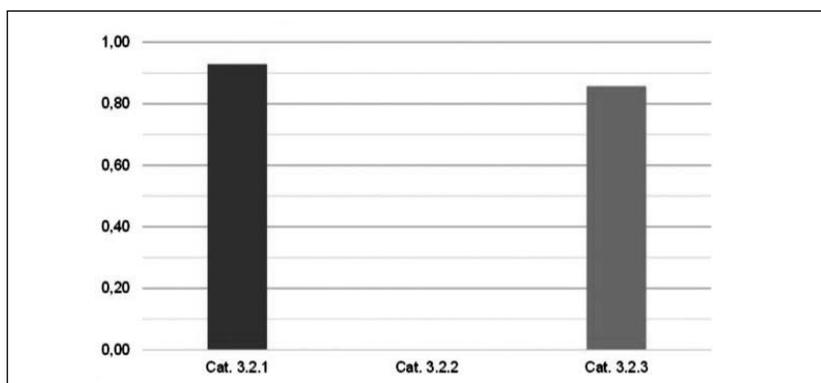
Essa informação é preocupante, considerando que “o saber produzido pela Pedagogia é *da e para* a prática” (Pimenta e Severo (2021, p. 13, grifos dos autores) e que “a relação entre teoria e prática é a mais fundamental da Pedagogia” (Schimied- Kowarzik, 983, *apud* Saviani, 2021, p. 193). De acordo com Saviani (2009) a universidade nunca privilegiou o “modelo pedagógico-didático” de formação de professores, assumindo preferencialmente o “modelo dos conteúdos culturais- cognitivos”. Tal predominância nos cursos de Pedagogia e, conseqüentemente, a precária relação entre teoria e prática que prevalece indica um descompromisso com a formação de pedagogos, tendo em vista a imbricação necessária entre teoria e prática característica da Pedagogia.

Na tabela e gráfico referidos é possível constatar também o pequeno número de disciplinas que constituem a Subcategoria 3.2, relativa à Educação Infantil, no conjunto dos cursos da amostra. Devido aos seus objetivos, a presente pesquisa introduziu as seguintes subdivisões nessa subcategoria: 3.2.1 (Práticas pedagógicas na Educação Infantil), 3.2.2 (Conhecimentos relativos à educação/cuidado de bebês) e 3.2.3 (Outro conhecimentos da Educação Infantil). Todas essas subcategorias são precariamente representadas, reafirmando as conclusões de Pimenta *et al* (2017, p. 25) de que “a ênfase [dos cursos analisados] recai **na formação do professor dos anos iniciais**” (grifos meus). É muito evidente que sobretudo a subcategoria 3.2.2 praticamente não aparece no gráfico, revelando



de maneira inequívoca a quase total invisibilidade dos bebês nos cursos de Pedagogia. Para o objetivo do presente trabalho, é importante entender como essas subcategorias são representadas na região Nordeste. Como é possível perceber no gráfico a seguir, nessa região, a situação de oportunidades de preparação de docentes para a educação de bebês se agrava:

Gráfico 3: Número relativo de disciplinas referentes à Educação Infantil (subcategorias 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3) de cursos de Pedagogia do Nordeste do Brasil, 2022.



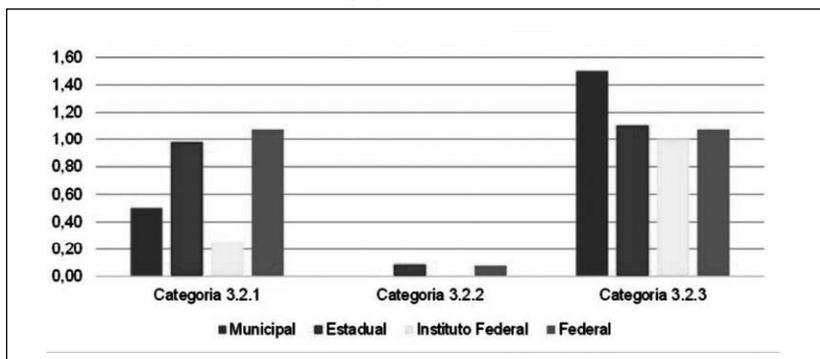
Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022

A total ausência, nos cursos de Pedagogia do Nordeste que compuseram a amostra dessa pesquisa, de disciplinas voltadas para a preparação dos estudantes para a prática pedagógica com bebês se constitui numa desconsideração do fato de que muitos dos egressos desses cursos vão atuar na Educação Infantil (e essa etapa abrange os bebês!), mas, especialmente, representa um desrespeito a esses sujeitos, que demandam conhecimentos, habilidades e valores fundamentais para que possam usufruir uma educação de qualidade.

No mesmo gráfico, também é possível observar que, nos cursos da região Nordeste, há um número ligeiramente maior de disciplinas agrupadas na Categoria 3.2.1 (Práticas pedagógicas na Educação Infantil). Esse dado será discutido mais adiante, ao analisar as ementas dessas disciplinas. É interessante atentar também para como

as disciplinas referentes à Educação Infantil são contempladas nos currículos dos cursos de Pedagogia, de acordo com a dependência administrativa dos cursos (federais, estaduais e municipais). Considerando todo o país, a situação é a apresentada no gráfico seguir:

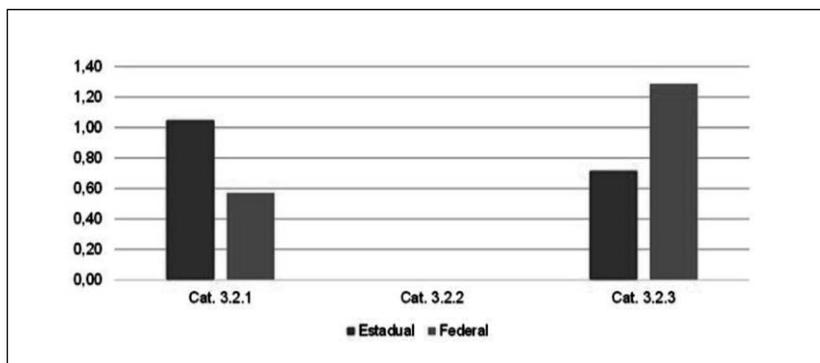
Gráfico 4: Número relativo de disciplinas referentes à Educação Infantil (subcategorias 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3) de cursos de Pedagogia, por dependência administrativa, Brasil, 2022.



Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022.

No Nordeste, a situação da oferta dessas disciplinas é indicada no gráfico a seguinte.

Gráfico 5: Número relativo de disciplinas referentes à Educação Infantil (subcategorias 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3) de cursos de Pedagogia, por dependência administrativa, no Nordeste do Brasil, 2022



Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022.



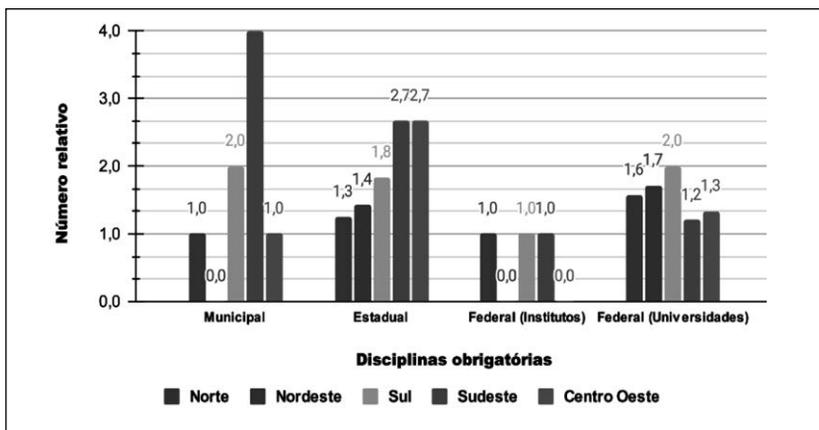
É possível observar que, as universidades estaduais procuram abordar mais temas relativos às práticas pedagógicas na Educação Infantil (Subcategoria 3.2.1) enquanto as universidades federais tendem a enfatizar mais as disciplinas que tratam de outros temas (história, legislação etc.) relativos à essa etapa da educação (Subcategoria 3.2.3). Considerando a multiplicidade de temas que compõem as especificidades da educação de bebês, crianças bem pequenas e pequenas que precisam ser tratados num curso de formação inicial de professores, é possível levantar a hipótese de que os cursos oferecidos por instituições públicas estaduais estão mais empenhados em preparar seus estudantes para a prática pedagógica na Educação Infantil. Ao analisar as ementas dessas disciplinas, esse tema será novamente tratado.

No cômputo geral, isto é, considerando as instituições federais e estaduais do Nordeste, há um número ligeiramente maior de disciplinas na Subcategoria 3.2.1 (Práticas pedagógicas na Educação Infantil), como pode ser observado no Gráfico 3.

Até aqui, as categorias relativas à Educação Infantil foram tratadas no seu conjunto. A seguir, tais disciplinas serão desagregadas, considerando se fazem parte do currículo compulsório para todos os/as estudantes do curso (disciplinas obrigatórias) ou pertencem ao rol de disciplinas que podem ser escolhidas ou não para serem cursadas (disciplinas optativas).

Considerando apenas as dependências administrativas que estão presentes na amostra de cursos do Nordeste, isto é, as instituições estaduais e federais, é possível perceber que o número relativo de disciplinas obrigatórias da área da Educação Infantil nas universidades estaduais está entre os menores do país, enquanto é o segundo nas universidades federais.

Gráfico 6: Número relativo de disciplinas obrigatórias das categorias referentes à Educação Infantil, em cada região geográfica, Brasil, 2022.

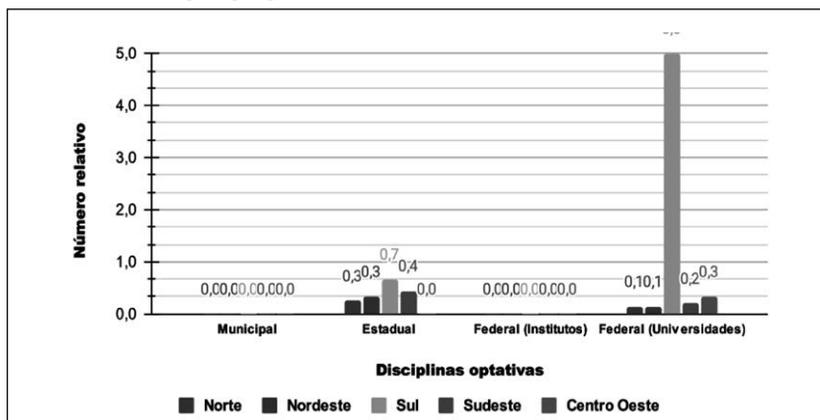


Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022

Vale registrar que as instituições municipais da região Sudeste se destacam bastante no oferecimento de disciplinas da área de Educação Infantil no currículo obrigatório, fato que poderia talvez ser atribuído à responsabilidade dos municípios quanto à oferta dessa etapa da educação, o que, hipoteticamente, possibilitaria uma maior percepção das demandas de formação para a docência nesse campo. No entanto, é preciso comparar esse dado com o que é trazido no Gráfico 9, a seguir, que trata das disciplinas optativas, onde é possível perceber que não há disciplinas optativas ofertadas por tais instituições, que possuem um currículo bastante enxuto, comparado às universidades estaduais e federais.



Gráfico 7: Número relativo de disciplinas optativas das categorias referentes à Educação Infantil, em cada região geográfica, Brasil, 2022.



Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022

Nesse gráfico, é possível perceber que os cursos localizados na região Nordeste oferecem poucas disciplinas optativas na área da Educação Infantil, especialmente os ligados a universidades federais. Assim, os/as estudantes que frequentam essas instituições têm poucas oportunidades de adicionarem outros estudos nessa área, se assim o desejarem.

Complementando os dados já apresentados, é interessante trazer a porcentagem que representam as diferentes categorias em relação ao conjunto total das categorias. Assim, podemos identificar mais claramente o lugar que as disciplinas relativas à Educação Infantil ocupam nas grades curriculares dos cursos de Pedagogia da amostra considerada, em cada região do país. É o que pode ser verificado na tabela a seguir.

Tabela 3: Porcentagem das categorias e subcategorias em relação ao total das demais categorias, por dependência administrativa, Brasil, 2022

Categorias e Subcategorias	Regiões					Brasil
	Centro-Oeste	Nordeste	Norte	Sudeste	Sul	
Categoria 1	13,6%	14,0%	12,6%	14,8%	10,8%	13,4%
Categoria 2	1,5%	4,4%	4,6%	6,2%	4,5%	4,9%
Categoria 3.1	20,1%	18,7%	16,3%	13,5%	16,2%	17,1%
Categoria 3.2.1	2,2%	1,3%	0,3%	1,0%	2,7%	1,4%
Categoria 3.2.2	0,2%	0,0%	0,0%	0,1%	0,4%	0,1%
Categoria 3.2.3	1,3%	1,2%	2,2%	2,7%	1,2%	1,7%
Categoria 3.3.1	0,0%	0,5%	2,0%	1,1%	0,8%	0,8%
Categoria 3.3.2	1,3%	0,1%	0,3%	1,2%	0,9%	0,7%
Categoria 3.4	0,0%	0,6%	0,3%	2,8%	1,0%	1,0%
Categoria 3.5	5,0%	3,8%	3,7%	4,3%	4,2%	4,1%
Categoria 4	4,0%	2,6%	5,2%	5,1%	3,6%	3,9%
Categoria 5.1	0,8%	0,8%	0,7%	3,2%	0,1%	1,2%
Categoria 5.2.1	3,0%	1,2%	1,7%	0,7%	1,8%	1,5%
Categoria 5.2.2	3,0%	1,3%	1,7%	0,7%	1,8%	1,6%
Categoria 5.2.3	0,8%	1,0%	1,5%	0,4%	1,4%	1,0%
Categoria 5.2.4	1,5%	0,9%	0,7%	0,4%	1,2%	0,9%
Categoria 6	8,5%	7,6%	8,9%	6,5%	7,4%	7,6%
Categoria 7	11,8%	11,6%	10,8%	11,4%	10,4%	11,3%
Categoria 8	3,5%	2,0%	2,1%	2,4%	2,7%	2,4%
Categoria 9	13,3%	23,7%	23,0%	18,9%	26,7%	21,6%
Categoria 10	1,8%	2,6%	1,6%	2,6%	0,3%	2,0%

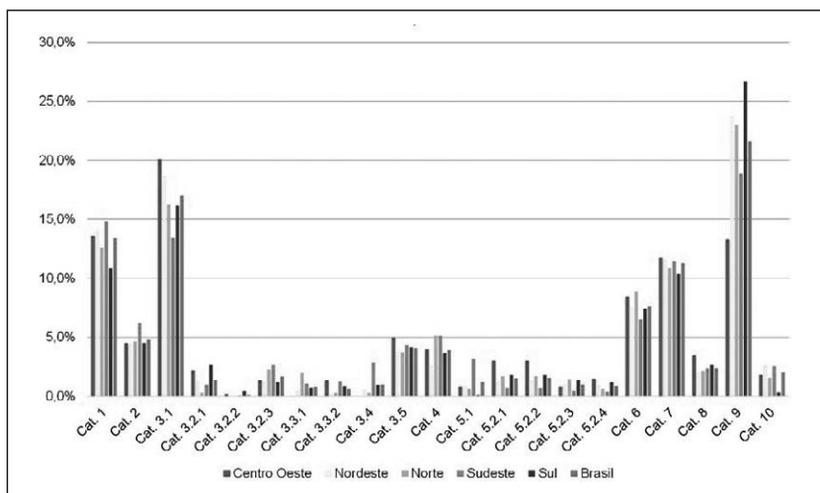
Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022

Entre as várias informações trazidas nessa tabela, é fácil notar que, na região Nordeste, as subcategorias que reúnem as disciplinas relativas à Educação Infantil (3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3) são bem pouco representadas, considerando o total de disciplinas dos cursos: vai de 0% a 1,3%, ainda abaixo das médias nacionais, que vão de 0,1% a 1,7%. Tais números reforçam o que já foi afirmado quanto ao pequeno acolhimento do curso em relação às demandas postas quanto à formação inicial para a docência na área de Educação Infantil.

No gráfico a seguir essa situação pode ser bem visualizada.



Gráfico 8: Porcentagem das categorias e subcategorias em relação ao total das demais categorias, em cada região geográfica, Brasil, 2022



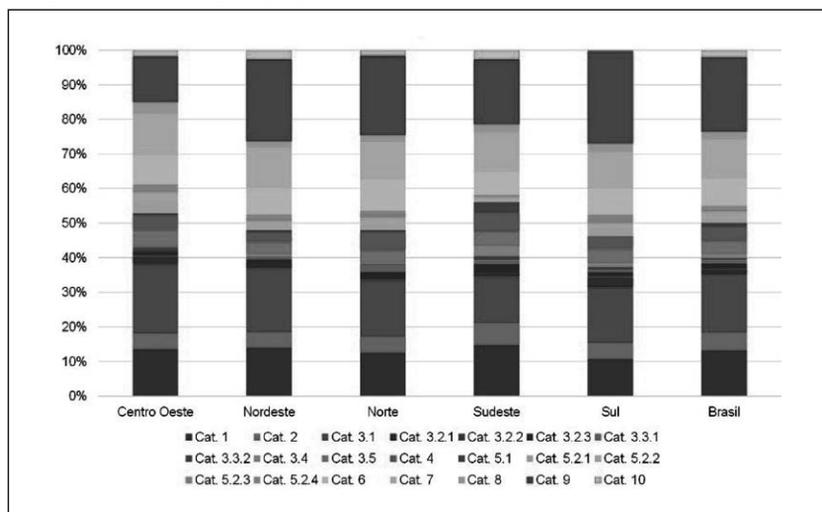
Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022.

É fácil notar que grande parte das disciplinas na Categoria 3 (Conhecimentos relativos à formação profissional docente), encontra-se na subcategoria 3.1 (Conhecimentos relativos às áreas disciplinares sem especificação da etapa da educação), que, talvez devido à histórica missão do curso de Pedagogia de preparar para a docência no Ensino Fundamental, é voltada para essa etapa da educação. Essa afirmação baseia-se, principalmente, na insignificante porcentagem de subcategorias que tratam diretamente das disciplinas que enfocam a formação profissional para a docência no Ensino Fundamental: a subcategorias 3.3.1 (Áreas disciplinares no Ensino Fundamental) e 3.3.2 (Outros conhecimentos relativos ao Ensino Fundamental), com apenas 0,8% e 0,7%, respectivamente, do total de disciplinas, considerando todo o país - o que qualquer estudante ou egresso desses cursos sabe que não corresponde à realidade. Portanto, embora no título da disciplina não esteja explícito o seu foco no Ensino Fundamental, na prática é isso que ocorre.

Vale destacar que a área da Educação Infantil tem um problema inverso: um dos grandes desafios que a área tem enfrentado é a não consideração das especificidades relativas à educação em creches e pré-escolas nas disciplinas que tratam da educação (caso da História da Educação Brasileira) ou da prática pedagógica (Didática Geral e as didáticas específicas enfocadas nos Ensino de Ciências, Ensino de Matemática etc.). E o fato dessas disciplinas não abordarem questões referentes à educação das crianças na etapa anterior ao Ensino Fundamental (por exemplo, a Política Educacional não incluir as formas como vem acontecendo a expansão da oferta de Educação Infantil em cada estado e no país) traz uma necessidade das disciplinas da área tratarem de vários temas que poderiam ser contemplados nas demais disciplinas, caso os temas referentes a essa etapa fossem assumidos como constitutivos da educação como um todo.

A distribuição porcentual das diferentes categorias também pode ser visualizada no seguinte gráfico:

Gráfico 9: Porcentagem das categorias e subcategorias em relação ao total das demais categorias, em cada região geográfica, Brasil, 2022



Fonte: Cruz, Martins, Ribeiro, 2022



Nesse gráfico, podemos perceber, em todas as regiões do país, o destaque das categorias relativas aos fundamentos teóricos da educação (Categoria 1), aos conhecimentos relativos às áreas disciplinares, sem especificação da etapa da educação (Subcategoria 3.1), à Didática (Subcategoria 3.5) e, especialmente, aos chamados Outros conhecimentos (Categoria 9), isto é, disciplinas que não puderam ser incluídas nas demais categorias.

No Nordeste, esse conjunto de disciplinas que fazem parte da Categoria 9 corresponde a 23,7% do total de disciplinas, sendo a maior parcela de todo o currículo, seguido das disciplinas relativas às áreas disciplinares, que representam 18,7% do total. Para avaliar melhor essas porcentagens, vale lembrar que, nessa região, todas as disciplinas da área de Educação Infantil (obrigatórias e optativas) representam apenas 2,5% do currículo oferecido às/aos estudantes.

AS EMENTAS DAS DISCIPLINAS DA ÁREA DE EDUCAÇÃO INFANTIL⁸

Como já referido, os cursos de Pedagogia oferecem poucas oportunidades para que os estudantes possam construir/ampliar conhecimentos, habilidades e valores relativos à Educação Infantil. Nesse contexto, torna-se muito importante conhecer os conteúdos das disciplinas dessa área para procurar entender que temas são privilegiados nessas restritas oportunidades que os/as estudantes têm. Com esse objetivo, foi realizada a análise das ementas das disciplinas obrigatórias e optativas relativas à Educação Infantil (subcategorias 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3) dos cursos da amostra com o apoio do software *Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* (IRaMuTeQ).

Foi analisado um total de 161 ementas. Para tanto, elas foram classificadas a partir das variáveis caráter obrigatório ou opta-

8 A análise das ementas das disciplinas que constituem as subcategorias relativas à Educação Infantil foi tema do trabalho **Ementas das disciplinas da área de Educação Infantil De cursos de Pedagogia do Brasil**, apresentado pela autora do presente texto na 41^a Reunião da ANPED, em 2023.

tivo, dependência administrativa e região da instituição do curso e lematizadas, corrigindo eventuais erros de digitação, fazendo a uniformização das siglas usadas e realizando a junção de termos compostos (por exemplo, Educação_Infantil, Diretrizes_Curriculares_Nacionais_para_a_Educação_Infantil e cuidar_e_educar).

Serão trazidas aqui duas das análises possibilitadas pelo uso do IRaMuTeQ: a Classificação Hierárquica Descendente (CHD) e a Análise de especificidades. Após apresentar as características de cada classe formada na CHD, serão apontados alguns elementos decorrentes da Análise de Especificidades, a fim de identificar como as variáveis “região do Brasil” e “dependência administrativa” dos cursos se diferenciam em relação às classes formadas.

A Classificação Hierárquica Descendente (CDH) foi utilizada para o reconhecimento do dendrograma com classes emergentes, isto é, classes de segmentos de texto que apresentam vocabulário semelhante entre si e, ao mesmo tempo, vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes. Assim, foram formadas quatro classes de ementas que, após analisadas, foram nomeadas:

- **Classe 1:** Aspectos históricos, políticos, sociais e legais da Educação Infantil brasileira.

Trata-se da maior classe, correspondendo a 33,33% do corpus total analisado. É composta principalmente por palavras como “brasileiro”, “história”, “função”, “Brasil”, “política”, “especificidade”, “articulação”, “trajetória” e “educar”. O maior foco é o conhecimento da trajetória histórica da Educação Infantil no Brasil, a sua função e a relação com o contexto social, políticas e legislação. Um exemplo típico das ementas dessa categoria:

Infância e Educação Infantil. História e função social das instituições de Educação Infantil. Política de atendimento educacional às crianças de 0 a 6 anos no Brasil. Propostas curriculares oficiais para a Educação Infantil brasileira. Cuidar e educar. Docência na Educação Infantil. Diretrizes Cur-



riculares Nacionais para a Educação Infantil. Parâmetros de qualidade para a Educação Infantil

Esta classe esteve significativamente associada às disciplinas de universidades estaduais da região Nordeste do Brasil. Portanto, é possível levantar a hipótese de que as disciplinas dessa região, apesar de em seus títulos parecerem focar mais nas práticas pedagógicas (como visto na seção anterior), estão mais voltadas para os conteúdos aqui listados.

- **Classe 2:** Infância, desenvolvimento infantil e educação da criança. Essa é a menor classe de todas, contando apenas com 16,67% do corpus total.

É constituída, principalmente, por palavras como: “psicomotor”, “cognitivo”, “desenvolvimento”, “concepção de infância” e “afetivo”. As ementas tratam, especialmente, da concepção de infância e de conhecimentos relativos a aspectos do desenvolvimento da criança e de suas decorrências para o atendimento educacional. Um exemplo de ementas dessa classe:

Infância e Educação Infantil. Estudo das concepções de infância, de Educação Infantil e do profissional da Educação Infantil. Políticas públicas contemporâneas de atendimento à Educação Infantil no Brasil. Desenvolvimento social, afetivo, cognitivo e psicomotor da criança.

Esta classe esteve associada significativamente a disciplinas de universidades de um estado nordestino, a Paraíba. Seria interessante que um estudo posterior pudesse entender melhor esse dado.

- **Classe 3:** Práticas pedagógicas na Educação Infantil

Esta classe compreende 26,67% do corpus total analisado, sendo a segunda maior classe encontrada. Ela é composta por palavras como: “rotina”, “organização”, “cuidar-educar”, “pedagógico”,



“avaliação”, “espaço” e “lúdico”. Há maior foco na Pedagogia da Educação Infantil, destacando as especificidades da prática pedagógica nessa etapa da educação e envolvendo temas como a organização do tempo, dos espaços e materiais, a relação cuidar-educar, a brincadeira, o planejamento, a avaliação etc. Uma ementa típica:

Prática pedagógica na Educação Infantil. [...]. Fundamentos teóricos, metodológicos e práticos do ensino na Educação Infantil. A prática pedagógica histórico-crítica na Educação Infantil. Aspectos do educar e cuidar na Educação Infantil. As diferentes rotinas escolares bem como a organização de espaços e tempos na Educação Infantil. [...]. Compreensão das estruturas curriculares e as organizações didático-metodológicas na Educação Infantil. Avaliação e acompanhamento do desenvolvimento infantil interdisciplinar e o lúdico na Educação Infantil. Formação de crianças leitoras e escritoras de textos. [...]

As ementas que constituem essa classe têm maior relação com a região Sul. Vale ainda acrescentar que, nessa região, uma das palavras mais significativas dessa classe é “bebê”, corroborando o que já havia sido apontado quanto à presença das raras disciplinas voltadas para a docência com esses sujeitos serem ofertadas por instituições dessa região.

- **Classe 4:** Áreas de conhecimento e suas metodologias na Educação Infantil.

Esta classe compreende 23,33% do corpus total analisado. Ela é composta por palavras como: “ensino”, “recurso”, “sala”, “didático” e “aula”. No conjunto de ementas dessa classe parece predominar a ênfase em metodologias referentes a áreas de conhecimento específicas (Leitura, Geografia, Matemática, Ciências e Ciências Sociais). É preocupante que, ao mesmo tempo em que há referências a “experiências” e “campos de experiências”, constem nessas ementas ter-



mos como “ensino” (que é a palavra que mais aparece nessa classe), e “aula”, apontando um possível viés escolarizante; por outro lado, as referências ao Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil - RCNEI sugere a adoção de conteúdos desatualizados.

Um exemplo de ementa dessa classe:

Fundamentos e metodologia da Matemática na Educação Infantil. Fundamentos do ensino da Matemática. Propostas metodológicas e técnicas vigentes na Educação Infantil. A Matemática e o mundo infantil. Avaliação do desempenho da criança nos conceitos matemáticos. Importância e objetivos da Matemática na Educação Infantil.

Essa classe não está muito associada a nenhuma região do país. Só foi possível identificar sua associação a disciplinas optativas e a instituições municipais (nesse caso, apareceu uma forte associação).

Portanto, pode-se supor que na região Nordeste as disciplinas voltadas à Educação Infantil, de um modo geral, não assumem esse viés.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho, tendo como base os dados gerados na pesquisa *A formação inicial para a docência na Educação Infantil em instituições públicas brasileiras* (Cruz, Martins e Ribeiro, 2022), procurou focar dois aspectos dessa formação oferecida nos cursos de Pedagogia estaduais e federais localizados no Nordeste do país: a) como as disciplinas relativas à Educação Infantil (subcategorias 3.2.1, 3.2.2 e 3.2.3) são contempladas na grade curricular desses cursos e b) qual o conteúdo dessas disciplinas.

No que diz respeito ao primeiro aspecto, os dados apontaram, de um modo geral, para semelhanças entre esses cursos e os que acontecem nas demais regiões geográficas brasileiras. Há um nú-



mero muito pequeno de disciplinas voltadas para a formação do/a docente que atuará na Educação Infantil: na região, a soma de todas as disciplinas dessa área representa somente 2,5% do total de disciplinas que compõem as grades curriculares dos cursos. Vale destacar que na amostra dos cursos nordestinos, não foi identificada nenhuma disciplina que tratasse especificamente da educação de bebês, que apareceram basicamente na região Sul do país.

Certamente, essas poucas oportunidades oferecidas pelos cursos que deveriam formar os docentes para a Educação Infantil constituem um grande problema para a qualidade da educação a que todos os bebês, crianças bem pequenas e pequenas têm direito. E esse problema se agrava ainda mais quando consideramos que, via de regra, são essas disciplinas que precisam dar conta de todos os temas relativos a essa etapa da educação, uma vez que eles não são assumidos por outras disciplinas (como foi referido, as questões referentes, por exemplo, à legislação, política e história da Educação Infantil deveriam ser contemplados em outras disciplinas).

Ao analisar o segundo aspecto enfocado, isto é, o conteúdo das ementas, foi possível constatar os efeitos disso: mais de um terço do conteúdo das disciplinas dessa área é dedicado ao estudo de aspectos históricos, políticos, sociais e legais da Educação Infantil brasileira (a Classe 1 formada com a ajuda do software IRaMuTeQ). A constatação de que esta classe esteve significativamente associada às disciplinas das universidades estaduais do Nordeste deve acender um sinal de alerta, especialmente, quando se considera que são os cursos ligados a universidades estaduais os mais numerosos na região.

De maneira complementar, é preciso considerar que apesar da classe de ementas relativas às práticas pedagógicas na Educação Infantil (Classe 3) compor 26,67% do corpus total de disciplinas analisado, essa classe não foi associada à região Nordeste. Vale dizer que, considerando as suas ementas, os conteúdos das disciplinas dos cursos da região parecem não ter como tônica as peculiares formas de pensar o currículo e a rotina, planejar, organizar o espaço



e os materiais, fazer o acompanhamento das crianças, se relacionar com as famílias etc.

Vale ainda acrescentar, apesar de não ter sido abordado no presente trabalho, que o componente curricular Estágio na Educação Infantil é restrito ao legalmente obrigatório. Dessa forma, mantém-se atual o alerta feito há 13 anos:

Há predomínio de formação acadêmica, **mais abstrata, de caráter excessivamente genérico**, nas proposições institucionais para essa formação. Não que esse tipo de formação não seja necessário, mas ele é **insuficiente para a integralização da formação de um(a) profissional da docência**. (Gatti, Barreto e André, 2011p. 91, grifos meus)

A insuficiência apontada pelas autoras tem relação com a necessária articulação teoria/prática, essencial para a Pedagogia. Os dados produzidos no presente trabalho indicam que há pouco espaço nos cursos de Pedagogia para a construção de uma sólida base teórica para tratar das questões ligadas à ação pedagógica na Educação Infantil e, mesmo quando elas são abordadas, a relação com a prática parece não estar sendo bem trabalhada. Na verdade, em se tratando da Educação Infantil, tem mais sentido a perspectiva defendida por Rinaldi (2014, p. 109): “Embora afirmemos a indissociabilidade de teoria e prática, preferimos uma teoria aberta que seja nutrida pela prática e torne visível, contemplada e interpretada e que seja discutida com a utilização da documentação que produzimos”.

O tamanho do desafio torna-se maior quando consideramos que a ação pedagógica se nutre não apenas de conhecimentos e da prática, mas também de valores (por exemplo, Cruz, 1996, Oliveira-Formosinho, 2007). E muitos valores são fundamentais para a qualidade das experiências educativas vividas na creche ou pré-escola, tais como a concepção de criança potente, a valorização da democracia e da busca de aprendizados, que estão na base de uma



prática pedagógica que observa e escuta as crianças, promove a sua participação e, junto com elas, no cotidiano, produz novos conhecimentos.

Tomando, a título de exemplo, a observação e a escuta das crianças é evidente que elas não são ações corriqueiras, mas requerem aprendizado, “rigor e profissionalismo, mas, sobretudo, o desejo de maravilhar-se cada dia com os meninos e as meninas” (Riera, 2019, p. 115). Trata-se do oposto do que é usual na nossa sociedade adultocêntrica e na escola voltada para o disciplinamento. Portanto, são necessárias múltiplas oportunidades para que os futuros professores possam repensar, rever e possivelmente desconstruir muito do que foram se apropriando nas suas próprias trajetórias escolares e pessoais.

É preciso enfatizar que o fazer pedagógico que supere as limitações e os preconceitos gerados socialmente acerca das crianças, da função da Educação Infantil e do papel do professor não acontece “naturalmente”, mas precisa ser aprendido, construído, costurado a muitas mãos com sensibilidade e rigor. Isso requer múltiplas oportunidades durante o tempo de formação inicial. Várias atividades podem enriquecer e complementar o que é oferecido pelo curso, mas as experiências quase cotidianas ao longo de quatro ou mais anos do curso de Pedagogia são imprescindíveis.

Fica evidente, portanto, a urgência de se repensar a formação para a docência na Educação Infantil oferecida pelos cursos de Pedagogia do país e, no caso aqui enfocado, da região Nordeste. Como já referido, essa é uma forma necessária de expressar o nosso compromisso com as crianças e com a educação desses sujeitos.

É preciso encarar de frente e romper com as características decorrentes da “academização da formação de professores” (Fornosinho, 2009) que promove o “afastamento das preocupações pragmáticas, isto é, dos componentes mais profissionalizantes da formação” (p. 73) e minimiza o diálogo com a comunidade de profissionais, pouco incorporando o estudo dos problemas a serem enfrentados na futura prática profissional dos estudantes. É preciso



construir, no nível superior, uma comunidade acadêmica vocacionada para a promoção de uma profissão do **desenvolvimento humano** [a docência] e para a construção de uma escola democrática, multicultural e inclusiva, comprometida comunitariamente e empenhada socialmente” (p. 75, grifos meus).

Sem dúvida, um grande desafio!

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 5.692 Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências**. 1971

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96**. Brasília, DF: Senado Federal, 2005

BRASIL. **Resolução Nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17/12/2009. Brasília: MEC, 2009.

CAMPOS, Maria M et al. A qualidade na Educação Infantil: um estudo em seis capitais brasileiras. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, n. 142 jan-abr 2011.

CRUZ, Silvia Helena V. Reflexões acerca da formação do educador infantil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 97, p. 79-89, maio 1996.

CRUZ, Silvia Helena V., MARTINS, Cristiane A. e RIBEIRO, Jesus A. **A formação inicial para a docência na Educação Infantil em instituições públicas brasileiras**. Relatório de pesquisa. Universidade Federal do Ceará, 2022

JCR CRUZ, Silvia Helena V. Brazilian research into children’s perspectives on their educational experience: participation and play at risk. In: **European Early Childhood Education Research Journal**, v. 27, p. 409-419, 2019.

CRUZ, Silvia Helena V., MARTINS, Cristiane A. e RIBEIRO, Jesus A. Analysis of curriculum maps of Pedagogy programs in Early Childhood Education

training courses offered by state-funded institutions in Brazil. **EECERA 2023 Conference**. Cascais (Portugal), 2023.

CRUZ, Silvia Helena V. Ementas das disciplinas da área de Educação Infantil de cursos de Pedagogia do Brasil. **41ª Reunião Nacional da ANPEd**. Manaus, 2023.

DAHLBERG, Gunilla, MOSS, Peter e PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMOSINHO, João. A academização da formação de professores. In: ____ (Coord.) **Formação de professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

GATTI, Bernadete A. e BARRETO, Elba de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete A., BARRETO, Elba de S. e ANDRÉ, Marli Elisa D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011

KISHIMOTO, Tizuko M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, ano XX, nº 68, Dezembro/2009.

KUHLMANN JR., Moysés. Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 1998. p. 197-210.

LIBÂNEO, José Carlos A. O ensino de Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 91, nº 229, p. 562-583, set/dez, 2010.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia.; FORMOSINHO, João (Orgs.). **Associação Criança**: Um Contexto de Formação em Contexto. Braga: Livraria do Minho, 2001.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. Pedagogia da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia, KISHIMOTO, Tizuko M. e PINAZZA, Mônica (Orgs.) **Pedagogia(s) da Infância**: dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.



PIMENTA, Selma G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 1, p. 15-30, mar. 2017

PIMENTA, Selma G., PINTO, Umberto de A. e SEVERO, José Leonardo R. de L. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores: desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, Selma G. e SEVERO, José Leonardo R. de L. **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021.

RIERA, María. Do olhar ao observar. In: HOYELOS, Alfredo e RIERA, María. **Complexidade e relações na Educação Infantil**. São Paulo: Phorte, 2019.

RINALDI, Malaguzzi e os professores (1996). In: ____. **Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

ROSEMBERG, Fúlvia. Expansão da Educação Infantil e processos de exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 107, p. 7-40, julho, 1999.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. Curso de Pedagogia no Brasil: oitenta anos de história. In: PIMENTA, Selma G. e SEVERO, José Leonardo R. de L. **Pedagogia: teoria, formação, profissão**. São Paulo: Cortez, 2021

SCHEIBE, Leda e AGUIAR, Márcia Ângela. Formação de profissionais da educação no brasil: O curso de pedagogia em questão. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

SHEIBE, Leda. Diretrizes Curriculares para o curso de Pedagogia: trajetória longa e inconclusa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 43-62, jan./abr. 2007.

STAKE, Robert E. **Investigación com studio de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 1999 YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2005.





A CONSTITUIÇÃO DE PROFESSORES DAS CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS NA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO COM ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO



Márcia de Oliveira Menezes
Tânia Regina Dantas

INTRODUÇÃO

A educação desempenha um papel crucial no desenvolvimento pessoal, social e econômico, moldando habilidades, conhecimentos e valores essenciais para a vida em comunidade. No contexto da educação brasileira, a qualidade do ensino tem sido um tema central nas discussões, uma vez que é vista como uma ferramenta de transformação social. Esse processo educativo é fundamental para a formação dos indivíduos e para o progresso da sociedade como um todo.

Ao falar do ensino, também pode-se pensar na diversidade de métodos, nas abordagens pedagógicas e na evolução das práticas educativas ao longo do tempo. A educação formal oferecida nas escolas, nas universidades e em outras instituições é apenas uma parte do processo de aprendizagem que se estende por toda a vida. Assim, discutir o ensino é abrir um leque de possibilidades que envolvem desde o papel dos professores até as políticas públicas educacionais e os desafios enfrentados para garantir o acesso à educação de qualidade para todos.

Nesse leque de possibilidades, a formação de professores, especificamente das Ciências da Natureza e das Ciências Exatas associadas ao Ensino Médio, e a aprendizagem do aluno muito inte-



ressam, principalmente por ser professoras formadoras de outros professores e atuar em cursos de licenciatura nas universidades.

Desta forma, ao longo da história, incorpora-se e reproduz-se paradigmas presentes nas políticas públicas e nos documentos norteadores da educação. Na formação de professores, do ponto de vista da legislação, as Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 02/2015 e 02/2019, apesar de serem documentos importantes, demarcam momentos de avanços e retrocessos (Dourado, 2015).

Além das ideias de liberdade de pensamento, diversidade e pluralidade de concepções pedagógicas presentes nos documentos norteadores da educação, especialmente na formação de professores, Dourado (2015, p. 306) enfatiza a importância do “[...] trabalho coletivo como dinâmica político-pedagógica que requer planejamento sistemático e integrado”. Esses aspectos são igualmente essenciais no Ensino Médio (EM), tanto no que diz respeito à consideração das características dos alunos que compõem essa etapa quanto na assimilação das mudanças decorrentes de sua reformulação. Embora esses documentos assegurem uma formação abrangente, seja regular ou profissional, para os estudantes, a transição para o Novo Ensino Médio (NEM) pode apresentar desafios. A adaptação a um currículo que exige a escolha de itinerários formativos e a adoção de uma abordagem mais ativa pode ser difícil, especialmente para aqueles acostumados a um modelo curricular mais rígido e uniforme.

Por outro lado, para os docentes, a implementação do Novo Ensino Médio demanda uma reestruturação das práticas pedagógicas e pode exigir formação continuada, de modo a prepará-los para as novas exigências. Além disso, a coordenação e a colaboração entre diferentes disciplinas tornam-se essenciais para o sucesso desse modelo que possibilita garantir uma abordagem integrada e eficaz no processo de ensino-aprendizagem.

Embora o Novo Ensino Médio busque alinhamento com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), fica claro que ele não assegura



uma formação adequada para os professores, tanto inicial quanto continuada. Isso torna-se ainda mais evidente quando considera-se que o NEM aumentou significativamente a carga horária dos docentes, sem um correspondente ajuste no número de disciplinas ofertadas nas escolas. Além disso, a falta de condições da escola em oferecer itinerários formativos que contemplem, por exemplo, a necessidade de escolha dos estudantes revela uma lacuna importante. Dessa forma, o NEM não leva em conta a formação docente nas “inovações curriculares” propostas na contemporaneidade, o que deixa os professores menos preparados para enfrentar as novas demandas educacionais.

Assim, faz necessário considerar, no nível da formação e da prática docente, pois o que caracteriza o professor não é somente o domínio de uma disciplina e sua gama de conteúdo para atender uma etapa de ensino, mas um conjunto de conhecimentos, ao qual chama-se de saber docente que inclui não só saberes, mas também práticas relativas ao ofício de ensinar. Nessa direção, “O ofício do professor implica um saber fazer que assegure a aprendizagem da disciplina e a transmissão do que lhe é confiado pela via das diretrizes curriculares e que, inevitavelmente, expressa uma determinada concepção de mundo” (Tardif, 2000, p. 32).

Então, torna-se notória a necessidade de buscar dialogar com ações investigativas utilizadas por Sampaio (2021, p. 18) para destacar que “[...] o conhecimento não é uma produção asséptica e solitária, desvitalizada, mas antes o encontro, confronto e diálogo entre diversas consciências”. A autora ainda acrescenta que é “[...] um encontro entre sujeitos, que forjados pelo mundo, também o forjam por meio de suas ações e relações cotidianas tecendo as redes de saberes marcadas, sempre pela polifonia constitutiva das relações humanas” (Sampaio, 2021, p. 18). Então, esses sujeitos, carecem de ser respeitados e considerados na educação que acontece na escola.

Nessa linha de raciocínio, Nóvoa (2001) argumenta que “o professor se forma na escola”. Essa afirmação caracteriza a discussão que norteia esta pesquisa, ao considerar o cotidiano da prática



docente. Assim, a importância dos saberes que constituem o ser professor, saberes que são defendidos por diversos autores, sejam eles pessoais, de experiência, de formação, de vida, cuja referência à prática docente em sala de aula como um saber-fazer do professor repleto de nuances e de significados é feita por Cruz (2007) em seus escritos. Muitas vezes, a formação nada mais é que a busca de um método mais fácil para ensinar e aprender, porém Morin, Ciurana e Mota (2003, p. 32) defendem que “[...] o método tem dois níveis que se articulam e se retroalimentam: por um lado, facilitam o desenvolvimento de estratégias para o conhecimento; por outro, facilitam o desenvolvimento das estratégias para a ação”. Dessa forma, a formação sustenta a prática, e a prática sustenta a formação como o princípio recursivo da complexidade.

Pode-se considerar que, apesar de a Educação Básica ter sido, por muito tempo, focada em uma formação tecnicista, que exigia apenas um raciocínio mecânico e operacional, baseado em um ensino rígido e inflexível, as universidades, por outro lado, viviam um período de grande efervescência político-intelectual, no final da década de 1980. Nesse contexto, o conceito de formação, especialmente a formação de professores, ganhou força no final da década de 1990, com a promulgação da Lei nº 9394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). A partir da LDBEN/1996, a formação em licenciatura tornou-se obrigatória para que professores pudessem atuar na Educação Básica. No entanto, vinte e oito anos após sua promulgação, ainda existem professores no Brasil que não tiveram acesso a essa formação. Além disso, muitos docentes atuam, tanto na área em que se formaram quanto em outras áreas do conhecimento, evidenciando desafios persistentes na qualificação e distribuição adequada dos profissionais da educação.

Assim, muito se discute sobre a importância das Ciências da Natureza no Ensino Médio, visto que desempenham um papel fundamental na formação crítica e científica dos estudantes. Disciplinas como Física, Química e Biologia são essenciais não apenas para

o entendimento do mundo natural, mas também para o desenvolvimento de habilidades como raciocínio lógico, investigação científica e resolução de problemas. Esses conhecimentos são fundamentais para que os estudantes possam enfrentar os desafios da sociedade contemporânea de maneira crítica e informada, além de preparar o terreno para futuras especializações acadêmicas ou profissionais (BNCC, 2018).

Nesse contexto, Paulo Freire (2014) ressalta a importância de um ensino que vá além da mera transmissão de conteúdo, um ensino que promova o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de transformação social. Embora Freire não trate diretamente das Ciências da Natureza, seus princípios pedagógicos se aplicam à ideia de que a educação deve capacitar os estudantes a entender e questionar o mundo ao seu redor, o que se alinha com o papel formativo das disciplinas de Física, Química e Biologia.

Nessa linha de raciocínio, Gaston Bachelard (1996) também corrobora a ideia de que essas disciplinas são essenciais para o desenvolvimento integral dos estudantes ao abordar a importância da formação científica no desenvolvimento do pensamento racional e crítico, além de mencionar que o ensino das ciências é fundamental para a construção de uma mente capaz de questionar, investigar e resolver problemas.

Então, vale salientar a importância das Ciências da Natureza a partir de cinco temáticas específicas para o Ensino Médio, conforme apresentadas no Quadro 01.



Quadro 01 – Importância das ciências da natureza

Objetivos temáticos	Características Específicas
Compreensão do Mundo Físico e Biológico	Essas disciplinas ajudam os estudantes a entenderem fenômenos naturais, desde a composição da matéria e as leis físicas que governam o universo, até os processos biológicos que sustentam a vida.
Desenvolvimento de Habilidades Científicas	O estudo das Ciências da Natureza no Ensino Médio promove a capacidade de formular hipóteses, conduzir experimentos, interpretar dados e tirar conclusões baseadas em evidências. Essas são habilidades fundamentais para a cidadania ativa e para a tomada de decisões informadas.
Preparação para o Ensino Superior e Mercado de Trabalho	Um bom entendimento das Ciências da Natureza abre portas para cursos superiores em áreas como Engenharia, Medicina, Biotecnologia, entre outros. Além disso, muitas carreiras técnicas e científicas requerem uma base sólida nesses conhecimentos.
Interdisciplinaridade	As Ciências da Natureza se conectam com outras áreas do conhecimento, como a Matemática, as Ciências Humanas e as Linguagens, promovendo uma visão integrada do conhecimento e a capacidade de relacionar diferentes conceitos.
Consciência Ambiental e Sustentabilidade	Com o crescente foco em questões ambientais, o ensino das Ciências da Natureza é crucial para sensibilizar os estudantes sobre a importância da conservação do meio ambiente e o uso sustentável dos recursos naturais.

Fonte: Elaboração própria a partir da configuração do Ensino Médio (2022).

O quadro 01 demonstra a importância das Ciências da Natureza associadas a alguns temas listados no documento do Ensino Médio que reforça a relevância dessa área do conhecimento. No entanto, é crucial considerar o argumento de Lopes (2019, p. 66), que observa que “[...] com a reforma do ensino médio, a proposta de organização dos currículos indica os itinerários formativos por áreas”, como Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, ou até mesmo integrando diferentes áreas. Lopes (2019) afirma que essa proposta visa atender ao contexto local, conforme as possibilidades dos sistemas de ensino, e promover possíveis articulações com a educação profissional. Contudo, a

autora destaca que “Não há um aprofundamento significativo sobre como tais possibilidades podem ser compreendidas, considerando as práticas instituídas nas escolas” (Lopes, 2019, p. 66). Além disso, a autora afirma que não são devidamente abordadas as dificuldades para a realização de atividades em diferentes instituições ou para que uma mesma escola ofereça várias opções de itinerários formativos.

Nessa direção, parece evidente que a implantação do Novo Ensino Médio e da BNCC carece de uma formação adequada para os professores. O projeto de formação docente deve abranger diversas características e dimensões da iniciação à docência. No entanto, a BNCC parece caminhar na contramão da formação de professores ao comprometer a autonomia das instituições universitárias em relação às suas propostas curriculares. Além disso, a eliminação da formação continuada e da valorização dos profissionais do magistério das Diretrizes Curriculares reflete uma perspectiva que enfraquece a ideia de tratar as Diretrizes como uma política nacional abrangente para a formação dos educadores. Essa situação sugere uma lacuna significativa na integração entre as políticas curriculares, o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio. A falta de uma formação adequada para os professores e a restrição à autonomia das instituições universitárias podem comprometer a efetiva implantação das reformas educacionais e, por conseguinte, afetar negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Para que as reformas sejam bem-sucedidas, é crucial que haja uma ampla articulação entre as diretrizes curriculares e o aprimoramento contínuo dos profissionais da educação.

Diante do exposto, este trabalho é parte compositiva de uma pesquisa de doutorado em Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, para a qual foram utilizadas as conversas interativo-provocativas para produção dos dados. Foi necessário um recorte específico sobre a temática, uma vez que outras especificidades foram trabalhadas. A investigação parte da seguinte problemática:



como os professores vão se constituindo professores do Ensino Médio a partir do conhecimento com os estudantes? Dessa forma, alinhando-se ao problema, há o desdobramento mediante ao objetivo geral que é compreender como os professores da área das Ciências da Natureza e Exatas se constituem professores a partir do conhecimento com os estudantes do Ensino Médio que acontece no cotidiano da prática docente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste estudo, os achados da pesquisa estão organizados em categorias que discorrem sobre a formação dos professores; a preocupação dos professores com o conteúdo a ser trabalhado; a necessidade de humanização da educação; e a importância de dar voz aos estudantes do Ensino Médio.

A formação de professores

Atualmente, discute-se amplamente a qualidade da educação no Brasil, sendo comum associar as dificuldades no ensino básico à formação insuficiente dos professores. Além disso, destaca-se a necessidade de educadores que possam intervir de maneira significativa nas diferentes realidades socioculturais dos estudantes. No entanto, a preparação pedagógica oferecida nas licenciaturas ainda suscita muitas reflexões, demandando estudos aprofundados sobre as práticas formativas e os documentos que as regulamentam, o que gera a necessidade de reformulações curriculares em várias universidades brasileiras.

Nesse cenário, torna-se crucial discutir a formação de professores em um contexto que envolva diversos aspectos relacionados à identidade humana e à vida em sociedade, uma discussão que contribui para a construção de uma educação mais humanizada (Morin, 2003). Edgar Morin, em seus diversos campos de atuação, oferece importantes contribuições para o pensamento pedagógico. Sobre

isso, afirmam Moraes e Almeida (2012, p. 63), seu pensamento “[...] é nutrido pela consciência de que a construção de uma sociedade mais justa, solidária e igualitária só será possível a partir de uma reforma do pensamento que leve a uma nova e complexa compreensão do mundo”. Assim, parece ser necessário uma reformulação da consciência e, conseqüentemente, dos sujeitos que habitam a Terra, principalmente na educação.

Os desafios contemporâneos no processo educacional, conforme apontado por Gatti (2017, p. 726), exigem “[...] a construção de uma consciência mais crítica quanto às nossas ações formativas no campo da docência”. Gatti também nos convida a refletir sobre a diversidade das comunidades humanas e a pluralidade de conceitos e problemas que incluem, desde a densidade demográfica até as questões ambientais, como grandes desafios para a preservação da vida no planeta.

Esses desafios são reforçados por Dantas e Almeida (2017, p. 129), que destacam “a necessidade de repensar a formação docente” para incorporar fatores como “[...] o avanço das tecnologias, a rapidez na circulação de informações, a superficialidade nas relações sociais, a agitação e as mudanças constantes na sociedade”. Esses fatores, presentes tanto nas escolas quanto na vida dos professores e alunos, impactam diretamente o processo formativo de ambos.

Nesse contexto, Gatti (2017, p. 726) ressalta a importância de um envolvimento profundo dos professores com um ensino que permita aos alunos “[...] tomar decisões baseadas em conhecimentos sólidos e agir pela preservação não apenas do habitat natural, mas também das comunidades humanas e suas ações”. A formação inicial, portanto, deve promover uma ressignificação da prática de ensino. Conforme Ferreira, Vilela e Selles (2003, p. 30), citando Monteiro (2001), essa prática “[...] pode se tornar uma oportunidade única e rica para a constituição da profissionalidade, com a sensibilidade necessária para educar as novas gerações”.

Aliada às condições histórico-culturais contemporâneas, a sensibilidade exige a reflexão sobre a formação de professores no



sentido de considerar a complexidade do trabalho docente e a indissociável articulação entre educação e ação política. Além disso, é necessário reconhecer que a formação de professores é um processo contínuo, que não se encerra com a conclusão da licenciatura. Na compreensão de Marandino, Selles e Ferreira (2009), essa formação inclui, não apenas o aprendizado e a prática profissional a partir do término da formação inicial, mas também o período anterior à graduação.

Com o intuito de colaborar com a discussão, Tardif (2012) destaca que a vivência como aluno desempenha um papel fundamental no preparo para o exercício docente. Diferente de outras profissões, o licenciado permanece no ambiente escolar ao longo de sua formação, e é nessa interação que constrói experiências, desenvolve crenças e valores sobre a profissão. Portanto, a formação de professores precisa considerar esses aspectos e reconhecer que eles transcendem as políticas públicas pontuais do Ensino Médio, em decorrência da diversidade cultural, dos sujeitos atuais e a organização das escolas no diurno e no noturno, visto que são os professores que desenvolvem as políticas públicas no cotidiano das suas práticas docentes.

Essa categoria norteia praticamente todo o estudo e caracteriza-se pela importância na educação brasileira, no processo ensino aprendizagem e na formação de professores propriamente dita. É nesse contexto de sua importância que são apresentados os dados abaixo, organizados no Quadro 02.

Quadro 02 – Sujeitos da pesquisa da área das Ciências da Natureza e Ciências Exatas e suas respectivas formações

Professores	Tempo na Regência	1ª graduação	2ª graduação	Pós-graduação
Professor A (Biologia)	20 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Biologia	Licenciatura em Química	Especialização em Zoologia; Mestrado em Genética, Biodiversidade e Conservação
Professor B (Física)	10 anos	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	Licenciatura em Física	Especialização em Matemática pura; Especialização em Ensino Superior; Mestrado em Física
Professor C (Química)	10 anos	Licenciatura em Ciências Biológicas	Bacharelado em Enfermagem; Licenciatura em Química	Especialização em Enfermagem Clínica
Professor D (Matemática)	20	Licenciatura em Ciências com Habilitação em Matemática	–	Especialização em Matemática Pura

Fonte: Elaboração própria a partir das conversas interativo-provocativas coletivas (2021).

O quadro demonstra um pouco da nutrição do ser professor é o fato de que todos os professores da área das Ciências da Natureza, que participaram do estudo, têm formação adequada, ou seja, são licenciados na área de atuação. Isso demonstra que do ponto de vista da formação atendem o que preconiza a LDB e as Resoluções que instituem as Diretrizes Nacionais para Formação de Professores. Além disso, todos buscaram uma segunda licenciatura por compreenderem a necessidade da formação, uma vez que, desde que iniciaram a docência, atuam na sua área de formação e também em outra área, como descrito nas falas abaixo:

Desde quando fui concursado pelo estado, eu sempre dei aula de matemática e física, acho que só 2 anos dei aula só de matemática com carga horária toda bonitinha de matemática, e logo depois voltava para física de novo. [...] E aí voltei para os estudos e fiz a 2ª graduação, em física, em 2018 (Professor de Física);



[...] ela só tá [sic] ensinando química que hora que você vai fazer um curso em química pra deixar isso tudo certo. Eu falei, realmente, a gente tem que se formar, até para servir melhor os alunos, tem muita coisa que eu preciso aprender. Então formei ano passado em química (Professora de Química).

Ambas as falas confirmam a importância da formação na área de atuação como uma responsabilidade do próprio professor, uma vez que a busca pela 2ª graduação ocorreu porque eles também atuam em outra área de conhecimento que difere da formação que iniciou a docência na rede estadual de ensino. Além disso, a última fala “[...] tem muita coisa que eu preciso aprender, é o tempo todo”, remete ao que Freire (2014, p. 25) cunha ao dizer que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro[...]”. Realmente, um não é objeto do outro, professor e aluno se complementam no ensinar e aprender que constitui a docência, conforme evidencia na fala do professor de biologia.

E acredito que o que a gente precisa, né [sic], nós como professores, o que a gente precisa ainda é realmente isso, uma forma para trabalhar com esse público atual, que não tivemos na graduação, não tivemos nas pós-graduações [...] (Professor de Biologia).

Dessa forma, percebe-se as questões impostas pelo sistema, tanto no sentido de inserir o professor na rede estadual de ensino, atuando em área diferente da sua formação, quanto na negligência em disponibilizar uma formação que atenda às especificidades, demonstrando, assim, as lacunas no processo formativo. Por outro lado, as falas reforçam também a necessidade de o professor desenvolver estratégias de sobrevivência para permanecer na profissão e vivenciar as mudanças que ocorrem, principalmente no Novo Ensino Médio. Afinal, Nóvoa (2007, p. 115) ensinou-nos que “Ninguém

se forma no vazio. Formar-se supõe troca de experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”.

Além disso, nesta pesquisa, os professores se abrem a novos desafios que promovam reflexões contínuas, afastando-os das “cegueiras” de uma racionalidade simplificada. Esses desafios são colocados, às vezes, como denúncias e outras vezes como experiências vivenciadas, sejam nas questões pertinentes à formação de professores propriamente dita, sejam as questões voltadas ao conteúdo a ser ensinado, as inquietações do Novo Ensino Médio e a necessidade de humanização no processo educativo.

Questões de conteúdo

Partindo do princípio da natureza que só evolui aquele que se adapta, reforça-se a importância de estar com o outro por meio da partilha, tanto no conhecimento construído quanto na formação que acontece no cotidiano da prática docente. Assim, a implantação da política pública na educação não considera o professor, ela aguçava sentimentos marcantes na vida desse profissional, pela forma técnica com que é implantada, como retrata momentos da fala do professor de Biologia, “[...] além de solidão eu também sentir insegurança. Será que a forma que eu tô trabalhando é a ideal para esses jovens que estão no ensino médio? (Professor de Biologia).

Esses sentimentos, quando são despertados em um professor experiente do Ensino Médio, impactam na formação docente ao confrontar com pesquisadores que discutem a temática. Afinal, ninguém vive ou sobrevive sozinho, os pares são sempre importantes para a maturidade e também para a construção do conhecimento. O professor ainda expressa que “[...] a gente já tem essa expectativa mesmo, de que não vai ficar muita coisa, mas o mínimo do que vai ficar, em termos da aprendizagem, você tem que trabalhar de uma forma bem qualificada” (Professor de Biologia). Assim, é pertinente considerar o que afirmam Ayres e Selles (2012, p. 96) “[...] que o estudo da formação docente, suas concepções e modelos formativos



requer analisar tanto sua dimensão macrosocial quanto as relações mais específicas que configuram a disciplina escolar ciências”. A respeito disso, é necessário colocar sabor a esse conhecimento para aproximar um pouco mais dos sujeitos que compõem as salas de aula.

Outra fala importante que retrata a preocupação com os conteúdos trabalhados é abordada pelo professor de Matemática que faz uma comparação entre os estudantes do Ensino Médio diurno e os do noturno, conforme explícito.

Aí a gente sabe que é jovem e adultos. Que é aquele pessoal que tem uma proficiência em matemática não muito elevada por conta da própria EJA do município no fundamental também. A gente já vai sabendo que aquele aluno que vem buscar algo ali que é um sonho, uma formação, mas que ele traz na bagagem de aprendizagem específica em matemática muito pequena ainda, muito aquém do que é a proposta do ensino médio. [...] A gente sabe que é um curso formativo que não exige do ponto de vista de avaliação, reprovação, é construção do conhecimento, é você construir, tentar construir, é cada dia uma coisa diferente (Professor de Matemática).
Por outro lado, no ensino médio diurno, além da dificuldade nos conteúdos, principalmente nos pré-requisitos necessários para matemática, ainda tem o desinteresse. Eles não querem muita coisa, então não tem como focar apenas no conteúdo. É necessário diálogo (Professor de Matemática).

As falas demonstram que, apesar de ter que cumprir um programa de conteúdos para a disciplina, é preciso considerar os sujeitos que compõem o Ensino Médio; a importância de conteúdos para além da simples compreensão de números e operações; e o objetivo como característica do rigor lógico e, ainda, a necessidade em proporcionar o desenvolvimento do raciocínio lógico e as capacidades como observação, comunicação, argumentação e validação



de processos que estimulem o raciocínio lógico. O Ensino Médio desempenha um papel central na formação integral dos alunos e está diretamente relacionado ao desenvolvimento de competências fundamentais para a vida pessoal, acadêmica e profissional.

Dessa forma, estudiosos das Ciências da Natureza, como Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 131) argumentam que “[...] as Ciências da Natureza englobam um conjunto de explicações com características próprias, além de métodos específicos para obter essas explicações sobre o mundo natural e seus fenômenos”. No processo de ensino e aprendizagem dessas ciências, é fundamental “[...] reconhecer que os alunos já possuem conhecimentos prévios sobre os temas estudados” (Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 131). Isso ocorre porque eles fazem parte de relações sociais e das interações com a natureza antes mesmo de entrarem na escola, e essas vivências continuam influenciando o aprendizado durante o período escolar.

A pergunta que permeia nossos cotidianos é de que forma o professor aproveita o que os alunos trazem das suas vivências para sala de aula? Na tentativa de responder a essas questões, a fala do professor de Física é bem pertinente

É nas minhas aulas de física eu não me preocupo apenas só com os conceitos, os conhecimentos de física, eu sempre abro espaço para poder questionar questões sociais, questões econômicas que a gente tá [sic] vivendo nesse momento, principalmente agora nesse momento pós pandemia, mas a gente observa que as pessoas estão sedentas de falar dos problemas sociais, dos problemas econômicos e das dificuldades que vivem em casa (Professor de Física).

Essa fala carrega uma preocupação de um professor da área de Física, conhecida como área dura. Entretanto, percebe-se a dialogicidade em Paulo Freire, no sentido de refletir a essência da educação como um processo de comunicação e troca entre sujeitos,



visto que envolve o diálogo entre educadores e educandos, em que ambos aprendem e ensinam ao mesmo tempo, em uma relação horizontal e colaborativa.

Ao associar a fala com o trabalho do professor, pode-se afirmar o que Tardif (2012, p. 236 e 237) discute que “[...] é preciso saber, porém, que todo trabalho humano, mesmo o mais simples e mais previsível, exige do trabalhador um saber e um saber-fazer”. Para ele, “[...] não existe trabalho sem um trabalhador que saiba fazê-lo, ou seja, que saiba pensar, produzir e reproduzir as condições concretas de seu próprio trabalho” (Tardif, 2012, p. 236). Nesse contexto, “[...] o trabalho como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, ou seja, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho”. E com os professores não seria diferente, “[...] os professores realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores” (Tardif, 2012, p. 236-237).

Nessa linha de raciocínio Selles e Ferreira (2009, p. 50) apontam para a necessidade de especificar e compreender as relações que os professores do Ensino Fundamental e Médio estabelecem com os saberes que ensinam, bem como a própria natureza desses saberes. Isso implica que é importante investigar como os professores se apropriam dos conteúdos que transmitem, suas concepções sobre esses conhecimentos e como essas concepções influenciam suas práticas pedagógicas. Além disso, isso implica entender que os saberes dos professores não são apenas acadêmicos, mas também moldados por suas vivências, experiências profissionais e relações com o mundo.

A BNCC e o Novo Ensino Médio

Às vezes, pensa-se que se eu não conhecesse algumas pesquisas e não adentrasse nos ambientes proporcionados pela docência na graduação, no doutorado, nos grupos de pesquisa, talvez estaria na Educação Básica, levantando bandeira para a Base Nacional

Comum Curricular (BNCC), como forma de defender um currículo para todos. Não, isso não aconteceu, pois aqui se discute a BNCC e destaca suas incoerências que perpassam pela inconsistência de um currículo geral para um Brasil diverso e, também, por ser discutida e implantada sem sequer debater a meta 18 (sobre os planos de carreira do magistério dos sistemas públicos de ensino). Afinal, são os professores e as professoras os responsáveis pelo uso do que, eventualmente, vier a ser criado pela BNCC (Alves, 2014).

Sobre isso, Alves (2000) ainda acrescenta que,

As táticas não são generalizáveis, não “viajam” e, portanto, não têm valor para quem busca o lucro. Ao contrário das estratégias que têm condição de “viajar” dando a ilusão que são aplicáveis por toda parte, igualmente. Quando se percebe que não deu certo, porque as condições objetivas, locais e temporais, são diferentes, inicia-se um processo de “busca os culpados”. Os alunos/alunas carentes, os professores/professoras mal preparados, como acontece, frequentemente, na área educacional e não só no Brasil, pois culpas e desculpas também se podem exportar/importar (Alves, 2000, p. 53-54).

A autora parece prever o que está ocorrendo no Brasil sobre a BNCC, posto que escreveu sobre a problemática da política educacional e, posteriormente, retratou sobre a real implantação da Base que já era discutida há muito tempo e escreveu sobre isso antes da implantação da Lei. Nessa linha de raciocínio, encontra-se pautado também o Novo Ensino Médio que, no Estado da Bahia, permanece apresentando uma redução da carga horária de importantes componentes curriculares em diferentes séries do EM, inclusive na área das Ciências da Natureza, além do aumento do trabalho do professor com os Itinerários Formativos (IF) que são específicos das áreas de conhecimento, porém individuais.

Dentro dos Itinerários Formativos do Ensino Médio, Lopes (2019) indica que



As disciplinas escolares, não são boas ou ruins, certas ou erradas em si. São instituições educativas as quais é negociada a significação da política curricular. Para ela, propor uma mudança de organização escolar na qual as disciplinas escolares são mencionadas como se fossem apenas divisões de conhecimento que precisam ser reagrupadas desconsidera que, como instituições, tais disciplinas organizam comunidades que constituem identificações sociais. Portanto, alterar a organização curricular implica modificar identificações docentes (Lopes, 2019, p. 63).

Essas questões fazem-nos refletir que as mudanças aparentam desconsiderar as concepções que fundamentam as disciplinas escolares. Tais concepções orientam a produção de diplomas, o atendimento às demandas sociais, os critérios de formação de professores, além da divisão do trabalho docente, atuando como mecanismos que tanto sustentam quanto são sustentados pelas comunidades disciplinares (Goodson, 1983).

Além disso, é importante mencionar que as interpretações da BNCC e do EM (2018), certamente, foram influenciadas pelo fato do governo federal ser aquele que busca se opor a uma educação direcionada à doutrinação e à propagação de ideologias político-partidárias no ambiente escolar (Brasil, 2019, p. 66). Assim, enquanto se afirmar que a formação e a valorização dos professores são pilares essenciais para uma educação de qualidade, os docentes são, simultaneamente, retratados como doutrinadores e opositores ao projeto que se pretende implementar.

Dessa maneira, alinhando-se a Alves (2014), Lopes (2019) ressalta que professores e professoras também atuam como produtores de políticas, exercendo esse papel por meio das comunidades disciplinares. Nesse sentido, os esforços para interpretar a BNCC e o NEM, tanto em nível estadual quanto municipal, só alcançarão sucesso no aprofundamento da integração curricular se reconhecerem e valorizarem os professores como protagonistas fundamentais da educação no Brasil.

A respeito disso, a pesquisa demonstra os aspectos que interferem na vida do professor ao destacarem, por exemplo, a falta de formação continuada e as Atividades Complementares (ACs) para discutirem e aprimorarem a prática que acontece no cotidiano da prática docente, inclusive, em relação à política do Estado da Bahia, conforme as falas descritas a seguir:

Eu tento usar os exemplos que eles entendam na minha aula, que aproximem mais da realidade deles pra que eles participem, mas até pelo tempo que fiquei fora da rede e da sala de aula, eu espero aprender mais com vocês, com meus colegas, porque a AC tem mais informes administrativos, aprender com eles e com essa pesquisa, né, eu acho que vai ser uma troca muito boa (Professora de Química).

Bom, em 2014 eu entrei no Programa do PIBID e me apaixonei também, né, paixão realmente à primeira vista. A questão do estudo na parte da educação né, a formação continuada, a gente precisa muito e aqui na escola a gente não tem essa formação, hoje estou aí dentro desse programa aí que gosto muito. Hoje, sair um pouco da minha área lá do mestrado (zoologia), né e tô mais para a área da educação, da educação mesmo (Professor de Biologia).

Essas falas reforçam a importância da formação para os professores, porque melhora o desenvolvimento do conhecimento da sua área de atuação e possibilita a partilha com seus pares, professores e alunos. Por meio da formação, o professor e a professora podem aprimorar e diversificar suas aulas (Selles; Ferreira; Barzano e Silva, (2009); Delizoicov; Angotti; Pernambuco (2001); Krasilchik (2011)).

Os alunos do/no Ensino Médio e o conhecimento

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com sua mais recente reformulação do Ensino Médio, trouxe uma mudança signi-



ficativa na estrutura do currículo dessa etapa da educação básica. A reforma passou a priorizar áreas de conhecimento e itinerários formativos, em detrimento dos campos disciplinares tradicionais. Sob a promessa de que a flexibilização curricular e uma suposta interdisciplinaridade seriam a solução para os desafios enfrentados pelo Ensino Médio no Brasil, essa reorganização curricular gerou debates sobre o que realmente está em jogo.

Com essa nova estrutura, há uma valorização de certos saberes em detrimento de outros, algo que precisa ser analisado à luz do tipo de sociedade que se deseja construir com essas mudanças. Além disso, é crucial discutir como essa priorização de determinados conhecimentos pode impactar diretamente a formação e a trajetória de vida dos estudantes, moldando não apenas seu futuro acadêmico e profissional, mas também sua inserção crítica e participativa na sociedade.

Pensar os alunos do Ensino Médio envolve uma abordagem ampla que vai além de sua condição como meros receptores de conteúdo escolar. A partir de uma perspectiva pedagógica e humanística, é necessário considerá-los como sujeitos em desenvolvimento, com experiências, expectativas e realidades diversas.

Partindo desses pressupostos, os professores, sujeitos desta pesquisa, caracterizaram os jovens do EM a partir do conhecimento trabalhado no dia a dia e das relações que eles estabelecem com os estudantes no chão da escola.

Antes de falar do jovem de maneira geral, gostaria de falar do dilema que vivenciamos com a redução do número de alunos. Iniciamos com cerca de 40 alunos na sala de aula, mas antes do meio do ano muitos já deixaram a escola e isso impacta diretamente na nossa carga horária. Aí implantam a EJA e nós somos jogados lá sem nenhum preparo (Professor de Matemática). No matutino convivo com muitos alunos, mas dou aula para poucos que querem, que prestam atenção e se concentram ali na frente.

A noite tenho alunos do Ensino Médio regular e da EJA que é aquela história do brasileiro que não desiste nunca, né. Então a gente vê o quanto eles querem, aquela vontade mesmo de aprender, com toda dificuldade do mundo, toda dificuldade do mundo mesmo, a gente também se esforça o máximo para poder trabalhar de uma forma diferenciada, porque eles precisam de uma forma diferenciada (Professor de Biologia).

Diante das falas, percebe-se que o professor aproveita o momento para expressar as angústias que vivencia durante o exercício da prática docente. Afinal, em sua grande maioria, lecionam 60 horas, tanto no Ensino Médio, nas modalidades regular e EJA, quanto no Ensino Fundamental. O que evidencia a necessidade de investimentos na carreira do professor no que diz respeito às questões salariais e na formação continuada, posto que a maioria também leciona há mais de 10, 20 anos, e até a formação inicial da qual eles participaram já sofreu modificações.

A formação de professores passou a ser reconhecida como um campo de pesquisa pela comunidade internacional apenas no início da década de 1970. Sendo assim, trata-se de um campo relativamente recente, que ganha maior consolidação na segunda metade dos anos 1980. No Brasil, as pesquisas sobre a formação docente têm passado por mudanças de ênfase, influenciadas tanto por transformações conjunturais quanto pelo contato com a produção acadêmica internacional (Diniz-Pereira, 2013). Apesar de ser um campo de pesquisa ainda jovem, consolidou-se como Grupo de Trabalho (GT) na Associação Nacional de Pós-Graduação e na Pesquisa em Educação (ANPEd) e hoje conta com o surgimento de outros grupos que discutem, inclusive, modalidades específicas do ensino associadas à formação de professores.

No contexto atual e na sociedade tecnológica tornou-se essencial considerar os jovens como **sujeitos com voz e autonomia**, que estão em uma fase de transição para a vida adulta, em que é crucial que sejam incentivados a ter voz ativa em seu processo de aprendi-



zado. Isso implica criar espaços para que expressem suas opiniões, dúvidas e reflexões sobre os conteúdos e suas vidas fora do ambiente escolar; **diversidade de realidades e experiências** – cada estudante traz consigo um conjunto único de experiências culturais, sociais e econômicas. É fundamental que o Ensino Médio reconheça essa diversidade e promova práticas pedagógicas inclusivas, que respeitem e valorizem a individualidade e o contexto de cada um; **protagonismo estudantil** - o aluno deve ser visto como protagonista de seu próprio aprendizado, participando ativamente da construção do conhecimento. Isso passa por metodologias que incentivam a pesquisa, a solução de problemas, o trabalho em grupo e a interdisciplinaridade, dando-lhes ferramentas para pensar criticamente e resolver problemas do cotidiano; **diálogo com a juventude atual** - o perfil dos alunos do Ensino Médio também se modifica com o tempo. O contexto tecnológico, o acesso à informação e as mudanças sociais impactam diretamente a forma como esses jovens interagem com o mundo. É importante que a escola esteja atenta a essas transformações e se adapte para dialogar com a juventude atual, incorporando inovações tecnológicas e metodológicas no processo educacional.

Essas preocupações são percebidas na fala dos professores no momento em que eles se preocupam com a sua formação e com a forma como tem ensinado, explicitado na fala a seguir:

Só tá ensinando química que hora que você vai fazer um curso em química pra deixar isso tudo certo. Eu falei, realmente, a gente tem que se formar, até para servir melhor os alunos, tem muita coisa que eu preciso aprender. Então formei ano passado em química, né e agradeço aos colegas aí. Porque nessa estrada da educação eu acho que eu não vou parar de estudar e aprender coisas novas, é o tempo todo. Né (Professora de Química).

Nota-se que a professora toma para si a responsabilidade da sua formação, da formação da disciplina que não é da sua formação



de origem, é aquele componente que o Estado colocou para que ela completasse sua carga horária. E isso não é um caso isolado, foi relatado por todos os professores das Ciências da Natureza, conforme citado anteriormente. Todos buscaram uma 2ª licenciatura, porque lecionavam disciplinas diferentes da sua formação. Esse dado está de acordo com pesquisa realizada pela Faculdade SESI-SP em 2017 que afirmou que “Quase a metade dos professores do ensino médio do país dá aulas de disciplinas para as quais não tem formação específica. O problema atinge redes públicas e escolas privadas e é mais grave em algumas matérias, como física”.

Outro relato do professor evidencia claramente o dilema entre o conteúdo a ser ensinado, o conhecimento do aluno e a forma como ele tem ensinado a matéria.

Vejo que preciso melhorar muita minha prática docente, principalmente no noturno. Ter um cuidado maior. Porque nessa correria, aqui temos 60 horas de docência e é difícil adaptar, é difícil, você se planejar para as diversidades e a gente precisa dessa formação, a gente precisa desse apoio de alguém de fora mesmo para tá nos orientando e acredito que isso vem a somar, participar dessa pesquisa vem também despertar na gente as nossas dificuldades perante o ato de ensinar, de tá junto com os nossos alunos (Professor de Física).

Diante da complexidade de ser professor, participar da pesquisa abre um horizonte de esperanças em “ter alguém de fora”, de “despertar as dificuldades” e ao mesmo tempo de “ta junto com os nossos alunos”. Essas inquietações vão reverberar na formação dos alunos, visto que “[...] um professor que se preocupa com a formação científica de seus alunos necessita levar em consideração essas ações para permitir que os alunos possam avançar nessa perspectiva (Carvalho, 2013).

Assim, é preciso considerar que, para além das mudanças curriculares, implantação do Novo Ensino Médio e da BNCC, há qua-



tros pontos fundamentais destacados por Gatti, Silva e Nardi (2008, p. 105) que parecem estar na pauta do ensino e do conhecimento exigidos pelas Ciências da Natureza. São eles:

- i a preocupação com as concepções que os futuros docentes apresentam sobre os processos de ensino e aprendizagem;
- ii a utilização da História da Ciência como um fio condutor das discussões que permeiam os cursos de licenciatura;
- iii o desenvolvimento de conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem de Ciências ser considerado fundamental;
- iv desenvolvimento e a aplicação de cursos elaborados por participantes em situações reais de sala de aula no EM poder representar oportunidades para que os futuros docentes reflitam sobre sua prática e os pressupostos que a permeiam, além de contribuir para o desenvolvimento de relações mais complexas entre o conhecimento do conteúdo e o conhecimento pedagógico.

Associado aos aspectos mencionados, Paulo Freire (2014, p. 46) nos ensinou que “Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, permita-se-me a repetição”.

E, assim, vai-se inovando, incorporando e vivenciando as mudanças que acontecem nas políticas públicas educacionais do Ensino Médio e na formação de professores para que possa continuar vivendo e experimentando a magia do ensinar e aprender.

Para que isso continue acontecendo é preciso perceber o outro no contexto como processo de humanização da educação. Esse processo é de grande importância para o trabalho do professor na contemporaneidade, visto que a industrialização, a urbanização, a burocratização se fortaleceram segundo as regras e os princípios da racionalização. Por outro lado, é preciso compreender o que Freire (2014) estabelece como humanização. Para ele, o ser hu-

mano é um ser acabado em processo constante de humanização. Então, a educação libertadora é igual à humanização do ser humano. O educador assinala como atributos principais da existência humana, sua condição de inacabamento e a capacidade que tem de reconhecer e transformar essa condição por meio da educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O início e o fim de uma planta são construídos de várias etapas que contribuem para sua manutenção no ecossistema e, assim, desenvolve-se ecologicamente. Desse modo, acontece também com o rizoma, mas com uma característica essencial, “[...] não tem começo nem fim, mas sempre um meio pelo qual ele cresce e transborda” (Deleuze; Guattari, 1995, p. 32). Os filósofos utilizam a metáfora para explicar a filosofia a partir do conhecimento e, com um pouco de aprofundamento neles, buscou-se na metáfora associá-la à discussão da formação de professores na tentativa de sair da linearidade que o conhecimento e a formação de professores colocaram ao longo da história.

Pautados nessa característica do rizoma, considera-se que a formação de professores não tem fim e retoma-se os itens *sobrevivência, adaptação e evolução* que retrataram as palavras do professor, o que proporcionou conhecimentos e “inconclusões”. Dentre eles, merecem destaque: repensar a importância da filosofia da ciência nos currículos das licenciaturas, principalmente da área das Ciências da Natureza; reconhecer que a formação inicial é importante para o professor que atua no Ensino Médio, entretanto, ela sozinha não dá conta da complexidade que acontece no exercício dessa prática e também não deve ser vista apenas como aquela formação científica necessária e suficiente para sua área de atuação, principalmente nas Ciências da Natureza em que os cursos de licenciatura têm um enfoque forte nas disciplinas específicas em detrimento as disciplinas da área da educação. E, por fim, a urgência da participação dos professores e professoras em todas as mudanças



das políticas públicas, sejam elas curriculares e/ou de formação, afinal são os professores que vivenciam as mudanças no cotidiano da prática docente.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. Os romances das aulas. Movimento, **Revista da Faculdade de Educação da UFF**, Rio de Janeiro: DP&A; Niterói: UFF, n° 2, set., 2000. p. 7-32.

ALVES, N. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, out./dez. 2014, p. 1464-1479.

AYRES, A.C.M.; SELLES, S. E. História da Formação de Professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no Ensino Fundamental. **Revista Ensaio**. Belo Horizonte, v.14, n. 02, p. 95-107, maio-ago de 2012.

BAHIA (Estado). Secretaria da Educação. Portaria nº 1978/2022. Dispõe sobre a organização curricular das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino que ofertam o Ensino Médio, em consonância com o Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB) – etapa Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **DOE**, Salvador, 25 de outubro de 2022, ano CVII, n. 23.529.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2015.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Presidência da República. **Mensagem ao Congresso Nacional**, 1ª Sessão Legislativa Ordinária da 56ª Legislatura. Brasília: Presidência da República, 2019. Disponível em <http://www.casacivil.gov.br/central-de-conteudos/downloads/mensagem-aocongresso-2019/@@download/file/Mensagem-ao-Congresso-2019.pdf>

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação.

Conselho Pleno. Brasília: MEC, 2019.

CARVALHO, A. M. P. **Ensino de Ciências por investigação**: condições para implementação em sala de aula. 1ª Edição. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CRUZ, G. B. da. A prática docente no contexto da sala de aula frente as reformas curriculares. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 191-205, 2007.

DANTAS, T. R.; ALMEIDA, V. S. A formação nas pesquisas e no cotidiano escolar na EJA. In: DANTAS, T. R.; LAFFFIN, M. H.; L.F.; AGNE, S. A. **A Educação de Jovens e Adultos em debate**: pesquisa e formação. Curitiba: Editora CRV, 2017. p.129-144

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. Tradução: Aurélio Guerra Neto, Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. **Ensino de ciências**: fundamentos e métodos. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista da FAEBA** – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: Con-



cepções e Desafios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015

FERREIRA, M. S.; VILELA, M. L.; SELLES, S. E. Formação docente em Ciências Biológicas: estabelecendo relações entre a prática de ensino e o contexto escolar. *In*: SELLES, S. E; FERREIRA, M.S. **Formação docente em Ciências**: memórias e práticas. Niterói: Eduff, 2003.176p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GASTON, B. **A formação do espírito científico**. Contribuição para uma psicanálise do conhecimento. tradução Esteia dos Santos Abreu. - Rio de Janeiro; Contraponto, 1996.

GATTI, B. A. et al. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2017. 351 p.

GATTI, S. R. T.; SILVA, D. da.; NARDI, R. História da Ciência no ensino de Física: algumas relações entre as concepções e as práticas de futuros docentes. *In*: BASTOS, F; NARDI, R. (organizadores). **Formação de Professores e Práticas Pedagógicas no Ensino de Ciências**: contribuições da pesquisa na área. São Paulo: Escrituras Editora, 2008, p. 103-130.

GOODSON, I. **School subjects ans curriculum change**: case studies in curriculum history. London: Groom Helm, 1983.

KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 4ª edição. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em jul.2024.

MARANDINO, M.; SELLES, S.E; FERREIRA, M.S. **Ensino de Biologia**: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. São Paulo, SP: Cortez. 2009.

MONTEIRO, A. M. A prática de ensino e a produção de saberes na escola. *In*: CANDAU, V. M. (organizadora). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 129-147.

MORAES, M. C.; ALMEIDA, M. C. de; (org.). **Os sete saberes necessários à Educação do Presente**: por uma educação transformadora. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

MORIN, E.; CIURANA, E-R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**. O pensamento complexo como método de aprendizagem e erro na incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 2001.

NÓVOA, A. (org.). **Vida de professores**. Porto: Porto editora, 2007.

SAMPAIO, C. S. Redes de formação docente: pensar por si é pensar com o outro. In: RIOS, J. A. V. P. (org.). **Profissão docente em questão!** Salvador, EDUFBA, 2021.

SELLES, S. E; FERREIRA, M.S. (organizadoras). **Formação docente em ciências**: memória e práticas. Niterói: Eduff, 2003.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.







PEDAGOGIAS AMBIENTAIS EM ESPAÇOS VERDES URBANOS E A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE APAZIGUADORA



Marlécio Maknamara

INTRODUÇÃO

Lisboa é uma cidade singular e de interesse histórico e estratégico para muitos/as brasileiros/as. Sendo uma cidade que tem sido divulgada como “global”, “comprometida com o futuro”, “que escolhe evoluir” como “capital verde”, enseja particular interesse também a educadores ambientais. Contudo, enquanto em Portugal alega-se que “a educação ambiental está longe de ter trazido uma nova compreensão do mundo. Dificilmente tem penetrado nas estruturas curriculares”, como estrangeiro em visita à cidade perguntei-me: Quais os currículos, raciocínios pedagógicos e processos de subjetivação que se articulam à EA que tem sido ofertada pelo poder público à cidade de Lisboa? Que tipos de sujeitos podem emergir dessa Educação Ambiental, afinal? Neste texto, o objetivo é descrever a oferta de Educação Ambiental oferecida oficialmente à cidade de Lisboa para analisar suas articulações com currículos, raciocínios pedagógicos e processos de subjetivação. Tratamos de conhecer currículos, raciocínios pedagógicos e processos de subjetivação articulados à Educação Ambiental ofertada a Lisboa através de sua Câmara Municipal.



REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

“Construamos juntos as verdades da educação ambiental”. Com essas palavras, Grün (1995) encerrou um importante estudo sobre produção discursiva da educação ambiental. Isso não passa apenas pelas formas como se tem construído conhecimento em educação ambiental e pelas práticas que temos realizado em nome dela, mas também pela investigação das formas pelas quais um indivíduo é levado a poder reconhecer-se e/ou ser reconhecido como sujeito da EA (Maknamara, 2021a).

Diante da multiplicidade de conceitos, de referenciais e de linguagens para ver e dizer no interior desse campo (Reigota, 2012), temos nos inserido nessas disputas entendendo a EA como uma densidade que oscila entre diferentes polos semânticos ao longo do tempo, o que faz dela um ponto de passagem e articulação de relações de poder em torno de questões tidas como ecológicas. Acerca de tais questões, Félix Guattari, um dos referenciais para teorizações pós-críticas em educação no Brasil, identifica “três registros fundamentais da ecologia”: meio ambiente, relações sociais e subjetividade humana. Esses são operadores da ecosofia, entendida como uma articulação ético-política problematizadora e esclarecedora dos comprometimentos contemporâneos da subjetividade com sua exterioridade (Guattari, 2006).

Ao operar na confluência entre seus três registros, a perspectiva ecosófica não vê respostas à atual crise ecológica sem que haja “uma autêntica revolução política, social e cultural reorientando os objetivos da produção de bens materiais e imateriais” (Guattari, 2006, p. 9). Em outras palavras, significa assumir que as relações sociais e as subjetividades também são questões ecológicas (Reigota, 1999a). Significa também que os desdobramentos da ecosofia no plano pedagógico podem materializar-se em uma educação ambiental voltada à construção de conhecimentos “sobre temas complexos e desafiadores de nossa época” (Reigota, 1999b, p. 83).

E se há temas desafiadores e complexos em nossa época, um deles é o da subjetividade, para a qual há uma “condição problemática na atualidade” (Birman, 2000), impondo “necessidade de estudos que articulem o educacional, o social, o histórico e o psicológico, que tratem da conexão entre aprendizagens e modos de ser sujeito” (Maknamara, 2020).

Tudo isso já é suficiente para que possamos perguntar pelos tipos de sujeitos que podem emergir das práticas engendradas em diferentes instâncias pedagógicas, dentre elas os equipamentos públicos de educação ambiental existentes nos centros urbanos. Mas tal questionamento advém também do entendimento de que os equipamentos aqui em tela, equipamentos de educação ambiental, são artefatos culturais¹, artefatos próprios

daquela parte da cultura que gira em torno do que conta como ambiental. Significados como artefatos culturais, tais equipamentos podem ser lidos como textos curriculares, já que “quando informações, aprendizagens, sentimentos e pensamentos são articulados, está-se compondo o texto de um currículo” (Maknamara, 2020). Constituem currículo no sentido de serem um “produto da disponibilização de formas de raciocínio, saberes, valores, afetos e comportamentos que contribuem, através de estratégias e técnicas específicas, para a formação de pessoas ao atribuir significados a lugares, coisas, fenômenos, práticas e/ou sujeitos” (Maknamara, 2020).

Ora, se em Portugal alega-se que “a educação ambiental está longe de ter trazido uma nova compreensão do mundo. Dificilmente tem penetrado nas estruturas curriculares” (Morais, Pereira e Durão, 2015, p. 400) ao mesmo tempo em que o currículo emerge como “questionamento constante de uma realidade que não pode ser compreendida fora da subjetividade” (Pacheco, 2009, p. 393), caberia perguntar: Quais os currículos, raciocínios pedagógicos e

1 Entendo “artefato cultural” como qualquer produto cultural passível de pedagogização.



processos de subjetivação que se articulam à Educação Ambiental que tem sido ofertada pelo poder público à cidade de Lisboa? Que tipos de sujeitos podem emergir dessa Educação Ambiental, afinal?

Sob teorizações pós-críticas em educação, a metodologia foi inspirada de elementos da cartografia (Vasconcelos, 2020) e incluiu caminhar (Gros, 2011) como principal técnica de contato com o empírico. A análise do material consistiu em uma problematização de inspiração foucaultiana. O foco de uma problematização de inspiração foucaultiana é cercar e apreender “o conjunto das práticas discursivas ou não-discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma de reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política etc.)” (Foucault, 2004, p. 242). Para acessar, conhecer e analisar vidas disponibilizadas e demandadas por artefatos culturais, o pensamento de Foucault traz as possibilidades de buscar em diferentes práticas sociais condições pelas quais posições de sujeito são disponibilizadas em meio a relações de poder, entendendo que nem os artefactos, tampouco os tipos de sujeitos cuja produção eles incitam, são naturais, óbvios, inevitáveis (Maknamara, 2021b).

Problematizar constitui “atitude investigativa” e faz-se problematização ao se fazer um tipo particular de crítica: uma crítica pautada no esquadrinhamento do que é dado como banal, como autoevidente ou como aceitável, baseado em tipologias, descrições e composições de pensamentos, de certezas e de mobilizações de desejos e práticas (Maknamara, 2021a). Trata-se de “uma crítica que consiste em ver sobre que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos” (Foucault, 2010, p. 356). Problematizar inclui também, neste trabalho, uma recusa a metanarrativas em EA, implicando em evitar situá-la em termos ortodoxos, normativos e universalizantes. Isso leva à possibilidade de reconhecer sujeitos da educação ambiental em artefatos culturais como os equipamentos aqui em cena, em uma multiplicidade de posições.



RESULTADOS E DISCUSSÕES

A capital de Portugal tem sido divulgada como “cidade global”, “comprometida com o futuro”, “que escolhe evoluir” como “capital verde”, “neutra em Carbono até 2050, resiliente às alterações climáticas: adaptada no presente, a preparar o futuro, na prossecução e superação dos objetivos para a sustentabilidade”². Nela, a Educação Ambiental tem sido significada como algo que “procura dar expressão à compreensão dos conceitos relacionados com o ambiente, sustentabilidade e conservação da Natureza”³. Mas como essa oferta de EA se apresenta em termos de referenciais, objetivos, conhecimentos, valores e práticas em diferentes equipamentos?

Quinta Pedagógica dos Olivais.

Florida, colorida, cheia de artesanias e habitada por plantas e animais exóticos e domésticos, traz uma proposta singular de interação com e apropriação da natureza. Mas, que natureza? A Quinta assume-se como equipamento de educação ambiental porque seria um espaço de construção de conhecimento sobre seu objeto, construção que ocorreria através da mera difusão de informações de interesse ecológico. Trata-se de uma **EA-instrução**, proposta pedagógica de um currículo organizado em torno de uma crença, de uma aposta, de um problema e de uma necessidade. A crença assentada no enunciado de que “só se preserva o que se conhece” leva o equipamento a apostar na adoção de “novas posturas e comportamentos”. Mas essa aposta se depara com o problema de aprendizagem desse currículo, que é a suposta incapacidade dos seres humanos de verem os impactos de suas ações.

2 Disponível em <https://shre.ink/8cCs>

3 Disponível em <https://shre.ink/8cCd>



Figura 1. Quinta Pedagógica dos Olivais e difusão de informações.



Fonte: Aurtoria (2022).

Então, para que seja confirmada a crença na preservação a partir do conhecimento, indivíduos incapazes de ver precisam conhecer a partir de informações disponibilizadas: alguns usos de alguns recursos naturais, manejo adequado de resíduos, consumo responsável (embora não se fale na permanente criação de necessidades de mercadorias), espécies ameaçadas e espécies úteis (as inúteis serão futuramente ameaçadas ou ganharão utilidade?). Ao se dispor a fazer educação ambiental nessas premissas, a Quinta parte do eleger que a natureza, sua dinâmica e a resolução de seus problemas são apreensíveis segundo um privilégio do cognitivo, com base nas informações disponibilizadas. Tudo se passa como se, uma vez visitando a Quinta, de posse de suas informações, o indivíduo pudesse melhor intervir buscando soluções adequadas para problemas ambientais ou evitá-los. Acessar informações diversificadas nesse equipamento faria a EA acontecer como efeito de um conhecimento da natureza. O efeito de conhecer seria, portanto, preservar. Preservar como marca atitudinal do sujeito do iluminismo, que agiria porque iluminado por informações e conhecimentos.

Além disso, nota-se que o currículo desse equipamento de educação ambiental eleger uma forma muito peculiar de relação

com o objeto ali privilegiado, a natureza. Dentre os equipamentos de educação ambiental aqui problematizados, a Quinta é o que mais investe em direção a uma “escolarização da natureza”, se por “escolarização” entende-se “produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar desocialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados” (Mendes, 2002, p. 16). Da ideia de que “a melhor sala de aula é a natureza” (tão comum às pedagogias de orientação escolanovista e, mais recentemente, à “outdoor education”), uma espécie de reverência e deferência pedagógica à natureza, passa-se ao raciocínio de que “a melhor natureza é uma sala de aula”. Há uma forma escolar na disponibilização da natureza na Quinta. Trata-se de uma forma escolarizada de acessar, ver, observar, imaginar, simbolizar e dizer o tal mundo natural.

A profusão de informações acoplada aos seres vivos evidencia o raciocínio de que “a natureza é uma sala de aula”. Na composição de seu cenário pedagógico, a Quinta é preenchida de inúmeros convites, direcionamentos e comandos que buscam conduzir o público em suas possibilidades de interação com as plantas, bichos e informações ecológicas que ela expõe. O foco quanto ao que e como a Quinta escolhe expor e trabalhar pedagogicamente não é trivial, já que “a escolha sobre que saberes selecionar, que significados priorizar, que estratégias adotar tem efeitos importantes no tipo de sociedade que contribuimos para construir” (Paraíso, 2010, p. 54).

Dessa natureza escolarizada e da EA-instrução é possível ver emergir a posição do sujeito informado (exposto à informação, exposição é a estratégia, com várias táticas desde a árvores aos cartazes) para ser capaz de alterar o comportamento. Alteração que seria o resultado salvacionista da crença na preservação a partir das informações obtidas pela disposição instrucional da Quinta: informação, conscientização, práticas menos danosas e mais favoráveis, numa espécie de paisagem para o otimismo pedagógico.



Parque Florestal de Monsanto

Nesse Parque, a reflexão sobre as “causas e consequências ambientais dos comportamentos humanos” não vem sob diretividades, ela pode acontecer incidentalmente, despertada pela contemplação e usufruto do espaço verde. Aqui, a problemática ambiental se assenta em comportamentos que não são definitivos e podem melhorar conforme alguns exercícios. Um deles é o de contemplar. O raciocínio é o de que “a natureza está ao nosso alcance e nós precisamos dela, saiba preservar”, uma marca de certo sujeito romântico, que cuida porque ama (e só ama porque conhece). Demanda-se uma posição de sujeito contemplador/a, convidado ao exercício de contemplar. Trata-se de uma **EA-deleite**.

Figura 2. Parque Florestal de Monsanto e trilhas para a contemplação.



Fonte: Aatoria (2022).

Tudo se passa como se a EA acontecesse por si só, fosse automática e inerente à simples presença do verde. Presenciar e desfrutar do equilíbrio ecológico e do bem-estarnesse espaço faz a EA acontecer porque tem como efeito uma valorização e um bem-querer à natureza. Aqui, a pedagogia do currículo dos equipamentos de educação ambiental enxerga uma necessidade. A necessidade

dos seres humanos de entrarem em contato com o verde para educarem-se ambientalmente. Quem conserva pode contemplar e contemplar é conduta pró-ambiental produto e produtora que influencia na conservação. Contemplar é condição para produzir conexão, intimidade e empatia com o restante da natureza. Contemplar possibilitaria reconhecer a importância dos recursos naturais e do que em nós os agride, ameaça ou aniquila. E que silêncios gritam nesse currículo? São seus campos de silêncio a justiça ambiental, catastrofismo e narrativas do fim, imperialismo e colonialidade, migrações e refugiados, biopirataria e tráfico de seres vivos, gênero e ecofeminismos, direitos animais, veganismo, cultura de paz...

Estufa-fria

Trata-se de um agradabilíssimo equipamento para uma educação ambiental que parece dialogar com os ensinamentos da Quinta e de Monsanto: porque conhece e ama a natureza, o sujeito já é capaz de admirá-la. Aqui, o currículo dos equipamentos de educação ambiental funciona segundo o raciocínio de que “a natureza é uma obra de arte exuberante e encantadora, admire-a”. Currículo que evidencia uma pedagogia exercida sob aposta em uma potencialidade: a de que despertar emoção e encantamento intensificaria a capacidade de educar-se ambientalmente.

Trata-se de uma **EA-deslumbramento**, exercida como reverência à exuberância florística e sua dinâmica ecológica. Encantar-se e emocionar-se com a beleza e exotismo nesse espaço faria a EA acontecer porque teria como efeito uma admiração e interesse a agir e lutar pela natureza. O indivíduo educar-se-ia ambientalmente porque “tocado” por essa ideia. Tocar, afetar e interferir na indiferença frente aos problemas, mas também frente à beleza da natureza: eis o horizonte dessa pedagogia. Não à toa, na entrada há uma mensagem sobre os indiferentes...



bientais é o ser humano (essencial, metafísico, genérico, universal), como indivíduo ou como humanidade, e não as relações estabelecidas entre sociedade e natureza. A pedagogia do currículo desses equipamentos de educação ambiental trabalha para a adaptação em vez do inconformismo. A rigor, tal pedagogia não diria respeito a uma educação propriamente dita, segundo Freire (2000, p. 67), já que: “um dos conteúdos essenciais de qualquer programa educativo [...] é o que possibilita a discussão da natureza mutável da realidade natural como da histórica e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo, mas sobretudo de mudá-lo”. Trata-se, aqui neste caso, da pedagogia de um currículo para o desenvolvimento sustentável⁴, pedagogia de um dispositivo cujas linhas operam segundo o princípio de inteligibilidade do inserir-se no “interesse” do planeta sem abrir mão do interesse do capital.

Estimar possíveis processos de subjetivação engendrados das proposições curriculares que emergem dessa oferta de EA também era nosso objetivo. No espectro de posições de sujeito interessantes ao dispositivo da sustentabilidade, as investidas feitas pelos equipamentos aqui analisados concorrem para a produção de uma subjetividade apaziguadora, a partir da articulação das posições de informado (exposto à informação), contemplador (convidado ao exercício de contemplar), sensibilizado (incitado a praticar o jogo entre informação e contemplação) e flexível e adaptável (incentivado a mudar: “saiba, veja, sinta, mude”). Tradicional na economia e liberal nos costumes, a subjetividade apaziguadora é um resultado possível e desejável a uma educação ambiental que faz movimentar, mas que não é suficiente para alterar. Como efeito de poder mercadológico, uma subjetividade apaziguadora assim é um sucesso, já que demanda suficiente mudança nos indivíduos para que estruturalmente nada mude.

4 A respeito de disputas culturais em torno da sustentabilidade, conferir Sampaio e Guimarães (2012) e Silva e Sousa (2013).



REFERÊNCIAS

BIRMAN, Joel. Subjetividade, contemporaneidade e educação. In: CANDAU, Vera. (Org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio: DP&A, 2000, p.11-28.

FOUCAULT, M. É importante pensar?. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Repensar a política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010, p. 354-358.

FOUCAULT, M. O cuidado com a verdade. In: MOTTA, M. B. (Org.). **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 240-251.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

GROS, Frédéric. **Caminhar**: uma filosofia. São Paulo: É Realizações, 2011.

GRÜN, Mauro. A produção discursiva sobre educação ambiental: terrorismo, arcaísmo e transcendentalismo. In: VEIGA NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Editora Sulina, 1995, p. 159-184.

GUATTARI, Félix. **As três ecologias**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2006.

LATOUR, Bruno. A ecologia política sem a natureza? **Projeto História**, São Paulo, v. 23, p. 31-44, 2001.

MAKNAMARA, Marlécio. Rastreado eticamente indícios da constituição de educadores/as ambientais em narrativas docentes. In: Maria Inês Petrucci-Rosa, Ana Gabriela de Souza Seal e Paola F. G. Meneghin de Oliveira. (Org.). **Práticas curriculares e narrativas docentes: ampliando contextos**. Campinas: Pontes, 2022, p. 399-420.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 27, p. 58-72, 2020.

MENDES, Luciano. Escolarização, culturas e práticas escolares: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa. In: Lopes, A.; Macedo, E. (Orgs.). **Disciplinas e integração curricular**: história e políticas. Rio: DP&A, 2022, p. 13-36.

MORAIS, Maria M.; PEREIRA, Paulo A.; DURÃO, Anabela. Panorama da Educação Ambiental em Portugal. REMEA - **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 32, n. 2, p. 397-411, 2015.

PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 2016, v. 46, n. 159.

PACHECO, José Augusto. **Currículo**: entre teorias e métodos. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, p. 383-400, 2009.

PARAÍSO, Marlucy A. **Currículo e formação profissional em lazer**. In: ISAYAMA, Hélder F. (Org.). Lazer em Estudo. Campinas: Papirus, 2010, p. 27-58.

REIGOTA, Marcos. Educação Ambiental: a emergência de um campo científico. **Perspectiva**, v. 30, n. 2, p. 499-520, 2012.

REIGOTA, Marcos. **Ecologistas**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999a.

REIGOTA, Marcos. **A floresta e a escola**: por uma educação ambiental pós-moderna. São Paulo: Cortez, 1999b.

SAMPAIO, Shaula M. V. de; GUIMARÃES, Leandro B. O dispositivo da sustentabilidade: pedagogias no contemporâneo. **Perspectiva**, 30(2), 395-409, 2012.

SILVA, Noêmia F.; SOUSA, Kátia M. O conceito de dispositivo em Foucault: a emergência histórica do dispositivo do desenvolvimento sustentável e a construção das subjetividades. **Scripta Uniandrade**, Curitiba, PR, v. 11, n. 1, p. 85-107, 2013.

VASCONCELOS, Heber Macel Tenório. Jaraguá: o arquiteto, a alquimista e o monstro na cartografia de um bairro em Maceió-AL. **Dissertação (mestrado)** - UFSC, Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Florianópolis, 2020. 100 p.





EDUCAÇÃO SUPERIOR: EXPANSÃO E ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DOS OLIGOPÓLIOS EDUCACIONAIS NO NORDESTE



Alda Maria Duarte Araújo Castro
Rhobertha Santana de Araújo
Edneide Jezine

NOTAS INTRODUTÓRIAS

Este trabalho, a ser apresentado no XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) 2024 –, tem como objetivo analisar o processo de expansão da educação superior privada na Região Nordeste tendo como referência a matrícula dos quatro maiores grupos de capital aberto que atuam na região: as holding¹ Cogna, Yduqs, Ser Educacional e Ânima, no período de 2010 a 2022.

O trabalho parte do pressuposto de que a expansão privada mercantil ocorre no atual contexto do capitalismo financeirizado, entendido como um regime de acumulação que tem como protagonista os bancos, os fundos de pensão e de investimentos. No campo educacional, essa tendência se materializa a partir da formação de grandes oligopólios articulados, principalmente no setor financeiro.

1 Holding é um termo utilizado no contexto empresarial para designar uma empresa que possui como principal objetivo a participação no capital de outras empresas, exercendo ou não controle sobre elas. A holding não necessariamente desempenha atividades operacionais ou produtivas, mas atua como uma entidade controladora, administrando participações societárias, influenciando as decisões estratégicas e otimizando a gestão financeira do grupo de empresas que controla (Martins, 2011).



A formação dos oligopólios no campo educacional tem corroborado para mudanças substanciais na oferta educativa, esvaziando, progressivamente, a perspectiva de direito humano, assegurado nas normas constitucionais. Como consequência, a educação incorpora feições mercantis, orientada à produção de mais valor, concentração e centralização de capitais.

É uma propensão que se inicia no Brasil a partir de 2007, quando diversas IES privadas passaram por aquisições/fusões² junto a conglomerados internacionais e nacionais de ensino. Os oligopólios se caracterizam como uma tendência do mercado mundial, na qual poucas empresas assumem o controle de uma fatia do mercado, absorvendo empresas menores, determinando os preços de seus produtos ou serviços livremente, uma vez que a concorrência passa a ser reduzida. A grande expansão da educação superior no Brasil acontece majoritariamente nas instituições privadas que contam com capital aberto, ou grupos educacionais de caráter internacional que investem em bolsas de valores no âmbito internacional e nacional.

Como referencial teórico de análise, o trabalho se aproxima da perspectiva epistemológica do materialismo histórico-dialético, tendo em vista que a pesquisa, conforme expõe Gamboa (2018), não pode ser pensada apenas como mera aplicação de procedimentos e técnicas, como se fosse uma receita. O pesquisador, enquanto sujeito histórico e político, deve refletir e expor as opções epistemológicas que guiam a investigação. O materialismo dialético concebe os fenômenos socio-históricos como parte de uma totalidade mais ampla, que abarca um conjunto de condições materiais concretas determinantes. Desse modo, embora os sujeitos atuem com intenções, o processo histórico em si não possui intencionalidade;

2 As fusões e as aquisições são estratégias de negócios utilizadas por grandes grupos nacionais, internacionais e globais para se consolidarem num determinado mercado, seja pelo crescimento externo ou pelo compartilhado, podendo obter vantagens competitivas, tais como: crescimento (do mercado e do valor da empresa); estabilidade (manutenção do conjunto atual de empresas); e redução (*turnaround*, desinvestimento ou liquidação) (Botrel, 2017).

não existe um determinismo imanente. Os sujeitos (re)produzem e transformam a vida real, mas a história não é controlada voluntariamente, pois “os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado” (Marx, 2002, p. 21).

Como procedimentos metodológicos, em primeiro lugar, foi feita uma revisão de literatura que teve como objetivo “familiarizar-se com textos [artigos, dissertações, teses] sobre a temática em análise, bem como reconhecer os autores e o que eles estudaram sobre o problema a ser estudado” (Trentini; Pain, 2014, p. 68), permitindo ao pesquisador identificar as principais discussões e problematizações realizadas sobre o tema.

Em segundo lugar, foi realizada uma busca no repositório de Catálogo de Teses e Dissertação da CAPES, utilizando os termos e as dimensões “financeirização” OR “oligopólios educacionais” OR “privado-mercantil”, no período de 2018 a 2023. Foram identificados 542 trabalhos e, para melhor selecioná-los, foram aplicados os seguintes filtros de busca: Grande Área de Conhecimento: CIÊNCIAS HUMANAS; Área de Conhecimento: EDUCAÇÃO; Área de Concentração: EDUCAÇÃO; Nome do Programa: EDUCAÇÃO.

A análise resultou na seleção de 33 trabalhos, entre dissertações de mestrado (21) e teses de doutorado (12), dos quais apenas 5 foram defendidos em Programas de Pós-graduação do Nordeste. Esse dado revela a baixa incidência de pesquisas sobre o tema da financeirização e dos oligopólios educacionais na região. Em comparação, foram identificados 13 trabalhos da Região Norte, 5 da Região Sul, 6 da Região Sudeste e 4 da Região Centro-Oeste. A escassa produção de teses e dissertações sobre o tema na região Nordeste pode ser atribuída a diversos fatores. Entre eles, destaca-se a concentração de programas com maior tradição em pesquisa sobre a educação superior e a financeirização em outras regiões; a possível limitação de recursos ou incentivos para o desenvolvimento dessa temática no contexto nordestino, e a priorização de temas de pesquisas ligados às especificidades locais.



Na terceira etapa, foi realizada uma busca no *site* dos Grupos de Capital Aberto da Cogna, Yduqs, Ser Educacional e Ânima, com o objetivo de identificar informações estratégicas sobre as práticas de financeirização no setor educacional privado. A investigação visou entender como essas grandes corporações, que possuem ações negociadas em bolsas de valores, estruturam suas operações para o campo educacional e quais as estratégias de crescimento e gestão são utilizadas.

Na quarta etapa, foi realizada a coleta de dados quantitativos e a elaboração de séries estatísticas, que consideramos essenciais para fornecer uma base empírica robusta e verificar tendências concretas no crescimento das matrículas, tanto nas modalidades presenciais quanto a distância. Essa fase da pesquisa nos permitiu identificar a expansão das matrículas ao longo do período de 2010 a 2022, oferecendo uma visão clara da evolução do setor educacional privado mercantil, especificamente relacionada aos quatro grupos estudados. Essa etapa da pesquisa foi realizada utilizando os microdados do Censo da Educação Superior disponibilizados pelo INEP na sua página da internet, considerando o período de 2010 a 2022. Posteriormente, foram elaboradas séries estatísticas com o suporte do software IBM® SPSS® (*Statistical Package for the Social Science*).

Para abordar a temática, o texto foi organizado em quatro seções, além dessa Introdução. A segunda seção examina os principais aspectos da financeirização do capital e seus efeitos na expansão do ensino superior privado. A terceira seção explora a formação dos oligopólios educacionais na região Nordeste e as estratégias de atuação dos grupos: Cogna, Yduqs, Ânima e Ser Educacional, considerando a governança corporativa, a plataformização e a educação a distância. Na quarta seção, são apresentados e analisados os principais dados sobre esses quatro grupos de capital aberto, com foco nos estados da região Nordeste e no indicador matrículas. Finalmente, o texto oferece algumas considerações finais, sintetizando os achados e refletindo sobre seus desdobramentos para o setor educacional na região.

2. ELEMENTOS DA FINANCEIRIZAÇÃO DO CAPITAL E SEUS IMPACTOS NA EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR PRIVADA

O capitalismo contemporâneo é marcado por intensa concentração e centralização de capitais monetários, em busca de permanente valorização. A dominância do capital fictício, cujo valor é determinado exclusivamente pela expectativa de ganhos futuros, sem aparente correspondência direta com o capital produtivo, promoveu, nas últimas décadas, o reordenamento no funcionamento das empresas, no mercado de negociações dos ativos financeiros e uma reconfiguração industrial (Chesnais, 1998). A especulação, envolvendo a compra e a venda de títulos, torna-se a principal ferramenta de obtenção de lucros dos grandes investidores, arregimentando uma gama de serviços e intermediadores financeiros (bancos, fundos de investimentos, fundos de pensão, corretores).

Ainda que haja um aparente deslocamento do capital fictício do restante da economia, na prática, ocorrem mediações. A exemplo, a adoção das políticas monetárias contracionistas, ancoradas em altas taxas de juros, controle da inflação, controle do crédito, valor da moeda, com implicações diretas no setor produtivo e no mercado de trabalho. Reformas estruturais, balizadas na liberalização e desregulamentação financeira, via abertura de mercados nacionais para o livre trânsito dos capitais, demonstram o caráter sistêmico dessa etapa da organização capitalista. Essa separação entre capital fictício e capital produtivo, reside, portanto, apenas no plano da aparência. Brettas (2020) reitera que, ainda que a centralidade da acumulação permaneça no setor produtivo, ocorre uma articulação entre capacidade produtiva, exploração da força de trabalho e as possibilidades e expectativas da rentabilidade financeira.

A discussão está inserida teórica e conceitualmente em torno da financeirização da economia, marcada pelo caráter diverso, complexo e polissêmico. Parte da literatura a compreende como um amplo movimento de deslocamento da massa de capitais mo-



netários do setor produtivo, para o sistema financeiro especulativo. Esse fenômeno assume um caráter sistêmico e globalizado.

De um lado, há aqueles que buscam enxergar o fenômeno como um novo regime de acumulação. Nesse, ao contrário do ocorrido no regime fordista, emerge um sistema de crescimento liderado pelas finanças, com foco na obtenção de rendas financeiras, muitas vezes apartadas do lado puramente produtivo das empresas, do comércio e da produção industrial. Por outro, há um conjunto de estudos apoiados no lado microeconômico, com uma análise voltada à financeirização da corporação moderna. Essa é vista como diversa das anteriores por conta de um novo ethos corporativo dominante e baseado na valorização acionária, que deixa de ter um caráter secundário dentro da empresa para se tornar protagonista do processo de crescimento. Isso se dá, em grande parte, pelo maior domínio e pressão dos acionistas sobre o direcionamento do processo produtivo (Bressan, 2018, p. 20).

O novo regime de acumulação, ou nova estruturação das corporações modernas, não antagoniza o fenômeno que vem estabelecendo mudanças significativas no funcionamento do capitalismo no tempo presente. A fase do capitalismo rentista, marcado pela predominância da lógica de valorização financeira, direciona as decisões do grande empreendimento capitalista e os processos decisórios que se centram na valorização e revalorização dos fluxos de renda futura nos mercados financeiros. “Encara-se o fenômeno, portanto, não só a partir de uma mudança ‘quantitativa’ – como o maior peso da riqueza financeira sobre a riqueza total –, mas, essencialmente, a partir de mudanças qualitativas no processo de acumulação” (Martins, 2024, p. 37).

A renda proveniente da propriedade de ativos financeiros, e não da produção propriamente dita, é central para a valorização dos capitais investidos. Conceituações dentro do quadro inter-



pretativo desse fenômeno, como a assetização, são destacadas na produção de conhecimento sobre o tema. Paulani (2024), referenciando os estudos de Langley (2020), define assetização como o processo de transformação de diferentes tipos de bens em ativos financeiros. A assetização e a capitalização seriam, portanto, aspectos inseparáveis desse mesmo fenômeno, marcado pela criação de ativos a partir da compra ou contratação de fluxos futuros de rendimentos, em volumes e escopos cada vez mais amplos (Paulani, 2024, p. 96).

A financeirização impacta na organização da sociedade como um todo, decorrente das influências do mercado financeiro no acesso aos bens e serviços essenciais para reprodução social. As famílias passam por processos de endividamento, para financiamento de serviços como saúde, educação e previdência, considerando o enfraquecimento da atuação do Estado na garantia dessa oferta, a estagnação econômica e retração de empregos e salários (Bressan, 2018). Evidencia-se, portanto, a financeirização das políticas sociais, com uma série de produtos e serviços capturados pela lógica das finanças.

O fenômeno de reconfiguração do modo de produção capitalista, sob as bases do capital fictício e portador de juros, tem efeitos no modo de organização das instituições de ensino superior privado-mercantis. Essas instituições, que a despeito do objeto de atuação ser o campo educacional, funcionam como organizações empresariais complexas e que, a partir de meados dos anos 2000, iniciaram o movimento de expansão dos lucros, decorrente da fusão/aquisição de instituições de pequeno e médio porte, corroborando para um processo de formação de grandes oligopólios. Correspondem a grandes grupos empresariais organizados em redes, constituída por capitais nacionais e estrangeiros, cujo escopo é a busca permanente pelo lucro.

O fato de as maiores oportunidades de rentabilidade estarem nas aplicações financeiras leva a adoção de um conjunto de



práticas voltadas para a maximização do valor acionário das empresas. Estas práticas se sustentam em uma busca pela redução de custos da produção com vistas a, em detrimento das inversões produtivas, redirecionar os recursos para remuneração dos investidores e para aplicações financeiras mais rentáveis. Em outras palavras, as grandes empresas e conglomerados, que têm no capital financeiro sua forma mais avançada, assumirão feições cada vez mais financeirizadas (Brettas, 2020, p. 83).

O estudo de Chaves (2010) sobre o processo de mercantilização do ensino superior no país, a partir do movimento de oligopolização e financeirização dos capitais das instituições privado-mercantis, destaca que as primeiras empresas educacionais a ingressarem no mercado de capitais no Brasil foram: a) Anhanguera Educacional S. A; b) Estácio Participações; c) Kroton Educacional da rede Pitágoras; e d) Empresa SEBS S.A. Em 2014, a Anhanguera Educacional S. A. e Kroton Educacional concluíram o processo de fusão, criando um gigante empresarial no setor, responsável no período pela matrícula de aproximadamente um milhão de alunos.

Além das investigações de Chaves (2010), Sguissardi (2008) e Santos Filho (2016) apontam que o processo de financeirização das IES privado-mercantis conformam uma subversão da lógica que deveria orientar as atividades desenvolvidas por tais instituições. A lógica economicista, expansiva de lucratividade, operada pelos critérios do mercado financeiro, demarca uma concepção pragmática de educação, instrumental à acumulação do capital e encarada como qualquer outro serviço disponível no mercado, e submetida, portanto, às mesmas regras de comercialização. A valorização acionária, alinhada à dinâmica da financeirização, configura a força motriz da disposição e funcionamento dessas organizações. Observa-se evidente antagonismo aos princípios historicamente defendidos por movimentos e entidades educacionais, que concebem a educação como um bem público e gratuito, pautada em valores hu-

manísticos e socialmente referenciada, cujas diretrizes curriculares e formativas devem almejar a formação de sujeitos autônomos, críticos e comprometidos com a transformação da sociedade.

Para viabilizar a expansão do setor privado mercantil no ensino superior, um conjunto de medidas foram adotadas pelo Estado. Entre elas, a desregulamentação da legislação, facilitando a diferenciação institucional e diversificação nas modalidades de oferta; a criação e a ampliação de programas voltados a transferências diretas e indiretas do fundo público para as IES; e a concessão de garantias de imunidades tributárias e fiscais. Dessa forma, as IES privadas com fins lucrativos, amparadas pelo respaldo legal e pelo financiamento estatal direto e indireto, criaram sociedades propriamente mercantis, a exemplo das sociedades anônimas. Estabeleceram-se as condições para a formação de um robusto mercado educacional, caracterizado pela concentração e centralização de capitais, além da criação de oligopólios. Nesse contexto, os aparelhos privados de hegemonia travam lutas constantes para produzir discursos e gerar consensos que favoreçam os interesses econômicos e privatistas do empresariado da educação (Seki, 2020).

As estratégias corporativas são adotadas centralmente para reduzir o custo das operações e a valorização acionária no mercado financeiro. Essas ações envolvem:

- a) Reestruturação administrativa, orientadas pelos princípios da governança corporativa;
- b) Fusões e aquisições, envolvendo a compra de instituições de pequeno e médio porte;
- c) Diversificação da oferta de produtos e serviços na educação superior. Ampliação de vagas/matrículas na graduação, na pós-graduação, com flexibilização das modalidades de oferta (presencial, híbrido, EaD). Oferta de cursos livres, consultorias, soluções tecnológicas para educação (ed techs), comercialização de sistemas de ensino, plataformas;
- d) Programas próprios de financiamento, diante da redução dos recursos do FIES;



- e) Expansão das vagas ofertadas na modalidade EaD e adoção de novos conceitos, a exemplo do “ensino híbrido”, ainda não regulamentado na educação brasileira;
- f) Abertura de operações na educação básica, via aquisição de escolas privadas, já consolidadas no setor. O processo envolve a diferenciação da oferta, a partir do perfil socioeconômico dos estudantes, intensas campanhas publicitárias, a incorporação de soluções tecnológicas no âmbito didático-pedagógico, reestruturação do corpo docente. Assessorias/ consultorias, produção de material didático;
- g) Redução dos custos operacionais decorrentes das despesas com pagamento de pessoal. Na educação superior, esse processo envolve a demissão de professores, em particular aqueles com maior titulação e tempo de contrato. O aumento da oferta/matrículas de vagas EaD e semi-presenciais corroboram para esse processo;
- h) Investimento em cursos com baixo índice de evasão e alta demanda, a exemplo dos cursos de Medicina, os chamados cursos “premium”.

Segmentação, diversificação e flexibilização são componentes essenciais nas estratégias operacionais das grandes corporações educacionais financeirizadas. No tópico seguinte, será detalhada como isso ocorre nos quatro maiores grupos em atuação no Brasil, em 2024.

3. OLIGOPÓLIOS EDUCACIONAIS E ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO DOS GRUPOS: COGNA, YDUQS, ÂNIMA E SER EDUCACIONAL

No Brasil, a educação superior privada mercantil é um fenômeno complexo que reflete a interação entre a demanda de políticas públicas para suprir o grande déficit da população por esse nível de ensino e os interesses econômicos de grupos privados, que enxergam, nesse setor, um nicho lucrativo. Essa dinâmica reflete a



crescente mercantilização da educação, em que o foco se desloca do direito à educação para a maximização de lucros.

Os oligopólios educacionais têm desempenhado um papel central na transformação do cenário da educação superior no Brasil, afetando tanto a qualidade da formação quanto as condições de acesso e permanência dos estudantes. Esses conglomerados se expandiram rapidamente, preenchendo lacunas deixadas pelas instituições públicas. A estratégia dessas empresas tem sido diversificar suas áreas de atuação e explorar nichos de mercado, consolidando sua presença em regiões onde o setor público tem cobertura insuficiente. Tomamos como exemplo os quatro grupos de Capital Aberto.

Fundado em 1960, o grupo **Cogna** é, atualmente, uma rede educacional associada com 4 grandes marcas: a Kroton, que possui cursos com foco no ensino tradicional e possui também modelo de ensino híbrido e digital; a Saber, que produz conteúdos educacionais e é líder no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), atua em mais de 112 mil escolas públicas e contribui com 38 milhões de estudantes no PNLD; a Vasta, que promove soluções educacionais e serviços digitais para todo o país, produz conteúdos de ensino híbrido e digital, apresenta soluções para a melhoria do ambiente escolar, com sistemas de ensino e editoriais, e atua também na capacitação de docentes e na gestão escolar, entre outros. Segundo o Relatório de Sustentabilidade da Cognia (2022), a *holding* atua na educação superior por meio da Kroton, com mais de 3 milhões de estudantes, 25 mil colaboradores e 112 unidades espalhadas pelo Brasil. Também conta com 896 mil estudantes do ensino superior presencial e digital (EAD), 67 mil alunos na pós-graduação, e mais de 3 mil polos de Ensino Digital.

O Grupo Yduqs/B3/Brasil, antiga Estácio Participações, define-se como uma ampla rede de ensino voltada para o nível superior, que avalia e fornece serviços no plano tecnológico também, dispondo de um leque de atividades e produtos comerciais, que vai de cursos a modalidades diversas, ofertados por meio de parcerias que estão espalhadas por todo o Brasil. É, portanto, uma *holding*



de capital aberto com forte aporte financeiro da bolsa de valores para continuar com a prática de aquisições de outras instituições. A história da companhia teve início há mais de 50 anos e vem se solidificando cada vez mais e expandindo o seu alcance nas diferentes regiões brasileiras.

Entre as empresas de ensino que fazem parte deste grupo, podemos citar: Estácio, Instituto Brasileiro de Mercado de Capitais (IBEMEC), Instituto de Educação Médica (IDOMED), Wyden e Damásio, responsáveis por operarem nas modalidades de ensino presencial, semipresencial e educação a distância. O grupo possui também duas empresas, denominadas de EDTECHS, focadas em preparar os alunos para concursos em suas áreas profissionais, sendo elas: a Hardwork Medicina e Grupo Q, que é criadora do Qconcursos. Além disso, o grupo educacional conta com o apoio da *plataforma Ensine-me* para elaborar materiais de apoio e soluções inteligentes nas instituições de ensino.

No ano de 2024, o grupo registra um milhão e trezentos mil alunos, quase nove mil docentes cadastrados e mais de oito mil colaboradores diversos. Além disso, o Grupo Yduqs possui diferentes empresas que oferecem educação “personalizada” de acordo com as necessidades dos alunos, caracterizadas pelo modelo Premium, as empresas Idomed e Ibmec, EAD e ensino presencial em todas as marcas. Entre as instituições que formam o grupo Yduqs, 103 unidades são campi, 66 são instituições de ensino superior e há 2.604 pontos ativos no ensino a distância, dos quais 97 foram criados pela empresa e os demais são parcerias, estando presente em mais 1.500 cidades do país.

O Grupo Ser Educacional, fundado em Pernambuco em 1993, nasceu a partir do Bureau Jurídico Cursos, cujo objetivo era preparar alunos para concorrer a concursos públicos muito disputados. Em 2003, esse curso deu origem à Faculdade Maurício de Nassau, na cidade de Recife, em Pernambuco. Tem forte presença no Nordeste, com foco em cursos de graduação e pós-graduação nas áreas de negócios, direito e tecnologia. O Ser Educacional também tem

expandido sua atuação em EaD, aproveitando seu conhecimento do mercado local e sua infraestrutura diferenciada para oferecer educação de baixo custo. Atualmente, as empresas que fazem parte do grupo e que são responsáveis pela execução do ensino superior são: a UNAMA, UNINASSAU, UNG, UNINORTE, UNINABUCO e UNIFAEL.

No ano de 2024, segundo a *homepage* da instituição (2024), estavam matriculados na graduação 160.826 alunos na modalidade presencial e 153.033 na modalidade digital. A pós-graduação contava com 1.164 alunos na modalidade presencial e 34.167 na modalidade digital; os cursos técnicos 1.265 na modalidade presencial e 446 na modalidade digital. O Grupo também oferece os cursos denominados Premium, considerados os Spin-off³ da operação presencial, que foram ofertados a partir de 2020. São 17 escolas de medicina e 6 negócios de ponta (classe A/B de escolas privadas).

O **Grupo Ânima** é uma companhia com mais de 20 anos de jornada voltada para o ensino superior e possui marcas parceiras especialistas na sua área de atuação, são elas: INSPIRALI, instituição focada na educação médica, oferecendo cursos de graduação, pós-graduação e especializações em diversas áreas da medicina; HSM, HSM University, EBRADI (Escola Brasileira de Direito), Le Cordon Bleu (SP), SingularityU Brazil e Learning Village, primeiro *hub*⁴ de inovação e educação da América Latina, e o Instituto Ânima. Teve seu início em 2003, tendo como marco inicial a compra da Minas Gerais Educação Ltda, que era a mantenedora do Centro Universitário UNA. Com o passar do tempo, outras instituições foram adicionadas, expandindo a companhia. Atualmente, a Ânima

3 Segundo a definição de Shane (2004), um “spin-off” acadêmico (SOA) é uma empresa criada para explorar uma propriedade intelectual gerada a partir de um trabalho de pesquisa desenvolvido em uma instituição acadêmica. Essa empresa pode ser criada por docentes, servidores e alunos vinculados à instituição acadêmica que originou o produto acadêmico.

4 Um hub de inovação é um espaço físico ou virtual que atua como um ponto central de conexão, colaboração e troca de conhecimentos entre empresas, startups, universidades, investidores e outras instituições, com o objetivo de promover a inovação (Mazucato, 2013).



conta com mais de 600 polos educacionais, possui 18 instituições espalhadas pelo Brasil e 385 mil estudantes.

Os grupos apresentam crescimento diferenciados e expressivos, como pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1: Expansão das matrículas dos quatro grupos de Capital Aberto no Brasil no período de 2010 a 2022.

	Cogna	YDUQS	Ser educacional	Ânima
2010	75.908	235.105	25.150	34.462
2011	254.025	253.331	31.395	35.068
2012	409.919	262.413	41.088	39.119
2013	507.235	317.197	64.310	44.051
2014	1.018.919	394.344	110.982	73.696
2015	1.041.824	424.901	126.160	73.485
2016	1.030.151	445.689	131.526	88.430
2017	957.880	457.142	137.979	87.535
2018	880.437	464.782	138.687	92.491
2019	859.434	528.584	170.700	101.991
2020	841.235	724.005	166.467	129.700
2021	891.590	753.344	165.293	317.324
2022	971.535	756.507	244.715	358.653
TOTAL	9.740.092	6.017.344	1.554.452	1.476.005

Fonte: Microdados do INEP (2010-2022). Acesso em: 15 jul. 2024.

Com a possibilidade das IES privadas colocarem suas ações nas bolsas de valores a partir de 2007, várias instituições passaram por um processo de reengenharia administrativa e passaram por aquisições/fusões⁵ junto a conglomerados internacionais e nacionais de ensino. Esse fenômeno é perceptível quando se analisa os dados apresentados na Tabela 1, considerando a série histórica de 2010 a 2022. O grupo COGNA se sobressai em número de matrículas.

5 As fusões e as aquisições são estratégias de negócios utilizadas por grandes grupos nacionais, internacionais e globais para se consolidarem num determinado mercado, seja pelo crescimento externo ou pelo compartilhado, podendo obter vantagens competitivas, tais como: crescimento (do mercado e do valor da empresa); estabilidade (manutenção do conjunto atual de empresas); e redução (*turnaround*, desinvestimento ou liquidação) (Botrel, 2017).

culas, totalizando 9.740.092 matrículas, acompanhado pelo Yduqs, com 6.017.344; o Ser Educacional, com 1.554.452; e, na quarta colocação, o Grupo Ânima, com 1.476.005

No ano de 2010, todos os grupos em análise já haviam iniciado a sua participação na expansão da educação superior. No ano de 2010, registra-se a primazia da Yduqs, com 235.105 alunos matriculados, seguido pela Cogna, com 75.905 alunos; a Ânima, com 34.462; e a Ser Educacional, com 25.150 alunos matriculados. No entanto, já em 2012, a Cogna, que na época ainda era conhecida como **Kroton Educacional**, esteve envolvida em importantes movimentos de expansão no Brasil por meio de aquisições, consolidando sua posição como um dos maiores grupos educacionais do país.

Em abril de 2012, a Kroton anunciou a compra da **Universidade Norte do Paraná (Unopar)** por cerca de R\$ 1,3 bilhão. A Unopar era a maior universidade de ensino a distância do Brasil naquela época, com mais de 170 mil alunos em seus programas de EAD (Ensino a Distância). Essa aquisição foi estratégica para a Kroton, pois fortaleceu sua posição no mercado de EAD, um setor que já demonstrava grande potencial de crescimento, suplantando, portanto, os dados da Yduqs, assumindo a liderança em matrículas no Brasil com 409.919, atingindo seu ápice em 2014, com 1.018.919. O grupo Ser educacional apresentou um crescimento bastante significativo, aumentando sua matrícula no ano de 2014 para 110.982 alunos, registrando seu maior crescimento em 2022, com 244.715. O Grupo Ânima, que, em 2010, tinha uma matrícula de 34.462, cresce significativamente entre os anos de 2013 e 2014, chegando, em 2022, a 358.653 alunos.

Além das estratégias de fusão e aquisições utilizadas nesse período, pode-se afirmar que o crescimento dos grupos educacionais de capital aberto no Brasil, no período de 2010 a 2022, está associado ao uso do fundo público por meio das legislações do FIES (Fundo de Financiamento Estudantil) e do Prouni (Programa Universidade para Todos). Esses programas federais tiveram um impacto significativo no aumento das matrículas no ensino superior



privado, especialmente nas regiões com menor acesso tradicional à educação superior.

É importante destacar o período de 2015 a 2018 como marcado por retração, especialmente para o grupo COGNA. Em 2015, o grupo registrou 1.041.824 matrículas, mas esse número caiu para 880.437 em 2018. O grupo que mais cresceu em termos percentuais, considerando a série histórica, foi o grupo ÂNIMA, que inicia suas atividades em 2010 com 34.462 matrículas, chegando, em 2022, a 358.653, representando um crescimento bastante expressivo. Outros grupos, como a YDUQS, também experimentaram um crescimento mais lento ou estagnação nesse intervalo. Quanto à retração observada no período de 2015 a 2018, esta pode estar relacionada à crise econômica no Brasil, mudanças nas políticas de financiamento estudantil e ajustes internos nos grupos educacionais, com foco na eficiência e redução de custos, além do impacto da redução do FIES a partir de 2015.

3.1 Governança Corporativa: como estratégia da gestão dos Oligopólios educacionais

O termo Governança Corporativa (GC) é multifacetado e tem sido utilizado em diferentes áreas de conhecimento, não existindo, na literatura, um consenso quanto a uma definição que possa subsidiar os estudos sobre a governança no campo educacional. É um conceito utilizado tendo como referência os preceitos neoliberais; e é cada vez mais empregado pelas empresas como forma de garantir maior eficiência e ampliar a participação de atores privados na gestão dos assuntos públicos, introduzindo a lógica das parcerias público-privado nas políticas educacionais.

Nas últimas décadas, as IES privadas, principalmente as que integram os oligopólios educacionais passaram a adotar, em suas práticas administrativas, o modelo da governança corporativa, para atender às exigências e padrões internacionais, possibilitando uma maior atração de investidores. Para Silva (2012), a governança cor-

porativa não é um modismo, mas um sistema de aperfeiçoamento de gestão, que busca implementar regulamentações próprias que possam contribuir para a disseminação de práticas mais eficientes no campo da gestão e administração.

No Brasil, a instituição responsável por divulgar os mecanismos de orientação e implementação do modelo de governança corporativa é o Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC)⁶. De acordo com esse instituto, as práticas da Governança Corporativa vêm assumindo o papel principal na administração das corporações, com a finalidade de alinhar os processos e otimizar o tempo e os recursos. Segundo o IBGC (2015), a governança corporativa é o sistema pelo qual as empresas e demais organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre sócios, definição de propósitos estratégicos, conselho de administração, diretoria, órgãos de fiscalização e controle e demais partes interessadas. A utilização desse modelo de governança no campo educacional muda a lógica das instituições educacionais, para uma abordagem mais orientada à eficiência, transparência e *accountability*. Ganham centralidade aspectos como resultados, performance institucional, foco em indicadores de desempenho; exige maior transparência nas operações e decisões, modificando a lógica de que a informação deve ser restrita e acessível apenas a poucos, promovendo uma cultura de prestação de contas que envolve *stakeholders*, incluindo cidadãos em processos decisórios; envolve, ainda, o gerenciamento de risco, que considera cenários e estratégias para mitigar incertezas; encoraja a inovação e a adaptação rápida às mudanças do ambiente, levando a um ambiente mais dinâmico e responsivo (IBGC, 2015).

6 Fundada em 1995, é uma associação de âmbito nacional, que não possui fins lucrativos, voltada à organização e disseminação da governança corporativa no Brasil, pautando-se também no sentido de cooperar para o desenvolvimento de uma maior transparência, justiça e responsabilidade das instituições diante da sociedade (IBGC, 2015).



O monitoramento da gestão e o apoio à tomada de decisões estratégicas na instituição ocorrem com o objetivo de implementar uma gestão alinhada ao modelo de organização de mercado, focada em concorrência, produtividade e visibilidade institucional. Esse enfoque visa ampliar o capital da instituição, atraindo novos investidores e fortalecendo a relação com os acionistas existentes.

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), entende que “a principal finalidade da implementação da GC é garantir direitos de propriedade aos acionistas e bom funcionamento do mercado financeiro” (OCDE, 2015, p. 9-10). Para isso, a organização apresenta a estrutura de GC tendo como principal foco proteger os direitos básicos dos acionistas, que são:

- 1) obter métodos seguros de registro de propriedade; 2) transmitir ou transferir ações; 3) obter informações relevantes na corporação em tempo hábil e regular; 4) participar e votar em assembleias gerais de acionistas; 5) eleger membros do conselho; e 6) compartilhar nos lucros da corporação (OCDE, 2015, p. 20).

Esse modelo de gestão institucional ganha relevância no campo da educação brasileira a partir de 2007, tendo como foco prioritário as IES privadas, principalmente aquelas formadas por instituições educacionais que abrem seu capital na Bolsa de Valores. Nesse cenário, a educação, progressivamente, vem sendo permeada pela lógica mercantil, impulsionada por políticas de liberalização e privatização. Essas mudanças afetam diretamente a concepção da educação como um direito fundamental, convertendo-a em uma mercadoria submetida às dinâmicas de mercado. Esse processo altera significativamente o perfil da educação, que passa a ser orientada por interesses econômicos e empresariais, em detrimento de sua função social e emancipatória (Apple, 2001; Harvey, 2005).

Esse processo é permeado pela conceitualização de educação defendida pela OMC/GATT, que torna a educação um forte objeto de

interesse e de fins lucrativos. Nessa prerrogativa, trata-se a educação como um bem de serviço, passando, assim, a ser regulamentada pelas normas estabelecidas pela comercialização dos serviços em geral, perdendo sua característica de um direito. Oliveira (2009) enfatiza que, a partir do momento que se reduz o sentido social da educação a meros interesses lucrativos, isso acaba por trazer um empobrecimento do conceito de educação, bem como do seu sentido para coesão e viabilidade das sociedades.

3.2 Plataformização como estratégia de expansão dos oligopólios

Com o avanço acelerado da tecnologia e a crescente digitalização de processos em diversas áreas, a plataformização emerge como uma tendência central no mundo contemporâneo. Segundo Poell, Nieborg e Dijck (2020), a plataformização é definida como a penetração de infraestruturas, processos econômicos e estruturas governamentais das plataformas digitais em diferentes setores econômicos e esferas da vida.

Para os autores, para entender o conceito de plataformização como uma ferramenta conceitual e crítica, é importante considerar suas várias dimensões. A primeira seria a dimensão computacional, situada na fronteira das infraestruturas das plataformas, com suas histórias e evoluções; a segunda seria os estudos nas áreas de negócios, destacando seus aspectos econômicos e administrativos. Essa perspectiva toma os negócios das plataformas como principal unidade de análise e teoriza como as plataformas podem obter uma vantagem competitiva operando em mercados multilaterais; a terceira abordagem seria a economia política e crítica, que sinaliza que o processo de plataformização envolve a extensão e a intensificação do poder e da governança das plataformas globais, chamando atenção para as questões de exploração do trabalho, vigilância e imperialismo (Poell; Nieborg; Dijck, 2020, p. 4-5).

A plataformização tem provocado profundas transformações na sociedade em geral, afetando diversos setores, desde a economia



até a comunicação, ao reconfigurar relações de poder e controle. Grandes conglomerados digitais, que operam de forma oligopolista, exercem uma influência significativa sobre a produção, distribuição e consumo de bens e serviços, gerando novas dinâmicas que impactam diretamente a vida social.

No campo educacional, esses impactos são igualmente marcantes. As plataformas digitais redefinem a maneira como o conhecimento é produzido, distribuído e consumido, transformando a educação em um produto a ser distribuído em larga escala, para um grande número de pessoas, de forma padronizada e massificada. Essa lógica de mercado, ao mesmo tempo que expande o acesso ao ensino, gera preocupações sobre a qualidade das experiências educativas e o controle sobre os processos de aprendizagem, que ficam cada vez mais centralizados nas mãos de grandes corporações.

As plataformas funcionam como intermediárias, que facilitam a conexão entre fornecedores e usuários, oferecendo serviços por meio de aplicativos, sites e outras ferramentas tecnológicas. No campo educacional, a plataformização envolve a utilização de tecnologias digitais para a gestão, oferta e consumo de conteúdos educacionais.

Antunes e Filgueiras (2020) argumentam que esse processo se expressa em um leque de palavras presentes nas plataformas digitais, que, embora não designem os mesmos processos,

[...] se aproximam por se relacionar ao uso de ferramentas digitais e da internet para gerir a produção e o trabalho, como as chamadas plataformas digitais e os aplicativos. Uma miríade de atividades pode ser efetuada presencialmente (entregas, transporte, limpeza etc.) ou eletronicamente (por meio do próprio computador, como serviços de engenharia, tradução etc.). Seu crescimento e sua natureza, entretanto, merecem uma avaliação crítica, ao mesmo tempo cautelosa e rigorosa, de modo a evitar conclusões superficiais e precipitadas (P.5).

Os grandes conglomerados, que controlam uma parte significativa do mercado educacional, utilizam a plataformização de várias maneiras para consolidar seu domínio e expandir suas operações. Esse processo pode ocorrer em três dimensões: a) infraestrutura de dados, que pode ser apreendido pelo processo de datificação, referindo-se às maneiras pelas quais as plataformas digitais se transformam em dados, práticas e processos que historicamente escaparam a quantificação; b) os mercados que passam a ser reorganizados de forma bilaterais e complexos multilaterais que funcionam como agregadores de transações entre usuários finais e uma grande variedade de terceiros; e c) a governança, que se materializa por meio de classificação algorítmica, privilegiando sinais de dados específicos, moldando, assim, quais os tipos de conteúdos e serviços que se tornam visíveis e em destaque e o que permanece fora do alcance.

Essas estratégias são utilizadas pelos oligopólios educacionais para a expansão da rede privada de educação tanto superior quanto básica, possibilitando a monetização do conteúdo, que são as estratégias e práticas que empresas ou plataformas adotam para gerar receita a partir de seu conteúdo, que pode incluir textos, vídeos, músicas, *podcasts*, entre outros. Além disso, também se encoram na criação de novos modelos de negócios, como a venda de cursos modulares, certificados e pacotes de aprendizagem personalizados. Oferecem, ainda, a possibilidade de parcerias com empresas e governos, monetizando o acesso à educação por meio de assinaturas e serviços pagos.

Quanto ao uso dos dados, a plataformização permite que essas empresas coletem grandes volumes de dados sobre seus alunos, como padrões de comportamento, preferências de aprendizado e desempenho acadêmico. Com esses dados, as instituições podem personalizar o ensino, criar novos produtos educacionais e otimizar suas estratégias de marketing (Poell; Nieborg; Van Djick, 2020).

Através de plataformas, os oligopólios conseguem escalar seus serviços a níveis que seriam impossíveis com a educação presencial



tradicional. Isso reduz significativamente os custos operacionais, permitindo a oferta de programas educacionais a um preço menor, mas com um foco em volumes maiores de alunos. Essa prática pode, entretanto, comprometer a qualidade do ensino.

Os oligopólios educacionais utilizam essas plataformas para expandir a educação a distância, atingindo um grande número de alunos sem a necessidade de grandes investimentos em infraestrutura física. Empresas como Cogna, Yduqs e Ser Educacional e Anima têm investido fortemente em EaD para alcançar regiões menos atendidas e diversificar suas ofertas.

3.3 A educação a distância como estratégia de valorização do capital

O movimento de crescimento da EaD, nos últimos anos, no Brasil, está articulado a processos de desregulação conduzidos pelo Ministério da Educação, cuja centralidade é o afrouxamento das condicionantes para abertura de novos polos EaD pelos grandes grupos empresariais que atuam no setor. Na linha interpretativa, que reconhece o poder de influência da classe dirigente na condução das decisões políticas tomadas na estrutura estatal, observa-se uma série de mudanças na regulação da EaD no país desde 2007, quando essa modalidade inicia a fase de maior expansão.

Não é escopo deste trabalho desenvolver uma análise detalhada desse complexo regulatório, entretanto, merecem destaque as mais recentes medidas que flexibilizam a oferta dessa modalidade, no país, a exemplo do Decreto nº 9.057, de 25 de maio 2017, publicado na gestão do ex-presidente Michel Temer, que altera o Art. 80, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996). A principal alteração promovida pelo Decreto é a concessão de maior autonomia às IES para abertura de polos EaD, as quais poderão fazê-lo, por ato próprio, observando os limites numéricos, de acordo com o desempenho da instituição nos processos avaliativos coordenados pelo INEP, dispensada a autorização prévia do MEC.

Outra mudança trazida pelo Decreto de 2017 é a possibilidade de ofertas de cursos exclusivamente a distância, sem atividades presenciais, flexibilizando a obrigatoriedade de polos presenciais, com infraestrutura física, tecnológica e de pessoal, adequado ao projeto pedagógico do curso e da instituição (Brasil, 2017). Posteriormente, a Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017, desdobramento do Decreto nº 9.057/2017, facilita o credenciamento das IES para a oferta de cursos EAD, sem a obrigatoriedade de credenciamento anterior em cursos presenciais.

A flexibilização nos critérios de expansão da EaD é desdobramento de uma sistemática e organizada atuação dos grupos empresariais nas estruturas de regulação do Estado. Um dos atores sociais que defendem essa flexibilização é a Associação Brasileira de Educação à Distância (ABED), criada em 1995, que se apresenta como uma “sociedade científica, sem fins lucrativos e vínculos ideológicos de qualquer natureza”, sendo um ator importante nessas discussões. A entidade destaca que “apoiar a ‘indústria do conhecimento’ do país procurando reduzir as desigualdades causadas pelo isolamento e pela distância dos grandes centros urbanos” se configura como um dos pilares de atuação. Para tanto, promove, periodicamente, reuniões, congressos, cursos e exposições, além da elaboração e distribuição de boletins e revistas. A entidade mantém atualizada uma *homepage* que abriga um vasto portfólio de documentos, legislações, relatórios analíticos, produções acadêmicas e mídias, para subsidiar as atividades administrativas, pedagógicas e comerciais dos associados.

Em consulta aos documentos disponibilizados pela Associação, denominado “Censo EAD. BR – 2017. Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil”, são reconhecidas as vantagens da nova regulamentação da EAD, aprovada em 2017, para aquelas instituições já credenciadas pelo Ministério da Educação. Para a instituição, essa flexibilização permitiu captar mais alunos tanto na cidade onde atua quanto em outras regiões, ampliando sua presença geograficamente. A rapidez dessa expansão leva a



crer que havia uma demanda reprimida que pôde ser atendida uma vez que houve uma maior flexibilização por parte do MEC (ABED, 2018, p. 7).

A ABED reconhece que cursos a distância ou semipresenciais podem apresentar um custo até 50% inferior se comparado aos cursos presenciais. As instituições conseguem uma redução significativa do custo final das mensalidades, em razão do caráter massivo da produção dos cursos. As instituições de capital Aberto têm investido em estratégias comerciais para o barateamento das mensalidades, a exemplo da padronização de conteúdos e atividades e do aumento na relação entre o número de alunos e o de tutores. Outro fator que tem contribuído para o barateamento dos cursos é a concorrência entre as instituições. Essas instituições se fortaleceram economicamente a partir do processo de fusões e incorporações iniciado em 2007 (Chaves, 2010; Santos Filho, 2016), utilizando um modelo de gestão guiada por estratégias de concorrência, racionalidade de custos, produtividade e maximização do lucro.

Além da atuação decisiva do Estado na desregulação do setor, aspecto também reconhecido pela Associação Brasileira de Mantenedoras de Instituições do Ensino Superior (ABMES), a estagnação da economia brasileira favorece a atração de mais alunos para modalidade EaD:

Por trás do crescimento no ensino à distância estão mudanças na economia brasileira, como a alta no desemprego após 2014, que reduziu a renda de universitários para custear a mensalidade do curso presencial, e o endurecimento das regras do Fies, programa do governo federal de financiamento estudantil para o ensino superior. Além do dinheiro mais curto do Fies, o Ministério da Educação (MEC) ampliou o acesso ao EAD. Há dois anos, a simplificação das regras para abertura dos polos de ensino à distância dobrou o número dessas unidades — hoje são mais de 12 mil. Em dezembro de 2019, o ministério deu mais um impulso ao dobrar o limite



de aulas on-line para 40% da grade de cursos presenciais, com algumas exceções (ABMES, 2020, online).

Os cursos presenciais também foram alvo de regulamentação que flexibiliza o uso da EaD. A Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018, do Ministério da Educação (MEC), possibilitou a oferta de disciplinas na modalidade em até 40% da carga horária total do curso; antes, o limite era de 20%. As medidas não se aplicavam aos cursos da área da saúde e engenharias. Entretanto, a mais recente medida de desregulação da oferta da modalidade ocorreu em dezembro de 2019, por meio da publicação da Portaria MEC nº 2.117, de 06 de dezembro de 2019, que revogou a Portaria MEC nº 1.428/2018. O mais recente instrumento normativo estabeleceu condições ainda mais favoráveis ao uso da EaD em instituições de ensino superior públicas e privadas.

Pela nova regulação, todos os cursos de graduação, com exceção do curso de Medicina, poderão ofertar até 40% da carga horária nessa modalidade. O barateamento dos custos de operação deve ser uma das principais consequências das medidas. A flexibilização dos critérios de oferta da EaD é uma pauta antiga dos empresários do setor, diante dos efeitos econômicos da crise enfrentada pelo país e do endurecimento das regras do financiamento estudantil. A divulgação da Portaria MEC nº 2.117/2019 foi recebida com otimismo pelas corporações, repercutindo nas ações negociadas no mercado financeiro. As ações dos grupos privados comercializadas na bolsa de valores apresentaram valorização na semana de divulgação da legislação em tela.

A expansão da EaD, no país, deve ser compreendida no interior das contradições do sistema de produção do capital que comanda e racionaliza as relações societárias. A formação dos trabalhadores assume tanto o caráter de um insumo econômico necessário à estrutura de reprodução do capital quanto a feição de mercadoria, plenamente gerenciada sob a lógica concorrencial do mercado. No primeiro caso, articula-se ao discurso de um fator



necessário ao incremento de produtividade do trabalhador. Esse último, por sua vez, convencido pelo sistema de que deve investir na formação para dispor das condições necessárias à sua inserção no mercado de trabalho, dispõe de recursos financeiros para compra dos serviços educacionais disponibilizados em diferentes formatos e modalidades.

O movimento de expansão de matrículas na modalidade EaD dos grupos analisados neste trabalho pode ser verificado na Tabela 2.

Tabela 2: Expansão das matrículas nos Grupos de Capital Aberto na modalidade EAD de 2010 a 2022.

Ano	Cogna	Yduqs	Ser Educacional	Ânima
2010	0	25.061	0	0
2011	148.141	36.065	0	0
2012	263.056	49.011	0	0
2013	336.610	81.482	0	0
2014	553.970	112.176	1.118	0
2015	563.210	108.686	3.136	410
2016	598.699	109.472	5.004	4.810
2017	519.517	132.200	8.522	4.585
2018	473.160	163.322	11.357	7.205
2019	505.106	198.069	21.262	9.632
2020	560.513	372.891	35.320	12.383
2021	668.768	469.756	38.036	100.487
2022	769.451	493.385	118.873	135.168
TOTAL	5.960.201	2.351.576	242.628	274.680

Fonte: Microdados do INEP (2010-2022). Acesso em: 15 jul. 2024.

Os dados da série histórica (2010-2022) deixam evidente que apenas o Grupo Yduqs atuava com a EAD em 2010, com matrícula de 25.061 alunos. Em 2011, o Grupo Cognia começou a expandir sua atuação nessa modalidade, registrando 148.141 matrículas. Somente em 2015 é que se observou uma expansão dos quatro Grupos de Capital Aberto na modalidade a distância. Nesse ano, a Cognia liderou o número de matrículas, totalizando 563.210, seguida pela Yduqs, com 108.686 matrículas; o Grupo Ser Educacional e a Ânima apresentavam

3.136 e 410 matrículas, respectivamente, o que demonstra uma incurção muito tímida na modalidade de EaD.

No geral, é possível evidenciar que a Cogna passou de zero matrícula no ano de 2010 para 769.451 matrículas em 2022. No entanto, o seu crescimento não foi constante ao longo da série histórica. Após um crescimento bastante expressivo nos anos de 2011 até 2016, chegando, nesse ano, a 598.699 matrículas, registrou um declínio no número de matrículas, chegando, em 2018, a 473.160, voltando a crescer a partir do ano de 2019; primeiro timidamente e, nos anos posteriores, apresentou um forte crescimento.

A queda no número de matrículas na educação a distância (EaD) da Cogna pode ser explicada por diversos fatores, entre eles: a) expansão acelerada do Grupo nos anos 2011 a 2016, quando atingiu 598.699 matrículas, que pode ter levado a uma saturação do mercado; b) a entrada de outros grupos de capital aberto no mercado educacional, que pode ter levado a um aumento da concorrência; c) mudanças nas diretrizes educacionais e a introdução de novas regulamentações, que podem ter impactado a capacidade de atração de alunos; e d) a percepção de qualidade dos cursos oferecidos pela Cogna, que, na época, enfrentava críticas com relação à qualidade de seus programas. A partir de 2019, a Cogna começou a retomar o crescimento, possivelmente em resposta a ajustes estratégicos em sua oferta de cursos e ao fortalecimento de suas campanhas de marketing, melhorando, assim, a sua competitividade no mercado.

A trajetória da Yduqs é diferente da Cogna, iniciando suas atividades em 2010 com 25.061 matrículas e se expandindo constantemente até o ano de 2014, quando atinge um número de 112.176 alunos. Nos anos de 2015 e 2016, o Grupo tem uma redução das matrículas, registrando 109.472 alunos. A partir daí, o Grupo continua o seu crescimento, chegando a 163.322 matrículas no ano de 2018, crescendo constantemente nos anos subsequentes, com 493.385 matrículas em 2022.

Algumas hipóteses podem ser levantadas para explicar a expansão do Grupo Yduqs, entre elas, o foco em estratégias de diver-



sificação e de flexibilidade dos cursos, oferecendo uma ampla gama de programas que atendem às necessidades do mercado; investimentos significativos em tecnologia e infraestrutura de ensino, melhorando a qualidade da plataforma EaD e proporcionando uma experiência de aprendizado mais atrativa para os alunos; e a utilização de Campanhas de Marketing e Captação de Alunos (2024). Esses fatores, em conjunto, explicam a trajetória de expansão da Yduqs no setor de EaD, culminando em um crescimento significativo de 25.061 matrículas em 2010 para 493.385 em 2022.

O Grupo Ser Educacional e o Grupo Ânima têm uma trajetória no campo da EaD semelhante; ambos iniciaram suas atividades tardiamente em relação aos outros grupos. O Ser Educacional inicia suas atividades com educação a distância em 2014, com 1.118 matrículas, um número baixo se considerarmos a atuação dos outros grupos de capital aberto; e o Grupo Ânima inicia um ano após, em 2015, com 410 alunos matriculados.

No ano de 2016, o Grupo Ser Educacional chegou a 5.004 matrículas, e o Grupo Ânima a 4.810 alunos matriculados. O Grupo Ser Educacional, embora apresente um crescimento muito baixo, é sempre ascendente, chegando, em 2022, a 118.873 matrículas, o que mostra o bom desempenho no setor. Quanto ao Grupo Ânima, o seu crescimento teve variações entre o ano de 2016 e 2017, apresentando uma ligeira baixa nas matrículas; nos anos posteriores, apresenta um crescimento sempre constante. Registra-se o maior aumento das suas matrículas no ano de 2021, quando as matrículas chegaram a 100.487. O Grupo chega ao final da série histórica com 135.168 matrículas.

Pode-se inferir que os Grupos Ser Educacional e Ânima tenham adotado uma estratégia mais cautelosa para se inserir na EAD – quando já havia dois grandes grupos bastante consolidados na área – e tenham focado em construir uma base sólida antes de buscar um crescimento mais agressivo.

A expansão da modalidade de educação a distância (EaD) pelos quatro grupos de Capital Aberto analisados a partir de

2010 pode ser explicada por uma combinação de fatores socioeconômicos, tecnológicos e educacionais. Alguns dos principais fatores que justificam esse aumento no número de matrículas na modalidade EaD são: a) o avanço das Tecnologias Digitais, possibilitado pelo desenvolvimento de plataformas digitais e a expansão do acesso à internet e outras tecnologias móveis; b) a possibilidade que os estudantes têm de conciliar estudos com o trabalho e outras responsabilidades, adaptando o ritmo de aprendizagem à sua rotina; c) o barateamento dos cursos, a modalidade a distância financeiramente é mais acessível aos estudantes; d) a interiorização dos cursos de educação superior possibilitado pelos recursos tecnológicos; e) o reconhecimento e regulamentação da EaD pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil, que ajudou a legitimar essa modalidade como opção válida e respeitada, aumentando a confiança dos estudantes; e, por fim, f) a Pandemia da COVID-19 (impacto a partir de 2020), que acelerou a adoção da EaD.

Esses fatores juntos explicam o movimento crescente de matrículas na EaD em detrimento da modalidade presencial, um fenômeno que não apenas se manteve nos anos seguintes, mas, também, moldou a estratégia das grandes corporações educacionais no Brasil.

4 ATUAÇÃO DOS GRUPOS DE CAPITAL ABERTO: COGNA, YDUQS, ÂNIMA E SER EDUCACIONAL NO NORDESTE

O Nordeste é uma região formada por nove estados que, na sua maioria, apresentam poucos avanços no setor produtivo e econômico, e a oferta de ensino superior continua restrita, especialmente em relação aos cursos de graduação e pós-graduação. A partir de 2008, os grupos educacionais de capital aberto passaram a atuar de forma intensiva na região, em busca de expandir suas operações, uma vez que a região é detentora de uma grande demanda reprimida pela educação superior.



Os dados do Censo da Educação Superior 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), indicam que o Nordeste é responsável por cerca de 18% das matrículas do ensino superior do Brasil, totalizando, aproximadamente, 1,4 milhão de matrículas, considerando tanto os cursos presenciais quanto os de Educação a Distância (EaD). Por outro lado, o Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, torna evidente que a região ainda está distante de alcançar os objetivos da Meta 12, que visa atingir, até 2024, uma taxa bruta de 50% e uma taxa líquida de 33% de jovens matriculados no ensino superior. Em 2023, a taxa bruta no Nordeste foi de 32% e a taxa líquida atingiu apenas 20,5%, evidenciando a defasagem com relação às metas nacionais.

Esse cenário mostra o quanto a região tem um grande potencial de expansão no ensino superior, especialmente para a rede privada, que tem se consolidado como a principal oferta para atender à crescente demanda de estudantes na região. A entrada das instituições privadas de capital aberto, além de atender à demanda reprimida, também reorganizou o panorama educacional local, intensificando a competição e estabelecendo novos modelos de oferta educacional, com destaque para o ensino a distância e cursos profissionalizantes voltados para as necessidades regionais.

Os grupos educacionais de capital aberto, como Cogna, Yduqs, Ser Educacional e Ânima, começaram suas operações no Nordeste por meio de estratégias de expansão e aquisição de instituições locais, com foco em áreas estratégicas, como ensino a distância (EaD), e cursos voltados para demandas locais e nacionais.

A Tabela 3 permite visualizar como foi a expansão do Grupo Cogna por Estados do Nordeste.

Tabela 3: Expansão das matrículas do grupo Cogna nos Estados do Nordeste de 2010 a 2022.

	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE
2010	0	14.383	0	2.340	0	0	0	0	0
2011	5.348	42.884	1.915	9.274	1.830	4.787	752	190	154
2012	7.046	60.986	2.842	11.897	2.728	7.474	1.398	286	109
2013	9.721	73.154	3.670	14.581	3.837	11.002	2.268	524	110
2014	11.536	90.427	10.275	24.294	5.098	15.107	4.925	2.198	322
2015	12.060	90.258	9.374	19.597	5.292	14.901	4.696	2.472	518
2016	12.303	88.933	10.293	22.948	5.634	15.795	4.828	2.951	668
2017	12.487	74.491	10.330	30.373	5.755	16.191	7.321	3.733	805
2018	12.061	68.671	12.386	29.705	5.544	14.543	6.236	3.994	839
2019	13.436	70.202	13.895	27.730	6.140	15.741	5.874	4.724	1.072
2020	12.373	66.559	15.545	24.347	6.539	16.163	6.008	5.678	1.510
2021	13.308	62.119	16.082	22.515	7.348	13.779	6.884	6.747	2.208
2022	16.857	77.706	18.001	25.297	7.560	20.178	7.488	7.942	2.774
TOTAL	138.536	880.773	124.608	264.898	63.305	165.661	58.678	41.439	11.089

Fonte: Microdados do INEP (2010-2022). Acesso em: 15 jul. 2024.

O grupo Cogna, originário do estado de Minas Gerais, atuava no segmento de ensino básico, passando a investir no ensino superior a partir de 2002, tanto presencial quanto a distância (EAD). Na sua onda expansionista, a Cogna ingressa na Região Nordeste, com um discurso de democratização do acesso à educação superior em regiões com alta demanda reprimida por cursos de graduação. A região Nordeste, por ser a segunda mais populosa região do Brasil, apresentava-se com um grande potencial de mercado e com uma crescente demanda por educação, especialmente no ensino a distância, que oferece maior flexibilidade e menores custos. Portanto, no plano de expansão da Cogna, o Nordeste foi identificado como uma região estratégica devido à menor concorrência em comparação com outras regiões do país, o que permitiu à Cogna consolidar sua presença e crescer rapidamente (Cogna, 2022).



No ano de 2010, o Grupo Cogna atuava apenas na Bahia, com uma matrícula de 14.383 alunos, e no Maranhão, com 2.340 alunos. Em 2011, já se registra a sua presença em todos os estados nordestinos, porém, ainda com uma matrícula incipiente. A Bahia, com 42.884 matrículas, liderava as matrículas, e o estado de Sergipe tinha o menor número de matrículas, 154. Seguindo a tendência nacional, o ano de 2014 foi o período de maior expansão para o grupo Cogna no Nordeste, especialmente na Bahia, onde as matrículas saltaram de 73.154 em 2013 para 90.427 em 2014. Outros estados, como Maranhão – com 24.294 – e Pernambuco – com 15.107 – também registraram aumentos significativos nesse ano. A fusão com a Anhanguera, em 2014, ampliou significativamente a base de matrículas da Cogna.

No Nordeste, a exemplo do Brasil, o Grupo Cogna também registrou um período de retração das matrículas, afetadas pela crise econômica que se instalou no país e que repercutiu em cortes orçamentários e reconfiguração do financiamento público para as IES privadas. O período entre 2017 e 2018 foi marcado por uma redução nas matrículas em alguns estados, podendo estar relacionada a fatores econômicos, como a crise financeira e a diminuição de investimentos no FIES, além de possíveis reestruturações internas do grupo para otimizar custos. A Bahia, por exemplo, passou de 74.491 matrículas em 2017 para 68.671 em 2018. Houve uma retração semelhante em outros estados, como o Maranhão, que passou 30.373 matrículas para 29.705 matrículas, e o Ceará teve uma redução de 16.191 para 14.543, nesse mesmo intervalo.

No período de 2019 a 2021, houve uma forte oscilação nos números das matrículas apresentados pelo Grupo Cogna, estabilizando com crescimento em 2022. Em termos absolutos, o grupo Cogna apresentou o maior crescimento na Bahia, onde o número de matrículas cresceu de 14.383 em 2010 para 77.706 em 2022. A atuação do Cogna no Nordeste começou a ganhar força a partir de aquisições estratégicas e da implantação de polos de ensino a distância. O ponto de partida para a expansão no Nordeste incluiu:

a) aquisições de instituições locais e regionais, o que permitiu à empresa ter uma presença física em diversos estados nordestinos; e b) expansão do ensino a distância (EAD), na qual o Grupo utilizava sua ampla rede de polos de EAD para alcançar regiões mais distantes e cidades onde a demanda por educação superior era alta, mas as opções de ensino presencial eram limitadas. Dessa forma, o grupo combinou aquisição de faculdades menores e a estruturação de uma ampla rede de polos de EAD para impulsionar seu crescimento na região Nordeste.

No que se refere ao Grupo Yduqs, a Tabela 4 permite visualizar os dados e mostrar a evolução desse Grupo no Nordeste.

Tabela 4: Expansão das matrículas do grupo Yduqs nos Estados do Nordeste de 2010 a 2022.

	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE
2010	335	13.082	30.730	0	5.627	0	0	1.839	4.018
2011	4.386	13.615	19.587	0	376	6.645	0	5.670	5.119
2012	4.520	13.315	23.658	0	363	8.895	0	5.166	6.819
2013	5.571	14.367	29.544	6.573	521	9.901	0	5.120	7.544
2014	6.394	17.333	38.094	10.120	730	12.152	3.690	5.299	8.682
2015	7.046	17.810	44.114	10.587	1.278	13.680	4.810	5.190	10.440
2016	7.118	19.055	44.201	9.604	1.511	14.366	6.978	5.289	11.400
2017	7.966	18.249	41.377	10.030	1.616	14.543	6.813	5.031	11.989
2018	8.062	17.848	41.136	9.524	2.026	14.440	7.091	5.154	11.813
2019	7.832	23.802	46.421	12.804	2.053	28.265	13.045	5.337	11.614
2020	9.630	32.893	54.204	16.398	3.573	35.465	15.050	7.396	13.910
2021	9.135	33.391	51.732	17.920	4.710	35.165	14.447	7.173	12.592
2022	9.365	33.454	51.564	18.217	4.986	33.989	14.539	7.448	12.460
Total	87.360	268.214	516.362	121.777	29.370	227.506	86.463	71.112	128.400

Fonte: Microdados do INEP (2010-2022). Acesso em: 15 jul. 2024.

O grupo Yduqs tem suas origens no estado do Rio de Janeiro. Fundado a partir da faculdade “Estácio de Sá”, desde a sua origem, já era uma das maiores instituições de ensino privado do Brasil. Posteriormente, em 2019, a marca foi mudada para Yduqs, com o objetivo de refletir sua expansão e diversificação. Procurando nichos para expansão do seu mercado educacional, assim como



outros grupos, a Yduqs viu no Nordeste uma oportunidade de expansão devido à alta demanda por educação superior e à limitada oferta em diversas cidades. O crescimento populacional e a busca por qualificação profissional tornam a região um mercado atraente. Além do mais, o Nordeste, com suas grandes distâncias entre cidades e baixa oferta de educação superior presencial em áreas mais remotas, representava um cenário ideal para a implementação de polos de EAD, uma das principais frentes de expansão da Yduqs.

Utilizando a mesma estratégia de expansão, a Yduqs começou sua atuação no Nordeste atuando em duas frentes: a) por meio da compra de faculdades e centros universitários regionais, ampliando sua capacidade de oferta de cursos presenciais e formando verdadeiros oligopólios educacionais; e b) pela consolidação de uma rede de polos de ensino a distância, o que permitiu uma rápida expansão em áreas onde a educação superior presencial era menos acessível. Essas ações ajudaram a consolidar o grupo como um dos maiores *players* da educação superior na região.

Os dados mostram que sua atuação se inicia no ano de 2010 em seis estados do Nordeste, deixando de atuar apenas no Maranhão, em Pernambuco e no Piauí. No Maranhão, o Grupo só começa a atuar no ano de 2013, com uma matrícula de 6.573 alunos e, no Piauí, no ano de 2014 contava com apenas 3.690 matrículas.

Outro Grupo de Capital Aberto com a atuação no Nordeste é o Ser Educacional. A tabela 5 permite visualizar como foi sua expansão nos Estados do Nordeste, considerando o período de 2010 a 2022.

Tabela 5: Expansão das matrículas do grupo Ser Educacional nos Estados do Nordeste de 2010 a 2022.

	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE
2010	1.930	2.288	0	0	2.720	17.408	0	804	0
2011	2.874	2.521	0	0	4.368	20.453	0	1.179	0
2012	3.972	3.286	1.355	0	6.642	22.404	0	2.693	0
2013	5.165	4.146	3.944	0	9.919	30.686	4.871	3.490	0
2014	6.122	4.406	4.953	0	14.562	35.593	6.604	4.710	0
2015	6.905	5.550	7.700	0	15.661	37.517	8.545	4.778	0
2016	7.288	6.494	8.212	0	16.512	36.209	9.922	4.862	0
2017	6.338	8.747	8.505	20	16.081	35.749	11.903	4.999	49
2018	5.645	9.795	8.420	70	13.592	36.419	12.725	5.111	141
2019	4.514	9.851	9.937	130	13.056	35.910	13.271	5.084	311
2020	4.562	11.718	13.944	484	12.920	36.089	11.891	6.132	649
2021	6.153	11.096	13.452	753	12.273	35.967	11.315	6.844	772
2022	8.215	15.095	17.351	1.892	15.017	43.882	12.608	9.656	1.542
Total	69.683	94.993	97.773	3.349	153.323	424.286	103.655	60.342	3.464

Fonte: Microdados do INEP (2010-2022). Acesso em: 15 jul. 2024.

O Grupo Ser Educacional tem sua origem no Estado de Pernambuco e vem se destacando como o terceiro maior Grupo em atuação no Nordeste. Sua primeira instituição foi a Faculdade Maurício de Nassau, que, mais tarde, expandiu-se e se transformou em um dos principais braços do grupo. Embora, em 2010, a Ser Educacional tivesse expandido suas ações para outros Estados do Nordeste, não atingiu a sua totalidade, deixando de atuar no Ceará, no Maranhão, no Piauí e em Sergipe. No ano de 2012, o Grupo estendeu suas ações para o Ceará, contando com 1.355 matrículas. Neste ano, a concentração maior de matrículas foi no Estado de Pernambuco, com 22.404 matrículas. No período de 2012 a 2017, o grupo aumentou suas ações em todo o Nordeste, porém, as suas matrículas sofreram oscilações na maioria dos Estados. O único Estado onde a matrícula foi sempre crescente foi o Ceará; no período compreendido entre 2010 e 2022, foram registradas 97.773 matrículas. Os Estados que mais registraram a presença do ser Educacional no Nordeste foram: Pernambuco, que, no período de 2010 e 2022, so-



mou um total de 424.286 matrículas; seguido pela Paraíba, que, no mesmo período, registrou um total de 153.323 matrículas.

Entre os Estados do Nordeste, o Maranhão e Sergipe é onde vamos encontrar a menor participação da Ser Educacional. No período estudado, o Grupo teve apenas 3.349 matrículas no Maranhão e, em Sergipe, 3.464 matrículas. Nesses dois estados, a presença dos Grupos Cogna e Yduqs é bastante expressiva.

Adotando a mesma lógica de suas congêneres, a Ser Educacional procurou expandir sua atuação considerando a demanda reprimida na região por educação superior e aproveitando as iniciativas do governo federal, que, a partir do ano 2000, implementou políticas para expandir o acesso ao ensino superior, como o ProUni e o FIES. O Nordeste, com uma grande população e necessidade de mais infraestrutura educacional, foi uma região estratégica para essa expansão. O Ser Educacional aproveitou a grande adesão aos programas do governo, como o FIES, para atrair estudantes e viabilizar a expansão de suas operações.

O Grupo adotou uma estratégia agressiva de aquisições de instituições menores, consolidando sua presença na região. O grupo também inovou em criar um modelo de negócios voltado para classes emergentes, assim, uma das suas principais estratégias foi focada em oferecer cursos voltados para o mercado de trabalho, especialmente nas áreas de saúde, direito e engenharia, atraindo estudantes de classes C e D. A ampliação da oferta de cursos a distância ajudou o grupo a atingir áreas remotas da região Nordeste, permitindo que a empresa aumentasse sua base de alunos sem a necessidade de grandes investimentos em infraestrutura física. Esses fatores foram decisivos para a consolidação do Ser Educacional como um dos principais *players* da educação superior privada no Nordeste, com forte atuação em Pernambuco, Bahia, Ceará e outras localidades.

Quanto ao Grupo Ânima, os dados encontrados nos Microdados do INEP não permitiram fazer um detalhamento da expansão nos Estados do Nordeste, como podemos ver na Tabela 6.



Tabela 6: Expansão das matrículas do grupo Ser Educacional nos Estados do Nordeste de 2015 a 2022.

	AL	BA	CE	MA	PB	PE	PI	RN	SE	Total
2015	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2016	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2017	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2018	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2019	-	5.282	-	-	-	-	-	-	170	5.452
2020	-	-	-	-	-	-	-	-	-	17.498
2021	-	-	-	-	-	-	-	-	-	79.932
2022	-	-	-	-	-	-	-	-	-	85.839

Fonte: Microdados do INEP (2010-2022). Acesso em: 15 jul. 2024.

O Grupo Ânima Educação é um dos maiores *players* do ensino superior privado no Brasil, com atuação em diversas regiões do país. Atua principalmente nas regiões Sul (Santa Catarina) e na região Sudeste, onde tem forte atuação em São Paulo, especialmente após a aquisição da Universidade Anhembí Morumbi, uma das maiores instituições privadas da cidade; e em Minas, com a aquisição do Centro Universitário Una e do Centro Universitário de Belo Horizonte (UnibH); a Ânima expandiu sua atuação no Estado, tornando-se um dos principais grupos educacionais na região.

No Nordeste, a ausência dos dados não permite fazer uma análise consistente sobre a expansão do Grupo nesta região. No entanto, informações no site da Ânima (2024) indicam que as atividades do Grupo no Nordeste só iniciaram em agosto de 2019, quando foi celebrada a aquisição da AGES (**Centro Universitário AGES**, uma instituição de ensino superior com sede no estado da Bahia), que marca a entrada estratégica da Ânima na região e também o fortalecimento dos cursos da Área de Saúde. No Estado da Bahia, conforme tabela 6, o Grupo conta com 5.282 alunos matriculados, e em Sergipe, com apenas 170. Nesses Estados, o foco do Ânima são os cursos de Medicina. No Rio Grande do Norte, o Grupo Ânima adquiriu a Universidade Potiguar (UnP), iniciando o processo de compra



em 2020 e finalizando em 2021; essa ação contribuiu para o fortalecimento da sua atuação no Nordeste.

A expansão da educação superior no Nordeste por grupos de capital aberto, como Cogna, Yduqs, Ser Educacional e Ânima, tem gerado tanto impactos positivos quanto negativos para a região. Por um lado, a chegada desses grandes grupos aumentou a oferta de cursos e facilitou o acesso ao ensino superior, especialmente em áreas distantes dos grandes centros urbanos, oferecendo opções locais para jovens que antes precisavam migrar para outras regiões. Além disso, essa expansão tem contribuído para a economia local, com a criação de empregos e o desenvolvimento de um ecossistema que estimula o crescimento social e econômico.

No entanto, os métodos adotados por esses grupos de educação de capital aberto são frequentemente questionados, já que eles se beneficiaram diretamente do aumento da demanda, expandindo suas operações e lucratividade. Um dos principais pontos críticos é o foco excessivo em resultados financeiros, muitas vezes em detrimento da qualidade do ensino. Assim, embora a presença desses grandes grupos no Nordeste tenha o potencial de ampliar o acesso à educação superior e estimular o desenvolvimento regional, é fundamental que esse crescimento seja equilibrado com a garantia de qualidade e diversidade no ensino oferecido.

É preciso estar atentos para a mercantilização da educação, que combinada com o barateamento dos cursos de Educação a Distância (EaD), tem contribuído para a precarização da qualidade do ensino, agravando o complexo cenário de acesso e permanência de estudantes no ensino superior, especialmente quando se trata de garantir uma educação de qualidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na atualidade, estamos presenciando uma nova configuração do capitalismo global, que traz consigo novos padrões de regulação, controle e desempenho das instituições. O regime de acumulação,



em especial a partir da década de 1970, está sendo marcado por uma grande concentração e centralização de capitais monetários em busca de constante valorização. Isso produz um crescimento sem precedentes de um capital improdutivo, descolado da esfera da produção, na lógica do capital fictício, cujo valor é determinado exclusivamente pela expectativa de ganhos futuros.

Ressalta-se, nesse cenário, o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, que possibilitaram a consolidação da hegemonia do capital financeiro sobre a economia. Nesse contexto de financeirização, a obtenção de lucros ocorre cada vez mais por meio de canais financeiros, e não por meio do comércio e da produção de *commodities*. Essa forma de acumulação do capital tem repercutido na organização da sociedade como um todo, decorrente das influências do mercado financeiro no acesso aos bens e serviços essenciais para reprodução social.

No campo educacional, a exemplo de outros setores da economia, emergiram os grandes oligopólios educacionais, o que transformou a estrutura do setor privado mercantil. A formação de grandes conglomerados educacionais, impulsionada por fundos de investimento e pela crescente influência do capital financeiro, resultou em um aumento expressivo no número de matrículas, especialmente na modalidade de Educação a Distância (EaD). Este processo foi amplamente favorecido pelas políticas expansionistas do Estado, que incentivaram a privatização da educação por meio da adoção de práticas mercadológicas tanto no setor público quanto no privado.

Essa nova arquitetura educacional passou a exigir novas estratégias de atuação voltadas para novo modelo organizacional, que tem, na Governança Corporativa, o seu expoente máximo, que valoriza eficiência, produtividade e racionalização. Esses princípios, porém, aproximaram o sistema educacional da lógica empresarial, desvirtuando a educação de seu papel como bem público essencial à formação cidadã. Essa situação é agravada pelo advento da plattformização e pelo avanço das tecnologias digitais, combinados com



o acesso ampliado à internet e dispositivos móveis, facilitaram a oferta massiva de cursos de EaD. Essa expansão foi frequentemente acompanhada por uma redução nos custos operacionais, o que resultou em questionamentos sobre a qualidade do ensino ofertado.

No Nordeste, uma região historicamente marcada por profundas desigualdades socioeconômicas e alta demanda por educação superior, o impacto do modelo de negócios adotado pelos oligopólios educacionais é ainda mais acentuado. A região se tornou um mercado estratégico para essas empresas, que têm crescido exponencialmente, atraídas pelo grande número de estudantes em potencial.

Apesar de ter ampliado o acesso ao ensino superior para populações antes excluídas, essa expansão acontece de forma precária, aumentando o abismo entre as classes sociais. A oferta massificada de EaD, embora possibilite a entrada de milhares de estudantes no sistema educacional, prioriza o lucro em detrimento de uma formação cidadã e de qualidade, comprometendo o desenvolvimento educacional pleno, que deveria ser o foco de um sistema educacional inclusivo.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo; FILGUEIRAS; Vitor. Plataformas Digitais, Uberização do Trabalho e Regulação no Capitalismo Contemporâneo. **Contracampo**, Niterói, v. 39, n. 1, p. 27-43, abr./jul. 2020.

APPLE, M. W. **Educação e Poder**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (ABED), 2019. **Website**. Acesso em: 14 jan. 2020.

_____. Censo EAD. BR – 2017. **Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil**. Disponível em: https://www.abed.org.br/site/pt/midiатеca/censo_ead/. Acesso em junho de 2024.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE MANTENEDORAS DE INSTITUIÇÕES DO ENSINO SUPERIOR (ABMES). **Website**. 2020. Acesso em 14 de janeiro de 2020.

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. Financeirização, crise e educação: considerações preliminares. **Instituto de Economia de UNICAMP**, Campinas, n. 217, p. 1-22, 2013.

BEM, Augusto de Pinho. *Financeirização: uma abordagem marxista*. 2009. 117 f. **Dissertação** (Mestrado em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

BOTREL, Sérgio. **Fusões & Aquisições**. São Paulo. Editora Saraiva, 2017.

BRASIL. PRESIDENCIA DA REPÚBLICA. **Decreto Nº 9.057, de 25 de maio de 2017**. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394/de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/arquivos/2019/1/art20190128-08>. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Portaria Normativa nº 11/2017**. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Disponível em: <https://proplad.ufu.br/legislacoes/portaria-normativa-mec-no-11-de-20-de-junho-de-2017>. Acesso em 25/08/2023.

BRASIL. MIMISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **PORTARIA Nº 1.428, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018** Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2669/portaria-mec-n-1.428>. Acesso em: ago. 2023.

BRASIL. MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **PORTARIA Nº 2.117, DE 6 DE DEZEMBRO DE 2019**. Dispõe sobre a oferta de carga horária na modalidade de Ensino a Distância - EaD em cursos de graduação presenciais ofertados por Instituições de Educação Superior - IES pertencentes ao Sistema Federal de Ensino. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-2117-2019-12-06>.

BRASIL. **Lei nº 12.202, de 14 de janeiro de 2010**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior – FIES e dá outras providências). Diário Oficial da União, Brasília, 2010. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12202.htm. Acesso em: 03 out. 2020.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. **LEI Nº 13.530, DE 7 de Dezembro de 2017**. Altera a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, a Lei Complementar nº 129, de 8 de janeiro de 2009, a Medida Provisória nº 2.156-5, de 24 de agosto de 2001, a Medida Provisória nº 2.157-5, de 24 de agosto de 2001, a Lei nº 7.827, de 27 de setembro de 1989, a Lei nº 9.394, de 20



de dezembro de 1996, entre outras. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2273/lei-n-13.530>. Acesso em: ago. 2024.

BRESSAN, L. Financeirização na educação superior privada brasileira: permanência por endividamento, expansão por benefício público. 2018. 152 f. **Dissertação** (Mestrado em Desenvolvimento Econômico) Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Economia. Campinas. São Paulo: 2018.

BRETTAS, Tatiana. **Capitalismo dependente, neoliberalismo e financeirização das políticas sociais no Brasil**. Rio de Janeiro: Consequência, 2020.

CHAVES, Vera Lucia Jacob. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.31, n 481-500. Abr./jun 2010, Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/SFTYD-mV3zhBxftTPRVBR78m/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

CHESNAIS, F. **A mundialização financeira: gênese, custos e ricos**. São Paulo: Xamã, 1998.

CHILD, J. Theorizing about organizational cross-nationality: forthcoming in advances in international comparative management. Hong Kong: Chinese Management Centre, 2000.

COGNA EDUCAÇÃO - **Relatório de Sustentabilidade do Grupo Cognna**. 2022. Disponível: [https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR1494G0&p=o+relat%C3%B3rio+de+Sustentabilidade+da+Cogna+\(2022\)](https://br.search.yahoo.com/search?fr=mcafee&type=E210BR1494G0&p=o+relat%C3%B3rio+de+Sustentabilidade+da+Cogna+(2022)). Acesso em: 23 jul. 2024.

COGNA EDUCAÇÃO. **Perfil Corporativo**. 2023. Disponível em: <https://www.kroton.com.br>. Acesso em: 05 ago. 2023.

GRUPO YDUQS. **Central de Resultados**. https://docs.google.com/document/d/1eEZ_nqVNPJmOYOM2ZIQ0icicQUc5wj591cZzBDt-_o/edit. Acesso em: 24 jul. 2024.

____. **Relatório de Sustentabilidade do Grupo Yduqs**. Disponível em: <https://www.yduqs.com.br/Download.aspx?Arquivo=190ZVOrSkYbuvt-Qg4EfVrQ==&linguagem=pt>. Acesso em: 28 jul. 2024.

GRUPO SER EDUCACIONAL. **Relatório de Sustentabilidade** (2022). <https://api.mziq.com/mzfilemanager/v2/d/4e9e23d7-cea5-42fd-bf06-7a7ca01880fc/12ca1381-e5c9-69fc-27a8-80fbde991de8?origin=1>. Acesso em: 28 jul. 2024.

GRUPO SER EDUCACIONAL Homepage. www.sereducacional.com/#:~:text=Grupo%20Ser%20Educativo:%20um%20projeto%20nacional. Acesso em: 27 ago. 2024.

GRUPO ÂNIMA. **Relatório de Sustentabilidade**. Disponível em: <https://www.raizen.com.br/blog/relatorio-sustentabilidade>. 2023. Acesso em: 23 jul. 2024.

GRUPO ÂNIMA. <https://ri.animaeducacao.com.br/show.aspx?idCanal=NeeBu1Wsd1UIE9vJaj6abw=Histórico>. Acesso em: 23 jul. 2024.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. 3. ed. Chapecó: Argos, 2018.

HARVEY, D. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS (INEP). CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR (2010-2022). Acesso em: 01 a 30 de jul. 2024.

KARL, Marx. **O 18 de Brumário de Luís Bonaparte**. São Paulo: Boitempo, 2002.

LANGLEY, Paul. "Assets and assetization in the financialized capitalism". *Review of International Political Economy* (published online), 2020.

LETHBRIDGE, Eric. Governança corporativa. *Revista do BNDES*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 209-232, 1997.

Mazzucato, Mariana. **The Entrepreneurial State: Debunking Public vs. Private Sector Myths**. London: Anthem Press (2013).

MARTINS, Fran. **Curso de Direito Comercial: Sociedades Comerciais**. 16. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2011.

MARTINS, N. M. Teorias da Financeirização: Instituições, Crescimento e Crise. In: LAVINAS, L.. [et ai.] *Financeirização : crise, estagnação e desigualdade*. Co-editor Centro Internacional Celso Furtado. -- São Paulo : Editora Contracorrente, 2024.

OLIVEIRA, Romualdo Pereira de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009.

Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Diretrizes da OCDE sobre Governança Corporativa de Empresas Estatais, Edição 2015**, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264181106-pt>.

PAINEL DE MONITORAMENTO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE) 2014-2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrl-joiYtYQ1MmJjNWmtOTE1ZS00NmMxLTk5OGQtYjRlMlRMTi40Wl5YWWM4Ii-widCl6IjZjczO>. Acesso em: 30 jul. 2024.



PAULANI, Leda. Sobreacumulação, financeirização, crescimento e crise. In: LAVINAS, L.. [et ai.]. Financeirização : crise, estagnação e desigualdade. Co-editor Centro Internacional Celso Furtado. -- São Paulo : Editora Contracorrente, 2024.

POELL, Thomás; NIEBORG, David; DIJCK, José Van. Plataformização. **Revista Fronteiras** - estudos mediáticos. vol. 22 Nº 1 -janeiro/abril, 2020.

ROSSETO, Ana Cláudia. Governança em instituições de ensino superior particular: um estudo das instituições que abriram seu capital na Bovespa e aderiram às boas práticas de governança corporativa. 2009. 207 f. **Dissertação** (Mestrado em Ciências Contábeis) – Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

RUAS, Claudia Mara Stapani; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari. Modelo de gestão da educação superior privada brasileira. **Revista Internacional de educação**, Campinas, v. 2, n. 3, p. 461-479, 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação superior no Brasil: democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, 2015.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, 2008.

SHANE, S.; **Academic Entrepreneurship**. University Spin-offs and Wealth Creation, Edward Elgar, Northampton: EUA, 2004.

SILVA, Rodrigo Medeiros da. O processo de mercantilização de novo tipo do ensino superior brasileiro: uma proposta de análise crítica da expansão da Kroton educacional. 2017. 115 f. **Dissertação** (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SILVEIRA, Alexandre Di Miceli da. **Governança corporativa no Brasil e no mundo**: teoria e prática. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

SIQUEIRA, Ângela C de. A regulamentação do enfoque comercial no setor educacional via OMC/GATS. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 145-184, 2004.

TRENTINI M; PAIM L; SILVA DMG. **Pesquisa convergente-assistencial**. Delineamento provocador de mudanças nas práticas de saúde (3ª ed). Porto Alegre: Ed Moriá; 2014. 176 p.



(TRANS)VER O LUGAR DA ARTE, DA ESTÉTICA E DA CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA NECESSIDADE HUMANA!



Tânia Maria de Sousa França

1. COMO PONTO DE PARTIDA

*No descomeço era o verbo.
Só depois é que veio o delírio do verbo.
Manoel de Barros (2015.p. 83)*

Este artigo pretende trazer para o foco desse GT 24 – Educação e Arte, de uma forma mais ampla, a discussão que há muito me acompanha, como prática reflexiva, sobre o lugar da arte, da estética, da cultura na formação docente nas diversas áreas do conhecimento, seja inicial, continuada ou contínua.

Deste modo, formalizamos o seguinte objetivo para o escrito: refletir sobre o lugar da arte, da estética e da cultura na formação docente como algo relevante, uma necessidade humana. Como afirma Ostrower (1998, p. 25), a “Arte é uma necessidade do nosso ser, uma necessidade espiritual tão premente quanto as necessidades físicas” e que permite ao docente em “formação vivenciar a integralidade de seus sentidos, porque a arte é transgressora, transformadora, faz as próprias regras, incomoda, cria e recria, entra em contato com a sensibilidade do ser” (França, 2017, p. 112).

Para dar continuidade ao desenvolvimento do texto, inicialmente, gostaria de dizer do meu vínculo com o tema e da significativa oportunidade de estudo que a escrita deste artigo me trouxe. Ao longo da minha trajetória profissional como docente, que já tem



mais de 40 anos, sempre procurei pautar a minha prática com arte e, assim, fui compondo um campo de estudo, de pesquisa que se caracteriza na interface arte e educação, atuando na área da didática, da didática sensível, como denomina d'Ávilla (2022) e concordando com a autora ao dizer que “aprendizagens duradouras são as que provêm de experiências educativas que integram o pensar, o sentir e o agir humanos. Esse envolvimento não permite a cisão entre razão e sensibilidade” (p. 21). Este argumento sempre foi a minha defesa.

Em 1987, por convite da professora Maria do Socorro de Sousa¹, minha irmã, iniciamos um espaço denominado OfinArtes, um centro de estudo, vivência e ação pedagógica, que pretendia entrelaçar, além dos saberes educativos e sociais, arte e pedagogia. Começamos então uma trajetória de formar professores e professoras em um movimento de formar formando-se, tendo como referencial básico a educação libertadora, o planejamento participativo e como princípio a dimensão estética como eixo transversal em todas as ações, tendo no início o slogan “fazer o seu ofício com arte” (Sousa e França, 2007, p. 22).

Neste caminhar formativo, fomos fortalecendo a necessidade da presença da arte, da estética, da cultura nas diversas ações educativas que mediávamos, por meio do nosso roteiro didático composto de aquecimento, memória, vivência temática e sistematização reflexiva, com momentos que pudessem provocar a sensibilidade, não apenas como algo “decorativo”, mas por acreditarmos que a formação agrega não apenas a dimensão técnica, instrumental do como fazer, mas, como diz Freire (1998. p.160), que “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, elementos que alimentam a sensibilidade. Nesta perspectiva, ao mediar oficinas de Arte para professores:

1 A professora Socorro Sousa já exercia o papel de assessoria em algumas escolas em Fortaleza com a indagação: Onde estamos educadores? Texto escrito para apresentação no IX Encontro Nacional de Supervisores Educacionais, realizado em Recife, Pernambuco.



O objetivo primeiro era a educação da sensibilidade, mediante experiências práticas e significativas, o resgate do encontro com a Arte e não só de técnicas, porque partíamos todos do pressuposto que o professor(a) com a sua sensibilidade trabalhada, seus conceitos de Arte refletidos, poderia estabelecer um novo olhar diante da Arte e fomentar uma renovação na sua prática docente, gerando uma prática reflexiva (França, 2007, p. 71).

É relevante dizer que essa perspectiva era levada não apenas para formações com professores e professoras da Pedagogia, nas oficinas de arte ou de um nível específico (Educação Infantil, por exemplo), mas para todos os níveis e áreas do conhecimento. Era um princípio a ser considerado nas formações. Afirmando que o caminho foi desafiador, nem sempre encontrávamos o lugar para semear essa essencialidade da arte, da estética, da cultura, da sensibilidade, mas não deixávamos de plantar.

Fui, ao longo dessa trajetória, agregando ao meu fazer docente estudos e pesquisas, como no mestrado e doutorado, nos artigos para eventos científicos e periódicos que abordavam essa inter-relação arte e educação, arte e pedagogia, dimensão estética e formação de professores e me vejo, como bem disse Perreira (2010), na “tarefa interminável” que implica os estudos e pesquisas sobre formação docente e arte. Foi nesse movimento que participo, desde o seu início, do grupo de pesquisa Investigação em Arte, Ensino e História - IARTEH, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, que alimentou e alimenta esse processo investigativo.

Então, é desse lugar que trago as reflexões contidas neste texto, também na tentativa de ir além do Curso de Pedagogia, ampliando para os demais cursos de licenciatura, uma vez que estes essencialmente formam professores para a educação básica. E todo professor e professora precisa da dimensão estética mediada pela arte e pela cultura no seu fazer docente, como condição humana e com o intuito de presentificar os sentidos e ser capaz de *carregar água na peneira*, como ensina o poeta.



A metodologia que resultou na produção deste texto é de abordagem qualitativa que, segundo Minayo (1994, p. 21), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. Ao permitir fazer múltiplas conexões, interpretações, relações com os diferentes contextos vividos pelo sujeito, trago também, como referencial metodológico, a pesquisa narrativa (Clandinin; Connelly. 2015), porque o texto é, em parte, uma narrativa da minha história como pesquisadora dessa temática ao longo da minha trajetória, pois, como diz Manoel de Barros (2016b, p.43), “a palavra que eu uso, me inclui nela”.

Assim, além desta introdução, denominada de ponto de partida, a organização do texto contém um segundo tópico, denominado “Dois cenários... algumas problematizações”, para nos provocar a um pensar situado; em seguida, tento responder a pergunta “qual seria esse lugar de pertencimento da arte, da estética e da cultura na formação de professores e na docência?” por meio do tópico “Em busca do lugar da arte, da estética e da cultura na formação docente e na docência”; e, por fim, como considerações finais, “O ponto de chegada é o mesmo de partida”, por saber que é uma temática, reforçando o que disse Pereira (2010), realmente interminável.

2. DOIS CENÁRIOS... ALGUMAS PROBLEMATIZAÇÕES

*A gente se sentia como um pedaço de formiga
perdida na estrada.*

Manoel de Barros (2015.p.22)

Neste tópico trago dois cenários para uma breve contextualização do momento presente, com o intuito de provocar a um pensar sobre a temática de forma a situá-la diante dos projetos de sociedade, educação e formação que, de maneira contraditória, coexistem



na coletividade. Para isso, apresento uma breve reflexão sobre os cursos de licenciatura e, em seguida, o que dizem as três últimas diretrizes de formação de professores para a Educação Básica.

Cenário 1 – a realidade

Começo esta reflexão compartilhando um momento de um estudo que recentemente participei. Foram dois ciclos de estudos *online*, promovidos pela Casa Tombada²: um sobre o desaparecimento dos rituais na educação com base nas ideias de Byung-Chul Han, por meio do livro *O desaparecimento dos rituais* (2021), e o outro sobre os sentidos da observação, composto por vários mediadores que traziam seus autores de referência. Esses ciclos, embora com temáticas específicas, falavam de fragmentação da vida, de vivermos o frenesi do instantâneo, de uma realidade onde nos falta a perplexidade, o espanto, prevalecendo uma absolutização do eu e onde tudo vira empreendedorismo.

O alerta que ficou muito forte para mim é que estamos perdendo a noção de coletividade, o individualismo está ficando cada vez mais forte. A professora Virginia Kastrup, no encontro 5 do ciclo *Os sentidos da Observação*, buscou alertar para a nossa perda de atenção, especialmente pelo aprisionamento das redes sociais. Com base no livro *Terra arrasada: Além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista*, de Jonathan Crary (2023), a professora reflete, por meio do que chama o “complexo internético”, sobre os danos que estão acontecendo com a nossa voz, nosso olhar e nosso rosto, pela imersão permanente em ambientes *online*. Nascimento (s/a) ao fazer a resenha do livro, coloca que “seu objetivo era, por um lado, chamar a atenção para a aceitação passiva da cultura tecnológica contemporânea, e, por outro, alertar que formas de recusa são não

2 **Lugar de Arte, Cultura e Educação**, que oferta formações a partir de linguagens artísticas. Os cursos são ofertados de forma presencial e a distância, todos construídos de forma artesanal, voltados para os saberes e experiências dos participantes. Saber mais em <https://cursos.acasatombada.com.br/>.



apenas possíveis, mas fundamentais”. Nesse aspecto, a professora Virginia Kastrup, coloca a arte, a experiência estética como grande aliada para gerar outros modos de estar no mundo, ideia que também acolho e concordo. Entretanto, é perceptível que toda essa realidade já chegou na escola, na educação, trazendo sérias consequências para a formação docente.

Nessa perspectiva, Altair Alberto Fávero e Daniê Regina Mikolaiczik, ao escreverem recentemente um artigo intitulado *A corrosão dos cursos de licenciatura no Brasil: o tensionamento entre Estado e políticas neoliberais na formação de professores* (2024), tendo como objetivo analisar como a lógica do mercado se infiltra nos processos formativos de docentes, de modo a corroer a ideia de formação crítica e emancipadora, afirmam:

Se considerarmos a realidade educacional brasileira, ainda distante da formação de todos os seus professores em nível superior, encontramos um terreno fértil para a consolidação de instituições de educação superior com fins mercantis, afinal, por visarem especialmente à flexibilização, os novos formatos dos cursos superiores de licenciatura multiplicam-se. Ou seja, uma formação aligeirada, deficiente, pragmática e barata se torna o *modus operandi* da estratégia neoliberal, que fragiliza e hostiliza todos e qualquer aporte teórico crítico, a fim de constituir cada vez mais uma engrenagem perversa de fragilização da profissão docente (Fávero e Mikolaiczik, 2024, p. 8).

Isso nos alerta para refletirmos que, diante dessa realidade fragmentada, individualista, que fragiliza a formação docente, não há lugar para a dimensão estética mediada pela arte e pela cultura, porque são aspectos que trazem outro sentido, provocam reflexões transformadoras. Sobre isso, Fávero e Mikolaiczik (2024) ainda reforçam que:

Componentes curriculares que objetivam conhecer e compreender as estruturas sociais e as lógicas de dominação, provenientes de disciplinas de sociologia ou filosofia, são sistematicamente rotuladas como disciplinas inúteis e sem aplicabilidade prática, pois, o importante é preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Os autores anunciam, com base nas ideias de Laval (2004), que já dizia isso há quase duas décadas, que a formação deixa de ser “humanista para se basear em competências flexíveis e melhor adaptáveis ao mundo do trabalho. Competitividade e flexibilidade se tornam os novos pilares da educação” (Fávero e Mikolaiczik, 2024. p. 6), tendo como consequência a perda do significado do trabalho docente, desta forma não importando a formação que vão receber.

Cenário 2 – o que dizem as Diretrizes para formação de professores

O segundo cenário é constituído da legislação, por isso, trago para este debate as três últimas diretrizes de formação de professores (Resolução Nº 02/2015; 02/2019; 04/2024), sem adentrar em detalhes de uma discussão crítica da forma como foram formuladas para o contexto da formação, especialmente a Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019, mas apresentando como aparece em cada uma delas os termos arte, estética e cultura como proposta formativa e que argumento utilizam para firmar uma relevância.

As duas primeiras resoluções estão revogadas pela Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024³, mas é sempre importante trazê-las para o debate para pensarmos sobre o projeto de formação que lhes serve de base e, já concordando com Moraes (2016, p. 91), ao refletir sobre a Educação estética na Universidade à luz das

3 Mesmo revogando a 02/2019, entidades como ANFOPE, emitiram parecer sobre a resolução, por considerá-la distante do que anunciava a 02/2015.



diretrizes, quando argumenta que “apesar de uma investida legal, é sabido que a existência da Lei constitui mera letra morta, se tais proposições não se efetivarem no contexto dos cotidianos institucionais”, ou seja, mais especificamente, nos projetos pedagógicos dos cursos.

As Diretrizes contidas na Resolução Nº 02/2015, voltadas à formação inicial e continuada para o magistério na Educação Básica, indicam em seu artigo 3º, parágrafo 5º, inciso XI, como um dos princípios da formação “a compreensão dos profissionais do magistério como **agentes formativos de cultura** e da necessidade de seu **acesso permanente às informações, vivência e atualização culturais**” (Brasil, 2015, p. 5, grifo nosso). No parágrafo 6º do mesmo artigo, inciso VI, recomendam que os projetos de formação contemplem, entre outros pontos, “as questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade” (*Ibid*, p. 5).

O artigo 7º indica que o egresso “deverá possuir um repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, [...] fundamentado em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e **sensibilidade afetiva e estética** [...]” (*Ibid*, p. 7, grifo nosso).

Mais adiante, em seu 12º artigo, as referidas Diretrizes apresentam três núcleos organizadores dos cursos de formação inicial. No núcleo I, denominado “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (*Ibid*, p. 9-10), identificamos duas menções às questões que nos interessam para a temática que estamos discutindo: que este núcleo deve articular, entre outros, “[...] e) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física,

cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsi-
cossocial; [...] j) questões atinentes à ética, estética e ludicidade no
contexto do exercício profissional, articulando o saber acadêmico, a
pesquisa, a extensão e a prática educativa” (*Ibid* p. 9-10).

Já a Base Nacional Comum de Formação (BNC-Formação),
aprovada pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019,
que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação
Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Na-
cional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação
Básica (BNC-Formação), “[...] visa à reformulação dos projetos pe-
dagógicos dos cursos de licenciatura [...] para que estejam alinha-
dos com a reprodução dos conteúdos da Base Nacional Comum
Curricular (BNCC) da Educação Básica” (Pinheiro; Sartori, 2022, p.
91), adotando uma lógica que privilegia o saber fazer sem reflexão,
desconsiderando uma possibilidade de práxis, o que acaba por de-
ixar de lado a formação humanizadora.

Nesta diretriz, os termos arte, estética e cultura não aparecem
como princípio ou recomendação, como podemos ver na diretriz
anterior, deixando explícita a não relevância da dimensão estética
para a formação integral do professor/professora, uma vez que pri-
vilegia, como já foi dito, uma formação instrumental, pragmática,
voltada ao mercado de trabalho. Ao abordar o termo cultura, limita-
-o à escola, como forma de mediação dos conflitos ou à necessidade
de compreender os contextos socioculturais dos estudantes e dos
seus territórios educativos, mas não como uma condição essen-
cial à vida humana. Desta forma, uma indagação é inevitável: como
olhar a cultura da escola ou os contextos socioculturais dos alunos
se não sou provocado(a) com experiências estéticas mediadas pela
arte e pela cultura no contexto da vida? Como alargar a visão para
ver além do que está posto? Como aprofundar-se na subjetividade
em formação?

Já da Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que defi-
ne as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em
Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar



Básica, no seu Art. 5º, dentre os vários princípios da Formação de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, destaco cinco que fazem menção aos aspectos estéticos e culturais na formação docente, trazendo-lhes certa relevância, são eles (grifo nosso):

IV- a articulação indissociável entre a teoria e a prática no processo de formação dos(as) profissionais do magistério, fundamentada no exercício crítico e contextualizado das capacidades profissionais, a partir da **mobilização de conhecimentos científicos, pedagógicos, estéticos e ético-políticos, assegurados pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão** e pela inserção dos(as) licenciandos(as) nas instituições de Educação Básica, espaço privilegiado da práxis docente;

VII- a existência de **um projeto formativo nas IES estruturado a partir de bases teórico-epistemológicas, estéticas, ético-políticas, metodológicas e técnico-pedagógicas com caráter transformador, emancipador e humanizador** e que reflita a especificidade e a multidimensionalidade da formação dos(as) profissionais do magistério da educação escolar básica, assegurando organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para essa formação;

IX- a compreensão de que profissionais do magistério da educação escolar básica são agentes motivadores e impulsionadores de formação e transformação das identidades, sociabilidades e dos repertórios culturais dos(as) seus(suas) estudantes e o reconhecimento desta relevância nos PPC das licenciaturas, **prevendo estratégias de ampliação, e diversificação do acesso dos(as) licenciandos(as) às informações, vivências e experiências culturais diversificadas;**

XI - educação para a construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como, a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o con-



flito e a violação dos direitos humanos, **sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural;**
e XII – **a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte, o saber e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.**

E ainda, ao apresentar os quatro núcleos de organização curricular, deixa explícito no Núcleo I, denominado de Estudos de Formação Geral (EFG), composto “pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas” (Brasil, 2024), que seja articulado:

d) conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimento de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial (Brasil, 2024).

As menções das Diretrizes 02/2015 e 04/2024, mesmo diante de um contexto neoliberal e contraditório, apontam para a possibilidade de um lugar institucionalizado e relevante dos aspectos estéticos, artísticos e culturais na formação de professores. Busca-se assim, garantir que, nos projetos pedagógicos dos cursos das diversas licenciaturas, se possa pensar experiências estéticas, por compreender que o conhecimento também ocorre pelo acesso aos bens culturais. Com isso, entende-se que, por meio da arte, podemos ampliar a nossa capacidade de reflexão, percepção, sensibilidade, modificando a forma de cada docente se relacionar consigo, com o outro e com o mundo, conseqüentemente transformando sua forma de agir em sala de aula, na escola, no mundo. A partir desse lugar institucionalizado, é relevante indagar: esses aspectos aparecem nos projetos pedagógicos dos diversos cursos de licenciaturas? Como aparecem? E como são vivenciados?



3. EM BUSCA DO LUGAR DA ARTE, DA ESTÉTICA E DA CULTURA NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA DOCÊNCIA

*Então era preciso desver o mundo
para sair daquele lugar imensamente e sem lado.
Manoel de Barros (2015. p. 14)*

Para tentar responder à pergunta que acompanha este escrito, inicialmente busquei respostas nos trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), com o intuito de balizar o que tem sido refletido sobre o tema. Pesquisei nas últimas 4 reuniões: 38^a, 39^a, 40^a e 41^a, nos dois grupos de trabalho: GT 24 - Educação e Arte e GT 08 - Formação de Professores. Usei como filtro as palavras formação docente, formação, arte, estética e/ou cultura. Inicialmente li os títulos dos resumos para pesquisar se as palavras apareciam nos trabalhos apresentados. Caso aparecesse, realizava a leitura do resumo para saber se estava mesmo vinculado ao tema da reflexão deste artigo. No GT 08 não encontrei nenhum resumo expandido que apresentasse uma reflexão sobre a temática, ou seja, a dimensão artística, estética e/ou cultural na formação docente e sua relevância. No GT 24 encontrei, ao longo das quatro reuniões, sete trabalhos que traziam uma reflexão mais abrangente da temática, sendo dois na 41^a Reunião; quatro na 40^a Reunião; um na 39^a Reunião e nenhum na 38^a Reunião.

Ao todo selecionei sete trabalhos para uma leitura mais aprofundada, eles estão organizados no quadro a seguir.

Quadro 1 - Trabalhos encontrados no GT 24 - Educação e Arte, da ANPED.

Título do Trabalho	Autores/Instituição	Reunião/Ano	Objetivo
Por uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência	Luciana Gruppelli Loponte - Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Faculdade de Educação	41 ^a – 2023	Investigar as aproximações possíveis entre processos e práticas artísticas contemporâneas e o campo da educação e formação docente, expandindo as noções tanto de arte como de docência.

Título do Trabalho	Autores/Instituição	Reunião/Ano	Objetivo
Arte e educação superior: possíveis relações entre assessoramento pedagógico, docência e dimensão estética	Marcelo Feldhaus - PPGEDU/UFRGS	41ª – 2023	Analisar outros modos de constituir-se como assessor/a pedagógico/a e docente, a partir de uma formação continuada que pode aprender com os artistas.
(Des)caminhos de uma pesquisa em educação estética: Despraticando as normas para lecionar andorinhas	Adrienne Ogeda Guedes - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro Michelle Dantas Ferreira - UNIRIO - Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	40ª – 2021	Tratar de uma Educação Estética que acreditamos ser necessária para a constituição de uma identidade docente que esteja inteira na relação com as crianças, conectada com sua inteireza.
A formação estética enquanto pulmão do mundo: docências da feitura de si	Daniela da Cruz Schneider - FURG - Universidade Federal do Rio Grande	40ª – 2021	Apresentar considerações acerca da noção de docência com feitura de si. Busca na arte modos, procedimentos e práticas que possibilitem a defesa da docência enquanto gesto artístico. Opera a partir do preceito ético-estético do cuidado de si (FOUCAULT, 1984, 2014) como grade conceitual e poética, que convoca a pensar nos modos de trabalhar aquilo que nos chega, para atuar no e com o mundo.
Corpo, linguagem e partilha do sensível: estudos sobre o teatro-imagem na formação estética E política de professores	Andrea Penteado de Menezes - UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro Cilene Nascimento Canda - Universidade Federal de Bahia Verônica Domingues Almeida - UFBA - Universidade Federal da Bahia	40ª – 2021	Apresentar um estudo sobre o Teatro-imagem como recurso artístico-pedagógico do Teatro do Oprimido em experiências de formação de pedagogos/as ocorridas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, em uma universidade federal brasileira.
A dimensão ético-estética como um âmbito formativo no horizonte De uma educação republicana e democrática	Maria Regina Johann - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	40ª – 2021	Tratar da educação ético-estética em perspectiva de uma educação republicana e democrática. Apresenta arte como uma dimensão transgressora, que oportuniza ao sujeito um deslocamento de uma situação ordinária para uma extraordinária; neste processo ocorre uma experiência estética que também é ética, pelo modo como gera reflexão e desacomodamento.



Título do Trabalho	Autores/Instituição	Reunião/Ano	Objetivo
No (im)pulso da vida e da docência em curso: marcas de formação estética de estudantes de arte e de pedagogia	Rosvita Kolb Bernardes - UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais Luciana Esmeralda Ostetto - Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense	39ª – 2019	Focalizar percursos de formação estética de licenciandos de Arte e de Pedagogia de duas universidades públicas brasileiras.

Fonte: elaborada pela autora

Ao ler os resumos para trazê-los para esta reflexão, fui buscando pistas, indícios desse lugar da arte, da estética e da cultura na formação docente, que cada autor/autora foi apostando como possibilidade. No artigo *Por uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência*, Luciana Gruppelli Loponte chama atenção dizendo que “reivindicar que a arte e a estética ocupem um lugar mais amplo no campo da educação não é propriamente uma novidade” (p. 3-4), muitos já pensaram sobre isso, mesmo assim, ainda é preciso refletir sobre a questão. A autora propõe “uma virada nos processos formativos para a docência em que a relação entre arte, estética, ética e política sejam imprescindíveis” (p. 3), percebendo arte e estética “entrelaçadas com a própria vida, a uma arte de viver coletiva, uma ética consigo e com os outros, mais do que a criação de objetos artísticos” (p. 6). A pesquisadora conclui o texto indagando: estamos preparados para esse reposicionamento?

O texto *Arte e Educação Superior: possíveis relações entre assessoramento pedagógico, docência e dimensão estética*, de Marcelo Feldhaus, propõe como objetivo analisar outros modos de constituir-se como assessor/a pedagógico/a e docente, a partir de uma formação continuada que pode aprender com os artistas. Apresenta a experiência em uma universidade comunitária com o assessoramento pedagógico, digo em um movimento de formar formando-se, pois, a urgência era pensar em um novo modo de exercer essa atividade,

saindo da visão muitas vezes mecanizada desse tipo de acompanhamento, apostando, como ele mesmo diz: “[...] uma dimensão estética, uma estética da existência, uma arte de viver na formação docente universitária” (p. 2). O autor encerra seu texto afirmando: “As pessoas, quando abertas para o possível da arte, do sensível, poderão se perceber habitantes de um território de existência que é a sua própria vida. Terão maior capacidade de tomar posições frente aos diversos atravessamentos aos quais são postos a viver” (p. 5).

O trabalho intitulado *(Des) caminhos de uma pesquisa em educação estética: despraticando as normas para lecionar andorinhas*, de Adrienne Ogeda Guedes e Michelle Dantas Ferreira, aborda uma pesquisa iniciada pelas autoras com a intenção de refletir sobre as propostas artísticas que ofertavam para as crianças da Educação Básica. Elas perceberam ao longo da pesquisa “que antes de pensar nas relações estabelecidas entre as crianças e as/os docentes, principalmente no que se refere às linguagens artísticas, precisamos olhar para a formação das/os professoras/es, para seus corpos e as relações que estabelecem com as linguagens artísticas” (p. 2). Na conclusão, as autoras defendem que promover encontros formativos sensíveis é mais do que urgente, é necessário.

Já o texto *A formação estética enquanto pulmão do mundo: docências da feitura de si*, de Daniela da Cruz Schneider, defende que “o contato com a experiência artística nos presentifica, nos faz acionar as membranas do sensível. Se produz nos limites de nós mesmos, nos interrogando sobre o modo como acolhemos as diferenças produzidas em nós” (p. 3). Nesse trabalho a autora procura mostrar a necessidade de cuidar do corpo como membrana estética, uma superfície que permite experiências de si e que se torna sujeito dos seus processos sensíveis e não um corpo assujeitado.

No título *Corpo, linguagem e partilha do sensível: estudos sobre o teatro-imagem na formação estética e política de professores*, de Andrea Penteado de Menezes, Cilene Nascimento Canda e Verônica Domingues Almeida, versa sobre dois aspectos: 1. a discussão sobre corpo como linguagem e os processos de criação artística; 2.



a formação estética e política por meio de experiências de Teatro-imagem com estudantes de Licenciatura em Pedagogia. As autoras concluem que “Ao potencializarmos a indissociabilidade entre cognição e sensibilidade, refletimos sobre atos de criação corporal e de (trans)ver o mundo, subvertendo a lógica instituída, como atos de formação de professores” (p. 2).

No artigo *A dimensão ético-estética como um âmbito formativo no horizonte de uma educação republicana e democrática*, de Maria Regina Johann, apresenta a experiência de duas disciplinas com foco na arte e na estética: arte/educação: arte, linguagem e conhecimento, que é ofertada no Curso de Pedagogia; arte e cultura brasileira, que é oferta comum entre todos os cursos de licenciatura e bacharelado de um determinado departamento, que contempla os cursos de Educação Física, Pedagogia, Letras Português e Inglês e História. Ao tratar a educação ético-estética em perspectiva de uma educação republicana e democrática, apresenta “arte como uma dimensão transgressora, que oportuniza ao sujeito um deslocamento de uma situação ordinária para uma extraordinária; neste processo ocorre uma experiência estética que também é ética, pelo modo como gera reflexão e desacomodamento” (p. 1).

Por fim, o trabalho intitulado *No (im)pulso da vida e da docência em curso: marcas de formação estética de estudantes de Arte e de Pedagogia*, de Rosvita Kolb Bernardes e Luciana Esmeralda Ostetto, tem como objetivo identificar e colocar em diálogo as experiências estéticas nos percursos de formação de licenciandos de Pedagogia e de Arte de duas instituições acadêmicas. A pesquisa foi inspirada no “ateliê biográfico”, que pode ser percebido como um “modo singular-plural de afirmar a vida, resistir, reinventar possibilidades no encontro com o mundo – em nós, no outro, na educação, na formação docente, pelas vias da sensibilidade estética” (p. 6).

Os textos validam, no meu ponto de vista, o lugar da arte, da estética e da cultura na formação docente. Os dois primeiros, com a mediação da arte contemporânea, os demais utilizam as diversas linguagens artísticas como experiências estéticas, provocativas,

transformadoras, saindo do lugar de uma arte curricularizada e permitindo transver esse lugar.

Dando continuidade à reflexão e tentando responder à pergunta que acompanha este escrito, é relevante apresentarmos os conceitos que servem de base para transver esse lugar. Para isso, retomei minha dissertação de mestrado (França, 2007), para trazer uma reflexão, inicialmente, sobre o termo **formação**, tentando compreendê-lo no contexto histórico, especialmente depois dos encaminhamentos pronunciados após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei Nº 9.394/1996. Desta forma, ensaiei uma perspectiva mais filosófica para este termo quando percebi que, ao separar forma de ação, encontrei a ideia de que formação é a forma que a ação tem. Assim, defendi o ponto de vista segundo o qual o termo *formação* é composto de *forma* e *ação*, trazendo na sua essência algo de permanente, uma forma; e algo dinâmico, um movimento reflexivo. E anuncio:

[...] é possível pensar que a formação do professor não deverá ser vista como estática, que acontece somente em um momento específico da sua vida, mas que se renova a cada encontro, a cada reflexão, permitindo imagens que se movimentam; [...]. Então, formação traz em seu conceito algo dinâmico e provisório, pois é uma ação permanente pelas várias intercomunicações realizadas pelo professor ao longo da sua vida (França, 2007, p. 79-80).

No doutorado, agreguei a essa reflexão a compreensão do conceito de formação permanente, que ocorre ao longo da vida, como defende Freire (1998). Para esse autor, a formação permanente tem por base o entendimento e reconhecimento da vocação ontológica dos homens de inacabamento, que os impelem à necessidade de busca pelo ser mais, ele afirma: “Onde há vida, há inacabamento” (Freire, 1998, p. 55). Nesta perspectiva, a formação permanente se qualifica como algo constante, uma permanente busca do apren-



der sobre si mesmo em constante mediação com os outros e com o meio social. Daí é possível afirmar que a formação não é algo dado por aquele que forma, mas é uma elaboração interna e externa, cíclica e linear de quem se forma ao formar. É, pois, compreendê-la, como nos ensina o mesmo autor:

É preciso que [...], desde o começo do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (Freire, 1998, p. 25).

Com o intuito de aprofundar um pouco mais, apresento os três modelos de formação docente defendidos por Diniz-Pereira (2011), no quadro a seguir.

Quadro 2 – Modelos de formação docente defendidos por Diniz-Pereira (2011).

Modelos técnicos	A base é a racionalidade técnica	1. Treinamento de habilidades comportamentais 2. Transmissão 3. Acadêmico tradicional
Modelos práticos	A base é a racionalidade prática	1. Humanístico 2. Ensino como ofício 3. Modelo orientado por pesquisa
Modelos críticos	A base é a racionalidade crítica	1. Sociorreconstrucionista 2. Emancipatório ou transgressivo 3. Ecológico crítico

Fonte: elaborado pela autora.

Com base nesses três modelos percebemos a preponderância de uma racionalidade em cada um deles, pois ora é a técnica, ora é a prática, ora é a crítica. No meu estudo doutoral (2017) indaguei: É possível um modelo que tenha como base a racionalidade estética? Que não separe técnica, prática e crítica e que ainda seja permeado

de sensibilidade? Um modelo que provoque experiências estéticas no professor e no aluno? Então, aposto em um modelo **técnico-prático-crítico-estético**, cuja base seria a racionalidade estética em uma perspectiva subjetiva, interdisciplinar, artística e complexa.

Para compor esse modelo, compreendo o conceito de estética como uma dimensão da existência, do agir humano, racional e sensível, ligada ao sentir, à sensibilidade, englobando a imaginação, o ato criador, a capacidade de fruição e de despertar interesses, “ampliando a ideia de uma estética que apenas instrumentalize o homem para perceber o belo ou a arte” (Schlindwein; Neitzel; Sirgado, 2010, p. 7).

Logo, estética se refere à atitude, ao jeito de sentir e agir do sujeito na relação consigo, com os outros e com o mundo, tendo como base o exercício do sensível e a inter-relação entre as várias dimensões da subjetividade e do mundo, uma conexão com a educação “que permita uma maior sensibilidade para com o mundo em volta de cada um de nós” (Duarte Jr. 1994, p. 14).

Defendo, entretanto, o argumento de ser necessária uma reflexão sobre esse sentir, porque, do contrário, fica apenas no campo das emoções. Reforço que é um jeito de sentir, pensar e agir de maneira integral, de corpo inteiro, porque:

A sensibilidade é definitivamente uma primeira linguagem: uma origem comum. Sensível é o que é afetado em seu modo de ser e aparecer. Sensível é tudo o que pode ser tocado e modificado em sua gênese primordial. Sensível é tudo aquilo que é tocado pelo acontecimento da linguagem: uma invenção muito antiga, um acontecimento muito recente. Todo sensível corresponde à corporalidade do manifesto. Sem corpo não há sensibilidade, sem sensibilidade não há corpo. Toda sensibilidade, assim, é corpo vivente: modo de ser do que é em seu acontecimento anímico. A sensibilidade é o sentido do corpo. Tudo o que vive é sensível de múltiplas maneiras (Galeffi, 2007, p. 98).



Neste contexto reflexivo, o que dizer sobre a Docência, como ação fundamental dos cursos de licenciatura? Inicialmente, como ensina Freire (1998, p. 25), é importante ressaltar que “[...] não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um ao outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. Defendemos, ainda, que são papéis que podem ser recriados, ressignificados - não apenas copiados, cristalizados - que se constroem na inter-relação.

Daí, pensar a docência como esse lugar de encontros, de gente, de saberes, de afetos, de histórias de vidas, de **experiências estéticas...** e não de anestésias, fragmentação, individualismo, mas reconhecendo, nesse encontro de ensinantes e aprendentes, cada pessoa como “fonte única de vida” e que, na ação docente, ao me encontrar com o outro,

[...] tudo que posso fazer como uma pessoa que educa é colocar-me ao seu lado e dialogar com ela. E, assim inter-trocar vivências, afetos e saberes. E, em suma, partilhar com ela a experiência dialógica, inclusiva e amorosamente interativa, de conviver e compartilhar a criação de saberes a partir dos quais Ela-e-Eu, cada um a seu modo, realizamos o nosso *aprender* (Brandão, 2019. p.235).

Ação que deve ser mediada pelo diálogo, que se faz na diferença dos papéis entre professor e aluno, apontando para a dimensão ética e estética da docência, que é orientada pelos princípios do respeito, da solidariedade, da coletividade, da justiça, que são promotores do diálogo.

4. O PONTO DE CHEGADA É O MESMO DA PARTIDA

Já enxergo o cheiro do sol
Manoel de Barros (2015. p.107)

Finalizando esta reflexão, fica evidente que é uma discussão que se deve fazer sempre, precisamos estar sempre em vigília, chegando e partindo para novas-velhas reflexões, porque os projetos de formação docente estarão constantemente em disputa.

Defender a presença da dimensão estética na formação de professores, tanto inicial como continuada ou contínua, é entender a necessidade de possibilitar que os/as professores/professoras vivenciem atividades artísticas-estéticas-culturais, em diversas linguagens e em uma perspectiva reflexiva e interdisciplinar. Oportuno lembrar que o desafio no processo formativo nas diversas licenciaturas é não somente formar professores reflexivos, sensíveis, mas possibilitar que exerçam, também, uma prática provocadora de experiências estéticas, que mobilize razão e sensibilidade no fazer docente junto aos alunos e alunas, por compreender que ter acesso à arte e à cultura é um direito básico de toda pessoa, porque é uma questão de humanidade do humano na sua inteireza.

Ao olhar com delicadeza para as produções nas reuniões nacionais da ANPEd e ao encontrarmos práticas formativas que se aliam ao pensar na necessidade desses aspectos da arte, da estética e culturais na formação docente, nos leva a uma alegria, porque é possível dizer “*Já enxergo o cheiro do sol*”. Assim, esse projeto de formação vai se solidificando na luta diária, onde a bandeira que levantamos é a de uma formação que defende que os saberes sensíveis não se encontram apartados dos saberes inteligíveis. Para isso, recomendo o que ensina o poeta Manoel de Barros “desaprender oito horas por dia [...] para aprender de novo a ‘desinventar objetos’ e ‘ter argumentos nos olhos’”. É isso que a Arte nos proporciona. Vamos esperançar!!!!



REFERÊNCIAS

BARROS, M de. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015b.

BARROS, M de. **Menino do mato**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015a.

BARROS, M de. **O livro das ignoranças**. Rio de Janeiro: Alfabeta, 2016b.

BERNARDES, Rosvita Kolb; OSTETTO, Luciana Esmeralda. **(im)pulso da vida e da docência em curso**: marcas de formação estética de estudantes de Arte e de Pedagogia. Anais da 39ª Reunião Nacional da ANPED. <https://anais.anped.org.br/p/39reuniao/trabalhos>

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A aventura do encontro**. Escritos sobre o outro e eu. Curitiba : CRV, 2019.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 02, de 20 de dezembro de 2019** que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) e orienta as Instituições de Ensino Superior (IESs) do Ceará quanto à organização dos Projetos Pedagógicos de seus cursos.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 04 de 29 de maio de 2024**, intitulada Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, especificamente na formação avaliativa para o magistério.

BRASIL, **Resolução CNE/CP nº 2/2015**, intitulada Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, especificamente na formação avaliativa para o magistério.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996)

Ciclo de estudos - **Os sentidos da Observação** – realizado pela Casa Tombada- SP, de modo on line de 07 a 22 de maio de 2024, totalizando 10 encontros. Curadoria de Edith Derdyk.

Ciclo de estudos **o desaparecimento dos rituais na educação** – realizado pela Casa Tombada- SP, de modo on line de 22 a 31 de janeiro de 2024, totalizando 10 encontros. Inspirado no livro homônimo do filósofo Byung-Chul Han.

CLANDININ, D. J; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiências e história na pesquisa qualitativa. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015.

CRARY, Jonathan. **Terra arrasada**: além da era digital, rumo a um mundo pós-capitalista. São Paulo : Ubu editora, 2023

d'ÁVILA, Cristina. **Didática sensível**. Contribuição para a Didática na Educação Superior. 1. ed – São Paulo : Cortez, 2022.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p. 11-37.

DUARTE JR., **Por que arte-educação?** 9. ed. São Paulo: Papirus, 1994.

FÁVERO, A. A., & MIKOLAICZIK, D. R. (2024). **A corrosão dos cursos de licenciatura no Brasil**: O tensionamento entre estado e políticas neoliberais na formação de professores. *Revista Literatura Em Debate*, 19(33), 4–19. <https://doi.org/10.31512/19825625.2024.19.33.04-19>

FELDHAUS, Marcelo. **Arte e Educação Superior**: possíveis relações entre assessoramento pedagógico, docência e dimensão estética. Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPED. <https://anais.anped.org.br/p/41reuniao/trabalhos>

FRANÇA, T. M. de S. **A formação dos professores egressos dos cursos de especialização em arte do CEFET e da UECE**. 2007.150 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2007.

FRANÇA, Tânia Maria de Sousa França. **EDUCAÇÃO ESTÉTICA E PATRIMÔNIO CULTURAL: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAR FORMANDO NA CIDADE DE VIÇOSA DO CEARÁ-CE**2007. Tese (Doutorado) – PPGE - Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

GALEFFI, D. A. Educação estética como atitude sensível transdisciplinar o aprender a ser o que se é propriamente. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 21, n. 77, p. 15-38, jun. 2007.

GUEDES, Adrienne Ogeda, FERREIRA, Michelle Dantas. **(Des) caminhos de uma pesquisa em educação estética**: despraticando as normas para lecionar andorinhas. Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED. <https://40reuniao.anped.org.br/grupos-de-trabalhos/>

HAN, Byung-Chul. **O desaparecimento dos rituais**: uma topologia do presente. Petrópolis, RJ: Vozes, 2021.



JOHANN, Maria Regina. **A dimensão ético-estética como um âmbito formativo no horizonte de uma educação republicana e democrática.** Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED. <https://40reuniao.anped.org.br/grupos-de-trabalhos/>

LOPONTE, Luciana Gruppelli. **Por uma virada artístico-estética dos processos formativos para a docência** – Anais da 41ª Reunião Nacional da ANPED. <https://anais.anped.org.br/p/41reuniao/trabalhos>

MENEZES, Andrea Penteado; CANDIA, Cilene Nascimento; ALMEIDA, Verônica Domingues. **Corpo, linguagem e partilha do sensível:** estudos sobre o teatro-imagem na formação estética e política de professores. Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED. <https://40reuniao.anped.org.br/grupos-de-trabalhos/>

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

NASCIMENTO, Leonardo. Resenha **“Terra arrasada”, de Jonathan Crary:** Em defesa do olhar e da conexão <http://www.suplementopernambuco.com.br/acervo/resenhas/3062-em-defesa-do-olhar-e-da-conex%C3%A3o.html>

OSTROWER, F. **A sensibilidade do intelecto.** Rio de Janeiro: Campus, 1998.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público:** a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003.

PEREIRA, Marcos Villela. Educação e arte: a consolidação de um campo interminável. **Revista Digital Do LAV**, 4(4), 119–138, 2010.

PINHEIRO, Ana Paula; SARTORI, Jerônimo. Políticas educacionais de formação de professores na lógica do mercado. In: FÁVERO, A. *et al.* **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação.** Chapecó: Livrologia, 2022.

SCHLINDWEIN, L.; NEITZEL, A. de A.; SIRGADO, A. P. Apresentação. In: PINO, A.; SCHLINDWEIN, Luciane Maria; NEITZEL, Adair de Aguiar (Org.). **Cultura, escola e educação criadora:** formação estética do ser humano. Curitiba: CRV, 2010. p. 5-8

SCHNEIDER, Daniela da Cruz. **A formação estética enquanto pulmão do mundo: docências da feitura de si.** Anais da 40ª Reunião Nacional da ANPED. <https://40reuniao.anped.org.br/grupos-de-trabalhos/>

SOUSA, Maria do Socorro; FRANÇA, Tânia Maria de Sousa. **Diversidade de ações Educativas** formar, formando-se. Fortaleza: Encaixe, 2007.



Credenciais dos Autores(as)

Alda Maria Duarte Araújo Castro

Doutora em Educação (UFRN). Professora Associada da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora Visitante da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). É líder do Grupo de Política do Ensino Superior.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6740-6257>

E-mail: aldacastro01@hotmail.com

Acassia dos Anjos Santos Rosa

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora Adjunta de Língua Espanhola (DLES/UFFS) e Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UFFS).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5858-6628>

E-mail: acassiaanjos@academico.ufs.br

Alfrancio Ferreira Dias

Doutor em Sociologia. Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Sergipe. Líder do ConQuer - Grupo de estudos e pesquisas queer e outras epistemologias feministas CNPq. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6740-6257>

E-mail: diasalfrancio@academico.ufs.br

Antonio Carvalho dos Santos Junior

Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Membro do GRAFHO - Grupo de Pesquisa Autobiografia Formação História Oral

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7712-7825>

E-mail: antonioprofessor13@gmail.com



Edneide Jezine Mesquita de Araújo

Doutora em Sociologia (UFPE). Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior e Sociedade.

Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-0180-0347>

E-mail: edjezini@gmail.com

Francisca Morais da Silveira

Doutorado em Psicologia (UFPA). Docente Associada do Departamento de Psicologia da Universidade Federal do Maranhão - UFMA. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica/UFMA.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0325-065X>

E-mail: francisca.silveira@ufma.br

Jaqueline Aparecida Foratto Lixandrão Santos

Doutora em Educação (Universidade São Francisco). Professora e coordenadora do curso de Licenciatura em Matemática do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (CAA/UFPE) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica (Edumatec) da UFPE. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Matemática Inclusiva de Pernambuco - GEPeMI-PE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0375-5081>

E-mail: jaqueline.lixandrao@ufpe.br

Jónata Ferreira de Moura

Doutor em Educação (Universidade São Francisco). Professor Adjunto da Universidade Federal do Maranhão (CCIm/UFMA). Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Histórias de Formação de Professores que Ensinam Matemática (HIFOPEM - CNPQ/USF).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7733-5568>

E-mail: jf.moura@ufma.br



Livia da Conceição Costa Zaqueu

Doutora em Distúrbios do Desenvolvimento (Universidade Presbiteriana Mackenzie). Professora Adjunta do Departamento de Educação Física da UFMA. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial na Educação Básica.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6243-7054>

E-mail: conceicaozaqueu@gmail.com

Márcia de Oliveira Menezes

Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Pesquisadora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Ensino e Conhecimento Científico (GEPECC) e do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas (FORMAPP).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9453-5900>

E-mail: marcia.menezes@uesb.edu.br

Marlécio Maknamara

Doutor em Educação (UFMG). Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Bolsista de Produtividade em Pesquisa 2. Professor do PPGE/UFBA e do PPGE/UFPB). Líder dos grupos ENSAIO - vida, pensamento e escrita em educação/UFPB/CNPq e ESCRE(VI)VER: Grupo de Estudos e Pesquisas com Narrativas em Educação/UFBA/CNPq.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0424-5657>

E-mail: maknamaravilhas@gmail.com

Michael Daian Pacheco Ramos

Doutor em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Professor da Universidade do Estado da Bahia, Campus IV – Jacobina/Bahia. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade-PPGED. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física, Esporte e Lazer - LEPEL/UNEB.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7261-2714>

E-mail: michaeluneb@gmail.com



Rhoberta Santana de Araújo

Doutora em Educação (UFPA). Professora Adjunta da carreira do Magistério Superior do Departamento de Habilitações Pedagógicas do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior – UFPB. Integra o Grupo de Estudos de Políticas do Ensino Superior e a Rede Universitas-BR.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8881-0766>

E-mail: rhoberta.araujo@gmail.com

Roberta Melo de Andrade Abreu

Doutora em Educação (UNEB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Membro pesquisadora do GEPEL – Grupo de Pesquisa Educação, Didática e Ludicidade da Universidade Federal da Bahia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8167-1567>

E-mail: robertamabreu@ufba.br

Rosana Givigi

Doutora em Educação (UFES). Professora Associada do curso de Fonoaudiologia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Linguagem e Comunicação Alternativa (GEPELC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6592-0164>

E-mail: rosanagivigi@gmail.com



Silvia Helena Vieira Cruz

Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Professora Titular da Universidade Federal do Ceará (UFCE). É membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil – GEPEI.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3406-3005>

E-mail: silviavc@uol.com.br

Tânia Maria de Sousa França

Doutora em Educação (UECE). Professora da Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Email: tania.franca@uece.br

Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-8931-6295>

Tânia Regina Dantas

Doutora em Educação (Universitat Autònoma de Barcelona - UAB, UAB, Espanha.). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGeduc. Líder do Grupo de Pesquisa sobre Formação, Autobiografia e Políticas Públicas.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0953-512X>

E-mail: drtaniadantas@gmail.com



POLÍTICAS AFIRMATIVAS E DEMOCRATIZAÇÃO
DO CONHECIMENTO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO DO NORDESTE

ORGANIZADORES:
Acassia dos Anjos Santos Rosa
Alfrancio Ferreira Dias
Rosana Givigi

ISBN: 978-85-8413-560-8



Criação Editora

CONSELHO EDITORIAL

Ana Maria de Menezes
Christina Bielinski Ramalho
Fábio Alves dos Santos
Gilvan Rodrigues dos Santos
Ítalo de Melo Ramalho
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

XXXIII EPEN

ENCONTRO DE PESQUISA
EDUCACIONAL DO NORDESTE

Reunião Científica Regional da ANPEd

ISBN 978-858413560-8



9 788584 135608

PPGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
EM EDUCAÇÃO



ANPEd
Forprod Nordeste



ANPEd

