

Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Desafios à Pós-Graduação em Educação

Organizadores

Lia Machado Fiuza Fialho

Allan Solano Souza

José Airton de Freitas Pontes Junior



COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil

Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Rosângela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil

Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal

Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América

Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal

Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América

Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha

Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América

Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México

Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França

Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR – Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR – Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL – Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira • Ana Cristina de Moraes • André Lima Sousa • Antonio Rodrigues Ferreira Júnior

Daniele Alves Ferreira • Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos

Germana Costa Paixão • Heraldo Simões Ferreira • Jamili Silva Fialho • Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro • Paula Bittencourt Vago • Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho • Sarah Maria Forte Diogo • Vicente Thiago Freire Brazil

O r g a n i z a d o r e s

Lia Machado Fiuza Fialho

Allan Solano Souza

José Airton de Freitas Pontes Junior

Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS)

Desafios à Pós-Graduação em Educação

ADELSON DIAS DE OLIVEIRA	HERMINIO BORGES NETO
ALEXANDRE MACEDO PEREIRA	JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JÚNIOR
ALINE HORA LOBO	JÚLIO RIBEIRO SOARES
ALLAN SOLANO SOUZA	JUSTINO DE SOUSA JUNIOR
ANA CRISTINA NASCIMENTO GIVIGI	KATIENE SYMONE DE BRITO PESSOA DA SILVA
ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA	LYZANDRA SANTOS DA SILVA
ANDRÉ SANTOS SILVA	MARCO ANTONIO LEANDRO BARZANO
CILENE NASCIMENTO CANDA	MARIA JOSÉ COSTA DOS SANTOS
CÍNTIA BORGES DE ALMEIDA	MARINAIDE FREITAS FERRI
CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS	MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA
CRISTINA D'ÁVILA	OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA
EDINEIDE JEZINE	RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO
ELISÂNGELA SANTOS DE AMORIM	RAIANNY LIMA SOARES
FERNANDA MARIA ALMEIDA DO CARMO	ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA
FLÁVIA ROLDAN VIANA	SIMONE LUCENA
FRANKLIN KAIC DUTRA-PEREIRA	VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE
GIOVANA CRISTINA ZEN	VOLMIR JOSÉ BRUTSCHER
GUSTAVO GILSON OLIVEIRA	



1ª EDIÇÃO | FORTALEZA | CE | 2026

**SOBERANIA, POLÍTICA E OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL (ODS): DESAFIOS À PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

© 2026 Copyright by Lia Machado Fiuza Fialho, Allan Solano Souza
e José Airton de Freitas Pontes Junior (Orgs.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus* do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Os Autores

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

F439s Fialho, Lia Machado Fiuza
Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável
(ODS): desafios à Pós-Graduação em Educação/ Lia Machado Fiuza
Fialho, Allan Solano Souza, José Airton de Freitas Pontes Junior
(Orgs.). – Fortaleza: EdUECE, 2026.

553p. il. [livro eletrônico]
E-book
ISBN: 978-65-6232-014-5
<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5>

1. Educação. 2. Pós-graduação. 3. Pesquisa educacional. 4. Fialho, Lia Machado Fiuza. 5. Souza, Allan Solano. 6. Pontes Junior, José Airton de Freitas. I. Título



Sumário

PREFÁCIO • 9

Elisangela André da Silva Costa

APRESENTAÇÃO • 17

Sandra Maria Gadelha de Carvalho

1 UNIDADE NA DIVERSIDADE: EM DEFESA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE • 23

Allan Solano Souza

José Aírton de Freitas Pontes Júnior

Ana Cristina Nascimento Givigi

2 POÉTICAS ORAIS E CORPOREIDADE: PERFORMANCES ORAIS E CORPORAIS EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM • 43

Rosemary Lapa de Oliveira

3 GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ONU, AGENDA 2030 E GOVERNAMENTALIDADE • 63

Olivia Moraes de Medeiros Neta

Cíntia Borges de Almeida

4 SOBERANIA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO • 89

Cristina d'Ávila

5 SOBERANIA, POLÍTICA E OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS): UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT 5 - NORDESTE • 112

Andréia Ferreira da Silva

- 6 EDUCAÇÃO POPULAR NO SÉCULO XXI: RESISTÊNCIA, SONHO E LUTA PELA EFETIVAÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL ▪ 134**
Volmir José Brutscher
- 7 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO NORDESTE BRASILEIRO: PERCURSOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO SITUADA ▪ 154**
Cleriston Izidro dos Anjos
- 8 PRÁXIS E TRABALHO: QUESTÕES DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO CAMPO DE PESQUISA TRABALHO E EDUCAÇÃO ▪ 178**
Justino de Sousa Junior
- 9 CONVITE AO DIÁLOGO SOBRE AS FRONTEIRAS EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO PROGRESSISTA DA ALFABETIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA ▪ 199**
Giovana Cristina Zen
- 10 A SOBERANIA NACIONAL NA AGENDA 2030 E OS DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CAPITAL ▪ 222**
Edineide Jezine
Alexandre Macedo Pereira
- 11 SOBERANIA CURRICULAR E GOVERNANÇA GLOBAL DA EDUCAÇÃO: NEOLIBERALISMO, NEOFASCISMOS E DISPUTAS HEGEMÔNICAS ▪ 248**
Gustavo Gilson Oliveira
Rafael Ferreira de Souza Honorato
- 12 INSUBMISSÃO CURRICULAR: TENSIONAMENTOS DA AGENDA 2030 PELA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE ▪ 275**
Adelson Dias de Oliveira

13 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SOBERANIA EDUCACIONAL: O RENAFOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOS ODS ▪ 295

Flávia Roldan Viana

Katiene Symone de Brito Pessoa da Silva

14 SOBERANIA DIGITAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIA, PLATAFORMIZAÇÃO, COLONIALISMO DE DADOS E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL ▪ 315

Simone Lucena

15 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: NORDESTE EM QUESTÃO ▪ 344

Marinaide Freitas Ferri

Valéria Campos Cavalcante

Aline Hora Lobo

Lyzandra Santos da Silva

16 PRÁTICAS E USOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: COMO (NÃO) FAZER? ▪ 380

André Santos Silva

Fernanda Maria Almeida do Carmo

Raianne Lima Soares

Maria José Costa dos Santos

Herminio Borges Neto

17 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E DESIGUALDADE: A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS ODS ▪ 405

Júlio Ribeiro Soares

18 SOBERANIA, POLÍTICA E OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: DESAFIOS PARA AQUILOMBAR A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ▪ 426

Marco Antonio Leandro Barzano

- 19 GÊNERO E COLONIALIDADE NAS EPISTEMOLOGIAS
MARANHENSES: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DAS
DISSERTAÇÕES DA UFMA (2005-2025) ▪ 447**

Elisângela Santos de Amorim

- 20 SOBERANIA SENSÍVEL: A ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA
UNIVERSIDADE PELA INSURGÊNCIA DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA, DA
RESISTÊNCIA POLÍTICA E DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA ▪ 467**

Cilene Nascimento Canda

- 21 NORDESTINE-SE: RASTROS DE UMA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS
COMPROMETIDA COM SOBERANIAS PLURAIS PARA PESQUISAR,
ENSINAR E ENSAIAR FUTUROS POSSÍVEIS ▪ 500**

Franklin Kaic Dutra-Pereira

- 22 'PRATICARPENSARCRIAR' A PÓS-GRADUAÇÃO COM A EDUCAÇÃO
BÁSICA POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS NOS/DOS/COM OS
COTIDIANOS NAS DIMENSÕES ÉTICA, ESTÉTICA, POLÍTICA E
POÉTICA ▪ 527**

Maristela de Oliveira Mosca



PREFÁCIO

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/pre>

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

Um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio, ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente conflui, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente – a gente rende. A confluência é uma força que rende, que aumenta, que amplia (Bispo, 2023, p. 5).



partir da metáfora trazida por Bispo (2023) quando nos fala dos rios, das convergências que constroem entre si, da força que são capazes de gerar sem perder suas características essenciais, convido vocês a uma reflexão sobre a Pós-graduação em Educação no Brasil e os contributos por ela trazidos para a compreensão das relações tecidas entre Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS). Este importante espaço de produção de conhecimentos tem sido marcado pela presença de uma diversidade de perspectivas teóricas e investigativas que vêm sendo constituídas desde a sua criação no ano de 1965, a partir do Parecer nº 977/1965 (Saviani, 2006). As pesquisas desenvolvidas no âmbito da Pós-graduação stricto-sensu em Educação vêm oportunizando tanto a compreensão ampla de fenômenos sobre os quais os cursos de mestrado e doutorado

se debruçam, quanto a construção de formas de enfrentamento e superação de inúmeros desafios que atravessam a nossa existência individual e coletiva.

A partir de reflexões acerca das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas que constituem a pesquisa científica, práticas investigativas que foram historicamente influenciadas pelo pensamento moderno e seus efeitos reducionistas sobre os fenômenos educativos vêm sendo superadas (Ghedin; Franco, 2015). Conquistam gradativamente maior espaço abordagens outras que articulam multirreferencialidade, pelos contributos vindos das diferentes áreas disciplinares; e multidimensionalidade, pela análise das relações dialéticas que se estabelecem entre as especificidades dos fenômenos e os elementos postos na totalidade (Pimenta, 2023). Temos, nesse cenário, uma perspectiva de convergência, que possibilita o encontro entre diferentes abordagens para compreender a realidade sem perder de vista a sua complexidade, tal como fazem os rios ao confluírem, nos dizeres de Bispo (2023).

O olhar lançado, de maneira crítica e problematizado-ra, sobre a sociedade contemporânea nos coloca diante de Situações Limite (Freire, 1987) tensas e contraditórias geradas ao longo das últimas décadas como reflexos das transformações de ordem política, social, econômica e cultural que afetam de maneira intensa as relações que cada indivíduo constrói consigo mesmo, com o outro e com a totalidade. A complexidade dessas relações nos coloca diante do desafio e da necessidade de desvelar os princípios e valores próprios de uma sociedade dividida em classes que, ao se orientar por uma perspectiva predatória de desenvolvimento, acaba por

promover de maneira recorrente processos como o aprofundamento da pobreza, a escalada da violência, a degradação ambiental, conflitos entre nações, dentre outras questões.

A compreensão desta realidade, enquanto construção social, tem mobilizado o esforço de diferentes pesquisadores da área da Educação que se articulam para, através dos processos investigativos e formativos por eles desenvolvidos, contribuir para a melhoria da qualidade de vida das pessoas. Os resultados desse trabalho contribuem para o desenvolvimento da ciência, da tecnologia, para o fortalecimento das identidades dos sujeitos, sua autonomia e para o desenvolvimento dos seus contextos de existência, numa perspectiva socialmente referenciada.

Dentro desse cenário, convém destacar o importante papel desenvolvido pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped, que desde o ano de 1978 vem se constituindo como espaço de fortalecimento da perspectiva emancipatória do trabalho realizado no campo da educação e da mobilização política de professores e pesquisadores em torno de pautas relevantes para a sociedade. Com 25 grupos de trabalho e 02 grupos de estudos, a Anped se afirma como espaço de convergência que agrega e fortalece pesquisadores e programas de pós-graduação no Brasil, promovendo a socialização de estudos através da realização de encontros nacionais e regionais e da publicação de resultados de pesquisas; a mobilização de redes de pesquisadores e debates de temas importantes para a construção de uma sociedade mais justa.

Temas como a superação da fome, da pobreza, das desigualdades, das crises climáticas; a promoção da saúde, da

educação, da igualdade de gênero; o direito à água, à energia limpa, ao emprego; a valorização e a defesa da vida; a construção e preservação da paz, da justiça e o compromisso coletivo de busca por formas responsáveis de consumo, produção, crescimento econômico e constituição de infraestruturas sustentáveis são compromissos assumidos por diferentes países e pela Organização das Nações Unidas a partir da Agenda 2030 (ONU, 2015). A referida agenda demanda a compreensão da dimensão coletiva de nosso trabalho, convidando-nos ao estabelecimento de parcerias numa perspectiva de cooperação solidária.

Os temas mencionados se encontram expressos nos 17 grandes objetivos que mobilizam diferentes países em torno de compromissos que envolvem esforços coletivos para a superação da pobreza extrema; para o combate à desigualdade, à injustiça e às mudanças climáticas. Essas questões chegam à pós-graduação como uma demanda presente não só nos compromissos estabelecidos pelos programas e professores pesquisadores, mas como um chamado feito pelo Plano Nacional de Pós-graduação - 2025-2029 (Brasil, 2025).

Esta obra, que recebe o título Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): desafios à Pós-Graduação em Educação pode ser compreendida como lugar de encontro, de diálogo e de partilha. É expressão do exercício da curiosidade epistemológica, do olhar e da escuta sensíveis, do trabalho colaborativo e da afirmação do compromisso ético e político de diferentes pesquisadores, cujas pesquisas indicam que as metas apontadas a partir dos ODS e da Agenda 2030 não podem ser compreendidas exclusivamente a partir de uma dimensão operacional ou

técnica. Demandam um olhar crítico que permita compreendê-las em termos políticos, sociais e éticos, de modo que não deixemos de perceber as relações de poder que têm promovido diferentes tipos de violência e de negação de direitos ao longo da história da humanidade. Com essa reflexão retorno às palavras de Bispo (2023) que a partir de saberes ancestrais construídos no chão das comunidades quilombolas nos ensina sobre contracolonialidade como forma de resistência e sobre a confluência como oportunidade de encontro e fortalecimento.

A pós-graduação, apesar das tensões e contradições que enfrenta ao longo de sua história para a efetivação de sua função social, tem avançado numa perspectiva de convergência, construindo conhecimentos que nos permitem uma compreensão outra dos modos como diferentes determinantes atravessam as práticas sociais e nos afetam. Que o debate sobre Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) - desafios à Pós-Graduação em Educação possa mobilizar encontros, parcerias, novos olhares, compreensões alargadas de nosso passado, presente e futuro, para tecer formas resistência e de uma perspectiva de desenvolvimento pautada na justiça social, cognitiva e ambiental.

Redenção – Ceará - Brasil, 06 de julho de 2026.

Referências

BISPO, Antônio dos Santos. 2023. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora / Piseagrama. 112 p.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). *Plano Nacional da Pós-Graduação 2025 – 2029*. Brasília. MEC, 2025

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção da pesquisa em Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

ONU BR – NAÇÕES UNIDAS NO BRASIL – ONU BR. A Agenda 2030. Nações Unidas Brasil, 2015. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>>. Acesso em: 21/06/2026.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. In LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (Orgs.). *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: pensando o problema da orientação. In: BIABCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (org.). *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006. p. 135-163.



APRESENTAÇÃO

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/apr>

SANDRA MARIA GADELHA DE CARVALHO
Coordenadora do PPGEEN/UECE



Livro Soberania, política e objetivos do desenvolvimento sustentável: desafios à pós graduação em educação, apresenta uma “temática-questão” que requer um olhar interdisciplinar, pois, trata-se do necessário e amplo diálogo que se impõe em reflexões com a sociedade e a Ciência na atualidade!

Na presente obra predomina a educação como foco das análises, envolvendo pesquisadores(as) dos Programas de Pós Graduação em Educação (PPGs) do Nordeste brasileiro. A partir das várias dimensões presentes no campo educativo, englobando os sistemas formais de ensino, e toda as suas especificidades, como educação básica e inclusiva, educação superior, políticas educacionais, arte educação, formação de professores(as), entre outros(as), encontra-se também reflexões, sobre processos educativos que ocorrem com movimentos sociais e outros sujeitos coletivos, envolvendo a educação popular, o trabalho e a educação de jovens e adultos, a educação ambiental, as ações afirmativas, para citar alguns sem contudo esgotar a riqueza de abordagens aqui presentes!

Vivemos um momento desafiante na sociedade global e nas Américas, com o avanço de projetos societários e políticos de extrema direita, em que governos do capitalismo central se arvoram no “direito” tomado como “natural” por sua “própria grandeza” em incidir na soberania de outras

nações sobretaxando unilateralmente seus produtos, o que ocasiona desequilíbrios e insegurança econômica, assim como iniciando e apoiando guerras genocidas contra determinados povos, como a Palestina, e candidatos(as) presidenciais associados(as) a projetos políticos de extrema direita, fortalecendo o ódio, muitas vezes contra seus próprios cidadãos, populações migrantes, e socialmente vulneráveis. Capitalistas e seus representantes miram na ampliação de seus lucros e dividendos financeiros e políticos, buscando estabelecer alianças internacionais, sob ameaças e intervenções, banalizando a violência e o ódio, que recaem fortemente sobre os grupos mais vulneráveis, negros, mulheres, migrantes, indígenas etc. E nesse contexto, a Ciência não ficou incólume. Universidades têm sido atacadas, projetos de pesquisa relacionados a esses grupos tiveram suspensão de financiamentos, e até posicionamentos públicos foram desautorizados, sob fortes ameaças de cortes e redução da autonomia.

Como expressão do projeto neoliberal que avança sobre a desregulamentação dos direitos sociais e humanos, estas investidas, que atacam a democracia, também geram manifestações sociais a exemplo do Movimento “No Kings” nos Estados Unidos, desde 2025 cuja pauta confronta não só as medidas políticas, mas também o autoritarismo nelas embutido, assim como em vários outros países da América Latina, se levantam os povos mais atingidos: indígenas, mulheres, camponeses, negros, migrantes e refugiados. As tensões se elevam e os projetos societários se confrontam! Que significado adquire a soberania nestas circunstâncias? Lembra a autora Ellen Wood que para o projeto do capital,

a democracia é apenas um detalhe! Assim, urge a defesa da democracia e da soberania como marcos civilizatórios, que nos permitem coexistir cultivando perspectivas de humanização, como sempre defendeu Paulo Freire em relação à função da educação, como ato político. Cabe a toda gente que resiste às investidas neoliberais e conservadoras resistir e exprimir o projeto democrático para a sociedade e para a educação. E este livro representa um importante instrumento em que o conhecimento científico em educação constitui-se como arma em defesa da vida.

A defesa a vida, inclui na anúncio de Ailton Krenak “Idéias para adiar o fim do mundo”, e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) nos interpelam às ações que possam atuar neste horizonte. Embora, saibamos que desmontar as estruturas que mantêm a sociedade do capital nos exige a superação dos pilares que a sustentam, os ODS, podem se apresentar como um marco para políticas públicas e educacionais, pesquisa e extensão universitária inovadoras engajadas na preservação do planeta e de todos os seres e povos que o habitam e gritam em defesa de *Abya Yala*, nossa terra-viva, nossa casa mãe!

Mais que nunca precisamos reafirmar nossas vozes junto a Conceição Evaristo, no célebre manifesto “Eles combinaram de nos matar, mas nós combinamos de não morrer”!! (Olhos d’ Água). Sim, as Ciências Humanas há muito suplantaram o mito da neutralidade científica, portanto, se coloca nessa complexa conjuntura aos(às) pesquisado-res(as) que se manifestam e buscam em suas investigações reafirmar a humanização, inclusão, equidade, justiça social e ambiental, a democracia e a soberania, a defesa de uma

Universidade e de uma Pós Graduação que coloquem “a vida acima dos lucros!”. E nesta obra, se colocam muito destes(as) pesquisadores(as) nordestinos(as).

Saúdo o Fórum de Coordenadores de Programas de Pós Graduação do Nordeste (FORPRED-NE) por esta iniciativa, que certamente se alinha aos pontos do Edital público em defesa da Educação, lançado pela Associação Nacional de Pesquisa Educação (ANPED) neste ano de 2026, em que se avizinham as eleições presidenciais, e a todos(as) professores(as)-pesquisadores(as) que aceitaram esse desafio e nos brindam com suas reflexões, posicionamentos, críticas e anunciações. Torna-se assim, obrigatória a leitura dessa obra que evoca a todos(as) nós somamos em práxis transformadora, em pesquisas na pós graduação em educação.



1 **UNIDADE NA DIVERSIDADE: EM DEFESA DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE**

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap1>

ALLAN SOLANO SOUZA
(UERN)

JOSÉ AIRTON DE FREITAS PONTES JÚNIOR
(UECE)

ANA CRISTINA NASCIMENTO GIVIGI
(UFRB)

Introdução

Este capítulo tem como objetivo apresentar e sistematizar as principais ações desenvolvidas pela gestão do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (FORPRED-NE) no período 2024-2026, evidenciando suas contribuições para o fortalecimento da pós-graduação em Educação na região, bem como os resultados alcançados em termos de articulação institucional, formação acadêmica e incidência política. Ao registrar essas ações, busca-se não apenas prestar contas das atividades realizadas, mas também reafirmar a importância do trabalho coletivo na construção de uma pós-graduação pública, democrática, inclusiva e socialmente comprometida.

Sobre o FORPRED-NE

O Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (FORPRED-NE), instância vinculada à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), tem desempenhado papel estratégico na articulação, fortalecimento e qualifi-

cação dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região. Ao longo do período de gestão, diversas ações foram desenvolvidas com o objetivo de promover o diálogo entre os programas, fortalecer os processos de formação acadêmica e contribuir para a reflexão sobre os desafios contemporâneos da pós-graduação em Educação.

A gestão do FORPRED Nordeste (2024-2026), orientada pelo lema *“Unidade na Diversidade: em defesa da Pós-Graduação em Educação no Nordeste”*, fundamentou sua atuação na solidariedade e cooperação acadêmica, ancorada no diálogo interinstitucional e na representação coletiva dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região. Reconhecendo a diversidade de trajetórias, contextos institucionais, níveis de consolidação e especificidades dos programas nordestinos, a gestão buscou construir espaços de escuta, participação e formação, e na defesa intransigente da educação pública, da ciência e da pós-graduação brasileira.

Nesse sentido, as ações desenvolvidas procuraram fortalecer a identidade regional do FORPRED-NE, ampliar a articulação com a ANPED e com a Coordenação da Área de Educação da CAPES, bem como contribuir para a qualificação dos processos de gestão, avaliação, autoavaliação, internacionalização e impacto social dos programas, reafirmando o compromisso coletivo com a redução das assimetrias e com a consolidação de uma pós-graduação socialmente referenciada, democrática e comprometida com o desenvolvimento educacional da região Nordeste.

Dentre as atividades realizadas, destaca-se a II Jornada Formativa do FORPRED Nordeste, considerada a ação de maior impacto da gestão, por reunir na Universidade Esta-

dual do Ceará (UECE) coordenadores(as), docentes, pesquisadores(as) e representantes da área de Educação da CAPES em torno das discussões sobre os rumos da avaliação da pós-graduação brasileira e da construção da nova Ficha de Avaliação para o ciclo 2025-2028.

II Jornada Formativa do FORPRED Nordeste

A realização da II Jornada Formativa do FORPRED Nordeste, em 2025, deu continuidade ao movimento de formação e articulação iniciado com a I Jornada Formativa do Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste (FORPRED-NE). Promovida com o apoio institucional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e do FORPRED Nacional, a primeira edição ocorreu entre os dias 15 e 17 de março de 2023, sob a temática *“Planejamento, formação e experiências nos programas de pós-graduação em educação do Nordeste”*, sendo sediada pela Universidade Tiradentes (UNIT) e pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). A coordenação do evento foi conduzida pelos gestores do FORPRED-NE da época, o Coordenador Prof. Dr. Cristiano Ferronato (UNIT) – Coordenador FORPRED/NE (In memória), a Profa. Dra. Ana Cristina do Nascimento Givigi (UFRB) e o Prof. Dr. Antonio Lisboa (UFCG), vice-coordenadores. Este evento reuniu representações das coordenações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região em torno de discussões estratégicas sobre a avaliação da pós-graduação, o planejamento institucional e o compartilhamento de experiências acadêmicas e administrativas relacionadas à gestão dos programas.

Conforme encaminhamentos construídos coletivamente pelas representações das coordenações, a Jornada constituiu-se como um espaço de reflexão e qualificação voltado ao aprofundamento dos debates acerca da ficha de avaliação da CAPES e ao fortalecimento das redes de cooperação entre os programas nordestinos. Além disso, o encontro reafirmou o compromisso do FORPRED-NE com a consolidação da pesquisa em Educação e com a construção de estratégias coletivas para o fortalecimento da pós-graduação na região, culminando, entre outros encaminhamentos, na definição da sede do XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN). A experiência acumulada na primeira edição forneceu bases importantes para a ampliação das ações formativas desenvolvidas na II Jornada Formativa, realizada em 2025, consolidando uma agenda permanente de formação, diálogo e cooperação entre os Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste. (FORPRED-NE, 2023).

A II Jornada Formativa do FORPRED-Nordeste foi realizada entre os dias 11 e 13 de junho de 2025, na Universidade Estadual do Ceará (UECE) e constituiu-se em um espaço privilegiado de formação, debate e articulação institucional, reunindo representantes dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste e convidados de diversas instituições brasileiras.

A Jornada teve como objetivo central promover reflexões qualificadas acerca dos resultados da Avaliação Quadrienal 2021-2024 e discutir os desafios e perspectivas relacionados à nova Ficha de Avaliação da Área de Educação, contribuindo para o fortalecimento dos processos de pla-

nejamento estratégico, autoavaliação, formação, produção intelectual e impacto social dos programas.

A II Jornada Formativa do FORPRED Nordeste foi estruturada em três eixos centrais, alinhados às dimensões da nova Ficha de Avaliação da Área de Educação: (i) Programa: Planejamento Estratégico e Autoavaliação; (ii) Formação e Produção Intelectual; e (iii) Impacto e Inserção Social. Os debates desenvolvidos em cada eixo possibilitaram aos coordenadores e coordenadoras dos Programas de Pós-Graduação em Educação aprofundar a compreensão dos critérios avaliativos em construção, compartilhar experiências institucionais e construir estratégias coletivas para o fortalecimento da pós-graduação em Educação no Nordeste.

No dia 11 de junho de 2025, após o credenciamento, realizou-se a Mesa Institucional de Abertura, contando com a participação das seguintes autoridades, da esquerda para a direita: Profa. Dra. Isabel Maria Sabino de Farias, diretora do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará (UECE); Profa. Dra. Ana Cristina Nascimento Givigi, na ocasião Coordenadora do Forpred-NE, e do quadro docente da Universidade Federal do Recôncavo Bahiano (UFRB); Profa. Dra. Célia Maria de Souza Sampaio (UECE), da Diretoria de Pesquisa; Vice-reitor Dárcio Teixeira (UECE); Profa. Dra. Míria Fábila Alves, Presidente da ANPED; Prof. Dr. João Batista Nunes de Carvalho (UECE), na condição de vice-presidente da ANPED-NE; Prof. Dr. José Airton Pontes Júnior (UECE), vice-presidente do FORPRED-NE, e atual Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. O momento destacou a importância da articulação regional e da

construção coletiva de estratégias para o fortalecimento da pós-graduação em Educação.

Ainda no primeiro dia, ocorreu a mesa “Avaliação Quadrienal (2021-2024): balanço e novas perspectivas”, reunindo o coordenador da Área de Educação da CAPES, Ângelo Ricardo de Souza (Universidade Federal do Paraná – UFPR), a coordenadora à época do FORPRED Nacional, Andreia Ferreira da Silva (Universidade Federal de Campina Grande – UFCG) e a presidente da ANPED, Miria Fábila Alves (Universidade Federal de Goiás – UFG) e lideranças acadêmicas nacionais. O debate permitiu analisar os resultados da avaliação recentemente concluída, discutir avanços alcançados pelos programas, dos periódicos e refletir sobre os desafios que se apresentam para o próximo ciclo avaliativo.

No dia 12 de junho, as atividades concentraram-se na discussão da futura Ficha de Avaliação 2029. Durante o período da manhã foi realizada a mesa dedicada à Dimensão Programa, abordando questões relacionadas ao planejamento estratégico e à autoavaliação institucional. No período da tarde, as discussões centraram-se na Dimensão Formação e Produção Intelectual, contemplando aspectos relacionados à formação discente, internacionalização, produção científica e qualidade acadêmica dos programas.

No dia 13 de junho, a programação foi dedicada à Dimensão Impacto da nova ficha de avaliação. A mesa temática promoveu debates sobre a relevância social da pós-graduação, inserção regional, impacto educacional, econômico e cultural dos programas, bem como estratégias para evidenciar e qualificar essas contribuições. Encerrando a Jornada, foi realizada a Plenária Final, destinada à sistematização das

discussões, definição de encaminhamentos e construção de proposições coletivas para subsidiar a atuação futura do FORPRED Nordeste.

Imagem 1 – Mosaico de registro da Mesa de abertura às mesas de temáticas



Imagem 2 – Registro dos participantes da Plenária Final



Fonte: Arquivo Pessoal (2025)

A II Jornada Formativa consolidou-se como um importante espaço de formação política e acadêmica para os coordenadores e coordenadoras dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste. Entre os principais resultados alcançados destacam-se:

- Fortalecimento da articulação regional entre os Programas de Pós-Graduação em Educação;
- Ampliação do diálogo entre os programas e a Coordenação da Área de Educação da CAPES;
- Apropriação coletiva dos resultados da Avaliação Quadrienal 2021-2024;
- Qualificação dos debates acerca da futura Ficha de Avaliação da Área de Educação;
- Compartilhamento de experiências exitosas relacionadas ao planejamento estratégico e aos processos de autoavaliação;
- Discussão de estratégias voltadas ao fortalecimento da produção intelectual e da formação discente;
- Reflexão coletiva sobre os impactos acadêmicos, sociais e educacionais produzidos pelos Programas de Pós-Graduação em Educação;
- Consolidação do FORPRED Nordeste como espaço permanente de diálogo, cooperação e representação política dos programas da região.

A realização da II Jornada Formativa do FORPRED Nordeste representou um marco importante para a consolidação das ações da gestão, reafirmando o compromisso do Fórum com a formação continuada dos coordenadores,

com o fortalecimento da pós-graduação em Educação e com a construção coletiva de estratégias capazes de responder aos desafios contemporâneos da avaliação e da gestão dos programas. A expressiva participação dos programas da região, a qualidade dos debates realizados e os encaminhamentos produzidos demonstram a relevância da iniciativa para o fortalecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação e para a consolidação da área de Educação no Nordeste brasileiro.

Posicionamentos institucionais e defesa da democracia na educação

Além dos debates formativos promovidos durante a II Jornada Formativa do FORPRED Nordeste, um dos resultados mais significativos do encontro foi a elaboração e aprovação da Carta de Fortaleza, documento político construído coletivamente pelas coordenações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região Nordeste reunidos na Universidade Estadual do Ceará, entre os dias 11 e 13 de junho de 2025. A Carta expressa o posicionamento institucional do FORPRED Nordeste diante dos desafios contemporâneos enfrentados pela pós-graduação brasileira e reafirma o compromisso da região com a defesa da ciência, da educação pública, da democracia e da produção de conhecimento socialmente referenciado.

O documento destaca a preocupação dos Programas de Pós-Graduação em Educação com o avanço de perspectivas anticientíficas, com os ataques à democratização do conhecimento e com o enfraquecimento das políticas de in-

clusão e equidade. Em contraposição a esses movimentos, a Carta reafirma a importância da pesquisa, da formação acadêmica de qualidade, da liberdade de produção científica e do fortalecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação, reconhecendo o papel estratégico da educação na construção de uma sociedade democrática e socialmente justa. (FORPRED-NE, 2025a).

A Carta de Fortaleza também evidencia preocupações relacionadas ao financiamento da educação superior e da pesquisa no início do novo ciclo avaliativo (2025-2028), manifestando posicionamento contrário aos cortes orçamentários e às iniciativas de desregulamentação da pós-graduação sem amplo debate com a comunidade acadêmica. Nesse contexto, o documento reivindica condições adequadas para o desenvolvimento das universidades e dos programas de pós-graduação, reconhecendo que a sustentabilidade da pesquisa depende de investimentos contínuos, planejamento institucional e políticas públicas comprometidas com a redução das desigualdades regionais. (FORPRED-NE, 2025a).

Outro aspecto relevante da Carta refere-se à defesa da superação das assimetrias históricas que marcam a produção científica nacional. Os Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste reafirmaram a necessidade de políticas de financiamento mais equânimes, capazes de reconhecer as especificidades regionais e fortalecer a infraestrutura de pesquisa, a internacionalização, a formação de redes de cooperação, a valorização das revistas científicas da região e a democratização do acesso aos dados produzidos pelos processos avaliativos da CAPES. (FORPRED-NE, 2025a).

Por fim, a Carta de Fortaleza consolidou um conjunto de compromissos coletivos voltados ao fortalecimento da pós-graduação em Educação no Nordeste, reafirmando a defesa das modalidades acadêmica e profissional, da diversidade na produção intelectual, da cooperação regional e internacional e da produção de conhecimento comprometida com as demandas das populações historicamente vulnerabilizadas. Dessa forma, o documento tornou-se um importante marco político da gestão “Unidade na Diversidade: em defesa da Pós-Graduação em Educação no Nordeste (2024-2026)”, sintetizando os princípios e as lutas que orientam a atuação do FORPRED Nordeste na defesa da educação, da pesquisa e da democracia. (FORPRED-NE, 2025a).

Durante a realização da II Jornada Formativa do FORPRED Nordeste, as coordenações dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região também aprovaram uma Nota Pública de Repúdio ao Projeto de Lei nº 827/2024, aprovado pela Assembleia Legislativa do Estado de Alagoas. O documento manifestou a posição do Fórum contrária à proposta legislativa que restringe às educadoras do sexo feminino a realização de cuidados íntimos com crianças na Educação Infantil, estabelecendo critérios discriminatórios para o exercício da docência e do cuidado (FORPRED-NE, 2025b).

A manifestação pública do FORPRED Nordeste fundamentou-se na defesa dos princípios constitucionais da igualdade, da não discriminação e da liberdade profissional, destacando que a atuação docente deve ser orientada pela formação acadêmica, pela qualificação profissional e pelos princípios éticos da educação, e não por critérios biológicos ou estereótipos de gênero. O documento ressalta que a

proposta representa um retrocesso em relação às conquistas históricas relacionadas aos direitos humanos, à igualdade de oportunidades e à valorização da profissão docente. (FORPRED-NE, 2025b).

A Nota também enfatiza que a formação das crianças requer ambientes educativos pautados na convivência com a diversidade, contribuindo para a construção de relações democráticas e para a superação de preconceitos historicamente produzidos na sociedade. Nesse sentido, o Fórum posicionou-se em defesa de uma Educação Infantil comprometida com princípios de inclusão, equidade e respeito às diferenças, reconhecendo a importância da presença de profissionais qualificados, independentemente de seu sexo ou identidade de gênero, para o desenvolvimento integral das crianças. (FORPRED-NE, 2025b).

Ao aprovar a Nota Pública, o FORPRED Nordeste reafirmou sua responsabilidade social e seu compromisso com a produção de conhecimento científico comprometido com a democracia, os direitos humanos e a justiça social. O posicionamento evidencia que a atuação do Fórum ultrapassa as discussões relacionadas à avaliação e à gestão da pós-graduação, abrangendo também a defesa de políticas educacionais fundamentadas em evidências científicas, na valorização da diversidade e na promoção de uma educação pública democrática e socialmente referenciada. (FORPRED-NE, 2025b)

Outro importante posicionamento político aprovado durante a II Jornada Formativa do FORPRED Nordeste foi a Nota de Repúdio à Violência contra o Povo Palestino e às Ações Genocidas do Estado de Israel. O documento, construído e aprovado pelas representações das coordenações

dos Programas de Pós-Graduação em Educação da Região Nordeste, expressou solidariedade ao povo palestino e reafirmou o compromisso do Fórum com a defesa da vida, dos direitos humanos e da autodeterminação dos povos.

A segunda Nota destaca a preocupação do FORPRED Nordeste diante da escalada da violência na Faixa de Gaza e dos seus impactos humanitários, especialmente sobre mulheres e crianças, ressaltando a necessidade de observância dos protocolos internacionais de direitos humanos e dos princípios fundamentais da convivência democrática entre os povos. O documento associa a defesa da educação, da ciência e da democracia à promoção de uma cultura de paz, justiça social e respeito à dignidade humana em escala global (FORPRED-NE, 2025c).

Ao aprovar esta última Nota, o Fórum reafirmou sua compreensão de que a produção do conhecimento científico e a formação desenvolvida pelos Programas de Pós-Graduação em Educação não podem estar dissociadas dos grandes desafios contemporâneos enfrentados pela humanidade. Nesse sentido, o posicionamento evidencia uma concepção de pós-graduação comprometida com valores democráticos, com a defesa dos direitos humanos e com a construção de sociedades mais justas e igualitárias (FORPRED-NE, 2025c).

A manifestação também reforça o compromisso histórico da área da Educação com a formação crítica, com a promoção da liberdade, da equidade e da justiça social, princípios que orientam a atuação do FORPRED Nordeste e dialogam diretamente com o projeto político expresso no lema da gestão “Unidade na Diversidade: em defesa da Pós-Graduação em Educação no Nordeste”. Dessa forma, a aprovação

da Nota ampliou o alcance político da II Jornada Formativa, demonstrando que a articulação dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região ultrapassa as discussões acadêmicas e avaliativas, incorporando a defesa da democracia, da paz e dos direitos humanos como valores indissociáveis da formação e da pesquisa em Educação (FORPRED-NE, 2025c).

Avaliação dos programas de pós-graduação em educação da região Nordeste

As jornadas formativas realizadas pelo FORPRED-NE, bem como, a articulação entre ANPED e Coordenação de Área são cruciais para contribuir com a reflexão sobre a organização e preparação dos processos administrativos e pedagógicos durante a avaliação quadrienal, na medida em que problematiza quesitos, itens e indicadores da Ficha de Avaliação, sendo este um dos principais instrumentos norteadores da construção do relatório institucional dos Programas.

O FORPRED-NE tem sustentado a ideia de que a participação de representações das coordenações nessas atividades é fundamental para a troca de experiências e para a busca de possíveis alternativas voltadas à melhoria do quadro avaliativo. Embora não seja pretensão do Fórum atribuir a si a responsabilidade pela mudança das notas, é inegável que esse compromisso é assumido coletivamente por cada coordenação, de docentes permanentes e pessoas colaboradoras, por discentes e pelo quadro técnico-especializado de apoio à gestão de suas respectivas instituições. Todavia

é inegável que os Programas apresentam uma tendência de avanço na medida em que se envolvem nos espaços de reflexão crítica e adotam uma postura firme no planejamento e autoavaliação.

A Região Nordeste apresentou na última avaliação quadrienal (2025) resultados que demonstram o seu crescimento e contribuição para o fortalecimento do Sistema Nacional de Pós-Graduação e para a consolidação da área de Educação. A seguir, a tabela 1 apresenta a distribuição de Notas, por Região, no contexto da quadrienal do ciclo avaliativo (2021-2024), que culminou na Avaliação 2025.

Tabela 1 – Distribuição de Notas, por região – Área de Educação, 2025*

Total	3	4	5	6	7	Total	%
N	3	7	6	0	0	16	8,4
NE	10	23	4	3	0	40	21,1
SE	10	36	15	3	4	68	35,8
S	1	21	19	3	2	46	24,2
CO	1	13	3	3	0	20	10,5
Total	25	100	47	12	6	190	100

** Calculado com as alterações de nota promovidas pela avaliação de Reconsideração*
Fonte: Relatório de Avaliação: Educação (CAPES, 2025a)

A Região Nordeste possui 21,1% dos PPGs da Área de Educação, ocupando a terceira colocação se comparado com as regiões Norte e Centro-Oeste. Destaca-se por ter apresentado forte concentração nas notas 3 e 4 e menor quantidade de nota 5, quando comparada especialmente com a região Norte. Esta última, não apresentou nota 6, já a Região Nordeste resultou em 3 PPGs, são eles: Universidade Federal da

Bahia – o primeiro programa nota 6 da região; Universidade Estadual do Ceará; Universidade Federal de Sergipe, após pedido de avaliação de Reconsideração.

Tabela 2 – Movimento na mudança de Notas, por região – Área de Educação, 2025

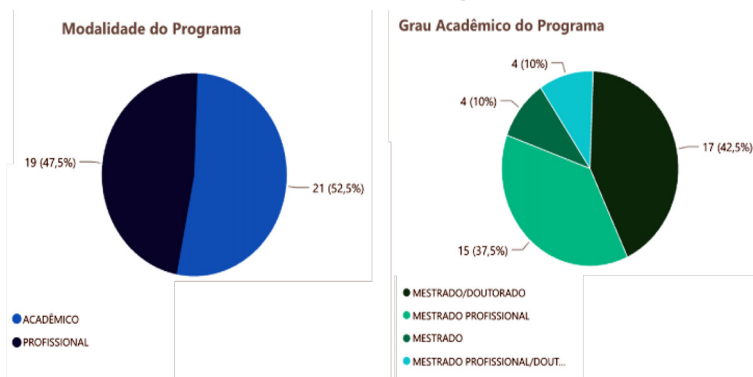
Total	-1	0	+1
N	0	8	8
NE	4	27	9
SE	9	51	8
S	3	31	12
CO	0	10	10
Total	16	127	47
%	8,4	66,8	24,7

*Calculado com as alterações de nota promovidas pela avaliação de Reconsideração

Fonte: Relatório de Avaliação: Educação (CAPES, 2025a)

A Região Nordeste apresentou saldo positivo na movimentação das notas, com 22,5% dos programas em ascensão e 10,0% em redução, resultando em ganho líquido de 12,5%. Entretanto, a predominância da estabilidade, que alcançou 67,5% dos programas, indica que o avanço regional ocorreu de forma gradual e concentrada, sem configurar uma mudança estrutural ampla no padrão avaliativo da região.

Figura 3 – Modalidades do Programa avaliado e Grau Acadêmico dos Programas



Fonte: Panorama das modalidades dos Programas avaliados (CAPES, 2025b).

Considerações finais

O Forpred-NE registrou nesse capítulo algumas das ações formativas realizadas durante a gestão 2024-2026, com ênfase na II Jornada Formativa e com a Carta de Fortaleza, evidenciando potenciais de impacto na Região Nordeste.

É importante registrar que contribuímos na organização do XXVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – XXXVIII EPEN – Reunião Científica Regional da ANPED, de 4 a 7 de agosto de 2026 em Fortaleza-Ceará, na Universidade Estadual do Ceará (UECE), com a oferta da III Jornada Formativa do Forpred-NE nos dias 3 e 4 de agosto de 2026.

Referências

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Relatório de avaliação: Educação: avaliação quadrienal 2025 (período 2021-2024)*. Brasília, DF: CAPES, Diretoria de Avaliação, 2025a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes>. Acesso em: 16 jun. 2026.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). *Resultados da Avaliação Quadrienal: panorama das notas da avaliação quadrienal* [painel interativo]. Brasília, DF: CAPES, [2025b]. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiTzZkYWWM5M2UtZDAyZS00OGY3LWFmM2ItNDIwOGQxMDc1ZTQ0IiwidCI6IjJmNGRlYmI4LTY0M2EtNGRiZS05MjdiLTlNTYyZWY3MD-BiOSJ9&pageName=ReportSection31d10fca03d1e4f2190f>. Acesso em: 16 jun. 2026.

FÓRUM DE COORDENADORES DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE (FORPRED-NE). *I Jornada Formativa do FORPRED/Nordeste: planejamento, formação e experiências nos programas de pós-graduação em educação do Nordeste*. Aracaju: FORPRED-NE/ANPEd, 2023. Disponível em: <https://doity.com.br/i-jornada-formativa-do-forprednordeste>. Acesso em: 15 jun. 2026.

FÓRUM DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE (FORPRED-NE). Carta de Fortaleza. Fortaleza: FORPRED Nordeste/ANPEd, 13 jun. 2025.

FÓRUM DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE

(FORPRED-NE). Nota de repúdio ao Projeto de Lei n.º 827/2024: um ataque à igualdade de gênero e à profissionalização na educação infantil. Fortaleza: FORPRED Nordeste/ANPEd, 13 jun. 2025.

FÓRUM DE COORDENADORES DE PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO NORDESTE (FORPRED-NE). Nota de repúdio à violência contra os/as palestinos/as e contra as ações genocidas do Estado de Israel. Fortaleza: FORPRED Nordeste/ANPEd, 13 jun. 2025.



2 POÉTICAS ORAIS E CORPOREIDADE: PERFORMANCES ORAIS E CORPORAIS EM ESPAÇOS FORMAIS E NÃO FORMAIS DE APRENDIZAGEM

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap2>

ROSEMARY LAPA DE OLIVEIRA

Doutora e pós-doutora em educação. Professora titular/plena do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – Campus I. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo em Leitura e Contação de Histórias (GPELCH) e Editora-chefe da Revista Contação de histórias e Oralidades (CHO).

E-mail: rloliveira@uneb.br

A educação no caminho da performance da contação de histórias

Ela entra no palco e senta numa poltrona. As palavras começam a sair de sua boca como sai o ar que respiramos, mas parecem sair e entrar novamente, como quem quer voltar às origens. Ela conta uma história encantada de orixás e outras entidades. Em determinado momento, seu corpo de mais de oitenta anos não se contenta em estar sentado. Ela se levanta por causa da história que conta e por conta dela, dança e toca seu agogô. Vovô Cici, Nancy de Souza e Silva, a mãe de Ifá, contadora de histórias afro-brasileira mostra com sua voz e seu corpo que contar histórias é arte que se faz com o corpo inteiro.

Como diz Bernat (2013), o griot é ator, cantor, bailarino, músico e principal fonte de armazenamento e transmissão de contos iniciáticos, anedotas, provérbios, ou seja, das poéticas orais, assim, podemos dizer que Vovó Cici é uma griot, nossa griot aqui da Bahia, atuando em Salvador.

Hampatê Bâ (2010) esclarece que a tradição oral africana não se limita a histórias e lendas, ou mesmo a relatos mitológicos ou históricos, e os griots estão longe de ser seus

únicos guardiões e transmissores qualificados. Ainda para esse autor, dentro da tradição oral, na verdade, o espiritual e o material não estão dissociados. Fundada na iniciação e na experiência, a tradição oral conduz para a totalidade de ser humano, em virtude disso, pode-se dizer que contribuiu para criar um tipo de humanidade particular, nesse cenário, o griot é uma figura central na preservação e transmissão dos saberes ancestrais, desempenhando funções de genealogista, historiador, poeta, contador de histórias e guardião da memória coletiva (Hampatê Bâ, 2010).

Ainda segundo esse autor, nas sociedades africanas de tradição oral, o genealogista ocupa um papel fundamental na preservação da memória coletiva, sendo indissociável da figura do historiador. Responsável por guardar e transmitir oralmente os feitos, os valores e as trajetórias dos antepassados, o genealogista atua como guardião da história e da identidade de seu povo. Em contextos nos quais o conhecimento era preservado principalmente pela oralidade, cabia a ele manter viva a continuidade histórica da comunidade, assegurando a transmissão fiel dos saberes entre as gerações, construída e compartilhada por meio da palavra (Hampatê Bâ, 2010).

Os griots, ensina o historiador africano, são verdadeiros arquivistas da oralidade africana, responsáveis por manter viva a continuidade histórica das comunidades por meio da palavra narrada. Além da dimensão narrativa, ocupam um lugar de reconhecimento social, moral e educativo, sobretudo quando associados à figura do tradicionalista-domo, iniciado nos conhecimentos sagrados e comprometido com a transmissão fiel da tradição. Nesse sentido, podemos dizer que o griot exerce uma função educativa, política e

cultural, mediando saberes entre gerações e fortalecendo vínculos de pertencimento, identidade e memória coletiva, conforme adverte Hampâté Bâ (2010).

Pacheco (2015) esclarece que o termo griot encontra no Brasil a versão griô, uma ação criada, coordenada e mobilizada para fazer com que o conceito acima descrito fosse reescrito de forma compartilhada entre contadores/as de histórias e pesquisadores/as, educadores/as, militantes culturais e políticos em busca do reconhecimento de um novo lugar social, político, econômico e cultural de representantes das culturas tradicionais de transmissão oral no Brasil.

Ainda para Pacheco (2015), a ressignificação brasileira dessa figura ancestral, vinculada às práticas culturais populares valoriza os/as mestres/as da tradição oral no contexto afro-brasileiro. Assim, enquanto a palavra griot remete à matriz africana originária, a palavra griô representa sua reelaboração no contexto sociocultural brasileiro, reafirmando a oralidade como prática legítima de produção, circulação e preservação dos saberes tradicionais (Pacheco 2015).

Acontece que, no Brasil, a ação griô perde muito da ação corporal, limitando, muitas vezes, a história na voz, tendo, muitos/as contadores/as limitados a mostrar os sentimentos através do corpo, mas retê-lo no movimento de corporeidade. Em Vovô Cici, vemos um corpo que conta, que dança, que toca instrumentos e que encanta a história contada com toda a sua corporeidade.

Segundo o dicionário digital Aulete¹, corporeidade é substantivo feminino que remete à qualidade do que é

¹ Disponível em: <https://www.aulete.com.br/corporeidade>, Acesso em: 22 mai 2026

corpóreo, ou seja do corpo. Mas quando aqui tratamos do corpóreo não lançamos mão da biologia, do funcionamento, da fisiologia. Aqui essa palavra toma a forma de percepção psicossocial do mundo, movimentos que traçam o diálogo com o mundo físico, psíquico, imaterial, sensório, emocional, lúdico, entendendo que, através dos movimentos intencionais ou não, intuitivos ou não, as pessoas se expressam, dizem, dialogam, aprendem, ensinam, amam, vivem. A corporeidade é a projeção humana com/para o mundo.

Fato é que, sem sombra de dúvidas, a ideia de griot, com seu corpo expressivo, cantante, dançante e contante cabe bem à Vovô Cici, que não se contenta em contar a história, ela a expressa com todo o seu corpo, desde a voz que conta e canta até os pés que sambam e as mãos que tocam o agogô nos palcos. Bem diferente da escola, local em que a corporeidade é interdita, onde corpos devem estar sempre sentados, calados, em que os currículos privilegiam a cognição mnemônica e que o corpo não figura no conjunto de conhecimentos a serem mediados.

Diante dessas evidências, nos resta perguntar: como o corpo dialoga com a palavra na contação de histórias em espaços formais e não formais de aprendizagem? E é essa questão que movimenta este texto, traçando, portanto, como objetivos: discutir a importância da corporeidade nas poéticas orais e estudar a performance na contação de histórias em espaços formais e não formais de aprendizagem.

Sendo este um texto em que me arvorei a refletir criticamente sobre o tema da corporeidade, especificamente nas performances de poéticas orais em espaços formais e

não formais de aprendizagem, é possível definir, então, que este seja um ensaio acadêmico.

Corpo, corporeidade, performance

O corpo é o que dá materialidade à existência. O corpo humano, foco das discussões neste texto, é composto, como sabemos, por vários órgãos articulados entre si que trabalham em prol de encantarmos uma história. Claro que o corpo não faz só isso, mas, neste texto, vamos pensar nessa perspectiva.

O conceito de corporeidade encontra-se ancorado na filosofia e na fenomenologia e surge como uma resposta à visão mecanicista e dualista ocidental que separa corpo e mente como se funcionassem de formas distintas e desconexas.

Mauss (2003) insistiu na necessária sistematização de uma abordagem que desse conta da análise da humanidade não como resultado de estados individuais de consciência, nem como fruto de observação da sociedade como um conjunto de hábitos exóticos. Ele elaborou noções como a de Fato Social Total, Homem Total, Dádiva, Técnicas do Corpo e outras ainda. Pensando com base num referencial sociológico, o autor se baseou principalmente em noções como as de tradição e de hábitos para explicar os modos como os indivíduos fazem uso de seus corpos. Ele considerava o corpo como o primeiro e mais importante instrumento de interação com o mundo. Ele defendia que nossas técnicas corporais são tradicionais e nossos gestos nada têm de naturais, pois são produzidos por normas coletivas.

Merleau-Ponty (1992) criticou a cisão consciência-mundo. Ele foi reconhecido como fenomenólogo,

principalmente por suas teorias a respeito da percepção do humano. O autor baseia-se na ideia de que o corpo é a condição primeira do ser humano, e, portanto, é por meio dele que tomamos consciência do nosso modo de estar no mundo. Defendia, ainda, que o objeto não existe por si só, mas depende da forma como é visto e apreendido pelas pessoas, assim como o ser humano não pode ser pensado a partir de uma dicotomia corpo versus mente ou alma, pois é um conjunto único.

Ambos autores viam o fato social de forma complexa não redutível à explicação em nível psicológico, ou seja, os costumes de um povo estariam encarnados em cada indivíduo membro desse povo, e só através de sua unidade, tal como incorporada na experiência individual, é que poderiam ser compreendidos. Ambos pensavam o corpo a partir de uma visão complexa que gerou a definição de corporeidade presente nos estudos atuais, pois tentaram relacionar as esferas biológica, psicológica e social, no que diz respeito ao usos do corpo, defendendo que toda técnica corporal é tradicional.

Enquanto ação tradicional, aprendemos com os mais velhos que para encantarmos uma história, precisamos nos encantar pela história, ou seja, ela precisa ser vivida em nosso corpo: sentida por todos os sentidos e processada pela pele, maior órgão humano e pelo cérebro, nosso centro de processamento das emoções. Mas tudo isso é do campo da biologia e a história, vista sob essa perspectiva, perde muito de seu encantamento. É no campo da corporeidade que a história ganha o sentido que precisa para encantar quem conta e quem ouve.

A corporeidade é o que permite ao ser humano tomar consciência de si mesmo. A relação de uma pessoa com seu corpo, com os corpos dos outros e com o meio ambiente forma sua identidade, aquilo que a diferencia². Diante disso, podemos compreender que a corporeidade é constituída também pelo biológico, mas não só. Entra na equação o social e o psicológico, apontando a forma como nos projetamos para o exterior a partir de nosso próprio corpo, sendo essa ação responsável pelo nosso modo de ser que reverbera no nosso modo de contar histórias.

Com tudo isso, não podemos perder de vista que o processo educativo passa pela corporeidade, uma vez que, para aprender, precisamos estar inteiros no processo de aprendizagem e que a arte e a ludicidade provocam aprendizagens muito potentes, pois interligam sistemas de modo interrelacionado e a neurociência tem comprovado que isso resulta em aprendizado.

Recentes pesquisas na neurociência têm se voltado para o tema da educação, constituindo-se um novo campo de estudo a que deram o nome de neuroeducação. Autores como Bartoszeck (2006), Zaro et al (2010), Barrios-Tao (2016) têm evidenciado conteúdos relevantes para essa área, de modo geral, afirmando que essa nova ciência pode ser considerada um campo multidisciplinar de conhecimento e atuação profissional da educação.

Ainda no campo da neurociência, Brockington *et al* (2025) realizou um estudo que examinou os efeitos da contação de

² Equipe editorial de Conceito.de. (22 de Janeiro de 2020). *Corporeidade – O que é, conceito e definição*. Conceito.de. <https://conceito.de/corporeidade> . Acesso em 23 mai 2026.

histórias em crianças hospitalizadas, avaliando a ocitocina, cortisol, dor e associações psicolinguísticas. Participaram 81 crianças internadas na UTI do Hospital da Criança da Rede D’Or São Luiz, em São Paulo, divididas aleatoriamente em dois grupos. No grupo experimental (41 crianças), voluntários contaram histórias, permitindo às crianças escolherem entre oito livros. O grupo controle (40 crianças) participou de brincadeiras de adivinhas conduzidas pelos mesmos voluntários, pelo mesmo tempo. Antes e depois das intervenções, as crianças registraram a dor em Escala Analógica Visual e responderam a testes de associação psicolinguística. A contação de histórias reduziu a dor, melhorou a avaliação da internação e promoveu alterações favoráveis nos biomarcadores, destacando o potencial das narrativas para o bem-estar de crianças hospitalizadas. Segundo ele

A pesquisa apontou que durante a contação de histórias acontece algo que chamamos de ‘transporte da Narrativa’, ou seja, a criança, por meio da fantasia, pode experimentar sensações e pensamentos que a transportam, momentaneamente, para outro mundo, outro lugar, diferente do quarto do hospital e, portanto, longe das condições aversivas de uma internação (Brockington *et al*, 2025 – grifos do autor)

Corroborando com o que nossos mais remotos antepassados já sabiam, contar histórias, uma poética oral, nos ajuda a compreender e enfrentar o mundo. Mas erra quem pensa que isso acontece na simplicidade apresentada por Kopenawa: “de boca a ouvido” (Kopenawa; Albert, 2015), pois nem nessa simplicidade encontramos apenas as palavras no ato de contar histórias, que, para o povo indígena tem se

tornado um ato de guerra, um ato político em que sua presença corpórea é sempre completa.

Segundo Brandão e Caliatto (2019), através do sistema nervoso central (SNC), a principal rede de comunicação e controle do corpo, os sinais elétricos são transmitidos e retransmitidos constantemente, a partir do cérebro aos órgãos, membros e partes do corpo e vice-versa. De forma sintética, o processamento da informação é composto pela recepção, análise e integração de conhecimentos ou aprendizagens armazenadas na memória do corpo como um todo, por isso, podemos dizer que aprendemos com o corpo todo, não só com o cérebro.

Contar histórias não é apenas uma expressão linguística, ela é profundamente cognitiva. Segundo Hampatê Bá (2010), os primeiros arquivos ou bibliotecas do mundo foram o cérebro humano e mesmo na atualidade, antes de colocar nossos pensamentos no papel, travamos um diálogo secreto íntimo, recordamos os fatos tal como nos foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como nós mesmos os narramos para nós.

Também é esse autor que fala que um conto de tradição oral pode ser percebido em vários níveis. No primeiro nível, ele é puramente recreativo e seu objetivo é divertir e distrair crianças e adultos. Mas, para as crianças que, por sua vez, o recontam para seus familiares ou colegas, ele constitui também uma forma de aprendizagem da língua e de certos mecanismos do pensamento. Num outro nível, o conto é um suporte de ensinamento para a iniciação às regras morais, sociais e tradicionais da sociedade, na medida em que revela o comportamento ideal de um ser humano no seio da

família ou da comunidade. Enfim, o conto é dito iniciático na medida em que ilustra as atitudes a imitar ou a rejeitar, as armadilhas a discernir e as etapas a vencer quando se está engajado no difícil caminho da conquista e da realização de si mesmo (Hampatê Bá, 2010).

Os ensinamentos desse historiador africano revelam a riqueza de aprendizados gerados por meio das poéticas orais, notadamente pela contação de histórias. Aliando essa ideia com a de que a tradição africana performa a contação de histórias com toda a sua corporeidade, podemos dizer que contar o conto tradicional é vivê-lo no corpo.

Mas não só através da oralidade. Santos, Corsi e Amorim (2021) asseveram que o texto poético é ressignificado na compreensão de que o texto está em todas as coisas e lugares e que ele dialoga com o corpo e sua corporeidade, estabelecendo essa relação da palavra escrita com a palavra falada. Expressa nos ritos e rituais, a palavra escrita está, portanto, atrelada a seus significados, mas para além deles, se agrega também às múltiplas linguagens do corpo e dos seus ritmos. Portanto, a palavra, seja lida ou falada, precisa do corpo para lhe dar vida.

Para Matos (2014), a capacidade para colocar-se em sintonia com estudantes, como faz o contador de histórias com seus ouvintes, é a primeira das habilidades que a docência pode aprender com a contação de histórias e isso poderia ajudar professores/as a perceberem melhor as necessidades e possibilidades de seus/as alunos/as. A autora levanta como possível dimensão educativa da contação de histórias na escola a necessidade humana de abstrair-se da realidade factual, não só como fuga, mas como recuo estratégico

de criatividade, de conseguir perceber outras dimensões do cotidiano e, assim, poder encontrar soluções ainda não pensadas. Esse caminho só é possível através do prazer que os contos maravilhosos suscitam.

E isso nos leva à performance, da qual trataremos na seção que segue, juntamente com a ideia de poéticas orais.

Poéticas orais e performance, o corpo seguindo o som da palavra

Como já foi apontado por Thomas (1992), oral é um termo propenso à ambiguidade, mas que se define principalmente pela sua oposição a escrito, ainda que eventualmente o termo possa ser usado para se referir a qualquer tipo de comunicação não-verbal. Consequentemente, oral é todo tipo de transação ou ato de comunicação que aconteça sem a intervenção da escrita ou no qual ela tenha apenas um valor acessório. Trazer essa definição é relevante, no sentido de delimitar o campo aqui referido.

Seja no samba de roda, cantigas de trabalho, cânticos, cordel, mesinhas, rezas, repente, cantoria, causos, lendas, contos, ou outras tantas manifestações, as poéticas orais são expressões artísticas que envolvem voz e corpo em performance. Segundo Possas (2010), as poéticas orais são manifestações artísticas e culturais sincréticas, reatualizando e ritualizando temáticas míticas. Ainda é esse autor que faz a reflexão de que reatualizar é um exercício que dá vida a uma nova realidade para se constituir em tradição em que novos personagens e situações aparecem na forma de velhíssimas estruturas narrativas.

Corroborando com essa ideia, Apoema (2025) defende que o gesto que antecede as estadias, os princípios, os encontros, o ocupar de espaços chega primeiro com os olhos, depois, os pés, as mãos, todo o corpo em movimento, em contato e em relação com um determinado território: talvez apenas uma praça, uma casa ou um campus, também uma espécie de lar, um lugar de estar. Todo esse movimento pode ser pensado como performance, ou seja essa relação que estabelecemos entre o que fazemos e com quem dialogamos ao fazer.

Para Paul Zumthor (2000), na performance, intérpretes, em conjunção com o público, elaboram uma poética sincrética, abarcando gestos, entonação da voz, olhar, respiração, e o silêncio, que extrapolam o simples fazer comunicativo, pois põem em ação interpretação, texto e ouvinte. Na performance, adverte esse autor, há a inexorável necessidade da resposta do público, ou seja, o ouvinte exerce função ativa que é indispensável à exposição artística performática, pois a obra se concretiza na apreensão do ouvinte, que recria, de acordo com seu repertório particular, o universo significativo que lhe é apresentado.

Nesse processo, cria-se o espaço necessário para as condições de troca, pois “[...] O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência de seus ouvintes [...]” (Benjamin, 2020, p. 23). Esse é um processo essencial à aprendizagem, a qual se dá através da experiência e da experimentação das situações a serem aprendidas e deveria estar presente na escola, de forma intensa e intencional.

Para Zumthor (2000), toda voz emana de um corpo que se faz palpável, visível e audível em performances. Edifica-se no corpo uma escritura verbalizada pelo gesto: lágrimas, suores, ornamentos, provocações tácteis, expressões de medo, reprovação, contentamento, acrobacias e espasmos involuntários fazem parte de um lugar de expressão ou simplesmente são carne que se faz texto (Possas, 2010).

Zumthor (2000), ao lançar-se no terreno das antigas tradições, criou um estatuto para a voz ao reconhecer a importância da memória oral: “Ninguém sonharia em negar a importância do papel que desempenharam, na história da humanidade, as tradições orais” (Zumthor, 2010, p. 8). A voz, em seu caráter fundante e poético, reverbera no corpo e vibra a arte performada. “O sopro da voz é criadora” (Zumthor, 2010, p. 10), mas depende do corpo para encantar, para envolver, para se fazer presença, mesmo que esteja somente revelada através do som, sem a imagem, pois para que a voz tome força ela precisa do corpo para ter vida.

Na contramão dessas importantes discussões e das aprendizagens que geram, quando foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, vemos que em seu Art. 26º regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica, nela a corporeidade e a oralidade são peremptoriamente silenciadas. Em 1997, aconteceu a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que normatizaram os temas a serem trabalhados na educação básica e se deu por uma construção hierarquizada com privilégio à ascensão de teorias, sobretudo prontas que não contemplam a corporeidade. Da mesma forma, é observada a falta desses temas nos

livros didáticos. Em 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano foram catalogados e distribuídos e, em nenhuma das suas 175 páginas a corporeidade é mencionada e a oralidade fica bem limitada.

Em 2000, no lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), o corpo é tratado aliado à educação física, mesmo assim, de forma bem tímida e corporeidade sequer é citada. Nenhuma palavra também se refere às poéticas orais. Em 16 de setembro de 2015, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi disponibilizada e passou a estabelecer de forma obrigatória os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula, independentemente do lugar onde moram ou estudam os/as alunos/as. A subjetividade do ser humano passa a ser incorporada nessa construção, o lúdico e os afetos aparecem nas sugestões de atividades, mas a corporeidade aparece apenas três vezes nas 600 páginas. Poéticas orais não figuram uma única vez e contação de histórias apenas duas vezes.

Porém, a despeito da pouca importância que órgãos governamentais dão a essas discussões, Brasil (2026), em sua recente defesa de tese, assevera que não há outro lugar para a educação senão nos corpos. Em sua tese-espetáculo, ela apresenta resultado de busca na produção científica em Educação no Brasil, na qual o corpo ainda chega primeiro, ainda entra na escola e faz parte de tantas educações. Ela realizou um mapeamento dos programas de pós-graduação (PPGs) da área 38 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, no qual o radical da palavra corpo foi marcador de pesquisa. Diante da realização do

mapeamento de 128 PPGs da área de Educação no Brasil, sendo 107 PPGs de Doutorado Acadêmico, 20 de Doutorado Profissional e 1 Doutorado em Rede, envolvendo 136 IES em 118 cursos de Doutorado (104 acadêmicos e 14 profissionais) levou à identificação de 375 teses com a presença do radical CORP em seus títulos e/ou subtítulos, das quais 350 demarcam trabalhos acadêmicos que trouxeram Corpos de Estudo como categoria epistemológica.

Ao mesmo tempo em que busca pela palavra, essa investigação reconheceu que há corpos mesmo quando a palavra não está lá, mesmo quando ocultam os corpos e suas potências. A defesa por uma interface inseparável entre corpo e educação comungam não apenas como um lugar de interseção, envolve não apenas coexistências, mas, sim, um estado de presença que sofre diante do problema político, estético e ético, marcado pela continuidade das dificuldades impostas pela dominação colonial, que cria uma série de dicotomias humanas e trazem problemas a esta relação entre corpo e educação.

Uma história se conta com o corpo e ponto final

Chegando ao ponto das considerações finais, retomo a pergunta que gerou esse texto: como o corpo dialoga com a palavra na contação de histórias em espaços formais e não formais de aprendizagem? Mas a retomo enquanto pergunta que me guia nas pesquisas que oriento no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade na Universidade do Estado da Bahia, na pesquisa interinstitucional que desenvolvo junto com colegas da minha própria

universidade e com colegas da Universidade Estadual de Feira de Santana, com Professora Doutora Luciene Souza Santos, com a Universidade Federal do Sudoeste da Bahia, com professora doutora Keu Apoema, com a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, com professora doutora Ana Rita de Cassia Santos Barbosa, pesquisa essa que toma corpo na orientação de Iniciação Científica que assumo desde 2015 ininterruptamente. Também é essa pergunta que me guia nas aulas de Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Língua Portuguesa e de Núcleo de Iniciação à Docência, componente de curricularização da extensão no qual ofereço curso de contação de histórias e suas performances e, não menos importante, nas interações de extensão com a Liga Acadêmica do Brincar e Contar Histórias que coordeno junto à Brinquedoteca Universitária Paulo Freire e, por fim, como editora chefe da Revista Contação de Histórias e Oralidades.

Assim como me movimenta, essa questão movimentou esse corpo texto, buscando alcançar os objetivos postos: discutir a importância da corporeidade nas poéticas orais e estudar a performance na contação de histórias em espaços formais e não formais de aprendizagem. Quanto a esses objetivos, podemos dizer que foram perseguidos nas reflexões aqui trazidas, nos debates e diálogos travados com outras/ as pesquisadoras que pensam: corporeidade, poéticas orais, contação de histórias e educação.

O que podemos dizer, após todo esse debate é que o corpo dialoga com a palavra em todas as poéticas orais e com a educação, e que ele está presente nos processos de aprendizagem em espaços formais e não formais mesmo que não se

explicita, mesmo que sejam forçados a ficarem em cadeiras paralisantes, mesmo que seja punido por mover-se. Então, é chegada a hora de fazer esse corpo mover-se na educação com toda a sua potência e a contação de histórias enquanto arte-educação tem todo o potencial para fazer mover esses corpos sedentos de aprendizados de si, do outro, do mundo.

Referências

APOEMA RIBEIRO, Kelly Cristine. Jardim das indagações: diálogos e experimentações pedagógicas e artísticas contra-coloniais. *Revista Científica/FAP*, Curitiba, v. 33, n. 2, p. 374–402, 2025. DOI: 10.33871/19805071.2025.33.2.11032. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/revistacientifica/article/view/11032>. Acesso em: 24 maio. 2026.

BARRIOS-TAO, Hernando. *Neurociências, educación y entorno sociocultural. Educación y Educadores*, v. 3, n. 19, p. 395–415, 2016. doi: 10.5294/vedu.2016.19.3.5. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5886781>, Acesso em 23 mai 2026.

BARTOSZECK, Amauri. Betini. Neurociência na educação. *Revista Eletrônica Faculdades Integradas Espírita*, v. 1, p. 1-6, 2006. Disponível em: https://neuroconecte.com/wp-content/uploads/2023/03/Neurociencias_na_Educacao.pdf Acesso em: 23 de mai de 2018.

BENJAMIN, Walter. *O contador de histórias e outros textos*. Trad. Patrícia Lavelle. 2 ed. São Paulo: Hedra, 2020.

BERNAT, Isaac. *Encontros com o griot Sotigui Kouyaté*. 1 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

BRANDÃO, Amanda dos Santos; CALIATTO, Susana Gakyia. CONTRIBUIÇÕES DA NEUROEDUCAÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA. *Rev. Exitus*, Santarém, v. 9, n. 3, p. 521-547, jul. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000300521&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 23 maio 2026. Epub 17-Abr-2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n3id926>.

BRASIL, Marcela Botelho. *Corpos de estudo em Educação no Brasil: a Tese-Espetáculo de uma Artista da Dança*. 2026. 227 fls. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2026.

BROCKINGTON, Guilherme et al.. Contação de histórias para crianças hospitalizadas: efeitos sobre a dor, a linguagem e os biomarcadores fisiológicos. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 31, p. e25061, 2025. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/sb37gS33mVdFqXbGWHnMyxp/?lang=pt> Acesso em 23 mai 2026.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. In: *História Geral da África I, Metodologia e pré-história da África*. Editado por Joseph Ki-Zerbo, 2ª Ed. Brasília: UNESCO, 2010.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu: palavras de um xamã yanomami*. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. 1 ed. São Paulo: Companhia das letras, 2015).

MATOS, Gislayne Avelar. *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e Antropologia*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: CosacNaify, 2003.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *O visível e o invisível*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.

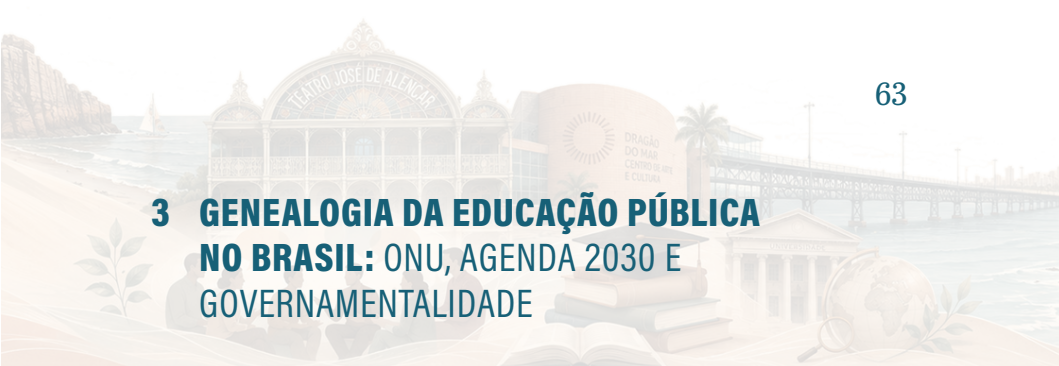
PACHECO, Lillian. *A pedagogia griô: educação, tradição oral e política da diversidade*. Ano 2, n. 3. Diversita, São Paulo, set 2014/mar 2015.

POSSAS, Hiran de Moura. Poéticas orais: sopros da tradição na contemporaneidade. *Raído*, [S. l.], v. 4, n. 7, p. 139–148, 2010. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/Raído/article/view/559>. Acesso em: 23 maio. 2026.

SANTOS, Luciene Souza. CORSI, Margarida da Silveira. AMORIM Lana Lula. Poéticas Oraís, corpo-memória e o ritmo das narrativas de mestres e mestras contadores de histórias tradicionais. *Revista BOITATÁ*, Londrina, n. 31, jan.– jun. 2021

THOMAS, Rosalind. *Literacy and Orality in Ancient Greece*. Cambridge Cambridge University Press, 1992

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. São Paulo: Hucitec/Educ, 2000.



3 GENEALOGIA DA EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: ONU, AGENDA 2030 E GOVERNAMENTALIDADE

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap3>

OLIVIA MORAIS DE MEDEIROS NETA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

E-mail: olivia.neta@ufrn.br

CÍNTIA BORGES DE ALMEIDA

Universidade Estadual de Santa Cruz

E-mail: cbalmeida@uesc.br

Introdução

Este texto trata-se de um trabalho encomendado para o Grupo de Trabalho 02 – História da Educação do XVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, cujo tema é “Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: Desafios à Pós-Graduação em Educação”, justificando-se por tal seu caráter ensaístico-analítico, sem abdicar do rigor teórico e metodológico que orienta a investigação.

Inserido na área de História da Educação, o artigo examina os exercícios de poder em torno da formação de mecanismos de governo no contexto das políticas educacionais globais da Organização das Nações Unidas (ONU) e suas conexões com a criação, regulamentação e reformulação da educação pública no Brasil. Assim, propõe-se uma análise histórica das várias práticas de governo, reais e tangíveis, que permitem a formação subsequente do Estado, considerando o saber constituído no âmbito das lutas, com o reconhecimento das diversas táticas e estratégias, certamente, tendo na escrita da história uma relação ampliada entre não discursividade/discursividade. Segundo Foucault (1995, 2008b), isso implica uma articulação analítica do eixo poder/

conhecimento para o da subjetividade e ética. A genealogia do governo e a noção de conduta estão intrinsicamente imbricadas à noção de governamentalidade (Castro, 2009), reconhecendo a existência política do homem e convertendo sua vida biológica em objeto de governo. Com efeito, leva-se a pensar dispositivos educacionais e de escolarização centrados na população e na maquinaria de poder via regulação de corpos e de condutas para a vida social.

Com base nesse entendimento, a elaboração dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e da Agenda 2030 configura um marco recente, embora não pioneiro, nas modalidades de estruturação das políticas educacionais em nível global, em consonância com a ideia previamente apresentada. Longe de constituir um ponto de partida, essa agenda deve ser compreendida como resultado de um processo histórico mais amplo, no qual a ONU, desde o pós-Segunda Guerra Mundial, vem produzindo diagnósticos, categorias e diretrizes que estruturam modos de pensar e governar a educação no mundo.

De acordo com Kharas e Zhang (2014), a elaboração da Agenda 2030 revela tanto permanências, quanto mudanças em relação a agendas pretéritas, como os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM). Um ponto crucial deste processo aconteceu durante a Conferência Rio+20, realizada em 2012, onde 193 nações concordaram em estabelecer uma nova agenda global que unisse sustentabilidade, diminuição da pobreza e progresso em seus aspectos econômicos, sociais e ambientais. A formalização dessa agenda ocorreu na Assembleia Geral das Nações Unidas, em 2015, consolidando um conjunto de 17 objetivos e 169

metas que passaram a orientar políticas públicas em escala global.

Ao contrário dos ODM, que foram elaborados de maneira mais limitada e tecnocrática, a elaboração dos ODS foi caracterizada por um processo de participação mais amplo, que envolveu governos, entidades internacionais, sociedade civil, setor privado e a comunidade acadêmica. Apesar disso, sua estrutura coletiva pode ser questionada devido às forças competitivas presentes, ou seja, as forças em conflito envolvidas na sua elaboração. Não obstante as divergências existentes, este movimento não apenas ampliou a legitimidade da agenda, mas também contribuiu para a produção de uma linguagem comum, estruturada em torno de categorias como qualidade, equidade, inclusão e desenvolvimento sustentável, que passam a orientar a formulação e a avaliação das políticas educacionais.

Por outro lado, mais do que um conjunto de metas, a Agenda 2030 pode ser compreendida como parte de uma racionalidade política mais ampla, na qual a educação é mobilizada como instrumento estratégico de governo das populações. Nesse contexto, o ODS 4, direcionado à educação, não deve ser examinado de forma isolada, mas como manifestação de um processo histórico, no qual a ONU, através de suas diversas entidades, programas e fundos, tem desenvolvido instrumentos que interligam conhecimento, autoridade e regulação social.

É a partir dessa compreensão que se coloca a questão que orienta este estudo: como a Organização das Nações Unidas, ao longo de sua trajetória histórica, tem produzido dispositivos de governamentalidade no campo educacional

relacionados com a constituição e a reconfiguração da educação pública no Brasil?

Para abordar essa questão, o artigo utiliza a perspectiva genealógica, fundamentada nas ideias de Michel Foucault (1985, 2008a), com ênfase nas concepções de poder e governamentalidade, ao mesmo tempo em que problematiza a análise de documentos da ONU pela ótica da historiografia educacional no Brasil. O objetivo não é avaliar a Agenda 2030 em termos de eficácia ou implementação, mas desnaturalizar sua emergência, compreendendo-a como parte de um conjunto mais amplo de dispositivos históricos que produzem regimes de verdade e orientam práticas educacionais.

Ao privilegiar o Brasil como campo analítico, o estudo desloca a compreensão de uma lógica de difusão de políticas para uma abordagem que enfatiza processos de mediação, tradução e disputa. Neste movimento, examinamos as diretrizes globais em sua historicidade e em seus impactos reais na estruturação da educação pública, destacando como se conectam, se tensionam e se reestruturam em um cenário caracterizado por desigualdades estruturais e uma longa história de conflitos pelo direito à educação.

A partir dessa abordagem, o artigo organiza-se em quatro movimentos analíticos articulados. Inicialmente, discute-se o referencial teórico foucaultiano que sustenta a análise. Em seguida, apresentam-se os procedimentos metodológicos que orientam a investigação. Na sequência, examina-se a constituição histórica das políticas educacionais globais no âmbito da ONU, situando a Agenda 2030 como parte desse processo. Por fim, analisa-se a incorporação dessas diretrizes no contexto brasileiro, por meio de

dispositivos como o Plano Nacional de Educação (PNE), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os sistemas de avaliação e os mecanismos de financiamento, evidenciando tensões, traduções e disputas.

Referencial teórico: genealogia, poder e governamentalidade

A análise desenvolvida neste artigo fundamenta-se nas contribuições de Michel Foucault (1985; 1995; 2008a; 2008b), sobretudo nas noções de genealogia do poder e governamentalidade, compreendidas como operadores analíticos centrais para a problematização das políticas educacionais em perspectiva histórica. Como método, a genealogia se distingue de abordagens que procuram origens estáveis ou essências universais, focando, em vez disso, na análise das circunstâncias históricas que levaram à emergência dos discursos. Nesse sentido, trata-se de compreender como determinados enunciados se tornam possíveis, legítimos e verdadeiros em contextos específicos, pois a genealogia não busca a essência das coisas, mas as condições de possibilidade que tornaram certos discursos aceitáveis e verdadeiros em determinado momento histórico, deslocando a análise para o campo das contingências, disputas e descontinuidades (Oliveira, 2019).

Esse deslocamento implica entender o poder não como uma entidade centralizada ou unicamente repressiva, mas sim como uma rede produtiva de relações que permeia instituições, práticas e conhecimentos. Ainda conforme o referido artigo, o poder opera como uma rede de relações

que atravessa instituições, saberes e práticas, produzindo efeitos de verdade e modos de subjetivação (Oliveira, 2019). Essa visão é especialmente rica para a área educacional, pois possibilita a análise das políticas educacionais como locais de criação de padrões e normas, categorizações e expectativas em relação aos indivíduos e processos de formação.

A noção de governamentalidade, por sua vez, amplia essa compreensão ao deslocar o foco da soberania para as maneiras de governar e as formas de direção das condutas. Governar, nesse quadro, não se restringe ao exercício direto do poder estatal. Envolve um conjunto heterogêneo de técnicas, saberes e dispositivos que orientam o comportamento de indivíduos e populações. Trata-se, portanto, de analisar as racionalidades políticas que estruturam o campo de ação possível dos sujeitos. Diante do exposto, pressupõe-se utilizar o termo governamentalidade para designar o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, cálculos e táticas para se exercer as formas de poder direcionadas à população, à economia política e aos dispositivos de segurança. Conforme sintetiza Oliveira (2019), governar consiste em conduzir condutas, estruturando o campo de ação possível dos indivíduos, evidenciando a dimensão produtiva e estratégica do poder, além de colocar em funcionamento a economia relacionada aos habitantes, às riquezas, à conduta de todos e de cada um, buscando a vigilância em seu sentido amplo e pleno (Castro, 2009).

Essa perspectiva permite compreender as políticas educacionais contemporâneas como parte de uma racionalidade governamental mais ampla, na qual se articulam organismos internacionais, Estados nacionais e múltiplos

atores institucionais. A educação escolar, nesse contexto, configura-se como um campo privilegiado de intervenção, sendo mobilizada tanto como instrumento de desenvolvimento, quanto como tecnologia de regulação social.

Dessa forma, ao utilizar a genealogia e a governamentalidade como ferramentas analíticas, esta pesquisa procura desnaturalizar a ascensão de agendas globais, como a Agenda 2030, interpretando-as como dispositivos históricos que geram regimes de verdade, direcionam práticas e estabelecem modos particulares de refletir e administrar a educação.

É essencial detalhar o caminho metodológico que direciona a pesquisa para entender como essas categorias são empregadas na avaliação das políticas educacionais atuais.

Procedimentos metodológicos

O presente estudo insere-se no campo da História da Educação e caracteriza-se como uma pesquisa histórica, orientada por uma abordagem documental e interpretativa. Seu delineamento metodológico articula a análise de fontes institucionais produzidas no âmbito da Organização das Nações Unidas com a produção historiográfica da educação no Brasil, tendo como eixo estruturante a perspectiva genealógica inspirada em Michel Foucault (1985).

A escolha pela abordagem genealógica acarreta um deslocamento metodológico relevante: não envolve a reconstrução linear da evolução das políticas educacionais, tampouco a identificação de origens fixas, mas sim a investigação das condições históricas que propiciaram a

emergência de determinados discursos, categorias e racionalidades. Nesse sentido, o foco recai sobre os processos de problematização que tornam possíveis certas formas de pensar e governar a educação em escala global e nacional em uma configuração de forças em disputa e de relações de poder instituídas.

O *corpus* documental foi organizado a partir de dois conjuntos principais de fontes. O primeiro compreende documentos oficiais da ONU, com destaque para a Agenda 2030 e seus desdobramentos no campo educacional, especialmente aqueles relacionados ao Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4). Esses documentos foram vistos como textos que juntam diagnósticos, objetivos e recomendações. Eles funcionam como guias e regras para as políticas de educação em nossa contemporaneidade.

A constituição desse *corpus* apoiou-se em pesquisa sistemática realizada na biblioteca digital das Nações Unidas (<https://digitallibrary.un.org/>), a partir da utilização combinada dos descritores “Brazil” e “Education”. Foram aplicados filtros institucionais que restringiram os resultados a documentos vinculados ao Conselho Econômico e Social, bem como aos Programas e Fundos da ONU, resultando em um conjunto inicial de 589 registros. No interior desse universo, foi possível identificar menções ao Brasil no campo educacional desde 1949, o que permite situar a inserção do país nas discussões educacionais internacionais em uma perspectiva histórica de longa duração.

Ao reconhecer a amplitude do material, procedeu-se à aplicação de um segundo filtro, priorizando fontes classificadas como relatórios, os quais totalizaram 291 registros.

A opção por esta categoria de documentos é respaldada por sua natureza sistemática e por sua importância na elaboração, solidificação e disseminação de diretrizes políticas nos organismos internacionais.

O segundo conjunto de documentos diz respeito à produção historiográfica da educação no Brasil, empregada com a finalidade de contextualizar esses discursos em uma temporalidade mais extensa, possibilitando a identificação de continuidades, deslocamentos e reconfigurações. Essa articulação entre fontes institucionais e historiografia possibilita tensionar leituras que tomam as agendas globais como fenômenos recentes ou descolados de processos históricos mais longos.

Do ponto de vista analítico, foram privilegiados três movimentos interdependentes. O primeiro consistiu na identificação das categorias centrais presentes nos documentos analisados — tais como qualidade, equidade, inclusão, desenvolvimento, formação de capital humano e aprendizagem ao longo da vida —, compreendidas como construções históricas dotadas de efeitos políticos. Essas fontes foram, portanto, organizadas e categorizadas a partir dos temas centrais recorrentes nas discussões educacionais, permitindo evidenciar regularidades, deslocamentos e reconfigurações discursivas ao longo do tempo.

O segundo movimento buscou examinar os modos pelos quais essas categorias se articulam a estratégias de governo, principalmente por meio da definição e estipulação de metas, indicadores e mecanismos de monitoramento. O terceiro movimento voltou-se à análise dos efeitos dessas construções discursivas no contexto brasileiro, considerando os

processos de tradução, apropriação e reconfiguração das diretrizes globais no interior das políticas nacionais.

Importa destacar que, em consonância com a perspectiva genealógica, a análise não se orienta por critérios de representatividade estatística, mas pela capacidade das fontes de evidenciar jogos de poder e regimes de verdade. Assim, os documentos são tratados para além de registros descritivos, isto é, como práticas discursivas que produzem realidades, organizam campos de intervenção e delimitam horizontes de ação.

Por fim, cabe ressaltar que este trabalho, elaborado na modalidade de texto encomendado, assume um caráter ensaístico-analítico, sem abrir mão do rigor teórico e metodológico. Tal posicionamento permite articular reflexão crítica e densidade interpretativa, contribuindo para o debate no campo da História da Educação acerca das relações entre políticas globais, produção de saberes e formas contemporâneas de governar a educação.

Definido o percurso metodológico, passa-se à análise do contexto de produção das políticas educacionais globais, com ênfase na atuação da ONU como instância central na configuração dessas agendas.

A Organização das Nações Unidas e a constituição das políticas educacionais globais

A intervenção da Organização das Nações Unidas na área da educação está inserida em um processo histórico mais abrangente de estabelecimento de uma governança mundial, onde a educação começa a ser progressivamente

integrada como um componente estratégico dos projetos de desenvolvimento (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2015). Longe de se configurar como uma intervenção pontual ou meramente técnica, essa atuação deve ser compreendida como parte de uma racionalidade política que articula os saberes especializados, os dispositivos institucionais e as formas de regulação transnacional.

Sob uma visão genealógica, fundamentada em Michel Foucault (1985), é menos relevante reconstituir a evolução cronológica das ações da ONU, mas sim examinar as circunstâncias de emergência dos discursos que ligam educação, desenvolvimento e governança mundial. Nesse sentido, os organismos multilaterais não somente formulam recomendações, mas participam ativamente da produção de regimes de verdade que orientam a formulação e a legitimação de políticas públicas.

Como discutido por Oliveira (2019), os discursos institucionais operam como dispositivos que não apenas descrevem a realidade, mas a produzem, ao estabelecer categorias, prioridades e formas legítimas de intervenção. Assim, a atuação da ONU no campo educacional pode ser compreendida como parte de um conjunto de práticas discursivas que definem o que conta como problema educacional, quais soluções são consideradas adequadas e quais indicadores são mobilizados para avaliar seu êxito.

A literatura sobre políticas educacionais globais reforça essa interpretação ao evidenciar que a ONU e seus organismos associados desempenham papel central na consolidação de uma agenda internacional para a educação. Conforme argumentam Menashy e Manion (2016), a

transformação histórica dessas políticas está associada à crescente institucionalização de mecanismos de coordenação global, nos quais a educação escolar é progressivamente ajustada a metas de desenvolvimento econômico, redução e erradicação da pobreza e manutenção da estabilidade social. Esse processo implica a produção de consensos normativos que, apesar de aparentarem ser universais, são atravessados por disputas e assimetrias de poder.

Nesse contexto, a emergência da Agenda 2030 representa um momento de intensificação e reorganização dessas dinâmicas. Ao estabelecer metas globais para a educação, especialmente por meio do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4), a ONU não apenas orienta políticas nacionais, mas contribui para a construção de uma linguagem comum que estrutura a ação dos Estados, organismos internacionais e demais atores envolvidos no campo educacional.

Sob a lente da governamentalidade, essa linguagem pode ser compreendida como parte de um conjunto de tecnologias de governo que operam à distância, por meio da definição de metas, indicadores e mecanismos de monitoramento. Trata-se de formas de regulação que não se impõem exclusivamente por coerção, mas que atuam na produção de normas, expectativas e formas de autoavaliação, induzindo os Estados a alinhar suas políticas a parâmetros globalmente estabelecidos.

Desse modo, a ONU se estabelece como uma agente central na produção de cartografias educacionais globais, organizando o campo de intervenção por meio da delimitação de problemas, da hierarquização de prioridades e da disseminação de modelos de ação. Essas cartografias não

são neutras, mas expressam determinadas racionalidades políticas que articulam educação, desenvolvimento e governança, configurando horizontes específicos para a ação educativa.

É nesse cenário de consolidação de uma governança educacional global que emerge a Agenda 2030, cuja análise, em perspectiva foucaultiana, permite compreendê-la como um dispositivo estratégico de governamentalidade. A análise dessas dinâmicas, em perspectiva histórica, permite evidenciar que a centralidade contemporânea das agendas globais não é um dado natural, mas o resultado de processos históricos de institucionalização, nos quais se consolidam formas específicas de pensar e governar a educação. Nesse sentido, a abordagem genealógica possibilita desnaturalizar tais processos, evidenciando suas contingências, seus limites e seus efeitos sobre os sistemas educacionais nacionais, como será discutido na seção seguinte.

A Agenda 2030 como dispositivo de governamentalidade

A Agenda 2030 pode ser compreendida, em uma perspectiva foucaultiana, como um dispositivo estratégico dentro das formas contemporâneas de governamentalidade global. Longe de se limitar a um marco normativo ou a um conjunto de metas programáticas, ela opera como uma tecnologia política que articula saberes, práticas e instrumentos de regulação, produzindo modos específicos de pensar, avaliar e governar a educação.

A noção de dispositivo, conforme elaborada por Michel Foucault (1985), refere-se a um conjunto heterogêneo

de elementos — discursos, instituições, normas, práticas, enunciados científicos — que se articulam em torno de uma função estratégica. Nesse sentido, a Agenda 2030 pode ser analisada como um arranjo complexo que integra documentos oficiais, indicadores internacionais, mecanismos de monitoramento e redes institucionais, configurando um campo de intervenção no qual a educação é simultaneamente objeto e meio de governo.

Sob essa perspectiva, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, em especial o ODS 4, não apenas enunciam finalidades desejáveis, mas participam da produção de um regime de verdade sobre a educação. Ao estabelecer categorias como “educação de qualidade”, “equidade”, “inclusão” e “aprendizagem ao longo da vida”, a Agenda 2030 institui um vocabulário normativo que orienta a formulação de políticas, a definição de prioridades e a avaliação de resultados. Como sugerido no artigo de Oliveira (2019), tais categorias não operam como descrições neutras da realidade, mas como construções discursivas que produzem efeitos concretos ao delimitar o que deve ser pensado, feito e mensurado.

Quadro 1 – Categorias da Agenda 2030 como construções discursivas e seus efeitos de governamentalidade

Categoria	Definição no discurso internacional	Função política	Efeitos de governamentalidade
Qualidade da educação	Aprendizagem mensurável e resultados educacionais	Estabelecer padrões globais comparáveis	Produção de métricas e cultura de performatividade

Equidade	Redução de desigualdades no acesso e permanência	Legitimação de políticas redistributivas	Classificação de populações e definição de grupos-alvo
Inclusão	Integração de grupos historicamente excluídos	Ampliação do acesso ao sistema educacional	Normalização de trajetórias educacionais
Aprendizagem ao longo da vida	Educação contínua em diferentes etapas da vida	Adequação às transformações sociais e econômicas	Produção de sujeitos adaptáveis e autogeridos
Capital humano	Educação como investimento econômico	Vinculação entre educação e desenvolvimento	Instrumentalização da formação para fins produtivos

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise documental da ONU e referencial foucaultiano.

Essa produção de regimes de verdade articula-se diretamente com processos de normalização. A definição de metas globais e de indicadores comparáveis cria parâmetros a partir dos quais sistemas educacionais são avaliados, classificados e hierarquizados. Nesse processo, a diversidade dos contextos nacionais tende a ser subsumida a métricas universalizantes, que operam como instrumentos de regulação à distância. Trata-se de um movimento que desloca o eixo do governo da imposição direta para a indução de comportamentos, por meio da internalização de normas e expectativas.

A governamentalidade, nesse contexto, manifesta-se na capacidade de orientar a conduta dos Estados e das instituições educacionais sem recorrer necessariamente a mecanismos coercitivos. Ao aderirem à Agenda 2030, os países se inscrevem em uma lógica de responsabilização contínua, na qual o cumprimento de metas e a melhoria de indicadores

passam a constituir critérios de legitimidade política e técnica. Como enfatiza a literatura foucaultiana, governar é “conduzir condutas”, estruturando o campo de ação possível dos sujeitos. No caso das políticas educacionais globais, essa condução se realiza por meio de dispositivos que articulam conhecimento especializado, avaliação permanente e comparabilidade internacional.

Além disso, a Agenda 2030 contribui para a produção de subjetividades específicas, ao definir perfis desejáveis de sujeitos educacionais. A ênfase em competências, habilidades e aprendizagem ao longo da vida inscreve a educação em uma racionalidade que valoriza a adaptabilidade, a flexibilidade e a capacidade de inserção em contextos dinâmicos. Tais elementos não são neutros, mas respondem a determinadas formas de organização econômica e social, nas quais a formação dos indivíduos se torna um componente central das estratégias de governo das populações.

Do ponto de vista genealógico, interessa evidenciar que esse arranjo não é natural, nem inevitável. É resultado de processos históricos de sedimentação de discursos e práticas. A Agenda 2030, nesse sentido, pode ser lida como um momento de reconfiguração dessas dinâmicas, no qual se consolidam formas específicas de articulação entre educação, desenvolvimento e governança global.

Por fim, compreender a Agenda 2030 como um dispositivo implica reconhecer sua ambivalência. Se, por um lado, ela estabelece horizontes normativos que podem contribuir para a ampliação do direito à educação, por outro, opera como tecnologia de regulação que tende a padronizar práticas e a reduzir a complexidade dos processos educativos a

indicadores mensuráveis. Essa tensão é constitutiva do próprio dispositivo e deve ser analisada criticamente, sobretudo quando se consideram seus efeitos nos contextos nacionais específicos, como o brasileiro, uma vez que se tornam mais visíveis nos lugares onde tais diretrizes são traduzidas e reconfiguradas em políticas concretas.

Cartografias educacionais no Brasil: traduções, dispositivos e disputas

A incorporação das diretrizes da Agenda 2030 no contexto brasileiro não se dá de forma linear ou homogênea, mas por meio de processos complexos de tradução, apropriação e reconfiguração, nos quais se articulam tradições históricas da educação nacional, disputas políticas e condicionantes institucionais. A partir de uma perspectiva genealógica foucaultiana, interessa compreender como essas diretrizes globais são reterritorializadas no interior de dispositivos específicos que organizam o campo educacional brasileiro.

Nesse sentido, o PNE (2014-2024)¹ pode ser analisado como um dos principais dispositivos de articulação entre agendas globais e políticas nacionais. Ao estabelecer metas e estratégias para a educação brasileira em horizonte temporal definido, o PNE opera como uma tecnologia de governo

¹ O PNE (2014-2014) foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 e está disponível no link https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Em 2026, foi aprovado novo PNE pela Lei nº 15.388, de 14 de abril de 2026. São 19 objetivos, 73 metas e 372 estratégias para a educação nacional até 2036.

que estrutura prioridades, orienta investimentos e institui mecanismos de monitoramento. A convergência entre algumas de suas metas — como a universalização do acesso, a melhoria da qualidade e a redução das desigualdades — e os objetivos da Agenda 2030 evidencia a circulação de categorias e racionalidades que ultrapassam o âmbito nacional, configurando uma gramática compartilhada das políticas educacionais.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, pode ser compreendida como um instrumento de governo altamente relevante na produção de normas e expectativas sobre o que deve ser ensinado e aprendido. Ao definir competências e habilidades essenciais, tal dispositivo promove a constituição de um regime de verdade sobre o conhecimento escolar, estabelecendo parâmetros que orientam currículos, materiais didáticos e práticas pedagógicas. Em chave foucaultiana, trata-se de um instrumento de normalização que, ao mesmo tempo em que busca garantir equidade e coesão, tende a padronizar experiências educativas, delimitando o campo do possível no interior das escolas.

As políticas de avaliação em larga escala, como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), intensificam essa lógica ao introduzir mecanismos contínuos de mensuração e comparação. Esses instrumentos operam como tecnologias de visibilização e classificação, tornando os sistemas educacionais legíveis através de indicadores que permitem hierarquizar escolas, redes e territórios. Ao fazê-lo, contribuem para a consolidação de uma cultura de performatividade,

na qual o desempenho mensurado se torna critério central de reconhecimento e legitimação. Tal dinâmica articula-se diretamente com os dispositivos globais de monitoramento associados à Agenda 2030, reforçando processos de regulação à distância.

No âmbito do financiamento, mecanismos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) evidenciam a dimensão material dessas cartografias educacionais. Ao estabelecer critérios de redistribuição de recursos e parâmetros mínimos de investimento, o financiamento educacional participa da organização das condições de possibilidade das políticas públicas. Em uma leitura genealógica, tais mecanismos não podem ser compreendidos apenas como instrumentos técnicos, mas como parte de estratégias mais amplas de governo, que definem prioridades, produzem desigualdades e condicionam práticas institucionais.

A articulação entre esses diferentes dispositivos — planejamento (PNE), normatização curricular (BNCC), avaliação (SAEB/IDEB) e financiamento (FUNDEB) — configura uma cartografia educacional que organiza o campo de ação dos sujeitos e das instituições. Essa cartografia é atravessada por racionalidades que dialogam com a Agenda 2030, mas que também se reconfiguram a partir das especificidades do contexto brasileiro, marcado por profundas desigualdades sociais, regionais e educacionais.

Quadro 2 – Dispositivos educacionais no Brasil em articulação com a Agenda 2030

Dispositivo	Função no campo educacional	Racionalidade associada	Efeitos de governamentalidade
PNE (Plano Nacional de Educação)	Planejamento de metas e estratégias de longo prazo	Gestão por metas e alinhamento a agendas globais	Organização de prioridades e indução de políticas públicas
BNCC (Base Nacional Comum Curricular)	Definição de competências e aprendizagens essenciais	Normalização curricular e padronização do conhecimento	Produção de regimes de verdade sobre o que deve ser ensinado
SAEB / IDEB	Avaliação e mensuração do desempenho educacional	Cultura da performatividade e <i>accountability</i>	Classificação, comparação e indução de práticas escolares
FUNDEB	Redistribuição e financiamento da educação básica	Regulação econômica e equidade redistributiva	Condicionamento material das políticas e práticas educacionais

Fonte: Elaboração própria, a partir da análise documental (ONU) e da historiografia da educação no Brasil.

Deve-se enfatizar que, em consonância com o que sugere Foucault (2008b), as práticas sociais não funcionam meramente como replicações de discursos, mas como espaços de disputa e reconfiguração. Nesse sentido, a incorporação das diretrizes globais no Brasil é mediada por resistências, negociações e reinvenções que tensionam os efeitos normalizadores dos dispositivos analisados. A escola pública, nesse contexto, emerge como um espaço privilegiado dessas disputas, na medida em que materializa tanto as exigências das políticas, quanto às possibilidades de sua reinterpretação.

Assim, ao analisar as cartografias educacionais no Brasil em diálogo com a Agenda 2030, torna-se possível evidenciar a coexistência de processos de alinhamento e de conflitos, nos quais se confrontam diferentes projetos de educação e de sociedade. A abordagem genealógica, ao desnaturalizar esses processos, permite entender que as políticas educacionais são sempre o resultado de jogos de poder, abrindo espaço para a problematização crítica e para a construção de alternativas ancoradas na defesa da educação pública como direito social.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo possibilitou compreender a Agenda 2030 como um dispositivo de governamentalidade que opera na articulação entre saber, poder e políticas educacionais em escala global. Ao mobilizar uma perspectiva genealógica inspirada em Michel Foucault (1985; 1995; 2008a; 2008b), foi possível deslocar a discussão de uma abordagem normativa ou avaliativa para uma problematização das condições históricas que tornam essa agenda possível e legítima.

Nesse percurso, evidenciou-se que a atuação da ONU no campo educacional não se limita à formulação de diretrizes, mas participa da constituição de regimes de verdade que orientam a produção e a circulação de discursos sobre educação, desenvolvimento e qualidade. A Agenda 2030, nesse contexto, emerge como um arranjo complexo de práticas e saberes que organiza o campo de intervenção educacional por meio de metas, indicadores e mecanismos de monitoramento.

A análise do caso brasileiro permitiu aprofundar essa compreensão ao evidenciar como essas diretrizes são incorporadas, traduzidas e tensionadas em dispositivos concretos, como o Plano Nacional de Educação, a Base Nacional Comum Curricular, os sistemas de avaliação em larga escala e os mecanismos de financiamento. Esses dispositivos, longe de operarem de forma neutra, participam da produção de normas, classificações e expectativas que estruturam o funcionamento do sistema educacional, ao mesmo tempo em que abrem espaço para disputas, resistências e reconfigurações.

Ao desnaturalizar esses processos, a abordagem genealógica contribui para evidenciar que as políticas educacionais contemporâneas não são inevitáveis, mas historicamente construídas, sendo atravessadas por relações de poder que definem o que é possível pensar e fazer no campo da educação. Nessa perspectiva, a Agenda 2030 deve ser vista em sua ambivalência: como instrumento que pode contribuir para a ampliação do direito à educação, mas também como tecnologia de regulação que tende à padronização e à mensuração dos processos educativos.

Por fim, reafirma-se a centralidade da escola pública como espaço estratégico nesse cenário. Mais do que locus de implementação de políticas, ela constitui um campo de produção de sentidos e de disputa, no qual se confrontam diferentes projetos de educação e de sociedade. Nesse contexto, tornam-se evidentes tanto os efeitos das agendas globais, como as possibilidades de sua reinvenção.

Portanto, o campo da História da Educação, ao empregar instrumentos de análise como a genealogia, não só

auxilia na interpretação crítica do presente, mas também proporciona a abertura de horizontes que possibilitam a reflexão a respeito de outros modos de estruturar, atribuir significado e defender a escolarização. Conectando o global ao nacional e o passado ao presente, a experiência brasileira constituída pela Lei Geral de Instrução Pública (Brasil, 1878), por exemplo, dinamicamente mobilizada por diferentes grupos sociais a partir de projetos e reformas educacionais em contextos diversos, dá vistas a pensar a constituição de políticas públicas atuais à luz do Bicentenário da Escola (1827-2027) sob o prisma da ampliação dos direitos humanos, da justiça social e dos preceitos de cidadania e democracia.

Referências

BRASIL. *Lei de 15 de outubro de 1827*. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. *In*: Coleção das Leis do Império do Brasil. Brasília: DF: Câmara dos Deputados, v. 1, 1878. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: 02 jun. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024; Linha de Base*. – Brasília, DF: Inep, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf . Acesso em: 02 jun. 2026.

CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault – Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert (Orgs.). *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica*: curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população*: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

KHARAS, Homi.; ZHANG, Christine. New agenda, new narrative: what happens after 2015? *SAIS Review*, [S. l.], v. 34, n. 2, p. 25-35, jan. 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/SAIS.2014.0019>. Acesso em: 28 abr. 2026.

MENASHY, Francine; MANION, Caroline. The historical evolution and current challenges of the United Nations and global education policy-making. In: MUNDY, Karen; GREEN, Andy; LINGARD, Bob; VERGER, Antoni (org.). *The Handbook of Global Education Policy*. Oxford: Wiley-Blackwell, 2016. p. 323-338.

OLIVEIRA, Lorena Silva. O conceito de governamentalidade em Michel Foucault. *Revista Ítaca*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 48-72, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/Itaca/article/view/26395>. Acesso em: 01 jun. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transforming our world*: the 2030 Agenda for Sustainable Development. New York: United Nations, 2015. Disponível em: <https://sdgs.un.org/2030agenda>. Acesso em: 18 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *United Nations Digital Library*. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/>. Acesso em: 18 abr. 2026.



4 SOBERANIA E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap4>

CRISTINA D'ÁVILA

Universidade Federal da Bahia. Coordenadora geral do GT4 ANPED Nacional.

E-mail: cristdavila@gmail.com

Introdução



articulação entre soberania nacional, políticas educacionais e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) emerge no cenário contemporâneo como um dos mais instigantes e complexos desafios para a pós-graduação em Educação. Se, por um lado, a Agenda 2030 da ONU propõe metas globais que visam à promoção da educação de qualidade, à redução das desigualdades e ao fortalecimento de parcerias (ODS 4, 10 e 17), por outro, a concretização desses objetivos no Brasil exige um olhar atento às especificidades históricas, culturais e políticas do país, bem como à necessária afirmação de sua soberania científica e pedagógica. Essa tensão entre o universal e o particular, entre o global e o nacional, constitui o pano de fundo sobre o qual este capítulo se debruça.

A pós-graduação brasileira em Educação atravessa atualmente uma conjuntura marcada por múltiplas crises que não podem ser ignoradas. Vivencia-se uma crise epistêmica, evidenciada pela hegemonia de paradigmas estrangeiros que frequentemente desconsideram saberes e práticas locais, bem como pela fragilização de linhas de pesquisa

comprometidas com a realidade nacional. Soma-se a isso uma crise financeira, agravada por sucessivos cortes orçamentários nas agências de fomento (CAPES, CNPq, fundações estaduais), que comprometem a manutenção de bolsas, a infraestrutura de laboratórios e a realização de pesquisas de campo. No plano político, a pós-graduação tem sido alvo de descrédibilização e ataques à autonomia universitária, com tentativas de enquadramento ideológico e redução da educação a lógicas meramente mercadológicas. Por fim, a **crise** sanitária e ambiental – evidenciada pela pandemia de COVID-19 e pelo agravamento das mudanças climáticas – expôs a vulnerabilidade dos sistemas educacionais e a urgência de repensar a formação de pesquisadores e docentes diante de eventos globais de alta complexidade.

Diante desse cenário, impõe-se uma questão central, que orienta toda a reflexão deste capítulo: como a pós-graduação em Educação pode responder aos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável sem abrir mão da soberania científica e pedagógica nacional? Quais os principais desafios a vencer, do ponto de vista da pesquisa e da formação docente?

O objetivo deste capítulo é promover o debate acerca das tensões e possibilidades que se abrem sobretudo para a formação docente universitária no Brasil a partir dos marcos regulatórios atuais (BNCC e DCN para os cursos de licenciatura). Defende-se que a pós-graduação em Educação precisa construir respostas próprias, situadas e soberanas, visando à sua autonomia para definir prioridades, métodos e critérios de relevância social. Discutem-se aqui os desafios contemporâneos sobretudo para a formação docente

na universidade e na educação básica. Por fim, propõe-se a pós-graduação como espaço de resistência e inovação, apontando caminhos para uma agenda de pesquisa e formação comprometida simultaneamente com a soberania e com a sustentabilidade.

Os desafios na Formação de professores. A lógica neoliberal x soberania acadêmica

A formação docente para a educação básica e superior não é um fenômeno marginal, sobretudo a formação de professores universitários passa a ganhar visibilidade na última década do século XX. Muito embora seja desvalorizado e pouco presente nos marcos legais que regulam a educação no Brasil, o conhecimento pedagógico-didático na formação docente como fator de emancipação política e de soberania resta um desafio a vencer. Se observarmos os objetivos de DS adotados por todos os países membros da ONU desde 2015 e mirarmos os 4 anos que nos restam até 2030 reconheceremos a distância que resta para cumprir.

É importante destacar que os ODS não são neutros e estão longe de serem consensuais. As agendas da ONU são forjadas em fóruns globais e os países ricos têm poder de influência, sendo assim, são objetivos a serviço de lógicas neoliberalizantes (tais como, responsabilização individual, metas quantitativas, parcerias público-privadas). E também não resta dúvidas de que a ideologia subjacente à perspectiva educacional vincula sempre a educação ao desenvolvimento econômico em lugar de reconhecê-la como um direito à emancipação humana. Os ODS são, assim, passíveis de

severas críticas, sem abrir mão da soberania científica e pedagógica nacional, subvertendo a ordem da agenda a partir de nossa própria realidade.

Os objetivos necessitam ser tensionados, principalmente aqueles diretamente ligados à educação, como o ODS 4 que dispõe sobre “educação de qualidade”. A questão da qualidade nasce numa agenda estreitamente vinculada à lógica neoliberal. A política da “qualidade total” sempre esteve a serviço de dirigentes e governantes signatários da mesma ideologia. Uma ideologia de mercado que associa a educação à ideia de “mercadoria”, a iniciativas individuais e observância das demandas mercadológicas transmutadas, no nível educacional, na lógica das competências. O conceito de competências e sua apropriação pelo território das ciências humanas deu-se com Chomsky, no século XX no terreno da linguística. Para o autor (cf. Almeida, 2019), a competência linguística expressava a compreensão de que o aprendizado da língua decorreria da disposição de linguagem inata e universal, responsável pela aquisição das estruturas e unidades linguísticas de modo rápido pelas crianças.

Mais adiante, nos anos 1970, em contraposição a essa tendência, a discussão era ampliada e suplantava o determinismo biológico, constituindo-se numa capacidade adaptativa e contextualizada. No campo da formação profissional este conceito ganhou fôlego e, nos anos 1980 e 90, coincidia com o espírito liberal em vigor. Sucede à qualificação profissional que se dá por meio de formação profissional (em nível universitário ou técnico) então, a ideia do desenvolvimento a partir das competências, associadas às qualidades individuais. (Almeida, 2019).

No neoliberalismo em vigor, isso se contrapõe a um mercado de trabalho cada vez mais instável, precarizado, “uberizado”, diante do qual a noção de competências individuais figura com mais força ainda, retirando, praticamente, o estado do seu papel regulatório. O livre mercado autorregulador aprofunda a ideologia individualista e competitiva, assumindo inteiramente a concepção de competências práticas profissionais, no campo da formação profissional, e ocupa o lugar da qualificação profissional, como dito antes. A égide da empregabilidade sobrepõe-se, a meritocracia influencia a concepção do processo de conquista de competências pelo indivíduo, abstraindo o sujeito social de uma visão contextualizada de educação.

O saber prático ganha terreno na escola e o estudante de graduação, futuro profissional passa a ser formado sob a égide de um saber prático profissional. No campo educacional, o conceito de competências ganha envergadura com o governo do então presidente da república do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002) e o Ministério da Educação liderado por Paulo Renato Souza, através dos PCN – Parâmetros curriculares nacionais e as Diretrizes para o ensino profissional e superior.

Os PCN passam a regular as matrizes curriculares na educação básica e com base nestes parâmetros seguiu-se o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) organizado a partir da matriz curricular por competências; documento esse hoje substituído pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). No campo acadêmico, instituem-se a partir de 2001 as Diretrizes curriculares nacionais (DCN) para cursos de graduação, incluindo-se as licenciaturas, documentos in-

terligados que deveriam corroborar a pretendida reforma da educação básica e também no nível superior. A mesma tendência ideológica se faz presente atualmente nos marcos regulatórios da educação que definem a reforma no ensino básico – a BNCC (2019) – e no ensino universitário no tocante à formação de professores (as DCN para os cursos de licenciatura, a partir da Resolução nº 04/2024).

As competências na formação de professores em vigor

Ao mesmo tempo que as políticas educacionais buscam intervir para “padronizar” a prática pela difusão e imposição de regras ditas eficazes, minimiza a dimensão das condições de trabalho e salário e cresce o desprestígio social do trabalho docente. Nas últimas décadas, final do século XX e início do século XXI, e agora com a retomada do neotecnicismo desde a criação da BNCC em 2019 e da BNC formação, essa discussão ficou aquecida. No dizer de Almeida, “As políticas educacionais formuladas têm se caracterizado por aderir a objetivos e diretrizes formulados por organismos internacionais, dentre os quais se destaca a de realização do ensino centrado no desenvolvimento de competências.” (Almeida, 2019, p. 2).

A instituição da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica tem como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC), instituídas pelas Resoluções CNE-CP nº 02/2017 e CNE-CP nº 04/2018. A Resolução CNE/CP nº 02/2019 expressa, no dizer de Pimenta (2019) uma concepção reducionista de professor(a) como um(a) técnico(a) práti-

co(a), executor(a) dos scripts produzidos por agentes externos e reduz a docência a habilidades práticas, saberes ausentes ou reduzidos a uma prática sem ‘teoria’ ou teorizações.

A proposta em si não surge em 2019; teve seu início em 2018, ainda no governo Temer, e foi organizada por Maria Alice Carraturi Pereira e assinada por Guiomar Namode Mello, Fernando Abrucio e outros. O documento em tela faz parte de uma agenda política muito maior. Em artigo assinado pelos jornalistas Evangelista, Fiera e Tilton (2019), apresenta-se um sociograma no qual estão mapeadas as redes que ligam os conselheiros a governos anteriores e à iniciativa privada. Os principais conselheiros da comissão bicameral que redigiram e aprovaram esta proposta final foram Maria Helena Guimarães Castro, a qual faz parte das Fundações Bunge, Ioshpe, Instituto Natura e Braudel; Antonio Carbonari Neto, proprietário da Miami University of Science and Tech, sediada nos Estados Unidos e destinada aos brasileiros; e Luiz Roberto Liza Curi, atual presidente do Conselho Nacional de Educação, ligado a UNIEURO, à Faculdade UNYLEYA e à Universidade Estácio de Sá, da qual foi sócio fundador. Essa é só a ponta do iceberg. Com a ideia de fazer valer os princípios e determinações da BNCC, as DCN de 2019 validam, com seu projeto neotecnicista, a ideologia política neoliberal em vigor no País. Essa proposta retoma a concepção de competências como nuclear para a formação docente, vinculada à preparação de professores(as) para o mercado de trabalho e do setor empresarial da educação, em uma perspectiva instrumental e fragmentada da prática pedagógica e do estágio curricular, que dissocia teoria e prática na formação de professores da educação básica.

Enfatiza o domínio de conteúdos disciplinares na formação de professores(as) em total dependência às áreas da BNCC, reduzindo a complexidade dos processos de ensino-aprendizagem à compreensão do como ensinar.

“Essa prática, cada vez mais comum, de imposição de propostas curriculares desvinculadas das demandas formativas de estudantes e professores e da realidade concreta da escola pública brasileira desconsidera a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, os avanços do conhecimento no campo educacional e a autonomia universitária corporificada nos seus projetos de formação e não estabelece o necessário diálogo com os principais atores da formação de professores, os professores e estudantes tanto dos cursos de licenciatura, dentre os quais se destaca a pedagogia, quanto da escola básica a que esta formação se destina.” (ANFOPE; FORUMDIR, 2018) .

Atualmente, com as DCN oriundas da Resolução nº 04/2024, veem-se reeditados os princípios neoliberalizantes em meio a alguns avanços em busca da propalada soberania. As DCN 2024, em vigor com exigência de implantação neste atual momento, revelam fragilidades estruturais significativas no que tange à formação de professores: ausência de fundamentos pedagógicos e didáticos consistentes, desaparecimento da Didática nos currículos das licenciaturas como componente curricular, inclusive preparatório para as didáticas específicas, práticas de ensino e estágio supervisionado. O documento se apresenta, ainda, eivado de uma ideologia praticista; apresenta imprecisões conceituais e um esvaziamento teórico dos núcleos formativos, especialmente no que concerne às bases da ciência pedagógica.

Embora haja avanços pontuais (deve-se mencionar a implantação de cursos específicos para Educação Indígena, do Campo e Quilombola, promovendo interculturalidade, assim como a introdução das Atividades Acadêmicas de Extensão (AAE)), as DCN ainda não conseguiram equacionar o problema da formação de professores para a educação básica. Apresentam-se ainda com um forte componente praticista, com vazios conceituais no plano pedagógico, não atendendo, pois, satisfatoriamente, às exigências de uma formação docente crítica, reflexiva e epistemologicamente fundamentada nas ciências pedagógicas e didáticas.

A formação docente nos programas de pós-graduação stricto sensu

A Pós-graduação (PG) no Brasil foi regulamentada como segmento de ensino de forma tardia, mediante a Lei nº 5.540/1968, em pleno regime militar; com ela, instituiu-se também a departamentalização, o sistema de créditos que, no sistema universitário, foram importados do modelo norte-americano. Nossa Universidade distancia-se, assim, do modelo primaz europeu (francês e alemão) que a constituía.

A expansão da PG se dá a partir das décadas de 1970/1980 e, na sua esteira, as associações de pós-graduação (anos 1980), como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Os anos de 1970 representaram a influência do modelo universitário norte-americano em nosso País. Os acordos MEC/USAID são exemplo cabal disso: acordos de assistência técnica e coope-

ração financeira assinados entre o Ministério da Educação (MEC) do Brasil e a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), firmados a partir de 1964.

A principal legislação da educação brasileira – Lei nº 9.394/96 – também não garante espaço e tempo adequados à formação pedagógica do professor universitário. Antes da mencionada Lei, havia tão somente uma Resolução do CNE que destacava a necessidade, não obrigatória, de formação provida de cursos de Metodologia do ensino superior, mediante o oferecimento da disciplina Didática ou Metodologia do ensino superior, com carga horária mínima de 60 horas, em nível de Especialização *lato sensu* (Resolução CNE/CP nº 02/1983).

Segundo a LDB nº 9.394/96 em vigor: a “preparação do professor para o ensino superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996, p. 23). Com conotação imperativa, essa preparação não tem tido a força legal própria de um dispositivo de formação e nem se configura como condição para ingresso ou permanência na docência superior. A lei é ambígua: o art. 52, inciso II, considerado em processos de regulação e avaliação institucional, estabelece, apenas, o percentual mínimo (cerca de 33%) de mestres e doutores no quadro funcional das Instituições de Ensino Superior (IES).

Além disso, há uma relativa desvalorização do espaço pedagógico e da preparação pedagógica de professores universitários que vigora como cultura institucional, dado que a pesquisa se apresenta como componente principal nos currículos dos cursos de Mestrado e Doutorado em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação.

O propósito da educação superior, para além da formação como profissional da pesquisa, é a formação cidadã, humanista voltada para a docência em Instituições de Ensino Superior (IES). Dessa maneira, professores universitários necessitam estar preparados do ponto de vista científico – o que inclui a ciência pedagógica e didática, para além das ciências da educação provenientes de campos disciplinares específicos. Com tal propósito, urge que se esteja munido, além do compromisso político com uma sociedade cidadã e com um projeto educacional socialmente referenciado, do domínio pedagógico-didático de saberes especializados para a docência superior.

Ressalte-se que, compreendendo a problemática como sistêmica e historicamente enraizada, o professor universitário não passa por uma formação inicial especializada para assumir a docência na Universidade. Então, é em seu próprio terreno de trabalho que aprende a ensinar. Sua formação passa por um aprendizado empírico (em que pese sua importância), deixando-se à deriva os conhecimentos científicos sobre estes processos. Ganha força a importância dos saberes especializados da docência – pedagógicos e didáticos – obtidos, construídos e ressignificados mediante formação adequada.

Mudanças no campo da formação continuada de professores universitários e o lugar da pós-graduação

O problema da ausência da formação pedagógico-didática do docente universitário é histórico. Desde que se instituiu a pós-graduação na educação brasileira, em

fins dos anos 1960, em plena ditadura das políticas educacionais nas esferas estaduais e federais. Não obstante, há um farto material no seio da Pedagogia universitária, campo de estudos da ciência pedagógica que estuda a Educação superior, produzido por autores nacionais e internacionais que apontam a lacuna e oferecem fundamentos (Cunha, 1998; Pimenta e Anastasiou, 2002; Pimenta, 2010; D'Ávila e Veiga, 2012; Masetto, 2002, entre outros). No contexto internacional europeu, destacam-se Zabala (2004) e Nóvoa (2002); e na América do Norte, Canadá, Langevin (2007). Esse quadro vem se modificando paulatinamente e Instituições de ensino superior em alguns Estados da federação brasileira vêm se munindo de programas contínuos de formação contínua e assessoramento para esse docente. A UFBA é exemplar, tendo instituído em 2021 um setor específico – Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica (NUFAP) – que congrega em si cursos de formação e assessoramento oferecidos regularmente: os Ateliês didáticos e a Assessoria pedagógica ao docente UFBA (APDU). Ressalte-se que a instância que gere os programas de pós-graduação em todo Brasil – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – historicamente privilegiou a pesquisa nos processos de avaliação institucional dos programas. Quase toda a pontuação constante nos instrumentos de avaliação encaminhados pela CAPES aos programas de pós-graduação concentrava-se nos índices de produtividade provindos da pesquisa (Massa, 2014). Na atualidade, existe um maior equilíbrio entre os critérios voltados à pesquisa e à formação. O problema é “acordar” os programas para isto.

Na atual ficha de avaliação quadrienal dos programas de pós-graduação 2025-2028, o item referente à pesquisa perdeu o protagonismo. Anteriormente, apenas a internacionalização garantia os conceitos máximos 6 e 7. Agora, um programa pode alcançar a excelência se tiver alto impacto regional ou forte inserção social. O diferencial agora é a capacidade do programa de provar que sua existência transforma a realidade local ou nacional, considerando os impactos sociais.

Além disso, a avaliação deixa de ser homogênea e confere peso à identidade local. Cada PPG deve definir sua própria identidade com base no contexto institucional, regional e social. Assim, cada programa precisa se preocupar com os impactos regionais e sociais mais amplos da pesquisa e formação discente, traduzidos em transformações reais nas comunidades locais e sociedade em geral. Sobre a formação, muito embora exista um acento muito forte sobre a produção intelectual (sob a forma de publicações), a qualidade do processo formativo ganha ênfase (ainda que não se explicita como praticar esta qualidade, a partir de quais estratégias). Cabe hoje na avaliação da CAPES algo em torno de 30% dos itens de formação como critérios e base de avaliação. Apresenta-se a seguir a ficha avaliativa.¹

¹ BRASIL, Diretoria de Avaliação Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. – Brasília: CAPES, 2025.

Ficha quadrienal de avaliação institucional – 2025-2028

1. Programa	1.1. Identidade e condições de funcionamento do Programa: missão, corpo docente, infraestrutura, articulação entre áreas de concentração, linhas/projetos de pesquisa e estrutura curricular.	≥ 40
	1.2. Princípios, procedimentos e usos dos resultados da autoavaliação alinhados ao planejamento estratégico do Programa.	≥ 20
	1.3. Planejamento estratégico do Programa em articulação com o Plano de Desenvolvimento Institucional ou equivalente, incluindo as políticas afirmativas e de promoção de equidade.	≥ 20
2. Formação e produção intelectual	2.1. Qualidade das teses, dissertações ou equivalentes e adequação às áreas de concentração e linhas de pesquisa do Programa.	≥ 20
	2.2. Destino e atuação dos egressos do Programa em relação à formação recebida.	≥ 20
	2.3. Qualidade da produção intelectual de discentes e egressos do Programa.	≥ 20
	2.4. Qualidade das atividades de pesquisa e da produção intelectual do corpo docente do Programa.	≥ 20
3. Impacto (local, regional, nacional, internacional)	3.1. Inserção, visibilidade, popularização da ciência.	≥ 25
	3.2. Inovação, transferência e compartilhamento de conhecimento.	≥ 25
	3.3. Impactos do Programa para a sociedade.	≥ 25

Fonte: CAPES, 2025.

Observa-se, pois, que a formação passa a figurar com um relativo grau de importância para a avaliação institucio-

nal. O problema é convencer a comunidade universitária, sobretudo os dirigentes, da importância de investir na formação continuada dos docentes universitários.

Em favor da formação continuada de docentes universitários

Em recente pesquisa, investigamos a formação docente universitária no Nordeste do Brasil. O estudo tinha como objetivo analisar os serviços ou setores de formação de professores – em particular os serviços de assessoria pedagógica nas universidades federais do Nordeste do Brasil – a fim de compreender seu funcionamento e sua concepção pedagógica da formação docente (D’Ávila, 2026). O método escolhido para esta investigação foi a Análise de Conteúdo Temática, seguindo os passos sistematizados por Bardin (2010). Foram utilizadas as seguintes categorias de análise:

- *Tipo de setor*: Programa, Núcleo, Coordenadoria, Divisão.
- *Natureza da formação*: Continuada, Estágio probatório, Eventual ou esporádica.
- *Temáticas centrais*: Didática, Metodologias ativas, Inclusão, TDIC.
- *Público*: Exclusivo para docentes, Misto (docentes e técnicos).

A análise dos sites institucionais das 20 instituições de Ensino Superior federais do Nordeste permitiu identificar que apenas quatro setores (20%) ou serviços especia-

lizados oferecem ações exclusivamente voltadas à formação continuada docente. São eles: o NUFAP (Núcleo de Formação e Assessoria Pedagógica), vinculado à Universidade Federal da Bahia (UFBA); o PROFORD (Programa de Formação em Docência), vinculado à Universidade Federal de Alagoas (UFAL); o Programa Educação em Foco, vinculado à Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB); e a COIDEA (Coordenadoria de Inovação e Desenvolvimento Acadêmico), vinculada à Universidade Federal do Ceará (UFC).

Além desses quatro setores específicos, encontraram-se espaços institucionais nos quais se constataram ações esporádicas de formação docente, mas não estão exclusivamente dedicados à formação continuada docente. Nesses casos — que compreendem as 16 IES restantes (80%) — os serviços de formação incluem docentes de forma compartilhada com técnico-administrativos ou estão prioritariamente voltados à gestão de Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) e à regulação acadêmica.

Do ponto de vista regional, os quatro setores exclusivos concentram-se em apenas três estados: Bahia (UFBA e UFOB), Alagoas (UFAL) e Ceará (UFC). Os demais seis estados do Nordeste — Pernambuco, Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Sergipe e Maranhão — não apresentaram nenhum setor ou serviço exclusivamente dedicado à formação pedagógica continuada de seus docentes, mas sim serviços mistos. O que significa esse “serviço misto” (dividido com técnicos ou focado em PPC/regulação)? Isso indica que, na maioria das IES, a formação docente é tratada como atividade secundária ou instrumental, e não como política estratégica. Isso revela uma hierarquia implícita: a gestão acadêmica e admi-

nistrativa prevalece sobre o desenvolvimento pedagógico do professor.

Diante do exposto, fica evidente que a formação pedagógico-didática do professor universitário no Brasil ainda não ocupa o lugar estratégico que lhe é devido no âmbito das políticas educacionais e das práticas institucionais. A hegemonia de uma cultura acadêmica que supervaloriza a pesquisa em detrimento da docência, aliada à influência crescente de agendas globais de cunho neoliberal expressas nos ODS e nos marcos regulatórios nacionais, tem contribuído para a manutenção de um déficit formativo histórico.

Os dados da pesquisa empírica realizada no Nordeste confirmam essa realidade: a escassez de setores institucionalizados e continuados de formação docente na maioria das universidades federais revela que o “aprender a ensinar na prática” ainda prevalece como regra, e não como exceção. Contudo, as recentes mudanças nos critérios avaliativos da CAPES para o quadriênio 2025-2028 – com a valorização do impacto social, da identidade regional e da qualidade dos processos formativos – indicam um possível deslocamento paradigmático. Resta saber se a comunidade acadêmica saberá aproveitar essa janela de oportunidade para construir, de forma soberana e situada, uma nova agenda de formação docente que articule, de fato, pesquisa, ensino e compromisso social.

Conclusão

A reflexão desenvolvida ao longo do capítulo evidencia que a formação docente na pós-graduação brasileira, espe-

cialmente no que tange à preparação pedagógica do professor universitário, permanece como um ponto cego histórico das políticas educacionais. A hegemonia da lógica neoliberal, expressa nos ODS e nos marcos regulatórios nacionais, tem contribuído para a disseminação de uma concepção tecnicista e instrumental da docência, baseada no desenvolvimento de competências individuais, em detrimento de uma formação crítica, reflexiva e epistemologicamente fundamentada. A subsunção da educação ao ideário do mercado – com sua ênfase na empregabilidade, na meritocracia e na responsabilização individual – tem produzido um esvaziamento teórico dos currículos de licenciatura e um apagamento progressivo da Didática como campo estruturante da formação do professor que atua na educação básica e, por tabela, na própria universidade.

A pesquisa empírica realizada no Nordeste brasileiro (D'Ávila, 2026) revela um quadro preocupante: a maioria das universidades federais da região não dispõe de setores institucionalizados e continuados voltados exclusivamente à formação pedagógica de seus professores. Das 20 instituições analisadas, apenas quatro (20%) oferecem serviços específicos e permanentes de assessoria e formação docente, enquanto as demais tratam a questão de forma residual, compartilhada com técnico-administrativos ou subordinada a demandas de regulação e gestão de projetos pedagógicos. Essa fragilidade institucional reforça a cultura do “aprender a ensinar na prática”, na qual o docente universitário é lançado à sala de aula sem o devido suporte da ciência pedagógica e da didática, reproduzindo empiricamente modelos assistidos quando não há uma política institucional que va-

lorize a docência como objeto de formação e aperfeiçoamento contínuos.

No entanto, identifica-se uma janela de oportunidade nas mudanças recentes promovidas pela CAPES. O novo sistema de avaliação da pós-graduação (2025-2028) reduz o protagonismo exclusivo da pesquisa e passa a valorizar critérios como impacto social, identidade regional e qualidade do processo formativo — dimensões que exigem, necessariamente, investimento na formação continuada de docentes universitários. A inclusão explícita de itens relacionados à formação discente e docente nos instrumentos avaliativos, ainda que incipiente, representa um deslocamento importante no paradigma historicamente dominante, que praticamente ignorava a docência como critério de excelência acadêmica.

Cabe agora à comunidade universitária — dirigentes, coordenadores de programas e pesquisadores — apropriar-se dessas brechas institucionais para construir respostas soberanas e situadas, que articulem pesquisa e ensino sem subordinar a formação às lógicas produtivistas ou mercadológicas.

Conclui-se, portanto, que a superação do histórico déficit formativo depende de uma articulação entre soberania acadêmica, compromisso social e inovação pedagógica. A pós-graduação em Educação precisa assumir a docência universitária como objeto legítimo de pesquisa e formação, subvertendo as agendas globais a partir das necessidades e potencialidades locais. Apenas assim será possível formar professores-pesquisadores capazes de transformar a realidade, sem abrir mão da autonomia intelectual e política que define a universidade pública brasileira.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel. Professores e competências: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, V. A. (org.). *Educação e competências*. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2010.

BRASIL. *Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968*. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 7 jun. 2026.

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

BRASIL. *Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012*. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_20dez_site.pdf. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 2, 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. Brasília: MEC, 2019.

BRASIL. *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. Brasília: Ministério da Educação, 2024. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-r-cp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2025.

CAPES. *Diretrizes comuns da Avaliação de Permanência dos Programas de Pós-Graduação stricto sensu*. Ficha quadrienal de avaliação institucional – 2025-2028. Brasília: CAPES, 2025.

CUNHA, Maria Isabel. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora, 1998.

D'ÁVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2012.

D'ÁVILA, Cristina. Assessoria Pedagógica Universitária. Transformações e adaptações no campo do ensino superior. 2026. NO PRELO.

EVANGELISTA, Olinda; FIERA, Luana; TITTON, Mauro. Diretrizes para formação docente é aprovada na calada do dia: mais mercado. *Universidade à Esquerda*, 14 nov. 2019. Disponível em: <http://universidadeaesquerda.com.br/tag/olinda-evangelista/>. Acesso em: 13 fev. 2020.

LANGEVIN, Louise (dir.). *Formation et soutien à l'enseignement universitaire: des constats et des exemples pour inspirer l'action*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2007.

MASETTO, Marcos. Inovação Curricular no Ensino Superior. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 1-20, ago. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 7 ago. 2021.

MASSA, Mônica; D'ÁVILA, Cristina. A formação didática do docente universitário. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa, v. 9, n. 2, p. 230-240, maio/ago. 2018. eISSN 2178-8359.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

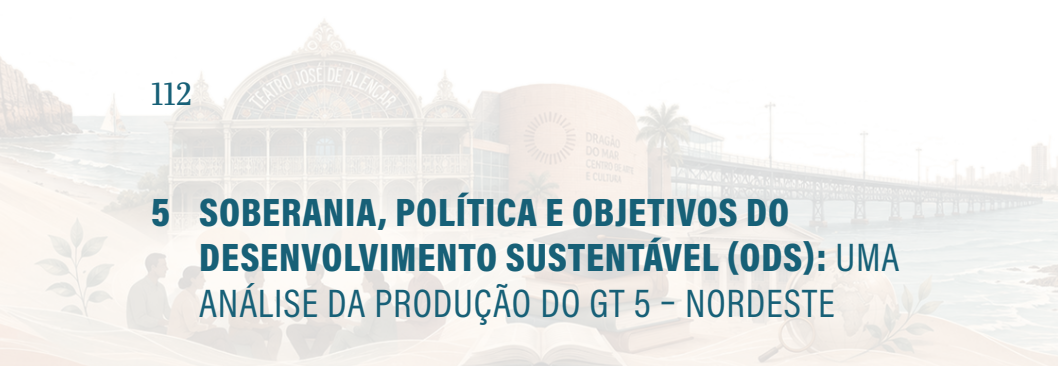
PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Carmagos. *Docência no Ensino Superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés. *Didática Crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 279-323.

XAVIER, Ana Rita; AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de. Assessoria pedagógica universitária no contexto da Universidade Nova: mapeamento e reflexões. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 36, 2020.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.



5 SOBERANIA, POLÍTICA E OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL (ODS): UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO GT 5 – NORDESTE

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap5>

ANDRÉIA FERREIRA DA SILVA

Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Unidade Acadêmica de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Linha História, Política e Gestão Educacionais
E-mail: silvaandreia@uol.com.br



XXVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) – Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) consiste em “um espaço de trocas e produções de conhecimentos, a partir de várias dimensões e perspectivas teórico-metodológicas para a formação, qualificação, circulação e divulgação da pesquisa em educação no Nordeste brasileiro” (EPEN-RCRNE/ANPEd, 2026). Organizado coletivamente pelo Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação do Nordeste (Forpred-Nordeste), o evento tem o objetivo de reunir pesquisadores(as), professores(as) da educação básica e estudantes do campo da educação da região Nordeste. Para cada edição bianual delibera um tema que busca refletir sobre questões urgentes e pertinentes à sociedade brasileira em suas articulações com a educação.

Para a edição de 2026, foi selecionado o tema “Soberania, política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): desafios à pós-graduação em educação”. Segundo os organizadores, essa escolha traduz o “compromisso com a democracia e autonomia política nacional alinhada aos ODS e respeitando as fronteiras territoriais, bem como as múltiplas produções e narrativas no campo da pesquisa em educação” (EPEN-RCRNE/ANPEd, 2026). Nesse intuito, definiu-se como um dos propósitos do evento reafirmar o

“compromisso [...] com uma comunidade acadêmica crítica às normalizações, naturalizações, essencializações, monoculturas e binarismos, contribuindo para o enfrentamento das assimetrias e desigualdades nos processos de produção e difusão do conhecimento em educação” (EPEN-RCRNE/ANPEd, 2026). É justamente nesse esforço crítico às explicações hegemônicas e à naturalização de visões de mundo – as quais têm contribuído para a perpetuação das desigualdades regionais, nacionais e globais – que o presente texto se insere, configurando-se como um trabalho encomendado do Grupo de Trabalho (GT) 5: Estado e Política Educacional.

Buscando contribuir para o alcance desse intuito, este trabalho propõe-se a realizar um estudo exploratório-descriptivo da produção acadêmica apresentada nas edições do EPEN, no período de 2018 a 2024. A intenção é contribuir com a reflexão acerca da produção do GT 5, que expressa o trabalho dos programas de pós-graduação e de seus respectivos pesquisadores(as) e estudantes no desenvolvimento de suas investigações, o que possibilita conhecer tendências investigativas relativas ao GT 5, temas e preocupações ausentes ou emergentes no estudo das relações entre Estado, sociedade e política educacional.

Considerando o exposto, o presente texto analisa, de modo exploratório e descritivo, a produção do GT 5 relacionada à temática proposta para o XXVIII EPEN-RCRNE-ANPEd 2026, “Soberania, política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): desafios à pós-graduação em educação”. Trata-se de um trabalho encomendado a mim pela coordenação do GT 5, no âmbito nordestino, a quem registro meus agradecimentos. No momento do convite para

tão importante tarefa, foi a mim solicitado que realizasse o levantamento e a análise dos trabalhos aprovados no GT 5 para apresentação nas últimas edições da ANPEd Nordeste, que abordassem o tema dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) na agenda política brasileira.

Para tanto, foram analisados os títulos e resumos expandidos aprovados para apresentação no GT 5 nas edições de 2018 a 2024, a saber: o XXIV EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da ANPEd (2018), realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa; o XXV EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da ANPEd (2020), organizado pela Universidade Federal da Bahia (Ufba), em Salvador, e realizado remotamente em decorrência da pandemia de Covid-19; o XXVI EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da ANPEd (2022), sediado na Universidade Federal do Maranhão (Ufma), em São Luís; e o XXVII EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da ANPEd (2024), promovido na Universidade Federal de Sergipe (UFS).

A Agenda 2030 sistematiza os 17 ODS, cujas referências foram aprovadas na Conferência Rio+20, em 2012, no Rio de Janeiro, e assumidas formalmente em 2015 pela Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, em Nova York. Esse documento atualizou e substituiu os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) (Brasil, 2026), definidos no ano de 2000, com o intuito de avançar nas metas de combate à pobreza não alcançadas entre 2000 e 2015. A Agenda propõe-se a se constituir como a principal referência na formulação e implementação de políticas públicas governamentais, orientando também as ações do setor privado e da sociedade civil global para promover o desenvolvimento

econômico, erradicar a pobreza extrema, combater as desigualdades sociais e proteger o meio ambiente.

Nesse sentido, a Agenda 2030 afirma que os seus signatários estão “[...] decididos a libertar a raça humana da tirania da pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta” (ONU, 2015). Contraditoriamente, ao disseminar a ótica da classe dominante, esse apelo convincente e necessário obscurece as “múltiplas determinações [sociais, históricas e econômicas] que produzem a pobreza, o desmatamento e o uso predatório do meio ambiente”, conforme apontam Souza e Shiroma (2022, p. 3).

Enfim, este trabalho tem como objetivo refletir acerca dos ODS e da Agenda 2030, além de identificar e analisar a produção do GT 5 da ANPEd Nordeste, examinando os recortes temáticos, os referenciais utilizados e os posicionamentos em relação aos desdobramentos dessa agenda para as políticas educacionais do país. Assim, o texto é resultado do exame preliminar dos artigos aprovados nas quatro últimas edições da referida reunião regional. É importante registrar que os anais do evento não se encontram disponíveis no site da ANPEd, o que dificultou a busca inicial. O acesso aos trabalhos somente foi possível por meio da solicitação à secretaria da associação, que atenciosamente disponibilizou um link para o repositório dos arquivos. No entanto, a navegação exigia um processo moroso, impedindo uma triagem mais direta. Essa limitação pode ter afetado parcialmente o levantamento, cuja consolidação está prevista até a realização do evento, em agosto de 2026.

O estudo orienta-se por uma perspectiva crítica de análise, compreendendo as organizações internacionais

multilaterais (OIM) – como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e o Banco Mundial (BM) – como atores políticos, intelectuais e financeiros (Pereira, 2010). Embora tais instituições tenham suas especificidades, elas atuam na elaboração, disseminação e implantação de uma agenda econômica, social e educacional mundial comprometida com a (re)produção das condições materiais, políticas e ideológicas necessárias à manutenção da sociedade capitalista¹. Nessa perspectiva, os ODS expressos no documento “Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015) articulam-se às necessidades do capitalismo contemporâneo para reverter a tendência de queda da taxa de lucro. O objetivo subjacente é a constituição de sociedades supostamente mais pacíficas, justas e equitativas, na direção de um pretenso capitalismo humanizado (Shiroma; Zanardini, 2020), a fim de reduzir as tensões sociais intrínsecas a esse modelo econômico.

Para alcançar os propósitos estabelecidos, este trabalho organiza-se em duas seções principais, além desta introdução – que expõe as motivações, os objetivos, o referencial teórico e a metodologia do estudo – e dos apontamentos finais acerca dos achados da pesquisa exploratória.

¹ Entre as três organizações indicadas, a Unesco, em um polo, é reconhecida por apresentar propostas mais progressivas no que concerne à garantia do direito à educação e ao dever do Estado para a sua efetivação, enquanto, no outro polo, encontra-se o BM, com proposições mais incisivas acerca da submissão da agenda educacional às demandas do desenvolvimento econômico. Mesmo assim, todas atuam, em níveis diferentes, para a retomada das taxas de acumulação do capital e para o alinhamento da educação escolar às demandas da reprodução do capital humano requerido para tal, defendendo os processos de privatização da educação.

A primeira seção propõe uma breve reflexão, fundamentada em uma perspectiva histórica e da totalidade social, sobre a atuação das OIM na definição de parâmetros mundiais para o desenvolvimento capitalista e para os padrões de sociabilidade por ele exigidos. Nesse contexto, há a análise da Agenda 2030, dos ODS e de suas propostas para a educação, com base nos estudos de Souza e Shiroma (2022), Zanardini (2020) e Souza e Kerbaudy (2018). A segunda seção dedica-se ao exame propriamente dito da produção acadêmica do GT 5 sobre os temas investigados, as abordagens, os desdobramentos que apontam para a garantia do direito à educação básica no país e os estudos realizados na pós-graduação em Educação.

Organizações multilaterais (OM) e agenda mundial de desenvolvimento e da educação

Segundo Shiroma e Zanardini (2026), o século XX é rico em exemplos de momentos históricos de grandes crises em que OM, como BM, a ONU, a Unesco e a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal), lideraram a proposição e a implantação de planos emergências de recuperação do desenvolvimento econômico que tiveram grandes repercussões para o setor da educação. Nesse sentido, como afirmam as autoras, pode-se afirmar que essas organizações vêm se constituindo em “mentores de reformas educacionais” (p. 695).

Atuação dessas organizações na formulação de políticas é crescente desde então, o que revela o seu forte papel como influenciadoras nos contextos nacionais e na política

internacional. Essa intervenção ocorre por meio de aporte financeiro, aconselhamento, fornecimento de dados e informações estatísticas, além de assessorias e concertação de agendas comuns, funcionando também como transferidoras de políticas (Bortot; Scaff; Souza, 2023). Em relação à atuação dessas organizações no novo contexto de governança global, Bortot, Scaff e Souza (2023, p. 3) afirmam:

Trata-se de um jogo permanente de interações e em constante processo de ajuste e/ou imposição do global ao local, em que não há assunto político que se discuta internamente que não seja tratado, simultaneamente, em algum organismo internacional ou em algum relacionamento estabelecido para a cooperação internacional.

Em um contexto histórico de crescentes crises de acumulação do capital e de ampliação das desigualdades sociais, sobretudo a partir dos anos de 1990, Souza e Kerbauy (2018) observam que uma das “soluções normativas” apresentadas pelas agências multilaterais para a superação da exclusão e da marginalidade de grande parte do contingente em situação de vulnerabilidade social consistiu no lema “educação para todos”. Destacam-se, nesse processo, a aprovação dos seguintes documentos conclamados e reiterados nas Conferências Mundiais sobre Educação: as Declarações de Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015). Publicados pela Unesco e assinados pelo Brasil, esses documentos elevaram a educação ao patamar de questão supranacional, exigindo que as nações signatárias implementassem planos decenais para assegurar o cumprimento das metas pactuadas (Souza; Kerbauy, 2018).

A esse debate vincularam-se preocupações com os impactos ambientais da produção e do consumo desenfreados, bem como com a ampliação dos efeitos da crise climática e da ameaça de que o planeta não suportaria a permanência do modelo de desenvolvimento adotado em meio às acentuadas diferenças econômicas existentes no mundo. Nesse contexto, a educação também foi convocada a assumir responsabilidades para a construção de um planeta sustentável². Assim, “a educação para o desenvolvimento sustentável tornou-se premissa do trabalho escolar, sendo as Conferências de Educação e os Organismos Multilaterais os principais propositores e difusores transnacionais dessa temática” (Zotti; Vizzotto; Corsetti, 2017, p. 116).

Nesse processo, em agosto de 2015, a Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável adotou os ODS, resultado de negociações concluídas naquele mesmo mês. Iniciado em 2013 a partir de mandato emanado da Conferência Rio+20, o processo estabeleceu que esses objetivos deveriam orientar as políticas nacionais e as atividades de cooperação internacional até 2030, sucedendo e atualizando os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM) (Brasil, 2026).

Os ODS são constituídos por 17 objetivos e 169 metas relacionadas às seguintes pautas: erradicação da pobreza; segurança alimentar e agricultura; saúde; educação; igualdade de gênero; redução das desigualdades; energia; água e saneamento; padrões sustentáveis de produção e consumo; mudança do clima; cidades sustentáveis; proteção e

2 Em 2012, na Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, denominada Conferência Rio+20, o termo “meio ambiente” foi substituído por “desenvolvimento sustentável”, conceito constituído por três dimensões: ambiental, econômica e social.

uso sustentável dos oceanos e dos ecossistemas terrestres; crescimento econômico inclusivo; infraestrutura e industrialização; além de governança e meios de implementação (Brasil, 2026). O Objetivo 4, por sua vez, refere-se à Educação, sendo definido como: “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (ONU, 2015, p. 3). A Figura 1, sistematizada pela ONU, ilustra graficamente essas metas e é utilizada de modo amplo para a sua divulgação.

Figura 1 – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Organizações das Nações Unidas (2026).

Segundo a ONU, os 17 ODS estão organizados em quatro dimensões. A dimensão *social* vincula-se às necessidades humanas de saúde, educação, melhoria da qualidade de vida e justiça; a *econômica* aborda o uso e o esgotamento dos recursos naturais, a produção de resíduos e o consumo de energia, entre outros aspectos; a *ambiental* refere-se à conservação do meio ambiente, abarcando ações que vão da reversão do

desmatamento e proteção da biodiversidade ao combate à desertificação, ao uso sustentável dos oceanos e à adoção de medidas efetivas contra as mudanças climáticas; por fim, a dimensão *institucional* é relativa às capacidades necessárias para colocar os ODS em prática, promovendo o fortalecimento dos meios de implementação e a revitalização de parcerias globais para o desenvolvimento (Brasil, 2026).

Ao analisarem a Agenda 2030 e os ODS, no que se refere à educação, Shiroma e Zanardini (2020) afirmam que o documento atualiza a Teoria do Capital Humano da década de 1950, resgatando a concepção instrumental e reprodutivista atribuída à educação e à escola, apontando a Educação como fator de desenvolvimento, mas em outras bases. Conforme essa concepção, a Educação não é o objetivo central, “[...] mas apenas um meio para alcançar as finalidades planejadas pelos países centrais para serem implantadas na periferia [...]” (Shiroma; Zanardini, 2020, p. 701) – ou seja, uma educação *para* a cidadania global e *para* o desenvolvimento sustentável. Nessa perspectiva, propõe-se no Objetivo 4 que, até 2030, garanta-se que “todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção de uma cultura de paz e não-violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável” (ONU, 2015, p. 25).

As autoras observam, também, que a meta estabelecida para a educação básica, com duração de nove anos obrigatórios e incluindo um ano de pré-escola, consiste em fazer

com que todos “adquiram competência funcional em leitura, escrita e matemática para se tornarem “cidadãos ativos”. Para tanto, o documento propõe a “Educação a Distância, estímulo à aprendizagem informal por meio de tecnologia de informação e comunicação (TIC), educação massiva *online* e até ‘alfabetização por meio de telefones móveis’” (Shiroma; Zanardini, 2020, p. 701). Destacam, ainda, a proposta da implementação de reformas curriculares para a inserção das competências socioemocionais desde a pré-escola, para o desenvolvimento de “aprendizagens socioemocionais” necessárias para a construção de sociedades “pacíficas”, mais justas e mais saudáveis, buscando evitar a “irrupção social”, mesmo em contextos marcados por grandes instabilidades e desigualdades sociais.

Em relação à organização e à gestão da educação, ganham relevo na Agenda 2030 as propostas de constituição de uma “governança participativa”, o “alargamento” da noção de sistemas de ensino e o “reconhecimento” da educação não formal e informal em todos os níveis de ensino (Souza; Shiroma, 2022) como “soluções aparentes” para os problemas socioeconômicos e ambientais e educacionais. No documento, os governos nacionais e/ou subnacionais têm função central no cumprimento da agenda global, sendo apresentados como guardiões do gerenciamento e do financiamento eficiente. No entanto, determina-se que esses governos necessitam atuar no fortalecimento da referida governança mediante o estabelecimento de “parcerias fortes” com o apoio de “atores-chave”. Isso reforçaria uma “parceria global” para o desenvolvimento sustentável, complementada por “parcerias multissetoriais” voltadas para mobilizar e compartilhar

conhecimento, *expertise*, tecnologias e recursos financeiros, apoiando a realização dos ODS em todos os países, particularmente naqueles em desenvolvimento (Unesco, 2015).

Para tal, o Estado dever “[...] incentivar e promover parcerias públicas, público-privadas e com a sociedade civil eficazes, a partir da experiência das estratégias de mobilização de recursos dessas parcerias, dados, monitoramento e prestação de conta.” (Unesco, 2015, p. 41). Assim, é necessário o envolvimento da “[...] sociedade civil, partes interessadas, atores não estatais, professores e educadores, setor privado, comunidades e famílias atuando junto ao Estado para a efetivação do direito à educação” (Souza; Shiroma, 2022, p. 13). A ampliação da noção de sistema de ensino insere-se justamente nesse movimento de diversificação dos responsáveis e dos formatos da oferta educacional. Na prática, tais proposições demandam o incentivo e ampliação de processos de privatização da educação, fortalecendo e reconhecendo a presença ativa do setor privado tanto na definição quanto na implementação das políticas educacionais. Essa dinâmica permite às corporações o acesso ao fundo público para a manutenção das taxas de lucro do capital, além de viabilizar a expansão de sua influência e de seus investimentos no setor da educação (Souza; Shiroma, 2022).

Produção do GT 5 da ANPEd-Nordeste sobre os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) e políticas educacionais

O levantamento bibliográfico das produções do GT 5 da ANPEd, apresentadas nos Anais dos Encontros de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) entre 2018 e 2024, foi

realizado com vistas a identificar como a temática proposta vem sendo abordada pelo grupo ao longo dos últimos anos. Para tanto, efetuou-se o mapeamento das quatro últimas edições do evento: o XXIV EPEN, realizado em João Pessoa-PB (2018); o XXV EPEN, organizado em Salvador-BA (2020); o XXVI EPEN, sediado em São Luís-MA (2022); e o XXVII EPEN, promovido em São Cristóvão-SE (2024).

Essa pesquisa teve como foco as publicações relacionadas aos ODS. A seleção fundamentou-se nos descritores “Objetivo de Desenvolvimento Sustentável” e “ODS”, com a intenção de localizar os trabalhos que tomassem a referida agenda como objeto de análise ou referência central. O Quadro 1 apresenta os artigos identificados.

Quadro 1 – Trabalhos sobre ODS aprovados para apresentação nos EPENs (de 2018 a 2024)

<u>Edição do EPEN/ ano</u>	<u>Título do trabalho</u>	<u>IES</u>
1. XXIV EPEN – João Pessoa-PB (2018)	Não foi identificado.	–
2. XXV EPEN – Salvador-BA (2020) (Formato remoto)	Políticas públicas educacionais no Brasil: energias opostas na relação atores externos e profissionais da educação?	Uneb
3. XXVI EPEN – São Luís-MA (2022)	Não foi identificado.	–
4. XXVII EPEN – São Cristóvão-SE (2024)	Programas de internacionalização na região Nordeste do Brasil: articulações para a educação básica	UFBA
	Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (SIMAIS): o que revelam as pesquisas?	UERN

Fonte: organizado pela autora (2026), com base nos anais das reuniões regionais da ANPED.

O levantamento não identificou nenhum trabalho que abordasse os ODS como tema principal. Assim, não constaram da programação do evento em análise resumos expandidos com essa temática explícita no título. Identificaram-se publicações relativas ao assunto apenas em duas edições do EPEN – Reunião Científica Regional Nordeste da ANPEd: a de 2020, realizada remotamente em Salvador, com um artigo aprovado; e a de 2024, em São Cristóvão, com dois textos.

O número bastante limitado de pesquisas abordando o tema em exame revela que os ODS e a Agenda 2030 não se constituíram como temáticas relevantes nos trabalhos selecionados para serem apresentados no evento em análise. De tal situação emergem questionamentos importantes, dos quais dois devem ser destacados: a pouca presença desses estudos nas edições do EPEN de 2018 a 2024 aponta para a secundarização das determinações políticas globais que incidem na definição e na materialização da política educacional no Brasil e na região Nordeste? Além disso, o formato resumo expandido –que, em decorrência do limite de caracteres e páginas, exige textos mais enxutos – teria levado os autores a omitir reflexões mais amplas em favor da exposição dos resultados imediatos de suas investigações?

No âmbito dos estudos sobre políticas educacionais, reconhece-se a ampla utilização, nas investigações da área, da Teoria da Agenda Globalmente Estruturada para a Educação (AGEE), proposta por Roger Dale (2004), a qual sustenta que “uma nova forma de força supranacional afeta os sistemas educativos nacionais” (Dale, 2004, p. 454). Essa dinâmica refere-se à “criação de novas formas de governação supranacional que assumiram formas de autoridade sem

precedentes por meio das Organizações Internacionais não-Governamentais (OCDE, Unesco, Banco Mundial)” (Souza, 2016, p. 469). Tal governança redefine o alcance das escolhas e das ações dos governos locais na demarcação das políticas educativas em seus territórios. Nessa perspectiva, não seria possível analisar a política educacional de um país sem considerar as influências dessa agenda, cuja incidência nunca ocorre de maneira linear ou imediata. É justamente nesse escopo global que se situam os ODS e a Agenda 2030 (ONU, 2015).

Em relação aos três trabalhos identificados, não possuem como tema central os ODS, mas fazem referência a eles quando examinam os seus recortes temáticos, conforme detalhado a seguir. O primeiro texto aborda os discursos dos organismos internacionais no campo das políticas públicas educacionais e sua relação com os profissionais da educação no contexto brasileiro, sendo fundamentado teoricamente no campo das políticas públicas (Jesus; Pimentel, 2020).

O segundo artigo trata de programas oficiais de internacionalização voltados para a Educação Básica dos estados do Nordeste e suas articulações e faz menção aos ODS ao identificar as propostas que preconizam a formação dos jovens no Ensino Médio em diálogo com a noção de cidadania global. Trata-se de um estudo baseado na análise de documentos de política educacional (Leiro; Teixeira; Santos, 2024).

O terceiro trabalho versa sobre o Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional (Simais) do Estado do Rio Grande do Norte, entre 2018 e 2023, desenvolvido a partir de uma revisão do estado do conhecimento (Silva;

Dantas, 2024). Inclusive, vale ressaltar que o Simais integra o Projeto Integrado de Desenvolvimento Sustentável do Rio Grande do Norte (RN Sustentável), assimilando o referido conceito já em sua denominação oficial.

No que se refere aos posicionamentos dos autores em relação aos ODS, nota-se que o primeiro trabalho, apesar de tecer críticas às influências dos organismos internacionais na política educacional brasileira, afirma que é importante “[...] apresentar resiliência, avaliar a viabilidade das propostas [...] incorporar os traços positivos das políticas neoliberais, sem desprezar as assimetrias existentes [...]” e que é “[...] fundamental enfrentar essa realidade com sabedoria [...]” (Jesus; Pimentel, 2020, p. 6-7). O segundo artigo considerou a proposta de formação pautada na cidadania global, proposta pelos ODS e OM, como um dado constitutivo da realidade social, sem realizar reflexões sobre as suas intencionalidades políticas mais amplas. O terceiro trabalho, por sua vez, preocupou-se em apontar as lacunas da pesquisa acadêmica em relação ao sistema de avaliação analisado, especialmente quanto à exploração dos impactos dos resultados no ambiente de ensino-aprendizagem, abdicando de reflexões críticas sobre as limitações, as contradições ou as contribuições da agenda global. Nesse sentido, também tomou os ODS de forma naturalizada, como elementos constitutivos da realidade educacional.

Algumas considerações finais

Considerando-se os limites do presente trabalho, atrelados ao seu caráter exploratório e descritivo e à

restrição no número de páginas para a sua elaboração, bem como os resultados obtidos (a identificação de somente três trabalhos sobre os ODS no recorte definido), os apontamentos finais são formulados como perguntas: será que os estudos selecionados pelo GT 5 do EPEN estão desconsiderando a dimensão histórico-política global e suas mediações nas agendas nacionais e locais na análise de temas relativos ao Estado e à política educacional? Ou estão secundarizando ou desconsiderando os ODS, a Agenda 2030 e a questão da soberania nacional durante a análise das políticas vigentes? Como estão sendo abordadas essas questões? Será que o resumo expandido, por seu formato curto, está contribuindo para a desconsideração da dimensão indicada em favor da mera exposição dos resultados das pesquisas?

Para responder a tais questões, faz-se necessário um estudo mais amplo que abranja detalhadamente como os trabalhos aprovados compreendem o processo de definição e implantação das políticas do setor da educação em face das exigências econômicas globais. Torna-se imprescindível investigar de que maneira a pesquisa acadêmica compreende a atuação das OM e os seus desdobramentos para a soberania nacional, averiguando se as investigações conseguem apreender as contradições inerentes à Agenda 2030. Apenas mediante esse aprofundamento analítico será possível identificar se o campo das políticas educacionais tem desvelado as reais intencionalidades subjacentes aos ODS ou se corre o risco de assimilar essas diretrizes de forma acrítica e naturalizada, esvaziando o rigor teórico necessário ao enfrentamento das desigualdades.

Referências

BORTOT, Camila Maria; SCAFF, Elisangela Alves da Silva; SOUZA, Kellcia Rezende. Atuação dos organismos multilaterais para a governança global: difusão e transferência de políticas educacionais. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. 00, p. e023026, 2023. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18072>. Acesso em: 7 maio 2026.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. *Histórico ODS*. Brasília, DF: Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima, 2026. Disponível em: <https://www.gov.br/mma/pt-br/aceso-a-informacao/informacoes-ambientais/historico-ods>. Acesso em: 19 maio 2026.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.

ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN) – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 28., 2026. Apresentação da XXVIII Edição. *ANPEd Regional Nordeste*, [S. l.], 2026. Disponível em: <https://regionais.anped.org.br/nordeste2026/apresentacao-2/>. Acesso em: 10 maio 2026.

GARCIA, Ana Cecília de Medeiros Costa; SILVA, Ciclene Alves da; DANTAS, Leila Maia Custódio. Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação Institucional do Rio Grande do Norte (SIMAIS): o que revelam as pesquisas? *In*: ENCONTRO

DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN) – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL – ANPED NORDESTE, 27., 2024, São Cristovão. *Anais* [...]. [S. l.]: ANPED, 2024. Disponível em: https://base.pro.br/sites/regionais3/docs/16988-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

JESUS, Maria Gorete Sacramento de; PIMENTEL, Gabriela Sousa Rego. Políticas públicas educacionais no Brasil: energias opostas na relação atores externos e profissionais da educação? *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN) – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL NORDESTE DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 25., 2020, Salvador. *Anais* [...]. Salvador: ANPED, 2020. Disponível em: <https://anais.anped.org.br/regionais/nordeste2020>. Acesso em: 26 mar. 2026.

LEIRO, Augusto Cesar Rios; TEIXEIRA, Ana Regina; SANTOS, Jonaza Gloria dos. Programas de internacionalização na região Nordeste do Brasil: articulações para a educação básica. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN) – REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL – ANPED NORDESTE, 27., 2024, São Cristovão. *Anais* [...]. [S. l.]: ANPED, 2024. Disponível em: https://base.pro.br/sites/regionais3/docs/17841-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf. Acesso em: 26 mar. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. *ONU Brasil*, Brasília, 2026. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br>. Acesso em: 19 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento

Sustentável. *Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome*, Brasília, 2015. Disponível em: https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/brasil_amigo_pesso_idosa/Agenda2030.pdf. Acesso em: 15 maio 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Incheon e Marco de ação da educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. *Unesdoc Digital Library*, [S. l.], 2015. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 15 maio 2026.

PEREIRA, João Márcio Mendes. *O Banco Mundial como ator político, intelectual e financeiro (1944-2008)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

SHIROMA, Eneida Oto; ZANARDINI, Inácia Monica Souza. Estado e gerenciamento da educação para o desenvolvimento sustentável: recomendações do capital expressas na Agenda 2030. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 693-714, ago. 2020.

SOUZA, Ângelo Ricardo de. A teoria da agenda globalmente estruturada para a educação e sua apropriação pela pesquisa em políticas educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, [S. l.], v. 32, n. 2, p. 463-485, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/63947>. Acesso em: 7 maio 2026.

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon. *Revista on line de*

Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>. Acesso em: 6 maio 2026.

SOUZA, Patrícia de; SHIROMA, Eneida Oto. Análise da Agenda 2030: a educação como estratégia na captura do fundo público. *Revista Trabalho Necessário*, [S. l.], v. 20, n. 42, p. 1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/53528>. Acesso em: 9 maio 2026.

ZOTTI, Solange; VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice. Educação e desenvolvimento sustentável na agenda internacional: de Jomtien (1990) a Incheon (2015). *Atos de Pesquisa em Educação*, Blumenau, v. 12, n. 1, p. 114-138, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/6091>. Acesso em: 16 maio 2026.



6 EDUCAÇÃO POPULAR NO SÉCULO XXI: RESISTÊNCIA, SONHO E LUTA PELA EFETIVAÇÃO DO INÉDITO VIÁVEL

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap6>

VOLMIR JOSÉ BRUTSCHER

Professor da Universidade de Pernambuco (UPE), no Curso de Licenciatura em Pedagogia e no PPGE/UPE, Campus Mata Norte (CMN). Doutorado em Educação [Popular] pela UFPB.

E-mail: volmir.brutscher@upe.br

Introdução

Neste trabalho, vamos abordar elementos centrais relacionados à educação popular, seu surgimento, conceito, objetivos, sujeitos, metodologia e desafios, sempre buscando perceber como esta educação pode contribuir, no século XXI, para a efetivação de um projeto sociopolítico popular, democrático, solidário, justo, inédito e libertador, comprometido em combater o *ser menos*, intrinsecamente ligado à opressão e às suas implicações, e em realizar o *ser mais*.

A educação popular contemporânea, como se sabe, tem em Paulo Freire um dos seus principais expoentes. Com base na compreensão de que o conhecimento acontece na interação comunicativa entre sujeitos, Freire (2003) sustenta que educar não pode consistir em o professor transmitir conhecimentos prontos aos alunos para memorizá-los. Para ele, a “educação consiste no processo dialógico de produção e recriação intersubjetiva de conhecimentos, sempre inacabados e em permanente ressignificação” (Brutscher, 2005, p. 150). A educação acontece numa relação epistemológica em que o conhecimento é elaborado e reelaborado no diálogo entre os sujeitos, mediado pela realidade de vida dos

envolvidos – concepção em que a educação assume a desafiadora tarefa de produzir e recriar o conhecimento numa relação democrática, entre educadores e educandos, mediado pelo mundo. Assim, a educação e o conhecimento são processos em permanente construção, nunca estáticos e definitivos.

O ponto de partida e de chegada desse processo deve ser sempre a realidade – muitas vezes difícil – de mulheres e homens de carne e osso, corpos conscientes, pensantes, criativos, com suas relações e ações de transformação do mundo em existência. O mundo, a existência, a história, enfim, a humanidade, apresentam-se, portanto, como permanente porvir, em elaboração e recriação. Esta é uma concepção bastante crítica e revolucionária, que não admite pre-determinismos e absolutismos. A história e a humanidade se encontram abertas ao inédito, ou seja, por serem feitas. O desafio é fazer com que a história seja construída, de forma viável, para/por todos e todas. Eis a matriz de pensamento que é assumida e levada em frente pela educação popular.

Contexto da educação popular: resistência à opressão

A educação popular não é algo novo e recente na história da América Latina. Sempre esteve presente na ação dos oprimidos e nas relações de resistência e de colaboração entre os povos, de alguma forma, sempre acompanhando sua história, principalmente a partir da colonização.

A educação popular contemporânea, como é propriamente compreendida por Freire e conterrâneos, afirma-se, no entanto, a partir do início da segunda metade do século

XX. Desenvolve-se de um jeito próprio em cada país, mas com uma identidade comum que é a da luta pela emancipação e soberania travada em meio à dominação e opressão praticadas pela lógica dos interesses imperialistas e de seus aliados do poder local (Brutscher, 2005). Trata-se de um processo educativo que se desenvolve entre os oprimidos, na luta pela resistência e pela emancipação, e faz deles o principal sujeito da prática político-pedagógica. Embora o contexto de opressão seja o terreno fértil para o seu surgimento, contraditoriamente, brota e se desenvolve para, exatamente, transformar esta realidade.

Assim, a partir do contexto, afirma-se como uma concepção de educação latino-americana, que envolve uma singularidade conceitual, de objetivos, de sujeitos, de metodologias, de desafios.

Conceito de educação popular: compromisso com um projeto de sociedade inédito viável

Ainda há muita confusão quanto ao sentido da educação popular. Muitos pensam que se trata de uma educação para pobres ou para excluídos do sistema escolar. Outros entendem que é apenas um jeito diferente, participativo e envolvente, de se ensinar e aprender, o que é obviamente importante, mas esse entendimento corre o risco de restringi-la a metodologias e a dinâmicas de grupo. Definir a educação popular é difícil, porque ela não se deixa enquadrar num único conceito, dada a sua complexidade e diversidade. Por isso, pesquisadores e militantes da educação popular evitam conceituá-la, mas sem deixar de expressar

como a concebem. Também não pretendemos enquadrá-la e reduzi-la, no entanto, queremos apresentar aspectos que nos parecem fundamentais para a sua compreensão.

Convém pensar, contudo, que, como a educação popular surge implicada com um projeto de emancipação, não pode ser vista como uma concepção que se reduz a capacitar as classes populares para se integrarem no mercado competitivo e excludente, procurando qualificar tecnicamente os trabalhadores para melhor disputarem, entre si, as concorridas vagas de emprego, às vezes, de subemprego, que o sistema capitalista excludente disponibiliza.

A educação popular se propõe a fazer educação com as classes populares, historicamente oprimidas, exploradas, das quais foram furtadas sua humanidade e sua possibilidade de *ser mais*. Assim, tal educação parte da tese freiriana, apresentada e defendida no livro *Pedagogia do Oprimido*, “de que, atuando junto aos oprimidos e levando-os à condição de sujeitos da sua libertação, ela recuperará tanto a humanidade roubada dos oprimidos como a humanidade perdida dos opressores e, assim, contribuirá para realizar a vocação de homens e mulheres para o *ser mais*: a humanização” (Brutscher, 2005, p. 149). Segundo as palavras do próprio Freire (2003, p. 30-31):

aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, neste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos.

Freire atribui uma dupla função aos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores. E a forma ou o caminho para isso está diretamente ligada à concepção e ao exercício do poder. O poder é central para a educação popular contemporânea, à medida que se constitui como condição de possibilidade para a dominação e para a libertação (possibilidade colocada entre). No fundo, a Pedagogia do Oprimido constitui uma teoria do poder que, por um lado, está implicado com o combate à opressão e, por outro, com a luta por libertação, dois lados dessa mesma moeda – o poder. Entendemos, pois, que “[...] a centralidade da educação popular contemporânea gira em torno do poder. Não há dominação nem libertação sem poder, ainda que não seja o mesmo poder ou que seja outro exercício de poder, ambas requerem poder” (Brutscher, 2017, p. 12).

A educação popular contemporânea compreendeu esse jogo, e seu esforço é levar os oprimidos a compreender e a jogar – exercício que não pode ser individual, pois se trata de um fazer coletivo, que requer organização, equipe, elevando-se da esfera singularizada para o âmbito sociopolítico. Assim, assumindo um posicionamento político-pedagógico de empoderar os sujeitos sociais populares, a partir de sua suposta fragilidade e de sua formação e organização, a educação popular está empenhada em efetivar uma sociedade que se oriente pelos princípios da democracia, da cidadania, da solidariedade, da justiça, da dignidade, instituindo o inédito viável.

Sendo assim, a educação popular dialoga, diretamente, com um projeto político de sociedade. É “preciso chamar atenção para o que é o central da educação popular: *a ligação*

com um projeto sociopolítico inédito viável e, enquanto tal, o seu comprometimento teórico e prático com a emancipação dos sujeitos individuais (pessoas) e coletivos (organizações) de todo tipo de opressão” (Brutscher, 2005, p. 152, destaque no original).

Não se trata de uma teoria abstrata a ser compreendida para, posteriormente, ser aplicada. Ela acontece, centralmente, na organização prática das classes populares para a luta, com base em reflexões e problematizações das causas da opressão, reelaborando teorias e disputando o exercício do poder.

Oscar Jara Holliday escreve:

a consciência espontânea das massas populares não se pode transformar em consciência “crítica” só porque se deu um processo educativo problematizador de sua realidade. Se descobre que *o fator educativo fundamental não é o processo pedagógico em si, mas as ações de luta (às vezes mais espontâneas, outras mais organizadas) nas que o povo intervém vitalmente na história*. A educação popular não é um momento prévio de tomada de consciência, da qual se poderia passar à ação consciente, mas um processo permanente de teorização sobre a prática ligado indissolivelmente ao processo organizativo das classes populares¹ (1994, p. 95, tradução nossa, grifo no original).

¹ Texto original: “la consciencia espontânea de las masas populares no se puede transformar en conciencia ‘crítica’ solo porque se dé um processo educativo problematizador de su realidad. Se descubre que el factor educativo fundamental no es el proceso pedagógico en sí, sino las acciones de pueblo interviene vitalmente en la historia. La educación popular no es un momento previo de toma de conciencia, luego del cual se podría pasar a la acción consciente, sino que la educación popular es un proceso permanente de teorización sobre la práctica ligado indisolublemente al proceso indisolublemente al proceso organizativo de las clases populares” (Holliday, 1994, p. 95).

O educativo da educação popular contemporânea encontra-se mais na inserção, na organização, na luta do que propriamente no pedagógico. Neste sentido, Carlos Rodrigues Brandão sintetiza, no livro *A educação Popular na Escola Cidadã* (2002), os elementos fundamentais da educação popular e destaca a sua característica de recuperar, sempre como novidade, a tradição pedagógica que educa, a partir dos excluídos, para a *recriação do mundo*. Diz o autor:

[...] ontem como hoje o que caracteriza a *educação popular* não é somente ela ser, aqui e ali, algo novo. Algo emergente. É, antes, o seu esforço em recuperar como novidade a tradição pedagógica de um trabalho fundado em pelo menos quatro pontos: a) o mundo em que vivemos pode e deve ser transformado continuamente em algo melhor, mais justo e mais humano; b) esta mudança contínua é um direito e um dever de todas as pessoas que se reconheçam convocadas a participarem dela, em alguma dimensão onde, para elas, isto é uma vocação devida e viável; c) a educação possui aqui um lugar não absoluto, mas importante, pois a ela cabe formar pessoas destinadas a se verem como co-constructores do mundo em que vivem, o que significa algo mais do que serem preparados para viverem no limite dos produtores de bens e de serviços em mundos sociais que conspiram contra as suas próprias humanidades; d) aos até aqui excluídos dos bens da vida e dos bens do saber, o direito à educação, e que ademais de ser uma educação de qualidade, ela seja também um lugar onde a cultura e o poder sejam pensados a partir deles: de sua condição,

de seus saberes e de seus projetos sociais (Brandão, 2002, p. 168-169).

Nesta citação, fica evidente a compreensão da necessidade de transformar o mundo e a indispensável importância da educação nesta tarefa, mas não como a única e, talvez, nem a principal responsável. Também enfatiza o direito à educação dos excluídos e dos oprimidos, a partir da sua realidade e organização. Universalizar o direito à educação e realizá-la a partir da perspectiva da educação popular, ou seja, da realidade e interesses dos oprimidos, pode ser um dos principais caminhos para o combate à desigualdade socioeconômica e outras situações e relações de opressão.

Objetivos da educação popular: emancipar e transformar

Considerando que surge e se desenvolve na resistência à opressão, o principal objetivo da educação popular não poderia deixar de ser *emancipar os oprimidos e transformar o sistema de opressão*. Os sistemas de ensino, à medida que não assegurem o acesso universal e igual à educação para todos e todas, atribuem-lhe uma função reprodutora da ordem vigente. Com a educação popular contemporânea é diferente, ela se encontra umbilicalmente ligada ao movimento que busca transformar a realidade, o que passa pela mudança das relações e da estrutura de opressão. É pela compreensão e ação consciente, decente e comprometida dos oprimidos que isso será possível, uma vez que não se pode visar substituir os opressores, mas é preciso enfrentar a opressão em todos os níveis.

No texto *Senhor e Escravo*², de Hegel, podemos ler que “A verdade da consciência independente é por conseguinte a consciência escrava” (Hegel, 2002, p. 149). O senhor depende de o escravo aceitar essa condição. Não dá para desconsiderar os condicionantes, mas, enquanto movimento da consciência, como é entendido em Hegel, esta é uma determinação que depende do escravo, que é dada por ele. Apesar das diferenças, o conhecimento desse movimento da consciência sistematizado por Hegel permite a Freire conceber fundamentação teórica e convicção política de que a libertação depende, obrigatoriamente, dos oprimidos, os quais precisam vencer, primeiramente, o opressor que hospedam em si. Estes precisam negar a sedução do poder opressor e não podem desejar assumir tal posto, evitando reproduzir a situação. Para Freire, a pedagogia do oprimido deve ter como horizonte a pedagogia humana, ou seja, vencer a opressão, para que não existam oprimidos e nem opressores, mas mulheres e homens emancipados e em libertação.

O exercício da libertação, que é o poder sendo exercido por todos e todas, não se dá no vazio, mas se faz na

² A ideia hegeliana da relação *senhor-escravo* constitui, de alguma forma, a fundamentação filosófica da teoria da opressão freiriana, abordada no livro *Pedagogia do Oprimido*. Este, por sua vez, constitui um dos pilares da proposta pedagógica da educação popular: provocar o reconhecimento da opressão e o engajamento na luta pela libertação. Hegel, com base na teoria do reconhecimento, sustenta que a condição de possibilidade do senhor é o escravo, enquanto reconhece aquele como tal, pois, se o “escravo” se negar a reconhecer o senhor, então esta determinação não se realiza. Para aprofundar esta ideia, indicamos a leitura do texto *Senhor e Escravo: uma metáfora pedagógica*, de Hans-Georg Flickinger (2000). Na mesma lógica de Hegel, Freire argumenta que o poder da libertação está com os oprimidos, à medida que passam a questionar e a não reconhecer a opressão. Segundo o autor da *Pedagogia do Oprimido*, “Nenhuma ‘ordem’ opressora suportaria que os oprimidos todos passassem a dizer: ‘Por quê?’” (Freire, 2003, p. 75).

convivência e nas relações reais de criação das condições de vida e existência; por isso, a educação popular contemporânea se vincula à efetivação de um projeto sociopolítico democrático e popular, que preze pela unidade, mas com espaço para a diversidade e para a liberdade; que, por um lado, respeite o direito de cada pessoa de ser diferente e, por outro, tenha compromisso com a igual dignidade das pessoas. Há consenso entre pesquisadores e defensores dos direitos humanos que as pessoas têm direito à igualdade quando a diferença as inferioriza e têm o direito à diferença quando a igualdade as descaracteriza. É assegurar a todos o direito a ser. Conforme Freire, o direito a *ser mais*.

Uma sociedade inédita, com democracia, liberdade, solidariedade, igualdade e dignidade, com que a educação popular contemporânea sonha e luta para ajudar a realizar, não pode absolutizar nada, a não ser a busca da unidade e da dignidade na diversidade, o que requer capacidade de tolerância, diálogo e negociação. As diferenças enriquecem a organização, apenas quando há unidade de princípios e colaboração em torno da efetivação de uma sociedade justa e exercendo a libertação. Na diferença, todavia, é preciso unidade e firmeza, para se combater tudo o que seja antagônico ao projeto, como o autoritarismo, a opressão e a exploração.

Tendo refletido sobre o contexto, o conceito e objetivos, cabe perguntar pelo sujeito da educação popular.

Sujeitos da educação popular: oprimidos organizados e em luta

A educação popular contemporânea, para levar à frente o seu projeto sociopolítico, aposta nos próprios oprimidos

se assumindo como sujeitos, individuais e organizados em coletivos, da própria história. Para Freire, a emancipação passa pela práxis (ação e reflexão) dos próprios oprimidos. É papel da educação popular contribuir, portanto, para que eles usem a palavra, rompam com a “cultura do silêncio” e digam basta à opressão. Para isso, essa educação deve proporcionar condições para que os oprimidos assumam o processo da própria libertação, organizando-se e constituindo-se em sujeitos da sua história e da transformação social.

Assim, os oprimidos organizados são os principais sujeitos da educação popular, protagonismo que só a eles cabe, apoiados por aliados comprometidos com a sua causa, considerando que a emancipação requer, obrigatoriamente, ser conquistada. Dito de outra forma, essa libertação não pode ser fruto da caridade, da “falsa generosidade”, como fala Freire, deste modo, não pode vir de fora. Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor escreve:

Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e re fará (Freire, 2003, p. 32).

A citação revela o que é central para a educação popular contemporânea, que é o *estar e o fazer com* os oprimidos, pedagogia forjada com eles, na reflexão, organização e luta. Qualquer ação ou movimento que não seja *com*, que não tenha os oprimidos organizados – ou se organizando – como protagonistas está faltando com a educação popular.

Zitkoski (2000) destaca a questão do *movimento popular*. Movimento coletivo, organizado, mas popular. Um movimento que nasce da “fragilidade”, mas que aposta na própria “fragilidade”, na cultura, na organização e na luta popular como forma de impulsionar um projeto político de transformação estrutural da sociedade, que é o que constitui o seu objetivo. Um movimento popular legítimo não visa maquiagem e manter um sistema social estruturalmente injusto, excludente e inviável. Seu intento deve ser buscar transformar a estrutura e reorganizar o sistema social, político, econômico e educacional, criando uma nova cultura de exercer o poder, enfrentando e combatendo permanentemente as relações de opressão.

Dessa forma, verifica-se que a educação popular contemporânea apresenta um sujeito principal, embora não único. Ainda que não se apresente um espaço exclusivo ou delimitado para a realização dessa educação, entendemos ser de conhecimento comum que, historicamente, as *organizações e movimentos sociais populares* se apresentaram como espaço privilegiado do legado de emancipação dos oprimidos e de transformação da realidade opressora. Isso significa que os movimentos e as organizações populares constituem o terreno fértil para o desenvolvimento da educação popular.

Metodologia da educação popular: partir da realidade e da organização

Metodologicamente, a educação popular contemporânea aposta, entre outros, em dois princípios fundamentais:

partir da realidade e do saber dos próprios oprimidos, envolvidos no processo educativo; e realizar o processo educativo, vinculado à organização e luta dos sujeitos sociais populares (Brutscher, 2017).

Em coerência com a concepção, a metodologia valoriza o conhecimento e a participação dos sujeitos, seja nos processos pedagógicos ou nos organizativos. A partir deles e com eles, busca-se refletir e se compreender a realidade. Além disso, alerta-se para duas assertivas: a aparência não é toda a realidade; e a realidade não é estática. Ora, a realidade é construção social, está em constante mudança e contradição. Compreender a dinâmica da realidade significa perceber que tudo pode e deve mudar, principalmente no que se refere a nós mesmos, nosso conhecimento, nossas práticas e também a estrutura e a situação social de que fazemos parte.

A metodologia parte da realidade dos próprios oprimidos e conta com sua participação e conhecimento para compreenderem e transformarem a realidade. Freire, em *Pedagogia da Indignação*, insiste que “mudar é difícil, mas é possível” (2000, p. 96). Com isso, ele quer dizer que as coisas e o mundo são como são, em função da organização social historicamente construída e que, sendo históricos – as coisas e o mundo –, podem e devem ser diferentes, a depender da ação e da organização das pessoas. A história não está predeterminada, ela é possibilidade, logo procura contribuir, metodologicamente, para que os oprimidos, reduzidos a objetos, a simples “isso”, recuperem a esperança, a palavra, a atitude e, principalmente, a sua condição de sujeitos da própria história.

Outro princípio metodológico da educação popular, talvez o principal, é a *relação direta entre educação e organização* dos movimentos e organizações sociais populares. Como já vimos, a transformação depende da ação organizada dos oprimidos. Entende-se, portanto, que a função da educação popular é contribuir pedagogicamente para a organização social e política dos oprimidos, da classe trabalhadora, para que assumam a condição de sujeitos da própria libertação. Hurtado (1993, p. 44) escreve que

a educação popular é o processo de formação e capacitação que se dá dentro de uma perspectiva política de classe e que toma parte ou se vincula à ação organizada do povo, das massas, para alcançar o objetivo de construir uma sociedade nova, de acordo com seus interesses.

Isso significa contribuir para a luta de classe, provocando reflexão, organização e ação por parte das organizações e dos movimentos sociais populares. Em outras palavras, a educação popular participa e leva a participar do esforço que muitos sujeitos populares já vêm fazendo, por meio da organização e da luta política, buscando conquistar direitos, liberdade, igualdade, dignidade, enfim, uma sociedade inédita e viável.

Para fechar esta reflexão sobre a metodologia da educação popular com uma espécie de síntese da tarefa dos oprimidos organizados, recorremos ao Zitkoski:

Aos oprimidos impõe-se a tarefa histórica, se verdadeiramente quiserem lutar pela libertação, de superarem a invasão cultural que sofrem a partir da dominação da elite, na medida em que esta os

manipula encobrindo ou dissimulando a realidade, divide-os para dominá-los com mais facilidade e conquista-os com métodos e estratégias de reprodução da cultura dominante. Para além da cultura antidualógica e opressora, as classes oprimidas necessitam construir uma nova cultura que seja comunicativa e dialógica, elaborada a partir da colaboração entre os que sofrem a conquista do opressor. Esse processo requer a união, inclusive dos diferentes, para que seja possível organizar politicamente a sociedade civil e produzir novos espaços e novas estruturas de vida em sociedade, formando uma síntese cultural – a nova cultura que resulta das lutas por libertação e justiça social (2000, p. 25).

Nesta perspectiva, o papel da educação popular é contribuir para a conscientização dos oprimidos, da classe trabalhadora, a fim de superarem a invasão cultural, praticada desde a dominação colonizadora, e para a criação de uma nova cultura, essencialmente dialógica e aberta à diversidade, capaz de formar uma síntese cultural a partir da colaboração das diferentes organizações e lutas pela efetivação de um projeto sociopolítico democrático, popular, com liberdade, igualdade, justiça e dignidade para todos e todas.

Desafio atual: evitar a escravidão digital

Para o sociólogo Ricardo Antunes, que, há anos, pesquisa o mundo do trabalho e, nos últimos anos, vem investigando as plataformas digitais, como Uber e iFood, o principal desafio consiste em se evitar a escravidão digital. Para ele, a “precariedade do trabalho, nas plataformas digitais,

só encontra paralelo lá na Revolução Industrial, há mais de 200 anos. ‘O capitalismo de plataforma tem algo em comum com a protoforma do capitalismo: a exploração ilimitada do trabalho’ (Santos, 2024, s/p, sic). Ele entrevistou trabalhadores e relata que a jornada de trabalho desses sujeitos chega a ser de dez a doze horas seguidas ou até mais. Segundo ele, é preciso combater o capitalismo e lutar por política públicas sociais, sem alimentar nenhuma ilusão em relação a tal sistema. “Porque o capitalismo não aceita mais nem regulamentação, nem políticas sociais. Ele quer a neoliberalização geral. No capitalismo, hoje o que está fazendo sucesso é a combinação de fascismo com neoliberalismo” (Santos, 2024, s/p, sic). As grandes plataformas digitais, inclusive, driblam e descumprem as regras dos Estados-Nação.

Com o avanço da Inteligência Artificial (IA) e seu progressivo uso nas relações de produção e diretamente na produção, a tendência é de o quadro ficar cada vez mais crítico para os trabalhadores, os quais são forçados a se submeter às condições impostas por um mercado mal normatizado, sem limites e sem escrúpulos, fincado na obtenção de mais e mais lucros que visa. Ainda que se veja a vantagem de toda a tecnologia envolvida, a procuradora Vanessa Patriota da Fonseca, do Ministério Público do Trabalho (MPT) de Recife-PE fala em subordinação clássica: “Há uma parte que tem o capital e outra parte que tem a força de trabalho. Esses termos muito usados pelas empresas, como colaborador, economia de compartilhamento, parceria, foram criados para intensificar o vínculo simbólico que une uma legião de pessoas exploradas às empresas que as exploram” (Santos, 2024, s/p, sic). O capital vende ao trabalhador a ilusão de ser

empreendedor autônomo, o novo fetiche, mas, na prática, o mantém preso à exploração do trabalho.

Cabe lembrar que uma das características da educação popular é a resistência à opressão e a busca do inédito viável. Pretendemos com essa lembrança dizer que, diante do desafio apresentado, o terreno segue fértil para a educação popular. Ela não é coisa do passado. As condições que justificaram o seu surgimento e sua existência seguem viáveis, ainda que em outro patamar, adentrando o mundo da realidade digital e virtual. Ao mesmo tempo, a história segue aberta e se refazendo, tendo o sonho e a luta como motores da História em direção ao inédito viável.

Considerações finais

O contexto, assim como o conceito, os objetivos, os sujeitos e a metodologia da educação popular trazem inerentes a si uma concepção e um posicionamento político. É uma educação que implica a práxis que, por meio da organização, conduz à ação coletiva e à transformação. É um processo que leva os oprimidos e explorados, a classe trabalhadora, enfim, a perceber a sua situação e a se organizarem, assumindo-se como sujeitos de conhecimento, decisão e transformação, exercendo o poder e efetivando o inédito viável, com espaço e dignidade para todos e todas, o que lhes dá condição de gente.

Referências

BRUTSCHER, Volmir. *Discursos da educação popular contemporânea*: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire.

Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, p. 250. 2017.

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e Conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: IFIBE e IPF, 2005.

BRUTSCHER, Volmir José; PEREIRA, Ana Maria Sotero; NUNES, Cleiton de Barros. Extensão e comunicação: Núcleo educação, trabalho e movimentos sociais na Universidade de Pernambuco, Campus Mata Norte. *Revista Educação Popular*, Universidade de Uberlândia, Edição Especial, p. 87-100, out. 2022.

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

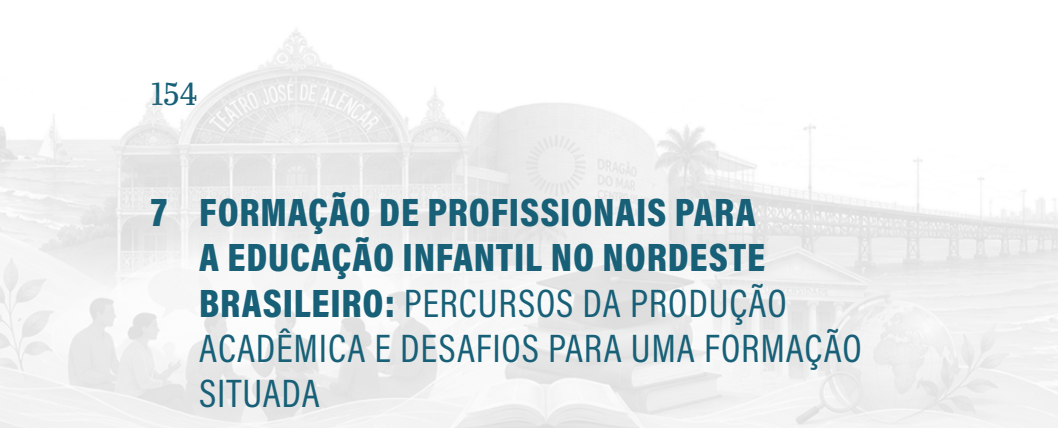
FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. Tradução de Paulo Menezes com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado. 7. ed. revisada, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, USF, 2002.

JARA HOLLIDAY, Oscar. El reto de teorizar sobre la práctica para transformarla. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (org.). *Educación popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez: Editora da Universidade de São Paulo, 1994, p. 89-110.

SANTOS, Maria Carolina. “Nós vamos ter que lutar. Porque se a gente não fizer isso, os nossos filhos e os nossos netos, se tiver mundo para eles viverem, serão escravos digitais. MarcoZero, 10 set. 2024. Disponível: <https://marcozero.org/se-a-gente-nao-lutar-nossos-filhos-e-nossos-netos-serao-escravos-digitais-avisa-o-sociologo-ricardo-antunes/>. Acesso em: 14 set. 2024.



7 FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NO NORDESTE BRASILEIRO: PERCURSOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA E DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO SITUADA

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap7>

CLERISTON IZIDRO DOS ANJOS

Professor Associado do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, CEDU/UFAL. Atua na Graduação em Pedagogia, no Programa de Pós-Graduação em Ensino em Rede, RE-NOEN/CEDU/UFAL, e no Programa de Pós-Graduação em Educação, PPGE/CEDU/UFAL, do qual é coordenador. Coordena o GEPPECI/CNPq e desenvolve pesquisas sobre Educação Infantil, formação docente, linguagens expressivas e culturas das infâncias.
E-mail: cianjos@yahoo.com.br

Introdução

Discutir a formação de profissionais para a Educação Infantil no Nordeste brasileiro é discutir o direito de crianças pequenas e pequenininhas à educação, ao cuidado, à escuta, à brincadeira, à convivência, à proteção e à dignidade. Não se trata de uma pauta secundária da política educacional, nem de uma questão meramente técnica relacionada à organização dos sistemas de ensino. Nesse sentido, a formação de professoras, professores e demais sujeitos que sustentam o cotidiano das creches e pré-escolas está diretamente ligada ao modo como a sociedade reconhece, ou negligencia, as crianças, desde os bebês, como sujeitos históricos, sociais, culturais, políticos e de direitos.

No Brasil, a Educação Infantil é resultado de lutas sociais, disputas institucionais e de uma produção acadêmica comprometida com a superação de concepções assistencialistas, compensatórias e preparatórias. A Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil inscrevem a creche e a pré-escola no campo dos direitos, e

não da benesse ou da filantropia (Brasil, 1988; Brasil, 1990; Brasil, 1996; Brasil, 2009). Contudo, esse deslocamento não se concretiza de forma automática. Para que o direito seja efetivamente vivido, é necessário enfrentar desigualdades relacionadas ao acesso, à permanência, à infraestrutura, ao financiamento, às condições de trabalho, ao reconhecimento profissional e à formação.

As DCNEI afirmam a criança como centro do planejamento curricular e a reconhecem como sujeito que, nas interações e práticas cotidianas, brinca, imagina, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e produz cultura (Brasil, 2009). Tal compreensão redefine o modo de pensar a formação de profissionais para a Educação Infantil, ao reafirmar que a primeira etapa da Educação Básica possui especificidades pedagógicas, éticas e relacionais. Formar para a Educação Infantil, portanto, não significa apenas transmitir técnicas de organização da rotina, aplicar atividades ou cumprir documentos curriculares de maneira prescritiva. Trata-se de criar condições para que as e os profissionais compreendam as crianças como sujeitos competentes, relacionais e produtores de sentidos, sustentando práticas fundamentadas nas interações, nas brincadeiras, nas múltiplas linguagens, na documentação pedagógica, no cuidado indissociável da educação e no respeito às diferenças.

Essa discussão ganha ainda mais relevância quando situada no Nordeste brasileiro. Tal região não pode ser compreendida como um cenário homogêneo, tampouco como um recorte geográfico descrito apenas por indicadores gerais. O Nordeste é um território plural, atravessado por desigualdades sociais, raciais, econômicas, ambientais e

territoriais, tanto urbanas quanto rurais, mas também marcado por experiências de luta, invenção pedagógica, produção acadêmica, organização coletiva, fóruns de Educação Infantil e redes de pesquisa comprometidas com as infâncias. Pensar a formação nesse contexto exige reconhecer creches e pré-escolas concretas, crianças concretas, famílias concretas e comunidades atravessadas por diferentes modos de viver a infância.

O Caderno de Direitos da Frente Nordeste Criança contribui para essa reflexão ao afirmar que os direitos das crianças precisam ser pensados em articulação com os direitos de suas famílias e de suas educadoras e educadores, incluindo gestoras, professoras, professores, funcionárias e funcionários (Mello; Negreiros; Anjos, 2020). Ao ampliar o olhar para os diferentes sujeitos que compõem a Educação Infantil, essa perspectiva evidencia que a garantia dos direitos das crianças não pode ser dissociada das condições de vida, trabalho e participação daqueles que compartilham com elas os espaços educativos.

Desse modo, a Educação Infantil deixa de ser compreendida apenas a partir da sala de referência ou da atuação isolada da professora e passa a ser entendida como uma responsabilidade coletiva e institucional. Nessa direção, a qualidade da experiência educativa envolve toda a instituição: suas condições materiais, suas relações de trabalho, seu projeto coletivo, sua gestão democrática e sua capacidade de acolher crianças e famílias com dignidade.

Posto isso, o tema do *XXVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste, Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: desafios à Pós-Graduação em*

Educação, convida a situar essa reflexão em horizonte mais amplo. Não há soberania educacional sem uma Educação Infantil pública, democrática e socialmente referenciada. Tampouco há justiça social ou desenvolvimento sustentável quando crianças pequenas, desde bebês, são reduzidas à condição de investimento futuro, desempenho escolar ou capital humano (Organização das Nações Unidas, 2015).

Nessa perspectiva, os debates curriculares assumem papel central e precisam ser analisados com cautela, uma vez que envolvem diferentes concepções de infância, educação e desenvolvimento. Anjos e Santos (2016) problematizam as tentativas de universalizar as experiências das crianças pequenas, enquanto Anjos e Carvalho (2021) defendem currículos vinculados às culturas, às docências, às práticas institucionais e à pluralidade das infâncias. Assim, pensar a formação para a Educação Infantil implica também reconhecer a necessidade de currículos comprometidos com os contextos de vida das crianças e com a diversidade de experiências que constituem suas infâncias.

Dado o exposto, este capítulo analisa a produção acadêmica recente sobre formação de profissionais para a Educação Infantil no Nordeste brasileiro, a partir de levantamento realizado no Portal Oasisbr¹, com recorte temporal de 2023 a 2026. A investigação aproxima-se de um estado do conhecimento, entendido como mapeamento crítico de uma produção delimitada, e não como inventário neutro. A pergunta orientadora é: o que a produção acadêmica recente localizada no Oasisbr revela sobre a formação de profissionais

¹ Oasisbr: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto.

para a Educação Infantil no Nordeste brasileiro, considerando pesquisas produzidas em instituições nordestinas e aquelas cujo campo empírico se situa na região? Defende-se que formar profissionais para a Educação Infantil no Nordeste exige deslocar o olhar da formação como oferta episódica de cursos para a formação como política pública contínua, situada, coletiva e comprometida com os direitos das crianças desde bebês.

Educação Infantil, território e formação como política de direito

A Educação Infantil brasileira carrega uma história de disputas que não pode ser esquecida. Creches e pré-escolas não foram reconhecidas como direito em decorrência de um avanço linear do Estado, mas por meio de lutas sociais, mobilizações de mulheres, movimentos comunitários, fóruns de Educação Infantil, produção acadêmica crítica e resistência de profissionais que recusaram a permanência da educação das crianças pequenas no campo da caridade, da tutela ou da preparação precoce para o Ensino Fundamental. Essa memória é fundamental porque a formação profissional, nessa etapa, nunca foi apenas uma questão técnica; ela sempre esteve vinculada ao modo como se definem as crianças, os direitos que lhes são assegurados e os adultos e adultas que compartilham com elas a vida cotidiana.

O Parecer CNE/CEB nº 20/2009 contribui para compreender a força dessa trajetória ao evidenciar que a constituição das creches e pré-escolas foi marcada por diferenças de classe. Para as crianças pobres, predominou a

vinculação à assistência e ao cuidado desprofissionalizado; para as crianças das classes mais favorecidas, a experiência institucional aproximou-se, mais cedo, de modelos escolarizados e socialmente valorizados (Brasil, 2009). Embora os marcos legais tenham afirmado a creche e a pré-escola como direitos, ainda persistem práticas e discursos que hierarquizam educar e cuidar, creche e pré-escola, professora e auxiliar, corpo e pensamento, afeto e conhecimento.

Nesse contexto, retomar a Educação Infantil como direito significa reconhecer que esse direito somente se concretiza quando se traduz em condições efetivas de vida institucional. Há direito quando há vaga, mas também quando existem permanência digna, espaços adequados, alimentação, segurança, tempos respeitosos, relações acolhedoras, profissionais valorizados, gestão democrática, proposta pedagógica consistente e escuta das crianças e de suas famílias. Diante disso, a formação constitui uma das principais mediações entre o direito formalmente assegurado e o direito efetivamente vivido. Sem profissionais formados, reconhecidos e acompanhados, a Educação Infantil corre o risco de permanecer juridicamente garantida, mas social e materialmente negada.

A indissociabilidade entre educar e cuidar é decisiva nesse processo. Alimentar, acolher, trocar, acompanhar o sono, consolar, proteger, brincar, escutar, organizar espaços e apresentar o mundo são ações que mobilizam corpo, linguagem, afeto, cultura, conhecimento e ética. A criança pequena não aprende apesar do colo, da alimentação, do repouso e da presença adulta; aprende também por meio dessas experiências, quando elas se realizam em relações

cuidadosas, intencionais e dignas. Por isso, uma formação comprometida com a Educação Infantil precisa enfrentar a desvalorização histórica do cuidado, frequentemente associada ao feminino, à pobreza e ao trabalho socialmente pouco reconhecido.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2024 e os Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil ampliam essa discussão ao aproximarem qualidade e equidade (Brasil, 2024a; Brasil, 2024b). Essa aproximação impede uma compreensão abstrata da qualidade, pois evidencia que não basta afirmar que toda criança tem direito à Educação Infantil quando as condições de oferta variam profundamente entre redes, bairros, campos, cidades e municípios. Qualidade sem equidade pode reforçar desigualdades; equidade sem qualidade pode naturalizar ofertas empobrecidas para crianças que historicamente receberam menos.

No Nordeste, essa discussão adquire contornos próprios. A região é plural em seus sertões, litorais, periferias urbanas, comunidades rurais, territórios indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pesqueiros, assentamentos, pequenas cidades, capitais e regiões metropolitanas. Ao mesmo tempo, é atravessada por desigualdades históricas de renda, raça, gênero, moradia, saneamento, mobilidade, segurança alimentar e acesso a políticas públicas. Formar profissionais para a Educação Infantil nesse território exige mais do que adaptar modelos gerais a contextos locais; exige reconhecer que os próprios territórios produzem perguntas pedagógicas, políticas e epistemológicas.

Reconhecer essa territorialidade não dilui a especificidade da docência. A docência na Educação Infantil se

constrói na composição de ambientes, na escuta dos gestos, na observação de relações, na sustentação das brincadeiras, na organização dos tempos, na mediação de conflitos e na documentação pedagógica. O professor ou a professora não deixa de ensinar porque não dá aula nos moldes convencionais; ensina de outro modo, pela presença, pela relação, pelo projeto, pela escuta, pelo ambiente e pela vida compartilhada (Russo, 2008). Essa compreensão torna ainda mais grave a pouca visibilidade dos e das bebês na formação inicial e nas políticas educacionais, pois o trabalho com crianças de 0 a 3 anos exige atenção ao corpo, aos movimentos, aos choros, aos olhares, à comunicação não verbal, ao vínculo, à alimentação, ao repouso e à organização de espaços seguros e desafiadores.

Caminhos metodológicos e delimitação do *corpus*

O capítulo foi construído na perspectiva do estado do conhecimento. Em Morosini e Fernandes (2014), esse procedimento envolve identificar, registrar, categorizar, refletir e sintetizar a produção científica de uma determinada área em dado tempo e espaço. Tal formulação afasta o estudo de uma revisão entendida como simples reunião de referências. Mapear, nesse contexto, significa entrar em contato com um campo de investigação, perceber sua densidade, reconhecer recorrências, localizar lacunas e compreender como determinada temática vem sendo produzida e problematizada pela comunidade acadêmica.

Essa escolha metodológica também permite compreender a produção científica como uma prática situada.

O que se pesquisa, onde se pesquisa, quem pesquisa, sobre quem se pesquisa e a partir de quais lugares se enuncia não constituem questões meramente técnicas. Neste capítulo, tais aspectos assumem dimensões políticas e epistemológicas, uma vez que a formação de profissionais para a Educação Infantil no Nordeste não pode ser analisada como se os estudos existissem à margem dos territórios, das universidades, das redes públicas de ensino e das desigualdades que atravessam a produção do conhecimento no Brasil.

O levantamento foi realizado no portal Oasisbr, base multidisciplinar que reúne produções científicas de universidades, institutos de pesquisa e repositórios acadêmicos (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, s./d.). O recorte temporal compreendeu o período de 2023 a 2026, utilizando descritores relacionados à formação de profissionais, formação docente, formação de professores, Educação Infantil, creche, pré-escola, docência, bebês e termos correlatos, combinados por meio do operador AND. O processo metodológico seguiu as etapas de definição do objetivo, delimitação da questão de pesquisa, seleção da base de dados, aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, leitura de títulos, resumos e palavras-chave, organização dos dados e construção das categorias analíticas (Kohls-Santos; Morosini, 2021).

A busca inicial recuperou 49 registros. Esse conjunto foi tomado como um panorama de entrada no campo, e não como *corpus* analítico imediato. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, foram selecionados os trabalhos relacionados à Educação Infantil e à formação de seus profissionais, bem como àquelas dimensões diretamente

associadas à temática, tais como docência, identidade profissional, bebês, creche, pré-escola, práticas pedagógicas, relações étnico-raciais, gênero, brincadeira, literatura, documentação pedagógica e políticas formativas. Em seguida, procedeu-se à delimitação regional, resultando em um *corpus* final composto por nove trabalhos produzidos em instituições nordestinas ou desenvolvidos em campos empíricos situados no Nordeste brasileiro.

O *corpus* reúne duas teses e sete dissertações, distribuídas entre os estados da Bahia, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Maranhão, com maior incidência de trabalhos vinculados à Universidade Federal de Campina Grande e à Universidade Federal da Bahia. Essa distribuição não pretende representar a totalidade da produção nordestina sobre o tema, mas permite visualizar como a temática emergiu na base consultada a partir dos critérios adotados. Além disso, evidencia assimetrias importantes: enquanto determinados estados e instituições alcançam maior visibilidade, outros territórios permanecem pouco representados. Tal assimetria constitui, em si mesma, um achado da pesquisa, na medida em que revela que a produção acadêmica também é atravessada por condições desiguais de pesquisa, circulação, visibilidade e indexação.

Quadro 1 – *Corpus* nordestino analisado.

Autoria	Instituição/ território	Foco principal
Silva (2023)	UFBA, Bahia	Professoras negras, formação, raça, gênero e classe
Cassimiro (2025)	UFBA, Bahia	Brincadeira, Educação Infantil do/no campo e crianças Tupinambá

Fernandes (2025)	UFCEG, Paraíba	Leitura literária na pré-escola e práticas docentes
Ferreira (2025)	UFCEG, Paraíba	Brincadeira em creche e formação em contexto
Clemente (2025)	UFPE, Pernambuco	Representações sociais do ser professor da Educação Infantil
Reis (2025)	UFS, Sergipe	Documentação pedagógica e docência compartilhada
Brito (2025)	UFCEG, Paraíba	Corpo, cuidado e docência com bebês
Pereira (2024)	UFCEG, Paraíba	Leitura literária no berçário e concepções docentes
Sousa (2025)	UFMA, Maranhão	Mulheres professoras, identidade docente e representações sociais

Fonte: elaborado a partir do levantamento no Portal Oasisbr (2023-2026).

Percursos temáticos e sentidos de formação

O *corpus* permite avançar do levantamento para a interpretação dos percursos temáticos identificados nas pesquisas. O primeiro achado é que a formação aparece de maneira mais ampla do que a oferta de cursos, programas ou ações formalizadas. Em alguns trabalhos, ela constitui objeto explícito de investigação; em outros, emerge no interior de discussões sobre docência, identidade profissional, corpo, brincadeira, literatura, documentação pedagógica, relações étnico-raciais, gênero, bebês, creche, campo e comunidade indígena. Essa presença difusa não representa uma fragilidade analítica. Ao contrário, sugere que a formação de profissionais para a Educação Infantil atravessa modos de compreender as crianças, organizar o cotidiano institucional, enfrentar desigualdades e produzir conhecimento pedagógico a partir da vida vivida nas instituições.

O eixo raça, gênero e trajetórias docentes ganha força na pesquisa de Silva (2023), que reconstrói percursos de

mulheres negras e pobres que se formaram professoras da Educação Infantil, inclusive por meio de programas emergenciais como o ProInfantil e o PARFOR. O estudo evidencia que a formação não constitui uma trajetória linear, neutra ou exclusivamente individual. Ela se produz em meio a relações históricas de raça, gênero e classe, nas quais o direito à escolarização, à universidade e à profissão docente foi negado ou dificultado para muitas mulheres negras. A formação aparece, assim, como conquista, mas também como espaço de disputa frente aos lugares socialmente atribuídos a essas mulheres.

O eixo bebês, creche e especificidades da docência aparece com maior destaque em Brito (2025), Pereira (2024) e Ferreira (2025). Em conjunto, esses estudos deslocam a creche de um lugar historicamente secundarizado e mostram que o trabalho com crianças de 0 a 3 anos exige saberes específicos, sensibilidade pedagógica, disponibilidade corporal, organização dos espaços, escuta atenta e planejamento flexível. O corpo docente inclina-se, acolhe, sustenta, observa, brinca, acompanha deslocamentos, interpreta choros e organiza materiais. Nesse cenário, a formação precisa contemplar também as condições concretas do cuidado e da educação, incluindo o número de crianças por adulto, a jornada de trabalho, o mobiliário, a saúde das profissionais, a ética do toque e a valorização da creche como espaço pedagógico.

O eixo linguagens, literatura, brincadeira e documentação pedagógica aproxima Fernandes (2025), Pereira (2024), Ferreira (2025), Cassimiro (2025) e Reis (2025). Nessas pesquisas, a leitura literária aparece como direito das crianças e experiência estética, e não apenas como recurso para

o ensino de conteúdos, vocabulário ou comportamentos. A brincadeira, por sua vez, é compreendida como linguagem central da infância, especialmente quando articulada aos materiais não estruturados, à cultura lúdica e aos territórios. Na pesquisa com crianças Tupinambá, Cassimiro (2025) demonstra que o Baú Brincante favoreceu brincadeiras de faz de conta que ressignificaram elementos culturais locais, fortalecendo a coletividade, o protagonismo infantil e a identidade cultural. Já a documentação pedagógica, analisada por Reis (2025), emerge como prática formativa, na medida em que transforma registros em memória, análise, comunicação com as famílias e reflexão sobre as experiências e aprendizagens das crianças.

O eixo identidade profissional e representações sociais aparece em Clemente (2025) e Sousa (2025). As pesquisas mostram que a identidade docente na Educação Infantil se constitui na articulação entre afetos, experiências pessoais, condições de trabalho, gênero, reconhecimento e desafios cotidianos. Persistem representações associadas ao amor, à paciência, à maternidade e à vocação; ao mesmo tempo, emergem profissionais que reivindicam reconhecimento, produzem saberes e se percebem como sujeitos críticos de sua prática. O problema não reside no afeto nem no cuidado, dimensões constitutivas da Educação Infantil, mas em sua naturalização como atributos femininos e, por isso, frequentemente associados a um trabalho pouco reconhecido e desprofissionalizado.

Desses percursos emerge uma concepção de formação simultaneamente profissional, cotidiana, identitária e política. Profissional, porque exige conhecimentos específicos e

o reconhecimento da Educação Infantil como campo de atuação qualificada. Cotidiana, porque se constrói nas relações com as crianças, nas práticas, nos registros, nos conflitos e nas questões produzidas pelo dia a dia institucional. Identitária, porque envolve trajetórias, pertencimentos, gênero, raça, classe e reconhecimento. Política, porque se relaciona à disputa por direitos, condições de trabalho, concepções de infância, políticas curriculares e projetos de sociedade. Separar essas dimensões empobrece a análise; compreendê-las de forma articulada permite reconhecer a formação como uma prática situada, relacional e historicamente produzida.

Ausências, deslocamentos e agenda nordestina

Um estado do conhecimento não revela apenas o que foi encontrado. Ele também permite identificar zonas de silêncio, sujeitos pouco nomeados, territórios menos visíveis e questões que ainda não alcançaram densidade suficiente na produção acadêmica. A primeira ausência refere-se aos bebês e à creche como focos específicos da formação. Embora o corpus reúna estudos relevantes sobre corpo, berçário, brincadeira e docência com bebês, a produção mais ampla ainda tende a abordar a Educação Infantil de forma generalizada, nem sempre problematizando as singularidades que marcam o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 3 anos.

A segunda ausência diz respeito aos profissionais não docentes. O *corpus* concentra-se majoritariamente em professoras, professores e práticas docentes. Essa centralidade é compreensível, mas a vida institucional das crianças é produzida por uma coletividade muito mais ampla, composta

por auxiliares, monitoras, profissionais de apoio, coordenadoras, gestoras, merendeiras, trabalhadoras da limpeza, porteiras, profissionais do transporte e demais funcionárias e funcionários. A experiência das crianças envolve a chegada, a alimentação, o banheiro, o descanso, o pátio, a espera e a despedida. Esses momentos, muitas vezes pouco visibilizados, também constituem a experiência educativa e participam da produção cotidiana do cuidado e da aprendizagem.

A terceira ausência refere-se às desigualdades territoriais presentes no próprio Nordeste. O corpus contempla pesquisas produzidas na Bahia, Paraíba, Pernambuco, Sergipe e Maranhão, mas não abrange a diversidade de estados e territorialidades que compõem a região. Esse dado evidencia a necessidade de ampliar investigações em municípios pequenos, sertões, periferias urbanas, comunidades quilombolas, indígenas, ribeirinhas, pesqueiras, litorâneas e assentamentos. Tais contextos não são externos à Educação Infantil; ao contrário, chegam às instituições por meio das crianças, de suas famílias e dos profissionais que nelas atuam, produzindo experiências, demandas e questões que modelos genéricos de formação nem sempre conseguem compreender ou responder.

Essas ausências não representam apenas lacunas da produção acadêmica; elas também indicam uma agenda de pesquisa, formação e política pública. A formação de profissionais para a Educação Infantil no Nordeste precisa ser compreendida como responsabilidade coletiva e compromisso do Estado, e não como esforço individual das profissionais e dos profissionais. Isso implica fortalecer a formação inicial nos cursos de Pedagogia, ampliar políticas

de formação continuada em contexto, reconhecer a creche como espaço de produção pedagógica, enfrentar o racismo, o sexismo, o adultocentrismo e as desigualdades territoriais, incluir os bebês como sujeitos centrais e envolver toda a equipe institucional nos processos formativos. Implica, ainda, ampliar o diálogo entre universidades, programas de pós-graduação, redes municipais de ensino, fóruns, movimentos sociais, colégios de aplicação, grupos de pesquisa e instituições de Educação Infantil.

Essa agenda também exige reconhecer o Nordeste como lugar de enunciação teórica, e não apenas como cenário empírico. Pesquisar a Educação Infantil a partir dos territórios nordestinos não significa simplesmente aplicar categorias produzidas em outros contextos, mas criar condições para que novas perguntas, interpretações e modos de produzir conhecimento emergjam desses territórios. Significa permitir que professoras negras, crianças indígenas desde bebês, profissionais de creche, mulheres e homens docentes, famílias e comunidades desloquem questões, revelem ausências e produzam leituras próprias sobre a formação e as infâncias. Nessa perspectiva, a formação deixa de operar como dispositivo de ajuste a modelos previamente definidos e passa a constituir-se como prática de transformação democrática, produção de conhecimento e afirmação de direitos.

Considerações finais

O percurso realizado permite afirmar que a produção acadêmica recente identificada no portal Oasisbr revela um

campo em permanente movimento. O *corpus* nordestino mostra-se diverso em seus temas e potente em suas contribuições, embora ainda apresente desigualdades em sua distribuição territorial, nos sujeitos que visibiliza e nas formas pelas quais compreende a formação. Nesse conjunto de pesquisas, a formação de profissionais para a Educação Infantil não aparece apenas como curso, capacitação, habilitação ou ação formal promovida pelas redes de ensino. Ela emerge em investigações sobre docência, identidade profissional, bebês, creche, corpo, brincadeira, literatura, documentação pedagógica, relações étnico-raciais, gênero, cultura indígena, território e práticas pedagógicas.

Essa constatação reforça a tese defendida neste capítulo: formar profissionais para a Educação Infantil no Nordeste brasileiro não constitui uma questão meramente técnica, curricular ou administrativa. Trata-se de uma questão política, territorial, ética e epistemológica. Política, porque envolve direitos, financiamento, valorização profissional e disputas em torno dos projetos de infância. Territorial, porque se concretiza em contextos marcados por desigualdades, culturas, memórias e formas de vida. Ética, porque exige reconhecer crianças pequenas, desde bebês, em sua dignidade e condição de sujeitos de direitos. Epistemológica, porque demanda reconhecer que crianças, profissionais, famílias, instituições e territórios também produzem conhecimentos sobre a infância e a educação.

As pesquisas analisadas indicam que formar profissionais significa construir condições para que os sujeitos compreendam as crianças pequenas, desde bebês, em sua inteireza; reconheçam a creche e a pré-escola como espaços

de direito; enfrentem desigualdades; ampliem repertórios culturais; sustentem práticas brincantes, artísticas, literárias e documentadas; e participem de instituições públicas comprometidas com a vida das crianças. Essa formação não nasce da aplicação de modelos universais aos territórios. Ao contrário, produz-se na relação com infâncias concretas, profissionais reais e desafios históricos que atravessam a região.

Conclui-se, portanto, que não há Educação Infantil de qualidade sem profissionais formados, reconhecidos e valorizados; não há formação socialmente referenciada sem a escuta dos territórios, das crianças e das pessoas que vivem cotidianamente a creche e a pré-escola; e não há agenda nordestina para a Educação Infantil sem reconhecer crianças pequenas, desde bebês, como sujeitos de direitos, de cultura, de pensamento e de presença. Formar profissionais para essa etapa é participar da construção de uma educação pública comprometida com a justiça social, capaz de recusar a desigualdade como destino e de reconhecer, nas infâncias nordestinas, uma força viva de reinvenção democrática.

Referências

ANJOS, Cleriston Izidro dos; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Educação Infantil e currículo(s): desafios, problematizações e propostas no tempo presente. *Debates em Educação*, Maceió, v. 13, n. 33, p. i-xv, set./dez. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/13203>. Acesso em: 6 jun. 2026.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; SANTOS, Solange Estanislau dos. As crianças pequenas precisam de uma Base Nacional

Comum Curricular? À guisa de apresentação. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. i-vi, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/2830>. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer CNE/CEB nº 20/2009*. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF: CNE/CEB, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb020_09.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 18 dez. 2009. Disponível em: <http://>

portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb005_09.pdf. Acesso em: 6 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, 2024a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 1, de 17 de outubro de 2024*. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais de Qualidade e Equidade para a Educação Infantil. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 205, p. 40, 22 out. 2024b.

BRITO, Isabela Sarah Trigueiro Custódio de. *“É cansativo, mas é bom”*: dizeres e fazeres de professoras sobre o corpo na docência com bebês. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2025. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/42017>. Acesso em: 6 jun. 2026.

CASSIMIRO, Maria Aparecida D’Ávila. *O brincar na Educação Infantil numa escola de Educação Infantil do/no campo*: um estudo acerca da potencialidade do Baú Brincante na comunidade indígena Tupinambá em Ilhéus-Bahia. 2025. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2025. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/41730>. Acesso em: 6 jun. 2026.

CLEMENTE, Aécia Rodrigues da Silva. *As representações sociais do “ser” professor da Educação Infantil na rede municipal de ensino do Recife*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife,

2025. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/65374>. Acesso em: 6 jun. 2026.

FERNANDES, Thaís Beatriz Silva. *Leitura literária na pré-escola: concepções e práticas docentes*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2025. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/44098>. Acesso em: 6 jun. 2026.

FERREIRA, Suelen de Lima. *A brincadeira em uma creche localizada no contexto Sítio-Urbano, em Campina Grande-PB: a perspectiva de professoras*. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2025. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/43784>. Acesso em: 6 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE INFORMAÇÃO EM CIÊNCIA E TECNOLOGIA. *Oasisbr*: Portal Brasileiro de Publicações e Dados Científicos em Acesso Aberto. Brasília, DF: IBICT, [s. d.]. Disponível em: <https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 6 jun. 2026.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. *Revista Panorâmica*, Barra do Garças, v. 33, p. 123-145, maio/ago. 2021.

MELLO, Ana Maria A.; NEGREIROS, Fauston; ANJOS, Cleriston Izidro dos (orgs.). *Caderno de Direitos: retorno à creche e à escola: direitos das crianças, suas famílias e suas/seus educadoras/es, gestoras/es, professoras/es e funcionárias/os*. Piauí: EDUFPI; Frente Nordeste Criança, 2020. Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/wp-content/>

uploads/2021/10/caderno-direitos-edulpi-com-isbn-1.pdf.
Acesso em: 6 jun. 2026.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – BR. Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. *Nações Unidas Brasil*. 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 6 jun. 2026.

PEREIRA, Kimberlly Saiwry Nunes. *Leitura literária no berçário*: concepções docentes. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2024. Disponível em: <https://dspace.sti.ufcg.edu.br/handle/riufcg/37452>. Acesso em: 6 jun. 2026.

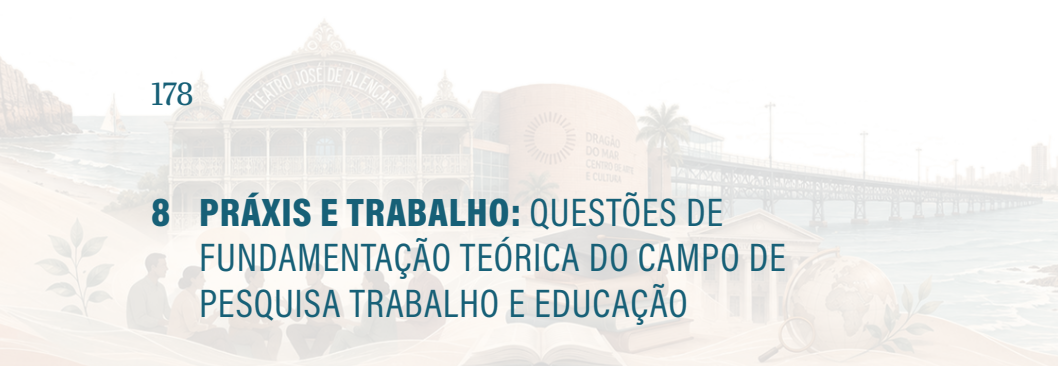
REIS, Vanessa Mendes. *Documentação pedagógica e docência na Educação Infantil*: processos compartilhados entre diferentes professoras. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2025. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/23949>. Acesso em: 6 jun. 2026.

RUSO, Danilo. De como ser professor sem dar aulas na escola da infância (III). *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 125-148, nov. 2008. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br>. Acesso em: 6 jun. 2026.

SILVA, Cácio Romualdo Conceição da. *Formação de professoras negras na Educação Infantil*: histórias cotidianas de

opressões e insurgências. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/39370>. Acesso em: 6 jun. 2026.

SOUSA, Lígia Maria Silva. *Mulheres professoras na Educação Infantil*: identidade docente e representações sociais. 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2025. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/6588>. Acesso em: 6 jun. 2026.



8 PRÁXIS E TRABALHO: QUESTÕES DE FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DO CAMPO DE PESQUISA TRABALHO E EDUCAÇÃO

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap8>

JUSTINO DE SOUSA JUNIOR
justinojr66@yahoo.com.br

Conforme sugerido no título acima o objetivo deste texto é apresentar para o debate algumas reflexões a respeito da categoria prática¹ no sentido de dialogar diretamente com a fundamentação teórica que tem dado sustentação aos estudos sobre a formação humana no âmbito das pesquisas em Educação, particularmente, no campo de pesquisa Trabalho e Educação.

Não vamos retomar todo o processo social e acadêmico que envolveu a consolidação do campo de estudos e pesquisas Trabalho e Educação, cujo principal fórum acadêmico científico é o GT 09 (Grupo de Trabalho: Trabalho e Educação) da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)². Vamos nos concentrar

1 Utilizaremos ao longo do texto a palavra da língua portuguesa “prática” em vez da palavra de origem grega “práxis” para nomearmos a categoria filosófica. A exceção do título deve-se exclusivamente à necessidade de evitar dificuldades em relação ao entendimento geral e usual do termo já no convite à leitura. Acreditamos, como Barata-Moura (1994, 1986, 2023) que a utilização da forma grega gera mais problemas do que os elucida, conforme tentaremos demonstrar na sequência da exposição.

2 Os grupos de trabalho se organizaram no interior da ANPED a partir de 1981. Àquela altura havia o GT Educação e Trabalho que, em 1986, a partir das discussões levantadas num Evento organizado pela professora Acácia Kuenzer com o intuito de elaborar um programa de pesquisas para a área, definiu-se a modificação que só viria a ser oficializada em 1989, mas que, dede logo, fez com que os membros do GT passassem a chama-lo de GT Trabalho e educação. Esta modificação foi resultado da compreensão que encontra na categoria trabalho o fundamento do existir humano, da educação

naquilo que acreditamos ser suas principais contribuições, mas também suas lacunas.

A consolidação do campo de estudos e pesquisas Trabalho e Educação veio oportunamente preencher um vazio teórico das pesquisas educacionais. Tradicionalmente a pedagogia restringia-se ao universo escolar, limitava-se aos temas estritamente pedagógico didáticos, ocupava-se basicamente dos problemas relacionados à aprendizagem, fazendo confundir toda a concepção de educação com a instituição escola. Dessa forma, para as concepções que tradicionalmente dominaram as reflexões pedagógicas, o tema trabalho era totalmente externo e estranho ao mundo da educação e, por isso, compreendido como assunto de outras disciplinas e áreas de ciência.

A principal contribuição que trazem as pesquisas e reflexões desenvolvidas no campo de investigação Trabalho e Educação para o pensamento pedagógico é justamente o postulado do trabalho como atividade que funda o processo de formação humana e de constituição de toda a ordem histórico social da existência. Dessa forma, o campo de pesquisa Trabalho e Educação apresenta aquilo que é o fundamento ontológico não só da escola e da educação como um todo, mas da sociedade humana em geral. A educação, assim, se vê como um complexo histórica e socialmente determinado – e também (dialeticamente) determinante –, mas em última instância fundado no / pelo trabalho. A educação, nessa perspectiva, vê-se como um complexo conectado à cadeia de complexos e tomando parte na dinâmica da reprodução social

e da instrução escolar, conseqüentemente. Para maiores esclarecimentos a respeito dessa questão sugerimos os textos de Kuenzer (1992); Trein, E. e Ciavatta, M. (2003); Bonfim, (2007); SOUSA Jr (2019).

fundado no / pelo trabalho, portanto, não mais como algo autônomo e independente dos conflitos e contradições sociais, nem definido ideológica e politicamente como neutro.

Embora essa visão realista da educação, da pedagogia e da escola não fosse algo totalmente novo no cenário do pensamento pedagógico brasileiro, era uma perspectiva bastante residual, sem muito destaque dentro daquele cenário. E, ainda que a radicalidade crítica não seja uma exclusividade das pesquisas em Trabalho e Educação é, de fato, com a contribuição teórica desse campo que o pensamento pedagógico se vê efetivamente chacoalhado e confrontado com a realidade social fundada no / pelo trabalho.

As contribuições do campo de pesquisa Trabalho e Educação não só apresentam para a pedagogia seu fundamento ontológico, como alargam e ampliam o próprio entendimento do que seja educação. De acordo com os postulados do campo de pesquisa Trabalho e Educação a formação humana transborda do mundo da escola, fazendo com que esta desça do altar pedagógico, perdendo seu posto de exclusividade – ou aquilo que Arroyo (1987) chamava de “escolacentrismo” – na medida em que a formação humana passa a ser entendida como um processo anterior e para além da escolarização. Desse modo, não só o trabalho se destaca enquanto atividade fundante do complexo da educação, como passa a definir-se como atividade educativa em si mesma.

As reflexões desenvolvidas no campo de pesquisa Trabalho e Educação trazem para a pedagogia noções como a de que o trabalho é a atividade vital para a formação humana; de que o trabalho é a prática concreta transformadora basilar do existir humano; de que o trabalho é a base para

se compreender de modo geral toda forma de produção e reprodução da existência social e de que por isso mesmo é a base das relações sociais capitalistas; trazem ainda a noção do princípio educativo do trabalho ou do trabalho como princípio educativo; e ainda trazem as propostas de união trabalho e ensino, de politecnia e de onilateralidade; são todas essas importantes contribuições teórico conceituais deste campo de pesquisa para a reflexão sobre a educação.

Não obstante, essas inestimáveis contribuições do campo Trabalho e Educação para a pedagogia não deixaram de carregar consigo um problema, o mesmo que vem a ser exatamente a contra face da principal contribuição teórica. Acontece que na mesma medida em que propiciaram à pedagogia uma fundamentação ontológica na perspectiva materialista e dialética da educação e da existência humana em geral e ampliaram os horizontes da reflexão pedagógica através da categoria trabalho, as contribuições do campo Trabalho e Educação acabaram consolidando uma perspectiva reducionista do entendimento dos processos de formação humana, justamente porque esses processos no todo passam a ser explicados unicamente pela categoria trabalho.

O que estamos defendendo, noutras palavras, é que, devido ao total esquecimento da categoria práxis em face da concentração exclusiva na categoria trabalho, as pesquisas de Trabalho e Educação terminaram gerando um problema. Esse problema consistia no paradoxo de promover significativo avanço teórico do pensamento pedagógico com o postulado do trabalho como atividade fundante ao mesmo tempo em que assentava uma perspectiva reducionista na medida em que pretendia explicar a formação humana apenas pelo trabalho.

Acreditamos que tudo isso, isto é, o fato de avanços teóricos se revelarem pouco a pouco limitados ou insuficientes faz parte do próprio processo de incorporação e desenvolvimento da reflexão materialista e dialética do campo Trabalho e Educação. Afinal, como educadores e pesquisadores nos encontramos no meio de um processo sócio cultural de apropriação das complexas e diversificadas teorizações que embasam o campo e em pleno exercício de aplicação desses fundamentos teóricos nas investigações que desenvolvemos dentro do contexto histórico em que nos encontramos. Trata-se, portanto, de um processo inconcluso, em desenvolvimento, ao mesmo tempo de descobertas e de criação no qual é totalmente normal que certos passos adiante depois se revelem insuficientes e passem a exigir novos avanços ou novas atualizações teóricas.

O caso do trabalho, categoria que o campo de pesquisa Trabalho e Educação põe no centro da pauta pedagógica representa exatamente isso de que estamos falando. A categoria trabalho fundamenta, impulsiona e alarga o pensamento pedagógico crítico, mas o desconhecimento do estatuto categorial da prática torna essa contribuição teórica, qual seja, da proposição da categoria trabalho, uma contribuição que se foi revelando insuficiente.

Aliás, adende-se, não só insuficiente, mas, podemos dizer, propriamente inadequada em relação aos fundamentos marx-engelsianos, dado que para esses autores a prática de fato se constitui como uma categoria filosófica e como uma categoria importantíssima dentro do escopo do materialismo dialético. Em contra ponto, o campo de pesquisa Trabalho e Educação em seu processo particular de apropriação dos fundamentos teóricos marxistas não deu conta

de compreender da melhor forma a importância teórica da prática como categoria que explica o humano e a formação humana de modo mais completo que o trabalho até porque sequer reconhece seu estatuto categorial, motivo pelo qual a prática não faz parte do quadro analítico das pesquisas em Trabalho e Educação.

A prática e sua contribuição para a compreensão da formação humana

O primeiro grave problema que se verifica no âmbito das pesquisas em Trabalho e Educação é de ordem conceitual, tem a ver com os fundamentos teóricos que embasam as análises desenvolvidas neste campo de investigação.

Esse problema consiste na total descon sideração – ou desconhecimento – do caráter categorial da prática, isto é, a prática não é reconhecida como categoria teórica, assim, conseqüentemente, não sendo uma categoria de análise, ela resulta totalmente indiferente para as pesquisas em Trabalho e Educação até porque aquilo que poderia vir a exigir a presença da prática como categoria já é explicado e fundamentado pelo trabalho.

Acreditamos que o problema que identificamos no campo de pesquisa Trabalho e Educação tem tudo a ver com o que Kosik (1995: 222) aponta nos termos de uma “obscuridade conceitual das definições da práxis e do trabalho: o trabalho é definido como práxis, e a práxis nos seus elementos característicos, é reduzida a trabalho”; e está relacionado também ao que leva Konder (1992: 125) a assinalar como o “mal-entendido que ocasionou graves prejuízos à

compreensão do conceito de práxis elaborado por Marx se encontra na redução da práxis ao trabalho”.

Mas, o que vem a ser exatamente esse sentido categorial da prática e o que ele tem a ver com a educação?

Na tentativa de estabelecer uma definição para a prática podemos apontar primeiramente que ela é atividade humana material, transformadora de realidades materiais sejam essas realidades naturais ou sociais. A prática representa a atividade humana material em geral, isto é, toda atividade humana que seja capaz de transformar qualquer realidade material de qualquer ordem, portanto, como processo material, concreto como mediação real, efetiva entre os sujeitos e outros elementos materiais sejam eles naturais ou sociais.

Nesse sentido, a importância da categoria prática reside em definir o humano como ser da prática, como ser que se faz a si próprio num processo prático, transformador, através de um metabolismo material com a realidade objetiva. O ser humano se fez como tal a partir das suas próprias atividades práticas transformadoras consideradas como um todo, isto é, na sua totalidade e generalidade, ainda que, vale salientar, dentre todas as modalidades de prática efetivamente exercidas pelos sujeitos, o trabalho seja a prática que serve de sustentação ou fundamento ontológico para todas as demais. O trabalho – como prática produtiva – é a condição de possibilidade material de todas as demais práticas humanas. Por isso, segundo essa definição, não se revela adequado nem em conformidade com os apontamentos marx-engelsianos, estabelecer distinções arbitrárias e propor definições exóticas sobre a prática.

É justamente esse modo de compreender a prática – atividade material transformadora de realidades objetivas

– que a colocará no centro do processo de construção da perspectiva materialista e dialética. Nesse sentido, quanto à importância da categoria prática no escopo do materialismo dialético, Opitz (Op. cit) aponta que Marx:

via nela a característica fundamental da vida humana, o fundamento da existência humana, o processo metabólico do homem com a Natureza, no qual ao mesmo tempo o próprio homem se transforma; ele definiu-a como a essência do homem, como o processo material da autocriação do homem efetuado com consciência; ele descobria a significação da atividade prática para a vida humana e para o desenvolvimento histórico da humanidade, da qual, *primeira* e conseqüentemente, resulta que o ponto de vista da vida e da práxis *também* tem de ser o primeiro e fundamental ponto de vista da teoria do conhecimento.

Podemos dizer que a própria construção marx-engelsiana de um novo projeto teórico a partir da superação do materialismo “até então existente” e do idealismo hegeliano, que envolvia a incorporação – e ressignificação – da dialética deu-se como um processo no qual em destaque assomava a categoria prática. A esse propósito, Opitz (1980: 95) afirma que “a viragem de Marx para o materialismo esteve ligada simultaneamente a uma mudança fundamental da sua concepção da práxis”. Até mais que isso, pois, conforme o autor “Marx derivou todo o sistema das suas produções conceituais de uma análise da atividade vital, prática dos homens” (Opitz, 1980: 103).

Partilhando do mesmo entendimento de Opitz referente ao lugar que ocupa e importância que possui a “prática”

no interior do projeto teórico de Marx e Engels, Barata-Moura (1994: 88) defende que:

um dos contributos maiores de Marx para o património filosófico da humanidade situa-se precisamente neste quadro duplamente articulado de um reconhecimento do papel central da *prática* na mediação história do ser pelas coletividades humanas, e de uma sua compreensão essencial como atividade material de transformação.

A prática, portanto, não é uma palavra comum, ela possui de fato estatuto de categoria filosófica e é uma categoria importantíssima para Marx e Engels, dentre outras coisas porque reforça a oposição ao idealismo afirmando o carácter fundamentalmente prático material da existência humana.

Este é, então, o primeiro grave problema da fundamentação teórica do campo de pesquisa Trabalho e Educação: desconhecer o sentido categorial da prática. O segundo ocorre quando se forja uma tentativa de definição conceitual da prática a partir de uma distinção totalmente arbitrária entre “prática” e “práxis”.

De acordo com essa distinção a “práxis” aparece como um tipo de atividade especial, elevada, não estranhada justamente para que assim se possa diferenciá-la da “prática” que, por sua vez, é tomada como atividade trivial, corriqueira “feiticizada”³. Como desdobramento disso surge a ideia

³ Barata-Moura sugere o uso do vocábulo da língua materna em primeiro lugar, devido à própria origem portuguesa do vocábulo, atestada por Hegel: “*Feitiço* [*Fetische*], uma palavra que os portugueses primeiro puseram em circulação [*Umlauf*] e que descende de *feitiço* [em português no texto e corretamente grafado], *bruxaria* [feitiçaria, *Zauberei*]” (Hegel, Apud, BA-

de que a “práxis” se constituiria como uma terceira modalidade de atividade, um tipo que já não se confunde com a prática, uma vez que esta seria definida pelo seu caráter de atividade rebaixada, corriqueira, mas também não é teoria, uma vez que transcende o momento meramente ideal; a “práxis” emerge, assim, como um dado novo – um tipo de atividade totalmente novo e original que se forma a partir da conjunção ou integração de dois fatores opostos entre si que são a teoria e a prática.

O marxista sérvio Markovic é um dos autores que propõem essa distinção. Sua elaboração visa a oferecer sustentação teórica e justificativa conceitual para a diferenciação entre prática e práxis. Para este autor, diferentemente da prática, a “práxis” teria a ver com um tipo de atividade de caráter necessariamente não alienado, portanto, a “práxis” seria assim definida como uma atividade superior à prática, ficando esta relegada ao mundo das atividades simples, cotidianas, manipulatórias, ao mundo das trivialidades reificadas, ao mundo da alienação e do estranhamento.

Para Markovic (apud, BARATA-MOURA, 2023: 217),

A práxis tem que ser distinguida da categoria puramente epistemológica de prática [practice]. A “prática” refere-se simplesmente à actividade de mudar

RATA-MOURA 2013: 178). Depois, Barata-Moura procura demonstrar que a matriz da utilização do termo feitiço, que vai culminar na elaboração marxiana, passando antes por Hegel, são os estudos de Charles Debrosses que analisavam questões de religiosidade africana do século XIX no livro *Du culte de Dieux fétiches* (1760). Sobre essa obra existem excertos de Marx citados por Barata-Moura nesse mesmo livro referido acima: “MARX, K. Exzerpte aus Charles De Brosses: Über den Dienst der Festschgötter, und aus Karl August Böttiger: Ideen zur Kunst-Mythologie (MEGA, vol. IV/1, pp. 320-329)”.

um objecto de qualquer Sujeito e esta actividade pode estar alienada. A “práxis” é um conceito normativo e refere-se a uma actividade ideal especificamente humana que é um fim-em-si-própria, uma carreira de valores básicos e, ao mesmo tempo, um padrão de crítica de todas as outras formas de actividade.

Já o croata Petrovic que, assim como Markovic, também se conhece como um *Praxisphilosophen*⁴, defendia que o uso da forma grega ajudava a fugir do marxismo vulgar e a re-encontrar o Marx original. Nesse sentido aponta o autor que:

4 São os filósofos do Leste Europeu que formavam o grupo também conhecido como *Praxis School*. Este grupo reuniu-se em torno da *Revista Praxis* cuja publicação começou na ex-Iugoslávia em 1964 e dez anos depois foi encerrada pelas forças repressivas. A orientação inicial da Revista, assentada na revalorização do humanismo marxiano dos *Manuscritos de 1844*, era a crítica ao autoritarismo e burocratismo estalinistas, mas também ao que normalmente se define como marxismo positivista. Isto rendeu aos “Oito de Belgrado”, como eram chamados os membros da Revista, censura e perseguição a ponto de serem, excetuando-se Markovic e Tadic, expulsos da Universidade, e alguns ainda presos sob as acusações de trabalharem contra os interesses da Instituição e de corromperem os estudantes. Em artigo de 1974, em que se solidariza com os integrantes da *Praxis School*, Chomsky e Cohen destacam o carácter teórico ideológico do grupo: “entre 1949 y 1950 una nueva generación de jóvenes filósofos y teóricos sociales, muchos de los cuales fueron parte activa de la guerra de liberación (1941-1945) se graduó y asumieron puestos de profesores en la Universidad de Belgrado y Zagreb. Aparecieron en escena durante la resistencia yugoslava ante los intentos de Stalin de dominar el país. Eran en su mayoría marxistas, pero desde el comienzo ellos se opusieron al dogmatismo stalinista y simpatizaron por la libertad de investigación, el humanismo y la apertura de todos los logros importantes de la ciencia y la cultura actual” (CHOMSKY e COHEN, apud, MARTÍNEZ, C. J. C., 2018, p. 2-3). Após 1974 a Revista *Práxis* sofrerá modificações de diversas ordens, como a mudança de nome: vira *Práxis Internacional*, quando passa a ser impressa em Oxford e depois muda para *Constelaciones*. Porém, a marca fundamental dessas mudanças será o afastamento progressivo do marxismo. Na nossa análise destacamos o sérvio Mihailo Markovic e o croata Gajo Petrovic, mas também vem a completar o bloco o tcheco Karel Kosik.

o uso da forma grega da palavra não significa que entendamos essa noção da maneira como é entendida em algum lugar na filosofia grega. Fazemos isso porque queremos nos desapegar da compreensão praxista e marxista-vulgar da práxis e afirmar que nos orientamos pelo Marx original. (PETROVIC, 1965 (a): 04). (Tradução nossa).

Com sua forma de pensar, Petrovic eleva a categoria práxis a um altíssimo patamar quase que desvinculando-a da materialidade viva e cotidiana da existência como se pode atestar nas passagens que seguem:

a práxis é ser livre, ser criativo, ser histórico, ser através do futuro (...) a liberdade é um dos «elementos» essenciais da práxis. Não há práxis sem liberdade, nem ser livre que não seja práxis. A questão da liberdade é parte integrante da questão da práxis e, portanto, parte integrante da questão do ser humano (...) Como ser de práxis, o homem é um ser de liberdade. Não há liberdade sem o homem, nem humanidade sem liberdade. (PETROVIC, 1965 (b): 421) (grifos do autor).

Segundo acredita Petrovic, este caminho perseguido por ele estaria apoiado em Marx: “segundo o espírito de Marx, a práxis é a estrutura da actividade do homem, na medida em que é livre e criativa” (apud, BARATA-MOURA, 2023: 214). Porém, conforme aponta o filósofo português muito oportunamente: “para Marx, nem toda a actividade livre e criativa é, por esse facto, *prática*, [assim como] nem toda a prática tem que ser obrigatoriamente «livre e criativa»” (Idem, ibidem).

Desse tipo de tratamento da atividade humana material, transformadora (prática / práxis) decorre um dos mais graves equívocos relacionados à categoria que consiste

em criar uma distinção arbitrária, a qual gera implicações conceituais perigosas, entre um tipo de atividade humana comum, diária, operada por pessoas comuns em situações simples, que seria o campo da prática e outro tipo de atividade superior, não alienada/estranhada realizada por pessoas com capacidades elevadas, que seria o campo da práxis. É evidente que as atividades humanas não são iguais nem quanto ao caráter, isto é, se são alienadas/estranhadas ou não são, nem quanto às qualificações técnicas, políticas, éticas, estéticas, etc. mas, essas distinções não justificam a duplicidade terminológica nem conceitual utilizada para separar em dois grupos distintos o que seria prática do que seria práxis.

O sentido da categoria prática é de definir o humano antes de tudo como ser prático, ou seja, definir o humano como aquele que depende da prática para ser⁵. Assim considerando, não faz a menor diferença para o sentido fundamental da categoria e para suas implicações sobre a formação humana uma classificação como a que propõem os citados *Praxisphilosophen*.

Todavia, noções como essas plantadas pelos filósofos da práxis viraram moeda corrente até mesmo em ambientes

5 A respeito disso, Petrovic (1965(b): 420) defende, a partir de Marx, que “o homem é um ser que existe em forma de práxis. Em resumo: o homem é um ser de práxis” (grifos do autor). Apesar de muito simpática, esta formulação de Petrovic esconde um problema que consiste exatamente em supor que o ser humano resulta apenas de um tipo muito especial e elevado de atividade humana. E aqui se revela quão problemática é a diferenciação proposta pelo autor entre “práxis” e “prática”, pois, para reparar de todo os equívocos de Petrovic e resgatar o valor de sua elaboração, basta trocar “práxis” por “prática”. Assim teríamos: “o homem é um ser que existe em forma de prática. Em resumo: o homem é um ser de prática” (tradução nossa), ou seja, o homem / mulher é o resultado de suas próprias ações práticas transformadoras – vistas no todo e não apenas aquelas supostamente livres, supostamente não alienadas/estranhadas.

marxistas tanto acadêmicos quanto da militância social em geral, e elas estão associadas à insistência em utilizar o vocábulo de origem grega (práxis) elevando-o à condição de conceito ao mesmo tempo em que o vocábulo nativo (prática) se utiliza para a denominação das reais atividades diárias e não possui estatuto conceitual nenhum. Essa diferença de nomenclatura, portanto, carrega uma compreensão que distingue, separa e hierarquiza arbitrariamente os fazeres humanos práticos distinguindo entre eles quais podem e quais não podem ser nomeados com fidalguia pelo vocábulo clássico.

A prática e a fundamentação teórica do campo Trabalho e Educação

Feita essa brevíssima exposição da categoria prática, caminharemos para o arremate da questão. Conforme o ponto de vista aqui defendido há um problema na fundamentação teórica do campo de pesquisa Trabalho e Educação que pode ser resolvido a partir da incorporação da prática como categoria teórica.

Acontece que, de fato, o campo de pesquisa Trabalho e Educação elegeu a categoria trabalho como a sua chave mestra conceitual porque entende que ela sustenta e explica suficientemente a formação humana e vimos como isto teve para a pedagogia grande importância. Todavia, nos parece que nesse caso há uma perigosa inadequação em relação às concepções marx-engelsianas, pois a concepção salta da visão do trabalho como atividade ontologicamente fundante dos processos da vida humano social para a visão de que o trabalho seria a atividade que sozinha alcançaria o todo do

processo social e da formação humana. Isto definitivamente não é correto e não está de acordo com a perspectiva marx-engelsiana e aqui se revela integralmente a importância da categoria prática.

A prática é verdadeiramente a categoria que alcança todo o metabolismo que sustenta os processos humano sociais. A existência humana é fundada na prática, isto é, na prática produtiva, no trabalho, de modo que, assim, o próprio trabalho precisa ser entendido como uma prática humana dentre outras das quais ele se distingue por ser aquela que funda todas as outras; a especificidade do trabalho humano reside no fato de que ele funda toda a existência humana, mas ele é uma dentre outras práticas constituidoras do humano. O fato de ocupar epistemologicamente um lugar especial justamente em função da prioridade ontológica que possui, não nos autoriza a eliminar todas as demais práticas humanas que, ainda que estejam assentadas no trabalho, expressam justamente a riqueza dos processos humano sociais e de formação humana.

O apagamento da prática como consequência da super inflação do trabalho reduz e empobrece a compreensão marxista da formação humana. E esse problema tem desdobramentos como por exemplo no que respeita ao tema do princípio educativo do trabalho.

O princípio educativo do trabalho consiste no caráter educativo que está já dado na atividade prática produtiva como aspecto inerente a ela. A proposição do princípio educativo do trabalho, contribuição teórica importante do campo de pesquisa Trabalho e Educação, resulta como uma elaboração teórica apoiada e vinculada a um dado ontológico,

isto é, não é uma atribuição do pensamento à realidade, mas uma tentativa de representar logicamente um processo factual. Porém, muitas vezes, a proposição do princípio educativo do trabalho se esquece que esse próprio importante postulado só é possível como desdobramento do entendimento de que toda prática humana é educativa. Noutras palavras, o trabalho só tem princípio educativo porque toda prática humana é educativa. Quer dizer, a afirmação humana se dá através do metabolismo prático de transformação da realidade objetiva seja natural ou social, processo no qual se dão as objetivações humanas. É, por fim, na produção – que só pode ser prática – dessas objetivações, cujo modelo geral, segundo Lukács, é o trabalho, que se realiza e desenvolve a formação humana.

A noção da prática como categoria filosófica, nesse sentido, é importante também porque ajuda a melhor compreender algumas questões que se tem transformado em polêmicas no campo de pesquisa Trabalho e Educação. Algumas dessas polêmicas giram em torno de problemáticas relacionadas ao trabalho, se circunscrevem aos limites do trabalho e, por isso, desconsiderando a prática, não avançam suficientemente.

Tomemos como exemplo e de modo muito resumido as principais contestações do princípio educativo do trabalho que se tem manifestado. O núcleo do argumento aponta que a negatividade do trabalho alienado / estranhado o impediria de possuir qualquer princípio educativo de modo que este princípio só poderia existir no tempo livre. Outros autores, negando o princípio educativo do trabalho pelos mesmos motivos, vão encontrar o princípio educativo na “resistência”.

Deixando à parte a ideia banal que associa diretamente educação a formação ou desenvolvimento positivo dos sujeitos; e deixando de lado a falta de dialética na consideração unilateral da negatividade da prática do trabalho, destaca-se o modo como nesses debates se mantém totalmente ausente a categoria prática. No primeiro caso o caráter educativo do trabalho é negado peremptoriamente em função do seu caráter negativo, enquanto a positividade, único modo de ser educativo, vai se revelar não noutras práticas desenvolvidas fora do trabalho, mas no *quantum* temporal, ou seja, não importa que prática se desenvolva no tempo livre, o educativo de qualquer modo estaria neste tempo livre só por ser um tempo de não trabalho.

No segundo caso é a “resistência” o refúgio do princípio educativo. Deixaremos de lado a consideração de outros probleminhas dessa teorização, como a falta de clareza na definição dos sujeitos, na desconsideração da categoria classes sociais; dos propósitos e do cenário sócio histórico em que se dá essa “resistência”; que, por último e mais grave, não é vista como expressão da luta de classes, dado que a luta de classes é uma categoria propositalmente apagada nessa – por essa – teorização.

Deixaremos de lado de novo a mesma falta de dialética apontada acima; deixaremos de lado a redução do problema da formação humana a uma polarização entre dois tipos de prática humana: o trabalho e a “resistência” (com toda vaguidão conceitual desse termo).

Embora, neste caso, diferentemente do anterior, a formação esteja vinculada a dois tipos de prática humana, o trabalho de um lado e a “resistência” do outro, persiste a

perspectiva unilateralizante, conforme já apontamos: no trabalho operam negatividades e, por isso, ele não pode ser educativo; enquanto na resistência operam positivities, por isso ela é educativa. Afora os problemas já adiantados, nessa polêmica evidencia-se de novo a falta da prática como categoria analítica. Ora, tanto o trabalho, quanto a resistência só possuem caráter educativo porque esse caráter educativo é próprio da prática humana. Relembrando Marx com uma paráfrase, podemos dizer que o homem se transforma na medida em que transforma praticamente realidades objetivas. A formação humana realiza-se no metabolismo prático de transformações objetivas, na produção de objetividades em qualquer campo da atuação humana e independente de valores éticos, políticos, ideológicos, etc.

Referências

ARROYO, M. G. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, C. M. [et al]. *Trabalho e conhecimento*: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1987, pp. 75-92.

BARATA-MOURA, J. A. *Da representação à práxis* – itinerários do idealismo contemporâneo. Lisboa: Editorial Caminho, 1986.

_____. *Prática* – para uma aclaração do seu sentido como categoria filosófica. Lisboa: Edições Colibri, 1994.

_____. *Ontologias da práxis e idealismo*. Lisboa: Edições Avante, 2023.

_____. *Filosofia em O Capital* – uma aproximação. Lisboa: Edições Avante, 2013.

BOMFIM, A. M. do. Há 21 anos “educação e trabalho” transformou-se em “trabalho e educação”: da construção da identidade marxista aos desafios da década de 90 pelo GTTE da ANPED”. In: *ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social*. 2007, Caxambu. Rio de Janeiro: ANPED, 2007, p. 1-17.

KONDER, L. *O futuro da filosofia da práxis* – o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

KOSIK, K. *Dialéctica de lo concreto* – Estudio sobre los problemas del hombre y el mundo. Versión al español y prologo de Adolfo Sanchez Vázquez. México – DF: Editorial Grijalbo S/A, 1967.

KUENZER, Acácia *et al.*,. *Trabalho e educação*. São Paulo: ANDE, ANPED/Campinas: CEDES, Papyrus (Coleção CBE), 1992.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARTÍNEZ, C. J. C. La escuela de la práxis. In: *Marxismo & Revolución*, vol. 1, no 1, 2018. Disponível em <http://marxismoyrevolucion.org/?p=297>. Acessado em 20/12/2018.

MARX, K. e ENGELS, F. *A ideologia alemã*: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas. Tradução, Rubens Enderle, Nélío Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

OPITZ, Heinrich. A práxis como categoria central da teoria materialista da sociedade – sobre a gênese do conceito de práxis de Marx. In: MAGALHÃES-VILHENA, V. de. (Org.). *Práxis* – a categoria materialista de prática social. Lisboa, Livros horizonte, 1980, Vol. I, pp. 85-108.

PETROVIC. G. ¿A quoi bon Praxis?. *PRAXIS – Revue Philosophique Edition Internationale*, 1^{er} trimestre, 1^{ere} annee, n° 1, Zagreb, 1965(a), pp. 3-7.

_____. ¿What is freedom? *PRAXIS – Revue philosophique Edition Internationale*, 4^{er} Trimestre, 1^{ere}. ANNEE, N° 4, Zagreb, 1965(b), pp. 419-432.

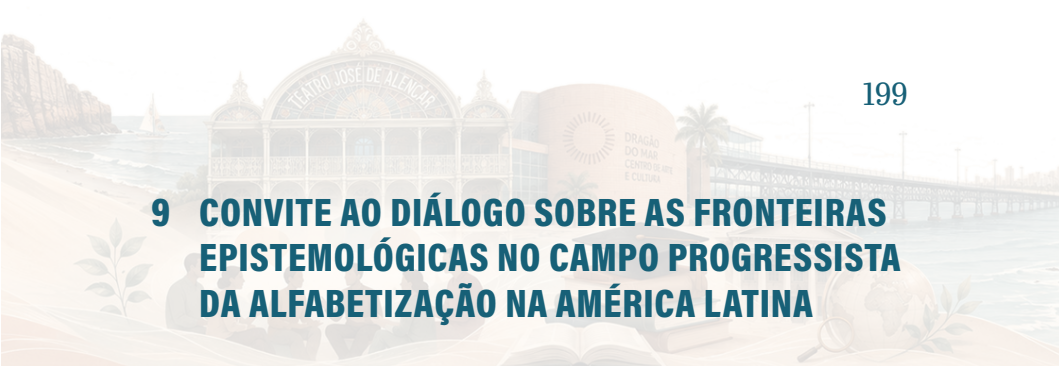
SOUSA JUNIOR, Justino de. *Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo-destrutiva do Capital*. Aparecida SP, Editora Ideias & Letras, 2010.

_____. *Práxis, ontologia e formação humana*. 2019. 343 f. Tese (Professor Titular) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2019.

_____. *Práxis, ontologia e formação humana*. Lisboa: Lisbon Press, 2021.

_____. Práxis e formação humana – aportes engelsianos para a pedagogia. *Revista Vértice*, Lisboa n°. 203, abril/maio/junho, 2022, pp. 95-127.

TREIN, E. e CIAVATTA, M. O Percurso teórico e empírico do GT Trabalho e Educação: uma análise para debate. *Revista Brasileira de Educação*, Anped, n. 24, p. 140-164. set/out/nov/dez; 2003.



9 CONVITE AO DIÁLOGO SOBRE AS FRONTEIRAS EPISTEMOLÓGICAS NO CAMPO PROGRESSISTA DA ALFABETIZAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap9>

GIOVANA CRISTINA ZEN

Professora Adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia – FAGED/UFBA. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização Inicial e Culturas do Escrito – A LICE. Membro da Diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino – ANDIPE. Presidente da Rede Latino-americana de Alfabetização – RED.
E-mail: giovanacristinazen@gmail.com



Alfabetizar-se na América Latina é um ato de resistência. Em um território marcado por uma profunda desigualdade social, a alfabetização representa a entrada de uma criança no espaço simbólico onde se decide quem será ouvido, quem poderá narrar o mundo e quem terá o direito de participar da vida pública por meio da linguagem escrita. Emilia Ferreiro, ao inaugurar as investigações psicogenéticas sobre a escrita na infância, demonstrou que a criança que se alfabetiza não é um receptor passivo de informações externas, mas alguém que elabora hipóteses, compara indícios, enfrenta contradições e reconstrói sentidos. A escrita, antes de ser ensinada, já é para ela um objeto cultural que convoca o pensamento. Essa compreensão coloca a criança no centro do processo como sujeito epistêmico que pensa, age e transforma sua relação com o mundo por meio da linguagem escrita.

É a partir desse princípio que este ensaio propõe uma reflexão sobre as fronteiras epistemológicas que atravessam o campo progressista da alfabetização no Brasil. Não se trata de uma análise feita de fora, nem de uma crítica voltada contra as perspectivas que, ao longo de décadas, resistiram à simplificação tecnicista da escrita e à sua mercantilização. Trata-se, ao contrário, de um convite ao diálogo cujo adiamento tem produzido consequências reais para as crianças que essas perspectivas buscam defender.

As concepções progressistas que influenciaram de forma mais significativa o pensamento educacional brasileiro, no campo da alfabetização, compartilham uma pauta política comum na resistência aos reducionismos tecnicistas e à mercantilização das políticas educacionais. Essa pauta, no entanto, foi atravessada por fronteiras epistemológicas que produziram mal-entendidos recíprocos, tensões que, ao serem examinadas com rigor, revelam mais sobre as condições em que o diálogo não aconteceu do que sobre os limites reais de cada concepção. O custo desses mal-entendidos é real porque ele recai, silenciosamente, sobre as crianças que atravessam anos de escolarização sem jamais viver uma experiência coerente e contínua com a linguagem escrita.

Após apresentar uma síntese dos aspectos que compõem uma pauta comum entre as perspectivas progressistas da alfabetização, o ensaio discute algumas tensões produzidas pelas fronteiras epistemológicas que atravessam esse campo no Brasil: a falsa oposição entre sujeito epistêmico e sujeito de linguagem; os debates sobre as relações entre oralidade e escrita no marco psicogenético; e as disputas em torno da intervenção docente. Em cada uma dessas questões, o objetivo não é produzir refutações, mas tornar visível o que a produção latino-americana já construiu teoricamente e sustentar a necessidade de um diálogo capaz de reconhecer consensos e dissensos, sem transformar divergências em rupturas no interior de um campo comprometido com um projeto democrático e socialmente referenciado de alfabetização.

Perspectivas progressistas e resistência aos reducionismos

As concepções progressistas de alfabetização que mais influenciaram o pensamento educacional no Brasil, apesar de suas diferenças teóricas e didáticas, compartilham compromissos que as distinguem radicalmente das perspectivas tecnicistas e fonocêntricas que hoje avançam sobre as políticas educacionais. O primeiro desses compromissos é a recusa da concepção de escrita como código de transcrição da fala. Cada concepção reconhece, a seu modo, que a escrita é um objeto cultural complexo, historicamente construído e socialmente situado, o que significa que aprender a escrever é muito mais do que estabelecer correspondências mecânicas entre sons e letras.

O segundo compromisso compartilhado é a defesa da leitura como construção de sentido. Em oposição às avaliações padronizadas que reduzem a leitura à oralização de palavras ou à velocidade de decodificação, essas concepções sustentam que ler é sempre um ato interpretativo, em um permanente interjogo entre o que o leitor antecipa e o que o texto oferece como indício de verificação. Essa posição é incompatível com qualquer perspectiva que trate a compreensão leitora como etapa posterior ao domínio do sistema de escrita.

O terceiro compromisso é o reconhecimento das práticas sociais de leitura e escrita como dimensão constitutiva da alfabetização. Seja pela via da dimensão discursiva da linguagem (Smolka, 2012; Goulart, 2015), seja pela via da imersão nas culturas do escrito (Lerner, 2002; Ferreira, 1989, 1995, 2013), seja pelo letramento (Soares, 2004), há um

consenso de que a escrita não pode ser ensinada fora de suas funções sociais reais.

É também a partir dessas pautas comuns que essas concepções constroem sua crítica à construção política da crise da alfabetização no Brasil, ao modo como observatórios financiados por fundações empresariais transnacionais produzem avaliações desenhadas para mostrar que as crianças não sabem ler, legitimando a entrada de métodos importados, roteiros fonocêntricos e neuromitos que prometem eficácia e controle. Diante desse projeto de crise, essas concepções representam, juntas, uma tradição de resistência intelectual e pedagógica construída com consistência e que precisa ser reconhecida como patrimônio coletivo. Reconhecer essa pauta comum não significa apagar as divergências, mas criar as condições para que o diálogo sobre elas seja travado a partir de compromissos compartilhados.

As fronteiras epistemológicas e as tensões que elas produziram

O conceito de fronteira epistemológica designa algo mais preciso do que uma simples divergência teórica ou preferência metodológica. Trata-se dos limites que cada perspectiva estabelece para definir o que pode ser reconhecido como objeto legítimo de investigação, quais perguntas são consideradas relevantes e que evidências são aceitas como válidas. A comunicação entre diferentes estilos de pensamento é sempre parcial e exige um esforço ativo de tradução, porque aquilo que um coletivo produz como evidência pode sequer ser reconhecido por outro como dado pertinente.

Quando essas fronteiras se consolidam sem diálogo, cada perspectiva tende a interpretar as demais a partir de seus próprios critérios de validação. O resultado é que aquilo que não se enquadra em seu horizonte epistemológico aparece como ausência, insuficiência ou erro.

No Brasil, críticas recorrentes à perspectiva construtivista psicogenética passaram a circular como evidências objetivas, muitas vezes formuladas a partir de leituras parciais ou indiretas de sua produção teórica. Parte dessas tensões precisa ser compreendida à luz da circulação desigual da produção acadêmica latino-americana no país. Nas últimas décadas, pesquisadores de diferentes países da América Latina produziram um conjunto robusto de investigações no marco construtivista psicogenético, tanto no campo da psicolinguística quanto no da didática da leitura e da escrita, ampliando significativamente a compreensão sobre os processos de apropriação da escrita e as condições didáticas implicadas em seu ensino. No entanto, grande parte dessa produção permaneceu pouco traduzida, publicada e debatida nos espaços brasileiros de formação e pesquisa. Como consequência, muitos debates continuam sendo formulados a partir de versões simplificadas ou referências fragmentadas, favorecendo incompreensões mútuas e cristalizando fronteiras dentro do próprio campo progressista.

A falsa oposição entre sujeito epistêmico e sujeito de linguagem

Uma das tensões mais recorrentes no campo da alfabetização decorre da ideia de que, ao centrar-se na construção

conceitual do sistema de escrita, a perspectiva construtivista psicogenética teria privilegiado a criança como sujeito epistêmico, como alguém que pensa sobre a escrita, mas não como sujeito constituído nas relações sociais e nas práticas discursivas. A dimensão histórica e cultural da linguagem ficaria deslocada para um plano secundário, como se a reflexão sobre o sistema de escrita implicasse o enfraquecimento da participação nas práticas sociais de linguagem.

Essa tensão articula-se ao debate brasileiro sobre alfabetização e letramento. Em Soares (2004), a concentração da apropriação do sistema de escrita na chamada faceta linguística favoreceu, em alguma medida, a ideia de que a perspectiva psicogenética se restringiria à dimensão cognitiva da escrita, ao passo que as dimensões discursivas e socioculturais passaram a ser associadas ao letramento como campo relativamente independente. O problema não está na distinção analítica entre essas dimensões, mas na forma como ela passou a operar como separação epistemológica, fragmentando processos que, na experiência concreta das crianças, são indissociáveis.

Essa leitura também foi produzida pelo modo como parte das contribuições da psicogênese da língua escrita (Ferreiro; Teberosky, 1986) foi incorporada no Brasil, muitas vezes reduzida à descrição de níveis de conceitualização e desvinculada das práticas de linguagem. Esse risco era, e continua sendo, real. As contribuições de Smolka (2012) e Goulart (2015), ao denunciarem esse empobrecimento, foram fundamentais e permanecem válidas.

O problema surge quando a crítica às apropriações empobrecidas passa a ser confundida com a própria

perspectiva construtivista psicogenética. Desde seus primeiros trabalhos, Ferreiro insistiu que as hipóteses infantis sobre a escrita não emergem apesar da inserção cultural das crianças, mas precisamente por causa dela. A autora afirma que “levar a sério as consequências do desenvolvimento psicogenético significa colocar as crianças, com seus esquemas de assimilação, no centro do processo de aprendizado – percebendo-se que as crianças aprendem dentro de marcos sociais, não no isolamento” (Ferreiro, 1995, p. 33).

Sujeito epistêmico e sujeito de linguagem não constituem posições opostas. A possibilidade de participar plenamente das práticas de linguagem depende precisamente da condição de sujeito que interpreta, formula hipóteses e produz sentidos. Uma criança se alfabetiza quando busca compreender como a escrita funciona, ao mesmo tempo que participa de situações reais de leitura e produção de textos. A tradição didática latino-americana (Lerner, 1997, 2002; Kaufman, Gallo, 2023; Castedo, 2019, 2022, 2025; Molinari, 2019) jamais separou essas dimensões. Como sintetiza Castedo, “alfabetizar excede amplamente o domínio técnico de un código porque implica garantir o direito de ingressar, participar e transformar as culturas escritas próprias de cada sociedade”¹ (Castedo, 2025, p. 3, tradução nossa).

O que a oposição entre sujeito epistêmico e sujeito de linguagem revela não é exatamente uma insuficiência, mas a distância entre a teoria e algumas de suas interpretações empobrecidas. A autocrítica necessária não recai sobre a

¹ “alfabetizar excede amplamente el dominio técnico de un código porque implica garantizar el derecho a ingresar, participar y transformar las culturas escritas propias de cada sociedad”.

perspectiva construtivista psicogenética em si, mas sobre as formas reducionistas de sua interpretação e sobre a ausência de diálogo que permitiu que essas leituras se estabilizassem como proposições próprias.

Relações entre oralidade e escrita a partir do marco construtivista psicogenético

A segunda tensão organiza-se em torno de alguns questionamentos dirigidos à perspectiva construtivista psicogenética, como a ideia de que ela ignoraria a consciência fonológica como dimensão da alfabetização, não compreenderia como a criança fonetiza a escrita ou deixaria sem resposta o problema da segmentação de fonemas vocálicos e consonânticos. Tomadas separadamente, essas críticas parecem apontar para lacunas distintas, mas estão todas vinculadas à forma como se concebem as relações entre oralidade e escrita ao longo do processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

Para a perspectiva construtivista psicogenética, essa relação é dialética, não uma sequência em que a oralidade precede e determina a escrita, mas um contínuo processo de conceitualizações recíprocas sobre o que se fala e o que se escreve. Como formula Ferreiro (2003), trata-se de:

[...] um modelo de análise do processo de aquisição da escrita, no qual o dado, os observáveis e o sistema interpretativo se redefinem, mutuamente, durante o processo de aquisição. A ideia é que as unidades não estão dadas, mas que necessitam um nível mínimo inicial de conceitualização, o qual reverte sobre os

observáveis (enriquecendo-os), que, por sua vez, permite novos níveis de conceitualização, em um processo dialético (Ferreiro, 2003, p. 154).

As investigações² desenvolvidas por Ferreiro e por pesquisadoras sob sua orientação produziram um conjunto significativo de evidências sobre as relações entre escrita e oralidade. De modo geral, esses estudos mostram que o próprio ato de escrever mobiliza a análise da fala, uma vez que a escrita exige que a criança distribua graficamente segmentos da cadeia sonora que, na oralidade, aparecem articulados de forma contínua. Ao tentar decidir quantas letras usar, em que ordem colocá-las e a quais partes do oral cada uma corresponde, a criança é levada a refletir progressivamente sobre os componentes sonoros das palavras. Nessa perspectiva, a análise fonológica não antecede a aprendizagem da escrita como um pré-requisito externo, mas se desenvolve no interior do próprio processo de apropriação do sistema de escrita.

Uma das contribuições centrais dessas investigações está na compreensão do que a fonetização exige da criança como ato cognitivo. O argumento central de Vernon (2004) é que fonetizar não é uma habilidade perceptiva prévia que se aplica à escrita, mas um problema conceitual de outra ordem. A criança que inicia a fonetização já sabe fazer recortes silábicos na fala, em muitos casos já conhece o nome e a forma de diversas letras, mas o que ela ainda não resolveu é algo estruturalmente diferente, ou seja, “o problema principal é

² Alvarado (1997); Ferreiro e Zamudio (2013); Ferreiro (2003); Ferreiro e Vernon (2013); Ferreiro e Zen (2022); Grunfeld e Scarpa (2018); Vernon (1997; 2004); Vernon, Alvarado e Calderón (2001); Zamudio (2008, 2022).

saber como recortar algo contínuo (a oralidade) para fazê-la corresponder com elementos descontínuos e contáveis (as letras)”³ (Vernon, 2004, p. 39, tradução nossa).

O problema que a criança enfrenta ao fonetizar não é, portanto, que som faz cada letra, mas como recortar o que é contínuo para fazê-lo corresponder ao que é descontínuo. O fundamental é compreender como o todo se constitui a partir das partes e como as partes remetem ao todo.

Nos primeiros momentos da fonetização, as crianças interpretam a palavra escrita como totalidade, independentemente de quantas letras tenham sido colocadas. O conflito emerge quando essa interpretação se torna insustentável: a criança percebe que é “muito difícil conceber que ‘diz a mesma coisa’ com uma, duas, três ou mais letras”⁴ (Vernon, 2004, p. 36, tradução nossa). É nesse momento que o problema da correspondência parte-todo se instala com mais força, e as crianças passam a buscar, de maneiras às vezes surpreendentes, recortes da oralidade que possam ser ligados, um a um, às letras que vão acrescentando.

Vernon (2004) mostra que esse processo é inteligente, ativo e construtivo. As crianças substituem sons, alongam emissões, inventam segmentações intermediárias. Longe de estar “aplicando” um conhecimento prévio sobre recortes orais à escrita, elas estão descobrindo, no próprio ato de escrever, que tipo de recorte a escrita exige. Vernon (2004) mostrou, assim, que o recorte silábico não se transfere automaticamente do oral para o escrito, ele precisa ser

³ *“el problema principal es saber como recortar algo continuo (la oralidad) para hacerla corresponder con elementos discontinuos y contables (las letras)”.*

⁴ *“muy difícil sostener que ‘dice lo mismo’ con una, dos, tres o más letras”.*

reconstruído no âmbito da própria escrita, como resposta ao problema que ela coloca. É a escrita, e não um treinamento fonológico prévio, que faz a análise da fala avançar.

Compreender as regras de composição da escrita significa, nesse sentido, compreender que as letras não representam sons que preexistem a elas na fala como unidades estáveis, mas representam categorias abstratas que só se tornam estáveis à medida que o sistema de representação as define. A criança que está aprendendo a fonetizar não está aprendendo a ouvir melhor, ela está aprendendo a pensar a língua de um modo que a fala espontânea não exige.

É essa mesma lógica que explica o que ocorre com as sílabas complexas, e por que esse fenômeno não pode ser tratado como uma dificuldade isolada. Ferreiro e Zamudio (2013) aprofunda essa direção ao investigar crianças que já escrevem alfabeticamente sílabas simples (CV), mas omitem consoantes em sílabas complexas (CVC e CCV). Seu estudo demonstra que a omissão de consoantes em sílabas complexas não é evidência de incapacidade para analisar a sequência fônica, mas uma hipótese conceitualmente coerente. A criança que domina o padrão consoante-vogal e o generaliza para sílabas complexas está aplicando uma regra de composição que funciona para a maioria das sílabas do português e do espanhol, e que deixa de funcionar precisamente quando a sílaba exige um recorte mais fino do que aquele que o padrão dominante autoriza. A dificuldade, portanto, não é fonológica no sentido perceptivo, mas gráfica e conceitual.

Os resultados indicam que “para as crianças é menos complicado pensar nas letras que compõem as palavras quando se pede que as analisem oralmente do que tratem

de segmentá-las em sons consoantes ou vogais”⁵ (Zamudio, 2008, p. 18, tradução nossa). O problema, portanto, não está no ouvido, mas no modelo gráfico que a criança construiu e que precisa ser reorganizado para que a análise fonológica avance. O problema, em outros termos, é o mesmo que Vernon (2004) identifica no início da fonetização, agora posto em um nível de maior complexidade estrutural.

É a partir de pesquisas como as de Emilia Ferreiro, Sofia Vernon e Celia Zamudio que se reconhece a importância de propor situações em que as crianças possam problematizar o que pensam. Não se trata de treinar a percepção auditiva, mas de colocá-las diante de conflitos conceituais que as levem a rever as regras de composição que elas mesmas construíram. É a escrita como problema que faz avançar a análise da fala, e não o inverso. Essa compreensão permite entender não apenas quando a consciência fonológica emerge, mas por que ela se desenvolve e de que maneira a criança, ao escrever, aprende a analisar a própria fala. Trata-se de uma produção construída com rigor empírico e consistência teórica, constituindo um patrimônio epistemológico latino-americano ainda insuficientemente reconhecido pelo campo.

Ensino contextualizado, reflexivo e comprometido com o que as crianças pensam

Outra questão que atravessa o campo progressista da alfabetização está relacionada ao entendimento de que

⁵ “a los niños les resulta menos complicado pensar en las letras que componen las palabras cuando se pide que las analicen oralmente, que tratar de segmentarlas en sonidos consonantes y vocales”.

a perspectiva psicogenética propõe uma espera passiva da progressão das aprendizagens, limitando-se a descrever os níveis por que passam as crianças sem oferecer as condições didáticas necessárias para as reconceitualizações sobre o sistema de escrita. Essa leitura desconsidera a teoria didática produzida por pesquisadoras latino-americanas (Lerner, 1997, 2002; Kaufman, Gallo, 2023; Castedo, 2019, 2022, 2025; Molinari, 2019), que permanece pouco conhecida fora dos circuitos em que foi produzida.

A crítica aos métodos de alfabetização, produzida nas décadas de 1980 e 1990, gerou um entendimento de que a perspectiva psicogenética estaria recusando também qualquer forma de intervenção docente. A crítica aos métodos foi corretamente recebida como recusa de atividades que ignoram o que os estudantes pensam, mas incorretamente interpretada como defesa de uma aprendizagem incidental. No entanto, o que a perspectiva construtivista psicogenética propõe não é um professor impedido de intervir, de problematizar, de informar, como se qualquer ação docente fosse uma violência à autonomia da criança.

No contexto brasileiro, essa confusão se manifesta de forma contundente na Educação Infantil, onde se instalou uma dicotomia que empobrece tanto a infância quanto a alfabetização. De um lado, uma tendência a proteger a infância afastando a escrita como objeto de conhecimento, como se a reflexão com o sistema de escrita fosse, em si, uma ameaça ao desenvolvimento pleno da criança. De outro, uma tendência a propor atividades sistemáticas com ênfase em habilidades fonológicas que acabam por deslocar jogos, brincadeiras e textos da tradição oral de seus sentidos culturais, lúdicos e simbólicos.

A perspectiva psicogenética recusa essa dicotomia ao compreender que as crianças desejam participar das práticas sociais de leitura e escrita presentes em seu contexto cultural e que, justamente por isso, sentem-se desafiadas a compreender o funcionamento do sistema de escrita. O que faz avançar sua reflexão é a participação em práticas de linguagem que as mobilizem a pensar sobre como a escrita funciona para dizer, registrar, comunicar e produzir sentidos. Criar condições para que essa reflexão aconteça, propondo situações em que as crianças possam problematizar aquilo que pensam sobre a escrita, não representa um desrespeito à infância, mas uma das formas pelas quais a criança amplia suas possibilidades de participação cultural e simbólica no mundo.

Segundo Ferreiro (1995), respeitar as crianças pressupõe identificar o que sabem e fazer algo com o que elas pensam. O professor que a perspectiva construtivista psicogenética reivindica é um profissional que conhece, à luz do marco psicogenético, o que as crianças pensam sobre a escrita e os desafios que precisam enfrentar para avançar em suas conceitualizações. Como afirma Lerner,

[...] ensinar é promover a discussão sobre os problemas colocados, é oferecer a oportunidade de coordenar diferentes pontos de vista, é orientar para a resolução cooperativa das situações problemáticas. Ensinar é incentivar a formulação de conceitualizações necessárias para o progresso no domínio do objeto de conhecimento, é propiciar redefinições sucessivas até atingir um conhecimento próximo ao saber socialmente estabelecido. Ensinar é – finalmente – fazer com que as crianças coloquem novos

problemas que não teriam levantado fora da escola (Lerner, 1997, p. 120).

A intervenção docente não é um detalhe secundário, mas o núcleo da ação pedagógica. Ela é orientada pela compreensão de que não se trata de corrigir supostos “erros”, mas de reconhecê-los como pistas valiosas sobre o que o sujeito pensa e de problematizar esse pensamento até que ele encontre novas coordenações.

Para Castedo, “no ensino contextualizado e reflexivo entende-se que ler e escrever são práticas culturais, cognitivas, linguísticas e discursivas, diversas e em constante transformação”⁶ (Castedo, 2019, p. 55, tradução nossa). Nessa perspectiva, “aprendem-se praticando e refletindo sobre os modos de fazê-lo e sobre os produtos da ação”⁷ (Castedo, 2019, p. 55, tradução nossa). As situações escolares giram em torno dessas práticas e se detêm na reflexão sobre diferentes dimensões da linguagem escrita, sendo as unidades menores da língua uma delas. Trata-se de uma forma de ensino que não é nem direta nem permissiva:

Es cierto que la enseñanza que proponemos no es directa ni explícita, porque es reflexiva y aproximativa. Al mismo tiempo, es evidente que no se reduce a la inmersión en el lenguaje escrito. [...] No enseñamos directa y explícitamente aquello que esperamos que los niños reconstruyan sobre el sistema de escritura, sino que generamos las situaciones para que las

⁶ “en la enseñanza contextualizada y reflexiva se entiende que leer y escribir son prácticas culturales, cognitivas, lingüísticas y discursivas, diversas y en constante transformación”.

⁷ “se aprenden practicando y reflexionando sobre los modos de hacerlo y sobre los productos de la acción”.

ideas infantiles se manifiesten a fin de proponerles argumentos y contraargumentos que las pongan en discusión y que permitan a todos avanzar desde las propias conceptualizaciones (Castedo, 2022, p. 118).

A noção de ensino contextualizado e reflexivo é aprofundada por Castedo (2025) ao articular a contextualização das situações de ensino, a reflexão metalinguística e o ensino dialógico que não se apresentam “como elementos isolados, mas sim como dimensões profundamente imbricadas entre si”⁸ (Castedo, 2025, p. 3, tradução nossa). Nessa perspectiva, “o diálogo pedagógico no se reduz a um intercâmbio espontâneo, mas sim requer uma intervenção docente intencionada, que seleciona entre múltiplas possibilidades aqueles conteúdos, situações e intervenções capazes de promover a problematização e habilitar processos genuínos de elaboração conceitual”⁹ (Castedo, 2025, p. 16, tradução nossa).

Isso exige modificar radicalmente a posição do adulto no vínculo pedagógico. Ensinar, nesse sentido, é, nas palavras da autora, “‘desviá-las’ de suas conceitualizações para conduzi-las até outras mais elaboradas”¹⁰ (Castedo, 2025, p. 17, tradução nossa), reconhecendo o pensamento infantil não como erro a ser eliminado, mas como ponto de partida legítimo da ação pedagógica.

⁸ “como elementos aislados, sino como dimensiones profundamente imbricadas entre sí”.

⁹ “el diálogo pedagógico no se reduce a un intercambio espontáneo, sino que requiere de una intervención docente intencionada, que selecciona entre múltiples posibilidades aquellos contenidos, situaciones e intervenciones capaces de promover la problematización y habilitar procesos genuinos de elaboración conceptual”.

¹⁰ “desviarlas’ de sus conceptualizaciones para conducir las hacia otras más elaboradas”.

Propor um ensino contextualizado e reflexivo não significa, portanto, renunciar às relações entre oralidade e escrita; significa compreender que a apropriação da escrita não se reduz nem à mera exposição aos textos nem ao desenvolvimento isolado de habilidades fonológicas. A escrita é um objeto conceitual e, justamente por isso, exige um ensino capaz de mobilizar a reconstrução contínua das ideias infantis sobre o sistema de escrita.

Alfabetizar é, por tudo isso, tarefa para profissionais. Não para qualquer adulto que domina a escrita, nem para roteiros didáticos que dispensam o conhecimento do que as crianças pensam. É tarefa para quem sabe ler as conceitualizações infantis como ponto de partida legítimo, problematizá-las com intencionalidade pedagógica e criar as condições para que cada criança se constitua como sujeito que lê e escreve o mundo, sem que isso custe a infância ou o direito de pensar.

Considerações finais

As concepções progressistas da alfabetização que mais influenciaram o pensamento educacional brasileiro construíram, juntas, uma resistência fundamental aos reducionismos tecnicistas e à mercantilização da escrita. No entanto, essa resistência foi atravessada por fronteiras epistemológicas que produziram leituras parciais, tensões e incompreensões mútuas. A análise dessas tensões mostra que muitos dos impasses atribuídos à perspectiva construtivista psicogenética dizem respeito menos aos seus limites teóricos do que às formas fragmentadas pelas quais ela circulou e

foi apropriada no Brasil. A oposição entre sujeito epistêmico e sujeito de linguagem, a ideia de que a consciência fonológica seria ignorada ou a leitura de que a perspectiva recusaria a intervenção docente revelam, em grande medida, os efeitos de um diálogo que não se consolidou plenamente no interior do próprio campo progressista.

Sustentar esse diálogo tornou-se ainda mais necessário diante do avanço de perspectivas tecnicistas que reduzem a alfabetização ao treinamento de habilidades fragmentadas e à adaptação a avaliações padronizadas. As divergências entre concepções progressistas existem e precisam continuar existindo, mas não podem operar como rupturas que enfraquecem uma pauta política e pedagógica comum construída ao longo de décadas na América Latina. O que está em jogo não é apenas uma disputa teórica, mas o direito das crianças a uma experiência contínua, coerente e intelectualmente potente com a linguagem escrita, desde a Educação Infantil e ao longo de toda a escolarização.

É nesse sentido que este ensaio se constitui como um convite ao diálogo. Não a um diálogo que apague dissensos, produza consensos artificiais ou neutralize diferenças teóricas, mas a um diálogo capaz de reconhecer o que já foi construído coletivamente no campo latino-americano da alfabetização. Um diálogo que permita enfrentar as tensões sem transformar divergências em rupturas, e que reafirme, diante das formas contemporâneas de mercantilização da educação, a alfabetização como direito político de cada criança.

Referências

ALVARADO, Mónica. *Conciencia fonológica y escritura de niños preescolares: la posibilidad de omitir el primer segmento*. 1997. Dissertação (Mestrado) – Universidad Autónoma de Querétaro, Mexico, 1997.

CASTEDO, Mirta. Alfabetización inicial: teorías, investigaciones y prácticas de enseñanza. Un campo de complejas interrelaciones. *In*: BAZERMAN, Charles *et al.* (org.). *Conocer la escritura: investigación más allá de las fronteras*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, 2019. p. 47-70. Disponível em: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.1071/pm.1071.pdf>. Acesso em: 14 maio 2026.

CASTEDO, Mirta. La enseñanza en alfabetización inicial: entre el contexto, la reflexión y el diálogo. *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, v. 19, n. 27, e156, jun./nov. 2025. DOI: 10.24215/23468866e156.

CASTEDO, Mirta. Volver a las aulas para escribir con los más pequeños. *In*: CASTEDO, Mirta; DÁVALOS, Amira; MÖLLER, María Angélica; SOTO, Arizbeth. *Enseñar a leer y escribir en contextos diversos: aportes para la formación docente*. Córdoba: Dirección General de Educación Superior (DGES), 2022. p. 85-133. Disponível em: <https://archive.org/details/castedo-m.-ensenar-a-leer-y-escribir-en-contextos-diversos.-aportes-para-la-formacion-docente>. Acesso em: 14 maio 2026

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre a alfabetização*. Tradução de Horacio Gonzales *et al.*, 14. ed. São Paulo: Cortez: Editores Associados, 1989.

FERREIRO, Emilia. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. *In*: GOODMAN, Yetta (org.). *Como as crianças*

constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 22-35.

FERREIRO, Emilia. Escrita e oralidade: unidades, níveis de análise e consciência metalinguística. *In*: FERREIRO, Emilia (org.). *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e na cultura do escrito*: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

FERREIRO, Emilia; VERNON, Sofia. Desenvolvimento da escrita e consciência fonológica: uma variável ignorada na pesquisa sobre consciência fonológica. *In*: FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e na cultura do escrito*: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. p. 191-217.

FERREIRO, Emilia; ZAMUDIO, Celia. A escrita das sílabas CVC e CCV no início da alfabetização escolar: a omissão de consoantes é uma prova da incapacidade para analisar a sequência fônica? *In*: FERREIRO, Emilia. *O ingresso na escrita e na cultura do escrito*: seleção de textos de pesquisa. Tradução de Rosana Malerba. São Paulo: Cortez, 2013. p. 219-246.

FERREIRO, Emilia; ZEN, Giovana Cristina. Desenvolvimento da escrita em crianças brasileiras. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 18, n. 49, p. e10975, 2022. DOI: 10.22481/praxisedu.v18i49.10975. Disponível em: <https://periodicos2.>

uesb.br/index.php/praxis/article/view/10975. Acesso em: 14 maio 2026.

GOULART, Cecilia. Alfabetização e ensino da linguagem na escola no contexto da cultura escrita. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 6, p. 9-22, jan./jun. 2015. DOI: 10.12957/pr.2015.18423.

GRUNFELD, Diana; SCARPA, Regina. Comprender las unidades menores de la palabra: un desafío crucial en la alfabetización inicial. Investigaciones en la Argentina y Brasil. *Archivos de Ciencias de la Educación*, La Plata, v. 12, n. 13, e043, 2018. Disponível em: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivose043>. Acesso em: 14 maio 2026.

KAUFMAN, Ana Maria; GALLO, Adriana A. *Lectura y escritura*: 31 preguntas y respuestas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: El Ateneo, 2023.

LERNER, Delia. O ensino e o aprendizado escolar: argumentos contra uma falsa oposição. In: CASTORINA, José Antonio *et al. Piaget-Vygotski*: novas contribuições para o debate. Tradução de Cláudia Schilling. 4. ed. São Paulo: Ática, 1997.

LERNER, Delia. *Ler e escrever na escola*: o real, o possível e o necessário. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOLINARI, María Claudia. Derechos y oportunidades en la alfabetización inicial. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 15, n. 35, p. 110-127, 2019. DOI: 10.22481/praxisedu.v15i35.5670.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita*: a alfabetização como processo discursivo. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. DOI: 10.1590/S1413-24782004000100002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>. Acesso em: 14 maio 2026.

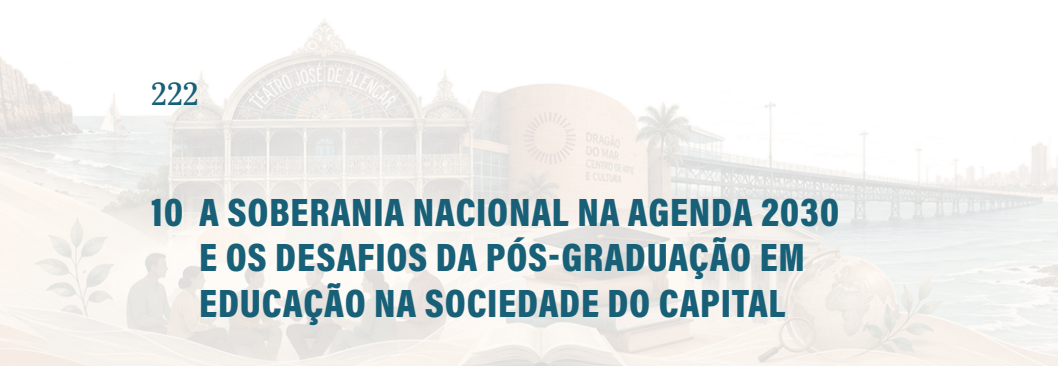
VERNON, Sofia. *La relación entre la conciencia fonológica y los niveles de conceptualización de la escritura*. 1997. Tese (Doutorado) – Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico, 1997.

VERNON, Sofia. ¿Qué tanto es un pedacito? El análisis que los niños hacen de las partes de la palabra. In: PELLICER, Alejandra; VERNON, Sofia (coord.). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: SM, 2004. p. 19-40.

VERNON, Sofia; ALVARADO, Mónica.; CALDERÓN, Gabriela. La conciencia fonológica y el proceso de adquisición de la lengua escrita: resultados de dos estudios en español. *Psicología y Sociedad*, ed. especial, 2001.

ZAMUDIO, Celia. Influencia de la escritura alfabética en la segmentación de sonidos vocálicos y consonánticos. *Lectura y Vida: Revista Latinoamericana de Lectura*, Buenos Aires, v. 29, n. 1, p. 10-21, 2008. Disponível em: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n1/29_01_Zamudio.pdf. Acesso em:

ZAMUDIO, Celia. Objetivación del lenguaje y conocimiento metalingüístico. In: *Actualización Académica Lecturas y Escrituras en la escuela primaria*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2022. p.



10 A SOBERANIA NACIONAL NA AGENDA 2030 E OS DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE DO CAPITAL

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap10>

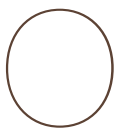
EDINEIDE JEZINE

Doutora em Sociologia e Professora Titular da Universidade Federal da Paraíba e Bolsista Produtividade CNPQ Pq/2. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação (PPGAVE/UFPB) e Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB).

ALEXANDRE MACEDO PEREIRA

Docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação (PPGAVE) da Universidade Federal da Paraíba. Pós-doutor em Linguística (PROLING/UFPB) e Doutor na área de Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental (PPGEA/FURG),

Introdução



cenário político do século XXI é marcado por grandes polarizações entre ricos e pobres e por disputas de soberania entre nações. O capitalismo como um modelo econômico se estrutura em uma nova fase, denominada por Slobodian (2024, p. 16) de “capitalismo destrutivo”, para descrever o funcionamento do mundo, nos últimos quarenta anos, os atores privados ávidos pelo lucro e um mundo cada vez mais “interconectado e fragmentado”, na medida que esse modelo não respondeu às promessas da modernidade do progresso contínuo, da racionalização da sociedade, da liberdade e dos direitos.

A sociedade capitalista dos séculos XIX e XX fundou, em sua forma soberana, a divisão do trabalho e de classes, fomentando desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais. Desse modo, os benefícios do capitalismo e as promessas de igualdade e propriedade privada serviram a poucos. Além disso, o distanciamento entre os que detêm o capital e os meios de produção e aqueles que dispõem apenas de sua força de trabalho, afeta a organização estrutural da sociedade moderna. Nesse contexto, as formas de produção

modificam a própria força de trabalho, destruindo progressivamente a autonomia do trabalho independente, ao ponto de este não existir fora das condições do modelo capitalista, que envolve a dominação da produção e a subjugação do trabalho.

O processo de produção capitalista deixa de considerar a natureza humana do trabalho voltado à produção da existência, tendo como essência a expropriação e acumulação resultantes dessa produção. Nesse sentido, o trabalho, como força motriz da transformação da natureza passa a se constituir como um instrumento de produção e acumulação para o capital.

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1996, p. 297).

O trabalho é inerente ao ser humano em qualquer época histórica. Todavia, a sociedade capitalista industrial, em um processo contínuo, separa o trabalho da produção e os trabalhadores dos meios de produção, instituindo o trabalho como mercadoria e a venda da força de trabalho como forma de sobrevivência. Nesse sentido, o trabalho passa a constituir-se simultaneamente como valor de uso e fonte

de “mais-valia” que, conforme explicita Marx (1984), caracteriza-se como trabalho não pago e apropriado pelo capital, um excedente que gera lucro e acumulação. Como afirma o referido autor: “Toda a forma de movimento da indústria moderna decorre [...] da constante transformação de parte da população trabalhadora em braços desempregados ou semi-empregados” (Marx, 1984, p. 201).

Para Marx (1984), a expropriação é o pilar que transforma o trabalho em mercadoria e permite que a riqueza se concentre nas mãos dos proprietários dos meios de produção. A lógica da exploração do trabalho e da natureza, apesar das crises recorrentes, recompõem-se em seus processos exploratórios e destrutivos. O desenvolvimento do capitalismo ao longo dos séculos XIX e XX se aperfeiçoou na capacidade das forças produtivas e expropriação da força de trabalho, passando pelos modelos Taylorismo, Fordismo, Toyotismo.

O Fordismo equivaleu ao maior esforço coletivo para criar, com velocidade sem precedentes, e com uma consciência de propósito sem igual na história, um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem. Os novos métodos de trabalho são inseparáveis de um modo específico de viver e de pensar a vida (Harvey, 1992, p. 121).

Segundo Ribeiro (2015), a implementação da esteira rolante objetivou a racionalização da organização do trabalho, buscou eliminar o trabalho manual, reduzir o esforço físico e otimizar o tempo de produção. A modernização do modo de produção, sob a lógica da eficiência operacional, gerou a intensificação, automatização e mecanização do

processo de trabalho, mobilizando o projeto de hegemonia fordista para uma maior adesão ao estilo de vida do consumo e à disciplina excessiva na vida social, na perspectiva da hierarquização do operário-massa.

O modelo taylorista/fordista, que alcançou sua hegemonia no pós-guerra, iniciou uma retração no contexto do excedente da produção e saturação dos mercados de bens duráveis (anos 1960), culminando na crise do petróleo (1973), flexibilização e precarização do trabalho e na luta pelos direitos dos movimentos sindicais (Harvey, 1992). Esse cenário impulsionou uma reestruturação produtiva baseada na acumulação flexível, na qual a economia japonesa se destacou com o Toyotismo, como modelo de organização e gestão do trabalho pautado na características de: *Just-in-time* – produzir no tempo certo e na quantidade exata; *Kanban* – reposição de peças; CCQ (círculos de controle de qualidade) qualidade total; trabalho em equipe e o desempenho de múltiplas funções (Harvey, 1992). A flexibilidade, o aumento e a rapidez da produção tornam as condições de trabalho cada vez mais precarizadas, com subcontratação, fragmentação, heterogeneidade, individualização, fragilização dos coletivos e sindicatos, seguidas pela perda dos direitos sociais em um processo de degradação das condições de saúde e de trabalho. De modo que, o século XX chega com profundos fossos de desigualdades entre os mais ricos e os mais pobres e a estagnação do desenvolvimento econômico associada à queda do Estado de bem-estar social (Harvey, 1992).

Todavia, a perspectiva da revolução social tende a ruir, ao considerar a queda do Muro de Berlim (1989), a

possibilidade do socialismo e a previsibilidade do “fim da história”¹, entendida como o fim do liberalismo, do esgotamento de possibilidades e alternativas para o capitalismo e suas manifestações democrático-liberais. Pierre Anderson (1992, p. 42), ao criticar as assertivas de Fukuyama (1992) que defende “O Fim da História” a partir da tese de que o capitalismo chegou ao ponto final de sua evolução ideológica com o triunfo da democracia liberal sobre o fascismo e, mais contemporaneamente, sobre o comunismo, analisa as controvérsias da ordem mundial capitalista, em que as pressões da pobreza e exploração do sul repercutem para a constituição de uma nova agenda internacional. Anderson (1992), argumenta que a história não parou e que a derrocada do socialismo soviético não encerra as contradições do sistema capitalista, ao contrário o capitalismo contemporâneo continuará gerando desigualdades, crises econômicas e tensões geopolíticas.

De fato, no campo da disputa entre o capitalismo e comunismo (1940 – 1990) entre dois blocos monolíticos, observa-se a expansão do capitalismo na versão mais arrojada e destruidora, denominada mundialização do capitalismo (Chesnais, 1996), sob a lógica dos processos de globalização, integração de mercados e privatização e do o neoliberalismo como um projeto político, econômico e ideológico que

¹ Segundo Anderson (1992, p. 94 *apud* VIEIRA, 1992, p. 11-13), a concepção de evolução humana de Fukuyama “exibe direcionalidade por causa do avanço cumulativo do conhecimento técnico”, impulsionado a partir do nascimento da ciência moderna. ANDERSON, Perry. O Fim da História: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992, p. 94 *apud* VIEIRA, Rosa Maria. O Fim da História: de Hegel a Fukuyama. *RAE Resenhas*, São Paulo, v. 32, n. 5, p. 11-13, out./dez. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/jxt6qB9rWk8g3GPbYHBFVwc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 1 jun. 2026.

estabelece regras e comportamentos. Em uma associação de irmandade, a globalização e o neoliberalismo constituem a nova ordem mundial, revigorando o capitalismo como um sistema de mercado, que reconduz a flexibilização, aprimora a defesa da propriedade privada, das práticas individualistas, empreendedoras e da inovação tecnológica no século XXI, ressignificando-se sob a perspectiva do livre mercado e da financeirização.

Nesses termos, pensar a questão da soberania nacional e os desafios da pós-graduação em educação reporta a pensar o modelo de sociedade capitalista hegemônico em sua natureza positiva, liberal e destrutiva dos direitos sociais e da humanização. De modo que a questão que guia o debate reside em refletir sobre as possibilidades de construção de uma agenda para a pós-graduação em um cenário de extremas desigualdades sociais, assentadas no sistema social, econômico, político e cultural, gerido pelo mercado de bens e serviços, em que o trabalho perde significado na relação sujeito/natureza.

Para tanto, a partir de breves traços do desenvolvimento do capitalismo, o ensaio busca refletir sobre o modelo atual de capitalismo, denominado de “capitalismo destrutivo” (Slobodian, 2024), que tem nos princípios políticos, econômicos e filosóficos do neoliberalismo a base do seu desenvolvimento (Dardot; Laval, 2016). Nesse sentido, busca-se apreender como tais princípios se constituem na chamada Agenda 2030, agenda internacional voltada à sustentabilidade socioeconômica e ambiental? E como, no Plano Nacional de Pós-Graduação do Brasil, se expressam a formação de alto nível e as perspectivas de soberania e sustentabilidade?

O Neoliberalismo entre a produção da pobreza e as desigualdades socioambientais

A governabilidade neoliberal pauta-se na racionalização dos investimentos públicos e na implementação de políticas privatistas, ao considerar a educação uma estratégia de desenvolvimento social, pensada e organizada desde a modernidade enquanto lógica histórica definida para a ascensão e o desenvolvimento do capitalismo.

Como brevemente demonstrado, a evolução do modo de produção capitalista transformou os modos de produção, o processo de trabalho e a exploração da natureza a partir da ideia avassaladora do crescimento econômico, da acumulação e da reprodução do capital, cuja força motriz é a existência do trabalho assalariado, transformando qualquer coisa em mercadoria, conforme analisa Trindade (2024):

As relações sociais apresentam, deste modo, a forma de relações entre coisas, de tal maneira que a interação que se estabelece entre os indivíduos acaba por ser sancionada pelo poder de compra de cada um e, no atual regime neoliberal, pela perda quase que completa de mecanismos de regulação social (Trindade, 2024, s.p.).

Nesse sentido, o mercado da formação, visto como estratégia do desenvolvimento social, constitui-se sob uma perspectiva de caráter empresarial, ao mesmo tempo em que se reveste de uma política promotora da equidade social, na busca por diminuir o fosso entre a pobreza extrema e as desigualdades educacionais, pois a concentração de riqueza no mundo alcançou seu nível mais alto em três décadas, em

que os 10% mais ricos detêm 75% de todo o patrimônio global, enquanto a metade mais pobre da população fica com apenas 2%. Um grupo de menos de 60 mil pessoas – o equivalente a 0,001% da população mundial – possui três vezes mais riqueza do que 2,8 bilhões de indivíduos somados².

Na esteira da produção das desigualdades, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD/Brasil) indica que 47,3 milhões de brasileiros terminaram o ano de 2021 na pobreza, o equivalente a 22,3% da população total. E, assinala os dados da pobreza infantil, de 19 milhões de crianças e adolescentes (de zero a 17 anos), de modo a comprometer a continuidade nos estudos e aprendizado³. Contrariando, a premissa apresentada no *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción* que afirma “La educación aporta una contribución esencial a la construcción de sociedades inclusivas y democráticas, en las que las diferencias de opinión pueden expresarse libremente y en las que puede escucharse una amplia gama de opiniones, en busca de cohesión social y celebrando la diversidad” (UNESCO, 2020).

Em 2013, um conjunto de cientistas (521) ligados à questão do clima divulgou o documento *Consenso Científico sobre Mantenimiento de los Sistemas Ecológicos Esenciales para la Supervivencia Humana en el Siglo XXI*. Neste documento os especialistas advertiam que:

2 ICL Notícias. *Concentração de riqueza no mundo bate recorde em 30 anos*. Atualização: 09/12/2025 | 20h49. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/economia/concentracao-de-riqueza-recorde/>. Acesso em: 01 jun 2026.

3 Vide: <https://painel.ibge.gov.br/pnad/>.

- *La evidencia científica ha identificado inequívocamente los impactos más críticos de la actividad humana:* Trastornos del clima — Anomalías climáticas cada vez más frecuentes y de magnitud creciente desde que los humanos surgieron como especie.
- Extinciones biológicas — Desde la extinción de los dinosaurios no se había visto una tasa de pérdida de especies y poblaciones, en la tierra y en los mares, como ahora.
- Pérdidas a gran escala de los ecosistemas — Hemos arado, pavimentado, o totalmente transformando más del 40% de la superficie terrestre sin hielo, y no existe lugar terrestre o marino que no tenga, directa o indirectamente, algún grado de influencia humana.
- Contaminación — Los contaminantes en el aire, agua y tierra han alcanzado niveles nunca antes vistos, y siguen en aumento constante, causando daños a humanos y organismos silvestres de manera imprevista.
- El crecimiento de la población humana y los patrones de consumo de recursos — Es probable que la población actual de 7,000 millones llegue a 9,500 millones hacia el año (Barnosky et. Al., 2013, p. ii).

Nos termos do documento, a humanidade está inserida em um contexto de profunda crise, que poderá levar a própria humanidade ao colapso ambiental (Marques, 2018). A sociedade do capital, estruturada sob a lógica da produção, do consumo e do lucro é analisada por Anderson (1992), que procura demonstrar as contradições e as pressões geradas por esse modelo para o ingresso em espaços privilegiados.

Se todas as pessoas da Terra possuísem o mesmo número de geladeiras e automóveis que as da América do Norte e da Europa Ocidental, o planeta ficaria inabitável. Hoje, a ecologia global de capital, o privilégio de uns poucos, requer a miséria de muitos, para ser sustentável. Menos de um quarto da população do mundo detém atualmente 85% da renda mundial, e a diferença entre as participações das zonas avançadas e atrasadas ampliou-se ainda mais nos últimos cinquenta anos. (...) Nos anos 80, mais de 800 milhões de pessoas – mais do que as populações da Comunidade Européia, Estados Unidos e Japão somadas tornaram-se ainda mais excruciantemente pobres, e uma a cada três crianças passam fome (Anderson, 1992, p. 110).

Segundo o relatório do Índice de Pobreza Multidimensional Global de 2025, intitulado *Dificuldades Sobrepostas: Pobreza e Riscos Climáticos*, do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), há evidências de que a crise climática está reconfigurando a pobreza no mundo. A partir dessa informação, pode-se inferir que há uma relação direta entre pobreza e crise climática. Nesses termos, assevera o relatório: “pobreza não é apenas um problema socioeconômico isolado, mas um fenômeno profundamente interligado às pressões e instabilidades planetárias” (ONU, 2025, s/p).

Nesse cenário crítico, pode-se afirmar que o enfrentamento das crises climáticas não pode ser um projeto da humanidade para o futuro. As crises não estão por vir, muitas delas já estão postas e algumas já ultrapassaram os limites possíveis da capacidade de suporte da natureza e da sociedade humana. Segundo *World Weather Attribution* apud

Marques (2025, p. 238), [...] em 2023 -três ciclones tropicais no Indo-Pacífico (Sidr, Nargis e Haiyan), quatro ondas de calor na Europa e dois eventos de chuvas catastróficas (na Índia e no Mediterrâneo) e uma seca no Corno de África – causaram mais 570 mil mortes⁴.

O Brasil, um país tropical enfrenta uma crise climática com o aumento das temperaturas médias em 1,5°C, provocando secas severas na Amazônia e no Centro-Oeste, e chuvas intensas e concentradas no Sul e no Sudeste. Diante do quadro das desigualdades sociais e das crises climáticas, questiona-se: no contexto da mundialização do capitalismo, quais as possibilidades de empreender a sustentabilidade socioeconômica e ambiental? Os planos e as ações dos governos condizem com os discursos protocolares manifestos nos palcos institucionais? Quais as possibilidades e os limites da Educação para a constituição de um modelo de sustentabilidade socioeconômica e ambiental no contexto do desenvolvimento do capital?

A agenda 2030 e os desafios de redução da pobreza e promoção da equidade social.

As questões postas, longe de obterem respostas neste ensaio, buscam, ao contrário, suscitar reflexões e questionamentos sobre o plano internacional de enfrentamento das desigualdades produzidas pelo capitalismo. A emergência dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) posto mundialmente na agenda da educação favorece a que forças hegemônicas?

⁴ Grifo dos autores.

Nesse sentido, é importante rememorar as discussões referentes ao desenvolvimento sustentável ocorridas na conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre *Meio Ambiente e Desenvolvimento Humano*, realizada em 1972, em Estocolmo, Suécia, em que se discutiu, pela primeira vez, a necessidade de desenvolver uma relação equilibrada entre ser humano e o meio ambiente, resultando na *Declaração sobre o Ambiente Humano*, ou *Declaração de Estocolmo*, e a criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA). Esse debate ocorreu em um cenário de limites do crescimento econômico, ocorrido no pós-guerra; divisões ideológicas entre países ricos e nações em desenvolvimento; polarização e disputa por influência entre o bloco capitalista (liderado pelos EUA) e o bloco socialista (liderado pela URSS); crescimento do ritmo de consumo e do crescimento populacional; degradação ambiental e a escassez de recursos naturais.

Em 2000, a ONU aprovou a *Declaração do Milênio*, que teve como signatários 189 países, os quais expressaram o compromisso de construir um “mundo mais seguro, mais próspero e mais justo” (Nações Unidas Brasil, 2010). A *Declaração* elenca oito metas, denominadas de *Objetivos de Desenvolvimento do Milênio* (ODM), que deveriam ser alcançadas até o ano de 2015, a saber:

Quadro 1 – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM)

ODM	Objetivos específicos
1 Erradicar a pobreza extrema e a fome;	1.1. Reduzir à metade a proporção de pessoas cuja renda seja inferior a U\$1,25 por dia; 1.2. Alcançar emprego pleno, produtivo e decente para todos, inclusive mulheres e jovens; 1.3. Reduzir à metade a proporção de pessoas que sofrem com a fome.
2. Alcançar educação primária universal	2.1. Garantir que todos os meninos e meninas completem o curso de educação primária.
3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres;	3.1. Eliminar a disparidade entre os gêneros na educação primária e secundária, preferencialmente até 2005, e em todos os níveis da educação até 2015.
4. Reduzir a mortalidade infantil;	4.1. Reduzir a mortalidade infantil.
5 Melhorar a saúde materna;	5.1. Reduzir a mortalidade materna em três quartos; 5.2. Alcançar acesso universal à saúde reprodutiva.
6 Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças	6.1. Deter e diminuir a propagação do HIV/AIDS; 6.2. Alcançar, até 2010, acesso universal ao tratamento do HIV/AIDS para todos aqueles que precisam; 6.3. Deter e diminuir a incidência da malária e outras doenças.
7. Garantir a sustentabilidade ambiental;	7.1. Integrar os princípios do desenvolvimento sustentável às políticas e programas de governo dos países; reverter a perda de recursos naturais; 7.2. Reduzir a perda da biodiversidade, alcançando, até 2010, uma redução significativa da taxa de perda; 7.3. Reduzir à metade a proporção de pessoas sem acesso a água potável e saneamento básico; 7.4. Melhorar a vida de pelo menos 100 milhões de habitantes de favelas até 2020.
8. Estabelecer uma parceria global para o desenvolvimento	8.1. Desenvolver a fundo um sistema financeiro e comercial que seja aberto, baseado em regras, previsível e não-discriminatório; 8.2. Atender às necessidades especiais dos países menos desenvolvidos, países sem litoral e Estados em desenvolvimento em pequenas ilhas; 8.3. Lidar compreensivelmente com as dívidas de países em desenvolvimento; 8.4. Em parceria com a indústria farmacêutica, prover acesso a medicamentos essenciais nos países em desenvolvimento; 8.5. Em parceria com o setor privado, tornar disponível os benefícios das novas tecnologias, em especial tecnologias de informação e comunicação.

Fonte: Nações Unidas Brasil (2010).

Em 2012, a ONU, com o fito de “renovar o compromisso político internacional com o desenvolvimento sustentável, avaliar o progresso feito até então e abordar os novos desafios emergentes”, realizou, na cidade do Rio de Janeiro – RJ, a *Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, Rio + 20*. Segundo a ONU (2012), s/p), “A Rio+20 foi a maior Conferência da ONU já realizada, com ampla participação de líderes dos setores privado, do governo e da sociedade civil, bem como de funcionários da ONU, acadêmicos, jornalistas e o público em geral”. Dessa conferência, resultou o documento intitulado *O futuro que queremos*. Resalte-se que o documento em tela não produziu compromisso legal entre as partes (

Destaca-se que a Conferência *Rio+20* aconteceu em um contexto de severa crise econômica, iniciada em 2008, em que os efeitos da crise econômica geraram o aumento global do desemprego, da inflação, da desindustrialização, da pobreza, das desigualdades sociais, e da fome etc. Nesse contexto, os movimentos organizados da sociedade civil, o Estado e o campo da economia passam a adotar a perspectiva da “economia verde”, como um modelo de desenvolvimento que busca equilibrar o crescimento econômico com a preservação ambiental e o bem-estar social a partir da proposição de um modelo sustentável, de baixo carbono e eficiente no uso dos recursos naturais (Perpétuo, 2024).

Importa frisar que as tentativas da ONU na busca pela redução das desigualdades sociais e econômicas, pela redução da pobreza, pelo combate à fome e pela preservação ambiental tiveram pouca efetividade, mesmo diante de uma redução significativa do quadro da fome. No Brasil, no governo

da presidente Dilma Vana Rousseff, em 2012, havia 13 milhões de pessoas subnutridas (ONU. Nações Unidas Brasil, 2012, s/p). Ainda, segundo a Nações Unidas Brasil (2012, s/p), “aproximadamente 925 milhões de pessoas no mundo não comem o suficiente para serem consideradas saudáveis”.

Segundo Furtado (2024, p. 28), “a evidência à qual não podemos escapar é que em nossa civilização a criação de valor econômico provoca, na grande maioria dos casos, processos irreversíveis de degradação do mundo físico”. Nesse prisma, é ilusório pensar o capitalismo como um modelo capaz de promover a sustentabilidade. Assim, expressa *in verbis* Nicholas Stern⁵ *apud* Marques (2018, p. 550), “as mudanças climáticas são o resultado do maior fracasso do mercado que o mundo já viu”.

No ano de 2015, a ONU realizou, em Nova Iorque, a *Cúpula das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável*. Nesse encontro, 193 países aprovaram a *Agenda 2030*, que consiste em um conjunto de objetivos (17) e metas (169) que visam à promoção do desenvolvimento sustentável. Para a ONU, a *Agenda 2030* expressa valores universais e indissociáveis.

Nesse contexto, os países signatários da *Agenda 2030* comprometem-se a atuar no combate à pobreza, à fome e à desigualdade social em âmbito local, regional e global. As ações desses países devem ser desenvolvidas a partir da articulação das dimensões econômica, social e ambiental. A

⁵ Presidente da *British Academy*, já economista-chefe e vice-presidente sênior do Banco Mundial, segundo secretário permanente do Tesouro de Sua Majestade, consultor de um banco modelar como HSBC e professor da *London School of Economics* e do *Collège de France*.

Agenda 2030 é um esforço dos países signatários para dar uma resposta efetiva às crises econômicas, políticas e ambientais provocadas pela sociedade global de consumo, em que se comprometeram até 2030 a:

[...] *acabar*⁶ com a pobreza e a fome em todos os lugares; *combater* as desigualdades dentro e entre os países; *construir* sociedades pacíficas, justas e inclusivas; *proteger* os direitos humanos e *promover* a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres e meninas; e *assegurar* a proteção duradoura do planeta e seus recursos naturais. Resolvemos também criar condições para um crescimento sustentável, inclusivo e economicamente sustentado, prosperidade compartilhada e trabalho decente para todos, tendo em conta os diferentes níveis de desenvolvimento e capacidades nacionais (Nações Unidas Brasil, 2015, s/p).

Ironicamente, desde a concepção da *Agenda 2030*, as crises só se agravaram no mundo, contrariando o discurso do documento, governos signatários estimularam o aumento do uso de combustíveis fósseis, o que torna a transição energética uma quimera, segundo Marques (2025, p. 57).

Em 2024, os três combustíveis fósseis – o carvão, o petróleo e o gás – atingiram um novo recorde global de consumo”. O consumo de carvão mineral, o mais poluente e o maior emissor de Gás de Efeito Estufa (GEE) dos combustíveis fósseis, atingiu quase 9 bilhões de toneladas (um aumento de 65% em relação a 2020).

⁶ Grifo dos(as) autores(as).

Outrossim, a promessa de acabar com a pobreza, combater toda forma de desigualdade, construir uma sociedade global de paz, proteger os direitos humanos, promover a igualdade de gênero e assegurar a proteção duradora do planeta e de seus recursos naturais não passou, até agora, de uma retórica vazia, cuja finalidade é ludibriar os cidadãos e cidadãs da grande “aldeia global” quanto à gravidade da situação.

A tão festejada transição energética é um mito, uma vez que os governos e Estados negam seus próprios discursos em função dos interesses de mercado. Os *lobbys*, em diversos espaços de poder, atuam para garantir os interesses do capital e, alinhados a governabilidade, desenvolvem discursos pacificadores, mas atuam para a promoção e o financiamento de ações que garantam a continuidade dos processos de exploração da natureza e do trabalho. Nesses termos, a ideia de sustentabilidade passa a se constituir em uma ferramenta ideológica discursiva, cuja intencionalidade é acalmar as consciências e os movimentos acerca dos processos de destruição, tornando-os uma fatalidade da natureza.

É importante colocar em destaque que a promessa de construir uma sociedade pacífica, anunciada na *Agenda 2030*, tem sido negada aos povos do mundo em razão das disputas pelo controle energético, associadas ao petróleo e ao gás, vide a guerra entre os Estados Unidos da América do Norte e Israel contra o Iran. Destaca-se que “Desde 1945, os EUA tentam dominar o Oriente Médio, pois é aí que jorra a torneira do petróleo mundial. Quem controla a torneira do petróleo global, controla o mundo” (Harvey, 2011, p. 170).

Nesse sentido, embora os ODS se constituam como um avanço em termos formais e discursivos, estes não alteraram

as contradições da base do sistema capitalista, tampouco a destruição da terra, pois a lógica capitalista, “[...] coloca em foco a maneira pela qual o poder do dinheiro flui por dentro do espaço e fronteiras na busca da acumulação sem fim” (Harvey, 2011, p. 167).

A gravidade do momento demanda a construção de um projeto societal efetivamente comprometido com a vida em todas as suas formas. Nesse sentido, a sustentabilidade não deve ser compreendida e nem manipulada como um produto de *marketing* a serviço das grandes empresas. Sustentabilidade sem mudança de comportamento e sem mudança do modelo societal constitui-se em mais uma ideologia dominante perversa e excludente de gerenciamento do capitalismo.

Os desafios da pós-graduação no Plano Nacional da Pós-Graduação.

A pós-graduação no Brasil, também denominada de formação de alto nível historicamente, foi constituída para servir aos anseios da elite econômica e intelectual na constituição do Estado nacional. De modo que se constitui como uma etapa educacional de alto *status* acadêmico, avaliada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que regula, avalia e financia os programas de pós-graduação (*stricto sensu*) – mestrados e doutorados – em um processo de disputa pelo *status* da qualidade, representada a partir da classificação dos Programas em uma escala numérica de 1 a 7, em que os cursos com avaliação de notas 6 e 7 são

considerados de padrão internacional e maior qualidade. Em geral, centrados nas regiões de maior desenvolvimento socioeconômico.

No contexto da globalização e das políticas neoliberais, a pós-graduação em Educação se constitui uma instância de formação política e ideológica, em que a produção do conhecimento, referendada e cientificamente comprovada, remete às evidências sobre a realidade social, econômica e educacional da sociedade e dos sujeitos. A pós-graduação, no conjunto da expansão do sistema de educação superior pós-LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96), constituiu-se em foco da agenda do capital mundializado, como instrumento de reprodução do conhecimento que segue a lógica da mercantilização e do produtivismo acadêmico (Sguissard; Silva Jr, 2009). Sob a perspectiva avaliativa da produção internacionalizada e de impacto social, a pós-graduação no Brasil oscila entre o pensar crítico, político e formador e o produzir como um processo de mercadorização e subordinação ao mercado.

Nesse sentido, o contexto universitário da pós-graduação, em que pese o alto *status* da produção do conhecimento, também se insere no modo de produção das desigualdades educacionais, mediado pelas diferenças entre os que legitimam os discursos e as práticas da formação voltadas ao mercado e os que defendem a ciência como um instrumento de liberdade. Como analisa Leher (2011), a partir do pensamento de Mariátegui, Gramsci e Mészáros, em que o projeto da educação transformadora, que tem como eixo a crítica à separação entre o pensar e fazer e, funda os princípios da escola unitária, em que “o *Homo faber* não pode ser separado

do *sapiens*” (Leher, 2011 p; 166), situa-se a luta da educação contra o capital.

Sob essa perspectiva analítica de produção das desigualdades, a construção de um Plano Nacional de Educação da Pós-Graduação (PNPG 2025 – 2029) insere-se nas relações de disputas religiosas, econômicas, políticas, sociais e ideológicas do cenário neoliberal e da consolidação da educação como um serviço do mercado global. Nesse sentido, o PNPG ao ser um documento público, mas também instrumento de luta ideológica, retrata os conflitos e as forças hegemônicas do poder.

Para tanto, o PNPG assinala a soberania e a sustentabilidade como princípios estratégicos para o desenvolvimento científico, tecnológico, econômico e social do Brasil. Os Programas em sua diversidade regional e de público devem garantir a autonomia científica e tecnológica a partir da captação de recursos e do impacto socioambiental, alinhando-se a agendas globais como os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da ONU, conforme expresso no PNPG 2025 – 2029, item III Recomendações, Diretriz 21: Internacionalização da pós-graduação brasileira orientada à soberania nacional e ao alcance dos objetivos de desenvolvimento sustentável e das estratégias nacionais. Entre as recomendações, destacam-se as seguintes: 21.1.1. Propor uma política de internacionalização para o SNPG com base na equidade, sustentabilidade, diversidade, solidariedade, simetria nas parcerias internacionais e aproveitamento da experiência internacional de pesquisadores brasileiros (Brasil, 2025). Entre os desafios apontados pelo PNPG 2025-2029, destacam-se:

Desafio 3: o Brasil apresenta baixos índices globais de inovação, com as empresas realizando poucas pesquisas;

Desafio 4: a Pós-graduação brasileira não tem alcançado taxas de difusão e sucesso em ações de inovação no terceiro setor;

Desafio 5: a produção científica realizada pelo SNPG deve impulsionar o desenvolvimento social, econômico, cultural e ambiental do país. (BRASIL, 2025, pp. 273, 278 e 281).

Na perspectiva de concluir o ensaio, mas não esgotar o debate, é possível, a partir de uma síntese, indicar que o PNPG atribui à pós-graduação brasileira o papel de exercer a soberania nacional por meio da capacidade de produzir conhecimentos qualificados e desenvolver soluções para enfrentar as dimensões das desigualdades. Desta feita, o caminho proposto é a consolidação da política de internacionalização, formação e pesquisa em redes, sustentabilidade e inovação tecnológica voltada ao desenvolvimento nacional.

Observa-se um pareamento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e a Agenda 2030 com os desafios propostos para serem enfrentados pelos Programas de Pós-Graduação, quando se propõe a integração entre a pós-graduação e o setor produtivo e a criação de ecossistemas de inovação e soluções sustentáveis (parques tecnológicos, incubadoras, hubs), de modo a reforçar o compromisso do Brasil com a Agenda 2030, sem contudo remover as bases estruturais da produção das desigualdades sociais e econômicas.

Todavia, há de se pensar “A educação para além do capital” (Mészáros, 2008), em que é preciso romper com a lógica capitalista, caso se queira contemplar a criação de uma alternativa educativa significativamente diferente.

Referências

ANDERSON, Perry. *O fim da história*: de Hegel a Fukuyama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

BARNOSKY, Anthony D. *et. al. Consenso Científico sobre Mantenimiento de los Sistemas Ecológicos Esenciales para la Supervivencia Humana en el Siglo XXI*. Disponível em: Consensus_Spanish_03_FacingPage.indd. Acesso em mai. 2026.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). *Plano Nacional da Pós-Graduação 2025 – 2029*. Brasília. MEC, 2025

CHESNAIS, François. *A Mundialização do Capital*. Tradução Silvana Finzi Foá, São Paulo, Xamã, 1996.

DARDOT, Pierre e LAVAL, Chistian. *A nova razão do Mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2016

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

FURTADO, Celso. *O mito do desenvolvimento econômico*. São Paulo: Ubu Editora, 2024.

HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola, 1992.

ICL NOTÍCIAS. *Concentração de riqueza no mundo bate recorde em 30 anos*. Publicado em: 9 dez. 2025. Atualizado em: 9 dez. 2025, 20h49. Disponível em: <https://iclnoticias.com.br/economia/concentracao-de-riqueza-recorde/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

LEHER, Roberto. Desafios para uma Educação além do Capital. In: NÓBILE, Rodrigo; JINKINGS, Ivana (org.). *István Mészáros e os desafios do tempo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARQUES, Luiz César. *Capitalismo e colapso ambiental*. 3ª ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2018.

MARQUES, Luiz. *Ecocídio: por uma (agri)cultura da vida*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2025.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política* – Livro Primeiro. São Paulo:

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política*. Livro I, tomo I. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa tavares. 2ª ed. São paulo: Boitempo, 2008.

ONU. NAÇÕES UNIDAS BRASIL. *Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio*. [S. l.]: Nações Unidas Brasil, 2010. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 29 mar. 2026.

ONU. Organização das Nações Unidas Brasil. *Rio+20 em Números*. Disponível em: <https://brasil.un.org/>

pt-br/59963-rio20-em-n%C3%BAmoros. Acesso em 29 de mar. de 2026.

ONU. PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Dificuldades sobrepostas: pobreza e riscos climáticos*. [S. l.]: PNUD, 2025. (Relatório do Índice de Pobreza Multidimensional Global de 2025).

PERPÉTUO, Rodrigo de Oliveira. Redes de cidades e paradiplo-macia ambiental: O caso da governança climática global. 2024. *Tese (Doutorado em Ciência Ambiental)* – Instituto de Energia e Ambiente, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2024. Disponível em: <<https://teses.usp.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2026.

RIBEIRO, Andressa de Freitas. Taylorismo, fordismo e toyotismo. *Lutas Sociais*, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 65-79, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/ls/article/download/26678/pdf/74831>. Acesso em: 1 jun. 2026.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JUNIOR, João dos Reis. *O trabalho (intensificado) nas federais: pós-graduação e produtivismo acadêmico*. São Paulo: Xamã, 2009. Disponível em: https://vsguissardi.com.br/wp-content/uploads/2022/08/o_trabalho.pdf. Acesso em: 1 jun. 2026.

SLOBODIAN, Quinn. *Capitalismo Destrutivo: Os radicais do mercado e a ameaça de um mundo sem democracia*. São Paulo: Editora Objetiva, 2024.

TRINDADE, José Raimundo. A atualidade do pensamento de Karl Marx. *LEHG: Laboratório de Epistemologia e História da Geografia*, 2 fev. 2024. Disponível em: <https://www.ige.unicamp.br/lehg/a-atualidade-do-pensamento-de-karl-marx/>. Acesso em: 1 jun. 2026.

UNESCO. *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. [S. l.]: UNESCO, 2020. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374817.locale=en>. Acesso em: 1 jun. 2026.

VIEIRA, Rosa Maria. O fim da história: de Hegel a Fukuyama. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 32, n. 5, p. 11-13, out./dez. 1992. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/jxt6qB9rWk8g3GPbYHBFVwc/?lang=pt&-format=pdf>. Acesso em: 01 jun. 2026.

11 SOBERANIA CURRICULAR E GOVERNANÇA GLOBAL DA EDUCAÇÃO: NEOLIBERALISMO, NEOFASCISMOS E DISPUTAS HEGEMÔNICAS

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap11>

GUSTAVO GILSON OLIVEIRA
(UFPE)

RAFAEL FERREIRA DE SOUZA HONORATO
(UEPB)

Introdução

s primeiras décadas do século XXI vêm sendo marcadas por profundas transformações nas formas de organização da política, da economia e da vida social. A crise dos modelos liberais de democracia, a reconfiguração geopolítica do sistema internacional, as disputas neoimperiais e a ascensão de novos populismos autoritários e formações neofascistas têm deslocado os modos de produção, legitimação e circulação das políticas educacionais. Nesse contexto, as políticas curriculares ocupam posição estratégica nas disputas hegemônicas em torno da produção de subjetividades, da mobilização de afetos e identificações políticas, da regulação dos futuros e da definição dos sentidos legítimos da democracia, da cidadania e da educação (Brown, 2019; Mouffe, 2019; Lopes, 2025).

Longe de constituir mero campo técnico-administrativo, o currículo vem se consolidando como arena de articulações políticas, econômicas, morais e fantasmáticas que atravessam escalas locais, nacionais e transnacionais. A centralidade de organismos multilaterais, redes empresariais, fundações privadas, plataformas digitais, sistemas

de avaliação e dispositivos algorítmicos evidencia o fortalecimento de formas heterárquicas e multiescalares de governança global da educação, vinculadas às racionalidades neoliberais contemporâneas (Williamson; Macgilchrist; Potter, 2025; Araujo; Lopes, 2023; Ball, 2014). Ao mesmo tempo, as guerras culturais e curriculares em torno de gênero, sexualidade, raça, religião, memória, ciência e nacionalidade revelam que tais disputas não podem ser compreendidas apenas em termos de eficiência gerencial ou modernização institucional, mas caracterizam-se como disputas hegemônicas acerca das formas legítimas de vida, pertencimento e organização do social (Oliveira; Oliveira, 2025, 2022; Rodrigues; Honorato, 2020).

É nesse cenário que este texto discute a emergência de uma crise da soberania curricular nos contextos global e brasileiro contemporâneos. Não se trata de compreendê-la como simples capacidade estatal de controle normativo do currículo, nem de reivindicar retorno nostálgico a perspectivas nacionalistas, essencialistas ou culturalmente homogêneas de educação. Em chave pós-fundacional e discursiva, argumentamos que a soberania curricular diz respeito à abertura legítima às disputas contingentes pela definição de conhecimentos, sujeitos, valores, temporalidades, formas de avaliação e futuros educacionais socialmente reconhecidos como válidos. Trata-se de um significante político disputado, atravessado por antagonismos, relações de poder e investimentos fantasmáticos que organizam promessas de ordem, inclusão, proteção, desenvolvimento e democracia. A luta pela soberania curricular, desse modo, envolve também conflitos sobre pertencimento, reconhecimento e

identificação política, que atravessam o horizonte de constituição democrática da vida coletiva.

A partir da Teoria Política do Discurso (Laclau; Mouffe, 2015; Laclau, 2013; Mouffe, 2019, 2013), da crítica pós-estruturalista da governamentalidade neoliberal, dos estudos curriculares pós-fundacionais e das contribuições da teoria política lacaniana, buscamos sustentar que a atual crise da soberania curricular decorre da articulação contingente entre racionalidades neoliberais de governança global, processos de tecnocratização e plataformação das políticas educacionais (Poell; Nieborg; Dijck, 2020) e a ascensão de formações neoconservadoras e neofascistas que disputam hegemonicamente os sentidos da educação contemporânea (Oliveira; Oliveira, 2025, 2022; Rodrigues; Honorato, 2020). Nesse movimento, o neoliberalismo não se constitui simplesmente como um paradigma ou modelo econômico, ele opera como uma racionalidade, ou seja, como um sistema de sentidos e relações, um regime de governo e uma tecnologia de subjetivação capaz de reorganizar modos de vida, afetos, desejos e expectativas de futuro (Brown, 2019; Laval; Dardot, 2016; Gadelha, 2016).

O texto está organizado em três movimentos. Inicialmente, discutimos as relações entre governança global da educação, hegemonia e crise da soberania curricular a partir da Teoria Política do Discurso e das perspectivas pós-estruturais. Em seguida, analisamos articulações hegemônicas e fantasmáticas entre neoliberalismo, neoconservadorismo e neofascismos nas disputas curriculares contemporâneas. Por fim, propomos pensar a soberania curricular em chave democrático-radical e agonística, articulando (anti-)

populismo, identificação política e imaginação democrática às disputas em torno da educação, da democracia e dos futuros sociais.

Governança global da educação, hegemonia e crise da soberania curricular

As políticas educacionais contemporâneas vêm sendo atravessadas por um deslocamento de modelos centrados na autoridade estatal nacional e na regulação verticalizada para formas difusas, heterárquicas e multiescalares de governança. Isso não implica o desaparecimento do Estado nacional, mas sua reconfiguração em redes que envolvem organismos multilaterais, fundações empresariais, plataformas digitais, corporações transnacionais, sistemas de avaliação, *think-tanks*, consultorias privadas e atores da sociedade civil global (Ball, 2014; Araujo; Lopes, 2021; Robertson; Dale, 2022, 2020). Nesse contexto, a noção de governança global da educação emerge como categoria central para compreender os modos pelos quais agendas curriculares, modelos de gestão, tecnologias pedagógicas e regimes de verdade passam a circular transnacionalmente, produzindo efeitos profundos sobre os sistemas educacionais contemporâneos.

Longe de designar mera cooperação administrativa, a governança constitui uma racionalidade política de organização do social, vinculada às transformações do neoliberalismo contemporâneo. Como argumenta Ball (2014), as redes políticas educacionais operam pela circulação de expertises, métricas, modelos de gestão e formas de *accountability* que reconfiguram as condições de produção e

legitimação das políticas públicas. OCDE, Banco Mundial, UNESCO, grandes fundações filantrópicas e corporações tecnológicas exercem papel estratégico na produção de diagnósticos, indicadores, *benchmarks* e imaginários globais sobre qualidade, eficiência, inovação e futuro da educação. A expansão das plataformas digitais, da inteligência artificial e da dataficação [*datafication*] intensificou esses processos, consolidando novas formas infraestruturais de poder e dependência educacional (Williamson; Macgilchrist; Potter, 2025; Williamson, 2016).

Nessa perspectiva, é insuficiente compreender a governança apenas em termos institucionais ou gerenciais. Em diálogo com a tradição foucaultiana, entendemos que as racionalidades contemporâneas de governança operam como formas de condução das condutas, organizando modos de subjetivação, regimes de inteligibilidade e horizontes normativos da educação, da cidadania e da vida social. A noção de governamentalidade permite compreender que o poder neoliberal não se realiza prioritariamente por coerção soberana direta, mas pela produção de sujeitos capazes de gerir a si próprios segundo lógicas de performatividade, competitividade, flexibilidade e responsabilização individual (Foucault, 2008; Gadelha, 2016). Nesse movimento, o currículo consolida-se como dispositivo de produção de subjetividades adaptadas às exigências do capitalismo neoliberal, enquanto a política curricular é deslocada do dissenso democrático para registros técnico-administrativos de gestão, monitoramento e regulação.

No campo curricular, tais racionalidades se expressam na centralidade atribuída a competências, habilidades

socioemocionais, empreendedorismo, protagonismo juvenil e projeto de vida. Como argumentam diversas autoras/es (Silva; Oliveira, 2023; Rodrigues; Elias; Honorato, 2024; Fernandes; Lopes, 2024; Oliveira; Oliveira, 2025), essas formulações estruturam – mesmo que de forma parcial, contingente e contestada – articulações discursivas vinculadas à produção de modelos de sujeito, futuro e participação social. Trata-se da construção de sujeitos convocados a investir em si mesmos, administrar riscos, planejar trajetórias individuais e adaptar-se às incertezas produzidas pelo próprio neoliberalismo. O “projeto de vida”, nesse contexto, funciona como tecnologia de subjetivação e promessa fantasmática de reconhecimento, realização e pertencimento.

É nesse ponto que a Teoria Política do Discurso e as teorias lacanianas da fantasia e da identificação tornam-se relevantes para analisar a governança contemporânea da educação. A partir de Laclau e Mouffe (2015), compreendemos que as políticas curriculares não expressam consensos neutros, mas articulações hegemônicas contingentes que estabilizam sentidos de educação, democracia e cidadania. Conceitos como qualidade, inovação, sustentabilidade, inclusão ou competências aparecem como significantes flutuantes e contestados, articulados a diferentes projetos políticos. Como destacam Glynos e Howarth (2007), tais articulações dependem de investimentos fantasmáticos capazes de mobilizar afetos, desejos, identificações políticas, ameaças de dissolução e promessas de plenitude pessoal e social.

Nesse sentido, as racionalidades neoliberais de governança educacional têm se tornado pródigas em produzir fantasias de inclusão plena, modernização eficiente,

sustentabilidade harmoniosa e empregabilidade universal que prometem superar antagonismos sociais pela gestão tecnocrática da vida coletiva. A expansão dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e dos discursos sobre “futuros da educação” evidencia essa ambivalência: ao mesmo tempo em que mobilizam pautas de justiça social, inclusão e sustentabilidade, frequentemente reforçam formas tecnocráticas e despolitizadas de governança global, deslocando conflitos para registros gerenciais e consensuais (Wieczorek *et al.*, 2020; Vaccari; Gardinier, 2019).

É nesse cenário que emerge aquilo que propomos compreender como crise contemporânea da soberania curricular. Ela não se reduz ao enfraquecimento da autoridade estatal nacional sobre os currículos, embora esse elemento componha o contexto. Mais profundamente, diz respeito à fragmentação e ao reescalonamento das instâncias legítimas de produção das políticas curriculares, à opacidade democrática dos processos decisórios e à intensificação de formas privadas e tecnocráticas de regulação. Plataformas digitais, corporações tecnológicas, organismos multilaterais, sistemas de avaliação e redes empresariais disputam cada vez mais a autoridade para definir conhecimentos legítimos, formas de avaliação, modelos de sujeito, temporalidades escolares e horizontes educacionais desejáveis (Robertson; Dale, 2022; Silva; Cunha, 2024).

Nesse contexto, a soberania curricular precisa ser pensada para além de perspectivas essencialistas, nacionalistas ou estadocêntricas. Em chave pós-fundacional, compreendemos que soberania curricular não designa propriedade fixa ou fundamento último da autoridade educacional,

mas o reconhecimento da legitimidade de um campo contingente e agonístico de disputas hegemônicas sobre os sentidos da educação e do futuro coletivo, em contraponto a um sistema tecnocrático, burocratizado e intangível de definição desses sentidos a partir de uma elite oligárquica global. Trata-se, portanto, da disputa pela capacidade socialmente legitimada de definir quais conhecimentos devem circular, quais sujeitos podem ser reconhecidos, quais valores devem orientar a formação e quais formas de vida democrática podem tornar-se imagináveis e politicamente sustentáveis no interior do currículo.

Neoliberalismo, neofascismos e fantasias políticas nas disputas curriculares

A consolidação da hegemonia neoliberal nas políticas educacionais contemporâneas não pode ser compreendida apenas como imposição econômica ou difusão tecnocrática de modelos de gestão. Trata-se da constituição de uma racionalidade política capaz de reorganizar modos de subjetivação, horizontes de inteligibilidade e os próprios sentidos da democracia, da cidadania e da educação. Como argumenta Wendy Brown (2019), o neoliberalismo ultrapassa a defesa do livre mercado ou das privatizações: opera como forma normativa de produção do sujeito e da vida coletiva, convertendo dimensões da existência em termos de investimento, capitalização, performance e concorrência. Nesse contexto, a educação torna-se espaço estratégico de produção do capital humano, gestão dos riscos sociais e modelagem de sujeitos convocados a empreender a si mesmos (Oliveira;

Oliveira, 2025), envolvendo disputas pelos modos de subjetivação, pertencimento social e horizontes imaginários capazes de organizar identificações políticas.

No campo curricular, essa racionalidade se materializa na centralidade de competências, habilidades socioemocionais, *accountability*, empreendedorismo e projeto de vida, evidenciando a articulação entre governança educacional e tecnologias de subjetivação neoliberal. Como demonstram inúmeras pesquisas (Ball, 2014; Williamson, 2016; Williamson; Macgilchrist; Potter, 2025; Rodrigues; Elias; Honorato, 2024), a expansão de avaliações em larga escala, plataformas digitais, métricas de desempenho e comparações internacionais produziu um ambiente atravessado pela performatividade. Nessa gramática, estudantes, docentes, gestores e instituições passam a ser avaliados, comparados e responsabilizados por sua performance, internalizando regimes de autoavaliação e autogerenciamento.

Todavia, reduzir esse processo à racionalidade instrumental seria insuficiente. Como argumenta um conjunto crescente de trabalhos (Clarke, 2022, 2020; Saari, 2021; Oliveira; Oliveira, 2025; Silva; Cunha, 2024; Pereira; Bibiani, 2022; Glynos; Oliveira; Burity, 2019), as políticas educacionais dependem de investimentos fantasmáticos que organizam desejos, afetos e promessas de plenitude social. A governança neoliberal da educação opera também pela mobilização de fantasias de inclusão, inovação, empregabilidade, sustentabilidade e futuro seguro, que procuram recobrir antagonismos constitutivos e oferecer imagens de harmonia em meio às crises produzidas pelo capitalismo contemporâneo.

Matthew Clarke (2020) observa que políticas educacionais neoliberais articulam fantasias contraditórias de excelência universal, inclusão plena e controle racional da vida social, enquanto intensificam desigualdades e exclusões estruturais. Em diálogo com a teoria lacaniana, Clarke argumenta que tais políticas dependem de mecanismos de denegação ou desmentido [*disavowal*], assumidos não como simples desconhecimento da realidade, mas como uma forma paradoxal de relação com ela: reconhece-se a existência de desigualdades estruturais e de seus efeitos sobre as trajetórias educacionais, mas esse reconhecimento é simultaneamente suspenso por meio da operação da fantasia meritocrática. Assim, preserva-se a crença de que o sucesso depende fundamentalmente do esforço individual, mesmo diante de situações que apontam em sentido contrário.

Nessa perspectiva, as projeções de “futuros da educação” e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) revelam sua profunda ambivalência política. De um lado, incorporam pautas historicamente reivindicadas por movimentos sociais, ambientais, antirracistas, feministas e de direitos humanos. De outro, frequentemente esvaziam sua dimensão disruptiva ao serem articuladas por racionalidades tecnocráticas de governança global que deslocam antagonismos políticos para registros consensuais, administrativos e gerenciais. O discurso da sustentabilidade, por exemplo, pode operar, simultaneamente, como horizonte ético-político relevante e tecnologia de administração das crises do capitalismo global. A “educação para o século XXI”, por sua vez, é reiteradamente associada à adaptação contínua dos sujeitos ao mercado, às incertezas econômicas e à

precarização do trabalho, nunca a horizontes de transformação estrutural.

É nesse cenário que a plataformização e dataficação da educação assumem centralidade crescente. A expansão das EdTechs, da inteligência artificial e das infraestruturas digitais reconfigura as relações entre currículo, poder e subjetividade. Como destacam vários autores (Poell; Nieborg; Dijck, 2020; Williamson, 2016), as plataformas educacionais não são instrumentos neutros de mediação pedagógica, mas arquiteturas políticas capazes de organizar comportamentos, extrair dados, modular afetos e produzir dependência infraestrutural. A lógica algorítmica tende a converter processos educacionais complexos em fluxos de mensuração, classificação e previsão comportamental.

Produz-se, assim, uma reconfiguração do sujeito educacional neoliberal: flexível, adaptável, disponível à aprendizagem contínua e responsável por gerir sua empregabilidade em cenários de instabilidade social. A figura do estudante-empREENDEDOR de si, já presente nas políticas curriculares neoliberais, intensifica-se com a cultura digital e os regimes de visibilidade das plataformas (Oliveira; Oliveira, 2025). A subjetividade é convocada a performar competências, produzir reputação, administrar sua imagem pública e converter experiências pessoais em capital simbólico e econômico, deslocando formas modernas de disciplinamento para modalidades difusas e internalizadas de autogovernamento.

É importante ressaltar, todavia, que o avanço dessas racionalidades não ocorreu de forma linear nem consensual. Nas últimas décadas, novos populismos de direita e projetos neofascistas passaram a disputar intensamente os sentidos

da educação, da infância, da juventude e da autoridade curricular. Como argumentam diversos autores (Brown, 2019; Mouffe, 2019; Stavrakakis *et al.*, 2018; Tunderman, 2024), as crises do neoliberalismo produziram condições para movimentos autoritários que articulam inseguranças econômicas, ressentimentos culturais e pânicos morais em torno da defesa de identidades nacionais, religiosas e familiares supostamente ameaçadas.

Nesse quadro, as guerras culturais tornaram-se elemento central das disputas curriculares contemporâneas. Movimentos antigênero, campanhas contra a chamada “ideologia de gênero”, ataques às pedagogias (pós-)críticas, perseguições a docentes e discursos de “proteção da infância” passaram a estruturar importantes cadeias de equivalência entre neoliberalismo, neoconservadorismo religioso e autoritarismo político. Como discutimos anteriormente, tais articulações não devem ser compreendidas como simples manipulação ideológica ou falsa consciência, mas como construções hegemônicas complexas, atravessadas por investimentos afetivos, fantasias de ordem social e processos de identificação subjetiva (Oliveira; Oliveira, 2025, 2022).

No caso brasileiro, tais processos assumiram intensidade particular a partir da última década. A articulação entre agendas neoliberais de reforma educacional e discursos neoconservadores ganhou enorme força em torno de disputas envolvendo a BNCC, a Reforma do Ensino Médio, o movimento Escola sem Partido e os ataques às pautas de gênero e sexualidade na educação. A emergência do bolsonarismo consolidou uma poderosa cadeia articulatória entre discursos de liberdade econômica, moralização religiosa e

restauração autoritária da ordem social (Lopes; Cunha; Costa, 2025; Lopes, 2024, 2019; Macedo, 2019). A educação tornou-se, assim, um dos principais terrenos de mobilização afetiva dessas disputas, precisamente porque o currículo funciona como espaço estratégico de produção de sujeitos, valores e futuros coletivos.

A BNCC e o Novo Ensino Médio ilustram essas tensões. Por um lado, articulam lógicas neoliberais de flexibilização curricular, personalização das trajetórias, empreendedorismo e gestão individual do futuro. Por outro, coexistem com movimentos de censura curricular, vigilância moral e ataques às perspectivas críticas, feministas, antirracistas e LGBTQIA+. Tal articulação entre promessa de liberdade de escolha e controle moral constitui uma característica central das formações neoliberais-neoconservadoras contemporâneas. Como observa Brown (2019), o neoliberalismo não dissolve necessariamente valores morais tradicionais; frequentemente, articula-se a eles para reorganizar autoridade, disciplinamento e pertencimento. No Brasil, isso se expressa na combinação entre privatização da gestão educacional, plataformização da educação pública, militarização escolar, defesa de um ideal patriarcal de família e perseguição às chamadas “ameaças ideológicas” no currículo.

Para além de sua contradição superficial, essa composição revela uma dinâmica estrutural das formações políticas contemporâneas. As fantasias neoliberais de autonomia, inovação e liberdade individual coexistem com fantasias autoritárias de pureza moral, restauração da ordem e eliminação dos antagonismos sociais. Em ambos os casos, o que está em disputa é a tentativa de estabilizar

imaginariamente uma sociedade atravessada por crises profundas de pertencimento, desigualdade e legitimidade democrática. O currículo torna-se, assim, um dos espaços privilegiados de disputa hegemônica sobre quais sujeitos podem existir, quais diferenças podem ser reconhecidas, quais formas de pertencimento político podem ser legitimadas e quais futuros democráticos ainda podem ser imaginados coletivamente.

Soberania curricular democrática, (anti-)populismo e (des)identificação política

A intensificação contemporânea das racionalidades neoliberais de governança e a ascensão de formações neoconservadoras e neofascistas recolocam, em novos termos, a questão da política democrática no campo curricular. Contudo, um dos problemas centrais das respostas progressistas a esse cenário parece residir precisamente na crescente captura do debate educacional por gramáticas gerenciais, tecnocráticas e institucionalistas que tendem a reduzir a política à administração eficiente da crise. Em diferentes contextos, parte significativa das esquerdas educacionais passou progressivamente a privilegiar linguagens de evidência, monitoramento, competências, eficiência, aprendizagem e governança, frequentemente deslocando para segundo plano a centralidade das disputas hegemônicas, dos antagonismos e da construção contingente do comum (Fernandes; Lopes, 2025). Nesse movimento, produzem-se importantes processos de desmobilização e (des)identificação política em torno da educação pública e da própria democracia.

Tal processo não deve ser compreendido como “erro estratégico” ou opção voluntária pela “traição” dos ideais da esquerda. Trata-se de um dos efeitos mais profundos da hegemonia neoliberal contemporânea: a naturalização de uma racionalidade pós-política que neutraliza o conflito em nome da gestão técnica do social. Como argumenta Mouffe (2019, 2013), a pós-política não elimina antagonismos; desloca-os para formas consensuais e tecnocráticas de administração. Na educação, isso aparece em discursos que apresentam reformas curriculares como respostas inevitáveis à globalização, à inovação tecnológica ou à competitividade econômica, concebendo o currículo menos como disputa democrática e mais como gestão eficiente de aprendizagens, indicadores e performances.

O debate sobre populismo e antipopulismo adquire, nesse ponto, forte relevância para a reflexão curricular. Em consonância com Laclau (2013), assumimos que toda política democrática envolve construção hegemônica, produção de fronteiras políticas e articulação contingente de demandas heterogêneas. O antipopulismo liberal, entretanto, tende a tratar tais processos como ameaças à racionalidade democrática representativa e procedimental, reduzindo a legitimidade política à moderação institucional e à administração técnico-racional dos conflitos (Biglieri; Perelló, 2024; Stavrakakis *et al.*, 2018; Goyvaerts *et al.*, 2024; Voutyras, 2024; Postel, 2024). Nesse movimento, a mobilização afetiva, a construção política do “povo” e a dimensão agonística da democracia passam a ser vistas com suspeita.

No cenário educacional brasileiro – de forma articulada ao quadro mais amplo dos conflitos políticos e culturais

contemporâneos –, isso frequentemente se traduz em respostas meramente defensivas ao fortalecimento da extrema direita. Via de regra centradas na disputa narrativa (sobretudo na mídia e no campo acadêmico), no recurso ao sistema de justiça (para garantir direitos fundamentais, limitar ilegalidades e impedir rupturas normativas), na barganha pragmática de interesses (cargos, funções, reajustes, gratificações, projetos, contratos etc.) e na tentativa de reafirmação da autoridade da ciência, da técnica, das evidências e da expertise pedagógica (como antídoto contra as estratégias de desinformação, negacionismo e vilanização de instituições e profissionais da educação). Embora tais dimensões e estratégias possam ser legítimas e parcialmente eficazes, elas funcionam predominantemente como mecanismos de retardo do avanço hegemônico dos discursos autoritários da extrema direita, sem apontar caminhos para a articulação e fortalecimento de horizontes simbólicos e projetos políticos e educacionais a partir de perspectivas alternativas.

As estratégias de argumentação e tentativas de convencimento racional, em especial, mostram-se claramente débeis e insuficientes diante de disputas profundamente atravessadas por mobilização de afetos, fantasias coletivas, investimentos libidinais e processos subjetivos e inconscientes de identificação política. As “guerras curriculares” contemporâneas não operam em nível meramente cognitivo, consciente ou mesmo pragmático; elas mobilizam estruturas de gozo psíquico, promessas de proteção moral, pertencimento identitário, reconhecimento social e estabilização imaginária diante das crises contemporâneas (Lopes, 2024; Glynos; Oliveira; Burity, 2019). Ao reduzir a política

curricular à administração eficiente da aprendizagem ou mesmo à gestão racional da diversidade, parte das respostas “progressistas” termina por reforçar o próprio esvaziamento político que favoreceu a expansão das racionalidades neoliberais e neoconservadoras (Oliveira; Oliveira, 2025, 2022).

Apontar essas contradições não implica romantizar a mobilização popular e, menos ainda, vaticinar uma lógica política centrada na identificação absoluta e cega a um líder, símbolo ou mesmo projeto. Implica em reconhecer que a identificação e o investimento simbólico-afetivo – em suas diversas formas e possibilidades que podem e precisam ser problematizadas criticamente – fazem parte da tessitura ontológica do campo da política. Um dos problemas centrais em relação aos impasses dos horizontes democráticos contemporâneos talvez resida na incapacidade de parte das esquerdas – inclusive no campo educacional – de disputar hegemonicamente afetos, imaginários e horizontes de futuro. As racionalidades neoliberais e neoconservadoras se fortalecem ao mobilizar identificações políticas e oferecer fantasias de segurança, reconhecimento, proteção e pertencimento diante das incertezas produzidas pela própria ordem neoliberal (Tunderman, 2024; Stavrakakis *et al.*, 2018). Em contextos de precarização, desigualdade e fragmentação dos vínculos coletivos, tais fantasias tornam-se atraentes ao prometer restauração moral, prestígio social e político, prosperidade econômica e imunização contra a contingência.

Nesse horizonte, a soberania curricular democrática adquire importância estratégica. Longe de qualquer fechamento nacionalista, identitário ou autoritário, a luta pela soberania curricular reivindica a legitimidade de uma

abertura agonística permanente às demandas, negociações e articulações produzidas pelos participantes dos processos educacionais sobre os sentidos da educação, do conhecimento e do futuro coletivo (Laclau, 2013; Mouffe, 2023, 2013; Mouffe *et al.*, 2014). Trata-se de contestar e construir publicamente saberes, formas de vida, experiências e horizontes sociais reconhecíveis como legítimos no campo curricular, em vez de submeter-se a padrões definidos por elites econômicas globais em aliança com grupos que reivindicam superioridade étnica, moral, cultural e religiosa. A soberania curricular democrática – assumida enquanto horizonte, não como fórmula, modelo ou substância – não estabelece um fundamento último da ordem educacional, mas um campo contingente de negociação e reelaboração permanente dos sentidos da educação e da vida comum.

A defesa de uma soberania curricular democrática não se opõe necessariamente, desse modo, à circulação transnacional de saberes ou à cooperação internacional em educação. O problema não reside na existência de fluxos e articulações globais, mas na crescente heteronomia produzida por formas tecnocráticas, corporativas e infraestruturais de governança que deslocam as decisões curriculares para redes opacas de plataformas digitais, organismos multilaterais, corporações tecnológicas e dispositivos algorítmicos pouco ou nada submetidos ao dissenso democrático. A captura neoliberal da governança global da educação enfraquece precisamente as capacidades de construção pública e, conseqüentemente, de imaginação política, de constituição de novas subjetividades coletivas e de renovação dos debates sobre os sentidos da formação e da escolarização,

transformando decisões políticas em aparentes necessidades técnicas ou infraestruturais.

Diante disso, pensar a soberania curricular democrática implica também reabrir a questão da imaginação política no campo educacional. As fantasias neoliberais e neoconservadoras contemporâneas frequentemente operam oferecendo promessas narcísicas de proteção contra o conflito, a diferença e a instabilidade do social. Em ambos os casos, busca-se estabilizar imaginariamente identidades ameaçadas diante das crises contemporâneas. Uma política curricular democrático-radical, ao contrário, exige reconhecer que nenhuma ordem social pode eliminar definitivamente os antagonismos ou garantir completude plena às identificações políticas.

Nesse contexto, a soberania curricular democrática pode funcionar como espaço de rearticulação contingente de identificações coletivas em torno da educação pública, da pluralidade e da radicalização democrática. Mais do que restaurar fundamentos perdidos ou estabilizar identidades, trata-se de sustentar condições democráticas para processos sempre precários e contingentes de identificação política em torno de novos horizontes do comum, da justiça social e dos futuros compartilhados. O currículo permanece, assim, espaço estratégico de disputa hegemônica sobre quem podemos nos tornar coletivamente e sobre quais formas de vida democrática ainda somos capazes de imaginar.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho, buscamos sustentar que a soberania curricular constitui hoje um problema

estratégico das disputas hegemônicas contemporâneas em torno da educação, da democracia e da produção dos futuros sociais. Longe de remeter apenas à autoridade formal dos Estados nacionais sobre os sistemas de ensino, argumentamos que a questão da soberania curricular diz respeito às condições legítimas de disputa pública acerca dos conhecimentos, sujeitos, valores, temporalidades e formas de vida que podem ser reconhecidos e produzidos no interior do currículo. Em tal perspectiva, a atual crise da soberania curricular articula-se à expansão de formas heterárquicas e multiescalares de governança global da educação, à intensificação da tecnocratização e da plataformização das políticas educacionais e ao fortalecimento de articulações entre racionalidades neoliberais, neoconservadoras e neofascistas.

Nesse cenário, o currículo precisa ser pensado menos como dispositivo técnico-administrativo de organização da aprendizagem e mais como arena estratégica de produção de subjetividades, afetos, identificações políticas e imaginários de futuro. As disputas curriculares contemporâneas não se restringem, desse modo, à seleção de conteúdos ou modelos pedagógicos, mas envolvem tentativas concorrentes de estabilização hegemônica de determinados projetos de sociedade, democracia e humanidade. Foi precisamente nesse horizonte que procuramos desenvolver uma crítica simultânea tanto às formas neoliberais de heteronomia tecnocrática e governança algorítmica quanto às fantasias autoritárias de restauração moral, unidade identitária e fechamento nacionalista mobilizadas pelos novos populismos da extrema-direita global.

Em contraposição a essas racionalidades, propomos o exercício de pensar a soberania curricular democrática como horizonte sempre elusivo. Trata-se, assim, de preservar e ampliar condições para a rearticulação permanente dos sentidos da escolarização, da vida coletiva e dos futuros compartilhados. Em contextos marcados pela expansão de projetos autoritários de poder, pela captura corporativa das políticas educacionais e pelo estreitamento da imaginação política democrática, talvez um dos principais desafios do campo curricular contemporâneo consista precisamente em sustentar a abertura do político e a possibilidade de construção coletiva de novos horizontes democráticos para a educação.

Referências

ARAUJO, Hellen; LOPES, Alice. Ações de redes políticas na pandemia: defendendo a aprendizagem e apagando contextos. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 21, p. e023011, 2023.

ARAUJO, Hellen; LOPES, Alice. Redes políticas de currículo: a atuação da Fundação Getúlio Vargas. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 16, p. 1–21, e1616550, 2021.

BALL, Stephen. *Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

BIGLIERI, Paula; PERELLÓ, Gloria. Antipopulismo, autoritarismo y ultraderechas en la Argentina actual. *Studia Politicae*, Córdoba, n. 60, p. 272–300, 2024.

BROWN, Wendy. *Nas ruínas do neoliberalismo: a ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.

CLARKE, Matthew. *Education and the Fantasies of Neoliberalism: Policy, Politics and Psychoanalysis*. London: Routledge, 2022.

CLARKE, Matthew. The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology. *In*: CLARKE, Matthew. *Freud, Lacan, Žižek and Education*. London: Routledge, 2020. p. 144–158.

FERNANDES, Edison; LOPES, Alice. *Projeto de vida: afinal, de que estamos falando?* Brasília: INEP, 2024.

FERNANDES, Edison; LOPES, Alice. Quando os dados falam, quais questões são silenciadas? Evidências, estatísticas e currículo. *Education Policy Analysis Archives*, Tempe, v. 33, p. 1–22, 2025.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da biopolítica: curso dado no Collège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões, a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

GLYNOS, Jason; HOWARTH, David. *Logics of Critical Explanation in Social and Political Theory*. London: Routledge, 2007.

GLYNOS, Jason; OLIVEIRA, Gustavo; BURITY, Joanildo. Critical Fantasy Studies: neoliberalism, education and identification. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 24, n. 52, p. 145–170, set./dez. 2019.

GOYVAERTS, Jana *et al.* The populist hype. *In*: STAVRAKAKIS, Yannis; KATSAMBEKIS, Giorgos (org.). *Research*

Handbook on Populism. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2024. p. 527–539.

LACLAU, Ernesto. *A razão populista*. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista*: por uma política democrática radical. São Paulo: Intermeios, 2015.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. *A nova razão do mundo*: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

LOPES, Alice. Ensino médio: criando um projeto moral para gerenciar o futuro dos jovens. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 54, p. e11191, 2024.

LOPES, Alice. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019.

LOPES, Alice. *Por um currículo sem fundamentos*. São Paulo: Cortez, 2025.

LOPES, Alice; CUNHA, Érika; COSTA, Hugo. Como enfrentar o negacionismo e a crítica à educação em tempos de populismo de direita? *Sociologias*, Porto Alegre, v. 27, p. e139936, 2025.

MACEDO, Elizabeth. A educação e a urgência de “desbarbarizar” o mundo. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1101–1122, 2019.

MOUFFE, Chantal. *Agonistics*: Thinking the World Politically. London; New York: Verso, 2013.

MOUFFE, Chantal. *El poder de los afectos en la política*: hacia una revolución democrática y verde. Montevideo: Siglo XXI Editores, 2023.

MOUFFE, Chantal *et al.* Democracia y conflicto en contextos pluralistas: entrevista con Chantal Mouffe. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 749–762, 2014.

MOUFFE, Chantal. *Por um populismo de esquerda*. São Paulo: Autonomia Literária, 2019.

OLIVEIRA, Anna; OLIVEIRA, Gustavo. A reforma do Ensino Médio como vetor de um novo horizonte de juventude: fantasias neoconservadoras, projetos de subjetivação e tensões hegemônicas. *Revista Cocar*, Belém, n. 40, p. 1–20, e21542, 2025.

OLIVEIRA, Gustavo; OLIVEIRA, Anna. Malditos os que têm fome e sede de justiça: discursos cristãos neoconservadores e lógicas neoliberais na educação brasileira. *Currículo sem Fronteiras*, v. 22, p. 1–25, 2022.

PEREIRA, Talita; BIBIANI, Anna Clara. BNCC e avaliações em larga escala: enunciados em discursos midiáticos. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 27, n. 60, p. 197–214, 2022.

POELL, Thomas; NIEBORG, David; DIJCK, José van. Plataformização. *Fronteiras – estudos midiáticos*, São Leopoldo, v. 22, n. 1, p. 2–10, 2020.

POSTEL, Charles. Populism and anti-populism in the United States. In: STAVRAKAKIS, Yannis; KATSAMBEKIS, Giorgos (org.). *Research Handbook on Populism*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2024. p. 72–83.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Global education policy. *In*: YEATES, Nicola; HOLDEN, Chris (org.). *Understanding Global Social Policy*. 3. ed. Bristol: Policy Press, 2022. p. 297–318.

ROBERTSON, Susan; DALE, Roger. Towards a ‘critical cultural political economy’ account of the globalising of education. *In*: LAUDER, Hugh *et al.* (org.). *Globalisation and Education*. London: Routledge, 2020. p. 104–125.

RODRIGUES, Ana; ELIAS, Joana; HONORATO, Rafael. Produzindo sentidos de educação integral nas escolas cidadãos integrais. *Revista Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 20, n. 51, p. 1–18, 2024.

RODRIGUES, Ana; HONORATO, Rafael. Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1–26, e23811, 2020.

SAARI, Antti. Topologies of desire: fantasies and their symptoms in educational policy futures. *European Educational Research Journal*, v. 21, n. 6, p. 767–783, 2021.

SILVA, Divane; CUNHA, Kátia. As transformações discursivas na avaliação educacional: um estudo das lógicas políticas nas metas pernambucanas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, Uberlândia, v. 13, n. 2, p. 1–20, 2024.

SILVA, Silas; OLIVEIRA, Gustavo. Projeto de vida, empreendedorismo e processos de subjetivação neoliberais na educação pernambucana. *Currículo sem Fronteiras*, v. 23, p. e1384, 2023.

STAVRAKAKIS, Yannis *et al.* Populism, anti-populism and crisis. *Contemporary Political Theory*, v. 17, n. 1, p. 4–27, 2018.

TUNDERMAN, Simon. Political economy. *In*: STAVRAKAKIS, Yannis; KATSAMBEKIS, Giorgos (org.). *Research Handbook on Populism*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2024. p. 193–203.

VACCARI, Victoria; GARDINIER, Meg. Toward one world or many? A comparative analysis of OECD and UNESCO global education policy documents. *International journal of Development Education and Global Learning*, v. 11, n. 1, 2019, p. 68–86.

VOUTYRAS, Savvas. Anti-populism, meritocracy and technocratic elitism. *In*: STAVRAKAKIS, Yannis; KATSAMBEKIS, Giorgos (org.). *Research Handbook on Populism*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2024. p. 35–47.

WIECZOREK, Oliver *et al.* Governing the School by Transnational Networks: the OECD PISA Policy Advisor Network in the Global Field of Power. *OSF Preprints*, 2020. p. 1–33.

WILLIAMSON, Ben. Digital education governance: data visualization, predictive analytics, and “real-time” policy instruments. *Journal of Education Policy*, London, v. 31, n. 2, p. 123–141, 2016.

WILLIAMSON, Ben; MACGILCHRIST, Felicitas; POTTER, John. Knowledge infrastructure crisis: digital democratic deficits and alternative designs for education. *Oxford Review of Education*, v. 51, n. 6, p. 936–952, 2025.



12 INSUBMISSÃO CURRICULAR: TENSIONAMENTOS DA AGENDA 2030 PELA PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO NO NORDESTE

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap12>

ADELSON DIAS DE OLIVEIRA

Doutor em Educação e Contemporaneidade – UNEB. Professor da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, CE/DHP. Professor Permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGENS/UNIVASF.

E-mail: adelson.dias@academico.ufpb.br/ adelsonjovem@gmail.com.

Palavras iniciais: aproximações temáticas¹



Pós-Graduação stricto sensu no Brasil ocupa uma posição de centralidade incontestável na arquitetura de produção de conhecimento científico e na qualificação de quadros docentes e técnicos de alto nível. Historicamente estruturada a partir da segunda metade do século XX, a formação avançada de mestres e doutores vincula-se de forma íntima ao próprio projeto de soberania do país, atuando como o principal motor para a autonomia tecnológica, industrial, cultural e social. No atual cenário globalizado, marcado por profundas assimetrias geopolíticas e pela transição para as chamadas sociedades do conhecimento, a capacidade de uma nação de formular respostas científicas próprias para as suas contradições internas constitui o pilar estruturante de sua independência e autodeterminação.

¹ Declaração de suporte técnico/redação: O autor declara que o presente trabalho contou com a colaboração e suporte metodológico da Inteligência Artificial Generativa Gemini (Google, 2026), utilizada exclusivamente como ferramenta auxiliar de assistência linguística, refinamento textual e organização mecânica dos dados estatísticos e gráficos apresentados. O tratamento interpretativo, a validação analítica e o posicionamento crítico-teórico final são de inteira e exclusiva responsabilidade científica do autor.

Nesse contexto complexo, a formação pós-graduada não pode ser reduzida a uma mera etapa burocrática de classificação individual ou de adensamento técnico orientado às demandas imediatas de mercado. Trata-se, em verdade, de um locus estratégico de cultivo do pensamento crítico, de formulação e avaliação de políticas públicas e de ressignificação dos modelos civilizatórios vigentes. No campo específico da Educação, os Programas de Pós-Graduação (PPGEs) assumem uma responsabilidade pública substancialmente ampliada. A pesquisa em educação como prática intelectual institucionalizada atua como a matriz reflexiva que subsidia a formação de professores para a educação básica, a organização dos desenhos curriculares nacionais, a democratização do espaço escolar e a emancipação cultural das populações historicamente subalternizadas.

Paralelamente, os debates contemporâneos acerca do desenvolvimento sustentável adquiriram centralidade incontornável nas agendas políticas e científicas planetárias, catalisados pela promulgação da Agenda 2030 e dos seus dezessete Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) pela Organização das Nações Unidas (ONU) (2015). Todavia, as premissas hegemônicas da sustentabilidade muitas vezes veiculam visões superficiais, de matiz puramente preservacionista, mercadológica ou gerencialista, obliterando as raízes econômicas e políticas da degradação ambiental e da exclusão social. Torna-se imperioso, portanto, investigar como as instituições de formação avançada absorvem, refratam e reconstroem esses apelos globais a partir de suas realidades loco-regionais.

O alinhamento aos ODS não se dá por submissão a uma agenda externa, mas por convergência tática. Os

programas de pós-graduação em Educação no Nordeste utilizam a legitimidade internacional da Agenda 2030 como uma salvaguarda política para radicalizar e legitimar suas próprias bandeiras históricas de luta — a Educação Popular, a decolonialidade e a justiça socioambiental. A insubmissão, portanto, não está na negação da meta global, mas na recusa categórica em aceitar a leitura neoliberal e gerencialista que o capitalismo tenta impor a essas mesmas metas.

Diante desse cenário desafiador, este estudo problematiza a articulação curricular e política da área, partindo da seguinte indagação central: quais são os desafios teórico-práticos e político-pedagógicos que a Pós-Graduação em Educação enfrenta para formar pesquisadores capazes de atuar na defesa da soberania nacional, na qualificação das políticas públicas e na promoção de um modelo de desenvolvimento sustentável e contra-hegemônico? Para responder a esta questão, o presente trabalho estabelece como objetivo geral analisar a inserção e a articulação das categorias de soberania, política educacional e sustentabilidade nos currículos, linhas de pesquisa e ementários de uma amostra de dez programas de pós-graduação em Educação da Região Nordeste do Brasil.

A relevância deste esforço investigativo assenta-se na necessidade urgente de superar o estilo de desenvolvimento ecologicamente predador, socialmente perverso e politicamente injusto que historicamente caracterizou a periferia do capitalismo global. O Nordeste brasileiro, com suas marcas históricas de desigualdade regional, mas também com sua vibrante tradição de educação popular e lutas sociais, constitui um observatório empírico privilegiado

para se compreender o papel da pós-graduação na resistência acadêmica. Discutir esses eixos no Grupo de Trabalho 13 (Educação Fundamental) da ANPED significa reafirmar o compromisso ético da pesquisa educacional com a escola pública, com a soberania cognitiva e com a construção de uma sociedade socialmente emancipada.

Pilares conceituais e fundamentação teórica

A sustentação analítica desta investigação repousa sobre o entrelaçamento dialético de três pilares conceituais fundamentais: a soberania nacional na produção do conhecimento; a política educacional sob a égide da regulação e do financiamento estatal; e o desenvolvimento sustentável em sua vertente crítica e socioambientais. Como adverte Apple (1982; 2008), os desenhos curriculares e as políticas de conhecimento não operam em um vácuo neutro, mas são campos onde se reproduzem e se contestam as hegemonias ideológicas e econômicas dominantes. Portanto, a compreensão articulada desses pilares permite descortinar as forças macroestruturais que incidem sobre o cotidiano da pós-graduação, revelando os limites e as linhas de protagonismo pedagógico e capacidade de ação de seus sujeitos.

Soberania Nacional, Autonomia Universitária e Produção de Conhecimento

Tradicionalmente compreendida sob a ótica da delimitação jurídica de fronteiras e do monopólio do poder político estatal, a categoria de soberania, na contemporaneidade,

exige uma expansão conceitual que incorpore as dimensões científica, cognitiva e epistemológica. Em um mundo estruturado sob a dependência acadêmica e a divisão internacional do trabalho intelectual, os países do Sul Global frequentemente são empurrados para a condição de meros consumidores de modelos teóricos formulados nos centros metropolitanos do Norte Global. Como assevera Foucault (1995), o poder e o saber estão intrinsecamente enlaçados; produzir conhecimento soberano significa, por conseguinte, fraturar regimes de verdade exógenos que submetem os sujeitos locais a formas sutis de assujeitamento intelectual e dominação cultural.

Nessa perspectiva, a educação superior e a pós-graduação desempenham função essencial. Elas operam como guardiãs da autonomia universitária, entendida não como um privilégio corporativo, mas como garantia constitucional de liberdade de cátedra, de pesquisa e de extensão contra ingerências ideológicas ou pressões imediatistas do capital privado. Quando os Programas de Pós-Graduação em Educação promovem investigações implicadas com as populações rurais, periféricas e de tradição popular, eles estão fortalecendo a soberania cognitiva do país (Mignolo, 2017). Rompe-se, assim, com a alienação acadêmica que tende a mimetizar agendas estrangeiras desprovidas de aderência material com as urgências históricas do território nacional, pavimentando caminhos para o que Giroux (1997) conceitua como a atuação dos professores enquanto intelectuais transformadores, engajados na esfera pública democrática.

Política Educacional, Regulação e Políticas de Ciência e Tecnologia

A relação entre a produção do conhecimento e o projeto de soberania nacional se corporifica por intermédio das políticas públicas, mais especificamente pelas diretrizes de política educacional e de ciência e tecnologia (C&T). O Estado atua como o principal agente regulador e financiador da pós-graduação, estabelecendo metas, critérios de distribuição de recursos e sistemas nacionais de avaliação, centralizados pela CAPES. Se, por um lado, essa coordenação nacional garantiu a expansão e a elevação dos padrões de qualidade da pesquisa brasileira, por outro lado, a submissão a modelos gerenciais e tecnocráticos de avaliação tem gerado severas distorções institucionais. Sousa e Oliveira (2022) demonstram como as políticas de avaliação de corte gerencialista acabam por induzir dinâmicas de quase-mercado no tecido educativo, corroendo a autonomia pedagógica em prol de índices abstratos de eficiência.

A imposição de métricas produtivistas rígidas — fortemente atreladas à quantificação de artigos em periódicos internacionais e à aceleração dos tempos de titulação — têm induzido o que a literatura qualifica como ‘fetice da produtividade’ (Ball; Mainardes, 2024). Esse fenômeno desvia o pesquisador do compromisso com investigações densas, de longo fôlego e socialmente relevantes, para inseri-lo em uma lógica competitiva. Conforme denuncia Silva (2025), a expansão de um mercado especializado da avaliação desloca os reais sentidos da qualidade social da educação básica e superior para uma performatividade vazia. Por conseguinte,

os PPGEs veem-se cindidos entre a necessidade burocrática de atender aos índices do sistema de avaliação regulatório estatal e o imperativo político de produzir um conhecimento transformador, voltado para o fortalecimento das políticas de inclusão e para a redução das gritantes desigualdades regionais que fraturam o país.

Desenvolvimento Sustentável e Educação Ambiental Crítica

O terceiro pilar que sustenta esta análise diz respeito à categoria de desenvolvimento sustentável. Desde a sua difusão global por meio do Relatório Brundtland (1991) o termo sustentabilidade transformou-se em um significativo vazio, disputado por diversas correntes ideológicas. Em sua vertente hegemônica, associada à economia verde ou ao gerencialismo sustentável, o conceito mascara a incompatibilidade estrutural entre a dinâmica de acumulação infinita do capital e os limites biofísicos do planeta, reduzindo as ações ecológicas a práticas de consumo individual ou adaptações tecnológicas de eficiência energética. Leff (2004) posiciona uma crítica contundente a essa apropriação capitalista da ecologia, sustentando a premência de uma nova racionalidade ambiental:

O saber ambiental emerge da degradação ambiental e da consciência dos limites do crescimento do projeto da modernidade; coloca-se em oposição à cientificidade positivista e à racionalidade econômica que mercantiliza a vida. A sustentabilidade pressupõe uma nova racionalidade construtiva, fundada na complexidade, no diálogo de saberes e na diversidade cultural, resgatando a soberania dos

povos sobre seus patrimônios naturais e culturais (Leff, 2004, p. 54).

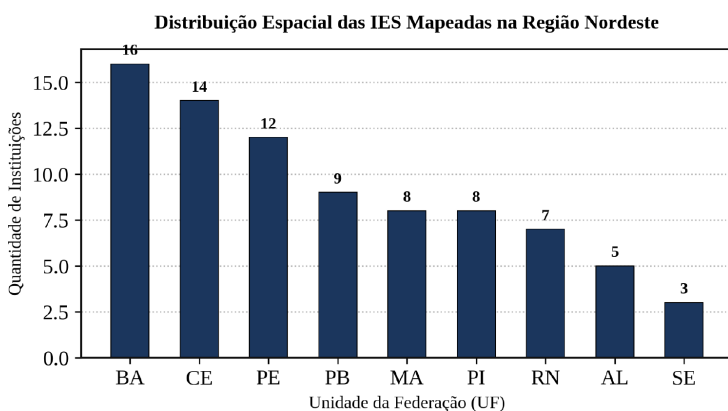
Em contraposição a essa visão atenuada, a Educação Ambiental Crítica e a Ecologia Política argumentam que a crise ecológica é intrinsecamente uma crise social, política e de valores civilizatórios (Jacobi, 2005). Não há sustentabilidade real sem justiça social, sem redistribuição de renda, sem soberania alimentar e sem o reconhecimento dos direitos da natureza e das comunidades tradicionais sobre seus territórios (Loureiro, 2004). Na pós-graduação em Educação, a incorporação dessa vertente crítica permite deslocar o debate ambiental do isolamento das ciências biológicas para o cerne das ciências humanas. Os ementários curriculares, quando permeados por essa visão, passam a ler a sustentabilidade como um processo de emancipação territorial e de combate ao racismo ambiental, e à espoliação predatória dos bens comuns (Guimarães; Granier, 2017).

Cartografias curriculares: o Nordeste e as releituras críticas da Agenda 2030

O exame empírico e analítico das matrizes curriculares e dos dados geoestatísticos institucionais revela um panorama de intensa riqueza intelectual, caracterizado por um firme posicionamento dos PPGEds nordestinos como polos de resistência teórica e engajamento social. O ecossistema de pesquisa educacional na região Nordeste é composto por uma malha diversificada de instituições. A análise dos dados empíricos obtidos a partir dos mapeamentos revela, primeiramente, a distribuição territorial e jurídica

dessas IES, que abrigam e dão suporte aos programas de pós-graduação (Brasil, 2026).

Gráfico 1 – Dispersão e concentração territorial de Instituições de Ensino Superior (IES) por Estado na Região Nordeste.

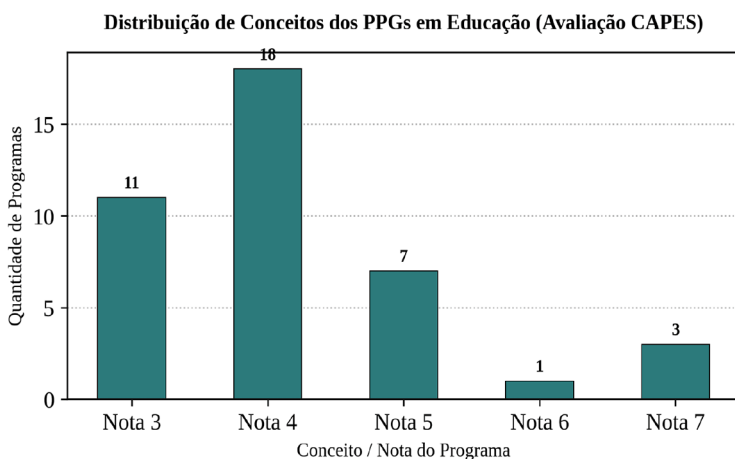


Como se depreende do Gráfico 1, os estados da Bahia (16 IES), Ceará (14 IES) e Pernambuco (12 IES) lideram a oferta institucional, concentrando mais de 50% das entidades que abrigam polos educacionais de nível superior no Nordeste. Na sequência, a Paraíba desponta com 9 instituições, seguida por Maranhão e Piauí, ambos com 8 registros. Essa configuração espacial reflete as assimetrias históricas denunciadas por Arretche (1996) em seus estudos sobre a descentralização das políticas públicas no Brasil. A autora demonstra que a simples descentralização institucional, desacompanhada de robustos aportes redistributivos de financiamento pelo ente federal, tende a perpetuar desigualdades regionais pré-existentes. Logo,

há uma necessidade premente de fomento contínuo para expandir o impacto da pós-graduação rumo ao interior e às áreas rurais.

A qualidade social e acadêmica da produção científica gerada nos PPGs da região é periodicamente chancelada pelo sistema de avaliação da CAPES. No cenário delimitado pelas investigações sobre os programas *stricto sensu* em Educação na Região Nordeste, constatou-se a presença de 40 programas em pleno funcionamento. O comportamento das notas atribuídas a esses programas oferece um retrato preciso da maturidade de suas investigações, conforme ilustrado a seguir.

Gráfico 2 – Distribuição dos Programas de Pós-Graduação em Educação por Nota de Conceito de Avaliação CAPES na Região Nordeste.



Os dados expostos no Gráfico 2 apontam que a maior parcela da pós-graduação educacional nordestina está

consolidada no patamar de desempenho nacional elevado, com 18 programas avaliados com Nota 4 e 11 programas com Nota 3. De modo altamente estratégico para a soberania científica regional, nota-se o avanço de polos de excelência avançada: 7 programas já atingiram a Nota 5, 1 programa detém a Nota 6 e 3 programas alcançaram as Notas máximas. Conforme argumenta Dias Sobrinho (2005), a universidade e a pós-graduação cumprem um papel civilizatório insubstituível; a elevação qualitativa desses conceitos atesta que a região detém massa crítica capaz de resistir à transformação da educação em mera mercadoria de exportação cognitiva, operando como esferas de desenvolvimento social autônomo.

A Ressignificação Curricular nos Ementários face à Agenda 2030

No âmbito do Eixo I, referente à sustentabilidade, os resultados demonstram que os ementários da região refutam as abordagens mercantilistas ou puramente comportamentais do debate ecológico. O PPGED da Universidade Federal de Sergipe (UFS) exemplifica esse movimento com a oferta da disciplina Formação Docente e Educação Ambiental. A ementa do componente fixa, como objetivos: a investigação da ‘Epistemologia da educação ambiental’ e o desvelamento das ‘tendências didático-pedagógicas contemporâneas’. Ao ancorar suas referências em Enrique Leff (2004) e Isabel Carvalho (2008), o programa sergipano debate a construção do ‘sujeito ecológico’ como uma resposta política à degradação dos territórios, alinhando-se criticamente à Meta 4.7 do ODS 4.

Essa vinculação entre ecologia, espaço e poder ganha contornos ainda mais nítidos no PPGEduc da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na disciplina optativa Representações Sociais e Práticas Sócio-Educacionais no Espaço, a ementa determina o estudo das ‘Práticas Sociais, Educacionais e Ambientais e sua relação com o conceito de sustentabilidade’, articulando de forma robusta a produção e apropriação do espaço geográfico com o exame das relações de hegemonia e das lutas de interesse de classes. Esse desenho curricular conecta as metas da pós-graduação às exigências do ODS 11 (Cidades e Comunidades Sustentáveis).

No que tange ao Eixo II, focado na democracia e na cidadania, o mapeamento curricular descortina um denso investimento teórico voltado para a salvaguarda do espaço público e das instituições escolares. O PPGEDU da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) destaca-se nessa dimensão ao examinar, em suas disciplinas da linha de política educacional, os ‘padrões de descentralização de programas e projetos educacionais, tendo por referente as formas da regulação social imprimidas pelo Estado brasileiro no contexto das reformas administrativas’. O referencial bibliográfico aciona teóricos da estatura de Marcus André Mello (1998) e Sérgio de Azevedo (1994). Como sinaliza Pateman (1992), a democracia participativa exige que os sujeitos desenvolvam capacidades de intervenção nas esferas de decisão local; as ementas da UFPE instrumentalizam essa formação ao desvelar as armadilhas gerenciais que atomizam a gestão das escolas.

O Eixo III, dedicado à soberania cognitiva, revela a marca mais profunda e original da produção intelectual da

pós-graduação em Educação no Nordeste. A Universidade Federal da Paraíba (UFPB) assume liderança incontestada nesse movimento por meio de sua consolidada linha de pesquisa em Educação Popular. As disciplinas de Prática de Pesquisa em Educação Popular e Tópicos em Educação Popular estruturam o fazer científico como uma práxis dialógica intersubjetiva. Como ensina Freire (2018) em sua obra *Conscientização: teoria e prática da libertação*, a leitura crítica do mundo é condição para a intervenção transformadora na realidade; ao enraizar suas matrizes na pedagogia freireana, o ementário da UFPB consagra a soberania das classes populares e afasta-se da visão puramente instrumentalizadora do ODS 8. Esse esforço é reforçado pelo PPGED da UFS com a disciplina Educação, Pensamento Decolonial e Interculturalidade, inspirada em Walter Mignolo, e pelas análises críticas de accountability e gerencialismo na UFCG e na UFC.

Deste modo, é pertinente retomar alguns elementos que denotam a insubmissão curricular presentes nos PPGs do Nordeste. Os programas nordestinos não aplicam os ODS de forma passiva, mecânica ou apenas para cumprir tabela burocrática. Eles realizam o que a teoria curricular chama de refratamento ou tradução situada. Ao pegarem a meta genérica de “Sustentabilidade” (ODS 11 e 15), por exemplo, eles a transformam em ementas de *“Ecologia Política, convivência com o semiárido e denúncia do agronegócio predatório”* (como na UFS e UNEB). Eles subvertem a aplicação puramente gerencial da norma para transformá-la em uma ferramenta de denúncia local. Os programas do Nordeste operam uma insubmissão de método e de referencial em outras palavras, praticam soberania cognitiva.

Os ementários analisados (especialmente os de avaliação e regulação na UFCG e UFC) batem de frente com essa visão mercadológica. A insubmissão está em disputar o significado da palavra “qualidade”. Para os PPGEs do Nordeste, qualidade não é o índice da Prova Brasil; é a formação do sujeito crítico, a inclusão social baseada nos Direitos Humanos (UFAL e UNEB) e o fortalecimento do espaço público. Eles usam a chancela normativa do ODS 4 para blindar e defender a autonomia do trabalho docente contra a privatização branca.

Para responder aos desafios da sustentabilidade e da democracia, os ementários (como os da UFPB e UFS) recorrem de forma intransigente a Paulo Freire (Educação Popular), Walter Mignolo (Pensamento Decolonial) e Enrique Leff (Racionalidade Ambiental). Eles buscam a solução dos problemas globais nas raízes e saberes das comunidades tradicionais, camponesas e populares da própria região. Eles são insubmissos porque recusam o eurocentrismo teórico para resolver problemas que a própria modernidade ocidental gerou.

Para oferecer uma síntese estruturada e de fácil apreensão visual sobre o robusto mapeamento empírico-documental realizado nesta investigação, apresenta-se a seguir a Tabela 1, que condensa as principais categorias analíticas, as instituições que encabeçam os debates e os respectivos nexos com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Organização das Nações Unidas.

Tabela 1 – Desafios e potencialidades da Pós-Graduação em Educação para a soberania nacional e o desenvolvimento sustentável com base nos ementários do Nordeste

Eixo Analítico	Confluência Temática nos Ementários	Instituições de Destaque	Alinhamento ODS
Sustentabilidade	Justiça socioambiental, ecologia política e desenvolvimento territorial em contraposição a visões mercadológicas.	UFS, UNEB, UFCG, UFPE, UFC	ODS 4, 11, 12, 13, 15
Democracia	Defesa dos Direitos Humanos, afirmação das diferenças, descentralização, diversidade cultural e inclusão social escolar.	UFPE, UEMA, UFPI, UNEB, UFAL, UFC	ODS 4, 5, 10, 16
Soberania	Soberania epistêmica, pensamento decolonial, valorização de saberes populares freireanos e crítica ao gerencialismo.	UFPB, UFS, UFRN, UFCG, UEMA, UFC	ODS 4, 8, 9

Fonte: Elaboração própria, com base no mapeamento empírico-documental das estruturas curriculares (2026).

Palavras finais: horizontes em aberto

A articulação complexa entre a soberania nacional, as políticas públicas de ciência e tecnologia e as premissas do desenvolvimento sustentável coloca desafios históricos de grande magnitude para a educação superior brasileira e, de modo muito particular, para os Programas de Pós-Graduação em Educação. Em um cenário civilizatório transicional e globalizado, profundamente marcado pela centralidade geopolítica do conhecimento e pela financeirização das

esferas sociais, a capacidade de uma nação de produzir ciência autônoma, crítica e socialmente referenciada constitui o elemento de corte definitivo para a viabilização de qualquer projeto nacional de desenvolvimento soberano.

O percurso analítico-documental empreendido sobre os ementários curriculares de dez significativos PPGEds da Região Nordeste revelou que a pós-graduação na área da Educação não se furta ao cumprimento desse papel histórico de vanguarda. Longe de sucumbir de forma passiva à burocratização gerencialista ou de adotar os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 como meros selos retóricos de conformidade institucional, as universidades nordestinas operam uma vigorosa reconstrução crítica dessas pautas planetárias. Os ementários transformam a sustentabilidade em justiça socioambiental camponesa e urbana; radicalizam a democracia por meio da defesa das políticas públicas inclusivas e do acolhimento das diferenças; e blindam a soberania do país por meio do cultivo da epistemologia freireana e do pensamento decolonial.

Entretanto, para que todo esse potencial de transformação científica e social se concretize plenamente, torna-se urgente enfrentar e superar as barreiras macroestruturais e burocráticas que ainda asfixiam o cotidiano das universidades. Torna-se imperativo revisar de forma profunda os sistemas de avaliação nacionais implementados pelas agências de fomento, esvaziando a sanha produtivista quantitativa em prol de uma avaliação multidimensional, que valorize o impacto social real da pesquisa, o tempo de maturação intelectual e o compromisso ético do pesquisador com as transformações de sua comunidade. Da mesma forma, exige-se a garantia de

um financiamento público continuado, robusto e geometricamente descentralização, capaz de corrigir as históricas assimetrias orçamentárias que ainda penalizam as instituições das regiões Norte e Nordeste frente ao eixo centro-sul do país.

Fortalecer, apoiar e expandir os Programas de Pós-Graduação em Educação na região significa, em última análise, investir estrategicamente na construção de uma formação humana e científica de nível superior que seja interdisciplinar, holística e intransigentemente crítica. Somente por meio de PPGEds politicamente fortalecidos e curricularmente insubmissos será possível assegurar a consolidação da soberania científica nacional e a efetiva promoção de modelos de desenvolvimento sustentável comprometidos com a formação crítica, com a preservação dos bens comuns e com a perenidade da justiça social.

Referências

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

APPLE, Michael W.; BURAS, Kristen L. *Currículo, poder e lutas educacionais: com a palavra os subalternos*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARRETCHE, Marta T. S. Mitos da Descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas? *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, n. 31, ano 11, p. 44-66, 1996.

AZEVEDO, Sérgio de. *Planejamento, Cidade e Democracia: Reflexões sobre o Papel dos Governos Locais nos Anos 90*. In: DINIZ, Eli et al. (orgs.). *O Brasil no Rastro da Crise*. São Paulo: ANPOCS/Hucitec, 1994. p. 112-135.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). *Pesquisa em Políticas Educacionais: Debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez, 2024.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plataforma Sucupira*: quantitativo de programas por região. Brasília, DF: CAPES, [2026?]. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoRegiao.jsf>. Acesso em: 18 mai. 2026.

CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. *Educação Ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

COMISSÃO MUNDIAL SOBRE MEIO AMBIENTE E DESENVOLVIMENTO. *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1991.

DIAS SOBRINHO, José. *Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 9, n. 16, p. 193-210, 2005.

FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-252.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez, 2018.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUIMARÃES, Mauro; GRANIER, Noeli Borek. *Educação ambiental e os processos formativos em tempos de crise*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 17, n. 55, p. 1574-1597, 2017.

JACOBI, Pedro Roberto. *Educação Ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. *Trajetórias e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, Marcus André. Reforma do Estado e Democratização das Políticas Públicas. In: J. ZAVERUCHA (org.) *Democracia e Instituições Políticas Brasileiras no Final do Século XX*, Recife: Edições Bagaço, 1998.

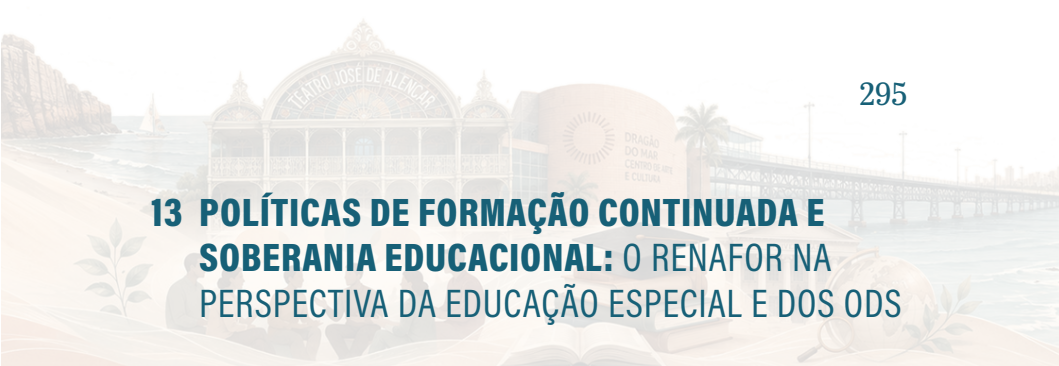
MIGNOLO, Walter. *Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 32, n. 94, p. 1-18, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. [S. l.]: ONU, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustentavel>. Acesso em: 18 mai. 2026.

PATEMAN, Carole. *Participação e teoria democrática*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SILVA, Andréia Ferreira da. *Atuação do CAED/UFJF no 'mercado especializado da avaliação': Constituição, expansão e conformações (1997-2018)*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 33, p. 1-24, 2025.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil*. Educação & Sociedade, Campinas, v. 43, p. e02471, 2022.



13 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E SOBERANIA EDUCACIONAL: O RENAFOR NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DOS ODS

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap13>

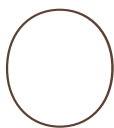
FLÁVIA ROLDAN VIANA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará; Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4756646407294958> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7289-4512>
E-mail: flaviarviana.ufrn@gmail.com

KATIENE SYMONE DE BRITO PESSOA DA SILVA

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Professora Adjunta da Universidade Federal do Rio Grande do Norte;
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/265577200284445>
E-mail: katienesy@ufrn.edu.br

Introdução



cenário educacional contemporâneo é marcado por uma tensão dialética entre as agendas globais de desenvolvimento e as necessidades de afirmação da soberania nacional. No âmbito dessa disputa, o XXVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN) propõe uma reflexão urgente: de que maneira a Pós-Graduação em Educação tem respondido aos desafios da soberania e dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)? Longe de ser um tema abstrato, este macro objetivo coloca em xeque a autonomia e a direção de nossas políticas educacionais em um contexto de pressões globais.

No campo da Educação Especial que, por excelência, lida com as contradições e os limites da equidade e do desenvolvimento, essa indagação assume contornos ainda mais complexos, uma vez que a inclusão escolar de pessoas com deficiência, com diferenças linguísticas, transtornos do espectro autista, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação é, ao mesmo tempo, um indicador de qualidade democrática e um terreno de disputa por modelos formativos. O desafio é duplo: não apenas

alcançar as metas de equidade e sustentabilidade propostas pela Agenda Global, mas fazê-lo de forma soberana, garantindo que as políticas e as pesquisas reflitam as reais necessidades e prioridades brasileiras, e não sejam meras importações acríticas de modelos externos.

A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, adotada pelos membros da Organização das Nações Unidas, estabelece um plano global com 17 Objetivos (ODS) e 169 metas universais. O cerne dessa agenda, no que tange à educação, reside no ODS 4, que visa “[...] assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos [...]” e o ODS 10, que objetiva a “[...] Redução das Desigualdades [...]” (ONU, 2015).

A Educação Especial não pode ser vista apenas como um apêndice da Educação Básica e do Ensino Superior, mas sim como um termômetro da soberania e da efetividade das políticas de um país. Afinal, se o Brasil assume o compromisso com a Agenda 2030 – notadamente com esses objetivos (ODS 4 e ODS 10) –, é nas políticas de inclusão que este ideal é posto à prova. Esses objetivos vêm acompanhados de um princípio fundacional: “Não Deixar Ninguém para Trás” (*Leaving No One Behind*). Este imperativo ético recai diretamente sobre a Educação Especial, tendo uma conexão intrínseca e direta, exigindo que a academia não apenas pesquise, mas que forme líderes capazes de construir políticas de inclusão que sejam efetivamente equitativas e sustentáveis, além de exigir que os esforços de desenvolvimento priorizem as pessoas em situação de maior vulnerabilidade e desvantagem, um grupo que historicamente inclui estudantes com

Necessidades Educacionais Específicas, sejam estes com deficiência (físicas, sensoriais, cognitivas), diferenças linguísticas, Transtornos do Espectro Autista e/ou Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD).

Ao dialogar profundamente com esses ODS, a área, Educação Especial, discute a desigualdade de acesso, permanência, e sucesso educacional que, muitas vezes, é mais aguda para o seu público-alvo. Dessa forma, a mera matrícula não basta: a equidade exigida pela Agenda 2030 demanda a eliminação de barreiras e a provisão de recursos e serviços especializados. A forma como as Pós-Graduações em Educação Especial da Região Nordeste incorpora esses objetivos em suas pesquisas e em seu projeto formativo definirão o seu papel político na construção de uma Região mais forte, justa e soberana.

A soberania, tal como preconiza Santos (2019), exige o rompimento com o desperdício de experiência produzido pelo colonialismo intelectual, propondo uma ecologia de saberes que valide as produções científicas do Sul Global frente às pressões de padronização dos ODS. A soberania, aqui compreendida não apenas como autonomia política, mas como capacidade epistemológica de produzir respostas às realidades locais, confronta-se com modelos de formação docente que, por vezes, mimetizam práticas internacionais sem a devida mediação crítica.

Nesse contexto, a Pós-Graduação brasileira, enquanto *locus* de produção de conhecimento e de fomento a políticas públicas, desempenha papel crucial na curadoria de programas como a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor). O Renafor, instituído como uma

estratégia de Estado para a profissionalização docente, tem na Educação Especial uma de suas demandas mais sensíveis. Contudo, cabe questionar: como esses cursos têm sido pensados? Estariam eles alinhados à meta do ODS 4 — que preconiza uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade — ou estariam reduzidos a um pragmatismo técnico que desconsidera as subjetividades e as especificidades regionais?

Diante desse cenário, o presente capítulo tem como objetivo analisar a política de formação continuada via Renafor sob a ótica da soberania pedagógica. Argumenta-se que a formação do professor para a Educação Especial não deve ser um processo de “capacitação” meramente instrucional, mas sim um projeto de fortalecimento da soberania educacional que reconheça a diversidade como pilar da sustentabilidade. Para tal, o texto está estruturado em três momentos principais. Primeiramente, discute-se o conceito de soberania articulado aos ODS no âmbito da Pós-Graduação. Em seguida, analisa-se o papel do Renafor na estruturação da formação em Educação Especial, problematizando seus desenhos curriculares. Por fim, propõem-se caminhos para que a Pós-Graduação em Educação reassuma seu protagonismo na proposição de formações que sejam, de fato, emancipatórias e comprometidas com a realidade brasileira.

Soberania e Políticas de Inclusão

A discussão sobre soberania no campo educacional brasileiro exige, preliminarmente, o rompimento com uma visão estritamente jurídica do termo, deslocando-a para a dimensão epistemológica e política. No contexto da

Pós-Graduação em Educação, a soberania manifesta-se na capacidade de o país gestar suas próprias soluções pedagógicas frente aos desafios da diversidade humana. Quando transpomos esse debate para a Educação Especial, a soberania torna-se o antídoto contra a transplantação acrítica de modelos inclusivos que atendem mais à lógica do mercado educacional global do que às necessidades dos sujeitos da escola pública.

Nesse cenário, as contribuições de Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014) são fundamentais para adensar a crítica às políticas de inclusão. As autoras argumentam que a efetivação do direito à educação para o público-alvo da educação especial (PAEE) tem sido frequentemente atravessada por uma gestão da precariedade. A soberania educacional é ferida quando o Estado delega a responsabilidade da inclusão à voluntariedade docente ou a parcerias com o setor privado que desconfiguram o caráter público da educação. Sob essa ótica, a soberania nacional passa, obrigatoriamente, pelo fortalecimento do Estado como provedor de recursos, infraestrutura e, primordialmente, de uma política de formação que não seja paliativa.

Recentemente, o cenário normativo nacional reforçou essa perspectiva com a promulgação do Decreto nº 12.686 de 2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI). Este documento não apenas reafirma o direito universal à educação, mas estabelece o combate ao capacitismo e o incentivo ao desenvolvimento de tecnologias assistivas nacionais como diretrizes fundamentais (BRASIL, 2025). Tal movimento legislativo dialoga diretamente com as metas do Plano Nacional de Educação (2024-2034), que

em seu objetivo 9 busca garantir não apenas o acesso, mas a aprendizagem efetiva e a permanência, elevando a formação de mestres e doutores ao status de solução estratégica para os problemas da sociedade. A soberania, portanto, articula-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente ao ODS 4, ao compreender que uma “educação de qualidade” só é sustentável se for inclusiva e se houver investimento público robusto para sustentá-la ao longo do tempo.

A articulação entre soberania e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), proposta pelo EPEN 2026, oferece uma lente analítica potente. O ODS 4 não pode ser lido de forma isolada de um projeto de nação. A soberania, portanto, articula-se aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente ao ODS 4, ao compreender que uma “educação de qualidade” só é sustentável se for inclusiva e se houver investimento público robusto para sustentá-la ao longo do tempo. No entanto, pesquisadores contemporâneos como Garcia (2017), Lopes e Rech (2013), Rufo e Causton (2021) alertam para o risco de uma inclusão excludente, onde a ausência de soberania na formulação de políticas resulta em práticas integracionistas sob um verniz de inclusão. A soberania pedagógica, portanto, é o exercício de produzir ciência que dialogue com o “chão da escola”, mas que não se curve a modismos desprovidos de base teórica sólida.

Conforme apontam Oliveira e Prieto (2020), a Pós-Graduação em Educação tem o desafio de tensionar o hiato entre a legislação progressista e a realidade das redes de ensino. A soberania pedagógica exige que os programas de

Pós-Graduação produzam pesquisas que denunciem a precarização e proponham caminhos para a autonomia docente. Se a formação do professor for reduzida a um treinamento de técnicas — como muitas vezes ocorre em modelos importados de gestão por resultados — perde-se a dimensão da educação como prática da liberdade e da soberania. O desafio da Pós-Graduação reside em transitar de modelos de formação baseados na hegemonia da normalização para modelos colaborativos de pesquisa-ação. Sem essa base, os ODS tornam-se apenas metas retóricas e a Educação Especial permanece vulnerável a descontinuidades políticas. Defender a soberania nas políticas de inclusão é, em última instância, defender que a formação do professor seja pautada por uma racionalidade que valorize a produção intelectual nacional e a autonomia do docente enquanto intelectual crítico.

Sendo assim, discutir soberania nas políticas de inclusão é defender, como preconizam Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014), que a educação especial não seja um apêndice do sistema, mas o eixo que revela as contradições do projeto de nação e exige a reafirmação do compromisso com a justiça social e a sustentabilidade humana.

O Renafor e a Formação Docente em Educação Especial

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (Renafor) constitui-se como um dos principais mecanismos de articulação entre a Pós-Graduação e a Educação Básica. Contudo, ao analisarmos sua implementação sob a ótica da soberania pedagógica, emergem tensões entre o que Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014) definem como a efetivação

do direito à educação e a mera gestão da precariedade. Para que o Renafor contribua com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especificamente na garantia de uma educação inclusiva (ODS 4), os cursos não podem ser pensados como pacotes de conteúdos padronizados e desterritorializados.

Como adverte Garcia (2017), a lógica da gestão neoliberal muitas vezes converte a formação continuada em um processo de treinamento instrumental, focado no cumprimento de metas estatísticas que esvaziam a subjetividade docente. No campo da Educação Especial, esse risco é acentuado pela tendência de reduzir a inclusão ao manejo de recursos de Tecnologia Assistiva ou à adaptação curricular simplista. Para se alcançar a soberania educacional, o Renafor deve ser repensado a partir de três eixos fundamentais que podem tensionar a governança da diversidade criticada por Lopes e Rech (2013).

O primeiro eixo, diz respeito a Territorialidade e Resistência Epistemológica. A soberania passa pelo reconhecimento das disparidades regionais, especialmente no contexto do Nordeste brasileiro. Um curso do Renafor gestado em programas de Pós-Graduação locais deve dialogar com as especificidades socioeconômicas e culturais da região, evitando o consumo passivo de diretrizes internacionais que, segundo Rufo e Causton (2021), podem atuar como instrumentos de controle e padronização sob o verniz dos ODS.

O segundo eixo, nos leva a refletir sobre o docente como intelectual crítico. Alinhando-se ao pensamento de Kassir (2014) e De Carvalho Rodrigues (2026), a formação não deve ser um processo de capacitação (termo que

pressupõe uma incapacidade prévia), mas um espaço de desenvolvimento profissional. A soberania exige que a universidade, via Pós-Graduação, assuma o protagonismo na crítica aos currículos, garantindo que a formação aborde o capacitismo estrutural e a interseccionalidade, conforme sugerido pelo Decreto nº 12.686/2025.

Por fim, o terceiro eixo, nos leva a refletir sobre a indissociabilidade entre teoria e prática social. A sustentabilidade social do ODS 4 só é atingida quando o professor da rede básica torna-se pesquisador de sua própria prática. Isso exige que o Renafor supere o modelo de palestras massificadas e avance para a pesquisa-ação e o trabalho colaborativo. Como pesquisadores, nosso papel é assegurar que a Educação Especial seja ensinada como um campo de luta por direitos humanos, e não como um conjunto de paliativos técnicos.

Conforme Pletsch e Mendes (2024), as políticas de formação docente em Educação Especial operam em um fluxo entre o global e o local. Para que o Renafor não se torne uma mera transposição de agendas estrangeiras, a Pós-Graduação deve atuar na recontextualização desses saberes, garantindo que a tecnologia e a técnica sirvam à autonomia pedagógica nacional. Portanto, o Renafor deve ser encarado como um espaço de resistência política e afirmação da soberania nacional. Se a formação for reduzida a ensinar “como lidar com a deficiência” sem a discussão sobre o financiamento público e as condições de trabalho docente — temas centrais nas discussões de Prieto e Pagnez (2014) Oliveira e Prieto (2020) — estaremos apenas reproduzindo a inclusão excludente. A Pós-Graduação em Educação tem o dever ético

de coordenar esses cursos como atos de soberania pedagógica, transformando o Renafor em um braço estratégico para uma educação verdadeiramente sustentável e nacional.

Desafios à Pós-Graduação em Educação Especial

A relevância da área é validada no contexto da pesquisa nacional pela atuação do GT 15 – Educação Especial do EPEN, que historicamente articula e direciona as discussões epistemológicas e políticas da área. No entanto, a formação especializada em alto nível é notavelmente escassa no país. Em todo o território nacional, existem apenas quatro programas de Pós-Graduação *stricto sensu* especificamente dedicados à Educação Especial. Deste grupo, dois estão sediados na Região Nordeste: o Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN (criado em 2020) e o Mestrado Profissional (PROPGEES) da Universidade Federal de Alagoas em parceria com a Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas – UFAL/UNCISAL (criado em 2023), que ofertam o curso de Mestrado Profissional em Educação Especial. A juventude, o caráter profissional e a representatividade regional desses programas conferem-lhes uma posição de vanguarda e de responsabilidade na definição dos rumos da inclusão no Nordeste.

Assim como as demais Pós-Graduações em Educação no Brasil, em sua maturidade, os Programas da Região Nordeste, enfrentam o desafio de não se tornar uma “torre de marfim” frente às urgências das redes básicas de ensino. Nesse contexto da Pós-Graduação em Educação, a soberania

manifesta-se na capacidade de o país gestar suas próprias soluções pedagógicas. Conforme argumenta Kassir (2011, 2012), a soberania educacional brasileira é posta à prova quando as políticas de inclusão são pressionadas por metas globais que desconsideram as desigualdades históricas das redes públicas. Articulando essa visão à crítica de Lopes e Rech (2013) sobre a governança da diversidade, percebe-se que o desafio da Pós-Graduação ao liderar o Renafor é impedir que a formação docente seja capturada por uma racionalidade meramente gerencialista. Como pesquisadores doutores, nossa função é garantir que a Pós-Graduação atue na produção de um conhecimento que responda às demandas territoriais, assegurando que o ODS 4 não seja apenas uma métrica de eficiência, mas um projeto de soberania pedagógica e social.

No contexto da Educação Especial, a soberania exige que os programas de mestrado e doutorado assumam o protagonismo na formulação de políticas, em vez de serem meros executores de editais. A soberania epistemológica só se concretiza quando a Pós-Graduação consegue traduzir o rigor de suas pesquisas em currículos de formação continuada que desafiem o *status quo* das políticas globais de padronização. E, para que a Pós-Graduação responda de forma robusta aos desafios dos ODS e do tema do EPEN 2026, propomos três deslocamentos necessários, a serem discutidos em subtópicos em seguida.

Da capacitação técnica à formação intelectual

O primeiro grande desafio é combater a redução da formação docente ao domínio de manuais de inclusão.

Dialetizando com Freitas e Souza (2018), que discutem a formação e a pesquisa na Pós-Graduação, e De Carvalho Rodrigues (2026), que discute políticas federais de formação de professores para atuação na educação especial pelo Programa RENAFOR, a Pós-Graduação deve liderar o RENAfor sob a premissa de que o professor é um intelectual da diversidade. Isso significa que as proposições formativas devem focar na análise crítica das barreiras estruturais (físicas, atitudinais e curriculares), e não apenas no diagnóstico clínico do aluno. A soberania pedagógica reside na capacidade de o docente identificar as exclusões produzidas pelo próprio sistema e intervir nelas.

Como pesquisadores na área, devemos propor que o RENAfor seja o espaço da formação intelectual, onde o docente é convidado a compreender as bases históricas e políticas da exclusão. Conforme aponta Garcia (2017), a gestão da precariedade se alimenta de professores que apenas executam tarefas. O deslocamento proposto pela Pós-Graduação deve focar na autonomia epistemológica. O professor precisa ter ferramentas teóricas para questionar por que determinados corpos são considerados “ineducáveis” ou “dependentes”. A formação soberana é aquela que instrumentaliza o docente para ser um curador de currículos acessíveis, e não um mero adaptador de materiais.

O Enfrentamento ao capacitismo como eixo político

O segundo deslocamento ataca o coração das políticas de “inclusão para estatística”. Enquanto os ODS 4 podem ser facilmente lidos como metas de acesso (número de

matrículas), a soberania pedagógica exige qualidade social e ética. O enfrentamento ao capacitismo estrutural, tal como delineado nas discussões da CONAE 2024 e no Decreto nº 12.686/2025, deve ser o conteúdo transversal de todo e qualquer curso do Renafor.

A Pós-Graduação deve liderar esse debate denunciando que a inclusão sem acessibilidade atitudinal e curricular é, como define Lopes e Rech (2013), uma forma de governança da diversidade que apenas pacifica conflitos sem transformar a escola. Como adverte as autoras, as políticas de inclusão operam hoje sob uma lógica de governança da diversidade, em que o Estado busca gerir as subjetividades e os corpos com deficiência para que se tornem produtivos dentro da racionalidade neoliberal. No contexto do Renafor, esse risco é acentuado quando a formação é reduzida ao domínio de técnicas, esvaziando o caráter político da inclusão. Para se alcançar a soberania educacional, a Pós-Graduação deve tensionar essa governança, garantindo que o ODS 4 não seja apenas uma meta de gestão de diversidade, mas um projeto de emancipação e soberania nacional. O deslocamento consiste em retirar a Educação Especial do gueto da “clínica” e colocá-la no centro da teoria política. É preciso formar professores que compreendam a deficiência como uma categoria política e social, e não apenas como um déficit biológico. Isso é sustentabilidade humana: garantir que o desenvolvimento das sociedades não deixe ninguém para trás por critérios de funcionalidade corporal.

Sustentabilidade via parceria colaborativa

O terceiro deslocamento rompe com a hierarquia clássica “Universidade (quem pensa) vs. Escola Básica (quem faz)”. A sustentabilidade das políticas de formação — um pilar dos ODS — é impossível sob modelos de transmissão de cima para baixo. A soberania nacional na educação exige que o Renafor se transforme em uma Rede de Pesquisa-Ação Colaborativa.

Nesse sentido, a Pós-Graduação deve atuar como um “intelectual coletivo” (na acepção gramsciana), criando comunidades de prática onde o saber da experiência docente e o rigor da pesquisa acadêmica se fundam. A soberania educacional brasileira depende da nossa capacidade de produzir dados e soluções pedagógicas que não dependam de *softwares* ou metodologias proprietárias estrangeiras. Propomos um Renafor que utilize a infraestrutura da Pós-Graduação para criar polos regionais de inovação em acessibilidade, garantindo que o conhecimento produzido no Nordeste (foco do EPEN) seja a base para a sustentabilidade da inclusão no território, respeitando as desigualdades regionais e fortalecendo o financiamento público como garantia de continuidade.

Como materialização desse esforço de soberania e articulação política, cabe destacar o protagonismo do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial (PPGEEsp) na criação do Fórum Potiguar de Educação Inclusiva, a ser lançado em agosto de 2026, no XI SENEI – Seminário Nacional sobre Educação e Inclusão Social de Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais, instância que amalgama

a produção acadêmica à gestão pública, garantindo que as diretrizes do Renafor sejam traduzidas em práticas territoriais sustentáveis. Esta iniciativa configura-se como um espaço permanente de diálogo entre a academia, as Secretarias de Educação e os docentes das redes básicas. Ao institucionalizar esse Fórum, o PPGEEsp não apenas coordena formações, mas tem o intuito de criar uma instância de governança local que disputa os sentidos da política pública.

Nesta perspectiva, a soberania educacional na contemporaneidade exige o que Santos (2019) denomina de “justiça cognitiva global”. Para o autor, não há justiça social global sem justiça cognitiva, o que implica reconhecer que a Pós-Graduação em Educação Especial não deve apenas consumir teorias produzidas no Norte Global, mas validar as Epistemologias do Sul. Ao transpor essa premissa para a Educação Especial brasileira, a soberania manifesta-se no tensionamento das metas universais dos ODS, que, embora progressistas, correm o risco de ignorar as especificidades dos territórios periféricos. Articulando essa base epistemológica à crítica de Prieto, Pagnez e Gonzalez (2014), compreende-se que a soberania é ferida quando a inclusão é reduzida a uma gestão da precariedade, na qual modelos estrangeiros de eficácia são importados para mascarar a desresponsabilização do Estado brasileiro com o financiamento e a formação docente. Assim, a construção de uma Educação Especial soberana passa, obrigatoriamente, por uma ecologia de saberes que coloque em diálogo o rigor da pesquisa acadêmica com a realidade empírica das escolas públicas, recusando a submissão a uma normatividade que desconsidera as nossas contradições e potências regionais.

Considerações finais

A análise aqui empreendida, sob a égide do EPEN 2026, reitera que a discussão sobre soberania e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no campo da Educação Especial não pode ser dissociada da análise crítica das políticas de formação docente. Como pesquisadores doutores e agentes da Pós-Graduação, compreendemos que a soberania nacional se manifesta na nossa capacidade de converter o rigor acadêmico em ferramentas de emancipação social e autonomia pedagógica.

O percurso analítico deste artigo demonstrou que o Renafor, embora consolidado como política de Estado, corre o risco de sucumbir a uma lógica tecnicista e padronizada se não houver uma curadoria epistemológica robusta. Ao dialogarmos com as contribuições teóricas de pesquisadores da área, evidenciamos que a formação para a inclusão deve superar a gestão da precariedade e o capacitismo estrutural, assumindo-se como um projeto de desenvolvimento sustentável que valoriza a diversidade humana como pilar ético da nação.

A proposição central deste trabalho — a de que a Pós-Graduação deve atuar como intelectual coletivo na mediação entre a política macro e o chão da escola — materializa-se na criação do Fórum Estadual de Formação e Colaboração em Educação Especial. Este Fórum não é apenas uma instância administrativa, mas um ato de soberania em movimento. Ao articular o PPGEEsp com as Secretarias de Educação e os docentes das redes básicas, o Fórum garante que a formação via Renafor seja territorializada, contínua

e imune às volatilidades das agendas governamentais descomprometidas com o direito à educação.

Conclui-se que o desafio imposto à Pós-Graduação em Educação Especial da Região Nordeste, no cenário atual, é o de liderar a transição de modelos de capacitação instrumental para modelos de formação intelectual e colaborativa. Somente através de uma ciência que denuncie a precarização e proponha redes de colaboração sólidas, será possível atingir as metas do ODS 4 e ODS 10 com a dignidade que a soberania pedagógica brasileira exige. O Fórum Estadual de Educação Especial, portanto, apresenta-se como uma tecnologia social estratégica para que a inclusão escolar no estado deixe de ser uma aspiração estatística e torne-se uma realidade sustentável, democrática e soberana.

Referências

BRASIL. *Decreto nº 12.686, de 2025*. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e dispõe sobre a formação continuada e o combate ao capacitismo. Brasília, DF: Presidência da República, 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (2024-2034): diretrizes para a década*. Brasília, DF: MEC, 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. *Relatório Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE) 2024*. Brasília, DF: MEC, 2024.

DE CARVALHO RODRIGUES, Ricardo Allan. Políticas federais de formação de professores para atuação na educação

especial pelo Programa RENAFOR. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, Marília, SP, v. 11, n. Edição Especial, p. e025017, 2026. DOI: 10.36311/2447-780X.2025.v11.e025017. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/RIPPMAR/article/view/17847>. Acesso em: 13 maio. 2026.

FREITAS, M. de F. Q. de; SOUZA, J. Pensar a formação e a pesquisa na pós-graduação *stricto sensu*. Dossiê – Formação e(m) pesquisa na pós-graduação: práticas e desafios. *Educar Em Revista*, 34 (71), Set-Out, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.62549>

GARCIA, R. M. C. Disputas conservadoras na política de Educação Especial na perspectiva inclusiva. In: GARCIA, R. M. C. (org.). *Políticas de educação especial no Brasil no início do século XXI*. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017. p. 123-145.

KASSAR, M. de C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar Em Revista*, 27(41), p. 61–79, 2011. Recuperado de <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/25002>

KASSAR, M. DE C. M. Educação Especial no Brasil: Desigualdades e desafios no reconhecimento da diversidade. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 833-849, jul.-set. 2012. Disponível em scielo.br/j/es/a/9GqQTbYV8QjfVWpqjdyFHDP/?format=pdf&lang=pt

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. A formação de professores para a educação inclusiva e os possíveis impactos na escolarização de alunos com deficiências. *Cadernos Cedes*, [S.L.], v. 34, n. 93, p. 207-224, maio 2014. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-32622014000200005>.

LOPES, M. C; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação* (Porto Alegre, impresso), v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; PRIETO, Rosângela Gavioli. Formação de Professores das Salas de Recursos Multifuncionais e Atuação com a Diversidade do Público-Alvo da Educação Especial. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, v. 26, n. 2, p. 343-360, abr./jun. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Objetivos de Desenvolvimento Sustentável: ODS 4 – Educação de Qualidade*. Nova York: ONU, 2015.

PLETSCH, M; MENDES, G. M. L. Cartografias da Educação inclusiva na Educação Especial: produção científica, políticas e práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Corumbá, v30, e143p, p.1-18, 2024.

PRIETO, Rosângela Gavioli; PAGNEZ, Karina Soledad Maldonado Molina; GONZALEZ, Roseli Kubo. Educação especial e inclusão escolar: tramas de uma política em implantação. Seção Temática: Educação Especial, *Revista Educação & Realidade*, 39 (3), Set., 2014.

RINALDI, Cláudio. *Soberania Epistemológica e Formação Docente: Novos horizontes para a Educação Especial na Pós-Graduação*. Brasília: Editora UnB, 2025.

RUFO, J. M; CAUSTON, J. *Reimagining Special Education: Using Inclusion as a Framework to Build Equity and Support All Students*. Towson, MD: Brookes Publishing Company, 2021.



14 SOBERANIA DIGITAL E EDUCAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIA, PLATAFORMIZAÇÃO, COLONIALISMO DE DADOS E DESAFIOS PARA O DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

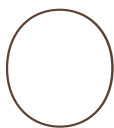
<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap14>

SIMONE LUCENA

Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Bolsista Produtividade em pesquisa do CNPq. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq).

Site <<https://ecult.pro.br/>>

Introdução



desenvolvimento científico e tecnológico ocorrido ao longo do século XX potencializou o surgimento da chamada sociedade em rede, definida por Castells (1999) como uma nova estrutura social articulada pelas tecnologias digitais. Embora as sociedades, os grupos e as comunidades já estivessem organizados em diferentes formas de rede — sejam elas de relações sociais, culturais, de conhecimento ou de radiodifusão (Lucena, 2012) —, a sociedade em rede anunciada por Castells caracterizou-se pela centralidade das tecnologias da informação e da comunicação (TIC). Nesse contexto, informações e conhecimentos passaram a ser distribuídos de maneira descentralizada, frequentemente produzidos de forma colaborativa na própria rede digital em escala global.

Essa transformação no sistema produtivo, que passou a ser baseado nas TIC e na geração de informação e conhecimento, levou ao surgimento do capitalismo informacional, identificado por Castells (1999) como uma reestruturação do capitalismo. Essa nova forma produtiva teve como características a centralidade do conhecimento, a constituição da sociedade em rede, o surgimento do tempo real e do

espaço de fluxos, bem como a individualização do trabalho (Castells, 1999).

Contudo, no campo cultural e educacional, o desenvolvimento da internet como uma infovia aberta trouxe, ao final do século XX, novas possibilidades de ser e estar no mundo. Se antes predominavam redes centralizadas e hierarquizadas de comunicação e difusão do conhecimento, a internet inaugurou novas possibilidades, fazendo com que cada indivíduo se tornasse um potencial produtor de cultura e conhecimento disponibilizados nas redes digitais. Em outras palavras, estavam dadas as condições para passarmos de “consumidores a cidadãos” (Canclini, 1999).

Para mim e para as pesquisas que desenvolvemos no Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/CNPq/UFS), a rede não é apenas a infraestrutura tecnológica por onde circulam informações e processos comunicacionais, mas também o espaço de onde emergem e se desenvolvem relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Nosso foco de discussão está voltado às “redes digitais (descentralizadas) que estruturam as novas relações, bem como possibilitam a produção e distribuição de conteúdos”. (Lucena, 2012, p. 128).

A disseminação da internet trouxe para muitos a crença de que estaríamos vivenciando uma democratização do acesso à informação, bem como da difusão e da produção coletiva do conhecimento. Essa perspectiva inspirou autores como Lévy (2000) a formularem conceitos como “ciberespaço”, entendido como a interconexão entre computadores; “cibercultura”, concebida como a cultura originada da imersão nas interfaces do ciberespaço; e “inteligência coletiva”,

definida por Lévy (2003, p. 28) como “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Para Lévy, foi o trabalho coletivo que possibilitou o desenvolvimento das redes, o intercâmbio de saberes e novas formas de acesso, construção e compartilhamento de conhecimentos por meio das tecnologias da informação e da comunicação.

No início do século XXI, com a popularização da internet, especialmente a partir da criação de redes sem fio — *Wi-Fi*, *WiMAX* e *Mesh* —, que conectam dispositivos móveis como notebooks, tablets, smartphones e smartwatches, surgiram novas possibilidades de produção e compartilhamento de dados e informações por meio das redes sociais e das plataformas digitais. O avanço tecnocientífico foi ainda mais intensificado a partir da segunda década do século XXI com o desenvolvimento e a disseminação da inteligência artificial (IA), especialmente em sua vertente generativa. Essas tecnologias passaram a potencializar a cibercultura e a promover novos modos de pensar, criar, produzir, aprender e se comunicar. Conforme afirma Boa Sorte (2024, p. 22):

A IA é uma esfera de práticas, estudos e pesquisas centradas em máquinas que imitam a inteligência humana. Essas máquinas têm capacidade de replicar comportamentos, solucionar uma ampla gama de problemas genéricos e específicos, e desempenhar tarefas originalmente realizadas por humanos, adquirindo e aplicando conhecimentos aprendidos.

Se no século XX vivíamos em uma sociedade em rede, sociedade da informação ou sociedade tecnológica,

no século XXI passamos a vivenciar a sociedade de plataformas (Van Dijck; Poell; De Waal, 2018), a sociedade digital (Castells, 2026) e o capitalismo de vigilância (Zuboff, 2019), sustentado pelo armazenamento exponencial de dados produzidos em todo o mundo e concentrados em grandes centros de processamento conhecidos como *data centers*. Esse modelo de armazenamento demanda enormes quantidades de recursos naturais para manter seus servidores em funcionamento ininterrupto, gerando impactos ambientais significativos. Tal dinâmica contribui para a degradação ambiental e coloca em risco a sustentabilidade do planeta, uma vez que depende da exploração intensiva de recursos naturais que, embora abundantes em determinadas regiões, são finitos.

Contudo, países como o Brasil, que poderiam desenvolver tecnologias próprias caso houvesse maior vontade política e investimentos consistentes em pesquisa, inovação e desenvolvimento tecnológico, acabam abrindo mão de parte de sua soberania tecnológica, tornando-se exportadores de commodities e importadores de tecnologias produzidas por grandes corporações privadas — as chamadas *Big Techs*. A soberania digital pode ser compreendida como a capacidade de um país controlar suas infraestruturas digitais, dados, plataformas e políticas tecnológicas, garantindo maior autonomia na produção, gestão e uso das tecnologias. Nesse contexto, a educação constitui um setor estratégico para a construção dessa soberania, uma vez que desempenha papel fundamental na formação de pessoas, na produção de conhecimentos e no desenvolvimento científico e tecnológico. Observa-se que as *Big Techs* estão presentes na educação

há décadas, seja por meio do fornecimento de hardware e software, seja, mais recentemente, pela oferta de plataformas educacionais, cuja expansão foi intensificada durante a pandemia da Covid-19, em 2020.

Este artigo, encomendado pelo Grupo de Trabalho 16 (GT16) para o XXVIII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste (EPEN), apresenta reflexões, estudos e pesquisas desenvolvidos por mim em parceria com o Grupo ECult, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Discutir tecnologias na educação é um tema que atravessa minha formação e atuação profissional como professora e pesquisadora. Desde 1997, tenho desenvolvido atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para essa temática, especialmente no campo da formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, para abordar o tema proposto pelo GT16, este texto tem como objetivos analisar a trajetória e a situação da soberania digital na educação, revisitando programas históricos que negligenciaram essa autonomia, bem como discutir de que modo a plataformação da educação e o colonialismo de dados promovido pelas *big techs* têm produzido custos ambientais frequentemente externalizados para os países do Sul Global, enquanto os lucros permanecem concentrados no Norte Global¹.

¹ *Norte Global* e *Sul Global* são categorias geopolíticas que expressam desigualdades históricas, econômicas, tecnológicas e políticas em escala mundial. Em linhas gerais, o Norte Global reúne os países mais industrializados e detentores de maior poder econômico e tecnológico, enquanto o Sul Global compreende países historicamente marcados por processos de colonização, dependência e desigualdades estruturais.

Contexto histórico da informática educativa no Brasil: da possibilidade de soberania à dependência tecnológica

A história da inserção da informática educativa no Brasil tem início na década de 1980, quando foi criada a Secretaria Especial de Informática (SEI), vinculada ao Conselho de Segurança Nacional da Presidência da República, durante a ditadura militar brasileira. Vale destacar que, naquele contexto político, o debate sobre a soberania nacional e tecnológica já estava presente, pois havia, de um lado, os defensores do desenvolvimento científico e tecnológico e da reserva de mercado para a indústria nacional e, de outro, representantes do setor empresarial e da Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP), que defendiam a abertura do mercado nacional para produtos importados, conforme destaca Oliveira (1997).

Os primeiros programas implantados no Brasil com o objetivo de inserir a informática na educação, embora tenham incentivado a pesquisa nas universidades, como o Projeto EDUCOM (1983), o FORMAR (1986), os Centros de Informática na Educação (CIEd) (1988), o Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE) (1989) e o Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) (1997), dependiam de tecnologias — hardware e software — produzidas fora do território nacional. Autores como Moraes (1997), Oliveira (1997), Cysneiros (2001) e Lima (2007) discutem esses programas com maior profundidade do que será possível abordar neste texto. Entretanto, dentre as iniciativas mencionadas, destaca-se o ProInfo por ter sido o primeiro programa a efetivamente inserir as tecnologias da informação e

da comunicação (TIC) em grande parte das escolas públicas brasileiras.

O ProInfo foi criado por meio da Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação, com o objetivo de “promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio” (MEC, 1997). Percebe-se que essa primeira versão do Programa representava uma ampliação das ações desenvolvidas pelo PRONINFE, sobretudo pela preocupação com a formação docente para atuação nos Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), implantados em todos os estados brasileiros. Esses núcleos tinham a finalidade de preparar os professores para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mediadas pelas TIC.

As metas iniciais do ProInfo eram bastante ambiciosas, prevendo a formação de 25 mil professores, o atendimento a 6,5 milhões de estudantes e a aquisição de 100 mil computadores para as escolas públicas brasileiras. O Programa foi implantado de forma descentralizada, por meio de uma parceria entre os governos federal, estaduais e municipais. Os estados e municípios que aderiam ao ProInfo responsabilizavam-se pela infraestrutura física necessária à instalação dos NTE e pela adequação das escolas que receberiam os laboratórios de informática. Já a aquisição e a distribuição dos equipamentos ficavam sob responsabilidade do governo federal.

Cabe destacar que os primeiros computadores adquiridos pelo ProInfo eram acompanhados por licenças de software proprietário², especialmente o sistema operacional

² São programas que tem o modelo de desenvolvimento e distribuição baseado em licenças restritivas de uso e que escondem os algoritmos que o compõem.

MS-Windows, da Microsoft. Naquele período, o Brasil tinha como presidente Fernando Henrique Cardoso (1995–2002), cujo governo, alinhado aos princípios do neoliberalismo, mantinha fortes relações com o capital internacional, promovia privatizações de grandes empresas estatais e incentivava parcerias entre os setores público e privado.

Após dez anos de implantação, o ProInfo passou por uma reestruturação por meio do Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007, passando a denominar-se Programa Nacional de Tecnologia Educacional. Seu objetivo passou a ser promover o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação nas redes públicas de educação básica. Nesse período, o Brasil era governado por Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), eleito para dois mandatos consecutivos com o compromisso de retomar o crescimento econômico do país, reduzir a pobreza e enfrentar as desigualdades sociais por meio de investimentos em educação e programas sociais. A continuidade do ProInfo, com a aquisição de novos equipamentos para as escolas e para os NTE, passou a ocorrer por meio da adoção de software livre, voltado para atender especificidades do contexto educacional brasileiro.

Nesse momento, cabe explicar brevemente o que se entende por software livre³. De acordo com Silveira (2004), trata-se de programas cuja essência está associada à liberdade de uso e desenvolvimento. Para que um software seja considerado livre, deve assegurar quatro liberdades fundamentais: uso, cópia, modificação e redistribuição. O

³ A Free Software Foundation (Fundação do Software Livre), criada por Richard Stallman, disponibiliza em seu site <www.fsf.org> as definições precisas sobre o que é software livre.

movimento do software livre surgiu nos Estados Unidos na década de 1980 como uma defesa do compartilhamento do conhecimento tecnológico. Conforme afirma Silveira (2004, p. 5-6) foi,

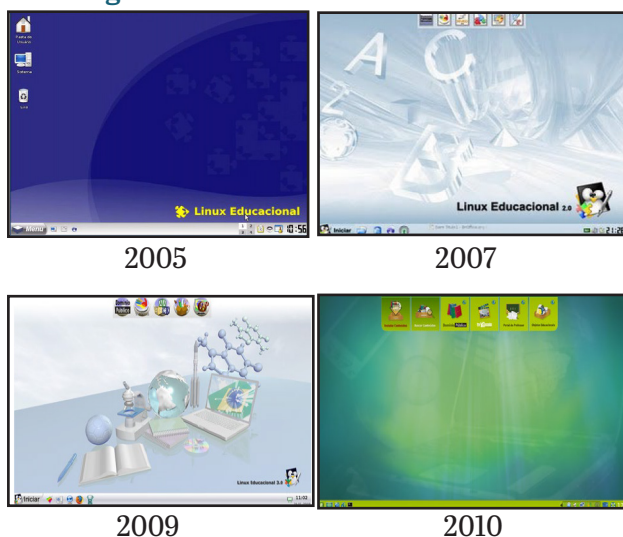
um movimento pelo compartilhamento do conhecimento tecnológico. (...) Seus maiores defensores são os hackers, um grande número de acadêmicos, cientistas, os mais diferentes combatentes pela causa da liberdade e, mais recentemente, as forças político-culturais que apóiam a distribuição mais equitativa dos benefícios da chamada era da informação. (Silveira, 2004, p. 5/6)

Em 2005, o Governo Federal passou a adquirir equipamentos destinados às escolas e aos NTE do ProInfo com sistemas operacionais baseados em software livre, especialmente o Linux. Essa iniciativa representou um importante avanço em direção ao que atualmente denominamos soberania digital na educação. Embora esse conceito ainda não estivesse amplamente difundido naquele período, a adoção de software livre ampliava a autonomia tecnológica do Estado, reduzia a dependência de fornecedores privados e possibilitava maior controle sobre os sistemas utilizados na rede pública de ensino.

Para Silveira e Xiong (2025), a soberania digital é uma expressão em disputa que pode estar relacionada à soberania nacional no espaço digital. Entretanto, os autores alertam que seu significado ultrapassa as concepções estritamente jurídicas do Estado, envolvendo também aspectos tecnológicos, econômicos, políticos e culturais, conforme será discutido na próxima seção deste artigo.

Em 2006, uma equipe do Centro de Experimentação em Tecnologia Educacional (CETE), vinculada ao Ministério da Educação, iniciou a implantação do Linux Educacional 1.0 nos computadores destinados às escolas públicas. Nos anos de 2007 e 2008 foram lançadas atualizações do sistema, correspondentes às versões 2.0 e 2.1. Em 2009 foi disponibilizada a versão 3.0, baseada no Kubuntu, uma distribuição derivada do Ubuntu que utiliza o ambiente gráfico KDE Plasma. Em 2010, a maioria das escolas públicas recebeu computadores equipados com o Linux Educacional 3.0 e, logo em seguida, foi lançada a versão 4.0 do sistema.

Figura 1 – Telas do Linux Educacional



Fonte: NTE de Santa Maria – RS

Além do sistema operacional, o Linux Educacional era acompanhado do BrOffice, conjunto de aplicativos que

incluía o Impress (editor de apresentações), o Base (gerenciador de banco de dados), o Draw (editor de desenhos e gráficos vetoriais), o Calc (editor de planilhas eletrônicas) e o Writer (editor e processador de textos). No campo da multimídia, o sistema oferecia ainda programas que potencializavam a produção audiovisual nas escolas, como o Audacity (editor de áudio), o Kdenlive (editor de vídeo), o Gimp (criação e edição de imagens), o K3b (gravação de CD e DVD) e o VLC (reprodutor multimídia).

O Ministério da Educação além da disponibilizar os softwares, ofereceu cursos, apostilas e materiais de apoio para a utilização do Linux Educacional. Também foi criada a Comunidade Linux Educacional, destinada a apoiar professores, gestores e técnicos interessados em conhecer e utilizar o sistema. A comunidade disponibilizava fóruns de discussão, manuais de instalação e atualização, além do próprio download do sistema operacional.

Nesse período, os Núcleos de Tecnologia Educacional também passaram a oferecer formação docente voltada para o desenvolvimento de projetos pedagógicos com o Linux Educacional. No estado da Bahia, onde pude acompanhar e atuar em algumas dessas formações como professora do NTE ²⁴, em Salvador, vivenciei de perto os desafios enfrentados tanto pelas escolas quanto pelos cursos ofertados pelo Núcleo.

Contudo, a partir do 2014 os recursos para manutenção dos NTE na Bahia começaram a ser reduzidos e nos Núcleos passaram a servir de apoio para os cursos ofertados pelo MEC na Plataforma de educação a distância e-ProInfo.

²⁴ Algumas ações e atividades do NTE2 ainda podem ser visualizada em <https://nte02bahia.wordpress.com/o-nte-02/> Acesso em: 28 mai. 2026

O NTE 2, inaugurado em 1998, possuía inicialmente dois laboratórios destinados à formação de professores. Em ambos os espaços, os equipamentos utilizavam sistemas operacionais e pacotes de escritório proprietários. Com a chegada dos novos equipamentos, em 2005, o Núcleo passou a contar com um laboratório equipado com Linux Educacional, enquanto o outro permaneceu utilizando os sistemas anteriormente instalados. Essa coexistência evidenciou resistências por parte de alguns professores, coordenadores pedagógicos e gestores escolares, que afirmavam estar mais familiarizados com os softwares proprietários e demonstravam receio em migrar para um novo ambiente computacional.

Diante desse cenário, tornou-se necessário realizar momentos formativos específicos para discutir a filosofia do software livre, seus princípios, potencialidades e contribuições para a autonomia tecnológica das instituições educacionais. Embora o processo de transição não tenha sido simples, o Linux Educacional foi gradativamente sendo aceito e incorporado às práticas pedagógicas de muitas escolas.

Contudo, a partir de 2014, os recursos destinados à manutenção dos Núcleos de Tecnologia Educacional na Bahia começaram a ser reduzidos. Progressivamente, os NTE passaram a desempenhar funções de apoio aos cursos ofertados na modalidade a distância, pelo Ministério da Educação, por meio da plataforma de educação a distância e-ProInfo, diminuindo sua capacidade de planejar e executar ações próprias de formação docente.

Uma mudança ainda mais significativa ocorreu quando o Governo do Estado da Bahia publicou o Decreto nº

17.377, de 1º de fevereiro de 2017, alterando denominações e finalidades de diversas unidades administrativas da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC). Entre as mudanças implementadas, os antigos Núcleos de Tecnologia Educacional passaram a ser denominados Núcleos Territoriais de Educação (NTE).

Com essa nova configuração administrativa, os Núcleos foram desvinculados da política federal do ProInfo, pois passaram a operar em um contexto marcado por novas parcerias entre o poder público e empresas privadas de tecnologia. Nesse período, foram firmados acordos para a implementação de plataformas digitais voltadas à gestão e ao ensino nas redes públicas.

Entre essas iniciativas, destaca-se o Projeto Inove Educação⁵, desenvolvido em parceria com o Google para a disponibilização das “ferramentas” Google Apps for Education. Nesse contexto, o Google Sala de Aula passou a ocupar posição central nas estratégias de virtualização das práticas pedagógicas da rede estadual de ensino. A adoção dessas plataformas foi apresentada como uma inovação capaz de dinamizar os processos de ensino e aprendizagem, ampliando a conectividade e a integração entre professores, estudantes e gestores.

Percebe-se que a adoção crescente de plataformas corporativas também produziu mudanças significativas na forma como os sistemas educacionais passaram a organizar suas infraestruturas digitais. Diferentemente das

⁵ Para mais informações ver o site: <https://consed.org.br/index.php/noticia/secretaria-da-educacao-da-bahia-apresenta-plano-de-trabalho-aos-nucleos-territoriais-de-educacao> Acesso em: 26 mai. 2026

experiências anteriores com software livre e ambientes institucionais, como o Moodle⁶, as plataformas empresariais operam por meio de ecossistemas tecnológicos fechados, cujos códigos-fonte, políticas de governança e mecanismos de tratamento de dados permanecem sob controle das corporações que os desenvolvem

Plataformização, colonialismo de dados e soberania digital na educação

A sociedade atual, nesta terceira década do século XXI, vivencia uma profunda transformação econômica e tecnológica. Embora o sistema capitalista permaneça em curso, sua base passou por mudanças significativas, deixando de estar centrada exclusivamente em produtos ou mercadorias tangíveis para incorporar um novo ativo estratégico: os dados digitais. Nesse contexto, enquanto você acessa seu smartphone, utiliza redes sociais, envia mensagens por aplicativos, realiza compras on-line, faz download de textos ou interage com sistemas de inteligência artificial, está continuamente produzindo dados. Esses dados são capturados por algoritmos que alimentam bancos de dados pertencentes a empresas privadas que, mesmo sem cobrar diretamente pelo uso de suas plataformas, obtêm lucros por meio da coleta, processamento e comercialização das informações geradas pelos usuários. Esse processo de transformação de

⁶ Na Bahia, os Núcleos de Tecnologia Educacional eram ligados ao Instituto Anísio Teixeira (IAT), e por esta razão podiam planejar e abrir cursos de formação utilizando o ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle hospedado no servidor no IAT. Vale ressaltar, que o Moodle é uma plataforma de código aberto voltada para a educação.

comportamentos, interações e informações pessoais em dados digitais é denominado dataficação.

Lemos (2021) ressalta que o controle por meio de softwares e algoritmos sempre existiu. Entretanto, segundo o autor, esses sistemas não atuavam de forma tão ampla, integrada e ubíqua como ocorre atualmente, funcionando como “um demônio no meio dos sistemas, ‘chupando’ dados e induzindo ações sobre o que se deve conhecer, fazer, comprar, com quem se relacionar ou quais lugares e comidas conhecer” (Lemos, 2021, p. 32). Nesse cenário, torna-se cada vez mais difícil dissociar a vida cotidiana das plataformas digitais, uma vez que elas passaram a mediar uma parcela significativa das atividades sociais, culturais, econômicas e educacionais.

Uma reflexão simples pode ajudar a compreender essa realidade: basta verificar quantos aplicativos estão instalados em seu *smartphone*, quais são utilizados com maior frequência e quanto tempo diário é dedicado a eles. Esse exercício evidencia o grau de inserção das plataformas digitais em nossas rotinas e ajuda a compreender a análise desenvolvida por Van Dijck, Poell e De Waal (2018) sobre a emergência da sociedade de plataformas. Segundo esses autores, as plataformas digitais não são neutras, pois incorporam valores, interesses econômicos e formas específicas de governança que nem sempre correspondem às necessidades e características das diferentes sociedades. Atualmente, grande parte desse ecossistema digital encontra-se concentrada em um pequeno grupo de corporações globais — Google, Apple, Facebook/Meta, Amazon e Microsoft — conhecidas pela sigla GAFAM ou, mais amplamente, como *Big Techs*.

Essas empresas expandem continuamente seus modelos de negócio e exercem crescente influência sobre indivíduos, coletivos, instituições e serviços públicos, incentivando a adoção de suas tecnologias e plataformas.

No Brasil, até 2020, a presença dessas plataformas nas instituições públicas de ensino ainda ocorria de forma relativamente limitada. Contudo, a pandemia da Covid-19 contribuiu significativamente para acelerar o processo de inserção das *Big Techs* nas escolas e universidades públicas. Diante da necessidade de manutenção das atividades educacionais durante o período de isolamento social, essas empresas disponibilizaram gratuitamente suas plataformas digitais para instituições de ensino, permitindo que professores, estudantes e gestores mantivessem processos de comunicação, interação e aprendizagem em ambientes virtuais.

O Observatório Educação Vigia⁷, formado por pesquisadores, acadêmicos e organizações da sociedade civil, realiza desde 2016 estudos voltados para o monitoramento da plataformização da educação pública no Brasil e em outros países da América do Sul. Em 2021, o grupo conseguiu mapear 550 domínios institucionais de e-mail pertencentes a 448 instituições públicas de ensino superior distribuídas pelos países sul-americanos. Posteriormente, a pesquisa foi ampliada para o continente africano, alcançando o monitoramento de domínios de e-mail de 1.589 instituições universitárias localizadas em 68 países da América do Sul e da África. Os resultados obtidos em todas as etapas da investigação evidenciaram o predomínio de plataformas digitais

⁷ Para mais informações sobre a pesquisa consulte o site do Observatório Educação Vigia em: <https://educacaovigida.org.br/>. Acesso em: 18 mai. 2026

vinculadas às *Big Techs*, revelando a crescente dependência das instituições educacionais públicas em relação às infraestruturas tecnológicas controladas por essas corporações.

Figura 2 – Mapeamento América do Sul e África⁸



Mundo (mapeado)

Nossas pesquisas monitoraram os domínios de e-mail de 1.589 instituições universitárias de 68 países da América do Sul e da África. É predominante a utilização das soluções das Big Techs no gerenciamento deste serviço: 65% (1.033) das instituições utilizam servidores do Google ou da Microsoft, enquanto apenas 35% (556) utilizam soluções próprias ou de empresas não alinhadas ao GAFAM.

Fonte: Observatório Educação Viggiada (2026)

Na Figura 2, os marcadores na cor vermelha indicam as instituições que utilizam plataformas e serviços vinculados às empresas da GAFAM, especialmente Google e Microsoft. Já os marcadores na cor verde representam instituições que utilizam outros tipos de servidores e infraestruturas tecnológicas.

Ao selecionar o Brasil na plataforma do Observatório Educação Viggiada, obtém-se a representação apresentada na Figura 3, que permite visualizar a ampla presença das plataformas corporativas nas instituições públicas de ensino do país.

⁸ Mapeamento disponível em <Mapa dos Servidores brasileiros disponível em <<https://educacaoviggiada.org.br/pt/mapeamento/brasil/>>. Acesso em 29 maio 2026>. Acesso em 29 maio 2026.

Figura 3 – Mapa dos Servidores Institucionais no Brasil⁹



Fonte: Observatório Educação Vigada (2026)

Isso significa dizer, que quando uma universidade utiliza os serviços das *big techs*, estão “entregando na bandeja” todas as informações dos alunos, servidores, professores, pesquisadores, além das informações sobre o que eles fazem, orientam, investigam.

Por ser o maior país da América do Sul, o Brasil é também aquele que possui a maior quantidade de instituições públicas de ensino superior que utilizam serviços da Google ou da Microsoft, seja para correio eletrônico institucional, armazenamento de dados ou sistemas de webconferência, como Google Meet e Microsoft Teams. As Big Techs costumam integrar em seus serviços soluções de armazenamento de dados em nuvem (*cloud computing*), o que significa que as informações passam a ser armazenadas em servidores remotos, em vez de permanecerem nos discos rígidos dos

⁹ Mapa dos Servidores brasileiros disponível em <<https://educacaovigada.org.br/pt/mapeamento/brasil/>>. Acesso em 29 maio 2026.

computadores, em HDs externos, pendrives, SSDs ou nos próprios servidores das universidades.

Uma vez armazenados nos servidores da GAFAM, esses dados passam a compor grandes bases informacionais que podem ser utilizadas para o treinamento de sistemas de aprendizagem de máquina, contribuindo para o desenvolvimento de modelos de inteligência artificial cada vez mais sofisticados. É nesse contexto que emerge outro conceito fundamental desta nova era digital: o colonialismo de dados. Trata-se da apropriação sistemática dos dados produzidos pelas pessoas em suas atividades cotidianas — vida social, lazer, saúde, educação, consumo e comportamento — com a finalidade de gerar lucro, influência e controle. Conforme afirma Cassino (2021, p. 27), esse processo reproduz “as mesmas práticas predatórias do colonialismo histórico com a quantificação abstrata de métodos computacionais”.

Isso significa que, quando uma universidade adota serviços oferecidos pelas Big Techs, passa a transferir para corporações privadas um volume significativo de informações produzidas por estudantes, técnicos-administrativos, professores e pesquisadores, incluindo dados acadêmicos, científicos e administrativos, bem como registros de interações, comunicações e atividades desenvolvidas no âmbito institucional.

As empresas que compõem a GAFAM possuem suas sedes localizadas nos Estados Unidos, país pertencente ao Norte Global e que, sob novas configurações econômicas e tecnológicas, continua exercendo forte influência sobre os países do Sul Global. Entretanto, essa relação de dependência não se restringe mais à exploração de bens materiais ou de dados pessoais. Ela envolve também a utilização intensiva

de recursos naturais necessários para sustentar a infraestrutura física que mantém em funcionamento a economia digital contemporânea.

Ao longo das últimas décadas, essas corporações acumularam dados provenientes de bilhões de pessoas e instituições em todo o mundo. Para armazenar e processar esse volume crescente de informações, tornaram-se necessários espaços físicos cada vez maiores para abrigar servidores e equipamentos computacionais. Esses espaços são conhecidos como *data centers* e, conforme discutido anteriormente, demandam grandes quantidades de energia elétrica e água para garantir o funcionamento e a refrigeração permanente dos equipamentos.

Diante desse cenário, torna-se urgente pensar e construir alternativas capazes de reduzir a dependência do Sul Global em relação ao colonialismo de dados. Assim como, em diferentes momentos históricos, os países colonizados buscaram sua emancipação política e econômica, torna-se necessário, no contexto atual, construir estratégias que ampliem a autonomia tecnológica e digital das nações periféricas.

De acordo com o relatório publicado pelo Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) e organizado por Evangelista (2024), a educação constitui uma das áreas estratégicas para o fortalecimento da soberania digital e para o enfrentamento do colonialismo digital. Entre os principais argumentos apresentados pelo relatório destacam-se:

- Reivindicação e o aprimoramento da educação pública, conforme indicado nos Princípios de Abidjan (2022);

- O incomensurável valor de dados educacionais e científicos para o país, pois são fontes de estatísticas vitais para o monitoramento de políticas públicas, além de ativos e insumos para desenvolvimento de soluções aderentes à realidade brasileira;
- A necessidade de prevenção e mitigação dos riscos a crianças e adolescentes, muitas vezes oriundos do modelo de negócio das plataformas educacionais vigentes;
- O fato de o desenvolvimento de plataformas digitais educacionais em si ser um indicador de conhecimento científico e tecnológico, necessário para implementação, manutenção e sustentabilidade de infraestruturas digitais no país (Evangelista, 2024, p.118).

Ainda segundo o relatório, alcançar a soberania digital na educação exige investimentos tanto na “capacitação de pessoas para o uso crítico e sustentável das tecnologias digitais quanto no desenvolvimento de infraestruturas digitais abertas, públicas e não onerosas” (ibid). Nesse sentido, pensar e promover plataformas educacionais à luz das diferentes dimensões da soberania digital constitui uma estratégia fundamental para o desenvolvimento tecnológico nacional.

Ao refletir sobre plataformas educacionais abertas e não onerosas, é inevitável recordar o papel desempenhado pelo Moodle. Durante os anos 2000, esse Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), baseado integralmente em software livre, tornou-se a principal plataforma utilizada pelas universidades públicas brasileiras, tanto para apoiar disciplinas presenciais, cursos de extensão e atividades acadêmicas híbridas quanto para a oferta de cursos totalmente on-line.

Com a criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, o Moodle foi adotado como plataforma de referência pelas instituições públicas participantes do programa. Cada universidade possuía seus próprios servidores para armazenamento dos dados e equipes técnicas responsáveis pela manutenção e suporte dos ambientes virtuais.

O que se observa atualmente é que a expansão da UAB, o aumento da oferta de cursos e o crescimento do número de estudantes não foram acompanhados por investimentos proporcionais em infraestrutura tecnológica. Como consequência, muitas instituições passaram a contratar empresas privadas para hospedar e gerenciar seus ambientes virtuais em servidores externos às universidades. Paralelamente, diversos setores de tecnologia da informação foram progressivamente fragilizados por limitações orçamentárias, o que comprometeu a capacidade institucional de manutenção de infraestruturas próprias e, em alguns casos, afetou até mesmo a qualidade do acesso à internet.

Apesar desse cenário, ainda é possível construir caminhos para uma soberania digital na educação brasileira. Para isso, é fundamental que o tema seja incorporado às agendas política, científica e econômica do país. Tal projeto requer investimentos significativos em infraestrutura digital — incluindo redes de comunicação, hardware e software —, desenvolvimento de soluções tecnológicas adequadas à realidade nacional, ampliação dos quadros técnicos das instituições públicas e fortalecimento das capacidades estatais voltadas à gestão das tecnologias digitais.

Além disso, é necessário considerar que o armazenamento dos dados produzidos pelas instituições públicas de ensino superior demandará soluções sustentáveis para a implantação e manutenção de *data centers*. Essas infraestruturas não podem reproduzir modelos que aprofundem a degradação ambiental ou acelerem o esgotamento dos recursos naturais. Embora muitos desses recursos sejam abundantes em determinadas regiões, eles são finitos e, portanto, precisam ser utilizados de forma responsável e sustentável.

Nesse sentido, investir em pesquisa, inovação e desenvolvimento tecnológico sustentável constitui uma medida urgente para que o Brasil possa construir uma soberania digital comprometida não apenas com a autonomia tecnológica, mas também com a justiça social e ambiental, revelando todo o potencial científico, produtivo e criativo que o país possui.

Algumas considerações

Ao longo deste texto, busquei analisar a trajetória da informática educativa no Brasil, evidenciando que a relação entre educação e tecnologias digitais sempre esteve atravessada por disputas políticas, econômicas e ideológicas. Desde os primeiros programas governamentais voltados à inserção das tecnologias da informação e da comunicação nas escolas públicas até a atual expansão das plataformas digitais e da inteligência artificial, observa-se uma tensão permanente entre projetos voltados para a autonomia tecnológica e movimentos que reforçam a dependência em relação às grandes corporações globais de tecnologia.

A análise realizada demonstra que a soberania digital na educação não pode ser compreendida apenas como uma questão técnica relacionada à infraestrutura computacional, aos sistemas operacionais ou ao armazenamento de dados. Trata-se, sobretudo, de um projeto político, estratégico e civilizatório, diretamente vinculado à garantia do direito à educação, à proteção dos dados educacionais, à produção científica nacional e à capacidade do Estado de formular e implementar políticas públicas orientadas pelos interesses da sociedade brasileira.

O percurso histórico aqui apresentado evidencia que iniciativas como a adoção de software livre, a implantação do Linux Educacional, a utilização de ambientes virtuais de aprendizagem abertos e a constituição de equipes técnicas nas instituições públicas representaram importantes avanços na construção de uma maior autonomia tecnológica. Entretanto, o avanço da plataformização da educação e a crescente dependência de serviços oferecidos pelas *Big Techs* têm ampliado processos de extração de dados, concentração de poder tecnológico e fragilização das capacidades institucionais de desenvolvimento e gestão de infraestruturas digitais próprias.

Nesse contexto, a soberania digital deve ser compreendida como um elemento central para a construção de uma educação pública democrática, inclusiva e de qualidade. Isso significa investir em infraestrutura tecnológica pública, fortalecer a pesquisa nacional, ampliar a formação crítica de professores e estudantes para o uso das tecnologias digitais, bem como desenvolver plataformas educacionais abertas, transparentes e comprometidas com a proteção dos dados produzidos pelas comunidades educacionais.

Além disso, é fundamental reconhecer que a expansão tecnológica não pode ocorrer dissociada dos desafios socioambientais contemporâneos. O crescimento exponencial da produção, do armazenamento e do processamento de dados demanda infraestruturas cada vez mais complexas, intensivas em energia e recursos naturais. Por essa razão, a construção da soberania digital precisa estar articulada a princípios de transparência, responsabilidade ambiental e sustentabilidade, de modo a evitar que a ampliação das tecnologias digitais contribua para o agravamento da crise climática e para o aprofundamento das desigualdades entre Norte e Sul Globais.

Por fim, defende-se que o debate sobre soberania digital na educação seja incorporado às agendas educacionais, científicas, econômicas e políticas do país. Mais do que discutir quais tecnologias utilizar nas instituições de ensino, trata-se de refletir sobre quem controla essas tecnologias, onde os dados são armazenados, quais interesses orientam seu funcionamento e quais impactos sociais, econômicos e ambientais decorrem de sua adoção. Somente a partir dessa perspectiva será possível construir políticas públicas capazes de fortalecer a autonomia tecnológica nacional e promover uma transformação digital comprometida com a democracia, a justiça social e a sustentabilidade.

Defender a soberania digital na educação significa, portanto, reivindicar o direito de desenvolvê-las, governá-las e utilizá-las pelo bem comum, da autonomia nacional e da sustentabilidade da vida no planeta.

Referências

BAHIA. *Decreto nº 17.377, de 1º de fevereiro de 2017*. Altera as denominações e as finalidades de unidades administrativas da Secretaria da Educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado da Bahia*, Salvador, BA, 2 fev. 2017.

BOA SORTE, Paulo. *Inteligência artificial, linguagens e educação*. Aracaju: EDIFS, 2024

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997*. Dispõe sobre a criação do Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 1997.

BRASIL. Decreto n. 5.800, de 8 de junho de 2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF 9 jun. 2006.

BRASIL. Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 13 dez. 2007

CANCLINI, Nestor García. *Consumidores e Cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999.

CASSINO, João Francisco. O sul global e os desafios pós-coloniais na era digital. In: SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; SOUZA, Joyce; CASSINO, João Francisco. (Org). *Colonialismo de dados: como opera a trincheira algorítmica na guerra neoliberal*. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTELLS, Manuel. *Sociedade digital*. Rio de Janeiro Paz e Terra, 2026

CYSNEIROS, Paulo Gileno. Programa Nacional de Informática na Educação: Novas Tecnologias, Velhas Estruturas. In: BARRETO, Raquel Goulart. (Org.). *Tecnologias educacionais e ensino a distância*: avaliando políticas e práticas. Rio de Janeiro: Quartet, 2001.

EVANGELISTA, Rafael. (Org.). *Educação em um cenário de plataformização e de economia de dados*. São Paulo: Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR(NIC.br), 2024.

MORAES, Maria Cândida. *Informática educativa no Brasil*: uma história vivida, algumas lições aprendidas. In: Revista Brasileira de Informática na Educação . v. 1, n. 1, p. 1997. Disponível em: <http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/rbie/article/view/2320> . Acesso em: 15 mar. 2026

LEMONS, André. *A tecnologia é um vírus*: pandemia e cultura digital. Porto Alegre: Sulinas, 2021.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva*: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.

LIMA, Maria de Fátima Monte. *No fio da esperança*: políticas públicas de comunicação e tecnologias da informação e da comunicação. Maceió: Edufal, 2017.

LUCENA, Simone. *Educação e TV digital*: situação e perspectiva. Maceió: Edufal, 2012.

OLIVEIRA, Ramon de. *Informática educativa*: dos planos e discursos à sala de aula. Campinas-SP: Papirus, 1997.

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da. *Software livre*: a luta pela liberdade do conhecimento. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

SILVEIRA, S. A. Questões conjunturais sobre a regulação da IA. In: *Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, v. 18, n. 3, p. 458-466, 2024

SILVEIRA, Sérgio Amadeu da; XIONG, Jeff. Índice de soberania digital: o caso do Brasil. In: *Liinc em Revista*, v. 21, n. 01, e7451. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/7451>. Acesso em: 04 jul. 2025

VAN DIJCK, José; POELL, Thomas; DE WAAL, Martijn. *The platform society*: public values in a connective world. Oxford: Oxford University Press, 2018.

ZUBOFF, Shoshana. *The age of surveillance capitalism*: the fight for a human future at the new frontier of power. London: Profile Books, 2019.

15 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA EJA: NORDESTE EM QUESTÃO

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap15>

MARINAIDE FREITAS FERRI

Professora da Pós-Graduação em Educação – (PPGE-Cedu-Ufal). ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-3659-4165>

VALÉRIA CAMPOS CAVALCANTE

Professora do curso de Pedagogia e da Pós-Graduação em Educação – (PPGE-Cedu-Ufal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9512-1531>

ALINE HORA LOBO

Mestranda em Educação – (PPGE Cedu-Ufal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7357-7335>.

LYZANDRA SANTOS DA SILVA

Mestra em Educação – (PPGE-Cedu-Ufal). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2833-3395>.

Primeiras palavras

Este artigo é um recorte de uma pesquisa encomendada sobre alfabetização pelo XII Epen/2026, por meio do Grupo de Trabalho 18 (GT 18), Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA). O referido trabalho traz como contexto as edições dos Epen realizadas no período de 2016 a 2024, tendo como foco a Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entrelaçando-a ao letramento, cujo conceito desse último fenômeno tomou força no Brasil na década de 1980, na educação de um modo geral, sobretudo com a publicação do livro *Letramento: um tema em três gêneros* (Soares, M 1992) e, especificamente, na Educação de Jovens e Adultos aportou nos anos de 1990.

Ressaltamos que o entrelaçamento dos dois fenômenos *Alfabetização* e *Letramento* despertaram polêmicas intelectuais, inclusive disputas terminológicas considerando sua polissemia. Inicialmente com implicações na tradução da palavra *Literacy*, a exemplo em Portugal, que se refere a *Literacia*, e no Brasil, *Letramento* e na Espanha, *Literacidad*, o que tem provocado um conceito híbrido que, como tal, tornou-se mais rico e poderoso (Freitas, Dionisio, Oliveira, 2018).

Para Ferreiro (2002), essa polissemia gerou a interpretação equivocada sobre o termo *alfabetização*, dando-lhe um caráter de insuficiência, isso porque está associado ao “alfabeto” e, para a autora, nada solucionaria com o uso da palavra *letramento*, que está ancorado na “letra”, o que nos faz entender também, que a palavra *alfabetização* se tornou polissêmica. Em uma entrevista Revista Nova (1989, p. 29) a autora expressou:

[...] o que aconteceu com a alfabetização? Virou sinônimo de decodificação. Letramento passou a ser o estar em contato com distintos tipos de textos, o compreender o que se lê. Isso passou a ser um retrocesso. Eu me nego a aceitar um período de decodificação prévio, à aquele que se passa a perceber a função social do texto.

Trazemos Freire (1974) para esse diálogo, uma vez que o educador pernambucano reafirma que o ato de alfabetizar é muito mais amplo que apenas um processo de memorização mecânica das palavras. É um processo “encharcado” de atos de (re)criação, em diálogo em situações concretas, e faz acontecer a relação texto-contexto-texto, ou seja, mundo-palavra-mundo, presente no cotidiano (Freire, 1974). Neste sentido, concordamos com o autor, ao compreender que a palavra alfabetização basta para que os/as educandos/as compreendam suas realidades, vidas e que atuem em práticas sociais concretas, que envolvam o mundo do trabalho, saúde, direitos, tecnologia, cidadania.

Mais que dar voz ao conflito, neste artigo estabelecemos diálogos para contribuir para um olhar plural, coletivo, mais denso e produtivo sobre a Alfabetização e Letramento

na EJA, “um fenômeno indiscutível de importância social” (Freitas, Dionísio, Oliveira, 2018, p. 14).-

Diante da relevância deste tema, a pesquisa teve como objetivo geral – produzir conhecimentos sobre os fundamentos teórico-conceituais que sustentam as produções sobre alfabetização e letramento na/para modalidade em foco, e seus/suas pesquisadores/as, indicados/as nas comunicações orais, apresentadas nas referidas edições dos Epen.

Por isso, indagamos: quais são os principais fundamentos teórico-conceituais e autores/as recorrentes sobre a alfabetização e o letramento na EJA, presentes nos trabalhos apresentados nas edições dos Encontros de Pesquisas Educacionais do Nordeste (Epen), no período 2016 a 2024? Quais os/s autores/as recorrentes? Quais as pertinências desses trabalhos? A opção pelo recorte temporal 2016 a 2024 deu-se considerando o retorno dos Epen, deslocando-se da região Norte e, mais uma vez, reafirmar-se no campo da pesquisa. Para alcançar o objetivo e responder às indagações, utilizamos a abordagem qualitativa com foco no estudo bibliográfico (Lima, Miotto, 2007) e análise documental (Ceillard, 2008).

Tratando-se de Epen, o Nordeste é uma grande referência considerando-se os desequilíbrios regionais provocado pela ausência de uma política pública de permanência escolar, atrelada a outras. Sobretudo no que tange à Alfabetização voltada para o ensino dito regular, que historicamente produzem a demanda para EJA, nem sempre absorvida nas escolas que atuam com jovens, adultos/as e idosos/as.

Destacamos que foi a partir da década de 1970 que o sistema de Pós-graduação começou a ser incrementado no

Brasil, ainda na ditadura e, nesse contexto, surgiram os Encontros de Pesquisas Educacionais do Nordeste (Epen), com atuação bianual, por iniciativa de pesquisadores/as e professores/as de educação superior. E, desenhou-se a construção de espaço coletivo de socialização da produção científica regional, no campo da educação, ao desenvolver reflexões e proposições para as políticas educacionais, bem como encaminhamento de trabalhos em conjunto.

Com a evolução das pesquisas e trabalhos no Nordeste, esse coletivo tomou a decisão de envolver outros/as profissionais de instituições de educação superior privadas, profissionais da educação básica, bem como os institutos e centros de pesquisa, e articulou a isso, o desenvolvimento de cursos de mestrados na referida região. Em 1972, registramos o surgimento de cursos de doutorado, que possibilitaram o crescimento da produção científica dos Programas de Pós-Graduação em Educação da região a cada evento que se realizava.

Seguimos a trajetória de crescimento do Epen que registrou três períodos específicos:

- a) primeiro período de 1970 a 1999 – reafirmou a regionalidade nordestina, ao ampliar a consolidação da Pós-Graduação e o número de pós-graduados;
- b) segundo período de 2001 a 2014 – uma trilha conjunta das regiões Nordeste e Norte teve como objetivo fortalecer as duas regiões no espaço nacional e dar maior visibilidade à produção científica delas, marcadas por número reduzido de Programas de Pós-Graduação e muitas exclusões e desigual-

dades sociais e educacionais. O primeiro evento conjunto ocorreu em São Luís – Maranhão, no XV EPENN: Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, em 2001, com o tema: Educação, Desenvolvimento Humano e Cidadania, sediado na Universidade Federal do Maranhão (UFMA);

- c) terceiro período a partir de 2016 – houve o retorno à regionalidade nordestina e se consolidou um vínculo mais efetivo com a Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (Anped) – instituição de coordenações dos Grupos de Trabalho. Isso adveio a partir do XXII EPENN, realizado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2014, com o tema: Pós-Graduação em Educação do Norte e Nordeste: produção do conhecimento, assimetrias e desafios regionais. Os Programas de Pós-Graduações representados por pesquisadores/as conscientes da necessidade de crescimento e avanço da pós-graduação nas duas regiões e decidiram o retorno à demarcação regional. Isso permitiu que as duas regiões discutissem em eventos separados, as especificidades regionais, por meio de suas pesquisas, o que as fortalece no cenário nacional.

Dito isso, este artigo que tem por objetivo socializar os achados da pesquisa, compõe-se dos seguintes itens: *I. A introdução, II. Enfoque teórico sobre alfabetização e letramento na EJA, III. Metodologia, IV. Análise dos dados – leitura interpretativa, destacando – fundamentos teóricos sobre alfa-*

betização e letramento na EJA e os/as autores/as recorrentes. E por ser um trabalho inacabado o quinto tópico trará as (in) conclusões.

Enfoque teórico sobre alfabetização e letramento na EJA

Este item tem como objetivo apresentar de forma comentada as bases conceituais da alfabetização e do letramento, objeto de investigação, e dialogar entre os/as pesquisadores/as da Educação e da Linguagem: tais como: Ferreira (2002); Freire (1974, Freitas, Dionísio, Oliveira (2018); Kleiman (1995); Soares, M (1992. 2004) e Tfouni (1995, 2006) entre outras; e o faremos destacando as suas contribuições na conceituação desses dois fenômenos.

Especificidades da alfabetização na EJA: contribuições de Paulo Freire

Iniciamos este subitem rememorando que Freire (1987) desde os anos de 1950, avançou do seu tempo, quando ainda não se pensava no termo letramento no Brasil. Para Bartlett; Nunes-Macedo (2015, p.228), o educador pernambucano “[...] deu uma grande contribuição a uma abordagem social da compreensão da alfabetização ao defender a inseparabilidade entre o aprendizado da leitura da palavra (linguagem) e a leitura do mundo (relações sociais)”, ao dar a oportunidade ao não alfabetizado a organizar reflexivamente o seu pensamento, ampliar a consciência crítica e introduzi-lo num processo real de democratização da cultura e de libertação.

Nessa perspectiva, ressaltamos que as ações de alfabetização desenvolvidas por Paulo Freire em Angicos¹, na década de 1950, no Rio Grande do Norte, mostrou que o processo de alfabetização avançava da codificação e decodificação e se constituía em saberes e práticas dos sujeitos alfabetizando/as, e vivenciou o currículo como prática cotidiana, ao formar um conjunto qualitativo dialogado entre os saberes da prática social e o escolar.

Freire foi um dos pioneiros em criticar a alfabetização mecânica sem reflexão. Ao romper com essa concepção propôs a educação de base dialógica² na qual os/as estudantes são reconhecidos/as como ativos/as, participantes e construtores/as de novos conhecimentos. Nessa perspectiva de educação dialógica, a alfabetização é compreendida como atividade extremamente importante no processo formativo dos cidadãos e cidadãs, indo muito além de apenas decodificar letras e palavras.

Nesse sentido, Freire (1974) se preocupava, à época – anos 1950 –, e propunha a alfabetização transformadora atrelada à realidade social. Isso é ratificado por Kleiman (1995), quando reconhece que Freire propôs a possibilidade de alfabetização em que o sujeito alfabetizado tenha condições de usar a leitura e a escrita como forma de transformar a realidade.

¹ Angicos à época era um povoado pobre e desconhecido com grande taxa de analfabetismo de adultos. Nessa experiência vivenciada por Paulo Freire, por meio dos círculos de cultura, ele alfabetizou 300 pessoas adultas em 40 horas, o que se caracterizou como uma revolução histórica no processo de alfabetização de adultos.

² Freire, o educador dialógico e problematizador compreende, que a educação não é uma doação ou imposição, mas uma devolução sistematizada dos conhecimentos que seus educandos lhes entregam de forma desorganizada (Freire, 1974).

Para Freire (1974), o ideal seria que a alfabetização possibilitasse aos/às educandos/as assumirem um papel ativo e reflexivo no seu processo. Com essa visão, Freire apontava para a possibilidade de um trabalho de alfabetização baseada em textos significativos para os/as educandos/as. Inaugura, portanto, o ensino numa perspectiva dialógica. A partir dos princípios freirianos, as práticas de alfabetização na EJA devem elevar a condição de sujeito passivo, para a condição de sujeito ativo, que atribui significados às diferentes práticas sociais de que participem.

Nessa perspectiva, Freire (1977, p.55) afirma que:

[...] somente a alfabetização que, fundando-se na prática social dos alfabetizadores, associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador, ao exercício da compreensão crítica daquela prática [...] oferece uma contribuição a este processo (Freire, 1977, p. 55).

Por isso, é importante que os/as professores/as da EJA conheçam o perfil dos estudantes, para que possam provocar didáticas e metodologias no processo de alfabetização. De acordo com as motivações dos sujeitos, principalmente, considerando que há uma significativa diversidade cultural em uma mesma sala, uma vez que as turmas são heterogêneas, com estudantes de faixas etárias e culturas diferentes que devem ser respeitadas.

Só dessa forma, a escola contribuirá para transformar a sociedade, possibilitando a educação libertadora e problematizadora que valorize o meio social do qual eles fazem parte (comunidade), e o saber popular do/a estudante, revelando as mazelas do mundo, ao fazer a leitura crítica.

Ou seja, propor possíveis soluções para as suas dificuldades profissionais e para os problemas sociais.

Neste contexto, para Freire (1974), alfabetização é compreendida como ato criador, portanto, não pode ser considerada como um processo de memorização mecânica das palavras. Complementamos que na prática da alfabetização, o/a alfabetizador/a deve ter cuidado em não dicotomizar escrita de leitura, uma vez que não há uma sem a outra, e é fundamental exercitar ambas sistematicamente. Explicitamos dessa forma, que a alfabetização defendida por Freire agrega, sobretudo, análises de práticas sociais e seus sentidos e Street (2014, p.36-37) o reconhece como “Um militante mais influente e radical do letramento [...]”, complementa o pesquisador que o educador pernambucano:

[...] tendia a acreditar que pessoas sem letramento do tipo ocidental são incapazes de ‘ler o mundo’, sua cruzada para despertar a consciência [...] liderou a contestação contra as campanhas dominantes e autoritárias promovidas por governantes para fazer precisamente ao contrário [daquelas que] repousa sobre os pressupostos [de] ignorância e de falta de autoconsciência ou consciência crítica dos ‘não letrados’ (grifos do autor) (Street, 2014, p. 36-7).

Assentamo-nos nessa citação para demonstrar, que além do reconhecimento aos estudos de Freire (várias obras), pelo pesquisador inglês Street (2014), considerado no mundo um dos principais teóricos do letramento, enquanto defensor de uma alfabetização que extrapola o seu processo nos âmbitos de codificar e decodificar.

Letramento: conceito, polêmicas, encontros com a alfabetização na EJA

A concepção de alfabetização, a partir do final de 1980 ampliou seus sentidos (Soares, 1992, 2004), época em que a palavra *letramento* passou a fazer parte da nossa língua, mesmo não estando dicionarizada. Embora outras do mesmo campo semântico eram familiares e devidamente registradas nos dicionários como: *analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetizar*, *alfabetização*, *alfabetizado* e mesmo *letrado* e *iletrado*. Para a autora, o sentido atribuído aos dois últimos adjetivos, não estão relacionados com o sentido de *letramento* abordado nas suas pesquisas realizadas e publicadas de 1980 a 2020.

Nessa mesma década – 1980 –, surgiu o movimento internacional denominado Novos Estudos sobre o Letramento (NEL)³, que se consolidou motivado pelos questionamentos, à época, dos/as pesquisadores/as, a exemplo Street (2014), filiando-se no Brasil à mesma perspectiva das autoras Kleiman (1995); Soares (1992, 2004); Tfouni (1995) entre outros/as. Esse movimento permitiu segundo Bunzen (2014, p. 10) romper com a visão de letramento, que teve por base seus efeitos cognitivos e a visão dicotômica entre a fala e a escrita. Fato que traz a concepção dominante, que reduz o letramento a capacidades cognitivas, que pode ser medida no sujeito. Contrapondo-se dessa forma, com a visão do letramento como uma prática social, permeada pelas relações de poder

Conforme anunciado anteriormente, abriu-se espaço para muitas polêmicas, inclusive disputas terminológicas e, conseqüentemente, de sentidos quando se trata do processo

³ The New Literacy Studies (NLS).

de alfabetização e letramento. O termo tem se tornado polissêmico, considerando principalmente as traduções. Ferreira (2002) ressaltava que essa polissemia gerou a interpretação equivocada sobre o termo alfabetização. Sobre o tema Cerutti-Rizzatti (2012), compreende o que diz Ferreira sobre alfabetização e letramento, mas faz com ressalvas; uma vez que nunca a coocorrência dos conceitos de alfabetização e letramento foi tão necessária.

Na compreensão de Gomes, Brito, Santana (2022, p.3):

A disputa conceitual implica questões pertinentes à forma como cada corrente teórica e cada autor compreende o que cabe a tradução do conceito partindo do seu entendimento sobre ele, o que não pode ser desconsiderado sobre isso nas possíveis implicações que concepções e métodos como o conceito de letramento geram para a educação e para sociedade [...].

Concordamos com os/as autores/as, afirmamos que à proporção que o conceito de letramento se entrelaçava com a alfabetização e ganhava espaço no debate em torno da leitura e da escrita na sala de aula ocorreu a expansão para outros campos do conhecimento. Em um levantamento realizado por Gomes, Brito, Santana (2022, p. 3) foram encontrados cerca de sessenta e sete tipos de letramento “[...] alguns ligados à educação escolar, e que inclusive utilizam o nome de disciplinas escolares em sua denominação como ocorrem em letramento geográfico, letramento matemático e outros, que se distanciam totalmente da escola [...]”.

Já Cerutti-Rizzatti (2012, p. 291) considera que essas ocorrências indicam impropriedade no uso e na conceitualização, uma vez que não há vinculação com o texto escrito.

A autora, ao tratar das controversas relações entre alfabetização e letramento, defende a concepção desse último fenômeno como continente, tendo a alfabetização como um dos seus conteúdos. O que não legitima sobreposições entre ambas “nem tampouco, expressões como alfabetização para o/com letramento”. Geraldi; (2011, p.27) concorda com o que foi dito de forma mais categórica, e enfatiza que, a expansão do termo letramento e a dubiedade de sentidos, o faz assumir um “conceito gaseificado, recobrando uma gama tal de fenômenos que o torna epistemologicamente problemático”. E isso representou, para o autor, um deslizamento ideológico profundo, ao preencher “tudo e nada ao mesmo tempo” (Geraldi, 2011, p. 27). É o que Brito, Santana (2025), chamaram de inflação do letramento e derramamento para outras áreas do conhecimento.

E Ribeiro (1999), ao especificar as questões com adultos/as, considera que a influência do alfabetismo⁴ (ou letramento) tem uma história particular⁵. O seu conceito é anterior à referência na análise da proposição pedagógica para o ensino da leitura e da escrita na escola dita regular

4 Ribeiro (1999, p. 16), ao referir-se ao termo *alfabetismo*, enfatiza que “[...] é utilizado com o mesmo sentido do termo em inglês *literacy*, e designa a condição de pessoas ou grupos, que não apenas sabem ler e escrever, mas também como propõe Magda Soares, “[...] utilizam a leitura e a escrita, incorporando-as em seu viver, transformando por isso sua condição”. Apesar de alguns autores brasileiros utilizarem o neologismo “letramento” com o mesmo sentido, preferimos empregar o termo alfabetismo, tal como sugere Ribeiro (1999) por ser um termo dicionarizado e por guardar a sua raiz “alfabetização”, relativo ao ato de ensinar ou disseminar o ensino da leitura e da escrita.

5 A origem do termo nos Estados Unidos, segundo Ribeiro (1999), é autoexplicativa, porque surge em um contexto específico de avaliação, com a intenção de identificar se os homens que faziam parte daquele contexto tinham condições de desenvolver atividades determinadas, que envolviam a leitura e a escrita, solicitadas pela instituição na qual estavam inseridos.

nos anos de 1980. É que o termo alfabetismo funcional⁶ foi cunhado nos Estados Unidos, nos anos de 1930, e empregado pelo Exército norte-americano durante as escritas necessárias para a realização de tarefas militares. Acrescenta que, a partir de então houve o deslocamento e:

[...] o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a *leitura e a escrita* para fins específicos, normalmente aqueles relacionados a *tarefas cotidianas ao contexto de trabalho e da vida diária, passando a ser referência para programas educativos voltados à população adulta com níveis de insuficiência de escolaridade* (grifos nossos) (Ribeiro, 1999, p. 227).

O fragmento acima explicita que à época (1930), se articulava a leitura e a escrita aos espaços cotidianos e ao ambiente educativo, o que denota o envolvimento dos saberes da prática social e da escola. No entanto, somente nas décadas de 1980 e 1990 que as indagações surgidas no Brasil se tornaram pertinentes e influenciaram na EJA, sobretudo, com os estudos de Kato (1986) Soares, M. (1992, 2004), Kleiman (1995), Tfouni (1995). dentre outros/as.

Por seu turno Soares, M. (1992), demarca que a partir de Tfouni (1995) esse foi o momento em que o letramento ganhou estatuto de termo técnico no léxico e nos campos da Ciência da Educação e da Ciência da Linguagem, com a preocupação da busca de conceituação. Desse modo, a palavra tornou-se cada

⁶ A associação do qualificativo “funcional”, segundo Ribeiro (1999, p. 228) ao termo alfabetismo favoreceu o entendimento de que, tal condição, implicava mais do que apenas dominar um sistema de representação gráfica da linguagem. A alfabetização deveria representar para os indivíduos e para a coletividade vantagens maiores que a simples possibilidade de ler e escrever.

vez mais frequente nos discursos escritos e falados dos/as pesquisadores/as interessados/as na temática, de tal forma que, em 1995, Kleiman organizou o livro⁷ intitulado *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social*.

E Dionísio (2007) defende que letramento é um conjunto de capacidades para usar o escrito, numa perspectiva plural, por “[...] outras linguagens que não é apenas a linguagem verbal através dos textos”. Esse sentido plural defendido pela pesquisadora envolve as práticas cotidianas, práticas essas, que fazem parte do sentido específico da vida e não de “um conjunto de competências que estão armazenadas na cabeça das pessoas” (Dionísio, 2007, p. 210).

Concordamos com a autora na questão da pluralidade do termo, pois Soares, M. (1992) diz que faz sentido usarmos letramentos, uma vez que os conhecimentos não são compartilhados homogeneamente, são vivenciados na prática social. Essa realidade é próxima dos jovens, adultos/as e idosos/as não alfabetizados/as, que estão inseridos/as em um mundo letrado, mas os seus letramentos – saberes –, nem sempre são aceitos pelos conhecimentos chamados escolares e, conseqüentemente, no meio em que vivem – a exemplo o trabalho –, fora das suas comunidades linguísticas.

Diante do tema Letramento, e considerando o contexto de jovens, adultos/as e idosos/as, entendemos que há demandas significativas que a sociedade gráfica lhes exige, o que requer do/a alfabetizador/a o conhecimento de suas realidades e, conseqüentemente, as suas especificidades. O que traz implicações na formação inicial e continuada de professores/as, bem como no trabalho docente.

⁷ O livro em primeira edição foi publicado pela Editora Mercado de Letras, Campinas – São Paulo, 1995.

Percurso metodológico

Adiantamos que Gatti (2014) nos alertou ser fundamental fazer opções entre um dos múltiplos percursos que os aproximam da compreensão do objeto de estudo. Nesse sentido, a pesquisadora nos provocou a decidir pela abordagem qualitativa (Lüke; André, 2007), tipo estado do conhecimento, no nosso caso o contexto é restrito, e envolveu trabalhos apresentados sobre alfabetização e letramento na EJA no contexto dos Epen.

Compreendemos que o estado do conhecimento é valioso, como afirma Soares, M. (1992, p. 40), porque marca o “[...] processo de evolução da ciência [para] que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos”, o que permite destacar contribuições, lacunas e contradições. E na EJA, este assume um significado relevante, uma vez que a modalidade ainda “é jovem” no contexto de pesquisas científicas.

Buscamos focar na pesquisa bibliográfica, que tem a finalidade de aprimoramento e atualização do conhecimento nesta investigação, o que nos fez adentrarmos nas Leituras sucessivas (Lima, Miotto, 2007) denominadas de *Reconhecimento, Exploratória, Seletiva, Reflexiva ou Crítica e Interpretativa*. O termo *Leitura*, nessa perspectiva usada pelas autoras, se refere a uma técnica que permite identificar as informações, colher dados e selecioná-los, bem como proceder a análise das fundamentações teórico-conceituais como realizamos nos corpora deste estudo.

Nessa perspectiva, o diálogo da técnica de análise documental (Celliard, 2008) com a pesquisa bibliográfica,

atuou como filtro entre os dados encontrados e o objeto de estudo – de alfabetização e letramento –, e foi muito importante, uma vez que nos possibilitou estabelecer contato direto com os documentos apresentados nas edições dos referidos eventos em questão (conforme o Quadro 01, abaixo). Utilizamos os repositórios dos Programas de Pós-Graduação das Universidades Federais anfitriãs dos eventos. Aqui, documento é entendido como fonte estável e rica de informação e, que pode ser consultado diversas e sucessivas vezes, além de ser de baixo custo e não implicar em contatos com as pessoas que os elaboraram (Sanchez-Gamboa, 2003).

Quadro 01 – Edições dos Encontros de Pesquisas Educacionais do Nordeste(2016 a 2024)

Edição	Temática Central	Local	Período
XXIII EPEN / 2016	<i>Caminhos da Pós-graduação em Educação no Nordeste do Brasil: avaliação, financiamento, redes e produção científica</i>	Teresina (UFPI), Piauí (PI)	20 a 23 set. 2016
XXIV EPEN / 2018	<i>Educação e democracia em risco: o papel da pós-graduação em tempos de crise</i>	João Pessoa (UFPB), Paraíba (PB)	19 a 22 nov. 2018
XXV EPEN / 2020	<i>Educação e (Re)Existência: desafios da pesquisa e produção do conhecimento</i>	Salvador (UFBA), Bahia (BA) — realizado virtualmente	04 a 07 nov. 2020
XXVI EPEN / 2022	<i>Pós-graduação em Educação: resistência, desafios e perspectivas</i>	São Luís (UFMA), Maranhão (MA) — formato remoto	22 a 25 nov. 2022
XXVII EPEN / 2024	<i>Políticas Afirmativas, Democratização do Conhecimento e da Sociedade</i>	São Cristóvão (UFS), Sergipe (SE)	05 a 08 nov. 2024

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Nesses encontros optamos como fonte básica o Grupo de Trabalho (GT) n.18 de Educação de Pessoas Jovens e Adultas⁸, por ser o que agrega genuinamente as produções da modalidade em foco. Isso não significa negar presenças de comunicações orais sobre a modalidade em outros GT. Concordamos com Paiva, Soares, L., Haddad (2019), quando afirmam que é no espaço do referido grupo, que por compromisso histórico, social e político, os/as estudiosos/as pertencentes vêm se dispondo a produzirem investigações e publicações afeitas à centralidade da modalidade.

Ressaltamos que tivemos dificuldade na busca dos anais do Epen – 2018, realizado na Universidade Federal da Paraíba. O site com os dados do referido evento está conservado, no entanto, os anais não aparecem, o que inferimos ser problemas no armazenamento do servidor da Universidade mencionada⁹. Dessa forma, esses artigos não fizeram parte dos nossos corpora. Bem como, com as edições de 2016, 2020 e 2022, por motivos de indexação ou disponibilidade nos servidores, nem todos os arquivos das referidas edições

⁸ O referido GT, primeiramente passou pelo processo de Grupo de Estudo (GE), em 1997, como os demais Grupos que surgiram, aprovado em Assembleia da Anped no mesmo ano. Com o incremento considerável de pesquisadores/as e estudantes preocupados/as com a temática, assim como o aumento de trabalhos apresentados e discutidos, que antes eram acolhidos em outros grupos que não tinham a especificidade da temática como centralidade. Nos firmamos definitivamente em 1998 como Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos. Posteriormente, passou ou a atender a questão de gênero e manter maior diálogo com o campo na América Latina quando recebeu a denominação de Grupo de Trabalho de Educação de Pessoas Jovens e Adultas (Paiva, Soares, L., Haddad (2019).

⁹ Contactamos a Biblioteca da Anped, que nos confirmou a impossibilidade de recuperar esses dados. Insistimos e recorremos à Inteligência Artificial (IA), que só nos apontou um texto, que não era do GT em foco.

foram localizados. Apenas nas edições de 2016 e 2024, é que foram possíveis acessos a todas as produções.

Das leituras sucessivas

Na busca dos corpora, considerando as edições 2016 a 2024 – à exceção de 2018 dos Epen e, alicerçando-se nas referidas Leituras, trilhamos os percursos a seguir:

A primeira etapa – Leitura de Reconhecimento – consiste em selecionar o material de forma que apresente o máximo possível de informações e/ou dados referentes ao tema, considerando as plataformas escolhidas para este estudo. Realizamos o levantamento dos trabalhos referentes às comunicações orais nas edições em foco, e obtivemos um total de 105 títulos de textos, assim distribuídos.

Quantitativamente foram registradas, por edição, 26 comunicações no ano de 2016; 24 em 2020; 11 em 2022; e, por fim, 44 comunicações referentes ao ano de 2024. Observamos a queda acentuada nas comunicações orais em relação ao ano de 2022, e inferimos ser resquícios ainda da pandemia da Covid-19, que deixou muitas sequelas de longo prazo, o que requer um estudo pormenorizado. Por outro lado, em 2024 houve o aumento significativo de produções, o que reafirma o fortalecimento da pesquisa na região Nordeste.

Na sequência focamos na etapa da *Leitura Exploratória*, fase que permitiu a filtragem da etapa anterior, considerando os seguintes critérios de inclusão: busca textual pela função localizador de palavras-chave e os termos “alfabetização”; “letramento” e “alfabetização e letramento”, no programa PDF, no qual os textos foram disponibilizados. Opta-

mos por analisar apenas os textos que tratam de pesquisas desenvolvidas no contexto do Nordeste, uma vez que o foco deste estudo é a alfabetização nesse espaço geográfico.

Tal delimitação justificamos pelas históricas desigualdades educacionais presentes na região, evidenciadas pelos índices de pessoas não alfabetizadas divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apontam, ao longo das décadas, inclusive em 2024, um percentual de 11,1%, a única região acima dos 10%. Essa filtragem apontou no período temporal estudado, nas edições dos Epen a queda de 60 textos, sendo: 11 relativos a 2016; 20 em 2020; 5 em 2022 e 24 em 2024.

A etapa da *Leitura Seletiva* é a que identifica as informações e/ou dados das produções selecionadas, e “garimpamos” aquelas que realmente interessam ao foco do estudo, ou seja, se estão relacionados diretamente ao objetivo da pesquisa. É uma etapa decisiva, porque trata com rigor a seleção do que se pretende. Isso requereu a leitura integral das produções, considerando os critérios de inclusão e exclusão. Os primeiros, incluíram textos referentes à alfabetização, letramento, alfabetização e letramento relacionados à escrita e leitura na sala de aula e aqueles que referenciam as pesquisas no Nordeste.

E, os de exclusão – os trabalhos que abordam o letramento, não relacionados à escrita e leitura, ou seja, que tratam o letramento em relação ao texto escrito, para evitar a inflação do referido termo e seu derramamento para outras áreas do conhecimento (Britto, Santana, 2005).

Considerando esse rigor, 8 produções permaneceram, o que nos apresentou 37 descartes de textos em relação ao

quantitativo de 45 constante na etapa anterior. As 8 produções que se confirmaram como corpora da nossa pesquisa nesta etapa estão no quadro a seguir:

Quadro 2 – Produções selecionadas

2016
Caracterização da evasão e repetência em um distrito rural do município de Vitória da Conquista – Bahia (Chaves, Sales, 2016)
A função qualificadora da educação de jovens e adultos na contramão da lógica capitalista (Costa, Furtado, 2016)
Aspectos não formais da educação formal na educação de jovens e adultos: relação necessária? (Conceição, Castro, Amorim, 2016)
Alfabetização de adultos: memória de uma práxis freireana (Souza, 2016)
2020
Alfabetização/Letramento na EJA: um diálogo conceitual (Santos, Silva, 2020)
2022
Mulheres e alfabetização: um perfil das estudantes da educação de jovens e adultos no município de Simões Filho-BA, (Silva, Musial, 2022)
Jornada de alfabetização – sim, eu posso – círculo de cultura do Maranhão: primeiro olhar sobre a formação dos educadores, (Araújo, Soares, Gondim, 2022)
2024
Alfabetização e letramento: a produção do conhecimento na educação de jovens e adultos (Santos da Silva e Freitas, 2024)

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

A Leitura Crítica – como a expressão a caracteriza é o estudo crítico do material, e expõe a sumarização das informações relevantes. Ou seja, a construção das sínteses dos corpora da pesquisa, dos textos definitivos determinados na etapa seletiva, que responderam aos seus objetivos, e enfatizar a compreensão das afirmações das autoras e dos autores das produções acerca dos sentidos atribuídos à alfabetização e ao letramento, foco deste estudo. No entanto, por uma questão

de espaço neste artigo destacamos apenas os fundamentos conceituais de Alfabetização e Letramento, correspondente a cada produção. O quadro a seguir apresenta o recorte temporal estudado, correspondente às edições dos Epen.

Quadro 3 – Títulos, objetivos, Autores recorrentes, fundamentos conceituais

OBJETIVO DA PRODUÇÃO	AUTORES UTILIZADOS	FUNDAMENTOS CONCEITUAIS
<i>1 – Caracterização da evasão e repetência em um distrito rural do município de Vitória da Conquista – Bahia (Chaves, Sales, 2016)</i>		
Analisar os aspectos que ocasionam a evasão e a repetência na EJA, na zona rural do município de Vitória da Conquista, no Distrito de São Sebastião, situado no Sudoeste da Bahia.	Freire (1987, 1996, 1999, 2006);	Alfabetização de adultos concebida com um ato político e de conhecimento, logo um ato criador (Freire, 2006), o texto ressalta que é preciso que a alfabetização de adultos e a pós-alfabetização contribuam para que o povo refaça a história, participem dos acontecimentos e não estejam apenas representados.
2 – A função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos na contramão da lógica capitalista (Costa, Furtado, 2016)		
Estudar o conceito de educação ao longo da vida mediante a leitura de documentos legais,	Freire (1996);	As autoras evidenciam de forma tangencial a alfabetização e afirmam que não se deve enfatizar somente o seu lado mecânico, que trata da decodificação dos códigos linguísticos. Reafirmam, portanto, que deve-se alfabetizar de forma contextualizada, possibilitando aos sujeitos da EJA a compreensão política e social do mundo ao seu redor.

3- Aspectos não formais da educação formal na Educação de Jovens e Adultos: relação necessária? (Conceição, Castro, Amorim, 2016)		
Refletir sobre a educação não formal e as possibilidades da realização de um trabalho pedagógico que contextualize e considere a realidade vivenciada pelos alunos.	Magda Soares (2003; 2004);	A conceituação parte da relação entre alfabetização e letramento. Os autores partem do conceito de letramento, baseado em Soares (2003), quanto à não existência de um sujeito iletrado, uma vez que todos interagem com a cultura escrita tendo, “[...]formas culturalmente construídas como referencial indenitário e epistemológico” (Soares, 2003, p. 95). Ao abordarem que a escola deve perceber e respeitar as especificidades dos sujeitos da EJA e o que trazem para escola exige um trabalho pedagógico que tenha real significado, nos faz inferir que estão baseados em Freire.
4- Alfabetização de adultos: memória de uma práxis freiriana (Souza, 2016)		
Compreender a influência da concepção teórico-metodológica de Paulo Freire na práxis de uma educadora popular.	Freire (1987; 2003).	O conceito de alfabetização está pautado no respeito aos saberes da experiência de vida dos educandos. E, que a relação entre educador e educando nesse processo deve ser pautada no respeito mútuo e diálogo, para que o ensino-aprendizagem sejam de permanente troca de saberes. Também refere-se a leitura de mundo dos educandos.

5 – Alfabetização/letramento na EJA: um diálogo conceitual (Santos, Silva, 2020)

Socializar um dos achados presente na genealogia e cartografia dos conceitos de alfabetização e letramento na EJA com foco no recorte temporal de 2001 a 2019.	Soares (1999; 2018), Freire (1999)	Configurou o conceito de alfabetização como aquisição de habilidades, domínio do código alfabético, saber ler e escrever, codificar e decodificar e articulou o letramento definido como o uso da escrita e leitura em práticas sociais, sendo ambos indissociáveis. Apresentou também o alfabetizar letrando (Soares, 1998).
---	---	---

6 – Mulheres e alfabetização: um perfil das estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Simões Filho-BA (Silva, Musial, 2022)

Analisar o perfil das mulheres estudantes da EJA em processo de alfabetização, em uma escola do município de Simões Filho, na Bahia, buscando compreender as trajetórias escolares dos/as estudantes, suas condições sociais e os desafios enfrentados no acesso e permanência na educação, especialmente no contexto da pandemia de Covid-19.	Freire (1967, 1982, 1987, 1988, 1989, 1996, 2001); Soares (1998, 2010, 2014),	Os conceitos de alfabetização e letramento como processos alfabetizar e letrar, que estão inter-relacionados, um complementa o outro na aquisição do conhecimento, pois é a habilidade de ler e escrever nas práticas sociais. As autoras consideram que na alfabetização defendida por Freire, já está inserida o letramento. Refere-se ao alfabetizar letrando, na perspectiva de Soares (2014), quando afirma que ensinar a ler e escrever deve acontecer no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se torne, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado.
---	---	---

7 - Jornada de Alfabetização – Sim, eu posso – Círculo de Cultura do Maranhão: primeiro olhar sobre a formação dos educadores (Araújo, Soares, Gondim, 2022)		
Refletir sobre a formação dos educadores que atuam na EJA, enunciando os primeiros passos de uma pesquisa de mestrado em que estudamos a formação dos educadores da Jornada de Alfabetização – Sim, eu posso – Círculos de Cultura, no Maranhão, em sua segunda fase de implementação.	Freire (1999).	O conceito de alfabetização da jornada “Sim eu posso”, centra-se nas proposições freireana, por meio dos Círculos de Cultura – ênfase na Educação Popular – avança do ato mecânico e memorizador, para uma dimensão crítica e dialógica.
8 – Alfabetização e letramento: a produção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos (Silva, Freitas, 2024)		
Socializar os achados de uma pesquisa que analisou teses e dissertações sobre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos Programas de Pós-graduações em Educação das Universidades Federais do Nordeste, entre 2010 e 2021.	Freire (1999) Tfofouni, (1988), Kleiman (2016), Soares (2018), Street (2016), Ferreiro (2001)	Os conceitos destacados, nas produções levantadas, foram a de alfabetização na perspectiva de letramento, centrando em pesquisadores/as que defendem que o termo alfabetização já se insere no letramento, não sendo necessário portanto uma terminologia específica. Sobre os conceitos Alfabetização e Letramento – as autoras aliam-se ao Novos Estudos do Letramento (NEL), e compreendem que existem diferenças entre os fenômenos, mas os consideram indissociáveis.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2026.

Por fim, a *Leitura Interpretativa* – etapa destinada à análise mais aprofundada dos textos selecionados, que foca

os principais conceitos/fundamentos, os/as autores/as recorrentes, bem como identificar as contribuições dos estudos para o campo da alfabetização e do letramento na EJA. Essa leitura permitiu estabelecer relações entre os trabalhos analisados e os objetivos da pesquisa, e possibilitou a construção das análises e discussões desenvolvidas ao longo do estudo.

O que as produções revelaram

Dentre os 8 textos que compõem nossos corpora *dois grupos* foram identificados. O primeiro, centrado na conceitualização de *alfabetização na perspectiva do letramento*, tendo como base Freire (várias obras), que envolveram 4 produções. Esses trabalhos tratam do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas não utilizam o termo “letramento” em suas análises centrais, sem com isso desconsiderar que está implícito esse fenômeno. A alfabetização transpõe o ato de aprendizagem mecânica do código linguístico, considerando-a como um ato político (Freire, 1974). Esse é um processo que estimula os/as estudantes, respeitando os seus interesses individuais, saberes da experiência de vida e suas lutas, enquanto sujeitos históricos e sociais – sejam militantes, indígenas, assentados –, considerando as suas diversidades/diferenças.

As produções analisadas reafirmam que, a alfabetização possibilita conscientização crítica, trocas significativas, transformações sociais e subjetivas, dos/as educandos/as da EJA. Reafirmam, ainda, que a alfabetização da/na modalidade, é um processo educativo recíproco de construção de liberdade, a partir de formação política e social, tendo em

vista a sua dimensão crítica e dialógica e, por consequência, garantir a emancipação social e a permanência na escola.

Nesse âmbito registramos as produções de: Chaves e Sales (2016); Costa e Furtado (2016); Souza (2016); Araújo, Soares e Gondim (2022). Esses/as autores/as reafirmam e consolidam a alfabetização de adultos como um ato político, ao fazerem uso predominantemente dos escritos de Paulo Freire. O que confirma a sua imortalidade na atualidade, no contexto da alfabetização. Os/as autores/as deixam claro que o ato de alfabetizar envolve sujeitos ativos e com condições de (re)criarem seu mundo, considerando suas histórias e suas culturas. Fica explícito que o processo de alfabetização avança da codificação e da decodificação, abrange a leitura social e política, dos/nos com os cotidianos dos/as alfabetizando/as, destacando-se como um ato humanizador, que tem por base o diálogo e a criticidade.

O segundo grupo é formado por textos que expressam a fundamentação baseada na *alfabetização e letramento*, e procura explicitar como os dois fenômenos entrelaçam na aquisição da leitura e da escrita. Neste significativo diálogo ficou evidenciado que os/as estudiosos/as têm matrizes epistemológicas que convergem e se complementam. Há caminhos metodológicos diferentes, mas os sentidos de Alfabetização e Letramento se articulam e defendem a perspectiva, considerando que ambos os fenômenos têm suas especificidades, mas são inseparáveis e nessa direção citamos Conceição, Castro, Amorim (2016); Silva, Musial (2022); Santos, Silva (2020) e Silva, Freitas (2024). Essas últimas duas produções alargaram os fundamentos conceituais sobre alfabetização e letramento, e trazem estudiosos/as filiados/as aos

Novos Estudos do Letramento (NEL), que consideram que os dois fenômenos têm diferenças, mas são inseparáveis.

Ressaltamos que Silva e Freitas (2024) no levantamento que realizaram de teses e dissertações na plataforma Capes, encontraram produções que tomaram por base Ferreira (2002) e Freire (várias obras), e demonstraram que mesmo sendo estudiosa e estudioso de matrizes epistemológicas diferentes, no processo de alfabetização as suas contribuições podem dialogar.

Destacamos que Silva e Musial (2022) estabelecem no processo de alfabetização a articulação de Freire (várias obras) com Magda Soares (várias obras), que são coerentes, embora o primeiro pesquisador, nas suas atuações sempre amplitude à alfabetização, como comentamos no primeiro grupo e, dessa forma, os conceitos ganham potência. Destacamos que Santos e Silva (2020) da mesma forma demonstram a importância das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita, citando Soares, M. (2001) e apresentam o termo *alfabetizar letrando* (Soares, M. 1992) o que demonstra a indissociabilidade dos termos, tendo as suas diferenças.

Considerações finais

Este artigo é um recorte de uma pesquisa encomendada sobre alfabetização pelo XII Epen – 2026, tendo como referência o Grupo de Trabalho 18 (GT 18) Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPJA), e objetiva socializar seus achados. O referido trabalho traz como contexto as edições dos Epen realizadas no período de 2016 a 2024, e tem como foco a Alfabetização na Educação de Jovens e Adultos (EJA), entrela-

cando-a ao letramento. Quando assumimos a leitura integral das produções, que constituíram os corpora do estudo, fato que nos permitiu aguçar o olhar para as recorrências dos fundamentos conceituais sobre alfabetização e letramento, fora possível apontar duas categorias: *alfabetização na perspectiva do letramento* e *alfabetização e letramento*.

A pesquisa em foco traz como objetivo geral – produzir conhecimentos sobre os fundamentos teórico-conceituais que sustentam as produções sobre alfabetização e letramento na/para EJA e seus/suas pesquisadores/as. A partir deste objetivo, buscamos os dados da investigação, que revelaram que na região Nordeste, os estudos sobre essa temática no período em questão, ainda são quantitativamente limitados. Ressaltamos que no universo de 105 produções encontramos após as filtragens, apenas 8, o que nos causa estranhamento, considerando ser essa a região do Brasil a que apresenta quase o dobro de pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, em relação à média nacional (Nordeste 11,7% X Brasil 5,6%).

Há que se ressaltar ainda, que essa “pesquisa da pesquisa” não está esgotada e pode ser ainda mais explorada, no sentido de ampliar-se em outros eventos, e fortalecer o campo de conhecimento na região estudada. Diante da temática, indagamos: quais são os principais fundamentos teórico-conceituais e autores/as recorrentes sobre a alfabetização e o letramento na EJA, presentes nos trabalhos apresentados nas edições dos Encontros de Pesquisas Educacionais do Nordeste (Epen), no período 2016 a 2024? Quais os/as autores/as recorrentes? Quais as pertinências desses trabalhos?

A leitura interpretativa dos trabalhos selecionados, diante das indagações, nos permitiu estabelecer relações

entre os trabalhos analisados e os objetivos da pesquisa, possibilitando a construção das análises e discussões desenvolvidas ao longo do estudo.

As 8 (oito) produções se inseriram em dois grupos – o primeiro, centrado na conceituação de *alfabetização na perspectiva do letramento*, tendo como base Freire (várias obras). Esses trabalhos tratam do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mas não referem o termo “letramento” em suas análises centrais, sem com isso desconsiderá-lo. Neste contexto, registramos as produções de: Chaves e Sales (2016); Costa e Furtado (2016); Souza (2016); Araújo, Soares e Gondim (2022), esses/as autores/as reafirmam e consolidam a alfabetização de adultos como um ato político, e fazer uso predominantemente dos escritos de Paulo Freire.

O segundo grupo – formado por textos que expressem a fundamentação baseada na *alfabetização e letramento*, procuram explicitar como os dois fenômenos se entrelaçam na aquisição da leitura e da escrita, por meio de percursos metodológicos diferentes, citamos: Conceição, Castro, Amorim (2016); Silva, Musial (2022); Santos, Silva (2020); Silva, Freitas (2024) – essas últimas duas produções alargaram os fundamentos conceituais sobre alfabetização e letramento, e trazem estudiosos/as filiados/as aos Novos Estudos do Letramento (NEL), que consideram que os dois fenômenos têm diferenças, mas são inseparáveis.

Destacamos que como pesquisador/a recorrente mencionado/a pelos/as autores/as das produções, considerando o período estudado (2016-2024), em relação as edições dos EPEN, sobressaíram Freire (várias obras) e Soares (várias obras), que os/as auxiliaram na compreensão da singula-

ridade dos conceitos da alfabetização e letramento, e suas estreitas relações no contexto da EJA. Esse/a pesquisador/a e outros/as com quem dialogamos, nos permitiram identificar os sentidos históricos que esses fenômenos percorreram e suas articulações com a EJA.

Os argumentos postos nas produções analisadas são pertinentes e possuem qualidade, e alertamos para compreensão do letramento por parte dos/as professores/as em sala de aula, no sentido do movimento de alargamento de determinação de fronteiras do seu conceito, que se alardeou por diversos teóricos. Outro aspecto é que há controversas relações entre alfabetização e o letramento, como mencionamos neste texto. Nós concordamos com a defesa de que, a concepção de letramento envolve a alfabetização como um dos seus conteúdos, o que não legitima sobreposições entre os dois fenômenos.

Por fim, é importante destacar que não se pode tomar o conceito de alfabetização como um processo genérico sociopolítico, ou exclusivamente atrelado à aquisição de um código alfabético, mas uma ação de construção entre sujeitos – alfabetizador/a-alfabetizando/a –, com base em uma busca permanente, que envolve a criação e a intervenção colaborativa, e tendo a mediação da linguagem na sua modalidade de leitura e escrita.

Referências

ARAUJO, Garcia; Maria Nolasco Fraga; SOARES, Heloisa Resende; GONDIM, Ednólia Portela. Jornada de Alfabetização – Sim, eu posso – Círculo de Cultura do Maranhão: primeiro olhar sobre a formação dos educadores. *In*: ENCONTRO

DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN), 26°, *Anais: Pós-graduação em Educação: resistência, desafios e perspectivas*. São Luiz – MA. 2022.

BARTLETT, Lesley; NUNES-MACEDO, Maria do Socorro. Aproximações entre a concepção de alfabetização de Paulo Freire e os novos estudos sobre o letramento. *In: Revista Brasileira de Alfabetização*. V. 01, N. 1, Jan- jun. Vitória-ES: 2015. p. 227-236.

BRITTO, Luiz Percival Leme, SANTANA, Tiago Aquino Silva de. *Letramento e educação: um problema ardiloso*. Trabalho apresentado no GT.10 na 42ª Reunião Nacional da Anped. UFPB 2025 – João Pessoa.

BUNZEN, Clécio. *Análise de livros didáticos de português no campo da linguística aplicada: possibilidades e desafios*. Visibilizar a linguística aplicada: abordagens teóricas e metodológicas. Campinas: Pontes, p. 269-292, 2014.

CELLARD, André. A análise documental. *In: POUPART, Jean et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. 3 ed, Petrópolis: Vozes. 2008.

CERUTTI-RIZZATTI, Elisabeth Mary. Letramento: uma discussão sobre as implicações de fronteiras conceituais. *In: Educação e Sociedade*. Campinas, v.33.n.118. p.291-305, jan-mar, 2012.

CHAVES, Micksilane Teixeira Prado; SALES, Sheila Cristina Furtado. Caracterização da evasão e repetência em um distrito rural do município de Vitória da Conquista – Bahia. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN)*, 23°, *Anais: Coleção Caminhos da Pós-Graduação em*

Educação no Nordeste do Brasil – Educação e diversidade; v. 5. 2016, Teresina: Edufip, 2016, p. 356-371.

COSTA, Clarice Gomes; FURTADO, Eliane Dayse Pontes. A função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos na contramão da lógica capitalista. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN)*, 23°, *Anais: Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil – Educação e diversidade*; v. 5. 2016, Teresina: Edufip, 2016, p. 437-447.

CONCEIÇÃO, Herson; CASTRO, Herson; AMORIM, Antônio. Aspectos não formais da educação formal na Educação de Jovens e Adultos: relação necessária? *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN)*, 23°, *Anais: Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil – Educação e diversidade*; v. 5. 2016, Teresina: Edufip, 2016, p. 516-527.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Florianópolis. *Perspectiva*, V. 25, n. 01, p. 209-224, 2007.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez. 2002.

FERREIRO, Emilia. Entrevista à Revista Nova Escola. *In: Revista Nova Escola*. São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 34, p. 29, 1989.

FREIRE, Paulo. A alfabetização como elemento de formação da cidadania, São Paulo/Brasília, maio de 1987. *In: Política e Educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FREITAS, Marinaide; DIONÍSIO, Maria de Lourdes; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de. Apresentação *In: Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos*, V. 01, N. 02, Jul-dez., Salvador: Uneb, 2018. p. 13-16.

GATTI, Bernardete Angelina. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber livro Editora, 2014.

GERALDI, João Wanderlei. Alfabetização e letramento, perguntas de um analfabeto que lê: *In: ZACCUR, Katia Leal (Org.). Alfabetização e letramento: o que muda quando muda o nome?* Rio de Janeiro, 2011.

GOMES, Gisele Silva; BRITTO, Luiz Percival Leme, SANTANA, Tiago Aquino Silva de. Letramento(s) e a educação escolar. Trabalho apresentado no GT 24 – *Anais*. 4ª Reunião Científica da ANPEd Norte (2022), Universidade Federal do Amapá, ISSN: 2595-7945.

KATO, Mary. *No mundo da escrita*. São Paulo: Ática. 1987.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Kátalysis*, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. da. *Pesquisas em educação: uma abordagem qualitativa*. São Paulo: EPU, 2007.

PAIVA, Jane; SOARES, Leôncio; HADDAD, Sérgio. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. *In: Revista da Educação Brasileira*, v.24, Anped: Rio de Janeiro 2019, p. 45. Versão on-line ISSN: 1809-449X.

RIBEIRO, Vera Masagão. *Alfabetismo e atitudes*. São Paulo: Editora Papirus/Ação Educativa, 1999.

SANCHEZ-GAMBOA, Silvio. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *In: Contrapontos. Revista do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação*. UNIVALI, Itajaí, V. 3, n. 3, set./dez. 2003, p. 302-405.

SANTOS, Ana Luisa Tenório dos; SILVA, Lyzandra Santos da. Alfabetização/letramento na EJA: um diálogo conceitual, 25°, *Anais: Educação e (Re)Existência: desafios da pesquisa e produção do conhecimento*. Salvador-BA, 2020.

SILVA, Lyzandra Santos; FREITAS, Marinaide. Alfabetização e letramento: a produção do conhecimento na Educação de Jovens e Adultos. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN) 27°, Anais: Políticas Afirmativas, democratização do Conhecimento e da Sociedade*. São Cristóvão-SE, 2024.

SILVA, Lucimara Alves de Araújo; MUSIAL, Gilvanice Barbosa da Silva. Mulheres e alfabetização: um perfil das estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Simões Filho-BA. *In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN), 26°, Anais: Pós-graduação em Educação: resistência, desafios e perspectivas*. São Luiz – M., 2022.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 57, p. 5-17, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento*: um tema em três gêneros. Autêntica, São Paulo, 1992.

SOUZA, Maria das Dores Alves. Alfabetização de Adultos: Memória de uma prática freiriana. *In*: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORDESTE (EPEN), 23°, *Anais*: Coleção Caminhos da Pós-Graduação em Educação no Nordeste do Brasil – Educação e diversidade; v. 5. 2016, Teresina: Edufip, 2016, p. 568-580.

STREET, Brian. *Letramentos sociais*: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

TFOUNI, Leda. Verdiani. *Letramento e alfabetização*. Coleção Questões de nossa época, V. 47. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, Leda Verddiani. *Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada*. São Paulo: Cortez, 2006.

16 PRÁTICAS E USOS DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL: COMO (NÃO) FAZER?

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap16>

ANDRÉ SANTOS SILVA

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), com período sanduiche na Universidade Aberta (UAb) em Portugal. Mestre em Educação pela UFC. Bacharel em Sistemas de Informação pelo Centro Universitário Sete de Setembro. Membro do Laboratório de Pesquisa MultiMeios. Analista de Sistemas.

E-mail: andre@multimeios.ufc.br

FERNANDA MARIA ALMEIDA DO CARMO

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC), com período sanduiche na Universidade de Aveiro (UA), Portugal. Mestra em Educação pela UFC. Licenciada em Matemática pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do Laboratório de Pesquisa MultiMeios.

E-mail: fernanda@multimeios.ufc.br

RAIANNY LIMA SOARES

Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela UFC. Licenciada em Pedagogia pela UFC. Professora da Prefeitura Municipal de Fortaleza. Membro do Laboratório de Pesquisa MultiMeios.

E-mail: raianny@multimeios.ufc.br

MARIA JOSÉ COSTA DOS SANTOS

Pós-Doutora em Educação pela UERJ, Doutorado pela UFRN, Mestrado e graduação em Pedagogia pela UFC. Professora da Faculdade de Educação da UFC, com atuação em Educação Matemática e formação de professores. É líder do grupo de pesquisa GTERCOA/CNPq e coordena o Laboratório de Pesquisa MultiMeios (UFC).

E-mail: mazeautomatic@gmail.com

HERMINIO BORGES NETO

Professor Titular da Universidade Federal do Ceará e fundador do Laboratório de Pesquisa MultiMeios da Faculdade de Educação/UFC. Doutor em Matemática pela Associação Instituto Nacional de Matemática Pura e Aplicada (IMPA). Atua na área de Tecnologias Digitais na Educação, com ênfase em EaD e Inclusão Digital e em Ensino de Matemática.

E-mail: herminio@multimeios.ufc.br

Para iniciar a conversa



Cibercultura, potencializada pelo surgimento da internet, conduziu a ressignificação do espaço-tempo (Castells, 2007) e evidenciou a expansão e o reconhecimento das possibilidades comunicacionais das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação. Desde então, este conforma um contexto oportuno para a formação de relações outras entre as pessoas e a tecnologia. A unidirecionalidade quanto à emissão-recepção de conteúdos disponíveis nas redes de outrora foi ampliada, constituindo e reverberando conexões potencializadoras, diálogos e aprendizagens em rede, desde o compartilhamento, da autoria e da criatividade que movem a vida contemporânea.

É comum que, realizando atividades da vida cotidiana, tais como ler este escrito, o leitor já tenha desempenhado outras tantas atividades com suporte no auxílio de aparatos tecnológicos: acessar as notícias/matérias diárias, responder mensagens, ouvir um *podcast*, selecionar uma *playlist* compatível com a atividade a ser realizada, escolher qual o melhor caminho para deslocamento ao trabalho por meio de GPS, pedir um carro ou moto por aplicativo, consultar

informações bancárias, produzir textos colaborativamente, por meio de autorias compartilhadas. A lista de ações seria passível de seguir, conforme a subjetividade de cada usuário e, com isso, evidencia uma realidade onde a concepção de tecnologia está além da instrumentalização, da cultura de uso, mas em torno da compreensão da própria realidade, complexa, planetária e permanentemente criadora.

Refletir e problematizar esta ampliação requer, portanto, a compreensão sobre os sentidos e significados a ela imbricados, a possibilidade de ressignificar papéis de aprendizes-usuários sociais, bem como o entendimento de que a mente humana é responsável pelo processo criativo que une sujeitos e máquinas pelo consumo, uma vez que nele encontram-se dimensões que envolvem o tráfego das informações, as subjetividades do usuário na rede (Lemos, 2015); pelo potencial ubíquo (Santaella, 2013), bem como pelo entendimento complexo que a metáfora das redes representa para este cenário.

Este consumo aliado a ampliação da conectividade, armazenamento e processamento de dados pela *Big Data* geram outras formas de o indivíduo relacionar-se com a tecnologia, por meio da Inteligência Artificial (doravante IA) (Rossini *et al.*, 2024), em primeiro momento a partir de predições de fraudes, de personalizações que atendam a demanda apresentada pelo usuário, criação de assistentes virtuais, sistemas de reconhecimento de voz, em versões que se aperfeiçoam para oferecer uma experiência onde o usuário seja atendido em suas especificidades e, com isso, possa re-dimensionar sua relação com o tempo e a produtividade em suas ações.

A linha do tempo da IA nos possibilita identificar ações que demarcam sua presença em nosso cotidiano há algumas décadas (Barbosa *et al.*, 2025; Rossini *et al.*, 2024). Mas, em 2022, a partir do lançamento do *ChatGPT* (*Generative Pre-trained Transformer*), pelo laboratório de pesquisa norte-americano *OpenAI*, é estabelecido um marco temporal no debate acerca da IA Generativa, sobretudo em virtude das dimensões éticas, de autoria, bem como da interação e aproximação entre usuário e tecnologia por meio de uma linguagem mais real, com uma arquitetura específica e mais complexa que amplia a experiência do usuário, sob a promessa de se constituir uma IA mais amigável, com uma linguagem mais próxima ao humano, que o ajude a potencializar ações cotidianas de maneira multimodal e ubíqua.

Sobre esta perspectiva, Azambuja e Silva (2024) defendem que não há uma contraposição entre a Inteligência Artificial e a Inteligência Humana, pois a IA é uma criação humana com a intenção de imitar ou superar processos e resultados das nossas capacidades. A partir deste pressuposto, “toda técnica, toda tecnologia constitui o mundo humano, sua cultura, sua economia, sua política e seu destino, seu passado e seu futuro” (p. 4). É possível compreender neste contexto que a IA é resultado de milhares de anos de desenvolvimento e aperfeiçoamento de conhecimento cultural, técnico e científico acumulado e, ainda, que ela é resultado da força de trabalho, técnicas e intelectuais, que a criaram e que a desenvolvem dia após dia, desde a sua concepção.

Sair da falsa dicotomia entre IA e Inteligência Humana é, portanto, o que nos dá a capacidade de pensarmos crítica e criativamente sobre a IA, ponderando sobre possibilidades

de uso, articulação e interconexão (Azambuja; Silva, 2024), a partir da multimodalidade presente em nossas demandas comunicativas. Essa compreensão é imprescindível para que não assumamos um posicionamento passivo frente as potencialidades da interface, bem como para que não sejamos dominados pela técnica – entender o que é IA, como ela funciona, como está transformando o mundo e imaginar como ainda transformará – e estabelecermos relações com ela, considerando a importância de nos apropriarmos dessa tecnologia e imprimirmos a ela as subjetividades que dialogam com nossas intencionalidades.

É nesta proposta e considerando a tecnologia como elemento da vida cotidiana, ecossistemas plurais que afetam a forma como nos relacionamos e interagimos (Schlemmer; Menezes; Wilder, 2021), bem como os debates em torno dos processos de ensino e aprendizagem entremeados a este cenário, que este escrito se propõe à discussão em torno das práticas de uso da IA, considerando suas dimensões éticas quanto ao uso na pesquisa acadêmica, bem como o uso a partir do conceito de Borges Neto (1999) sobre a Informática Educativa e das contribuições evidenciadas pela Sequência Fedathi a este cenário priorizando autoria e colaboração no existir em rede, no agir coletivo, dimensões planetárias da cibercultura, discussões estas que estão descritas nas seções a seguir.

Classificações da IA: tessituras sobre o uso

Conhecer as definições e classificações da Inteligência Artificial constitui um movimento oportuno para que

possamos demarcar nossas percepções em torno deste campo de estudo que atualmente ocupa centralidade no debate sobre as Tecnologias e a Educação. Precisamos compreender as dimensões que orientam este campo então para refleti-lo, problematizá-lo e, assim, relacioná-lo com a intenção didático-formativa a qual nos propomos.

As definições de IA envolvem os processos de pensamento e raciocínio e o comportamento. Ambos são abordados em duas perspectivas: tanto em relação à fidelidade ao desempenho humano quanto aos conceitos abstratos e formais. Nos processos de pensamento e raciocínio humanos, a IA trata do esforço para fazer o computador pensar como seres humanos e de como automatizar atividades relacionadas a este pensar, a exemplo da tomada de decisões, da resolução de problemas e do aprendizado (Russell; Norvig, 2013).

Em relação ao comportamento humano, a IA abrange estudos sobre a criação de computadores e como esses computadores executam funções que exigem inteligência e que são melhor desempenhadas por pessoas. Formalmente falando, a IA trata do estudo das computações que tornam possível perceber, raciocinar e agir, bem como de estudos de agentes inteligentes, aqueles computadores que agem para alcançar o melhor resultado ou, no caso de incerteza, o esperado (Russell; Norvig, 2013).

Nesse sentido, seis disciplinas são estudadas no âmbito da IA e vistas como capacidades que o computador deveria ter para esse pensar e agir racional: Processamento de Linguagem Natural, para permitir comunicação com sucesso por meio de linguagem natural; Representação de Conhecimento, que armazena o que sabe e o que recebe;

Raciocínio Automatizado, que foca na utilização das informações armazenadas para responder a perguntas e tirar novas conclusões; Aprendizado de Máquina para detectar e extrapolar padrões e se adaptar a novas circunstâncias; Visão Computacional para perceber objetos; e Robótica, que visa manipular objetos e movimentar-se (Russell; Norvig, 2013).

Assim, além da definição de IA, julgamos ser pertinente conhecer as suas três classificações: a IA fraca (ou estreita); a IA forte (ou geral); a Super IA (ou superinteligência artificial). A IA que temos nos nossos dias atuais, a exemplo do *ChatGPT*, do *Gemini*, do *Copilot*, da *Alexa* etc., está no primeiro tipo, isto é, elas são IA do tipo fraca, haja vista que é treinada para fazer uma única tarefa, muitas vezes mais rápida do que uma mente humana, mas, é importante que se ressalte, nem sempre melhor, uma vez que “ela está limitada à sua respectiva função e não pode ser executada fora do seu domínio” (Dessureault; Lamontagne; Parisé, 2025, p. 6243, tradução nossa). Por exemplo, o *ChatGPT* “se limita à única tarefa de bate-papo baseado em texto” (IBM, 2026).

A IA forte, sendo ainda apenas um conceito teórico, inclui uma inteligência geral com capacidade para executar uma gama de tarefas (Dessureault; Lamontagne; Parisé, 2025). Assim, estando apenas no campo das hipóteses, ela “usa aprendizados e habilidades anteriores para realizar novas tarefas em um contexto diferente sem a necessidade de seres humanos treinarem os modelos subjacentes” (IBM, 2026). Isso permite que a IA forte não apenas imite processos cognitivos humanos replicando todo o conjunto da inteligência, mas alcance resultados comparáveis na resolução de problemas (Dessureault; Lamontagne; Parisé, 2025).

E a Super IA, situada também no campo da teoria, caracteriza-se por ser uma superinteligência artificial que, se algum dia vier a existir, irá pensar, raciocinar, aprender, fazer julgamentos e possuir habilidades cognitivas que superam as dos seres humanos. Ela teria evoluído ao ponto de não apenas entender os sentimentos e as experiências humanas, mas de “sentir emoções, ter necessidades e possuir crenças e desejos próprios” (IBM, 2026). Bostrom (2006, p. 1) a define como “um intelecto que é muito mais inteligente do que os melhores cérebros humanos em praticamente todos os campos, incluindo criatividade científica, sabedoria geral e habilidades sociais”. Ela surgirá como uma progressão natural da IA forte, quando adquirir a capacidade de autoaperfeiçoamento recursivo (Dessureault; Lamontagne; Parisé, 2025).

Carvalho e Pimentel (2023) destacam que provavelmente esta IA que hoje conhecemos represente o fenômeno com maior relevância da Cibercultura, do ponto de vista das potencialidades de ensino e de aprendizagem e ressaltam sobre a emergência de compreendermos estas possibilidades e, mais do que isso, compreendermos como elas reverberam na ação didática, bem como nas preocupações acerca da autoria, do protagonismo e ética na pesquisa como um processo criativo.

Professores e estudantes tem a possibilidade de dialogar sobre saberes valendo-se da multimodalidade e do fascínio pelo admirável mundo novo que se apresenta diante de nossos olhos atônitos e curiosos. Carvalho e Pimentel (2023) destacam em sua pesquisa uma visão positiva diante desse cenário ao destacar que os estudantes são movidos

pela aprendizagem inventiva, criadora e que interagem com a tecnologia e com a aprendizagem a partir de novos outros modos de aprender, embora destaquem a “necessidade de a/o usuário/a ter capacidade de criticar e verificar a informação gerada” (p.12).

Rossini *et al.* (2024) ressaltam uma discussão ética e legal acerca da problemática dos direitos autorais de pesquisas científicas que têm seus dados acessados, sem que sejam realizadas as devidas menções e referências. Esta temática vem ganhando destaque nas discussões acerca da utilização da IA Generativa¹ para potencializar a investigação acadêmica e, neste caso, corroborar com a que performa para atender ao que Barbosa *et al.* (2025) denominam de atendimento as métricas de produtividade, que visam uma produção rápida em detrimento de elementos valorosos para a realização da pesquisa acadêmica: diálogo com os pares, tempo de maturação quanto aos conceitos e problemáticas e a construção do olhar subjetivo destinado ao objeto de estudo.

Um dos destaques dados para este contexto está na importância da elaboração de um bom *prompt*². Por meio de *prompts* bem elaborados, sugere-se, por exemplo, encontrar lacunas na literatura científica da área de interesse e com isso um tópico para investigação (Bento, 2026). Ressaltamos, no entanto, que ler trabalhos acadêmicos correlatos com o objeto de pesquisa contribui de maneira fundamental para a construção de um novo conhecimento, uma vez que propicia

¹ É a Inteligência Artificial que cria conteúdo original, tais como textos, imagens, vídeos, áudios em resposta a um *prompt* (IBM, 2026).

² É um comando ou instrução que orienta um modelo de linguagem a produzir respostas precisas (IBM, 2026).

a compreensão acerca de elementos que o constituem, tais como a estrutura desses trabalhos, as metodologias, os referenciais teóricos e as ideias utilizadas, filtrando as partes que acrescentam positivamente ao trabalho em construção.

Outra compreensão a qual queremos destacar é da utilização de IA para obter sínteses de textos acadêmicos (Bento, 2026). Refletimos, todavia, que a IA não substitui a compreensão subjetiva de um indivíduo, pois é no ato de ler que estabelecemos relações com outros conteúdos e com experiências anteriores, emergindo *insights*, que evidenciam sob quais olhares e concepções teórico-metodológicas a pesquisa foi/está sendo construída.

Esse processo constitui uma atividade fundamental no processo criativo da pesquisa acadêmica, uma vez que estimula o imaginar, o pensar, o criar, o hipotetizar e o julgar, ao fazermos análises críticas dos fenômenos sobre os quais vamos nos debruçando e os quais vamos compreendendo. É exatamente esse exercício cognitivo que podemos deixar de cultivar quando delegamos a tarefa de sintetizar um texto exclusivamente para a IA, sem lançarmos o nosso olhar, aquilo que revela nossas concepções a medida em que vamos maturando os saberes construídos.

Há, ainda, diversas outras sugestões de IA para uso na pesquisa acadêmica, por exemplo: refinar o problema e/ou a pergunta de investigação; receber *feedback* como se fosse de um revisor acadêmico; estruturar as seções que constituem o trabalho etc. (Bento, 2026). Nesse sentido, incutimos algumas reflexões: Isso compromete a nossa capacidade de formular problemas e perguntas científicas? Podemos confiar no *feedback* de uma IA sobre uma questão de investigação,

a robustez de uma metodologia e o potencial de impacto de um estudo, por exemplo? O que perdemos quando deixamos de criar uma linha de raciocínio para o nosso trabalho acadêmico e delegamos para a IA o trabalho de criar um índice de seções, não passando pelo processo de diversas ideias fervilhando até a estruturação final de um trabalho coeso?

Atualmente, a certeza que temos, entretanto, é da nossa responsabilidade em verificar as fontes primárias das informações geradas nas respostas de IA, de confirmar se as citações de fato existem e se estão corretas (Zhu, 2026). Tais ações são absolutamente necessárias dado o tipo de IA que temos hoje – a IA fraca – com possibilidade de respostas imprecisas, incorretas, falsas, alucinações e vieses provenientes das suas bases de dados, que carregam de maneira muito forte alguns recortes sociais que são importantes demarcadores nas apreensões de dados, tais como os recortes de gênero e raça, por exemplo.

Para além disso, os riscos do uso da IA na pesquisa acadêmica perpassam questões como: i) *plágio*, pois a IA produz textos sem atribuição apropriada ao autor ou até mesmo não indica o conteúdo original e, caso o usuário utilize as respostas/dados/informações gerados pela IA, ele é o único responsável pela preservação dos direitos de autoria do conteúdo de suas publicações; ii) *viés e desinformação*, as respostas geradas pela IA refletem vieses das suas bases de dados, o que gera falsas generalizações e informações incorretas; iii) *privacidade*, pois dados e *prompts* enviados pelo usuário são armazenados e reutilizados (Zhu, 2026).

É neste caminho que há um convite para (re)visitarmos a compreensão de autorias compartilhadas, como um

processo de criação do usuário ao permitir-se viver e experienciar em/nas/com as redes, expressando-se, criando e existindo subjetivamente sempre em diálogo com as aprendizagens plurais, formadas e organizadas pelas trilhas da multirreferencialidade.

Reflexões sobre as práticas: a tecnologia como ferramenta para o ensino

Não pretendemos trazer um passo a passo sobre como usar a IA, mas incitar algumas reflexões, respondendo a algumas perguntas com outras. Para além disso, direcionamos a nossa discussão utilizando as ideias generalizáveis de Borges Neto (1999), que abordam uma concepção sobre o uso de tecnologias, situando-as como ferramentas potenciais ao trabalho do professor.

Quais atividades podem ser exploradas com a IA? Por que escolher a IA para realizar uma atividade? E quais os critérios para a sua escolha? Como usar a IA em uma atividade didática, fazendo parte do planejamento do professor, sendo uma ferramenta a mais? O nível de desenvolvimento cognitivo para trabalhar com a IA está adequado aos alunos?

O professor, muitas vezes na sua sala de aula, não sabe como transformar a IA, essa nova tecnologia, em atividade de ensino e aprendizagem, ou seja, em uma ferramenta³. A escolha pelo uso deve ter critérios pedagógicos. É necessário evidenciar os porquês de cada estratégia escolhida pelo professor. Como, por exemplo, o porquê da utilização

³ Ferramenta é o resultado de um Aparato que, por meio de uma ação (cognitiva), passa a ter um fim (Santos, 2021).

de uma determinada IA. Na gama de opções disponíveis ao professor, ele não deve escolher uma IA só porque ela está na moda! Para essa escolha há duas condições *sine qua non*: sem essa IA não é possível fazer a atividade, ou, com o uso dela fica muito melhor. A intenção é conseguir gerar conhecimentos, saber e raciocínio no aluno.

Ademais, as respostas para essas perguntas passam, necessariamente, por uma formação do professor e, também, por um aproveitamento adequado dessa tecnologia nos ambientes de formação. Com isso, é possível ter uma massa crítica de usuários utilizando essa tecnologia, facilitando a sua utilização, superando questões e desafios que ela própria produz.

Borges Neto (1999) classificou quatro modos de utilização do computador em um ambiente escolar. As ideias discutidas por esse autor têm a concepção do uso de tecnologias como ferramentas para o ensino e, sendo generalizáveis, foram adaptadas para o contexto da IA, pois a IA é um sistema computacional de potencial utilização na Educação, sendo pertinente observar o seu uso em diferentes contextos.

A primeira classificação apresentada é denominada Informática Aplicada à Educação e é caracterizada pelo uso de aplicativos da informática em trabalhos de controle administrativo ou acadêmico, “como emitir relatórios, escrever textos, confeccionar tabelas, manipular banco de dados, controlar fluxo de pagamento. Ou seja, ela é usada para o gerenciamento de uma escola, no sentido mais amplo de organização” (Borges Neto, 1999, p. 136).

Assim, com a *IA no contexto da Informática aplicada à Educação*, observamos o seu uso em trabalhos de controle

administrativo ou acadêmico. Sendo incorporada a sistemas de gestão, a IA visa a análise de dados e a geração de relatórios (evasão, desempenho), a emissão de documentos (declarações, históricos, certificados), a detecção de inconsistências em dados acadêmicos (matrículas duplicadas, pré-requisitos não cumpridos, conflitos de horários, erros de lançamentos) e financeiros (inadimplências, cobranças) e apoia a tomada de decisões estratégicas. Ainda, *chatbots* de IA são utilizados para proporcionar atendimento aos alunos, substituindo serviços de secretaria, respondendo dúvidas e esclarecendo a respeito de prazos, por exemplo. Ou seja, ela é usada para o gerenciamento da instituição educacional, no sentido mais amplo de organização.

Informática na Educação é a segunda classificação apresentada por Borges Neto (1999, p. 136) e nela tem-se a utilização do computador para dar suporte à Educação, por meio de *softwares*. O autor explica como ele era utilizado:

Como os tutoriais ou outros aplicativos que, em geral, trazem características bem lineares de aprendizagem: o aluno vai ao laboratório tirar suas dúvidas, em aulas tipo reforço, usando tutoriais ou “livros multimídias”, ou mesmo consultando a Internet. A maioria de softwares utilizados [...] uma navegação eficiente e de livre escolha do usuário. Quando muito, a navegação só permite ir adiante, não permitindo, em regra geral, retomo a níveis anteriores, ou mesmo ao ponto de partida.

Adaptando para o contexto em que estamos inseridos, a IA no contexto da Informática na Educação é percebida pela sua utilização com base em tutoriais para propiciar suporte

à Educação, que geralmente trazem características lineares de aprendizagem: o aluno, na tentativa de sanar dúvidas ou resolver problemas e seguindo um passo a passo de como empregar a IA, utiliza *prompts* prontos e aceita as respostas geradas por ela. Nessa abordagem, não há uma pesquisa eficiente nem uma análise crítica das informações retornadas pela IA.

A terceira classificação é a Informática Educacional, que se caracteriza “pelo uso do computador como ferramenta para a resolução de problemas” (Borges Neto, 1999, p. 136-137), a partir de atividades para desenvolver um determinado tema. Os alunos utilizam todos os recursos a que têm direito e acesso: “consultas a bancos de dados, a rede internet, troca de informações, participação de listas de discussões...” (Borges Neto, 1999, p. 137). No entanto, mesmo que o tema desenvolvido esteja bem elaborado isso não garante que ocorreu uma transposição didática.

Vejam os exemplos. Em uma determinada escola, com tradição em informática, foi feito um projeto com um grupo de alunos para se estudar animais pré-históricos. Os alunos pesquisaram em livros, consultaram internet, trocaram mails, capturaram imagens destes animais, e produziram, em vídeo, um documentário de boa qualidade sobre o tema. Mas não sabiam responder a uma pergunta bem simples e singela: como o dinossauro, animal imenso, pode ficar em pé, com toda aquela massa, se é herbívoro? (Borges Neto, 1999, p. 137).

Do ponto de vista da técnica digital para uso das ferramentas vemos que foi um sucesso. O aspecto visual, ou até mesmo lúdico, como produzir um vídeo e fazer a

apresentação para uma parcela da comunidade escolar torna-se um apelativo muito maior do que, por exemplo, saber responder perguntas sobre os animais pré-históricos, que era o objeto de estudo. Então, como avaliar esse aprendizado? (Borges Neto, 1999).

Regra geral, o professor não domina o manuseio básico do computador, não conhece o seu potencial como recursos pedagógicos, de forma que nesses projetos ele participa mais como um consultor (in)formal, como aquele que encaminha os alunos ao responsável pela sala de informática, que é quem dá os andamento ao projeto. Não participa, não acompanha o processo de criação, de descoberta dos seus alunos. Não trabalha obstáculos epistemológicos, tão úteis e fundamentais em resolução de problemas (p. 137).

Analisando a *IA no contexto da Informática Educacional*, verifica-se a IA integrada a sistemas computacionais para proporcionar ambientes de aprendizagem personalizados que ajustam o nível das atividades de acordo com o nível do aluno e que contém tutores virtuais (*chatbots de IA*) para auxiliá-lo no desenvolvimento dessas atividades. O aluno consegue utilizar bem os *chatbots de IA* como ferramenta, elaborar um bom *prompt* e obter respostas contendo textos, imagens e vídeos em um documento bem elaborado. Mas, em relação ao conteúdo proposto, o que ele aprendeu se a IA produziu tudo por ele? Torna-se pertinente utilizar outros recursos além da IA para se desenvolver um determinado tema, como consultas a banco de dados, internet, livros, imagens, vídeos, troca de informações entre os pares, listas de discussões (*e-mails* e grupos) etc. Além disso,

nesse nível, a mediação do professor, que é fundamental, não existe. Sem ela, a aprendizagem pode não ocorrer, pois, a boa elaboração e apresentação do tema não garantem que o estudante internalizou o significado do conceito em estudo. Então, é preciso que o professor participe, acompanhe o processo de criação, de descoberta dos alunos, trabalhando obstáculos epistemológicos que são úteis e fundamentais na resolução de problemas.

Esse papel do docente, um pilar substancial na Informática Educativa (quarta classificação), que se caracteriza pelo uso da informática como um instrumento a mais em sua sala de aula, funciona como um meio didático, dando suporte ao professor (Borges Neto, 1999).

O computador é explorado pelo professor em sua potencialidade e capacidade, tomando possível simular, praticar ou vivenciar situações - podendo até sugerir conjecturas abstratas -, fundamentais à compreensão de um conhecimento ou modelo de conhecimento que se está construindo (p. 137).

Nesse nível, o computador é utilizado para fazer a representação específica de um saber, propiciando facilidades de manuseio, para dar *feedback* e possibilitar o acompanhamento, a distância, da construção de um procedimento que está sendo realizado pelo aluno. Durante esse acompanhamento, por meio da sua mediação, o professor faz a sua intervenção no momento mais acertado (Borges Neto, 1999).

Assim, o uso da IA, *no contexto da Informática Educativa*, emerge como suporte ao professor, como um instrumento a mais em sala de aula. O docente utiliza esse recurso à sua disposição, isto é, para atingir seu objetivo de ensino, que é a

aprendizagem do aluno. A IA, junto com outras tecnologias, é explorada em sua potencialidade para auxiliar na compreensão de um conhecimento ou um modelo de conhecimento que se está construindo. Ela também pode oferecer representações específicas de um saber, facilidade de manuseio, *feedback* etc. Demais disso, não basta utilizar a IA para acessar dados e informações. É preciso, para além de acessá-los, verificá-los, filtrá-los e usá-los com criticidade e criatividade. Nesse cenário, o papel do professor é de mediação, acompanhando esse uso e a construção do conhecimento.

Desse modo, a aproximação do professor não apenas com o aparato tecnológico em si, mas com a cena sociotécnica da cibercultura, que potencializa a autoria, o compartilhamento e, por conseguinte, as redes e rizomas sobre os quais se constituem as relações comunicativas, reverberam em práticas educativas que instiguem a curiosidade no aluno, o desejo em conhecer, em participar, em perguntar e que despertem no professor o ensejo de propor um planejamento que intencione desenvolver a criticidade no estudante, usando a IA, instigando que o aluno viva a ação de aprender como um pesquisador atuante nas atividades escolares. Afinal, em tese, quem mais crítico que um cientista criativo?

É neste olhar intencional que o professor fundamenta suas ações. Ora, não basta conhecer as interfaces, mas problematizá-las! Entender os contextos nos quais foram projetadas, sob quais elementos históricos, políticos e sociais estão situadas, bem como suas intenções didáticas, as percepções sobre o processo comunicativo, a aproximação com o paradigma educacional dialogado e presente nas intervenções realizadas.

Neste contexto, propomos a Sequência Fedathi como possibilidade para o planejamento da ação didática, já que ela, na sua concepção, é o método científico aplicado ao ensino e, por isso, está entremeada em todos os aspectos de reflexão, maturação e escrita destas reflexões. Primeiro, por orientar e fundamentar o olhar sobre os processos didáticos em rede e depois por problematizar percursos e prática pedagógica em torno das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, fundamentando-se principalmente em situações problematizadoras, que refletem a concepção de sociedade, de educação e das relações didáticas constituídas entre professores, alunos e sua relação com o conhecimento.

Assim, para o professor que deseja incluir os mais diversos tipos de IA em seu planejamento e ação didática, a Sequência Fedathi pode oferecer uma contribuição valiosa à prática educativa docente: o método. Oferecer a possibilidade de que este professor reflita: o que fazer? como fazer? por que fazer? Refletindo sempre a quem e a quais contextos se destina a prática educativa, para além do aparato a ser utilizado. Contextualizar os cenários geopolíticos destes usos também é uma alternativa interessante para que se faça o uso refletido, problematizado e que estimule o olhar crítico sobre o contexto sociotécnico em que estamos inseridos.

É imprescindível, contudo, que, uma vez fazendo esta escolha, o professor se debruce ao estudo da interface, para que faça as ponderações necessárias, as quais certamente reverberarão em suas escolhas didáticas, constituindo saberes mobilizadores para novas sessões didáticas.

Desta feita, o professor, que conhece o conteúdo, o uso das Tecnologias Digitais e tem suas ações fundamentadas na

Sequência Fedathi, pode planejar e realizar atividades com o uso da IA para seus alunos, com intenção de provocar o pensamento, a reflexão, elaboração de hipóteses, apresentação de soluções e formalização de um modelo/proposição acerca do que está sendo ensinado. O docente, ainda, acompanha o desenvolvimento das atividades e intervém, quando julga necessário, visando o uso crítico e adequado da IA para a construção do conhecimento e aprendizagem significativa.

A autoria, o protagonismo e os processos de aprendizagem multirreferenciais podem ser incentivados a partir da multimodalidade sobre as quais as demandas de aprendizagem se apresentam. Há, portanto, a possibilidade de ampliar saberes, a partir da identificação das linguagens de aprendizagem apresentadas pelos alunos, bem como do acompanhamento dos processos de pesquisa, conforme as demandas sinalizadas por estes e observadas pelo professor em seu contexto de atuação e, sempre em diálogo com as demandas sociotécnicas evidenciadas pela cibercultura.

Considerações finais: novas outras perguntas, outras tantas conversas

A cena sociotécnica que estamos inseridos em tempos de Cibercultura potencializada pela expansão das Tecnologias Digitais e pela agência mobilizadora da era da Inteligência Artificial, nos faz um convite que é consenso nos discursos e na literatura mais recente sobre a importância de desenvolver a criticidade dos indivíduos. Essa criticidade é fundamental para que consigamos exercer nossa cidadania de forma plena e ativa.

Entretanto, para que este contexto se materialize e se desenvolva plenamente, é essencial que tenhamos uma Educação que não seja mais um lugar para apenas transmitir conhecimento, como há muito vem se discutindo. O objetivo atual da Educação precisa ir para além de acessar saberes, é preciso que se pense sobre eles, de maneira crítica, e que consigamos utilizá-los para resolver problemas e tomar decisões na vida diária e na vida em sociedade.

Ler, hipotetizar, discutir ideias com os pares, buscar e testar soluções, analisar criticamente dados, informações e situações, são habilidades que devem ser desenvolvidas durante os nossos processos de formação. É essa base que nos permite não apenas utilizar tecnologias, como a IA, de modo adequado, mas, principalmente, de maneira crítica, reflexiva e mobilizadora.

Se confiarmos este trabalho, complexo, subjetivo, criativo e absolutamente necessário, somente à IA confiando apenas nas respostas prontas e genéricas por ela elaboradas, deixamos de cultivar em nós essas habilidades, um trabalho cognitivo que propicia o nosso próprio desenvolvimento, (r) existindo em rede e nas redes, o que se agrava quando consideramos o tipo de IA que temos hoje, que entrega respostas imprecisas, incorretas, falsas e alucinações. Ou esbarramos nas dimensões éticas que não respeitam as autorias das pesquisas científicas, autorias estas que até bem pouco tempo celebrávamos como uma emergência da Cibercultura. Em consequência, ficamos menos capazes de extrair o potencial da IA, e mais do que isso, o potencial de nós mesmos.

Reiteramos que, nosso intento não é oferecer uma visão pessimista sobre o panorama que se apresenta, tampouco é

descredibilizar a relação dos indivíduos com as Tecnologias Digitais ou apresentar receitas prontas que reduzem os processos de ensinar e aprender apenas à técnica, desconsiderando os contextos e relações que permeiam e reverberam pluralidade nesses processos. É bem verdade que reconhecemos as potencialidades deste cenário. Possibilidades comunicativas que, com orientação, método, contextualização e mediação pedagógica podem ser aliadas ao processo formativo.

E sobre a IA forte e a Super IA que ainda são conceitos hipotéticos? Um futuro nos espreitando no horizonte? E quando a IA forte e a Super IA forem capazes de raciocinar sobre problemas complexos em diferentes contextos, concretizando os seus conceitos abstratos? Faz sentido para o nosso próprio desenvolvimento humano? É isso que queremos? De que forma estes cenários nos mobilizam a projetar os processos de ensino e aprendizagem? As questões são muitas, os dilemas e vieses também. Mas, nem por isso o desejo de dialogar e refletir coletivamente deve se perder. Não seria este o sentido primeiro da pesquisa em Educação?

Referências

AZAMBUJA, Celso Candido de; SILVA, Gabriel Ferreira da. Novos desafios para a educação na Era da Inteligência Artificial. *Filosofia Unisinos*, São Leopoldo, v. 25, n. 1, p. 1-16, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.4013/fsu.2024.251.07>. Acesso em: 27 mai. 2026.

BARBOSA, Maria Daliane Ferreira; JOYE, Cassandra Ribeiro; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Dos invernos aos vieses algorítmicos: klinha do tempo da Inteligência Artificial.

Pontos de Interrogação: Revista de Crítica Cultural, Salvador, v.15, n.2, p. 17- 44, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.30620/pdi.v15n2>. Acesso em: 10 mai. 2026.

BENTO, Filipe M. S. *Bases de engenharia de prompt*. Aveiro: UA, 2026. 44 *slides*.

BORGES NETO, Herminio. Uma classificação sobre a utilização do computador pela escola. *Educação em Debate*, n. 37, p. 135-138, 1999. Disponível em: https://blogs.multimeios.ufc.br/sitemmproducaoocientifica/?sdm_process_download=1&download_id=1761. Acesso em: 28 mai. 2026.

BOSTROM, Nick. How long before superintelligence? *Linguistic and Philosophical Investigations*, v. 5, n. 1, p. 1-14, 2006. Disponível em: https://www.eecs.ucf.edu/~lboloni/Teaching/CAP5636_Fall2023/homeworks/Reading%202%20-%20Nick%20Bostrom-How%20long%20before%20superintelligence.pdf. Acesso em: 28 mai. 2026.

CARVALHO, Felipe; PIMENTEL, Mariano. Estudar e aprender com o ChatGPT. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*. Rio de Janeiro, v. 20, p. 001- 021, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2238-1279.20230016>. Acesso em: 29 mai. 2026.

CASTELLS, Manuel. *A sociedade em rede*. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

DESSUREAULT, Jean-Sébastien; LAMONTAGNE, Robert; PARISÉ, Pierre-Olivier. The ethics of creating artificial superintelligence: a global risk perspective. *AI and Ethics*, v. 5, p. 6241-6263, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s43681-025-00793-7>. Acesso em: 28 mai. 2026.

IBM. *Understanding the different types of artificial intelligence*. 2026. Disponível em: <https://www.ibm.com/br-pt/think/topics/artificial-intelligence-types>. Acesso em: 27 mai. 2026.

LEMOS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina, 2015.

ROSSINI, Tatiana Stofella Sodré; SANTOS, Edmea; VELOSO, Maristela Midlej. Inteligências Artificiais Generativas na Pós-Graduação Strictu Sensu: autoria, propriedade intelectual e Educação Online. In: SANTOS, Edméa; CHAGAS, Alexandre; BOTTENTUI JR, João Batista (org.). *ChatGPT e educação na cibercultura: fundamentos e primeiras aproximações com inteligência artificial*. São Luís: EDUFMA, 2024. Disponível em: <http://edmeasantos.pro.br/livros>. Acesso em: 15 mai. 2026.

RUSSELL, Stuart Jonathan; NORVIG, Peter. *Inteligência artificial: uma nova abordagem*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2013.

SANTAELLA, Lúcia. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, Joelma Nogueira. *O Laboratório de Matemática e Ensino (LME) na formação inicial do professor: orientações metodológicas com base na Sequência Fedathi*. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/59281>. Acesso em: 11 dez. 2024.

SCHLEMMER, Eliane; MENEZES, Janaína; WILDNER, Camila Flor. Ensino e Aprendizagem no Mundo Digital: Educação OnLIFE em Tempos de Pandemia. *Revista Brasileira de*

Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 2, n. Especial, p. 02-28, 2021.

ZHU, Jing. *Academic Writing in the Science & Technology*. Taylor & Francis, 2026. 36 *slides*.



17 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E DESIGUALDADE: A PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DOS ODS

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap17>

JÚLIO RIBEIRO SOARES
FE/UERN – POSEDUC
julioribeiro@uern.br

Como professor de Psicologia da Educação, o presente estudo carrega diversas questões que cruzam tanto a minha formação quanto a trajetória profissional no campo da docência, atuando tanto em cursos de graduação em licenciatura, com a finalidade de formar professores para o ensino na educação básica, quanto na pós-graduação ou, ainda, orientando estudantes em suas pesquisas, em nível de graduação e de pós-graduação.

Estou partindo da minha experiência acadêmica de formação e atividade profissional com o intuito de compartilhar o sentimento de que, em sua essência teórico-metodológica, a Psicologia da Educação é um campo complexo de conhecimento. Esta não é uma frase de efeito nem, muito menos, uma afirmação vazia de conteúdo histórico. A noção de complexo abordada nessa declaração tem a ver com o que diz Lukács (2010; 2012; 2013) em sua Ontologia, ao tratar das ininterruptas relações de complexos que constituem a totalidade do ser social.

Assim sendo, a dimensão de complexidade da Psicologia da Educação se expressa e se constitui ao menos a partir de dois complexos parciais: o primeiro diz respeito a unidade dialética de dois campos de conhecimento, isto é, a psicologia e a educação; o segundo se refere às múltiplas abordagens teórico-metodológicas, por meio das quais se busca possíveis respostas particulares às questões que atravessam

e configuram o real do processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento, como objeto de estudo da área.

O complexo que constitui a Psicologia da Educação é, portanto, dotado de um vasto campo de conhecimento que foi tomando forma no intrincado da relação com outros complexos que configuram a educação e a psicologia. Com isso, a Psicologia da Educação não se configura como um campo de conhecimento em si, fechado para outras áreas disciplinares e que produz conhecimento em torno dele mesmo. Ao contrário disso, esta é uma área que nasce e desenvolve sua autonomia epistemológica e disciplinar no terreno fértil da interdisciplinaridade.

Mesmo que a Psicologia da Educação tenha se alinhado, em alguns momentos históricos, a vertentes pedagógicas e científicas que justificavam a naturalização do processo de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano, ela nunca deixou de estar voltada ao estudo das questões educacionais do ser humano, tendo como referência suas diferentes abordagens teórico-metodológicas, cuja ênfase ora detém o enfoque no indivíduo ora sua perspectiva está no ambiente, sobretudo os escolares.

Entendendo, nesse sentido, que a Psicologia da Educação é um campo complexo de conhecimento que se constitui a partir da articulação de outros tantos complexos da realidade que configuram a formação humana, o que se define como problema de estudo neste manuscrito pode ser expresso no seguinte questionamento: que repercussão os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU) têm apresentado na pesquisa em Psicologia da Educação?

Importante ressaltar que, embora as primeiras discussões sobre sustentabilidade (mesmo não fazendo-se uso diretamente desse termo) tenham sido realizadas entre o fim da década de 1960 e início da de 1970, como alerta ao mundo sobre o cuidado que devemos ter com os recursos naturais do planeta, foi apenas em 2015 que se elaborou um plano mais robusto sobre a questão – a Agenda 2030. Vieira, Meneses e Duarte (2012, p. 12-13) apontam:

A Agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável foi instituída em 25 de setembro de 2015, com 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) e 169 metas globais para alcançar três propósitos centrais: erradicar a pobreza extrema; combater a desigualdade e a injustiça; conter as mudanças climáticas. Instituída como um plano de ação, a Agenda 2030 propõe uma transformação global baseada na sustentabilidade social, econômica e ambiental, orientando políticas públicas, iniciativas privadas e ações da sociedade civil em níveis local, nacional e internacional.

Frente à necessidade de entender a Psicologia da Educação como um amplo e complexo campo de conhecimento e sua possível articulação epistemológica com os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU, o presente manuscrito foi organizado em três partes que se complementam.

Assim sendo, enquanto a primeira parte aborda a Psicologia da Educação como um campo de conhecimento que foi se constituindo historicamente no movimento de contradição e síntese de duas áreas de conhecimento, isto é, a Psicologia e a Educação, a segunda parte trata de justificar, a

partir do livro de Placco (2005), o lugar da Psicologia da Educação na ANPEd, com a criação do GT 20 e explicitação de suas principais abordagens teórico-metodológicas. Na última parte, o que se busca contemplar é a discussão sobre a repercussão dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU em estudos no campo da Psicologia da Educação, especificamente no que tange à linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação da UERN.

Psicologia e Educação

O que se discute neste item é a relação entre Psicologia e Educação, de modo que se busca ressaltar, mesmo que sucintamente, não somente a aproximação entre essas duas áreas de conhecimento, mas a unidade que as constitui, dando origem a Psicologia da Educação.

Para ajudar a entender a Psicologia da Educação como uma unidade de conhecimento se constitui na relação entre essas duas áreas, recorreremos a Gomes e Pereira (2022, p. 9), que apontam suas contribuições conceituais nos seguintes termos:

Resultante do encontro de duas grandes áreas do conhecimento, a saber, a Educação e a Psicologia, que visam pensar continuamente a formação das pessoas e suas constituições subjetivas, a Psicologia Educacional tornou-se um campo específico de práticas, saberes e teorizações acerca do que se passa na ordem educativa. Ambas as áreas são essencialmente complementares.

Ainda que a Psicologia da Educação seja um campo de conhecimento constituído por essas duas grandes áreas, isso não significa que ela teria que dar conta das questões que tanto fazem parte da Psicologia quanto da Educação. Importante ressaltar que não se trata de um hibridismo. Mas um campo especializado, com objeto próprio de conhecimento, que varia em função de suas múltiplas abordagens teórico-metodológicas, mas que tem sempre a dimensão psicológica do processo educativo com questão central.

Na origem da Psicologia da Educação, na virada do século XIX para o século XX, o que movia estudiosos como Thorndike, sendo este um dos primeiros psicólogos a propor esse campo de conhecimento, era a necessidade de uma ciência que pudesse fundamentar teoricamente o processo educativo, a partir de uma perspectiva experimental de estudo do processo de aprendizagem da criança. Conforme pontuado por Coll (1996, p. 9):

As expectativas depositadas na Psicologia, a partir do campo da Educação, nutrem-se fundamentalmente dos progressos espetaculares realizados durante as primeiras décadas do século XX, em três áreas: as pesquisas experimentais da aprendizagem, o estudo e a medida das diferenças individuais e a Psicologia da Criança.

Considerada a “rainha da educação” até a década de 1940, por nutrir a expectativa de que poderia ocupar-se de todos os problemas do fenômeno educativo, a Psicologia da Educação entra em crise na década de 1950, quando passa-se a duvidar da eficácia de sua aplicabilidade na resolução dos problemas de aprendizagem. Com isso, não somente outras

disciplinas, como a Sociologia da Educação e a Economia da Educação, são elevadas ao patamar de disciplinas educacionais, como ela mesma é provocada a mudanças, sobretudo em relação ao papel das práticas educativas nos processos de aprendizagem. Assim sendo, a Psicologia da Educação, antes centrada no estudo das diferenças individuais, passa a ser instigada ao estudo do processo de aprendizagem que se constitui a partir das práticas educativas.

Importante ressaltar que os avanços na ciência não ocorrem em separado das correlações de força que marcam os fatos históricos. Por isso, não se pode descolar a Psicologia da Educação da influência positivista e liberal no século XX, sendo esta uma doutrina filosófica de defesa do direito natural à propriedade e fundamento das revoluções burguesas, e aquela uma perspectiva filosófica de ciência.

O liberalismo manifestou-se na Psicologia da Educação por meio da construção de uma concepção de indivíduo que propala a liberdade como um direito fundamental à sua existência, e, por isso, todos devem ter autonomia para se desenvolver (Gonçalves, 2018). Já o positivismo se manifestou na concepção de ciência, na qualidade de método científico. Conforme Bock (1999, p. 37), foi o positivismo que fertilizou a ciência moderna, inclusive a Psicologia da Educação, “com seus conceitos abstratos e universais de neutralidade, objetividade, progresso, ordem e desenvolvimento, coesão e moral”.

No Brasil, uma das mais conhecidas implicações do positivismo na educação é a denominada Reforma Benjamim Constant, de 1890, que consistiu em uma mudança paradigmática na educação, conforme Antunes (2005, p. 63-64):

Essa reforma propunha a liberdade, a laicidade e a gratuidade do ensino primário, em consonância com a orientação constitucional. Sua tônica foi a substituição da tendência humanista clássica pela tendência cientificista, que introduziu disciplinas de natureza científica de natureza na sequência determinada pela orientação positivista.

Quanto ao liberalismo, uma das evidentes forças dessa corrente na Psicologia da Educação se manifestou no Movimento da Escola Nova. Foi sob esse Movimento que o processo educacional passou a se valer de diferentes tipos de testes de avaliação psicológica de crianças, com a finalidade de diagnosticar habilidades como aptidão, prontidão, inteligência, personalidade, déficit cognitivo, centrando na própria criança a responsabilidade pelo desempenho no processo escolar.

Fundamentada em teorias higienistas, patologizantes, adaptativas e classificatórias, o que a Psicologia da Educação tinha por finalidade era o diagnóstico de crianças, a fim de classificá-las em duas categorias dicotômicas, isto é, “crianças normais” e “crianças anormais”.

O que interessava então à Psicologia Educacional desse período era compensar o que se julgava faltar aos aprendizes, aos ‘alunos problema’, às ‘crianças problema’; era ainda conhecê-los por meio dos testes escolares e promover a compensação do que lhes faltava via Psicologia Educacional, Psicologia Especial, Psicologia da Criança etc. (Gomes; Pereira, 2022, p. 133)

Mas, a Psicologia da Educação é também atravessada por contradições históricas, de modo que a individualização

dos problemas educacionais e sociais, implicando a sua naturalização, passa a ser questionada. Por isso, até mesmo os testes, com seu poder aparentemente incontestável de objetividade nos resultados avaliativos viraram alvo de questionamento. De acordo com Gomes e Pereira (2022, p. 134):

O primeiro estudioso brasileiro da Psicologia a questionar o uso de testes psicológicos foi Manoel Bonfim. Ele chamou atenção para a constituição histórico-social-cultural do ser humano, mas não encontrou eco para seus questionamentos em 1920, tempo histórico e social situado fortemente na crença do ser humano como ser abstrato, universal, biológico e individual.

Essa é uma época (início do século XX) em que se concebia o atraso do país como uma questão frequentemente relacionada ao próprio povo, sobretudo no que diz respeito às suas características fenotípicas. Assim sendo, Antunes (2005, p. 66) pontua que:

[...] para alguns intelectuais, o atraso do país devia-se à diversidade de raças, sobretudo à presença da raça negra, considerada inferior, porque, segundo eles, ela trazia em si os germes da apatia, da indolência e da preguiça, além de sua propensão à degeneração psíquica e, assim sendo, constituía-se como entrave ao progresso.

Em virtude disso, culpabilizava-se uma parcela específica da população, notadamente aquela mais vulnerável da sociedade, pelo atraso do país, em comparação aos países do continente europeu. Essa concepção sobre o país é notadamente constituída pelo pensamento liberal, que tinha como questão central a sua modernização econômica por meio da

substituição do modelo agrário pelo industrial. Em contrapartida, a solução para o dito problema passava pela escola, ou melhor, uma nova escola, que seria responsável pela formação de um novo homem para uma nova sociedade.

Mesmo que tenha sido a principal base de sistematização do que chamariam de Escola Nova, ou Pedagogia Nova (ênfase no protagonismo do estudante no processo de aprendizagem), em contraposição à Pedagogia Tradicional (ênfase na figura do professor e, portanto, no ensino), Antunes (2001, p. 472) ressalta que, diante da ênfase clínico-terapêutica e do estranhamento às questões pedagógicas do processo educacional, prática essa que se reverberou por meio do uso indiscriminado de testes e a culpabilização da criança e de sua família em relação aos problemas escolares, “o papel que a psicologia desempenhou na educação tornou-se objeto de crítica”, inclusive por parte de alguns psicólogos.

É na década de 1980 que vão se configurar as possibilidades de constituição de uma nova psicologia para atuar na educação, uma Psicologia que, forjada na crítica da história, carrega possivelmente uma conotação mais escolar do que educacional (Gomes; Pereira, 2022) ou talvez uma Psicologia que se reinventa na tentativa de articular e o escolar e o educacional (Antunes, 2008) e, assim, conquista mais uma vez espaço na educação.

A virada de chave na relação da Psicologia com a Educação foi consolidada, segundo Gomes e Pereira (2022), com a tese de doutorado de Maria Helena de Souza Patto, intitulada “Psicologia e ideologia: reflexões sobre a psicologia escolar”.

A Psicologia da Educação na ANPED

O movimento da crítica sobre o lugar da Psicologia na Educação culmina, no final da década de 1990, mais precisamente em 1997, na criação de um Grupo de Estudo em Psicologia da Educação, que perdurou por dois anos (1997-1998), sob a coordenação da Professora Vera Maria Nigro de Souza Placco, da PUC/SP. O GT 20 – Psicologia da Educação esclarece:

Atendendo aos objetivos da ANPED de fortalecer e incentivar a pesquisa em Educação e de promover a articulação entre os programas de pós-graduação no país, o GT 20 – Psicologia da Educação foi constituído na Reunião Anual da ANPED de 1999, após dois anos de existência como Grupo de Estudo.

Na Reunião Anual da ANPED de 1999, conforme pontuado acima, o Grupo de Estudo foi transformado no GT 20 – Psicologia da Educação, tendo a Professora Marília Gouvêa de Miranda, da UFG, como sua primeira coordenadora. Desse momento, resultou-se o livro “Psicologia & Educação: revendo contribuições”, organizado por Placco (2000), com a publicação de seis capítulos, cujos autores também compuseram uma mesa-redonda que tratou de fazer, no referido GT, durante a 22ª Reunião da ANPED, “um balanço das contribuições da Psicologia à Educação, nos últimos 30 anos” (Placco, 2000, p. 7). Assim sendo, a autora relata:

Este balanço tinha um significado muito especial, dentro do Grupo de Trabalho, na medida em que as questões e questionamentos efetuados, nas duas últimas décadas, em relação à Psicologia, têm obscurecido – e mesmo negado – as hoje indiscutíveis

contribuições desta área do conhecimento ao desenvolvimento da área e da prática da Educação (Placco, 2000, p. 7).

Mais que uma crítica, a fala da Professora (Placco, 2000) é um desabafo sobre o distanciamento ou mesmo a rejeição da importância que tem a Psicologia para a prática e o desenvolvimento da Educação. Ao mesmo tempo, denota, a partir dos trabalhos apresentados na mesa-redonda, que a Psicologia da Educação pode ser uma importante referência para o estudo dos processos educacionais e da formação do ser humano.

Os trabalhos que compuseram a mesa-redonda por ocasião da “inauguração” do GT 20, durante a 22ª Reunião Anual da ANPED, em 1999, explicitam as principais abordagens teóricas que marcavam a disciplina naquela época. A seguir, apresentamos a Tabela 1, com a lista dos trabalhos constando seus títulos e respectivos autores:

Tabela 1 – Mesa-Redonda do GT 20 – Psicologia da Educação / 22ª Reunião Anual da ANPED

<i>Títulos</i>	<i>Autoria</i>
Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais	Abigail Alvarenga Mahoney
A Psicologia Concreta de Vigotski: implicações para a educação	Angel Pino
Contribuições da Psicologia de Rogers para a Educação: uma abordagem histórica	Laurinda Ramalho de Almeida
Contribuições de Freud para a Educação	Maria Aparecida Morgado
Implicações da Epistemologia Genética de Piaget para a Educação	Maria Lucia Faria Moro
Contribuições de Skinner para a Educação	Sergio Vasconcelos de Luna

Fonte: Placco (2000)

O intuito desta seção foi demonstrar que a Psicologia da Educação não apenas cresceu como área de conhecimento. Ela passou por um processo de revolução epistemológica ao superar as vertentes teóricas reducionistas do campo da educação que induzem à naturalização do processo de desenvolvimento do ser humano. Com isso, criou-se possibilidades de estudar o ser humano e a educação em uma relação de totalidade, em que um é implicado pela existência histórica do outro. Em síntese, o GT 20 da ANPEd, em âmbito nacional e regional, é a expressão de que a Psicologia da Educação mudou e, cada vez mais, tem se aproximado da realidade social que nos constitui como sujeitos vivos no mundo.

Psicologia da Educação: o conhecimento produzido no contexto dos ODS/ONU

O que se intenciona neste item é discutir repercussão dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 da ONU em estudos no campo da Psicologia da Educação na linha de pesquisa sobre Formação Humana, Docência e Currículo do Programa de Pós-graduação em Educação da UERN. Assim sendo, iniciaremos essa discussão pela exposição dos 17 Objetivos que compõem a referida Agenda.

Figura 2 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável

Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>

Cada um dos 17 ODS denota uma relação de compromisso com o processo de transformação da realidade por meio de ações diversas. E a Psicologia da Educação tem papel fundamental na execução desses objetivos, uma vez que, na qualidade de componente educacional, seu compromisso não é apenas pragmático, mas formativo, na perspectiva de que é necessário contribuir com um processo de formação/construção de uma consciência crítica sobre a natureza, a sociedade e a história.

Embora pudéssemos caminhar na perspectiva de teorizar sobre cada ODS, optamos por apresentar duas pesquisas que foram realizadas no campo da Psicologia da Educação, notadamente fundamentadas na perspectiva Sócio-Histórica, em alinhamento com dois ODS: o ODS 4 - Educação de Qualidade e o ODS 10 - Redução das Desigualdades (IPEA, 2024).

No caso do ODS 4 - Educação de Qualidade ou, na sua forma extensa, “assegurar a educação inclusiva e equitativa

de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos” (IPEA – ODS 4, 2024), destacamos a pesquisa “Prática pedagógica de letramento digital: significações constituídas por professores alfabetizadores de criança no período pós-pandemia”, defendida em 2024 por Maria Cristina Parnaíba Dantas Silva no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN.

Trata-se de uma pesquisa que foi desenvolvida em uma escola pública da zona rural do alto sertão do estado da Paraíba, considerando as implicações da crise sanitária da pandemia de Covid-19 na vida escolar de professores e crianças em processo de alfabetização.

Em alinhamento com a problemática anunciada, isto é, os impactos da pandemia da Covid-19 no processo de alfabetização e letramento, a autora da pesquisa define os seguintes objetivos no resumo da dissertação:

[...] refletir sobre as concepções e os desafios enfrentados pelos docentes em prol da efetivação da prática de letramento digital na escola, considerando a realidade da instituição em que atuam; discutir o uso e a função das ferramentas tecnológicas no desenvolvimento da prática pedagógica na alfabetização de criança; prospectar sobre como o letramento digital poderá ressignificar as estratégias pedagógicas de alfabetização de crianças (Silva, 2024a, p. 10).

Dentre os resultados, aponta que:

[...] as dificuldades do ensino remoto emergencial suscitaram uma gravidade de problemas educacionais que já existiam mesmo antes da pandemia da Covid-19. A ausência de políticas públicas e a falta de

estrutura tecnológica e formação para o letramento digital geraram precárias condições de trabalho docente, prejudicando diretamente o ensino e a aprendizagem escolar de muitas crianças em processo de alfabetização e letramento. Outros problemas biopsicossociais, econômicos e geográficos também afetaram professores, estudantes e seus pais/responsáveis durante o pós-pandemia, impactando na melhoria da qualidade de ensino no país, principalmente nas escolas públicas localizadas em regiões da zona rural do alto sertão do estado da Paraíba” (Silva, 2024a, p. 10).

Quanto ao ODS 10 - Redução das Desigualdades ou, na sua forma extensa, “reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles” (IPEA – ODS 10, 2024), temos como exemplo a pesquisa de Maria Socorro Silva, intitulada “Pandemia da covid-19 e educação: significações produzidas no enfrentamento à desigualdade social em uma escola do campo”, também defendida em 2024 no Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da UERN.

No resumo de sua dissertação, Silva (2024b, p. 7) explica que o objetivo maior da pesquisa consistiu em “apreender as significações produzidas por professores de uma escola do campo sobre o enfrentamento à desigualdade social vivenciada por estudantes e seus familiares no contexto da pandemia de Covid-19”. Denota-se, a partir desse objetivo, alguma interconexão entre os ODS 4 e 5, uma vez que leva a questão da desigualdade social para o debate no campo da educação, tendo como referência a área da Psicologia da Educação, pois o foco está voltado para a vivência e constituição dos sujeitos.

Sobre os resultados, Silva (2024b, p. 7) enfatiza:

[...] os resultados deste estudo dão visibilidade aos enfrentamentos à desigualdade social em uma escola do campo, pois veste-se da ideia de que a realidade vivida pelos estudantes e seus familiares é atravessada por significações constituídas e reproduzidas historicamente na sociedade.

Assim sendo, alerta que as falas dos professores que participaram da pesquisa “revelam que a escola do campo, particularmente a unidade onde trabalham, é compreendida como espaço marcado por desafios multifacetados” (Silva, 2024b, p. 7). Em continuidade, a pesquisadora ressalta que, se comparado com o ensino desenvolvido em escolas de zonas urbanas ou em áreas que sejam socialmente menos vulneráveis, “o ensino remoto na Educação do campo teve agravantes muito maiores, na medida em que tinha como pano de fundo a desigualdade social que afeta diversas famílias”.

Considerações finais

Para concluir as reflexões iniciadas neste estudo, gostaria apenas de ressaltar que a Psicologia da Educação é uma área de conhecimento que pode continuar contribuindo muito significativamente com o campo da educação, incluindo a formação de professores para a educação básica, em todas as suas etapas, seja a educação infantil, o ensino fundamental ou o ensino médio. Se a finalidade principal da educação é a formação humana, a Psicologia da Educação tem muito a contribuir com esse processo, nos cursos

de pedagogia e das demais licenciaturas, com a finalidade de formar para a docência na Educação Básica.

Assim sendo, a Psicologia da Educação também não pode se afastar da Agenda 2030 da ONU. Embora tenhamos tentado trazer algumas contribuições de pesquisas que foram realizadas em uma perspectiva mais próxima aos ODS 4 e 10, que tratam, respectivamente, da Educação de Qualidade e da Redução das Desigualdades, a Psicologia da Educação tem o potencial de contribuir com a pesquisa e a produção de conhecimento em todos os demais ODS, se considerarmos que a sua finalidade, enquanto área de conhecimento do campo da educação, é a formação do ser humano a partir da apropriação da história da humanidade.

Referências

ANTUNES, M. A. M. *A Psicologia no Brasil*: leitura histórica sobre sua constituição. São Paulo: Educ; Unimarco, 2005.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 12, n. 2, p. 469–475, dez. 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>. Acesso em: 20 maio 2026.

BOCK, A. M. B. *Aventuras do Barão de Münchhausen na Psicologia*. São Paulo: Educ, Cortez, 1999.

COLL, C. Psicologia e Educação: aproximações aos objetivos e conteúdos da psicologia da educação. In: COLL, C.;

PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

GOMES, M. F. C.; PEREIRA, M. R. *Psicologia Educacional: sujeitos contemporâneos*. São Paulo: Contexto, 2022.

GONÇALVES, M. G. M. A psicologia como ciência do sujeito e da subjetividade: a historicidade como noção básica. In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2018.

GT 20 – Psicologia da Educação. *Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd*. Disponível em: <https://anped.org.br/gt/gt20-psicologia-da-educacao/> Acesso em: 20 maio 2026.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Agenda 2030*: objetivos de desenvolvimento sustentável: avaliação do progresso das principais metas globais para o Brasil: ODS 4: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos. Brasília: Ipea, 2024. 17 p. (Cadernos ODS, 4). DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ri2024ODS4>.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. *Agenda 2030*: objetivos de desenvolvimento sustentável: avaliação do progresso das principais metas globais para

o Brasil: ODS 10: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. Brasília: Ipea, 2024. 20 p. (Cadernos ODS, 10). DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/ri2024ODS10>.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. Tradução de Lya Luft e Rodney Nascimento. São Paulo: Boitempo, 2010.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social I*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2012.

LUKÁCS, G. *Para uma ontologia do ser social II*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho, Mario Duayer e Nélío Schneider. São Paulo: Boitempo, 2013.

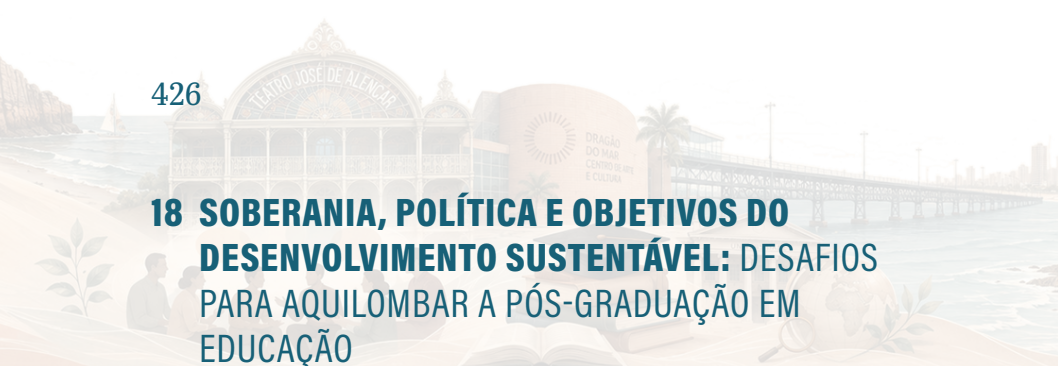
PLACCO, V. N. S. *Psicologia & Educação*: revendo contribuições. São Paulo: Educ, 2000.

SILVA, M. C. P. D. Prática pedagógica de letramento digital: significações constituídas por professores alfabetizadores de criança no período pós-pandemia. 2024a. 275f. *Dissertação (Mestrado em Educação)* – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2024a.

SILVA, M. S. Pandemia da covid-19 e educação: significações produzidas no enfrentamento à desigualdade social em uma escola do campo. 2024b. 126f. Dissertação (*Mestrado em*

Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2024b.

VIEIRA, A. M. E. C. S.; MENESES, T. J. F.; DUARTE, W. G. S. Alfabetização e extensão universitária: contribuições do PraLEE para atendimento do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da Agenda 2030. *Revista Extendere*, v. 11, n. 1, jan.-jun./2025.



18 SOBERANIA, POLÍTICA E OBJETIVOS DO DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL: DESAFIOS PARA AQUILOMBAR A PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap18>

MARCO ANTONIO LEANDRO BARZANO

Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Feira de Santana.

U ma reportagem de 26 de julho de 2025¹, portanto, em um passado bem recente com o título: “Em meio à ofensiva de Trump, entenda como a soberania do Brasil é protegida por lei”, sinalizava o debate político que o Brasil atravessou para, a partir do respaldo nas leis, garantir a soberania brasileira.

O texto inicia com a seguinte informação:

As recentes ofensivas do governo dos Estados Unidos, sob o comando de Donald Trump, voltaram a acender alertas em Brasília sobre a importância de proteger a soberania brasileira — sobretudo diante da tentativa americana de usar a pressão comercial como instrumento de barganha.

No caso mais recente, diplomatas do Itamaraty veem com ressalvas o interesse dos EUA nas terras raras brasileiras, avaliado como uma estratégia para testar o governo Lula em meio ao novo tarifaço imposto pelos americanos.

Trata-se, portanto, de uma necessidade de não apenas os diplomatas veem com ressalvas o interesse dos EUA nas terras raras brasileiras, mas também a partir da luta da população brasileira, do povo brasileiro, representado

¹ Cf. <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/07/26/em-meio-a-ofensiva-de-trump-entenda-como-a-soberania-do-brasil-e-protetida-por-lei.ghl>. Acesso em 27/04/2026.

principalmente, pelos povos originários, movimentos sociais e de classe, comunidades negras, população LGBTQIA+ e povos tradicionais, pela garantia do direito à terra ainda pouco conquistado, internamente, aqui no Brasil.

Isto posto, inicio o presente texto apresentando algumas reflexões que considero necessárias para todas as pessoas pesquisadoras, em especial, aquelas que desenvolvem pesquisas e ações extensionistas nas universidades, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, tendo a Educação Ambiental como centralidade e o compromisso com processos educativos em práticas sociais.

A relação entre soberania, política e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), tem sido um dos principais debates contemporâneos no campo da Educação Ambiental, ainda que o conceito de desenvolvimento sustentável (DS) já tenha sido apresentado com severas críticas, sobretudo por ser relacionado com interesses do capital e neoliberalismo (Layrargues, 2012; 2026; Leher, 2016; Henning, 2022; Loureiro, 2022; Moureira; Loureiro, 2023)

O que possibilitou o debate voltar à centralidade na atualidade foi a implementação, no ano de 2015, da Agenda 2030, que “é um plano de ação para as pessoas, o planeta e a prosperidade. Também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade” (Brasil, 2016, p.1). Nesse mesmo documento ainda é registrado que: “reconhecemos que a erradicação da pobreza em todas as suas formas e dimensões, incluindo a pobreza extrema, é o maior desafio global e um requisito indispensável para o desenvolvimento sustentável” (idem).

Ao longo do documento, há a apresentação de 17 ODS, quais sejam: erradicação da pobreza; **fome zero e**

agricultura sustentável; saúde e bem-estar; educação de qualidade; igualdade de gênero; trabalho decente e crescimento econômico; indústria, inovação e infraestrutura; redução das desigualdades; **consumo e produção responsáveis**; **água potável e saneamento**; **energia limpa e acessível**; cidades e comunidades sustentáveis; **ação contra a mudança global do clima**; **vida na água**; **vida terrestre**; paz, justiça e instituições eficazes e parcerias e meios de implementação (Brasil, 2016, grifo meu).

Geralmente, em diferentes materiais educativos (livros didáticos, revistas de divulgação científica, redes sociais, entre outros), é comum observar que os ODS destacados no parágrafo anterior são aqueles que estão estreitamente associados ao tema ambiental. Particularmente, considero isso um equívoco, pois sendo o meio ambiente um tema interdisciplinar, é possível considerar que outros ODS também estão associados ao meio ambiente, e até mesmo com real condição de promover qualidade ambiental e sustentabilidade. Isto posto defendo que deve-se considerar que os ODS não devem ser encarados de maneira individualizada ou particularizada, mas integrada.

No Relatório de Brundtland há a definição do conceito de desenvolvimento sustentável: “aquele que atende as necessidades do presente, sem comprometer a possibilidade de as gerações futuras atenderem as suas próprias necessidades”. (Brundtland, 1991, p. 46).

Segundo Artaxo (2025, p.7) “Os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) (...) são o caminho que as Nações Unidas estruturaram para reduzir desigualdades sociais e construir um futuro sustentável”.

Considero, no entanto, que mesmo as Nações Unidas tendo um papel fundamental nessa estrutura em escala mundial, a redução das desigualdades sociais e a construção de um futuro sustentável deve partir, primordialmente, a partir das vozes e ações daquelas e daqueles que vêm das margens (Reigota, 2010) e que possuem o lugar de fala (Ribeiro, 2019), historicamente silenciadas, minimizadas, desvalorizadas, consideradas como algo menor e sem importância.

Após esta breve parte introdutória, inicio a parte do texto relatando sobre os ODS, suas implicações e limites para a redução das desigualdades e o futuro sustentável. Logo em seguida, defendo a necessidade de fortalecer os ODS 18 e 20 que estabelecem, respectivamente: “igualdade étnico-racial e povos originários e comunidades tradicionais” por considerar esses ODS transgressores (hooks, 2019a).

Finalizo o texto tecendo considerações acerca de uma pós-graduação em Educação desafiada a ser antirracista e comprometida com uma perspectiva socioambiental ancestral (Krenak, 2022), com produção de conhecimentos e saberes que contribuam para a construção de uma pedagogia da “da diversidade (de raça, de gênero, de idade, de culturas)” (Gomes, 2017, p.134).

ODS: implicações e limites para a redução de desigualdades e o futuro sustentável

No ano de 2005, a Assembleia Geral das Nações Unidas, aprovou a Década da Educação para o Desenvolvimento Sustentável. Segundo Paula Henning e José Luis Ferraro (2022, p. xxx):

No Brasil, especialmente professores, professoras, pesquisadores e pesquisadoras de vanguarda da EA anunciavam o perigo que uma proposta como essa traria, desconsiderando toda a caminhada teórica e política dos movimentos ambientalistas e do campo da Educação Ambiental.

A mesma autora considera que:

A crítica de pesquisadores e pesquisadoras da EA a respeito da nova proposta é justamente ver o ambiente como um lugar de aliança entre economia e política, de modo que as relações sociedade-natureza, tão bem discutidas no campo da EA, se veem apagadas nesse engodo. Restaria à Educação definir comportamentos ecologicamente corretos a favor de um desenvolvimento econômico potencial e sustentável. (Idem)

Tanto Hening; Ferraro (2022) quanto Marcela Agudo e Marília Tozoni-Reis (2025) relembrem que:

o conceito de desenvolvimento sustentável não é recente. Ele foi criado na segunda metade do século passado num contexto de implementação de uma nova ordem econômica mundial, em que o neoliberalismo foi a perspectiva político-econômica escolhida para a base e o fundamento desenvolvimentista dos países centrais e também incidindo nos países periféricos ao capitalismo, principalmente com o desdobramento e o aprofundamento de uma de suas principais características: a desigualdade social (Agudo; Tozoni-Reis 2025, p. 64).

Segundo Philippe Layrargues (2012, p. 1) conceito de desenvolvimento sustentável é um conceito dúbio e

questionável: “com sua tendência economicista e sua vinculação com as ecotecnologias e com as forças de mercado como fatores indutores da sustentabilidade no regime capitalista de desenvolvimento”.

Em seu último artigo publicado, Layrargues (2026, p.10) reforça a “intenção” do conceito de desenvolvimento sustentável, desde a Eco-92:

momento que o setor empresarial ingressava na comunidade ambiental, trazendo a lógica do ambientalismo de mercado. Pela perspectiva do ecocapitalismo, o mecanismo de ação rumo ao Desenvolvimento Sustentável seria, simplesmente, a decisiva investida da mão invisível do mercado – o consumidor verde – que pelas escolhas conscientes ecologicamente orientadas, estimularia o florescimento de empresas verdes, criando então um mercado verde, longe da intervenção estatal na regulação da economia. Isso porque a adoção de tecnologias limpas nos sistemas de gestão ambiental privada seriam o fiel da balança da nova competitividade empresarial.

É importante destacar que a Agenda 21 serviu de referência para os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) no final da década de 90, tendo o meio ambiente como um dos temas transversais. Seguindo a mesma perspectiva da Agenda 21, foi criado em 2016: “a Agenda 2030, o mais novo documento de desenvolvimento sustentável da ONU (Organização das Nações Unidas), surge enquanto uma continuidade desse processo, buscando atualizar as metas apresentadas pela Agenda 21” (Moreira e Loureiro, 2023, p. 3) e tais agendas e as ODS também estão presentes nas competências gerais da BNCC e até mesmo em editais de

fomento de pesquisa que incentivam o/a pesquisador/a em indicar o alinhamento do tema do projeto de pesquisa aos ODS.

A título de exemplo, apresento um fragmento da Apresentação de um documento curricular da Secretaria Estadual de Educação do estado de Pernambuco, seguindo as orientações da Agenda 21, no ano de 2021, ainda que a Agenda 2030 já tivesse em vigência:

A Agenda 21 Global e Agenda 21 Escolar é uma Unidade Curricular (UC) obrigatória do 3º ano do Ensino Médio da Rede Pública Estadual de Pernambuco, a partir da qual, o(a) estudante busca desenvolver a seguinte habilidade: selecionar e mobilizar recursos criativos para resolver problemas reais, com vista a melhoria da qualidade de vida para a nossa e para as futuras gerações com fim de compreender a importância da Educação Ambiental Escolar e promover o debate sobre as questões ambientais (Pernambuco, 2021, p.534).

Em um primeiro momento, pode-se entender que o combate à pobreza é um aspecto importante socialmente, entretanto, afirmações que parecem unanimidade podem também carregar disputas políticas e interesses classistas. A intencionalidade e o projeto do qual faz parte visa um desenvolvimentismo e não pretende acabar com a desigualdade social, por exemplo, um dos aspectos fundamentais do sistema capitalista e de sua manutenção.

Percebe-se que os ODS foram pouco incorporados em outros setores, porém intensamente vem sendo articulados e colocados para a educação.

Roberto Leher (2016, p. 13) considera que

A matriz discursiva dessa orientação é o desenvolvimento sustentável que, a rigor, não é um conceito científico, mas, sobretudo, uma ideologia penetrante e indispensável ao capital, em um contexto em que os problemas socioambientais alcançam perigosa escala planetária e as resistências se ampliam.

Finalizo esta seção apresentando dois episódios considerados de “desenvolvimento” pela ótica do capital, mas que tratam sobre racismo ambiental em municípios nordestinos.

O primeiro deles ocorre em Caetés, no interior de Pernambuco, que teve a promessa de energia limpa, mas o som das hélices trouxe, segundo relato de moradores/as: insônia, ansiedade, irritação, dores de cabeça, provocando adoecimento do corpo.

Em tempos de colapso climático, “a energia pode ser parte da solução climática, mas não desse jeito”, relatou a moradora, pois a promessa de futuro “desenvolvido” apresenta uma transição energética sem escuta daquelas pessoas que vivem no território afetado. Desse modo, “transição energética sem escuta, vira violência”, asseverou a moradora².

Recentemente, no dia 20 de maio de 2026, o Ministério público Federal (MPF) recomendou ao IBAMA que não renove a licença de apuração da Unidade de Concentrado de Urânio (URA), localizada no município de Caetité, Bahia. Segundo o MPF, há pelo menos 14 comunidades quilombolas que não foram consultadas sobre a apuração do empreendimento que está em operação desde o ano de 1999.

² Cf. brunpeloclima.my.canva.site/ Acesso em: 29 de maio de 2026.

ODS 18 e 20: objetivos de resistência

(...) é preciso que muitas vozes se ergam contra o genocídio da população negra, o aumento crescente da população de rua, o avanço criminoso do agronegócio sobre os territórios indígenas e quilombolas, o assassinato de mulheres cis e trans, as práticas de ódio contra a população LGTT, e criminalização dos movimentos sociais e a repressão ao conhecimento por meio do ataque às escolas e às universidades (hooks, 2019b, p.14).

Ainda que os 17 ODS tenham boas intenções com o compromisso da erradicação da pobreza e da fome; que a população tenha saúde e bem estar; água potável; redução das desigualdades, entre outros objetivos já citados na parte introdutória do presente texto, considero e defendo que os objetivos mais importantes são os ODS 18 e 20, aqueles que não foram listados em 2015, mas em 2023.³

Estes ODS expressam o que o fragmento apresentado na epígrafe, tratando da necropolítica (Mbembe, 2018) que, por sua vez, foi necessária uma ação mais específica para o povo negro, indígena e comunidades tradicionais, também.

Em um país como o Brasil, não é possível vislumbrar um objetivo para desenvolvimento que seja sustentável, se parte da população, principalmente pertencente à classe popular e de identidade negra e indígena, ainda (sobre) vivem em condições precárias de habitação, água potável, saneamento básico, conflitos e disputas por terra/território, avanço do agronegócio, mineração e barragens, uso do

³ O ODS 20 não foi oficialmente proposto.

agrotóxico em larga escala, afetando a saúde das pessoas e morte dos seres humanos e não humanos por causa da contaminação do ar, da água e do solo, atingindo um desequilíbrio na cadeia alimentar.

Em setembro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, proferiu em seu discurso na abertura da 78ª Assembleia da organização das Nações Unidas:

A mais ampla e mais ambiciosa ação coletiva da ONU voltada para o desenvolvimento – a Agenda 2030 – pode se transformar no seu maior fracasso. Estamos na metade do período de implementação e ainda distantes das metas definidas. A maior parte dos objetivos de desenvolvimento sustentável caminha em ritmo lento. Nesses sete anos que nos restam, a redução das desigualdades dentro dos países e entre eles deveria se tornar o objetivo-síntese da Agenda 2030. No Brasil, estamos comprometidos a implementar todos os 17 objetivos de desenvolvimento sustentável, de maneira integrada e indivisível. **Queremos alcançar a igualdade racial na sociedade brasileira por meio de um décimo oitavo objetivo que adotaremos voluntariamente**⁴ (grifo nosso).

O ODS 18 tem o objetivo de “eliminar o racismo e a discriminação étnico-racial contra povos indígenas, afrodescendentes e grupos populacionais afetados por múltiplas formas de discriminação”⁵ e possui cinco metas: (a) eliminar o racismo e a discriminação; (b) eliminar violências; (c)

⁴ Cf. <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/programas-e-projetos/ods18>. Acesso em: 01 de maio de 2026.

⁵ CF. <https://observeods18.com.br/metasp-e-indicadores/>. Acesso em: 01 de maio de 2026.

garantir tratamento justo; (d) representatividade e (e) promover a reparação.

Considerando o escopo do presente texto no que se refere ao número de páginas, apresentarei apenas a quinta meta (promover a reparação), pois é nela que aparece de maneira explícita o tema ambiental, como pode ser observado, a seguir: “Promover a reparação integral das violações socioeconômica e cultural, das perdas territoriais e dos **impactos ambientais nos territórios dos povos indígenas e afrodescendentes, especialmente os integrantes de comunidades tradicionais, favelas e comunidades urbanas, garantindo o direito à memória, verdade e justiça.** (grifo meu).

Esta meta é a única dentre as cinco deste ODS que é dividida em duas partes:

5.1: Proteger o patrimônio cultural, artístico e religioso dos povos indígenas e afrodescendentes garantindo-lhes os recursos necessários para o resgate, preservação e reconhecimento das memórias e das histórias de seus ancestrais e para o desenvolvimento de linguagens artísticas plurais nos territórios onde vivem.

5.2: Preservar as formas de vivência e convivência estabelecidas pelos povos indígenas e afrodescendentes, bem como sua cosmovisão, liberdade de expressão cultural e religiosa.⁶

Nota-se, que as metas, sobretudo a quinta delas que foi aqui destacada, ainda é difícil de se imaginar que seja cumprida, agora em menos de quatro anos, sobretudo pelo fato de o Brasil ser um país em que a efetivação das leis é lenta e muitas

⁶ Cf. Idem.

vezes, burocráticas. Além disso, o país convive, como já mencionei neste texto, com um projeto econômico de setores que possuem interesse central no agronegócio e mineração.

Considero importante destacar que para as comunidades quilombolas, indígenas e tradicionais, a terra não é apenas um recurso físico, mas é sagrada, possui um significado ancestral, possibilitando, inclusive, a transmissão de saberes de práticas agrícolas sustentáveis, garantindo a afirmação da identidade cultural e da biodiversidade, algo imperativo no campo da educação ambiental crítica e cultural, na promoção de justiça social, inclusiva e democrática.

Diante do exposto, abordarei aquilo que considero importante destacar para o início de reflexões a partir daquilo que tem sido realizado e uma agenda para os Programas de pós-graduação em Educação.

Pós-graduação em Educação e os ODS: desafios para uma pauta antirracista e comprometida com uma perspectiva socioambiental ancestral

Sugiro assim que interroguemos a democracia
pela perspectiva da Terra, e a Terra pela perspectiva
da democracia, ambas entendidas como o mesmo
que comunidade da vida.
Não é só que toda forma de vida, humana ou não,
é ecológica em toda escala.
É que a vida na Terra, assim como a democracia,
É nossa última utopia.
(Mbembe, 2025, p.12)

Desde a Conferência de Estocolmo, passando pela Eco-92, Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente

e Desenvolvimento (Rio+20), em 2012, temos na atualidade uma agenda de planejamento e gestão de políticas públicas para o ano de 2030. Nesse intervalo de tempo, temos o período da pandemia por dois anos (2020-2022) e uma “mudança” climática, que vem se agravando, ao que podemos denominar de crise climática que atinge todas as pessoas e não-humanos, sobretudo as pessoas negras, indígenas e das comunidades tradicionais.

Tendo em vista que os efeitos no meio ambiente atingem toda sociedade, meu argumento é que a Educação, em especial, a Pós-Graduação, tem um papel fundamental para elaborar uma agenda, além de promover pesquisa e ações extensionistas capazes de interseccionar raça, classe, gênero e sustentabilidade, promovendo uma “comunidade de vida” (Mbembe, 2025).

Um estudo de Paulo Ricardo Merisio e colaboradores (2025, p. 186): apresentou uma “seleção e análise de experiências exitosas no contexto dos PPG de todas as áreas de avaliação da CAPES, buscando-se práticas que apontem impacto — real ou potencial — e que tenham relação concomitante com as atividades de ensino, pesquisa, inovação e extensão”.

Segundo esses mesmos autores (2025, p. 209): “a proposição dos ODS complementares converge, ainda, para importantes movimentos no campo da Educação, tais como a busca por outras epistemologias, a curricularização da extensão e a importância da valorização da ciência em espaços e processos formativos”.

A título de exemplificação, relatarei algumas ações e políticas públicas na Universidade Estadual de Feira de

Santana (UEFS), Bahia, capazes de promover o atendimento às ODS 18 e 20. É importante destacar que tais ações e políticas emergiram, primeiramente, no âmbito da graduação e anos depois atingiram a pós-graduação.

Desde 2006 a UEFS instituiu a política de cotas para pessoas negras, indígenas, quilombolas, ciganas, transexuais, travestis e transgêneros nos cursos de graduação. Esta mesma política iniciou na pós-graduação no ano de 2021. No campus da universidade há uma residência indígena e a quilombola está em fase de construção.

No campo da Educação Ambiental, há um Programa de Extensão e Pesquisa vinculado à Equipe de Estudos em Educação Ambiental (EEA), que desenvolve projetos de extensão e pesquisa, com estudantes da graduação e pós-graduação em Educação, Ciências Ambientais e Engenharia Civil e Ambiental.

No que se refere à Pró-Reitoria de Extensão:

Na Universidade Estadual de Feira de Santana, a extensão universitária é o elo direto entre o conhecimento acadêmico e as transformações sociais. Reafirmando nosso compromisso com uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável, a PROEX informa que todos os nossos programas e projetos são vinculados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 da ONU.⁷

Ainda que no site das pró-reitorias de Pesquisa e Pós-Graduação e de Extensão não há informação sobre a “curricularização da extensão na pós-graduação”, algo que

⁷ Cf. <http://proex.uefs.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=69>. Acesso em: 30 de maio de 2026.

tem possibilitado um diálogo entre as pró-reitorias com o objetivo de pautar um debate voltado aos temas com caráter social e sustentável.

No âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação, há o componente curricular optativo Educação, Ambiente e Sociedade, com carga-horária de 45 horas, com a seguinte ementa: “Educação e a problemática socioambiental contemporânea. Colonialidade, saber e poder. Diversidade, território e lugar. Educação e a construção intencional do futuro. Comunidades interpretativas e emancipação social. Intervenções sociais, educação e ambiente”.

Desde o ano de 2025, foi criado o componente curricular Educação Quilombola, com carga-horária de 45 horas, com a ementa:

Educação Antirracista. Educação étnico-racial, em especial, educação quilombola. Aspectos históricos, políticos, socioculturais e educacionais das comunidades quilombolas. Identidade e ação cultural nos quilombos. A Agroecologia enquanto eixo da identidade e sustentabilidade das comunidades quilombolas. Expressões artísticas e culturais locais e importância na afirmação das identidades negras e quilombolas. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Territórios de Identidade e Comunidades Quilombolas. Interseccionalidade entre Raça, Classe e Gênero no Quilombo.

Destaca-se o objetivo geral do componente curricular: “Proporcionar aos(as) estudantes conhecimentos teórico-metodológicos sobre educação antirracista, educação quilombola e educação escolar quilombola, articulando saberes

acadêmicos, comunitários e filosofias ancestrais voltados para o campo da pesquisa e extensão”.

A partir do que foi exposto nesta seção, reitero que a lógica do desenvolvimento sustentável, de um modo geral, ainda é atrelada aos interesses do capital e neoliberalismo, mas é possível encontrar nas universidades pesquisadores e extensionistas que no ensino da graduação e pós-graduação, tensionam, se engajam e transgridem, encontrando fissuras e escapes para promoverem a sustentabilidade ancestral, a educação antirracista, que garanta o bem viver da sociedade e, para isso, se inspirar em Ailton Krenak (2020, p.24) quando nos ensina: “temos que parar de nos desenvolver e começar a nos envolver”

Uma carta para a geração neta quilombola

Feira de Santana, 05 de junho de 2026.

Queridas crianças quilombolas, boa tarde!

Escrevo-lhe esta carta para te contar sobre um texto que um evento muito importante na área de educação me encomendou, tanto para apresentá-lo no evento, quanto para deixá-lo registrado em um livro.

Endereço esta carta a você, me lembrando de Nego Bispo, um homem quilombola que nos deixou um legado de transmitir sua sabedoria (geração avó), para a geração mãe e geração neta. Escolhi vocês, crianças quilombolas, como destinatárias.

O texto que escrevi foi sobre: “Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável: Desafios para

aquilombar a Pós-Graduação em Educação”. Considerei que foi um tema muito amplo para escrevê-lo em poucas páginas. Desse modo, apresentarei nesta carta, as minhas impressões, daquilo que aprendi ao preparar e escrever o texto. Sim, eu aprendi para escrever o texto. Foi necessário (re)ler alguns artigos, ler outros mais atuais, refletir sobre aquilo que defendo, meus princípios e até que ponto posso flexibilizá-los.

Diante da minha experiência de atuação no campo da Educação Ambiental desde 1998, tenho aprendido que devemos ter muito cuidado quando nos referimos ao termo “desenvolvimento sustentável”, pois sabemos que ele carrega uma ideologia marcadamente neoliberal e direcionada aos interesses do capital, com caráter individualista. Sei que você ainda é uma criança, mas considero importante que você já inicie sua formação ambiental a partir de uma perspectiva crítica.

Na primeira parte do texto eu exploro sobre esse conceito de desenvolvimento sustentável, sobretudo no que se refere aos seus 17 objetivos propostos pela ONU. Sem dúvida nenhuma, cada objetivo anunciado representa uma urgente necessidade de que governo, sociedade civil, coletivos, sindicatos, ONG, de forma coletiva, se empenhem em alcançá-los, nos próximos anos.

Em seguida, procurei discorrer sobre dois ODS que não foram listados oficialmente pela ONU, mas o governo brasileiro, inseriu. São eles: igualdade étnico-racial (ODS 18) e direitos dos povos indígenas e povos originários (ODS 20). Veja, minha cara criança quilombola: a ONU, a organização das nações unidas, não havia contemplado,

especificamente, temas tão importantes. Você não acha estranho? Eu acho! Por isso, resolvi escrever um pouco sobre esses dois ODS e aprendi tanto com minhas reflexões e leituras, que resolvi que, em breve, escreverei um artigo com maior aprofundamento.

Nesta parte do texto, apresentei alguns exemplos do que vem acontecendo em dois municípios nordestinos, um em Pernambuco e outro na Bahia, que considero muito grave e tem a ver, inclusive com racismo ambiental.

Bom, como o texto foi encomendado por um evento de pós-graduação em Educação, escrevi na última parte dele sobre iniciativas que considero importantes que vêm sendo desenvolvidas na universidade que trabalho, que você conhece: a UEFS. Considero que tais iniciativas também acontecem em outras universidades e cursos de pós-graduação e o que devemos é divulgar tais experiências, mapear as que existem em outras instituições, para o fortalecimento do aquilombamento tão necessário no campo da educação, desde as escolas às universidades, sempre em parcerias, inclusive, com o coletivo dos movimentos sociais.

Sabe, além da crítica denunciadora e necessária que devemos sempre fazer, considero importante também que sejamos anunciadores de propostas que possam minimizar ou até mesmo eliminar para que possamos, cada vez mais, nutrirmos a esperança de um mundo melhor, realmente sustentável, capaz de nos sentirmos mais e mais envolvidos com a Mãe Terra, mesmo porque, como nos ensina Ailton Krenak: “o futuro é ancestral”.

Um abraço, com afeto,

Marco

Referências

AGUDO, Marcela de Moraes; TOZONI-REIS, Marília. Educação ambiental para além do capital: porque os ODS não são um caminho possível. *Revista Territorial*, Goiás – GO. Dossiê: Educação Ambiental e Sustentabilidades outras, 2025.

ARTAXO, Paulo. COP-30 e o agravamento da crise climática – caminhos para a construção de uma sociedade sustentável. *Estudos Avançados*. 39 (114), 2025.

BRASIL. *Transformando Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*. 2016. Acesso em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>

GOMES, Nilma Lino. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

HENNING, Paula; FERRARO, José Luís. As lutas políticas da Educação Ambiental nas universidades brasileiras: provocações à governamentalidade neoliberal no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável. *Ciênc. educ.* (Bauru) 28, 2022.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2019a.

HOOKS, bell. *Erguer a voz, pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Editora Elefante, 2019b.

KRENAK, Ailton. *A Vida não é útil*. São Paulo, Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Futuro Ancestral*. São Paulo, Companhia das Letras 2022.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. Educação Ambiental no Brasil: o que mudou nos vinte anos da Rio 92 à Rio+20. *Com-Ciência (UNICAMP)*, v. 135, p. 135, 2012.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. A domesticação da Educação Ambiental. *Pesquisa em Educação Ambiental*. v. 21, p. 1-19, 2026.

LEHER, Roberto. A educação ambiental como crítica ao desenvolvimento sustentável: notas sobre o método. *Pesquisa em Educação Ambiental*, v.11, n. 2, p. 10-23, 2016.

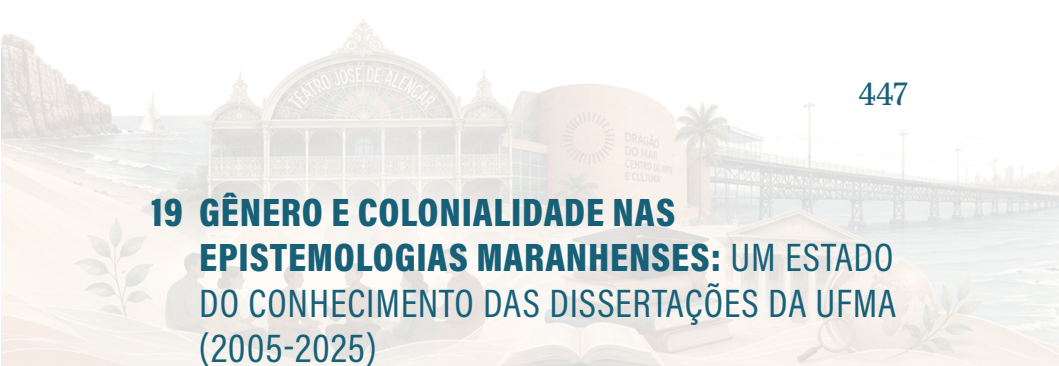
MBEMBE, Achille. *Democracia como uma comunidade de vida*. São Paulo: n-1 edições, 2025.

MERISIO, Paulo Ricardo. Et all. Destaques de experiências quanto aos impactos da pós-graduação brasileira na promoção de ODS complementares à agenda 2030. In: Carlos SAMPAIO, Alberto Cioce; COSTA, BRASIL, Soraia de Queiroz; BARBOSA, André; ROCHA, Gabriela; ROMANO; Roberta Giraldi. (Orgs.) *Impacto da Pós-graduação brasileira na agenda 2030*. Brasília: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, 2025.

MOREIRA, Luna Tapajós Santos; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. Análise crítica do discurso do documento Diretrizes de Aprendizagem dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) no Currículo da Cidade de São Paulo. *Revista Sergipana de Educação Ambiental*. v.10, 2023.

REIGOTA, Marcos. A contribuição política e pedagógica dos que vêm das margens. *Teias*. Rio de Janeiro. v. 11, p. 1-6, 2010.

RIBEIRO, Djamila. *Lugar de Fala*. São Paulo: Editora Jandaíra, 2019.



19 GÊNERO E COLONIALIDADE NAS EPISTEMOLOGIAS MARANHENSES: UM ESTADO DO CONHECIMENTO DAS DISSERTAÇÕES DA UFMA (2005-2025)

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap19>

ELISÂNGELA SANTOS DE AMORIM

Professora Associada II do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Maranhão- UFMA; Professora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Gestão do Ensino da Educação Básica - PPGEEB/UFMA. Líder do grupo de pesquisa em Feminismo Decolonial, Formação de Professoras e Campesinato - GEFECE/UFMA.

E-mail: es.amorim@ufma.br

Introdução

Inicialmente ancoradas em perspectivas voltadas à condição das mulheres e à denúncia das desigualdades entre os sexos, as investigações de Estudos de Gênero ampliaram progressivamente seus horizontes analíticos nas últimas décadas, incorporando debates sobre sexualidade, identidades, relações de poder, diversidade, raça, classe social e colonialidade. No Brasil, especialmente a partir da década de 1990, a incorporação das contribuições de autoras como Joan Scott (1995; 2012), Judith Butler (2003) e Guacira Lopes Louro (1997; 1999) possibilitou a consolidação da categoria gênero como ferramenta analítica fundamental para compreender os processos educativos e as formas de produção das desigualdades sociais.

Entretanto, a crescente presença dessas perspectivas também suscitou questionamentos acerca de seus limites explicativos quando aplicadas a realidades marcadas por profundas assimetrias raciais, econômicas e territoriais. Nesse cenário, os aportes do feminismo negro, das teorias interseccionais e das epistemologias decoloniais passaram a questionar o caráter universalizante de determinadas abordagens, reivindicando maior atenção às experiências

historicamente silenciadas de mulheres negras, indígenas, quilombolas, camponesas e periféricas. A crítica à colonialidade do saber evidenciou que a compreensão das relações de gênero na América Latina exige considerar os efeitos históricos da escravidão, do racismo estrutural, da desigualdade de classe e das múltiplas formas de subalternização produzidas pela modernidade colonial.

É nesse contexto que se insere a presente pesquisa, que adotou como objetivo geral analisar a configuração da categoria gênero nas dissertações de mestrado da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), produzidas entre 2005 e 2025, investigando as transições epistemológicas entre as matrizes teóricas clássicas e as insurgências decoloniais e interseccionais. Para alcançar esse propósito, foram definidos os seguintes objetivos específicos: discutir o processo de recepção e tradução das teorias de gênero no contexto acadêmico maranhense; mapear quantitativa e qualitativamente a produção *stricto sensu* da UFMA no período delimitado; analisar a interação entre gênero, raça e classe nas pesquisas locais; identificar avanços e lacunas presentes na produção acadêmica, tensionando os limites da binaridade moderna-colonial e destacando a emergência de perspectivas decoloniais e interseccionais.

Este artigo organiza-se textualmente iniciando pela apresentação dos seus procedimentos metodológicos de caráter inventariante (Seção 2). Em seguida, discute-se o problema epistemológico da tradução das teorias, dando lugar ao mapeamento e análise categorial do *corpus* à luz das realidades e rupturas decoloniais (Seção 3), culminando nas considerações finais (Seção 4).

Procedimentos metodológicos

Esta pesquisa caracterizou-se como um Estado do Conhecimento de natureza qualitativa, com abordagem inventariante e descritiva, fundamentada nas contribuições de Jefferson Mainardes (2018) sobre metapesquisa. A identificação com a modalidade de Estado do Conhecimento se deve por concentrar-se em um segmento específico (Ferreira, 2002) da produção científica de dissertações defendidas na UFMA.

O recorte temporal compreendeu os anos de 2005 a 2025, abrangendo a fase de consolidação dos programas de pós-graduação da instituição e permitindo acompanhar a evolução dos Estudos de Gênero em diferentes contextos históricos e acadêmicos. Este estudo parte da ação de iniciativas que culminaram em grupos de pesquisa e núcleos acadêmicos voltados aos Estudos de Gênero e Educação, incentivando a produção de pesquisas sobre Gênero, Mulheres e Educação, e contribuindo para a formação profissional.

A constituição do *corpus* documental ocorreu em três etapas. Inicialmente, o levantamento das dissertações foi realizado no Repositório Institucional da UFMA e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando os descritores “gênero” e “gênero e educação”. Em seguida, procedeu-se à seleção dos trabalhos mediante leitura dos títulos e resumos, sendo incluídas apenas as pesquisas que utilizavam gênero como categoria analítica central. Por fim, realizou-se a leitura dos resumos, sumários, capítulos teóricos e considerações finais, permitindo a sistematização das informações em planilhas contendo dados sobre

autoria, orientação, programa de pós-graduação, ano de defesa e principais características analíticas.

Durante a elaboração deste artigo, foram utilizadas ferramentas de inteligência artificial como apoio às etapas de organização e revisão textual. O *Gemini AI* (versão *Plus*) foi empregado para atividades de *brainstorming*; o *NotebookLM* auxiliou na organização temática das dissertações e na leitura exploratória dos resumos, sumários e considerações finais; e o *ChatGPT* (versão 4.5) foi utilizado para revisão preliminar de versões iniciais do texto. O uso dessas ferramentas observou os princípios éticos estabelecidos pela Portaria nº 2.664/2026 do CNPq.

A realização da análise sustentou-se na perspectiva das “teorias viajantes”, proposta por Claudia de Lima Costa (2000), buscando ainda compreender referenciais produzidos em outros contextos, especialmente os de Scott (1995; 2012), Butler (2003), Femenías (2021), Lugones (2014) e Segato (2012). Mais do que identificar tendências teóricas, buscou-se analisar como a produção acadêmica da UFMA tem respondido aos desafios colocados pelos feminismos contemporâneos e pelas epistemologias do Sul.

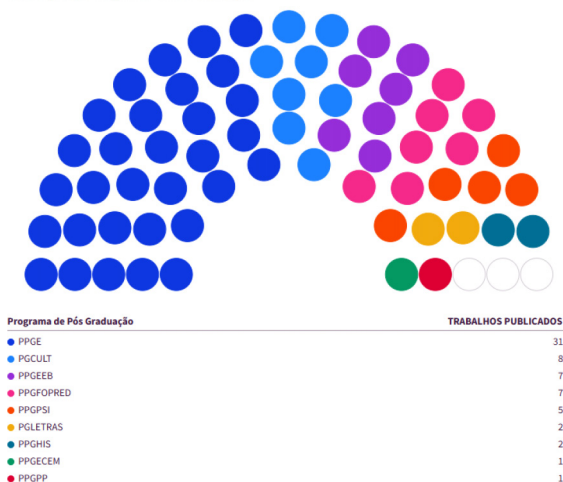
O mapeamento das dissertações dos programas de pós-graduação da UFMA (2005-2025)

O olhar inventariante sobre o quantitativo de dissertações encontradas no Repositório da UFMA e do banco de dados de Teses e Dissertações com o descritor “gênero” chegou ao total de 354 dissertações. Após um refinamento da pesquisa, considerou-se o uso do descritor “Gênero e Educação”

e chegou-se ao quantitativo de 64 dissertações alinhadas ao objeto deste estudo.

Gráfico 1 – Número de dissertações por Programas de Pós-Graduação em Educação da UFMA

Dissertações sobre Gênero na UFMA
Publicações por Programas de Pós-Graduação



Fonte: elaborado pela autora (2026).

O debate sobre Gênero na Educação apresentado nos títulos mapeados (Gráfico 1) se faz presente majoritariamente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), totalizando 31 trabalhos. Em segundo lugar, se tem o Programa Interdisciplinar Cultura e Sociedade (PGCULT), com 8 trabalhos defendidos no período pesquisado. Na sequência, há dois programas de pós-graduação em Educação (mestrado profissional): o Programa de Pós-Graduação em Gestão de Ensino da Educação Básica (PPGEEB) e o Programa de

Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED), ambos com 7 dissertações defendidas. Em seguida, os programas de Pós-Graduação em Psicologia (PPGPSI), com 5 trabalhos, Letras (PGLETRAS) com 2, História (PPGHIS) com 2, Ciências e Matemática (PPECEM) com 1 cada, e Políticas Públicas (PPGPP) com 1 trabalho defendido.

A totalização dos dados das 64 dissertações consolida o fenômeno da predominância feminina na constituição desse campo científico na UFMA. Os nomes que cruzam as décadas, desde os trabalhos pioneiros de Elisângela Santos de Amorim (2007), Janette Maria França de Abreu (2008) e Mary Angélica Costa Tourinho (2008) até a explosão de defesas em 2025, revelam que as mulheres constituem a maioria das pesquisadoras *stricto sensu* que produzem e inscrevem esses saberes no repositório. A presença masculina, embora existente, totalizando 7 trabalhos, é minoria.

Sob a lente de María Luisa Femenías (2021), entende-se que a consolidação de uma comunidade de pesquisa formada por mulheres evidencia a demarcação ativa de um *locus* “de enunciação” encarnado. Diante dos históricos silenciamentos institucionais que tendem a secundarizar os estudos sobre Gênero, Sexualidades e Feminismos, as intelectuais da UFMA mantiveram-se firmes ao assumirem o rigor epistemológico, salvaguardando a memória e garantindo a sobrevivência dos Estudos de Gênero na academia maranhense e, em particular, na UFMA.

A análise cronológica e temática das dissertações permite identificar transformações significativas nos objetos de estudo e nas perspectivas teóricas que orientaram a produção acadêmica sobre gênero na UFMA. Os trabalhos

foram organizados em sete eixos os quais evidenciam deslocamentos conceituais que acompanham tanto as mudanças no campo dos Estudos de Gênero, quanto às demandas sociais e educacionais emergentes: 1. Gênese e instituições: história, memória e identidade docente (2007–2013); 2. Interseccionalidade: raça, classe e invisibilidade (2011–2019); 3. Currículo, diversidade sexual e perspectiva *queer* (2012–2025); 4. Práticas pedagógicas e infância: brinquedos, brincadeiras e literatura (2015–2025); 5. Enfrentamento à violência e políticas públicas (2011–2024); 6. Espaços de poder e resistência: ciência, política e militância (2013–2025); e, 7. Novas epistemologias e linguagens (2020–2023).

Objetivos e percursos metodológicos das dissertações de mestrado sobre Gênero e Educação na UFMA

A definição dos objetivos e a escolha dos procedimentos metodológicos das dissertações ultrapassam o caráter meramente técnico ou instrumental. No que se refere aos objetivos, as dissertações analisadas percorrem um movimento que vai do resgate historiográfico à construção de propostas interventivas. Nas investigações de caráter histórico e institucional, predomina o interesse em preencher lacunas da memória educacional maranhense, buscando compreender como mulheres construíram suas trajetórias e identidades em contextos marcados por estruturas patriarcais. Com a consolidação do campo, os objetivos tornam-se mais abrangentes e analíticos, direcionando-se à investigação dos mecanismos de silenciamento curricular, da regulação dos corpos em ambientes de controle social e da

permanência de concepções heteronormativas e excludentes nas práticas educativas contemporâneas.

Para atender a esses propósitos, as pesquisas mobilizam predominantemente abordagens qualitativas, de natureza crítica e interpretativa. A pesquisa documental e a análise de conteúdo ocupam lugar central nos estudos dedicados à investigação de legislações, documentos institucionais, planos de ensino e materiais didáticos, permitindo identificar tanto os discursos explícitos quanto os processos de invisibilização de gênero e diversidade sexual presentes nas políticas educacionais e nos currículos.

Entretanto, a principal força empírica dessas dissertações reside nas metodologias centradas na experiência vivida e na valorização da oralidade. Nessa perspectiva, a produção do conhecimento assume um caráter dialógico, no qual memórias, trajetórias e experiências constituem fontes legítimas de análise e interpretação da realidade social.

Além disso, as produções mais recentes, especialmente entre 2020 e 2025, revelam uma ampliação do repertório metodológico, com a incorporação de abordagens etnográficas, fenomenológicas, participativas e de pesquisa-ação. Esse deslocamento responde à crescente preocupação com a aplicabilidade social dos resultados e com a construção de práticas educativas transformadoras.

Os aportes teóricos das dissertações de mestrado sobre Gênero e Educação na Universidade Federal do Maranhão

Foi possível identificar, no *corpus* documental, um núcleo de autorias que estruturaram teoricamente o campo

dos Estudos de Gênero na pós-graduação da UFMA, bem como referências complementares mobilizadas em abordagens específicas. Entre os referenciais centrais, destaca-se a expressiva presença de Joan Scott (1995; 2012), cuja formulação de gênero como elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e como forma primária de significação das relações de poder constitui o principal fundamento conceitual das pesquisas analisadas.

Também ocupa posição de destaque Judith Butler (2003), especialmente nos trabalhos voltados às discussões contemporâneas sobre identidade, sexualidade e teoria *queer*. Outro autor recorrente é Michel Foucault (2014), cujas reflexões sobre poder, disciplina e sexualidade sustentam análises voltadas às instituições educacionais, aos mecanismos de controle dos corpos e à produção social das normas.

Em um segundo nível de recorrência, encontram-se autorias que oferecem aportes específicos para a compreensão das relações entre gênero, identidade, raça, classe e educação. Nesse grupo, destaca-se Crenshaw (2002), cuja formulação da interseccionalidade tornou-se referência fundamental nas dissertações mais recentes, sobretudo naquelas que analisam os entrecruzamentos entre gênero, raça e classe. De forma semelhante, Akotirene (2019) aparece como importante interlocutora na difusão e ampliação desse debate no contexto brasileiro.

No contexto educacional brasileiro, merece destaque a presença de Guacira Lopes Louro (1997; 1999), cuja produção estabelece uma importante interlocução entre as formulações de Butler (2003) e Foucault (2014) e os debates

sobre currículo, escola e sexualidade. No processo de circulação e apropriação das teorias de gênero é imprescindível que sua recepção no contexto brasileiro ultrapasse a mera reprodução de referenciais produzidos em outros cenários históricos e sociais.

Cabe destacar que as dissertações mais recentes comprovam a incorporação crescente de perspectivas feministas negras e decoloniais, representadas por autoras como Bell Hooks (2019) e María Lugones (2014). Enquanto Hooks (2019) contribui para as discussões sobre educação, raça e pedagogias críticas, Lugones (2014) oferece instrumentos teóricos para compreender as articulações entre colonialidade, gênero, raça e poder, ampliando os horizontes analíticos da produção acadêmica contemporânea. Ao deslocarem o foco analítico para a colonialidade, questiona-se a pretensão universalizante das categorias produzidas no Norte Global e defende-se a necessidade de construir interpretações ancoradas nas experiências históricas e territoriais da América Latina.

Estudos voltados para mulheres negras, quilombolas, quebradeiras de coco babaçu, populações camponesas e comunidades tradicionais têm demonstrado crescente preocupação em compreender como as desigualdades de gênero se articulam às dinâmicas de raça, território e colonialidade. Nesses trabalhos, o gênero deixa de ser tratado como categoria abstrata ou universal e passa a ser analisado a partir das experiências concretas de sujeitos historicamente marginalizados.

A partir desse diálogo teórico, possibilita-se identificar um dos principais avanços da produção acadêmica

recente: a crescente incorporação da interseccionalidade e da decolonialidade como instrumentos de análise. Esse movimento representa uma ruptura importante com abordagens que privilegiavam apenas uma dimensão das desigualdades e evidencia o amadurecimento teórico do campo.

Resultados das produções sobre Gênero Pós-Graduação Maranhense

A produção científica analisada revelou um campo em processo de consolidação teórica e de fortalecimento de seu compromisso ético e político com as discussões sobre gênero, sexualidade e diversidade. Os resultados dessas investigações demonstraram um movimento que parte da identificação das desigualdades historicamente construídas e avança em direção à formulação de novas perspectivas epistemológicas comprometidas com a transformação da realidade social e educacional maranhense.

No conjunto das pesquisas voltadas à História da Educação e à constituição das instituições escolares, destaca-se a contribuição para a desconstrução da suposta neutralidade dos processos formativos. Os resultados evidenciaram que a escolarização feminina e o exercício do magistério foram atravessados por relações ambíguas, funcionando simultaneamente como mecanismos de controle social e como possibilidades de ampliação da autonomia intelectual, da participação pública e da construção de identidades femininas mais autônomas.

Com a incorporação de referenciais pós-críticos e pós-estruturalistas, as pesquisas passaram a problematizar de

forma mais incisiva o currículo, as práticas pedagógicas e os processos de produção de subjetividades na escola. Estudos que analisaram a presença e/ou a ausência das discussões sobre diversidade sexual em documentos curriculares, práticas docentes e instituições escolares evidenciaram a persistência de mecanismos de exclusão sustentados pela heteronormatividade. Ao mesmo tempo, essas investigações revelam a existência de práticas de resistência protagonizadas por docentes e estudantes que desestabilizam as normas estabelecidas e ampliam as possibilidades de reconhecimento da diversidade no espaço escolar.

Outro conjunto de contribuições relevantes emerge das pesquisas fundamentadas nas perspectivas interseccionais, feministas negras e decoloniais. Os resultados demonstram que as desigualdades vivenciadas por esses grupos não podem ser compreendidas de forma fragmentada, uma vez que gênero, raça e classe operam de maneira articulada na produção de exclusões sociais. Nesse sentido, as pesquisas reforçam a importância de abordagens capazes de apreender a complexidade das relações sociais e de reconhecer as especificidades históricas e territoriais que atravessam a realidade maranhense.

As produções mais recentes apontaram, ainda, para um deslocamento em direção a perspectivas mais propositivas e interventivas. Ao transformar experiências historicamente invisibilizadas em objetos legítimos de investigação, os resultados alcançados pelas dissertações da UFMA ampliam a compreensão das relações entre Gênero e Educação, contribuem para o fortalecimento das epistemologias críticas e oferecem subsídios importantes para a formulação de

políticas públicas e práticas pedagógicas orientadas pelos princípios da inclusão, da democracia e da justiça social.

As lacunas da pesquisa: horizontes e vácuos investigativos no cenário maranhense

A análise sistemática das dissertações permitiu identificar não apenas os avanços teóricos alcançados pelo campo dos Estudos de Gênero e Educação, mas também lacunas investigativas e desafios metodológicos que ainda demandam atenção. Essas ausências revelam limites institucionais, epistemológicos e políticos presentes na produção acadêmica e apontam caminhos para o fortalecimento de pesquisas futuras.

Uma das lacunas refere-se à pouca incorporação das vozes e experiências dos sujeitos diretamente envolvidos nos fenômenos investigados. Há uma predominância de estudos baseados em documentos oficiais, legislações, políticas públicas e discursos institucionais, em detrimento de abordagens que privilegiam a escuta dos grupos pesquisados.

Outra lacuna diz respeito à aplicação prática das abordagens interseccionais no contexto da Educação Básica. Essa questão torna-se ainda mais evidente quando se observa a distribuição territorial das investigações. Grande parte dos estudos concentra-se em contextos urbanos, permanecendo escassas as pesquisas desenvolvidas em municípios do interior. Considerando a diversidade sociocultural do Maranhão, essa lacuna dificulta a compreensão das formas específicas pelas quais racismo, sexismo e desigualdades sociais se manifestam em diferentes territórios e contextos educacionais.

Também se destaca a necessidade de ampliar os estudos sobre masculinidades e sobre a participação dos homens nos processos educativos. No campo das políticas públicas, as pesquisas apontam dificuldades decorrentes da insuficiência e da fragmentação dos dados oficiais. A ausência de informações sistemáticas sobre raça, classe, gênero e sexualidade em registros institucionais compromete avaliações mais precisas sobre a efetividade das ações governamentais voltadas ao enfrentamento das desigualdades e das violências. A retirada explícita das categorias gênero e orientação sexual de documentos normativos nacionais, associada às disputas políticas em torno dessas temáticas, contribuiu para a produção de incertezas pedagógicas e para o enfraquecimento de ações educativas voltadas à promoção da equidade.

Além dessas questões, emergem novos desafios relacionados às transformações tecnológicas e culturais contemporâneas. O impacto das mídias digitais, das redes sociais e das tecnologias de inteligência artificial na construção das identidades, nas relações de gênero e nos processos educativos ainda constitui um campo pouco explorado pela produção acadêmica analisada.

Diante do exposto, podemos dizer que o conjunto das lacunas identificadas sugere que os Estudos de Gênero produzidos no Maranhão apontam para o diagnóstico das desigualdades sociais e educacionais. Contudo, o cenário atual indica a necessidade de avançar para investigações de caráter mais interventivo, participativo e propositivo. Isso implica ampliar o diálogo com os sujeitos pesquisados, fortalecer metodologias colaborativas e desenvolver estratégias capazes não apenas de compreender as múltiplas formas de

desigualdade, mas também de contribuir para sua transformação nos diferentes espaços educativos e sociais.

Considerações finais

Este estado do conhecimento ratifica que os Estudos de Gênero desenvolvidos no âmbito da pós-graduação maranhense percorreram um caminho de amadurecimento teórico e metodológico ao longo das últimas décadas. A produção investigada demonstrou a importância das contribuições oriundas das matrizes clássicas dos Estudos de Gênero, especialmente aquelas vinculadas ao debate feminista pós-estruturalista e educacional, que possibilitaram problematizar relações de poder, desigualdades e processos de exclusão historicamente naturalizados. Contudo, o mapeamento realizado também revelou que a simples incorporação desses referenciais não é suficiente para compreender a complexidade das experiências vividas em um território marcado por profundas desigualdades sociais, raciais, econômicas e regionais, como o Maranhão.

Os resultados indicaram que as pesquisas mais recentes têm avançado na direção de perspectivas interseccionais e decoloniais. Esse movimento representa um importante esforço de territorialização do conhecimento, visto que busca interpretar as relações de gênero a partir das especificidades históricas e culturais do contexto maranhense, sem perder de vista os diálogos com a produção acadêmica nacional e internacional.

Entretanto, persistem desafios que confirmam a necessidade de aprofundar esse processo de construção

epistemológica. Da mesma forma, permanecem lacunas relacionadas à escuta direta dos grupos pesquisados, à valorização de saberes comunitários e à elaboração de metodologias capazes de articular, de forma mais consistente, gênero, raça, classe, território e colonialidade. Tais ausências demonstram que o enfrentamento do silenciamento histórico não depende apenas da ampliação dos objetos de pesquisa, mas também da revisão das formas pelas quais o conhecimento é produzido e legitimado no espaço acadêmico.

Assim, o principal desafio que se coloca para os Estudos de Gênero na pós-graduação maranhense não é apenas ampliar a produção científica sobre grupos historicamente excluídos, mas transformar esses sujeitos em interlocutores centrais da construção do conhecimento. Somente por meio desse deslocamento epistemológico será possível romper com as hierarquias que historicamente silenciaram determinadas vozes e consolidar uma produção acadêmica efetivamente comprometida com a justiça social, a pluralidade de experiências e a valorização das especificidades históricas, culturais e territoriais do Maranhão.

Referências

ABREU, J. M. F. *Relações de gênero e suas influências na escolha do curso de pedagogia do campus I da Universidade Federal do Maranhão*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

AKOTIRENE, C. *O que é interseccionalidade?*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

AMORIM, E. S. A. *Educação decolonial*: saberes e práticas de professoras em assentamentos da reforma agrária no Maranhão. São Paulo: Ed. Dialética, 2025.

AMORIM, E. S. *Trajetória educacional de mulheres em assentamentos de reforma agrária na região tocantina-MA*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2007.

BUTLER, J. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

COSTA, C. L. As teorias feministas nas Américas e a política transnacional da tradução. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 1-6, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11918>. Acesso em: 2 abr. 2026.

CRENSHAW, K. W. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ref/a/mb-TpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2026.

HOOKS, B. *Teoria feminista*: da margem ao centro. São Paulo: Editora Perspectiva, 2019.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 2 abr. 2026.

FEMENÍAS, *María Luísa*. O feminismo latino-americano, cartografia preliminar. *Revista X*, Curitiba, v. 16, n. 1, p. 224-238, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/78547>. Acesso em: 2 abr. 2026.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*: a vontade de saber. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. (org.). *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755>. Acesso em: 2 abr. 2026.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da educação: perspectivas teóricas e metodológicas. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 34, n. 72, p. 303-319, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2026.

TOURINHO, M. A. C. *As normalistas nas duas primeiras décadas do século XX em São Luís do Maranhão*: entre o discurso da ordem e a subversão nas práticas. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2008.

SAFFIOTI, H. I. B. *Gênero, patriarcado, violência*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoe-realidade/article/view/71721>. Acesso em: 2 abr. 2026.

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. *Projeto História*, São Paulo, n. 45, p. 327-351, 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/15018>. Acesso em: 2 abr. 2026.

SEGATO, R. L. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. *e-cadernos CES*, Coimbra, n. 18, p. 106-131, 2012. Disponível em: <https://bds.unb.br/handle/123456789/1163>. Acesso em: 2 abr. 2026.



20 SOBERANIA SENSÍVEL: A ESTÉTICA DO OPRIMIDO NA UNIVERSIDADE PELA INSURGÊNCIA DA CRIAÇÃO ARTÍSTICA, DA RESISTÊNCIA POLÍTICA E DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap20>

CILENE NASCIMENTO CANDA

Doutora em artes cênicas (Programa de Pós -Graduação em Artes Cênicas – UFBA), Mestre em educação (Programa de Pós -Graduação em Educação – UFBA). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações pedagógicas (PPGCLIP) da Faculdade de Educação/ Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pesquisadora da área de Arte-Educação, atuante nos seguintes Grupos de Estudos e Pesquisas da UFBA: Educação, Didática e Ludicidade (GEPEL), Teatro do Oprimido (GESTO) e Filosofia, Arte e Educação (FIARE). No campo artístico, atua como poeta e atriz no Coletivo Canduras e Artes e no Grupo poético Nós Por Acaso.

Introdução: a Estética do Oprimido e a Educação



presença da arte no ensino superior ainda enfrenta desafios relacionados à predominância de modelos acadêmicos centrados na racionalidade técnica, na produtividade e na valorização de formas tradicionais de produção do conhecimento. Modelos de ensino do medo e da impunidade são comumente encontrados em concepções pedagógicas e em práticas da educação brasileira, pautam-se de valores da pedagogia da solidão e da competição na escola neoliberal. No livro *De pernas pro ar: a escola do mundo ao avesso*, o escritor uruguaio Eduardo Galeano denuncia os efeitos do capitalismo que gesta um mundo ao avesso, ou seja, uma realidade que “despreza a honestidade, castiga o trabalho, recompensa a falta de escrúpulos e alimenta o canibalismo. Seus mestres caluniam a natureza: a injustiça, dizem, é lei natural” (GALEANO, 2018, p. 5).

O avesso é vivido, consumido e consumado sem que os sujeitos se deem conta de que a realidade poderia ser diferente, de que a pedagogia não deveria servir aos modelos destinados à incomunicação, à impunidade e à injustiça: “o mundo ao avesso nos ensina a padecer a realidade, ao invés

de transformá-la, a esquecer o passado ao invés de escutá-lo e a aceitar o futuro ao invés de imaginá-lo” (GALEANO, 2018, p. 8). O avesso do mundo ao avesso criticado ironicamente por Galeano seria oportunizar experiências de ruptura, de traição e de esperança, terreno este muito fértil, quando fecundado pela Arte e pela Estética. Contudo, ainda são inúmeros os desafios da descentralização e da democratização das Artes na realidade brasileira, e a garantia do acesso a experiências artísticas de todas as pessoas no cotidiano escolar ainda é um exercício de utopia. Este posicionamento de esperança presente na Arte/Educação é conclamado pelo patrono da educação brasileira, Paulo Freire, que evidencia a esperança, a insistência, a insurgência, a teimosia como forças fundamentais da luta. Sem esperança não se luta; e sem luta concreta não há mudança:

[...] sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. Como programa, a desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir no fatalismo em que não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. (FREIRE, 2013, p. 10).

Do mesmo modo como Freire denuncia a desesperança enquanto sentimento imobilizador, Eduardo Galeano – em seu imperativo existencial e histórico – identifica um

caminho utópico de contraposição a este modelo domesticador da escola, cunhando a compreensão de contraescola em um movimento dialético de síntese:

Em sua escola, a escola do crime, são obrigatórias as aulas de impotência, amnésia e resignação. Mas está visto que não há desgraça sem graça, nem cara que não tenha sua coroa, nem desalento que não busque seu alento. Nem tampouco há escola que não encontre sua contraescola. (GALEANO, 2018, p. 8).

A contraescola é um ato de traição à escola do mundo ao avesso e um exercício do direito ao delírio, o que nos faz conclamar o valor criativo, insurgente e imaginativo da Arte. Nesse estudo sobre a Arte e Estética do Oprimido, a insurgência da criação artística e a formação política, observamos que mesmo em ambientes universitários, muitas experiências artísticas cotidianas – quando existentes – frequentemente ocupam um lugar secundário, sendo compreendidas como complemento aos conteúdos obrigatórios de cada curso, e não como dimensão constitutiva dos processos de formação, pesquisa e produção científica. Na condição de professora de uma universidade federal brasileira, observo a persistência de dificuldades institucionais e pedagógicas para reconhecer práticas criadoras, sensíveis e coletivas como expressões legítimas de investigação científica e educação integral. Essa realidade (validada por baremas, métricas meritocráticas e rankings internacionais de avaliações, especialmente na pós-graduação) sufoca a sensibilidade, limita o potencial crítico e transformador da arte. A redução de oportunidades de construção de experiências educativas sensíveis e críticas, criativas e dialógicas transformam seres

passivos e obedientes em pessoas participativas e conectadas às questões sociais e políticas do país e do mundo.

Por outro lado, o cenário de crise das formas tradicionais de produção de conhecimentos em todas as suas concepções, formas e vertentes, vêm eclodir em uma série de críticas aos modos ensinar, de produzir e de socializar os conhecimentos. Os modelos consagrados, muitas vezes marcados por perspectivas hierarquizadas, disciplinares e frequentemente distanciadas das experiências concretas dos sujeitos, apontam o cenário educacional a ser revisto e alterado. Diante de tal contexto desafiante, é urgente a ampliação e a diversificação dos modos de produzir, compartilhar e validar saberes no ensino superior. A Estética do Oprimido, no nosso entendimento, por ampliar o direito ao delírio inspirado em Eduardo Galeano, apresenta-se como uma alternativa teórica e prática do campo da Arte, Educação e Cultura que articula sensibilidade, criação artística e reflexão crítica como dimensões constitutivas do conhecimento, pois “Arte é uma forma de conhecer, e é conhecimento, subjetivo, sensorial, não-científico” (BOAL, 2009, p. 111).

A ampliação do conceito de Teatro do Oprimido visa expandir as formas e as linguagens que produzem Arte e Cultura em escolas, universidades e contextos não-instituídos de educação, democratizando a possibilidade de experiências de artes pelos oprimidos para tratarem de seus problemas e as estratégias de alteração, mediante exame reflexivo sobre a realidade. A Estética do Oprimido, entendida como campo de reunião de poderes sensíveis e simbólicos do oprimido, mas negados pelo capitalismo neoliberal, tem o “fito de sensibilizar o lado artístico das pessoas para que

se percebam criadoras em potencial” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 15). Por valorizar linguagens estéticas diversas que giram em torno de experiências de criação artística e de resistência política, manifestos em processos gerados nos coletivos, a Estética do Oprimido favorece experiências formativas comprometidas com o diálogo, a escuta e a transformação social. O foco da Estética do Oprimido está na compreensão de cada ser como sujeito social, coletivo, crítico, engajado e provocador do mundo, pois a “nossa capacidade de coletivizar não pode ultrapassar nossa essência pessoal, particular, de sermos um só, vivos, em constante transformação. Somos únicos, não estáticos!” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 98).

A universidade é compreendida – para além da instituição de formação técnica e profissional - como espaço político, cultural e social de produção de sentidos, de conhecimentos mais diversos e de intervenção na realidade. Dito isso, o **objetivo principal** deste trabalho encomendado para o GT 24 Educação e Arte do EPEN (2026), é analisar os contributos da Estética do Oprimido para a potencialização de práticas de pesquisa, ensino e extensão no ensino superior, ampliando possibilidades de criação, participação e democratização do conhecimento em diálogo com a Educação Básica. E como **objetivo específico** sistematizar os contributos promissores da Estética do Oprimido para a produção de linguagens e de conhecimentos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFBA. Foram trabalhados os princípios éticos e políticos, procedimentos estéticos e pedagógicos e práticas artísticas, mediante a análise de três elementos da Estética do Oprimido: a imagem, a palavra e o som, com vistas à difusão no campo educacional.

Tais contributos assentam-se no terreno filosófico fecundado por Paulo Freire, o que nos faz considerar o campo do Teatro e da Estética do Oprimido como um “processo formativo é caracterizado pela revisão permanente de posturas, concepções e práticas sociais, e não é dado a priori, tampouco é transferido por outrem” (CANDA, 2012, p. 120). Portanto, “o processo formativo em Teatro do Oprimido é marcado pelo contato constante do sujeito com a obra de arte e pela inserção em espaços de debates e de criação artística. (CANDA, 2012, p. 120). Para caracterizar melhor a dimensão pedagógica deste arsenal estético e político, buscamos organizar os princípios de base teórica e os procedimentos que orientam a Estética do Oprimido no fortalecimento de práticas educativas críticas, sensíveis e socialmente comprometidas, contribuindo para a democratização da universidade, a despeito dos desafios contemporâneos enfrentados.

Metodologia: sistematização de princípios e procedimentos da Estética do Oprimido

A metodologia deste estudo possui natureza teórica, problematizadora do campo da Arte/Educação e caracteriza-se como *pesquisa qualitativa*, por privilegiar a compreensão dos sentidos, experiências e processos de produção do conhecimento construídos em contextos educativos e artísticos, em vez da mensuração de dados quantitativos. A escolha pela abordagem qualitativa justifica-se pelo interesse em interpretar a produção de práticas estéticas e pedagógicas na minha experiência de mais de 25 anos atuando com o Teatro do Oprimido na Educação Básica, no Ensino

Superior e em comunidades. Nesse estudo, a produção artística se situa em torno das ideias da Estética do Oprimido e seus modos de mobilização sensível, de formação participativa e meios de transformação do cotidiano universitário, visto que

Tal formação visa a humanização e a busca pela superação das opressões, seja de ordem social, psicológica ou simbólica. O Teatro do Oprimido pode ser visto como um campo de expressões humanas, de produção de sentidos, de vivências coletivas e de formação política. (CANDA, 2012, p. 120).

O estudo assume uma perspectiva crítico-dialógica, por compreender a necessidade de sistematização e difusão de princípios, procedimentos e práticas da Estética do Oprimido na Educação, refletindo sobre a relevância do conhecimento como construção relacional, histórica e situada, elaborada por meio do diálogo e da ação entre sujeitos e suas experiências. Como procedimento de pesquisa, incorporamos ao levantamento teórico sobre Teatro e Estética do Oprimido, a *narrativa autobiográfica*, entendida como possibilidade de produzir reflexão crítica sobre trajetórias, práticas e experiências vividas no campo universitário. Ao adotar narrativas autobiográficas, exercemos um ato de reflexividade autobiográfica, compreendendo trabalhos de pesquisas “baseados nas histórias de vida como método de investigação qualitativa e como prática de formação, procuram identificar, nas trajetórias de professores, questões de interesse para a pesquisa educacional” (PASSEGGI, SOUZA e VICENTINI, 2011, p. 370). Identificamos, em nossas trajetórias autobiográficas uma

dimensão epistemológica que valida saberes invisíveis da atuação com a Estética do Oprimido na universidade, uma vez que

não se trata de encontrar nas escritas de si uma “verdade” preexistente ao ato de biografar, mas de estudar como os indivíduos dão forma à suas experiências e sentido ao que antes não tinha, como constroem a consciência histórica de si e de suas aprendizagens nos territórios que habitam e são por eles habitados, mediante o processo de biografização. (Passeggi, Souza e Vicentini, 2011, p. 371).

De forma breve, retomando fios da minha atuação no Mestrado Profissional em Educação da UFBA, recomponho narrativas autobiográficas que se situam em experiências de ensino, da pesquisa e da extensão para poder sistematizar práticas e princípios consolidados nesse contexto de formação. No campo do *ensino*, o Teatro e a Estética do Oprimido vêm sendo trabalhado para compor roteiro de aulas participativas, inventivas e que deem condições para que mestrandos/as possam se exprimir, dialogar, criar e partilhar sentidos produzidos. O arsenal de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido constituem a minha base metodológica no bloco temático Educação, Linguagens e Inovação, com foco no corpo e nas diversas linguagens artísticas que constituem a Estética do Oprimido. Já na *pesquisa*, venho examinando, sistematizando e difundindo a Pedagogia do Teatro do Oprimido, debatendo temas que versam sobre a educação libertadora. Há anos, desenvolvo estudos e publico artigos que ampliam a compreensão do método do Teatro do Oprimido no contexto da Educação, criando projetos e ações de

extensão universitária para a difusão e divulgação desses instrumentos de luta e de formação.

O Mestrado Profissional em Educação da UFBA realiza diversas atividades de partilha de experiências de pesquisas em institutos e escolas da Educação Básica, e a Estética do Oprimido tem sempre um lugar de destaque na experiência promovida em seminários, rodas de conversa, colóquios, lançamento de livros, dentre outros formatos, além de representar um significativo caminho de experiências coletivas para se pensar (imaginar e representar simbolicamente) os objetos e itinerários de pesquisa. Diante dessas linhas autobiográficas, me propus a examinar o **objeto de estudo** assim delineado: Quais são os fundamentos éticos e políticos, os procedimentos estéticos e pedagógicos e as práticas artísticas que constituem a Estética do Oprimido e como esses elementos se articulam na formulação de uma pedagogia estética libertadora? Dessa forma, visio sistematizar os contributos da Estética do Oprimido para a produção de linguagens e de conhecimentos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, organizando os princípios éticos e políticos, procedimentos estéticos e pedagógicos e práticas artísticas, mediante a análise de três elementos da Estética do Oprimido: a imagem, a palavra e o som.

Os princípios estético-políticos do Teatro do Oprimido têm sido inspiradores e até mesmo incorporados em programas de pós-graduação, projetos de formação docente, grupos de pesquisa e ações extensionistas em muitas universidades brasileiras, mas ainda com parca visibilidade. Esta realidade torna necessária a difusão deste arsenal, tomando como referência as ações de Estética do Oprimido realizadas

no âmbito do curso de Mestrado Profissional em Educação (MPED do Programa de Pós-Graduação em Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (PPGCLIP) da Universidade Federal da Bahia. É nesse contexto de produção de saberes e experiências de Teatro do Oprimido e de Estética do Oprimido que entendemos que esta pedagogia artística se compõe simultaneamente campo de atuação, análise social e nova intervenção, como um exercício prático relevante para a formação universitária no campo da Arte/Educação. A grafia do termo Arte/Educação – e não Arte-Educação - se dá pela busca de um uso unificado do Brasil, conforme explicam os professores Ana Mae Barbosa e Sidiney Peterson Ferreira de Lima:

Arte/Educação, como utilizamos no Brasil, é epistemologia da arte. Arte/Educação, em nosso entendimento, é arte, é educação, refere-se ao que da arte e ao que da educação são convocados para o ensino e aprendizagem. Mas, de modo ampliado, também se refere aos processos de criação, às teorias, às experiências plurais nas aulas, nas pesquisas, nas mediações culturais, que revestem esta designação, Arte/Educação, de significações do nosso próprio e de outros tempos. (BARBOSA e LIMA, 2024, p. 22).

Ao falar de Arte/Educação, estamos tratando tanto do campo da arte aplicada ao ensino, quando ao conjunto de conceitos e processos artístico, no qual se incluem diversas perspectivas, como a Estética do Oprimido. O trabalho político, artístico e pedagógico do Teatro do Oprimido atravessou dezenas de países e destacou-se pela “busca de soluções cênicas para problemas reais que lhe suscitam, também,

perguntas teóricas às quais tenta responder com reflexão, conversas, leituras, páginas escritas e novas propostas cênicas” (VANNUCCI, 2013, p. 209), demarcando o seu processo efetivo de práxis pedagógica manifesto “em um espaço filosófico marcado por uma dialética honesta e desprentensiosa” (VANNUCCI, 2013, p. 209). A práxis pedagógica da Estética do Oprimido é nutrida pela indissociabilidade entre cognição e sensibilidade e entre o que se fala e o que se pratica e entre o que se sente e porque se luta, uma vez que “os sentidos são enlace entre corpo e subjetividade, caminhos da inserção do indivíduo na sociedade – primeiras fontes de opressão e de libertação” (BOAL, 2009, p. 50). No limiar entre a arte e a educação libertadora, o Teatro do Oprimido “transita constantemente entre a vida e a ficção, entre a realidade viva e a que podemos inventar, entre o passado e o presente, mas sobretudo invade o futuro” (BOAL, 2003, p. 77).

Dito isso, a investigação intenciona levantar os meios estéticos de produção artística (palavras, imagens e sons), evidenciando o arsenal da Estética do Oprimido que visam tensionar formas tradicionais de produção acadêmica e fortalecer práticas educativas democráticas, criadoras e emancipatórias no ensino superior. Para isso, foram elencados três princípios éticos e políticos que se desdobram em procedimentos estéticos e pedagógicos de produção de práticas artísticas no Mestrado Profissional em Educação da UFBA. As categorias de análise e de levantamento metodológico da Estética do Oprimido ficaram assim organizadas: **1. Imagem como produção visual do real; 2. Palavra como diálogo e elaboração crítica da experiência; 3. Som como escuta, percepção e criação coletiva.** Interessa-nos, portanto,

difundir princípios políticos que dão alicerce para práticas pedagógicas da Estética do Oprimido, mediante a narrativa autobiográfica que opera como dispositivo de interpretação e produção de conhecimento. As categorias apresentam enxertos e fragmentos de experiências de Estética do Oprimido no bojo do MPED, visando articular experiência vivida, reflexão crítica e implicada e contexto social.

Referencial Teórico: Teatro do Oprimido como pedagogia estética

Este tópico visa relacionar *princípios éticos e políticos* citados na metodologia que emolduram a prática da Estética do Oprimido, como base epistemológica para pensarmos as categorias analíticas e os procedimentos artístico-pedagógicos. A leitura-base fundamental desta sistematização é *A Estética do Oprimido*, postumamente publicado em 2009, no qual Augusto Boal nos convoca a uma compreensão da arte como dimensão inseparável da vida social e política. O livro *A estética de Boal: odisseia pelos sentidos*, de Flávio Conceição (2018) questiona, com base na leitura de Boal, a concentração dos meios de criação simbólica em grupos hegemônicos e privilegiados, assim como denunciando o controle social, dentre outras mazelas do capitalismo no nosso sistema sensível e simbólico.

O conceito de Estética do Oprimido parte da ideia de que todas as pessoas possuem capacidade criadora e direito de produzir imagens, narrativas e sentidos sobre o mundo, em um sentido ampliado e revisto pelo próprio idealizador do Teatro do Oprimido, ao afirmar “em algum momento escrevi que ser humano é ser teatro. Devo ampliar o conceito:

ser humano é ser artista!” (BOAL, 2009, p. 19), compreendida como uma máxima para entendermos a educação integral e o foco da ampliação do sentido do Teatro do Oprimido para a Estética do Oprimido. A seguir, demarcaremos alguns dos princípios importantes para a compreensão da Estética do Oprimido.

Estética do Oprimido: o pensamento simbólico contra a dominação do sensível

Ao denunciar o sistema que reproduz o analfabetismo estético como “perigoso instrumento de dominação que permite aos operários a subliminal Invasão dos cérebros” (BOAL, 2009, p. 15), Boal sistematiza reflexões sobre o *pensamento simbólico e sensível* – como formas humanas amalgamadas - que nos convocam a desenhar o mundo, bem como refletir como somos constituídos, moldados e controlados socialmente. Com base nisso, o autor intitula de invasão dos cérebros o sistema de “formação dos submissos rebanhos de passivos fiéis das igrejas eletrônicas dos milagres a granel, com dia e hora marcados na TV” (BOAL, 2009, p. 18). Efetuada a denúncia dos sistemas simbólicos de opressão, ele anuncia uma fonte de esperança como base de luta da Estética do Oprimido: “o pensamento sensível é arma de poder – quem tem em suas mãos, domina. Por isso, os opressores lutam pela posse do espetáculo e dos meios de comunicação de massas, que é por onde circula e se impõe o pensamento único autoritário”. (BOAL, 2009, p. 18).

A contribuição da Estética do Oprimido para formação
A estética de Boal: odisseia pelos sentidos. está relacionada à

construção de práticas educativas mais sensíveis, que integrem as pessoas não somente via intelecto, mas mediante a mobilização de corpos, vozes, imagens e sons pelos sujeitos em comunhão de aprendizado mútuo; práticas educativas sensíveis e mais democráticas, participativas e emancipatórias, portanto, que tendem a reconhecer em grupos de estudantes, docentes e comunidades como produtores de saber, reconhecendo que “cada ser humano é especial em seu cerne, em sua unicidade, mas integra um conjunto como cidadão, uma nação” (CONCEIÇÃO, 2018, p. 98). A Estética do Oprimido viabiliza meios de constituição do pensamento sensível e simbólico, fundamental para a expansão tanto das possibilidades criativas, quanto como campo de debate, de batalha e luta de classes.

A Estética do Oprimido é instrumento de luta da classe trabalhadora

Compreendendo a arte como campo de luta de classe, Augusto Boal, na mesma direção de superação do modelo autoritário, limitador e monológico, escreve o livro *O Teatro como arte marcial* (2003), no qual narra diversos episódios na lida com o teatro que assumem esse contorno de crítica social e profundo exercício de esperança, transformação e liberdade. O arsenal de luta chamado de Teatro do Oprimido vai, aos poucos, ganhando espaço em outras áreas de produção cultural, agregando pessoas interessadas de outras profissões no campo da pedagogia, psicologia, direito, saúde, serviço social, dentre outros. Ao compreender a Estética como Ciência do conhecimento

sensível, como fonte reflexiva da comunicação sensorial, uma vez que “a Estética não é a ciência do Belo, como se costuma dizer, mas sim a ciência da comunicação sensorial e da sensibilidade. É a organização sensível do caos em que vivemos, solitários e gregários” (p. 31). Do ponto de vista conceitual para pensarmos a experiência de cada ser como campo de soberania do sensível, as Artes são o principal campo de experiência e análise, de conceito e expressão, entendemos que “[...] a Cultura e a Arte são, essencialmente, manifestações concretas da *aisthétós* – Estética”. (BOAL, 2009, p. 26).

No pensamento-ação-no-mundo de Augusto Boal, a arte longe de restringir-se ao consumo passivo, constitui-se como linguagem política capaz de ampliar a leitura crítica da realidade, sensibilizar os sentidos (o olhar, o sentir, o falar, o tocar, o escutar) transformando-os em linguagens expressivas para “transver o mundo” (Manuel de Barros) e fortalecer processos de emancipação e de transformação social. Em toda sua trajetória de vida, Boal enfatizou e defendeu a democratização dos meios de produção estética, assumindo a sua dimensão intersubjetiva e simbólica contemplada pelo corpo e pela sensorialidade de cada pessoa, afinal, “a arte é o objeto, material ou imaterial. Estética é a forma de produzi-lo e percebê-lo. Arte está na coisa. Estética, no sujeito e em seu olhar”. (BOAL, 2009, p. 22). Com isso, foi possível favorecer que sujeitos historicamente silenciados se tornassem autores de suas próprias representações sociais metaforizadas em cena, a serem repensadas coletivamente.

A Estética do Oprimido como práxis da esperança

Nesse campo em construção chamado Estética do Oprimido, reside o sentido prático da esperança, mola propulsora da luta, na qual “a prática educativa de opção progressista jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade”. (FREIRE, 2013, p. 9). A aventura desveladora do mundo de mazelas, opressões, “as injustiças, os abusos, as extorsões, os ganhos ilícitos, os tráficos de influência, o uso do cargo para a satisfação de interesses pessoais” (FREIRE, 2013, p. 11), mostrando suas causas e possibilidades. E é por isso que, enquanto educadores, nos mantemos frequentemente em estado de luta e de construção, uma vez que a educação é, ao mesmo tempo, campo de batalha e cultivo da esperança. Ao mencionar o papel socialmente referendado de educadores:

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e correta, é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos, e quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo a corpo puramente vingativo. (FREIRE, 2013, p. 11).

Para Paulo Freire, sem esperança, ou desistimos ou entramos na luta de forma derrotada. A reflexão de Paulo Freire evidencia que a tarefa de educar implica a construção de uma cultura participativa em que todos os sujeitos da comunidade escolar sejam reconhecidos como produtores de conhecimento e agentes de transformação. Assim, afirmou:

estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluo vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. (FREIRE, 2013, p. 11).

A Pedagogia da esperança se materializa em diversas formas, formatos e projetos, sendo a Estética do Oprimido, de Augusto Boal, mais uma forma de se exercer práticas de Educação libertadora, afirmando o direito de todos à produção de sentidos, imagens, narrativas e conhecimentos sobre a realidade. Assim como Freire reivindica a participação crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola, enquanto Boal defende a democratização dos meios de produção estética, rompendo com a separação entre artistas e espectadores. A Estética do Oprimido é um constante de criação artística que se constitui pela via da esperança e da luta voltada à emancipação que passa pela transformação dos sujeitos de objetos em protagonistas da ação educativa e cultural. A esperança nos conduz à construção de novas paisagens educativas, e isso é resultante de muito trabalho: enquanto lutamos e agimos, refletimos e problematizamos a vida, e compreendemos que a educação libertadora e democrática se aprende e se exerce mediante a participação crítica, a criação coletiva e a intervenção consciente no mundo.

Procedimentos artístico-pedagógicos da Estética do Oprimido

Os procedimentos estéticos da Estética do Oprimido integram *som, imagem e palavra* e passam, aos poucos, a ser amplamente investigado não apenas no Teatro, mas nas artes problematizadoras das inúmeras formas de opressão. Esses procedimentos têm como base os princípios discutidos na seção anterior e podem ser compreendidos como instrumentos integrados de percepção, expressão e ação transformadora. A palavra, a imagem e o som são atributos das diversas áreas da Arte/Educação (artes visuais, teatro, música e dança) que compõem a aprendizagem de artes nas escolas, universidades e em contextos não-instituídos de educação, e precisam ser democratizados em termos da produção de sua linguagem no mundo. Por compreender que a Arte como instrumento de libertação dos oprimidos, Boal elege estes três poderes como dimensões para pensar-fazer a sua pedagogia:

Palavra, imagem e som, que hoje são canais de opressão, devem ser usados pelos oprimidos como formas de rebeldia e ação, não passiva contemplação absor-ta. Não basta consumir cultura: é necessário produzi-la. Não basta gozar arte: necessário é ser artista! Não basta produzir ideias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. (BOAL, 2009, p. 19).

Ao ativar essas dimensões, a experiência estética favorece o exercício da consciência crítica e da projeção de ações de intervenção e investigação coletiva. Esse pensamento

dialoga com Paulo Freire ao compreender educação e criação como práticas de liberdade, fundadas no diálogo, na participação e na transformação social. A Estética do Oprimido convoca os sujeitos a se aproximarem do conhecimento sobre a realidade, atuando sobre esta, uma vez que além de ser instrumento de luta da classe trabalhadora, é também entendida “como prática da liberdade, um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade”. (FREIRE, 1987, p. 25). Entendendo a Arte como prática de liberdade, recorremos a Boal para enfatizar o seu posicionamento político e estético:

Arte não é adorno, palavra não é absoluta, som não é ruído, e as imagens falam, convencem e dominam. A estes três poderes – Palavra, Sim e Imagem – não podemos renunciar, sob pena de renunciarmos à nossa condição humana. (BOAL, 2009, p. 22).

O trabalho de arte na educação é uma conquista histórica inegociável. A noção de soberania dos sentidos, inspirada na Estética do Oprimido por Augusto Boal, tensiona históricos processos de concentração dos meios de produção estética e simbólica, indicando que a opressão também opera pela restrição das possibilidades de imaginar, narrar e tornar visíveis determinadas experiências. O enquadramento e controle, a consciência crítica reconfigura as formas de sentir, criar e intervir no mundo, constituindo-se como processo permanentemente atravessado por disputas de linguagem, participação e poder. Convidamos a pensar em uma pedagogia que articule a teoria e prática da libertação e que reafirme a dimensão histórico-cultural das sociedades humanas, compreendendo que “não apenas temos

história, mas fazemos a história que igualmente nos faz e que nos torna, portanto, históricos”. (FREIRE, 2000, p. 40). Que em nossas trajetórias históricas, possamos difundir ideias e procedimentos que deem base para a produção de experiências coletivas de sentido, de luta pela vida guiada pela arte e pela esperança

Estética do Oprimido no Ensino Superior: análise e discussão

Considerando a Estética do Oprimido como referencial teórico e prático relevante para o campo da Educação, nesta seção de discussão sobre processos e procedimentos de sua práxis, estão organizados os conceitos e os resultados das categorias de análise, a partir dos três meios fundamentais de linguagem e de libertação formulados por Augusto Boal. Assim, a imagem, a palavra e o som são compreendidos como dimensões indissociáveis de produção de conhecimento artístico e cultural desvelador da realidade. O trabalho pedagógico com a imagem, palavra e som ativam os sentidos, mobiliza a representação e a reflexão, bem como estimula a participação ativa e a reflexão esperançosa que cria as condições concretas de transformação social. Passemos, então, à investigação destes três meios de produção da Estética do Oprimido.

Imagem como produção visual e reflexiva do real

Nesta categoria, a imagem é analisada na constituição de modos de perceber, representar e refletir criticamente sobre a realidade social. As práticas estéticas com imagens

mobilizam a linguagem corporal e o olhar atento e perceptivo, produzindo deslocamentos nas formas habituais de ver, ampliando a soberania dos sentidos e possibilitando a emergência de experiências historicamente desprivilegiadas ou invisibilizadas nos espaços de formação. A imagem é adotada como linguagem que antecede o discurso verbal e o extrapola, tornando-se objeto de análise e de criação de outras inteligibilidades e de problematização das hierarquias do conhecimento e das práticas sociais.

O estudo e a organização de páticas pedagógicas em torno da imagem tem como principal referência o arsenal de ativação da categoria de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido *Ver tudo que se olha* (BOAL, 2005), como também a técnica de Teatro imagem, em que grupos coletivamente criam imagens, signos e metáforas de representação do real. No jogo de imagem falamos com o corpo e “nos afastamos da realidade em si para vê-la em sua imagem, que nos possibilita ampliar a visão de todo acontecido. Podemos ser espectadores de nossa própria história em sua representação” (SANTOS, 2016, p. 203). O trabalho estético com o corpo e a imagem, no âmbito do Teatro do Oprimido (T.O.), oportuniza-nos entender, como diria Boal (2009, p. 50), que “os sentidos são enlace entre corpo e subjetividade, caminhos da inserção do indivíduo na sociedade – primeiras fontes de opressão e de libertação”. O Teatro imagem apresenta exercícios diversos sistematizados por Boal (2005), compondo imagens fixas, fotográficas dos problemas sociais concretos, como um manifesto sobre o aumento da passagem de ônibus, uma fila de desempregados em busca de trabalho, o racismo no setor público, uma situação de violência contra

a mulher, dentre outras situações problemas que se pode abordar. Ao fotografar uma situação ou

Ao teatralizar a realidade, criamos uma metáfora, uma imagem do real: uma representação que expressa determinada percepção sobre o real. Assim, nos afastamos da realidade em si para vê-la em sua imagem, que nos possibilita ampliar a visão de todo acontecido. Podemos ser espectadores de nossa própria história em sua representação. (SANTOS, 2016, p. 203).

As diversas estratégias de análise da imagem, a exemplo do exercício Completar a Imagem (BOAL, 2005), que o ver a imagem, dar sentido ao que foi visto e intervir sobre ela. A compreensão de que o corpo tanto é formado por experiências sociais e educativas inclui a ideia de que os sentidos são fonte de cognição e meios pelos quais selecionamos e acesamos o mundo. A arte é o campo de conhecimento sensível e experiencial que nos permite sair do óbvio, deslumbrar os horizontes de atuação política e iluminar as subjetividades como fonte para novas criações.

Resultados da categoria de análise 1:

A imagem é um tipo de linguagem que articula conhecimentos, introduz deslocamentos nas formas pelas quais a espaços educativos, incluindo a universidade, organizam as experiências inspiradas na Estética do Oprimido. Os dispositivos do teatro-imagem, mediado pela composição corporal e construção visual coletiva diversificam procedimentos metodológicos, ao mesmo tempo em que tensionam regimes cognitivos centrados na predominância do discurso verbal

e da racionalidade técnica. A produção do conhecimento sensível questiona as fronteiras historicamente construídas entre experiência, criação e investigação.

Nas experiências curriculares do Mestrado Profissional em Educação da UFBA, as imagens são sempre muito trabalhadas nos encontros coletivos de formação, como os seminários, oficinas e colóquios, sugerindo a necessidade de revisar concepções e formas de mediação pedagógica que, com recorrência, tendem a subordinar a experiência estética à transmissão de conteúdos. Em termos curriculares do MPED, observamos os indícios de maior abertura dos nossos estudantes - profissionais da Educação Básica - à pluralidade de linguagens, ainda que permaneçam disputas de um reconhecimento da arte do ponto de vista institucional. As pesquisas são operadas não apenas pela racionalidade, mas por toda vitalidade pulsante que as linguagens artísticas oferecem para criamos redes de pesquisa interventiva e de inovação do contexto das investigações na universidade.

Palavra como diálogo e elaboração crítica da experiência

Aqui, a palavra é vista como dispositivo estético e educativo investiga os processos sociais, simbólicos e subjetivos pelos quais a voz humana (social ou fictícia) se firma como prática dialógica de produção compartilhada do conhecimento do sensível. Esta categoria busca compreender como narrativas, relatos autobiográficos que denunciam violências e opressões diversas, debates e enunciações coletivas favorecem movimentos de leitura crítica da realidade. O deslocamento da posição de objeto para sujeito do discurso

– seja na voz de personagens, ou na elaboração crítica da percepção visual – é favorecido pela palavra no exercício de construção política de sentidos, especialmente porque ao falarmos de Arte/Educação, é preciso enfatizar que “as palavras e seus usos são carregados de sentidos tanto em relação ao que somos como ao que nos acontece” (BARBOSA e LIMA, 2024, p. 19).

As imagens produzidas são fruto das experiências de mundo e se traduzem simbolicamente como linguagem criadora capaz de expressar e refletir sobre a realidade, como coloca Freire (1981, p. 53) “somos seres [...] capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de nossa ação, captar a realidade e expressá-la por meio de nossa linguagem criadora”. Pensamos o som da palavra e, depois, a imagem que a palavra nos remete, sempre polissêmica, repleta de significação, a palavra é problematizadora por provocar os sujeitos a pensarem sobre o que acessamos e elaboramos para verbalizarmos a partir da observação de um fragmento da realidade, de uma imagem, som ou outro signo representativo do real.

Resultados da categoria de análise 2:

A palavra, compreendida para além de sua função comunicativa, opera como espaço de disputa pelas condições de participação na vida social, sendo a educação um campo aberto e fértil para esta produção. As práticas realizadas no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFBA evidenciaram que o diálogo demanda a problematização frequente, é ponte e fonte de criação coletiva e de leitura social. O discurso verbal, especialmente quando inserido em

contextos atravessados por diferenças de poder, é um instrumento de poder e de legitimidade discursiva na produção acadêmica.

O recurso às narrativas, à escrita autobiográfica e aos processos coletivos de enunciação são compreendidas como metodologias participativas oferecidas pelo Mestrado Profissional em Educação da UFBA, relativizando a centralidade do pesquisador como intérprete exclusivo da experiência e abrindo a compreensão de que pesquisa pode ser engajada, crítica e colaborativa em diálogo com os sujeitos dos espaços educativos. O trabalho feito com a palavra (poética, imaginativa e argumentativa) no MPED favorece, em seu cotidiano, que a pesquisa socialmente implicada seja fruto da compreensão dos modos de construir e compartilhar conhecimento.

A arte é vista no MPED como linguagem e forma de investigação ao possibilitar que dimensões frequentemente marginalizadas pela escrita acadêmica — memória, poesia, narração, emoção, silêncio, experiência de mundo e contradição — ingressem como processo reflexivo e analítico. Os efeitos e resultados observados repensam os formatos da educação bancária guiados por modelos verticalizados e autoritários, oportunizando a formulação de perguntas e o tensionamento de discursos estabilizados.

Som como escuta, percepção e criação coletiva

O trabalho pedagógico com o som na Estética do Oprimido — voz, silêncio, ritmo, musicalidade e sonoridades coletivas — é examinado na constituição de vínculos, sensibilidades e formas de participação diferentes da convencional,

no qual apenas a voz de uma pessoa enuncia o discurso, enquanto os demais escutam e absorvem. O trabalho de Arte/Educação visa proporcionar experiências sonoras na mobilização das memórias das opressões, dos afetos e modos de presença capazes de tensionar estruturas de exclusão e ampliar possibilidades de expressão questionadora.

O som é compreendido como linguagem relacional que produz escuta e fortalece os vínculos sociais, favorecendo processos de criação coletiva. Na Estética do Oprimido, o som e a musicalidade são experimentados em oficinas e laboratórios artísticos, como formas de ativação dos sentidos e da capacidade expressiva, e como leitura crítica e expressão da realidade. Entre as práticas destacam-se a criação de paisagens sonoras dos territórios sociais vividos, situações em que são solicitadas improvisações sonoras coletivas com voz e corpo. Outro exemplo prático se refere a musicalização de imagens ou da palavra, que resultarão em cenas; muitos grupos atuam com a elaboração de paródias e canções críticas sobre questões sociais e as rodas de cantos e memórias musicais oriundas das mais diferentes culturas e regiões por onde se produz Teatro e Estética do Oprimido.

Resultados da categoria de análise 2:

O som é entendido como vasto campo perceptivo que envolve voz, escuta, silêncio, ritmo e presença coletiva. O trabalho pedagógico com o som produz fissuras em modelos universitários dispostos prioritariamente pela visualidade, pela escrita e pela circulação controlada da palavra. As experiências analisadas no Mestrado Profissional em Educação da UFBA mostraram que a escuta não pode ser reduzida a

atitude receptiva, pois se constitui como prática epistemológica de descoberta das potencialidades rítmicas e da expansão da capacidade de escutar tudo que se ouve, como um dos princípios da ativação sensorial da organização de jogos e exercícios do Teatro do Oprimido.

As metodologias participativas realizadas no MPED são, muitas vezes, apoiadas em exercícios sonoros, no exercício da potencialização da oralidade e nos processos de criação coletiva, como os laboratórios rítmicos e sonoros, revelaram que investigar implica também produzir condições de escuta para aquilo que frequentemente permanece ausente das práticas convencionais da universidade. A arte é, assim, vista como forma de investigação capaz de tornar perceptíveis dimensões sociais e políticas dos processos educativos e sociais. Aliado ao trabalho com o som, o reconhecimento do corpo e da experiência supera o foco da aprendizagem como acumulação de conteúdos e informações para compreendê-la como experiência situada e atravessada por relações sociais. No MPED, os resultados formativos apontam para a necessidade de reconsiderar práticas pedagógicas com parca atenção aos ritmos e às formas plurais de participação, operando na abertura de uma compreensão mais ampliada da diversidade cultural e cognitiva, embora ainda permaneça em disputa o lugar institucional atribuído às linguagens estéticas na universidade.

Considerações finais

Finalizar este texto deve significar a sua incompletude, porque muito poderia ainda tratar deste assunto, para

mim, tão instigante e para evitar desvios, retomaremos o objetivo deste trabalho encomendado para o GT 24 Educação e Arte do EPEN: analisar os contributos da Estética do Oprimido para a potencialização de práticas de pesquisa, ensino e extensão no ensino superior, ampliando possibilidades de criação, participação e democratização do conhecimento em diálogo com a Educação Básica. E como objetivo específico sistematizar os contributos promissores da Estética do Oprimido para a produção de linguagens e de conhecimentos no âmbito do Mestrado Profissional em Educação da UFBA.

Ao longo do artigo, foram trabalhados os princípios éticos e políticos, procedimentos estéticos e pedagógicos e práticas artísticas, mediante a análise de três elementos da Estética do Oprimido: a imagem, a palavra e o som, como perspectiva de difusão no campo educacional para a criação de novas práticas de Arte/Educação crítica e libertadora.

Na Estética do Oprimido, Augusto Boal compreende que a opressão se manifesta também no controle das formas de ver, sentir e representar o mundo, ocasionando em silenciamentos e em limitação da capacidade criadora dos sujeitos, tornando-se consumidores da cultura e não protagonistas ou espect-atores (espectador + ator). Em contraposição, a estética não se destina à mera contemplação do belo; ao contrário, como vimos. ela se ocupa do campo de produção de sentidos, da promoção da percepção crítica e reinvenção da realidade.

Nesse processo libertador, a participação é compreendida como elemento central do ato educativo, tendendo ao rompimento das estruturas tradicionais de separação entre

quem produz e quem recebe a obra artística. A arte é objeto em trânsito, incompleto, a ser reconstruído em um fluir de trocas, buscas e partilhas. A criação coletiva insurge como prática de construção compartilhada de conhecimentos, experiências e expressões culturais, valorizando o diálogo entre diferentes sujeitos. É nesse contexto que se destaca a figura do espect-ator, conceito que redefine o papel tradicional do público ao reconhecer cada pessoa como participante ativa da cena e da vida social, capaz de interpretar, intervir e criar novas possibilidades de existência e transformação coletiva.

Quanto aos resultados alcançados neste estudos, elaboramos uma síntese compreensiva dos procedimentos básicos da Estética do Oprimido inspirados nos escritos e práticas de Augusto Boal: 1. Imagem como produção visual do real imaginar e colocar em ação e reflexão amplia a capacidade de observar, representar e reinterpretar criticamente a realidade. O corpo produz imagens, e refletir sobre elas amplia a expressão estética e a leitura crítica do mundo, podendo recriar essas imagens de diversos modos, como um exame da realidade em processo de alteração pelos sujeitos em estado de criação artística; 2. Palavra como diálogo e elaboração crítica da experiência: foi possível observar o a ativação dos sentidos e o fortalecimento da expressão oral e escrita, da escuta dialógica e da reflexão crítica sobre as experiências individuais e coletivas em processos de Estética do Oprimido, favorecendo a produção compartilhada de sentidos; 3. Som como escuta, percepção e criação coletiva: a ampliação da sensibilidade auditiva, da escuta do outro e da criação colaborativa foram enaltecidos como campo de expansão de

sentidos de uma educação estética libertadora. Procedimentos e exemplos práticos foram analisados, por meio do revisitar de narrativas autobiográficas que destacaram o trabalho pedagógico com sons, ritmos e musicalidades vinculados às vivências e contextos socioculturais dos participantes.

Os contributos de *A Estética do Oprimido* para uma educação dialógica deslocam a discussão pedagógica do campo exclusivo da transmissão de conteúdos e de modelos a serem seguidos para os modos pelos quais os sujeitos percebem, sentem, representam e disputam a realidade. Tal problematização afeta igualmente a universidade pública, que longe de ser um espaço neutro de validação científica, é assumida como território de negociação entre regimes de conhecimento, sensibilidades e projetos sociais. A articulação entre arte, soberania cultural e produção acadêmica coloca em questão hierarquias epistemológicas que historicamente definem quais experiências podem adquirir estatuto de conhecimento.

O campo da Arte/Educação abrange diferentes repertórios culturais, ao tempo em que interroga as condições institucionais que autorizam ou restringem determinadas formas de pesquisa, ensino e extensão. A produção de conhecimento comprometida com transformação social insurge, então, como campo de experimentação crítica sobre os modos de produzir presença, escuta e participação na vida universitária. A investigação evidencia que a Estética do Oprimido amplia processos de sensibilização, escuta, criação coletiva e participação democrática, fortalecendo práticas acadêmicas comprometidas com transformação social, diversidade cultural e justiça cognitiva.

Por fim, a potência da Estética do Oprimido refletida, praticada e registrada por Boal para a construção de experiências educativas alinhadas à compreensão da universidade como espaço de soberania cultural é fundamental para a produção de conhecimentos emancipatórios, defendendo a arte como prática política, pedagógica, aliciadora de um educar esperançoso e de intervenção social.

Referências

BOAL, Augusto. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

CANDA, Cilene Nascimento. (2012). Paulo Freire e Augusto Boal: Diálogos entre Educação e Teatro. *HOLOS*, 4, 188–198. <https://doi.org/10.15628/holos.2012.742>

CANDA, Cilene Nascimento. Teatro-fórum: propósitos e procedimentos. *Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas*, Florianópolis, v. 1, n. 18, p. 119–128, 2012. DOI: 10.5965/1414573101182012119. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573101182012119>. Acesso em: 29 maio. 2026.

CONCEIÇÃO, Flávio da. A estética de Boal: odisseia pelos sentidos. 2ª ed. Rio de Janeiro: Mundo contemporâneo, 2018.

COUTINHO, Marina Henriques. O Teatro Aplicado em questão - abrangência, teoria e o uso do termo. *ouvirOUver*, [S. l.], v. 8, n. 1-2, p. p. 110–127, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/12498>. Acesso em: 20 maio. 2026.

DUARTE JR, João Francisco. *O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível*. Curitiba: Criar Edições, 2001.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1981. 149 p.

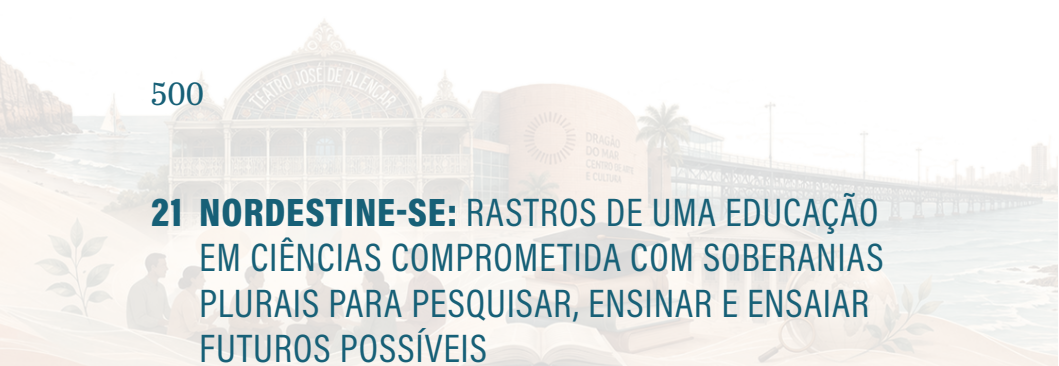
PASSEGGI, Maria da Conceição. SOUZA, Elizeu Clementino de. VICENTINI, Paula Perin. *Entre a vida e a formação: pesquisa (auto)biográfica, docência e profissionalização*. Educação em Revista. Belo Horizonte, v.27, n.01, p.369-386, abr. 2011.

SAMPAIO, / Juliano Casimiro de Camargo et al., (orgs). *Léxico da Arte/Educação Brasileira*. Curitiba: CRV, 2024. 136 p.

SANTOS, Bárbara. *Teatro do Oprimido: raízes e asas – uma teoria da práxis*. Rio de Janeiro: IbisLibris, 2016.

TEIXEIRA, Tânia Márcia Baraúna. *Dimensões sócio-educativas do Teatro do Oprimido: Paulo Freire e Augusto Boal*. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona: 2007. Tese de doutorado em Educação e Sociedade do Departamento de Pedagogia Sistemática e Social. Orientação: Xavier Úcar Martinez.

VANNUCCI, Alessandra. *Boal filósofo: para uma civilização teatral solidária*. In: TURLE, Licko. ANDRADE, Clara (Orgs.). Augusto Boal: arte, pedagogia e política. 1ª ed. Rio de Janeiro, ed. Mauad X, 2013.



21 NORDESTE-SE: RASTROS DE UMA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS COMPROMETIDA COM SOBERANIAS PLURAIS PARA PESQUISAR, ENSINAR E ENSAIAR FUTUROS POSSÍVEIS

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap21>

FRANKLIN KAIC DUTRA-PEREIRA

[...] eu sou o fracasso de tudo que queriam que eu fosse (Linnda Quebrada). Um corpo-bicha que pesquisa com outros corpos: na química, na educação, na vida. Formou-se em Química (CES/UFCG, 2014), em Pedagogia (UNICSul, 2022) e doutorou-se em Ensino de Ciências e Matemática (PPGECM/UFRN, 2019). Professor da UFPB (CCEN/DQ), atua também no PPGE e no PROFQUI, tensionando a ciência que tenta se manter intacta. Lidera o COM-FABULAÇÕES: ateliê de pesquisas inventivas em Educação. Investiga com corpos dissidentes, teorias queer e as tramas entre raça, gênero e sexualidade no ensino de ciências e na educação, a partir das filosofias da diferença e estudos culturais da educação. Acredita em ciências que cuidam e movimentam os corpos, em escolas que acolhem e ampliam as diferenças e em universidades que não se rendem e nem sucumbem na cafetinagem. Está aqui para incomodar.

Começo de conversa...

Há algum tempo aprendemos que promessas universais de futuro merecem ser habitadas com cautela. Começar este texto não foi simples e não foi pela dificuldade em reconhecer a importância histórica e política dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) (Libório, 2021; Serafini *et al.*, 2024) diante das crises contemporâneas, mas porque escrever sob o signo do desenvolvimento produz, em mim, uma desconfiança persistente.

Quando objetivos passam a organizar políticas, pesquisas, currículos e expectativas educativas em escala global, com ela, produz-se também o risco de que a vida seja reduzida ao que pode ser medido, comparado e alcançado. Essa inquietação nasce justamente quando a sustentabilidade começa a assumir a forma de indicador, quando a soberania passa a ser traduzida em desempenho e quando a educação se converte em ferramenta para atingir metas previamente definidas.

Essa desconfiança não significa recusar os ODS ou negar sua potência mobilizadora. Significa perguntar sobre as condições históricas que tornam determinadas promessas

desejáveis e sobre os efeitos que elas produzem quando atravessam a pesquisa e a pós-graduação em Educação, sobretudo no Nordeste, que, me parece, ser esquecida inclusive pelos próprios ODS.

Vivemos um tempo em que a linguagem da gestão, da inovação, da produtividade e da eficiência atravessa cada vez mais intensamente os modos de produzir conhecimento. Não raramente, o futuro aparece como algo que precisa ser planejado, acelerado e monitorado, e a educação, convocada a entregar resultados. É nesse ponto que pergunto: o que acontece com a Educação em Ciências quando o horizonte da formação passa a responder prioritariamente à lógica da métrica, da previsibilidade e do desempenho?

Talvez esta escrita tenha começado exatamente por esse desconforto. Não por desejar abandonar a ideia de futuro, mas por recusar futuros únicos. No meio dessas metas, métricas e imposições, continuo perguntando: quais vidas permanecem sustentáveis quando tudo precisa caber em indicadores? E quais formas de pesquisar, ensinar e ensaiar futuros ainda escapam às promessas que insistem em medir o valor da existência?

Em meio à intensificação das crises ambientais, das desigualdades sociais, dos conflitos geopolíticos e das disputas em torno do que pode ser considerado conhecimento legítimo, a educação passou a ser frequentemente convocada como promessa de solução, afinal, “[...] frequentemente definem de antemão o que precisa ser feito em matéria de educação” (Gadotti, 1992).

Quando observamos as agendas globais, as metas internacionais, os discursos e os fetiches de inovação,

consolida-se uma expectativa de que formar mais, produzir mais e acelerar mais seriam caminhos suficientes para responder às urgências do presente. A Educação em Ciências não permaneceu alheia a esse movimento. Ao contrário, tornou-se um dos territórios mais mobilizados quando se fala em sustentabilidade, desenvolvimento e futuro (Boff, 2016).

A força política que se traduziu na Agenda 2030 da ONU¹, não está apenas nas metas que estabelece, mas na capacidade de constituir modos específicos de imaginar o futuro, definir problemas e legitimar determinadas formas de ação. Ainda que os ODS tenham ampliado debates importantes sobre desigualdade, educação, clima e justiça social, interessa-nos perguntar o que acontece quando uma gramática global encontra os cotidianos educativos e, especialmente, a Educação em Ciências.

Por isso, não me interessa produzir uma leitura celebratória ou condenatória dos ODS. Interessa-nos permanecer com as tensões que eles instauram. Afinal, toda agenda global opera seleções: escolhe problemas, define indicadores, cria prioridades, estabelece linguagens autorizadas. Ao

¹ A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável consiste em um pacto político global aprovado pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2015, estruturado para orientar ações internacionais voltadas às dimensões sociais, econômicas, ambientais e institucionais do desenvolvimento até o ano de 2030. Os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) compõem a arquitetura operacional dessa agenda, organizando-se em 17 objetivos, 169 metas e múltiplos indicadores de monitoramento. Embora frequentemente tratados como sinônimos, Agenda 2030 e ODS não correspondem exatamente à mesma coisa: enquanto a Agenda 2030 opera como horizonte político e discursivo mais amplo, os ODS funcionam como dispositivos técnico-operacionais que tornam o desenvolvimento sustentável mensurável, comparável e avaliável em escala global. (Lima; Dantas, Santos, 2023; Moreira et al., 2023)

fazê-lo, também corre o risco de produzir silenciamentos. Que experiências escapam quando a sustentabilidade se transforma em índice? Que conhecimentos deixam de existir quando o desenvolvimento passa a ser tratado como horizonte único? Que relações com a vida se tornam menos viáveis quando a educação é reduzida à capacidade de atingir metas previamente definidas?

A Agenda 2030 é uma agenda global de governança pensada para orientar ações institucionais e da sociedade civil para alinhamento de esforços globais em direção ao paradigma da sustentabilidade, da justiça climática e da cultura de paz para garantir o equilíbrio dos ecossistemas ambientais e humanos. Nesse sentido, defendemos que uma agenda global de desenvolvimento necessita fazer sentido para o Sul Global em termos de justiça climática. Por isso, a perspectiva da decolonialidade nos auxilia a repensar e territorializar os ODS, trazendo para o debate público pautas de relevância nos contextos de regiões historicamente subalternas. Esse cenário demanda complexos processos de aprendizagem, negociações políticas, mediações e compreensão sobre dinâmicas relações de poder, tendo em vista que essa transição se contrapõe aos sistemas hegemônicos atuantes nas sociedades globais que, por sua vez, reiteram o consumismo como estilo de vida. (Cabral; Feltrin, 2025, p. 612).

Sem desconsiderar essas dimensões, é preciso, como aprendi com os estudos *nosdoscom* os cotidianos (Toja; Machado; Alves, 2023), *praticarpensar* a Educação em Ciências como prática curricular, ética, estética, política e poética. Um espaço onde se produzem perguntas sobre vida,

ambiente, existência, trabalho, cuidado, território e futuro. Um campo que não apenas ensina conteúdos científicos, mas participa da criação das condições pelas quais certos conhecimentos passam a importar e certas vidas passam a ser reconhecidas.

Ao assumirmos esse deslocamento, também colocamos em análise a própria pós-graduação em educação e os modos pelos quais ela vem sendo convocada a responder aos desafios do presente. Em um contexto marcado por produtivismo acadêmico, internacionalização assimétrica, métricas de desempenho e disputas por financiamento, torna-se necessário perguntar que pesquisas estamos autorizando e quais práticas investigativas permanecem sendo consideradas periféricas, menores ou insuficientemente científicas. Reconheço e sustento, nos modos de aprontar as nossas pesquisas, desde o “COM-FABULAÇÕES: ateliê de pesquisas inventivas em Educação”, que pesquisar em Educação em Ciências continua sendo uma prática de invenção e não apenas de validação.

Afirmo que o Nordeste se reinventa e não somente como delimitação geográfica, cenário empírico ou recorte regional, mas como lugar de produção, invenção, divulgação e popularização do pensamento. Escrever desde o Nordeste, ou inventar no Nordeste, como Durval Muniz de Albuquerque Júnior (2011) fala no livro “A invenção do Nordeste”, significa reconhecer que os problemas que nos atravessam não chegam prontos; são produzidos em relações históricas, culturais, ambientais e educativas que por muito tempo nos usurparam.

Por muito tempo, o Nordeste foi esquecido como uma região que produz conhecimento próprio. Conhecimentos

territorializados, que desterritorializam e reterritorializam (Deleuze; Guattari, 2011) outros modos de *pensar praticar* a Educação em Ciências.

Me preocupa o caráter tecnicista/pragmático das pesquisas em nível de mestrado e doutorado, no que diz respeito aos interesses de investigação e, consequentemente, de publicação. Há de pensar para além de Sequências Didáticas no Ensino de Ciências e das metodologias ativas, como me provocou, numa conversa sobre seu projeto de pesquisa, financiado pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP), o Prof. Dr. Wanderson Andrade da UECE. Por que não estamos teorizando a Educação em Ciências desde o Nordeste? Não seria esse o ponto-chave para justificar as pesquisas e as apostas metodológicas que estamos fazendo?

Sigo insistindo nas possibilidades de *praticar pensar nos* *dos* *com* os cotidianos escolares uma Educação em Ciências que se produzam vidas e não apenas engajem – para utilizar uma palavra da moda – práticas na Educação em Ciências espetacularizadas. Isso é um convite, posso dizer. E, portanto, significa sustentar que universidades, escolas, programas de pós-graduação, grupos de pesquisa, professoras, professores, estudantes e comunidades nordestinas não ocupam uma posição de aplicação de teorias produzidas em outros centros, mas participam da invenção de conceitos, metodologias e futuros outros, para mundos habitáveis. Cada escola é um mundo!

Por isso, ao escrever desde o Nordeste, aproximamos-nos das pesquisas que têm apostado nos cotidianos (Alves, 2024), nos currículos em movimento (Bandeira; Dantas,

2021; Ferraro, 2017; Trivelato, 2007), nas cartografias (Ribeiro; Costa, 2022; De Oliveira; Cardoso, 2013; De Oliveira, 2012; Deleuze; Guattari, 2011) e nas metodologias que compreendem conhecer como prática territorializadas.

É por isso que escolhemos, neste capítulo, reunir os verbos pesquisar, ensinar e ensaiar. Pesquisar porque não há soberania sem produção coletiva de conhecimento. Ensinar porque os currículos continuam sendo espaços privilegiados de disputa sobre aquilo que importa aprender. Ensaiar futuros porque não significa prever o amanhã, mas produzir condições para que outros modos de existência possam ganhar consistência no presente.

As páginas que seguem não apresentam um modelo para a Educação em Ciências nem pretendem indicar respostas universais aos desafios colocados pelos ODS ou pela pós-graduação em educação. São notas. Notas escritas no encontro entre inquietações contemporâneas, pesquisas em Educação em Ciências e experiências produzidas desde o Nordeste. Notas comprometidas com a ideia de que sustentar a vida talvez dependa menos de encontrar um único caminho de desenvolvimento e mais de ampliar nossa capacidade de pesquisar, ensinar e ensaiar futuros que ainda não conhecemos.

O que trago nesta seção não são resultados no sentido convencional do termo. Não apresentamos evidências que encerram uma questão, nem indicadores capazes de medir o alcance de uma hipótese. O que apresento, ou ao menos tento, são notas. Notas escritas no encontro entre inquietações teóricas, pesquisas em Educação em Ciências e acontecimentos que insistem em atravessar o presente nordestino. Chamá-las de soberanas não significa reivindicar autoridade

sobre o que deve ser feito, mas reconhecer que toda escrita sobre futuros também disputa condições de existência.

Notas para pesquisa

Pesquisar, diante das promessas do desenvolvimento sustentável, exige uma desconfiança inicial. Não porque os problemas ambientais, sociais e educacionais possam ser ignorados, mas porque muitas vezes eles chegam à universidade já traduzidos por métricas, metas e indicadores que antecipam o que deve ser visto, medido e resolvido. A pesquisa, quando capturada por essa gramática, corre o risco de transformar territórios em dados, comunidades em campo, corpos em sujeitos informantes e catástrofes em evidências de um problema previamente formulado. Uma nota soberana para pesquisar começa recusando essa pressa.

Ailton Krenak (2019), em sua forma de contribuir com um outro possível mundo, no livro “adiar o fim do mundo”, nos ajuda a perceber que o fim do mundo não é uma ameaça igualmente distribuída. Para muitos povos, territórios e corpos, o mundo já acabou muitas vezes, seja pela invasão colonial, pela destruição dos rios, pela mineração, pela expulsão da terra, pela contaminação, pela fome ou pela perda dos modos de habitar.

Agenciado por esta proposição, penso que há uma dobra na pesquisa em Educação em Ciências: não se trata apenas de investigar crises ambientais como objetos externos, mas de perguntar como determinadas formas de ciência, política e economia participaram da produção dessas crises. Pesquisar, então, deixa de ser apenas explicar o desastre e

passa a envolver a escuta das vidas que seguem criando passagem no meio dele.

Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015) aprofundam esse deslocamento ao mostrar que a devastação da floresta não é apenas perda de biodiversidade, mas adoecimento do céu, dos espíritos, dos corpos e das relações. Essa formulação obriga a Educação em Ciências a ampliar aquilo que reconhece como ambiente. Ambiente não é apenas sistema ecológico, bioma, recurso natural ou conteúdo programático de um currículo.

Ambiente é relação viva, mundo compartilhado, território de (re)existência (Paim, 2022). Quando uma comunidade é removida, quando um rio é contaminado, quando um solo afunda, quando a praia avança sobre casas, não se perde apenas uma paisagem: perdem-se memórias, práticas, vínculos, saberes, currículos cotidianos. No Nordeste, essa nota encontra acontecimentos concretos.

É preciso denunciar, mais uma vez, o afundamento de bairros em Maceió, associado à mineração, uma vez que não pode ser lido apenas como problema geológico ou urbano; ele envolve deslocamento compulsório, ruptura de pertencimentos, disputa econômica e produção de sofrimento social. As enchentes no sul da Bahia também merecem destaque, uma vez que produzem a erosão costeira em diferentes cidades litorâneas; os efeitos da desertificação no semiárido; a contaminação de territórios por grandes empreendimentos; e a precarização de comunidades periféricas diante das mudanças climáticas indicam que a catástrofe ambiental nunca é apenas natural. É também política, racial, econômica e curricular.

Estaríamos, então, vivendo em um tempo dos impossíveis? E o que ainda restaria a nós, reles mortais, neste cenário que, à primeira vista, aparenta ser catastrófico? O Antropoceno é, desse modo, o nome dado a um período em que as modificações humanas geraram tamanho impacto no planeta em que habitamos que jamais será possível voltarmos a sermos “os mesmos”. Nele, somos interpelados pelo reconhecimento de uma coexistência com tantas outras formas de vida, a qual é necessária para que estas persistam. (Sales, 2024, p. 354).

Em vez de buscar apenas grandes narrativas de colapso ou salvação, Anna Tsing (2019) nos convida a perceber formas precárias de sobrevivência, alianças inesperadas e modos de vida que persistem em paisagens feridas. Essa perspectiva interessa à Educação em Ciências porque desloca a pesquisa da posição de quem diagnostica de fora para a posição de quem acompanha relações. Pesquisar nas ruínas não significa romantizar a precariedade, mas reconhecer que há saberes sendo produzidos onde a política oficial muitas vezes só enxerga dano, atraso ou vulnerabilidade.

Isso implica pesquisar sem separar radicalmente humanos e não humanos, natureza e cultura, corpo e território, conceito e experiência, como nos ensina Haraway (2023). Uma pesquisa sobre água, solo, energia, alimentos, clima ou resíduos não pode limitar-se à descrição técnica dos fenômenos. Precisa perguntar que relações tornaram possível determinada crise e que relações ainda podem sustentar outras formas de existência.

Assim, uma nota soberana para pesquisar afirma que a pesquisa em Educação em Ciências, desde o Nordeste, não

deve tratar os territórios como ilustrações locais de problemas globais. O território não é exemplo. O território pensa, pergunta, tensiona e produz teoria. Pesquisar soberanamente é construir conhecimento com aquilo que a métrica não captura: o medo de perder a casa, a memória de um rio, a experiência de uma escola alagada, o corpo cansado de uma professora, a inteligência cotidiana de uma comunidade, a persistência de estudantes que seguem perguntando e ensinando em meio às ruínas.

Notas para ensinar

Ensinar Ciências exige uma desconfiança. Durante muito tempo, ensinar foi compreendido como organizar conteúdos para que estudantes compreendessem melhor o mundo. Mas que mundo é esse que aparece nos currículos? Quem o descreve? Quem é autorizado a explicá-lo? O que acontece quando os conteúdos científicos chegam separados dos corpos que sofrem os efeitos das políticas ambientais, urbanas e econômicas? Uma nota soberana para ensinar começa quando a aula deixa de tratar a vida como contexto e passa a reconhecê-la como matéria constitutiva do conhecimento.

Krenak (2020) nos lembra que a vida não pode ser reduzida à utilidade. Essa afirmação é curricular porque a escola e a universidade têm sido pressionadas a demonstrar utilidade, impacto, inovação, desempenho e produtividade. A Educação em Ciências, nesse cenário, muitas vezes passa a justificar sua relevância pela capacidade de formar sujeitos competentes para resolver problemas. Mas ensinar

Ciências não é apenas formar solucionadores, é formar corpos capazes de perceber relações, desconfiar de falsas promessas, recusar destruições naturalizadas e participar da invenção de modos mais habitáveis de viver.

Nêgo Bispo, Santos (2023), nos ajuda a deslocar essa ideia de ensinar quando contrapõe a lógica da acumulação às práticas de confluência. Ensinar não seria depositar conhecimento nem conduzir estudantes a um destino previamente definido. Seria criar encontros entre saberes, experiências, territórios e modos de vida. Insisto, que nesta confluência, a Educação em Ciências pode abandonar a pretensão de incluir saberes tradicionais apenas como exemplos ilustrativos e começa a reconhecê-los como modos legítimos de pensar relações com a terra, a água, os alimentos, os corpos e os ciclos da vida.

Essa nota se torna urgente quando observamos o racismo ambiental. Em muitas cidades nordestinas, populações negras, indígenas, quilombolas, ribeirinhas, periféricas e trabalhadoras são mais expostas aos danos ambientais, às moradias precárias, à ausência de saneamento, às áreas de risco, à contaminação e às remoções (Abreu, 2014). A Educação em Ciências não pode tratar isso como tema transversal periférico. Racismo ambiental é conteúdo de Ciências quando se fala de água potável, resíduos, saúde, habitação, energia, saneamento, clima, produção de alimentos e mineração. Ensinar esses temas sem discutir quem sofre mais seus efeitos é produzir uma ciência curricularmente despolitizada.

Também a gentrificação precisa entrar na aula de Ciências. Quando áreas urbanas passam por valorização imobiliária, expulsão de moradores, turistificação, reorganização

do litoral e transformação de modos de vida em mercadoria, há ali uma discussão científica, ambiental e curricular. O avanço do mar, a ocupação costeira, o manejo de resíduos, a pressão sobre manguezais, a impermeabilização do solo, a mobilidade urbana e o acesso à água não são apenas problemas técnicos. São disputas sobre quem tem direito à cidade e quem pode permanecer nos territórios em transformação.

Uma aula sobre química ambiental pode discutir pH, metais pesados, reações, concentração e toxicidade, mas precisa também perguntar por que certos bairros convivem mais com a contaminação do que outros. Uma aula sobre mudanças climáticas pode ensinar efeito estufa, ciclos biogeoquímicos e modelos climáticos, mas precisa perguntar quem tem ar-condicionado, quem mora em área de risco, quem perde a casa quando chove, quem pode se proteger e quem é abandonado.

Ensinar Ciências, então, pode ser aproximar estudantes dos materiais, rastros, ambientes, práticas e histórias que compõem seus territórios. Não para substituir o conhecimento científico por experiência imediata, mas para impedir que o conhecimento científico se torne uma linguagem sem chão. O laboratório, a feira, o mangue, o quintal, o rio, o lixão, a cisterna, a praia, a escola, a rua e a cozinha podem compor um currículo que ensina conceitos sem arrancá-los da vida.

Assim, uma nota soberana para ensinar afirma que a Educação em Ciências precisa deslocar-se da transmissão de conteúdos para a produção de atenção curricular. Ensinar soberanamente é fazer com que os conceitos científicos encontrem os corpos e os territórios que lhes dão urgência.

É perguntar, diante de cada conteúdo: que vidas este conhecimento ajuda a proteger? Que relações ele torna visíveis? Que violências ele pode denunciar? Que mundos ele permite imaginar?

Notas para ensaiar futuros

Ensaiai futuros talvez seja a nota mais delicada, porque vivemos um tempo em que o futuro foi capturado pela linguagem da inovação, do planejamento estratégico, da competitividade e da gestão. A pós-graduação é constantemente convocada a produzir impacto, internacionalização, produtividade, soluções e evidências. Nesse cenário, falar em futuro pode facilmente significar aderir à mesma lógica que transforma a vida em desempenho. Uma nota soberana para ensaiar futuros começa recusando a ideia de que o amanhã já está desenhado pelas promessas do desenvolvimento.

Tenho, enquanto professor, aprendido com Davi Kopenawa e Bruce Albert (2015), quando nos ensinam que a queda do céu é uma ameaça produzida quando a burguesia branca, tomada pelo desejo de mercadoria, fere a floresta, a terra, os rios e os espíritos. Essa crítica alcança diretamente a Educação em Ciências, porque nos obriga a perguntar que ciência participa da manutenção do céu e que ciência ajuda a fazê-lo cair. Nem todo conhecimento científico está a serviço da vida. Há ciências que extraem, calculam, justificam, aceleram e silenciam. Mas também há ciências que cuidam, escutam, reparam, acompanham e se deixam transformar pelos encontros.

Ensaiai futuros, portanto, não pode significar apenas preparar estudantes para profissões verdes, tecnologias limpas ou economias sustentáveis. Isso pode ser importante, mas é insuficiente. O futuro não será soberano se continuar sustentado por corpos descartáveis e territórios sacrificáveis. A Educação em Ciências comprometida com soberanias plurais precisa perguntar que formas de futuro estão sendo financiadas, desejadas, ensinadas e pesquisadas. Precisa também perguntar quais futuros são tratados como impossíveis porque não cabem na métrica da inovação.

Assim, recorro a Anna Tsing (2019) porque me permite pensar futuros sem garantias. Nas ruínas do capitalismo, ela acompanha formas de vida que não obedecem ao roteiro do progresso. Essa imagem é preciosa para a pós-graduação em educação desde o Nordeste. Muitas das experiências mais potentes que produzimos não são necessariamente escaláveis, replicáveis ou imediatamente mensuráveis. São experiências coletivas, feitas com escolas, professoras, estudantes, territórios e problemas que não se deixam padronizar. Ensaiai futuros é proteger que as experiências da exigência virem modelo.

Por isso, Ailton Krenak (2022), ao afirmar que o futuro é ancestral, nos desloca e nos convida ao reencontro com práticas de cuidado, reciprocidade, limite e pertencimento que a modernidade tentou desqualificar. Nesse sentido, ensaiar futuros desde o Nordeste não é inventar algo totalmente novo, mas reconhecer que muitas comunidades já praticam relações com a terra, a água, a comida, a cura, a memória e a coletividade que desafiam a lógica predatória do desenvolvimento. “Eu quero é envolvimento” (Nêgo Bispo).

Para a Educação em Ciências, isso significa imaginar currículos em que ciência acadêmica, saberes tradicionais, experiências escolares, práticas comunitárias e pesquisas universitárias possam compor sem que uma forma de conhecimento precise anular a outra. Futuro soberano não é o futuro em que todos chegam ao mesmo lugar. É aquele em que muitos modos de vida podem continuar criando caminhos.

No Nordeste, ensaiar futuros passa por enfrentar catástrofes sem transformá-las em destino. Passa por pensar a convivência com o semiárido para além da seca como falta. Passa por discutir energias renováveis sem ignorar conflitos territoriais. Passa por defender manguezais, rios, praias, serras, quilombos, aldeias, periferias, escolas e universidades como territórios de produção de conhecimento. Passa por recusar a ideia de que a região deva sempre provar sua relevância a partir de parâmetros externos. O Nordeste não é laboratório de aplicação de agendas globais. É território que elabora perguntas próprias ao mundo.

Assim, uma nota soberana para ensaiar futuros afirma que a Educação em Ciências não precisa prometer salvação. Precisa criar condições para que estudantes, docentes, comunidades e pesquisadores possam imaginar sem serem capturados pelo único futuro autorizado pelo capitalismo verde, pela inovação métrica ou pela sustentabilidade empresarial, traduzida em ODS. Ensiar futuros é sustentar experimentações curriculares, metodológicas e políticas que ampliem a permanência da vida. Não se trata de prever o amanhã. Trata-se de impedir que o presente seja tão estreito que nenhum outro mundo consiga nascer.

Rastros das pesquisas em Educação em Ciências desde o Nordeste

Os trabalhos no GT25 do EPEN ajudam a perceber que a Educação em Ciências no Nordeste vem sendo atravessada por preocupações que extrapolam a transmissão de conteúdos e passam a disputar currículo, território, desigualdade, formação docente e produção de vida. Ainda que distintos em metodologia e foco temático, os trabalhos reunidos no evento deixam ver um campo que tenta responder às urgências contemporâneas sem abandonar as questões locais que atravessam escolas, universidades e programas de pós-graduação. A pesquisa em Educação em Ciências no Nordeste não aparece apenas preocupada em adaptar agendas globais, a exemplo dos ODS, ao contexto regional, mas em produzir perguntas a partir das condições de existência que marcam os territórios educativos.

Quando um trabalho pergunta “Ciência para quem?”, por exemplo, não se trata apenas de uma provocação didática. A pergunta desloca a própria pretensão universal da ciência escolar ao recolocar em análise quais corpos conseguem acessar determinados conhecimentos, quais sujeitos permanecem excluídos dos processos educativos e quais desigualdades atravessam o cotidiano das escolas públicas. Essa formulação aproxima-se diretamente das preocupações discutidas neste capítulo, sobretudo quando reconhecemos que sustentabilidade e desenvolvimento não podem ser debatidos sem considerar as desigualdades históricas que organizam o acesso à educação, à moradia, ao saneamento, à alimentação e às próprias condições de permanência escolar.

Também chama atenção a presença de pesquisas que aproximam currículo, necropolítica e seleção de saberes no ensino de Biologia. Há uma inflexão no campo da Educação em Ciências: a compreensão de que os currículos não são neutros e de que ensinar Ciências envolve disputar quais vidas importam, quais conhecimentos circulam e quais formas de existência permanecem autorizadas no interior da escola.

Em diálogo com Achille Mbembe (2018), mas também com as discussões sobre racismo ambiental e desigualdade territorial, esses trabalhos ajudam a perceber que a Educação em Ciências não está fora das disputas políticas do presente. Pelo contrário, participa ativamente da produção de sensibilidades sobre corpo, ambiente, saúde, desenvolvimento e futuro.

Outro movimento aparece nas pesquisas que valorizam saberes locais e experiências territorializadas. Trabalhos que utilizam curiosidades maranhenses como recurso pedagógico ou que investigam metodologias vinculadas aos contextos das escolas públicas deslocam a lógica segundo a qual o conhecimento científico só ganha legitimidade quando desvinculado do território. Em vez de tratar os saberes locais como curiosidade complementar ou estratégia de motivação, essas pesquisas indicam a possibilidade de currículos mais comprometidos com as experiências das comunidades. Há, nesse movimento, a confluência: modos distintos de produzir conhecimento coexistindo sem que um precise apagar o outro (Santos, 2023).

As discussões sobre atividades experimentais nas escolas públicas também revelam tensões importantes para pensar soberanias plurais na Educação em Ciências. Em

muitos contextos nordestinos, a precarização das estruturas escolares, a ausência de laboratórios equipados, as desigualdades de financiamento e as dificuldades de permanência estudantil produzem condições bastante distintas daquelas previstas pelas políticas educacionais universalizantes. No entanto, mesmo diante dessas limitações, professoras e professores seguem inventando práticas, experimentações e estratégias curriculares. Isso talvez indique que a potência da Educação em Ciências não depende exclusivamente da sofisticação técnica dos recursos disponíveis, mas da capacidade de produzir relações entre conhecimento, território e vida.

Outro aspecto que merece destaque: muitos trabalhos deslocam a centralidade da inovação tecnológica como principal horizonte da Educação em Ciências. Em vez de uma preocupação exclusiva com eficiência, desempenho ou produtividade, aparecem questões relacionadas à experiência docente, aos cotidianos escolares, às desigualdades educacionais, às práticas curriculares e às formas de pertencimento. Trata-se de uma inflexão importante num contexto em que a educação frequentemente é convocada a responder às demandas do mercado e aos imperativos da competitividade global (Dutra-Pereira; Tinôco, 2025; Sena; Barbosa; Silva, 2025).

Os trabalhos do GT sugerem, ainda que de modos distintos, que ensinar Ciências também pode significar fortalecer vínculos comunitários, ampliar leituras críticas sobre o mundo e produzir condições de permanência da vida. Nesse sentido, as pesquisas apresentadas no GT25 aproximam-se daquilo que Donna Haraway (2023) propõe como responsabilidade diante dos problemas do presente.

Em vez de buscar soluções totalizantes ou respostas universais, muitos trabalhos parecem operar na escala do cotidiano, acompanhando experiências situadas, conflitos específicos e práticas locais de resistência. Essa atenção ao território torna-se especialmente relevante no Nordeste, onde as disputas ambientais, urbanas e sociais frequentemente atravessam de maneira intensa os espaços escolares. Ensinar Ciências, nesses contextos, deixa de ser apenas explicar fenômenos naturais e passa a envolver a leitura crítica das condições materiais e políticas que organizam a vida.

É neste caminho que aposto. Numa Educação em Ciências comprometida com soberanias plurais e que pode encontrar uma de suas maiores potências: a possibilidade de transformar a pesquisa em espaço de escuta dos territórios e os currículos em espaços de elaboração coletiva de perguntas. Os trabalhos do GT25 indicam que há docentes, estudantes e pesquisadoras/es tentando construir uma Educação em Ciências menos capturada pela lógica da padronização e mais atenta às multiplicidades que compõem o Nordeste. Não se trata de produzir uma ciência regionalizada no sentido estreito do termo, mas de afirmar que toda produção de conhecimento possui território, história, corpo e política.

Nordestine-se: considerações porvir

Ao chegar a este ponto, talvez seja importante reconhecer que este capítulo não procurou responder definitivamente à pergunta sobre como a Educação em Ciências deve relacionar-se com a soberania, a política ou os Objetivos do

Desenvolvimento Sustentável. O caminho percorrido foi outro. Procurei sustentar um exercício de deslocamento: retirar a Educação em Ciências do lugar confortável de mediadora técnica entre conhecimento e solução e recolocá-la como campo de disputas sobre aquilo que considero vida desejável, conhecimento legítimo e futuro possível.

Ao longo destas páginas, defendi que comprometer-se com soberanias plurais exige abandonar compreensões homogêneas tanto de soberania quanto de ciência. Não há uma única forma de sustentar a vida, assim como não existe uma única racionalidade capaz de responder às urgências contemporâneas. As agendas globais, incluindo os ODS, possuem relevância política e mobilizadora, mas tornam-se insuficientes quando tomadas como gramáticas universais capazes de antecipar as necessidades dos territórios.

Defendo que entre metas e mundos, há corpos; entre indicadores e políticas, há cotidianos; entre desenvolvimento e existência, há disputas que não podem ser resolvidas apenas por expansão técnica do conhecimento científico. Foi nesse sentido que aproximamos a Educação em Ciências de autoras e autores que insistem na produção relacional do conhecimento, na potência das perguntas e na inseparabilidade entre conhecer e habitar mundos.

A Educação em Ciências comprometida com soberanias plurais começa justamente quando deixa de perguntar apenas o que ensinar e passa a perguntar como tornar perceptíveis relações que já existem, mas que permanecem desautorizadas pelos currículos dominantes, a exemplo dos currículos comuns e das reformas curriculares da educação básica e da formação docente no Brasil.

Nesse percurso, insistimos em escrever desde o Nordeste. Não porque o Nordeste necessite ser incluído no debate, mas porque ele já produz debate, teoria, pesquisa e imaginação curricular há muito tempo. Escrever desde o Nordeste significou reconhecer que futuros não são distribuídos igualmente e que pesquisar também envolve disputar quem pode participar de sua invenção. E é justamente por isso que acompanhei, neste GT 25 – Educação e Ensino de Ciências, os resultados das pesquisas desenvolvidas desde o Nordeste, nas múltiplas universidades e institutos federais nordestinos, fruto de um trabalho de expansão nos governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff (PT).

As escolas, os grupos de pesquisa, os programas de pós-graduação, as comunidades, os movimentos sociais e os cotidianos nordestinos já produzem experimentações que escapam às promessas lineares do desenvolvimento. Há futuros sendo ensaiados em pequenas práticas curriculares, em pesquisas que recusam separações rígidas entre universidade e escola, em docentes que inventam formas de permanecer e em estudantes que continuam perguntando apesar das respostas prontas.

Encerramos este capítulo sem concluir completamente porque soberanias plurais não são um destino a alcançar, mas uma prática contínua de composição com aquilo que ainda não conhecemos inteiramente. É preciso recolocar a Educação em Ciências menos como campo encarregado de preparar sujeitos para um futuro previamente definido e mais como espaço onde diferentes vidas possam pesquisar, ensinar e ensaiar futuros desde os territórios que habitamos.

Referências

ABREU, Ivy de Souza. Biopolítica e racismo ambiental no Brasil: a exclusão ambiental dos cidadãos. *Opinión Jurídica*, v. 12, n. 24, 2014.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. *A invenção do nordeste e outras artes*. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

BANDEIRA, Monique Vieira Amorim; DANTAS, Otília Maria Alves da Nóbrega Alberto. Currículo em movimento: trajetória e concepções. *Revista e-Curriculum*, v. 19, n. 1, p. 390–404, 2021.

BOFF, Leonardo. *Sustentabilidade: o que é, o que não é*. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2016.

CABRAL, Raquel; FELTRIN, Diuan. A perspectiva decolonial na Agenda 2030 da ONU: um ODS específico para a comunicação a partir do Sul Global. *Revista Eco-Pós*, v. 28, n. 2, p. 600–622, 2025.

DANTAS, Aleksandre Saraiva; LIMA, Jociene Araujo; SANTOS, Maria José dos. A readequação das políticas educacionais brasileiras à agenda global de educação 2030. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, Mossoró, v. 9, n. 29, p. 134-153, 2023.

DE OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira; CARDOSO, Livia de Rezende. À Flor da Pele: Uma cartografia da subjetividade docente em Ciências. *Revista TOMO*, n. 22, p. 53–80, 2013.

DE OLIVEIRA, Thiago Ranniery Moreira. Encontros possíveis: experiências com jogos teatrais no ensino de ciências. *Ciência & Educação (Bauru)*, v. 18, n. 3, p. 559–573, 2012.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic; TINÔCO, Saimonton. Cartografias do Projeto de Vida: subjetividades, controles e resistências no Novo Ensino Médio. *Revista Diálogo Educacional*, v. 25, n. 84, p. 40–55, 2025.

FERRARO, José Luís Schifino. Currículo, experimento e experiência: contribuições da Educação em Ciências. *Educação*, v. 40, n. 1, p. 106–114, 2017.

GADOTTI, Moacir. *A educação contra a educação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

HARAWAY, Donna. *Ficar com o problema*: fazer parentes no chthluceno. São Paulo: n-1 edições, 2023.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. *A queda do céu*: palavras de um xamã Yanomami. Trad. Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

KRENAK, Ailton. *Futuro ancestral*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

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

LIBÓRIO, Tânia Ribeiro. A importância dos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, no desafio da educação para os direitos humanos. *Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos*, Bauru, v. 9, n. 1, p. 275–296, 2021.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica*: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MOREIRA, Rasga Marcelo; KASTRUP, Érica, RIBEIRO, José Mendes; CARVALHO, Antônio Ivo de; BRAGA, Analice Pinto. O Brasil rumo a 2030? Percepções de especialistas brasileiros(as) em saúde sobre o potencial de o País cumprir os ODS Brazil heading to 2030. *Saúde em Debate*, v. 43, n. spe7, p. 22–35, 2019.

PAIM, Elisangela Soldateli. (org.). *Resistências e re-existências: mulheres, território e meio ambiente*. São Paulo : Editora Funilaria, 2020.

RIBEIRO, Élida Santos; COSTA, Fernanda Antunes Gomes da. O método da cartografia e a Educação em Ciências: interlocuções. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências* (Belo Horizonte), v. 24, p. e34974, 2022.

SALES, Tiago Amaral. Diante do Antropoceno: educações para viralizar mundos possíveis. *Criar educação* - Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação UNESC, v. 13, p. 350-373, 2024.

SANTOS, Antônio Bispo dos. *A terra dá, a terra quer*. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

SENA, Anne Karoline Cantalice; BARBOSA, Renata Peres; SILVA, Marcus Quintanilha da. “Novo” Novo Ensino Médio e as suas contradições - indícios de Pós-Neoliberalismo à brasileira?. *Eccos Revista Científica*, São Paulo, n. 73, e27723, 2025.

SERAFINI, Paula Gonçalves; MOURA, Jéssia Moraes; ALMEIDA, Mariana Rodrigues; REZENDE, Júlio Dantas. Do desenvolvimento sustentável à Agenda 2030: principais marcos históricos?. *In: FILHO, Walter Leal Filho; FRIZZO, Kamila*

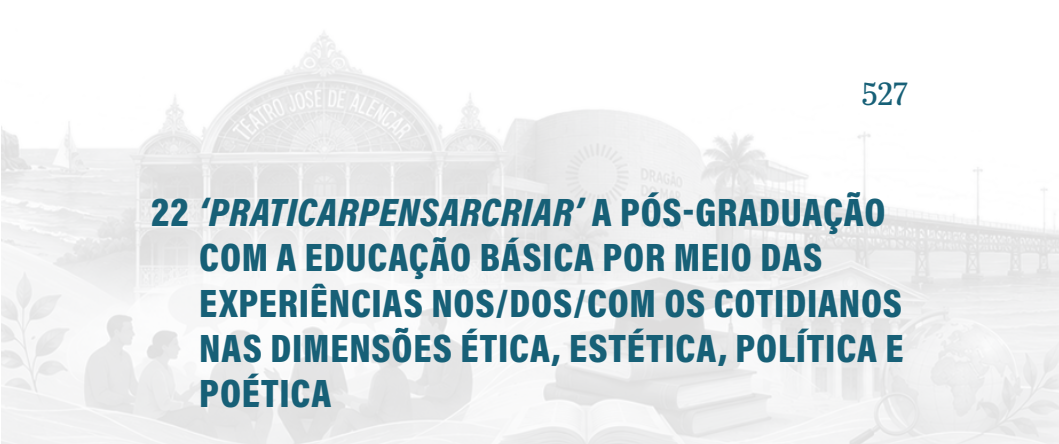
Frizzo; SERAFINI, Paula Serafini; FRANKENBERGER, Fernanda; GUERRA, José Baltazar Salgueirinho O. A. (Orgs.). *A teoria e a prática de desenvolvimento sustentável*. São Carlos, SP: RiMa Editorial, 2024. 2024, v. 1, p. 9-27.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: A poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.

TOJA, Noale; MACHADO, Marcelo; ALVES, Nilda. Pesquisas com os cotidianos. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 45, e65773, 2023.

TRIVELATO, Sílvia Luzia Frateschi. O Currículo de Ciências e a Pesquisa em Educação Ambiental. *Educação: Teoria e Prática*, v. 1, n. 2, p. 57, 2007.

TSING, Anna. *Viver nas ruínas: paisagens multiespécies no Antropoceno*. Brasília: IEB/Mil Folhas, 2019.



22 'PRATICARPENSAR' A PÓS-GRADUAÇÃO COM A EDUCAÇÃO BÁSICA POR MEIO DAS EXPERIÊNCIAS NOS/DOS/COM OS COTIDIANOS NAS DIMENSÕES ÉTICA, ESTÉTICA, POLÍTICA E POÉTICA

<https://doi.org/10.52521/978-65-6232-014-5/cap22>

MARISTELA DE OLIVEIRA MOSCA

Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

E-mail: maristelamosca@gmail.com

Escrevo o idioleto mannelês archaico¹ (idioleto é o dialeto que os idiotas usam para falar com as paredes e com as moscas). Preciso de atrapalhar as significâncias. O despropósito é mais saudável do que o solene. (Para limpar das palavras alguma solenidade – uso bosta.) Sou muito higiênico. E pois. O que ponho de cerebral nos meus escritos é apenas uma vigilância pra não cair na tentação de me achar menos tolo que os outros. Sou bem conceituado para parvo. Disso forneço certidão (Barros, 1997, p. 43).

Cansada de ter que limpar palavras solenes para falar das políticas públicas para a pós-graduação com professoras² da Educação Básica, mais especialmente de suas reverberações cotidianas, decidi iniciar este texto contando causos. Poderiam ser muitos causos... tantos

¹ *Falar em archaico: aprecio uma desviação ortográfica para o archaico. Estômago por estômago. Celeusma por celeuma. Seja este um gosto que vem de detrás. Das minhas memórias fósseis. Ouvir estômago produz uma ressonância atávica dentro de mim. Coisa que sonha de retravés.* (Nota do autor)

² Utilizo, em toda a escrita, quando trato das experiências e da formação, professoras – no feminino –, inspirada por Alves (2001, 2008), Andrade, Caldas e Alves (2019), Rodrigues (2025), por compreender que nos interessam as pessoas com que trabalhamos – é o que nos “[...] interessa nas pesquisas *nos/dos/com os cotidianos*” (Alves, 2008, p. 45).

acontecimentos... causos de riso, de choro, de desânimo e de cansaço. Mas também causos das possibilidades (trans) formadoras da pós-graduação. Aqui, para não cansar, conto somente dois deles, entre tantos outros que me atravessaram nos últimos tempos. São dois causos em meio a tantos outros que se esparramam pelos bancos das escolas, que se enrijecem na cultura acadêmica e que atravessam a pós-graduação.

Primeiro caso, conversa no decorrer da defesa de projeto – processo seletivo para o Mestrado Profissional:

“Eu nunca me imaginei nesse lugar”, dizia a professora. “Até porque só consegui fazer Universidade privada, período noturno, enquanto já trabalhava, porque não conseguia ingressar aqui na UF. No curso não tínhamos nenhum tipo de acesso às escritas, aos eventos, nem de pensar numa pós-graduação. O Mestrado, para mim, era algo inatingível, possível apenas àqueles que saem da Licenciatura e vão só estudar”.

Segundo caso, fragmentos de conversas pelo aplicativo – orientanda para orientadora – após minha anuência e meu incentivo para submeter seu projeto a um programa de intercâmbio em país africano, pelo seu trabalho na área de educação antirracista.

“Só tenho um problema, o gestor da minha escola não tá querendo assinar a declaração de ciência q³ estou me inscrevendo no edital pq eles não querem me liberar caso eu passe”. “Ele tem implicado um pouco com o meu mestrado, não vem querendo me

³ Respeitei aqui formas de escrita outras, como as recebi pelo aplicativo.

liberar pras aulas, sempre q vou levo falta aqui na escola”. “Pois é... e são tantas possibilidades pra organizar as aulas caso eu passe”. “Isso, desde ontem que choro já... só pelo fato de não conseguir enviar por causa de uma assinatura”. “Estão [irredutíveis], eu dei inúmeras possibilidades e eles nada. A última coisa q eles falaram foi: ‘nunca tivemos um caso assim na rede, professor contratado fazendo mestrado e tentando inscrição de intercâmbio’... aí eu soltei que pra tudo tem uma primeira vez, mas nada adianta”. “Pois é :(eu fiquei tão triste, arretada e desvalorizada q na hora soltei ‘vocês vão me perder como professora pq a partir de hj estou procurando uma nova escola”. “Bom diaaaaaa, estou saindo da SEDUC com o documento assinadooooo!!! O secretário executivo de educação assinou”.

‘Praticarpensarcriar’ a pós-graduação com a Educação Básica é um exercício diário, pois, enquanto o Ministério da Educação (MEC) provoca a criação de programas de pós-graduação com foco na qualificação das professoras da Educação Básica, instituindo redes de oferta e buscando a valorização das experiências e dos saberes, os fios tecidos se emaranham e se rompem no diálogo com as redes de ensino – municipais e estaduais. E, nesses arranjos de fios desconexos, que pouco dialogam com os *‘praticantespensantes’* nos movimentos cotidianos das escolas básicas, vemos ainda pesquisas de pós-graduação descoladas dos *‘saberesfazeressentires’* da escola. Então, tentando ser uma boa contadora, vou dar nomes aos tantos programas existentes. Os nomes que dou aqui são mais despropositados do que solenes, invencionices de quem não categoriza, mas observa.

Pós-Graduação modo silencioso – escola faz publicidade de suas professoras pós-graduadas, especialmente nos relatórios, apresentando um discurso de incentivo e apoio. Mas, na realidade, a rede de ensino não apoia a presença das professoras nas atividades que norteiam os fazeres acadêmicos, nem aceita justificativas de ausência motivadas pela participação em aulas, seminários e congressos. O discurso de que “começou o curso porque quis” é comum e provoca desânimo e cansaço. Mais do que a qualificação docente, os programas de pós-graduação com a Educação Básica justificam-se pela necessidade de diálogo com os cotidianos escolares e suas demandas sociais, as práticas profissionais, a partilha de ‘*conhecimentossignificações*’ e seus modos próprios de circulação. Trata-se de uma aproximação necessária, quando Oliveira (2024, p. 242) reafirma: “[...] a forma como as situações pulsam nos espaços escolares leva de volta para universidades profissionais de educação que estão há anos, em alguns casos décadas, distantes da academia”.

Pós-Graduação disco voador – o(a) pesquisador(a) chega à escola e, com a pretensão de realizar uma pesquisa descolada dos cotidianos, abduz os sujeitos da pesquisa, que respondem a questionários, participam de entrevistas e fazem parte de intervenções aplicadas a determinado grupo, com roteiro pronto e não dialógico. Trata-se de uma investigação que “coleta” os dados e, passado o processo de abdução, devolve os sujeitos à escola. Depois, leva os dados para seu laboratório secreto, analisa, escreve, defende, obtém um título e deixa tudo apartado da escola. É uma pós-graduação que não reconhece os cotidianos, não legitima os diferentes ‘*espaçostempos*’ de ‘*aprenderensinar*’ como únicos e não

trabalha com a escola, mas sobre ela. Afinal, “[...] o aprendizado só é transformador quando nos faz enxergar o outro como o outro e o mundo sob novas perspectivas” (Dutra-Pereira, 2025, p. 21-22).

Pós-Graduação influencer – a professora abraça certa metodologia ou método de trabalho e acredita que, com a pós-graduação, vai credibilizar seus modos de fazer, para que sejam replicados por tantas outras instituições. Assim, quanto mais engajamento tiver, mais seu produto será conhecido, mais seguidores conquistará, maior será sua presença. Trata-se de uma pós-graduação com poucos ou nenhum encontro, poucos atravessamentos, que se inicia e se conclui em um produto [educacional], transformando construções curriculares em padrões, em receitas. Produtos que buscam “[...] neutralidade e universalidade, distantes das especificidades culturais e subjetivas das/os sujeitas/os educacionais” (Dutra-Pereira, 2025, p. 2).

E aqui não desejo discutir a validade ou a qualificação de programas de pós-graduação nas/com/pelas/sobre as escolas de Educação Básica, mas refletir em que medida esses programas impactam a vida dessas professoras e os cotidianos escolares. Assim, meu propósito é pensar como *‘sentirpensarfazer’* uma formação que não preconize verdades estanques; que amplie possibilidades metodológicas, para que não modele formas de fazer; que não proponha soluções generalizáveis. É isso o que pretendemos construir cotidianamente.

Assim, arrisco afirmar, junto de meus personagens conceituais, que a pesquisa deve se entrelaçar com o mundo, tecendo fios que se formam nos encontros e nas experiências

(Alves, 2019; Rangel; Alves, 2025). Afinal, pesquisar nos/com os cotidianos deve levar em conta que “[...] o sentimento do mundo é um movimento que nos convida a nos tornarmos sensíveis às forças, acontecimentos, agenciamentos, encontros para instaurar outros modos de existência” (Delboni; Rangel; Duarte, 2025, p. 26).

Não é pesquisar sobre as escolas ou para as escolas; *‘praticarpensarcriar’* processos de *‘conhecimentossignificações’* nos/dos/com os cotidianos é pesquisar com as escolas. É mergulhar nesses *‘espaçostempos’* até que se possa ser atravessada pelas “condições miúdas que os cotidianos apresentam” (Caldas; Teixeira; Toja, 2025, p. 56). É ouvir e contar causos, afetar-se pelos acontecimentos, aproximar-se “da escuta e atenção às diferentes narrativas, já que as diferentes histórias nos permitem conhecer outros mundos, outras formas de estar no mundo” (Mosca, 2025, p. 6). É abrir-se ao mundo de sons, movimentos, imagens e afetos que inundam os cotidianos escolares.

‘Sentirpensarfazercriar’ a pós-graduação como *‘espaçotempo’* de resistência, de diálogos, de respiro. Lugar de encontros, de criação, de imprimir significados às invencionices. Como chama Isabelle Stengers, em conversações acerca das ciências em que se dança (Pinheiro Dias et al., 2016, p. 184), são lugares de *‘interstícios’*, onde assumimos a ousadia de ser e de estar. E reafirma: “[...] é algo um pouco misterioso se pensado do lado de fora, o que sempre deixa uma questão no ar. Outras possibilidades se fazem presentes. Quem sabe o que pode acontecer a partir daí?”

Contadora de causos que gosto de ser, mas sem me encher de parvoíces e despida da ilusão de ser menos tola que

alguém, peço licença para apresentar algumas questões de aproximação, diálogo e reflexão. Não tenho a previsibilidade das respostas, mas as angústias dos questionamentos. Não quero brincar de questionário pronto para responder.

O que podem *‘praticantespensantes’* que abraçam a pós-graduação como “*espaçotempo*” de criação e resistência? Como corporalizar a pesquisa como ação política que é, abrindo-se às miudezas cotidianas e legitimando os movimentos de *‘sentirpensarfazercriar’*? O que podem *‘praticantespensantes’* que acreditam na potência das frestas e, nesse movimento, compreendem que a pós-graduação é lugar de rasgar, e não de fazer remendos?

Aguçando esse diálogo, Oliveira (2024, p. 244) nos fala da missão do mestrado, especialmente o profissional, que, na maioria dos programas, é aquele que mais se aproxima da Educação Básica. Mas eu gosto de pensar que a pós-graduação – acadêmica ou profissional – se faz junto aos cotidianos:

Como curricularista, entendo que os mestrados profissionais oferecem um espaço privilegiado para desorganizar as caixinhas e, a despeito de posicionamentos político-epistêmicos que se inclinam para a decolonialidade ou para a desconstrução, ainda reiteram binarismos e insistem na produção de conhecimento sobre a escola, sem a construção com a comunidade escolar e tomando-a como objeto de estudo.

A autora retoma a crítica ao modelo de “Pós-Graduação disco voador”, convidando-nos a refletir acerca de um curso que necessita compreender-se como *‘espaçotempos’* de experiências, que se abrem aos cotidianos e aos seus

‘*saberesfazeressentires*’ e que, nesses movimentos, rompem com a lógica dualista e singular, com o discurso hegemônico, com os processos de aplicação e replicação, com as repetições descontextualizadas, privadas de criação, de sentidos, de significados – de resistência (Alves; Ferraço; Gomes, 2019).

Talvez eu possa afirmar que ‘*praticarpensarcriar*’ a pós-graduação por meio das experiências se inicia com o movimento de retirar a orientadora/o orientador do papel soberano de condução da pesquisa. É colocar-se com o outro, não para ele, nem sobre ele. É iniciar uma conversa, como diz Larrosa (2019, p. 20), “[...] uma conversa que começa no meio (de uma conversa) e termina no meio (de uma conversa)”.

A missão da pós-graduação com a Educação Básica seria, então, trazer as experiências cotidianas para, nessas conversas complicadas, dar protagonismo às práticas curriculares docentes? Seria compreender que são as práticas curriculares docentes que mobilizam as pesquisas e seus processos de orientação? (Oliveira, 2024).

As experiências cotidianas da escola de Educação Básica chegam à pós-graduação e não devem ser moldadas, mas dialogadas. Ao orientador, cabe “[...] pro-por essa conversa, de-limitando-a de certa forma, colocando sobre a mesa uma série de autores e textos” (Larrosa, 2019, p. 20) que, como personagens conceituais (Deleuze; Guattari, 1992), desenvolvem uma conversa polifônica.

Experiências estéticas que, muitas vezes, brotam nas frestas que conseguimos abrir – a flor que nasce no rasgo do asfalto, a cantiga que insiste no ônibus lotado, o sorriso

das crianças pulando na poça d'água. Afinal, a quem interessa a perpetuação dos cotidianos escolares como “lugares difíceis”? A quem interessa a falta de engajamento nos encontros, na plataformização dos *‘saberesfazeres’*? A quem interessa que as escolas públicas continuem sofrendo as consequências de décadas de descaso, descompromisso e perpetuação da repetição?

Delboni, Rangel e Duarte (2025, p. 24) afirmam que: “Alves nos convoca a pensar a pesquisa entrelaçada ao mundo, que se faz na relação ou no enlaçamento entre política e estética: o mundo constituindo-se nos encontros de corpos sensoriais, nas poéticas relacionais”.

E, nesses entrelaçamentos, legitimamos as redes educativas, que se lançam a novos diálogos e diferentes encontros. Porque “[...] os movimentos aparecem nos encontros, nos entrelaçamentos, na busca permanentemente curiosa dos outros, em diferentes ‘conversas’ em torno de múltiplas temáticas e interesses, de seus *‘fazerespensares’*, de suas criações” (Andrade; Caldas; Alves, 2019, p. 40).

Consideramos, como já anunciava Oliveira (2005, p. 19), os cotidianos como *‘espaçotempos’* de aprendizagens e “[...] de influência sobre os nossos comportamentos individuais e sociais”. Nesse sentido, não existe escola para estudar e vida para viver. A escola é *‘espaçotempo’* de viver, de aprender, de ensinar e de partilhar. A vida não para quando se entra na escola; não existe o “tempo da escola”, mas as experiências desse *‘espaçotempo’*, que reverberam em outras instâncias e circunstâncias. São essas experiências e suas dimensões que a pós-graduação deve trazer para o palco: as narrativas docentes, as práticas pedagógico-artísticas, as

vozes das crianças, as diversidades e tanto mais... as dificuldades e as belezuras que se tecem nos cotidianos.

Nesse sentido, não existe pós-graduação para “fazer” a escola. A escola, que é vida cotidiana, que pulsa e possui acontecimentos únicos, vai para a pós-graduação, tornando-se sujeito da pesquisa – seus *‘praticantespensantes’* em seus *‘espaçostempos’* de *‘sentirfazerpensarcriar’*. Esses movimentos de partilha, de afetos e de dificuldades buscam, na pós-graduação, a interlocução com diferentes personagens conceituais para, assim, dar forma – e não formatar – aos questionamentos, às práticas pedagógico-artísticas, aos desenhos curriculares, aos diferentes *‘sentiressaberesfazereres’*.

Pesquisar com os cotidianos é perceber os múltiplos *‘fazeressaberes’* da vida desses *‘praticantespensantes’*. Essa sabedoria de estar sempre disposto a dialogar com o novo, pensar nas suas práticas, buscar diálogos e inventar novas maneiras de *‘fazerpensar’* é o que permite a tessitura de novos *‘conhecimentossignificações’*, novas conversas, novos horizontes (Ovelha; Rodrigues; Cerdeira, 2025, p. 124).

‘Conhecimentossignificações’ que se constituem a partir dos estudos com os sons, os movimentos, as imagens e as palavras. Redes educativas que se ampliam para e além dos cotidianos escolares. Não sendo “disco voador”, as experiências estéticas alimentam as questões de pesquisa, fios que se esticam, encolhem e fazem outras curvas – tecidas coletivamente. Dimensões que não se encerram em um trabalho escrito e depositado. Trata-se de circulação de saberes, de afetamentos que se materializam em diferentes artefatos artístico-culturais, fazendo “[...] reverberar a circulação

científica, ampliando o acesso a esses *‘conhecimentossignificações’* nos *‘dentrofora’* das salas de aulas e dos laboratórios das universidades e centros de pesquisa” (Caldas; Teixeira; Toja, 2025, p. 57).

Nesse sentido, vemos que as experiências não cabem nos produtos materializados na pós-graduação, mas esses produtos podem inspirar fazeres e fortalecer as redes educativas, na medida em que as professoras têm a oportunidade de refletir, de se encantar e de fabular com as miudezas dos cotidianos. Possibilidades outras e tantas de *‘praticar-pensar’* a pós-graduação com a Educação Básica, nos encontros das redes educativas, nos afetos e nos sentidos.

Por que os causos também alargam o mundo

Sou mesmo apenas uma contadora de causos. Teria ainda tantos outros para contar, especialmente sobre meus *‘sonhosdesejosacontecimentos’*, como *‘praticantepensante’* da pós-graduação com a escola básica, na luta para que nossas (re)construções reverberem nas tantas e outras formas de *‘praticarpensarcriar’* com a Educação Básica.

Não sendo mais possível sustentar esse jogo de exclusão dos cotidianos, que a coragem seja companheira para desafiar toda a hegemonia posta, todas as respostas colocadas nas bocas dos alunos, todos os desenhos metodológicos já riscados. Pensar para além das disciplinas, fora das fronteiras disciplinares. Pensar para além de um trabalho de conclusão, pensar nos encontros com personagens conceituais outros. Pensar para além das normativas, pensar nas conversas, nas risadas, nas confissões.

É ter a experiência em suas dimensões ética, estética, política e poética nos movimentos que constituem os cotidianos. Que sejamos movimentadores nos atos de pesquisar, com seus atores assumindo o protagonismo, e que a produção científica seja feita “[...] por meio daqueles que são atores de suas experiências” (Caldas; Teixeira; Toja, 2025, p. 65).

Então, continuo me questionando: como podem os programas tensionar e reconfigurar “[...] a produção de conhecimento, defendendo currículos que valorizam a multiplicidade, a diferença e as subjetividades no espaço educacional”? (Dutra-Pereira, 2025, p. 3). Afinal, as questões que trazemos em nossas investigações dos/nos/com os cotidianos situam-se no campo curricular. Que possamos, então, permitir outras possibilidades de (re)construção curricular na pós-graduação, “[...] garantindo o pertencimento e uma estrutura que respeite os protagonismos e a liberdade criativa” (Mosca, 2024, p. 124).

Vamos encontrar “[...] novos modos de ser, de sentir, de existir, de viver, de criar e de resistir” (Alves; Ferraço; Gomes, 2019, p. 1035). Vamos cantar, improvisar, dançar... caetanear!

*O luar, estrela-do-mar
O sol e o dom
Quiçá, um dia, a fúria desse front
Virá lapidar o sonho até gerar o som
Como querer caetanear o que há de bom! (Djavan)⁴*

⁴ Djavan. **Luz**. CBS, 1982.

Referências

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa no/do cotidiano das escolas* – sobre redes de saberes. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 13-38.

_____. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda (Orgs.). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas* – sobre redes de saberes. Petrópolis, RJ: DPetAlí, 2008. p. 39-48.

ALVES, Nilda Guimarães; FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliva. Os cotidianos – *espaçostempos* de resistência e criação. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 3, p. 1026-1038, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/voll9iss3articles/alves-ferraco-gomes.pdf> Acesso em: 15 maio 2026.

ANDRADE, Nívea; CALDAS, Alessandra Nunes; ALVES, Nilda. Os movimentos necessários as pesquisas com os cotidianos – após muitas ‘conversas’ acerca deles. *In*: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PEIXOTO, Leonardo Ferreira; SÜSSEKIND, Maria Luiza (Orgs.). *Estudos do cotidiano, currículo e formação docente*: questões metodológicas, políticas e epistemológicas. Curitiba: CRV, 2019. p. 19-45.

BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 3. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Editora Record, 1997.

CALDAS, Alessandra Nunes; TEIXEIRA, Eneida Leão; TOJA, Noale. Circulação científica, para além da divulgação científica. *In*: ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisar com educação com*

imagens e sons e afetos: 'fazersentirpensar' nos cotidianos das redes educativas. Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores, 2025. p. 53-67.

DELBONI, Tânia M. Z. G. F.; RANGEL, Leonardo; DUARTE, Júlia. O sentimento do mundo. *In: ALVES, Nilda (Org.). Pesquisas com educação com imagens e sons e afetos: 'fazersentir-pensar' nos cotidianos das redes educativas.* Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores, 2025. p. 22-38.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?*. Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

DUTRA-PEREIRA, Franklin Kaic. Ser ou não ser um produto? Eis a questão! por outros produtos educacionais e currículos menores pluriculturais. *Educitec - Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico*, Manaus, Brasil, v. 11, p. e258925, jan./dez. 2025. DOI: 10.31417/educitec.v11.2589. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/2589>. Acesso em: 27 jan. 2026.

LAROSSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê*: sobre o ofício de professor. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

MOSCA, Maristela de Oliveira. Uma rapsódia de descobertas: ou sobre formar-se professora. *In: MOSCA, Maristela de Oliveira (Org.). Repertórios Curriculares: por uma escola nas/com/pelas artes.* Natal/RN: Ed. dos Autores, 2025. p. 5-12.

_____. Repertórios curriculares: notas sobre modulações e improvisações. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 16, n. 42,

p. 122-136, dossiê/nov. 2024. Disponível em: <https://periódicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1600>. Acesso em: 30 nov. 2024.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Iris Verena. Modos de aprontar na academia: escrevivências e fabulações curriculares. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 29, n. 65, p. 227-248, jan. 2024. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2318-19822024000100227&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 1º abr. 2026.

OVELHA, Izadora Agueda; RODRIGUES, Juliana; CERDEIRA, Maristela Petry. As ‘*cineconversas*’ entre o real e o virtual, com os ‘usos’ que fazemos das imagens e dos sons nos cotidianos. In: ALVES, Nilda (Org.). *Pesquisar com educação com imagens e sons e afetos: ‘fazersentirpensar’* nos cotidianos das redes educativas. Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores, 2025. p. 122-148.

PINHEIRO DIAS, Jamille; VANZOLINI, Marina; SZTUTMAN, Renato; MARRAS, Stelio; BORBA, Maria; SCHAVELZON, Salvador. Uma ciência triste é aquela em que não se dança. Conversações com Isabelle Stengers. *Revista de Antropologia*, São Paulo, Brasil, v. 59, n. 2, p. 155-186, 2016. DOI: 10.11606/2179-0892.ra.2016.121937. Disponível em: <https://revistas.usp.br/ra/article/view/121937>. Acesso em: 1º abr. 2026.

RANGEL, Leonardo; ALVES, Nilda. Saberes e conhecimentos e sabedoria – ‘*conhecimentossignificações*’ para além das disciplinas, com imagens, sons e afetos. In: ALVES, Nilda

(Org.). *Pesquisar com educação com imagens e sons e afetos: 'fazersentirpensar'* nos cotidianos das redes educativas. Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores, 2025. p. 230-248.

RODRIGUES, Marcia Costa. *Com o coração saindo pela boca!* Redes educativas e culturais que se formam e nos formam no '*dentrofora*' das escolas. Um caso 'NODOCOM' – O SESC. 2025. 141 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025. Disponível em: <http://www.bdtd.uerj.br/handle/1/24104>. Acesso em: 21 maio 2026.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): desafios à pós-graduação em educação**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 15 de junho de 2026.



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): desafios à pós-graduação em educação**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 15 de junho de 2026.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.

13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o desdortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Smedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.

27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vi-das em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá*: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil*: breve contextualização histórica. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores*: pesquisas, experiências e reflexões. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional*: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação*: formação, gestão e prática docente. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.

42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.

57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazan-tinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).

73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.

88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus*: amor, ensino e justiça. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza*: Poder e Disputa Local em 1968. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular*: processos formativos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde*: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET). Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará*: memórias, histórias e práticas educativas. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores*: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino*: semeando produções científicas parceiras. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem*:

- uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (*E-book*).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
 104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético*: diálogos com Paulo Freire sempre!. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (*E-book*).
 105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
 106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
 107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (*E-book*).
 108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina* (2014). Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (*E-book*).
 109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (*E-book*).
 110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (*E-book*).
 111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
 112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
 113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (*E-book*).
 114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (*E-book*).
 115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (*E-book*).

116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cea-*

- rense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (*E-book*).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite*: biografia de uma educadora religiosa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (*E-book*).
 131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (*E-book*).
 132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
 133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (*E-book*).
 134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
 135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (*E-book*).
 136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
 137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
 138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
 139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidador ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
 140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
 141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Luce-

- na; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (*E-book*).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (*E-book*).
 143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (*E-book*).
 144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
 145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
 146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (*E-book*).
 147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente*: experiências contemporâneas e contextos curriculares. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (*E-book*).
 148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior*: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (*E-book*).
 149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na Paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (*E-book*).
 150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (*E-book*).
 151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
 152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (*E-book*).
 153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.

154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (*E-book*).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (*E-book*).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e praxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (*E-book*).
157. ALVES, Danielo Coelho; VALE, Erlenio Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (*E-book*).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (*E-book*).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (*E-book*).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (*E-book*).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (*E-book*).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto) formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (*E-book*).

166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).
170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 P. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vandia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).
178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).

179. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira (org.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 393 p. ISBN: 978-85-7826-921-0. (E-book).
180. LOPES, Aline Siebra Fonteles; ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. *Ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade em instituições federais de educação superior*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-913-5. (E-book).
181. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-937-1. (E-book).
182. Damasceno, Maria Nobre. *Emoções que invadem a alma: aprendendo com o mundo*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 152 p. ISBN: 978-85-7826-947-0.
183. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-940-1.
184. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-955-5.
185. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-953-1. (E-book).
186. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SILVA, Emanuel Freitas da (org.). *Políticas públicas e internacionalização do conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 253 p. ISBN: 978-85-7826-957-9. (E-book).
187. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues (org.). *Educação e serviço social: debates contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 320 p. ISBN: 978-85-7826-985-2. (E-book).
188. XAVIER, Antônio Roberto; MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. *60 anos do golpe militar no Brasil e o populismo autoritário de extrema direita: desafios à educação política para uma democracia sustentável no alvorecer do século XXI*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 192 p. ISBN: 978-85-7826-987-6. (E-book).
189. XAVIER, Antônio Roberto; FONSECA, Aluísio Marques da; PIMENTEL, Maria Samilli Paulo Gomes (org.). *Tecnologias sustentáveis, educação ambiental e sustentabilidade: pesquisas interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 357p. ISBN: 978-85-7826-988-3. (E-book).
190. SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana os Santos; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira (org.). *Didática e docência em diferentes textos e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 223p. ISBN: 978-85-7826-995-1. (E-book).
191. SALES, José Albio Moreira de; TAVARES, Mirian Nogueira (org.). *Investigação em arte, ensino e experiências transcontinentais*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 295 p. ISBN: 978-85-7826-996-8. (E-book).

192. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Luíza Teodoro Vieira: um legado educacional*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 221 p. ISBN: 978-65-83910-16-5. (E-book).
193. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Trajetórias investigativas: os caminhos teóricos e metodológicos da biografia de Luíza Teodoro Vieira*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 102 p. ISBN: 978-65-83910-12-7. (E-book).
194. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Colégio Juvenal de Carvalho, a educação salesiana e a semana mariana em Fortaleza-CE*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 88 p. ISBN: 978-65-83910-13-4. (E-book).
195. Xavier, Antônio Roberto; Diogo, Sarah Maria Forte; Sousa, Verônica Andrade Braga (org.). *Literatura afro-brasileira: abordagens interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 254 p. ISBN: 978-65-83910-46-2. (E-book).
196. ROCHA, Amélia Soares da; HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira (org.). *Defensoras Populares: aprendizagens em rede (de mulheres), atuação comunitária e acesso à justiça no estado do Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 313 p. ISBN: 978-65-83910-54-7. (E-book).
197. ROCHA, Amélia Soares da; HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira (org.). *Defensoras Populares: aprendizagens em rede (de mulheres), atuação comunitária e acesso à justiça no estado do Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 313 p. ISBN: 978-65-83910-55-4.
198. FIALHO, Lia Machado Fiuza; JÚNIOR, José Airton de Freitas; SILVA, Lidiane Pereira da; COSTA, Maria Aparecida Alves da. *Manual do aluno*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 78 p. (E-book).
199. ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; FIALHO, Lia Machado Fiuza; MORAES, Ana Cristina de (org.). *Percursos formativos docentes sob olhares (auto)biográficos*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 290 p. ISBN: 978-65-83910-74-5. (E-book).
200. XAVIER, Antônio Roberto; AMORIM, Aiala Vieira; CASTRO, Ana Luíza de Oliveira; CAVALCANTE, Isadora D' Lourdes Araújo (org.). *Políticas públicas, educação ambiental e sustentabilidade: estudos interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 221 p. ISBN: 978-65-83910-75-2 (E-book).
201. FERREIRA JÚNIOR, Antonio Rodrigues; JUNIOR PONTES, José Airton de Freitas; ALMEIDA, Leandro da Silva (org.). *Inovações pedagógicas no ensino superior*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 599 p. ISBN: 978-65-6232-000-8. (E-book).
202. TAVARES, Rosalina Smedo de Andrade; MATOS, Pedro Andrade. *Cooperação educacional Brasil-África lusófona na Unilab*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 218 p. ISBN: 978-65-6232-013-8 (E-book).
203. FIALHO, Lia Machado Fiuza; SOUZA, Allan Solano; JUNIOR, José Airton de Freitas Pontes (org.). *Soberania, Política e Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS): desafios à pós-graduação em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2026. 530 p. ISBN: 978-65-6232-014-5 (E-book).